

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

FLÁVIA GODINHO SOARES DE MELO BARRETO

“DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA

2018

FLÁVIA GODINHO SOARES DE MELO BARRETO

“DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense como pré-requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Epistemologia do Cotidiano e Práticas Instituintes.

Orientadora: Jacqueline de Souza Gomes

SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA – R.J.

2018

FOLHA DE APROVAÇÃO**AUTORA:** Flávia Godinho Soares de Melo Barreto**TÍTULO:** “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL**NATUREZA:** Dissertação de Mestrado**OBJETIVO:** Apresentação da dissertação ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense como pré-requisito para obtenção do título de mestre.**LOCAL E DATA:** Santo Antônio de Pádua/RJ, 2018**INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Programa de Pós-graduação em Ensino.**BANCA EXAMINADORA:**

Prof^a. Dra. Jacqueline de Souza Gomes
INFES/UFF

Prof^a. Dra. Martha Cristina Nunes Moreira
IFF/FIOCRUZ

Prof^a. Dra. Maristela Barenco Corrêa de Melo
INFES/UFF

Prof^a. Dra. Cristiana Calai de SOUSA
INFES/UFF

A meus filhos,
minha motivação e inspiração a cada manhã.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me sustenta, e aos meus familiares que me apoiaram no transcorrer de todo este curso. Mas agradeço especialmente a meus filhos e marido - que não só suportaram minha ausência como também compreenderam a grande demanda de tempo de estudos envolvida.

A todos os professores e professoras que tive o prazer de conhecer e com os quais muitas lições valiosas aprendi, especialmente à minha querida orientadora Jacqueline de Sousa Gomes, que dedicou a mim - além de seu precioso tempo - carinho, paciência e amor durante toda essa jornada. Ao querido professor Fabiano, que - no início do curso do mestrado - muito me incentivou e me inspirou. À querida professora Maristela Barenco, que me auxiliou a encontrar meu "lugar epistemológico". À professora Cristiana Calai, que me ensinou a transcrever para o papel mais que apenas palavras; ensinou-me a imprimir nele valores e emoções. À professora Martha Moreira, que gentilmente aceitou participar desta banca de qualificação.

Aos(às) meus(minhas) queridos(as) amigos(as), companheiros(as) leais nesta jornada.

RESUMO

Esta é uma dissertação de mestrado que, a partir de uma pesquisa bibliográfica, visa compartilhar inquietações e provocações, além de desconstruir o suposto conceito de “dificuldades de aprendizagem”. Parto de um estudo sobre a apreensão desse tema na literatura hegemônica e sobre as suas implicações para a prática pedagógica, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Sabe-se que o conceito de “dificuldades de aprendizagem” é polissêmico, ou seja, assume diversos significados e, conseqüentemente, complexa é a sua apreensão. Nessa medida, identifico compreensões diversas e até mesmo controversas sobre o conceito. Minha fundamentação teórica passa por autores como Fonseca (2014), Boaventura (2017), Consenza (2011), Maturana (1982, 1988, 2001), Hooks (2013) e Patto (1999, 2000, 2005). Inicialmente, busquei analisar os critérios utilizados nos diagnósticos de “dificuldades de aprendizagem” para, em seguida, reconhecendo a inexistência de unanimidade sobre os conceitos de “dificuldades de aprendizagem”, questionar a legitimidade dos apontamentos hegemônicos a fim de defender que tal conceito é uma construção social e volátil (talvez até impertinente). Ressalte-se que o panorama histórico da educação no Brasil, o modelo educacional e a necessidade de justificar a grande disparidade sócioeconômica alicerçam nossa inclinação por defender as “dificuldades de aprendizagem” como produto da vida social. Essa defesa visa dar à luz outras formas de ver e estar no mundo. Entendo ser fundamental, antes de rotular e estigmatizar as pessoas, observar e respeitar as especificidades de cada uma delas. Aliás, há “dificuldades” que talvez sejam “diversidade”, definidas por meio de uma leitura enviesada de mundo a qual inferioriza conhecimentos não hegemônicos e ignora as possibilidades de releitura do mundo. Refletir sobre tal tema exige, pois, que nossos olhos se abram para “além do pensamento abissal”, como nos diria Boaventura Santos. E é por aí que seguirei!

Palavras-chave: “dificuldades de aprendizagem”; Construção Social; Diversidade; Linha Abissal.

ABSTRACT

This is a master's thesis that, based on a bibliographical research, aims to share concerns and provocations, besides deconstructing the supposed concept of "learning difficulties". I start from a study about the apprehension of this theme in the hegemonic literature and its implications for pedagogical practice, especially in the first years of elementary school. It is known that the concept of "learning difficulties" is polysemic, that is, it assumes several meanings and, consequently, its apprehension is complex. To that extent, I identify diverse and even controversial understandings about the concept. My theoretical foundation goes through authors like Fonseca (2014), Boaventura (2017), Consenza (2011), Maturana (1982, 1988, 2001), Hooks (2013) and Patto (1999, 2000, 2005). Initially, I sought to analyze the criteria used in the diagnoses of "learning difficulties" to then recognize the lack of unanimity on the concepts of "learning difficulties", to question the legitimacy of hegemonic notes in order to defend that concept is a social construction and volatile (perhaps even impertinent). It should be stressed that the historical panorama of education in Brazil, the educational model and the need to justify the great socio-economic disparity underpin our inclination to defend "learning difficulties" as a product of social life. This defense aims to give birth to other ways of seeing and being in the world. I believe it is fundamental, before labeling and stigmatizing people, to observe and respect the specificities of each one of them. In fact, there are "difficulties" that may be "diversity", defined by a skewed reading of the world which undermines non-hegemonic knowledge and ignores the possibility of rereading the world. Reflecting on such a theme requires that our eyes be opened to "beyond the abyssal thinking", as Boaventura Santos would tell us, and that is where I will go!

Key words: "learning difficulties"; Social Construction; Diversity; Abyssal Line.

SUMÁRIO

1.1 O PROBLEMA.....	9
2. OBJETIVOS	16
2.1 Objetivo Geral	16
2.2 Objetivos específicos	16
3. JUSTIFICATIVA:	17
4. DELINEAMENTO METODOLÓGICO:.....	25
CAPÍTULO I	26
5 “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”: ANÁLISE CONCEITUAL	26
5.1 Dificuldade de Aprendizagem conceitos, identificação e diagnóstico	26
5.2. Dificuldade de Aprendizagem ou Falha do Sistema de Ensino?	33
5.3. O "Fracasso Escolar" e as “dificuldades de aprendizagem” como Pensamento Abissal.....	43
5.4. Dificuldade de Aprendizagem ou Sistema Injusto de Competição?	52
CAPÍTULO II	58
6 TEORIAS SOBRE APRENDIZAGEM: VARIAÇÕES IMPROVÁVEIS	58
6.1. Aprendizagem: aspectos neurobiológicos.....	58
6.2 Dificuldades como Integrantes do Processo de Aprendizagem	63
6.3. Criança, aprendizagem e sociedade	66
CAPÍTULO III	68
7 MUDANDO O FOCO.....	68
7.1. Da Normatização à Transgressão: a Necessidade de Mudanças e Adequação ao Sistema de Ensino Brasileiro.....	69
7.2. Do Diagnóstico Médico à Aceitação do Aluno e de seu Mundo	76
7.3 Balanço Crítico	80
7.4. Expansão do presente	83
CONCLUSÃO.....	89
REFERÊNCIAS:.....	93

1. O PROBLEMA

As “dificuldades de aprendizagem” criam rótulos que delimitam a aprendizagem da linguagem, da leitura, da escrita e da matemática. Sem cumprir os padrões para essa aprendizagem, algumas pessoas não se adaptam ao modelo escolar. Não se adaptam também ao mundo da cultura moderna ocidental. E são rechaçadas. Mas não penso assim desde sempre. Até bem pouco tempo, meu olhar era limitado. Não ia além das regras impostas socialmente. E - como sou fonoaudióloga e trabalho há muitos anos com crianças com dificuldades de linguagem, fala e aprendizagem - formulei teorias a respeito de tais dificuldades e aprendi a identificá-las prontamente. Meu foco sempre esteve voltado para a reabilitação e melhor desenvolvimento da função da aprendizagem. Embora, há alguns anos, os inúmeros diagnósticos de “dificuldade de aprendizagem” venham me provocando inquietações; só agora me permiti refletir.

Atuo em clínica fonoaudiológica há 15 anos e tenho percebido um número crescente de encaminhamentos de crianças, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, para avaliação em relação à aprendizagem, principalmente devido à suspeita de dislexia e TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade). Muitos desses encaminhamentos partem da escola para médicos neurologistas, e, posteriormente, as crianças com “sinais” de “dificuldades de aprendizagens”, são encaminhadas para avaliações complementares. Entretanto, várias dessas crianças que chegam para serem avaliadas, na verdade, não apresentam dificuldades.

A escola, em muitos casos, espera que as crianças encaminhadas, para avaliação médica, recebam diagnóstico. Eu poderia até afirmar que, em alguns casos, a escola não as encaminha a fim de identificar se há ou não uma “dificuldade”; a escola encaminha com o objetivo de tão somente obter um diagnóstico. E me incomoda muito a dificuldade da escola em aceitar, como resultado da avaliação diagnóstica, um laudo de “normalidade¹”. Ironicamente, são frequentes as reclamações que recebo de escolas em relação a meus pareceres e laudos. Já fui questionada, algumas vezes, por diretores escolares, sobre como

¹ Os conceitos de normal, normalidade e patológico serão discutidos no tópico 1.2 “Dificuldades de aprendizagem” ou falha do Sistema de Ensino”. Tal conceito é fundamentado com base nas teorias de Canguilhem.

lidaria com a criança mediante meu parecer de ausência de “dificuldade”. Parece-me até que a normalidade tem assustado as escolas, pois implica sua responsabilidade pela aprendizagem.

No ano de 2015, avalei uma criança de sete anos de idade que cursava o segundo ano do Ensino Fundamental I. A criança chegou até a meu consultório por indicação da escola, que a encaminhou solicitando uma avaliação por suspeita de “dificuldades de aprendizagens”. Em anamnese realizada com a genitora da criança, coletei informações sobre a gestação, nascimento e primeira infância da criança; e não foram detectados “atrasos de desenvolvimento” motor, de linguagem, fala e tampouco “dificuldades de aprendizagem”. Inclusive, as médias escolares da criança eram boas, exceto na disciplina de Português.

Realizei, na época, com a criança, os testes pertinentes à avaliação fonoaudiológica da habilidade de leitura e escrita. Através desses testes, pude perceber que a criança, apesar de já conseguir ler, ainda não o fazia fluentemente com palavras complexas que continham encontros consonantais e dígrafos. Porém, os dados das avaliações não indicaram “dificuldades”; e, assim, o laudo de avaliação foi indicativo de ausência de “dificuldades de aprendizagem”. Então, a equipe da escola que a referida criança frequentava me procurou e me questionou sobre o que fariam com a criança após minha avaliação, pois ela não iria conseguir acompanhar as atividades escolares desenvolvidas na escola.

Diante disso, questioneei a equipe escolar sobre como a criança havia conseguido chegar ao segundo ano do Ensino Fundamental, e a escola me informou que a criança era uma aluna “fraca”, mas que conseguira alcançar os objetivos determinados no primeiro ano. Para a equipe, o problema era que minha avaliação “embasaria a família para que se acomodasse” e, assim, a criança não teria o reforço escolar e as intervenções terapêuticas que acreditavam ser fundamentais. Então, eu compreendi que a escola havia me encaminhado a criança para a obtenção de um laudo e não pela necessidade de uma avaliação propriamente dita.

Essa foi uma situação que, na época, trouxe-me grande indignação, pois era inaceitável para mim uma escola me sugerir emitir um parecer que condenasse uma criança a um diagnóstico de “dificuldades de aprendizagem”, simplesmente porque não sabiam lidar com ela. Senti raiva e condenei a escola a meu julgamento. No entanto, a questão que embasa o pedido por um laudo é muito maior do que, na época, eu era capaz de avaliar. Ela envolve uma grande problemática sobre a

aprendizagem, o processo de ensino-aprendizagem, as “dificuldades de aprendizagens”, medicalização da escola, o papel da escola em relação à aprendizagem e muitos outros atravessamentos sobre a questão.

Segundo Ribeiro (2013), o ensino está fundado em teorias, tradições e ideologias. Quais teorias? Quais tradições? Quais ideologias? Percebo gerar, em torno do tema ora apresentado, explicações que ignoram a diversidade epistemológica que permeia as sociedades. Embora muitos pesquisadores - como Fonseca (2015), Favero e Calsa (2013), Padilha (2012), Nunes e cols. (2016), Patto (1999) e Vianni (2013) - visem, como objeto de estudo, ao processo de ensino-aprendizagem e busquem fundamentar inúmeras teorias explicativas para o processo de aprendizagem; ainda há muitas dúvidas sobre o mecanismo da aprendizagem e os fatores que nela interferem.

A dificuldade de elucidação do mecanismo de aprendizagem, somada à arrogância do modelo educacional brasileiro hegemônico, que propõe um método de ensino único (a proporcionar a aprendizagem a “todos”), favorece a ocorrência do que se tem denominado “fracasso escolar”²; seja lá o que isso queira significar. Embora o “fracasso escolar” não seja propriamente o foco desta pesquisa, será necessário abordá-lo brevemente a fim de entender em que contexto escolar se constrói e como se relaciona com as “dificuldades de aprendizagem”³.

A escola tradicional, que se funda no padrão social da cultura ocidental, determina o sucesso e o fracasso do aluno levando em consideração o seu desempenho acadêmico (medido pela capacidade de o aluno reproduzir as informações que lhe são fornecidas, ou seja, apenas de forma quantitativa), e como tal desempenho - segundo Fonseca (1999) - é utilizado como parâmetro para a indicação das “dificuldades de aprendizagem”, o quadro brasileiro é preocupante.

Intuitivamente, posso perceber que muitas justificativas para o rótulo não expressam propriamente a capacidade ou incapacidade do aluno⁴. Nesse viés, o tal “fracasso escolar”, fruto mesmo de fatores sociais e culturais, passa a determinar o sucesso ou o insucesso acadêmico. Embora abarque, em seu escopo, tanto fatores

² Utilizaremos o termo entre aspas para enfatizar a dúvida sobre sua existência concreta.

³ Utilizaremos o termo entre aspas primeiramente para enfatizar a dúvida quanto à legitimidade do mesmo e, no plural, pois refere-se às inúmeras condições apontadas como “dificuldades” e não a um aspecto único e específico. Mesmo com a intenção de desconstruir o conceito das “dificuldades de aprendizagem”, optamos por manter o uso do termo visando favorecer a compreensão do leitor.

⁴ Ao longo do trabalho, utilizaremos o termo masculino “aluno”, ainda que a referência sirva para todas as pessoas educandas.

biológicos quanto metodológicos; ignora que um determinado método de ensino pode não ser adequado a todos os alunos. Ignora também que a sala de aula é um ambiente heterogêneo e que o próprio método de avaliação do desempenho escolar não delimita adequadamente as vivências de ensino-aprendizagem do aluno.

Dados do censo escolar de 2017 do IBGE⁵ sinalizam uma taxa de reprovação de 11% no último ano do Ensino Fundamental, o que revelaria as “dificuldades de aprendizagem” dos alunos desde a alfabetização e, conseqüentemente, a retenção dos estudantes e o “fracasso escolar”. Diante disso, surgem inúmeros questionamentos sobre a aprendizagem e sobre o significado do próprio “fracasso escolar”.

É muito comum que os números, ao invés de revelarem a variedade de aspectos que contribuem para o desempenho escolar (como fatores sociais, culturais e econômicos), direcionem-se apenas para o aluno que “fracassa”. O modelo biomédico de sociedade revela a perversidade de centralização no indivíduo e, assim, as “dificuldades de aprendizagem” assumem status de “doença social” a justificar o “fracasso escolar”, e eventuais intervenções políticas que o corrijam.

Nesse cenário, diagnosticar “dificuldades de aprendizagem” torna-se essencial para justificar o fracasso, confortar a escola, a família e até mesmo o próprio aluno. Mas haverá mesmo o “fracasso em aprender”? Se a resposta for positiva, qual será efetivamente a causa desse fracasso? Será mesmo tal condição reflexo de uma dificuldade biológica que impede a aprendizagem adequada? Será uma patologia?

Evidenciei que o próprio termo “fracasso escolar”, embora muito empregado na literatura, é obscuro. Aliás, o que é mesmo o “fracasso escolar”? Segundo o dicionário⁶, o termo “fracasso” se refere à “falta de êxito”, “ruína” ou “desgraça” e, na escola, é usado para designar o não atingir um objetivo pré-determinado. Será esse um termo legítimo para delimitar o processo de aprendizagem? E qual garantia epistemológica fundamentaria tal legitimidade?

Para pensar em “fracasso escolar”, é necessário olhar além do próprio aluno. Aliás, é necessário focar na escola e no sistema de ensino, que anseiam pelo “aluno ideal”, o qual pode reproduzir tudo que lhe é proposto “sem dificuldades”; como se

⁵ Os dados oficiais de 2017 encontram-se disponíveis em <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>.

⁶ Consultamos o Dicionário online de português, versão 2018. Disponível em <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em 21 de março de 2018.

fosse possível uma relação direta entre ensinar e aprender. Sendo o “ideário” uma expectativa irreal, os professores - frente a alunos reais - passam a se deparar com a distância entre o real e o ideal. Surgem, assim, outras questões relevantes: a escola e os professores estão mesmo preparados para lidar com o real, ou a ação pedagógica depende fundamentalmente de uma bengala que a auxilie - a bengala da "dificuldade" diagnosticada?

Segundo Fiale (2012), a Escola tem dificuldades em trabalhar com a complexidade e a diversidade de elementos que a realidade produz em cada indivíduo. A principal causa dessa dificuldade é o modelo de educação atualmente proposto, que consiste em oferecer aos alunos conhecimentos hegemônicos determinados por um currículo prévio e “imutável”, o qual desconsidera as particularidades dos alunos e o contexto de onde eles provêm. Assim, quem não se adapta a tal metodologia e não apresenta o rendimento exigido pelo sistema escolar, é considerado inferior ou inábil a aprender.

Como a educação escolar se fundamenta no conhecimento, *a priori* das “ciências”, é relevante alegar que quem não aprende, segundo a determinação do padrão proposto, fracassa no processo de escolarização. Mediante a mínima dificuldade, as escolas rotulam seus alunos como incapazes de aprender, isentando-se de qualquer responsabilidade e encaminhando o aluno para o tratamento médico e terapêutico fora da escola. Como consequência, observa-se pouco esforço por parte dos profissionais da educação em buscar medidas de intervenção em favor da aprendizagem. Tal comportamento se reflete na hiperespecialização do conhecimento, na fragmentação da realidade e no olhar compartimentado do indivíduo.

Verifico um certo comodismo da escola e seus profissionais, mas também da família e do aluno diagnosticado, amparado pelos diagnósticos de “dificuldades de aprendizagem” e baseado na premissa da impossibilidade de aprendizagem determinada pela existente “dificuldade”. O docente se justifica: "Não tenho como ensinar, nada que eu fizer poderá funcionar". A família assenta: "Ele tem dificuldade, o que aprender é lucro". A sociedade arremata: "Coitado, precisará de ajuda". E até o aluno se fundamenta: "Tenho dificuldade". Diante de tudo isso, as inúmeras possibilidades a devir são "apagadas" diante da luz que destaca a “dificuldade”. Pouco a pouco, a criança deixa de ser aluno e passa a ser somente um fracassado.

A afirmação em relação ao comodismo não tem o intuito de apontar culpados ou julgar a escola, os professores, a família ou até mesmo o aluno. O que proponho é apenas uma reflexão sobre as “dificuldades de aprendizagens”. E vale aqui ressaltar a precariedade material e humana a que são submetidos as escolas e os profissionais que nela atuam, tornando o quadro um círculo vicioso e perverso que reproduz a ordem dominante e reforça a logica dicotômica do sucesso e fracasso. Essa realidade acaba produzindo uma cadeia de desresponsabilizações e naturalizando os papéis do sujeito que se vê impotente e justificado pelo “diagnóstico”.

Embora as “dificuldades de aprendizagem” abranjam todas as classes sociais, nesta pesquisa, foco na análise das implicações destas na escola pública, especialmente numa reflexão sobre o Ensino Fundamental. Em minha prática profissional de fonoaudiologia, constato que famílias de alunos com algum conhecimento, e mesmo com condições financeiras menos insatisfatórias, tendem a procurar atendimentos especializados para estimulação do desenvolvimento e adaptação destes alunos ao sistema educacional tradicional. De outro lado, alunos sem as mesmas possibilidades permanecem encarcerados por anos em escolas que os tornam fracassados continuamente, ano após ano.

Vale reforçar, não obstante a declaração anterior, que me preocupo não apenas com a questão financeira; procuro compreender a relação entre "dificuldades de aprendizagem" e "fracasso escolar". Será que o aluno fracassa porque realmente apresenta uma dificuldade biológica que o impede de aprender, ou será porque está pré-determinado a fracassar? Será porque esse aluno não dorme bem, não se alimenta adequadamente, não tem boas condições de saúde, mora longe da escola e caminha longa distância para chegar a seu destino? Quem sabe não seria porque ele não tem tempo de estudar em casa já que precisa ajudar nas tarefas de domésticas. Pode ser também que não receba estímulos essenciais, pois não é incentivado pela família e passe a crer que não há finalidade no estudo. Ou sofra violência e abusos. Talvez frequente uma escola que tem turmas superlotadas, barulhentas, mal ventiladas, sem iluminação, com lanche pobre em nutrientes e com professores desestimulados, cansados e desatualizados. Ou que não tenha nem mesmo materiais ou uniformes para estudar.

Diante de tantas questões problematizadas, busco - com este trabalho - realizar uma reflexão sobre o diagnóstico de "dificuldades de aprendizagem"; desde

a origem do termo até as implicações deste à prática do profissional de educação. Entendo que o espaço da sala de aula é multicultural, pois desvela-se como um ambiente formado por indivíduos diferentes (biologicamente, socialmente e culturalmente). É, portanto, difícil estabelecer um padrão de aprendizagem para todos. E como fazer?

Refletir sobre as “dificuldades de aprendizagem”, neste contexto de diversidade epistemológica, é o meu desafio. E o faço pressupondo, como ponto de partida, que as “dificuldades” são uma construção social; fruto de um pensamento abissal. O pensamento abissal, aliás, segundo Boaventura de Sousa Santos, envolve inúmeros “epistemicídios”. Saberes são postos como inferiores e, desta feita, pessoas com saberes inferiores são também inferiorizadas. De um lado da linha abissal, estão conhecimentos que “valem”; e, de outro, conhecimentos que merecem ser ignorados. A alternativa de Boaventura passa pela defesa de uma ecologia de saberes e tradução intercultural. E qual será a nossa alternativa, afinal?

Com vistas a refletir sobre isso, o trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, a partir de uma ruptura com o pensamento abissal, abordo conceitos, fatores de identificação e diagnóstico das “dificuldades de aprendizagem”. Busco refletir criticamente sobre a legitimidade dos diagnósticos de “dificuldades de aprendizagem” para a prática pedagógica. Será que as “dificuldades de aprendizagem” são patologia ou fruto de um sistema de ensino falho e de um mecanismo injusto de competição que caracteriza a escola atual? E o que pode o profissional de educação fazer diante de sua eventual existência?

No segundo capítulo, busco analisar os conceitos e aspectos neurobiológicos da aprendizagem. Proponho que a “dificuldade” seja compreendida como integrante do processo de aprendizagem e não como um empecilho para ele. Analiso, ainda, teorias de aprendizagem clássicas em contraposição com a realidade multicultural e multifatorial do espaço escolar.

Por fim, como resposta à reflexão proposta nos dois primeiros capítulos, o terceiro visa à mudança e à adequação do sistema de ensino. E, com tal finalidade, proponho a mudança de foco da leitura de mundo do médico (diagnóstico) à leitura de mundo do aluno e à expansão do presente.

Pressuposto desse trabalho é trazer contribuição ao debate no sentido de postular que as “dificuldades de aprendizagem propriamente ditas” não se legitimam enquanto “patologia”. Nesse sentido, o “não saber” é compreendido como uma etapa

do processo de aprendizagem. Cada pessoa tem seu próprio tempo para aprender. E, portanto, não serão as “dificuldades de aprendizagem” uma construção social para justificar formas de aprendizagem atemporais e hegemônicas? Será mesmo que tudo que é apontado na sala de aula, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é realmente necessário aprender?

Além de Boaventura Sousa e Santos, outro autor fundamental às minhas reflexões é Humberto Maturana. Segundo Maturana (2001), a aprendizagem é parte da trajetória da vida; é um processo incessante que se refere a ações efetivas de domínios, as quais ocorrem graças às interações e experiências decorrentes da trajetória de vida individual. A aprendizagem, portanto, visa à conservação e à adaptação do organismo ao meio. O autor complementa seus relatos pontuando que, quando a aprendizagem é avaliada, tal avaliação se refere a uma ação efetiva no domínio do qual se espera uma resposta. Essa resposta, então, dá-se em relação ao efeito esperado pelo observador, e os conceitos de "êxito" e "fracasso" são definidos pela expectativa do observador.

Desse modo, entendo que o "fracasso" não é, de fato, em aprender, e sim em atender às expectativas impostas externamente para a aprendizagem. Ao final do trabalho, opto pela desconstrução conceitual já que, ao longo das leituras, especialmente das obras de Humberto Maturana, identifico que a perspectiva mais coerente em meu horizonte desponta no sentido de serem as “dificuldades” um domínio de realidade, dentre tantos outros possíveis. Assim, tomo como objeto de pesquisa a “Problematização do constructo ‘dificuldade de aprendizagem’, a partir do reconhecimento deste enquanto construção social, relacionando-o aos modelos pedagógicos hegemônicos”.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Refletir criticamente sobre o conceito de “dificuldades de aprendizagem”, a partir do reconhecimento deste enquanto construção social, fruto da diversidade epistemológica na sala de aula, trazendo uma contribuição teórica/epistemológica ao debate sobre os processos de aprendizagem.

2.2 Objetivos específicos

- Apresentar e analisar alguns dos principais conceitos clássicos de “dificuldades de aprendizagem”;
- Compreender teoricamente, a partir do modelo educacional brasileiro, os critérios que definem atualmente as “dificuldades de aprendizagem” e como tais dificuldades determinam a prática pedagógica nos primeiros anos do Ensino Fundamental;
- Discutir as “dificuldades de aprendizagem” como uma construção social;

3. JUSTIFICATIVA:

Dentro de uma perspectiva social, este trabalho justifica-se pela necessidade de reflexão sobre aprendizagem, “dificuldade” e “fracasso” escolar. Segundo dados do IBGE, o fracasso escolar é um fenômeno recorrente na sociedade brasileira, especialmente nas escolas públicas em nível da educação básica; e o índice de reprovação no primeiro ano do Ensino Fundamental demonstra tal afirmativa. Em 2010, é 17,2%; em 2011, é de 18%; em 2012, é de 16,8; em 2013, é de 16,7; em 2014, é 17%; em 2015, é de 16,6; e, em 2016, é de 17,3 (IBGE)⁷. Essa estatística permite notar que um grande número de crianças experimenta o fracasso escolar, sendo já reprovada na primeira série do Ensino Fundamental.

E, apesar de não haver um índice estatístico do número de diagnóstico e medicalização da escola, em relação ao Brasil, essa é uma ocorrência notória. Diante disso, minha motivação para essa pesquisa se baseia justamente na observação profissional que aponta para um crescente número de diagnósticos de “dificuldades de aprendizagem”. Com frequência, percebo que tais diagnósticos não têm um propósito definido, caracterizando-se apenas como uma mera formalidade. Desse modo, servem apenas para isentar a sociedade em relação à responsabilidade com o ensino-aprendizagem. Assim, o "problema" passa a ser da pessoa, que passa a ser rotulada, estigmatizada e discriminada.

Além disso, para piorar ainda mais o quadro, essa avalanche de diagnósticos chega mesmo a ser incentivada por algumas escolas que dependem deles para definirem ou negligenciarem algumas de suas práticas pedagógicas. Apesar de não

ser responsável por realizá-los, esse tipo de escola é incentivador dos mesmos, uma vez que aponta toda aprendizagem que difere do padrão esperado.

Mas o que a escola faz diante do diagnóstico de dificuldades de aprendizagem? Muitas vezes, a escola não propõe medidas em favor da aprendizagem; a escola apenas “tolera” as dificuldades justificadas por laudos médicos e encaminha os alunos laudados para terapias que os adaptem ao sistema escolar.

O próprio diagnóstico é um empecilho à atuação da escola, que - mediante ao mesmo - acredita que o aluno é incapaz de aprender. Assim, perpetua-se a ideia de que não há nada que a escola ou professores possam fazer. Ou talvez seja essa apenas a justificativa para a escola cumprir o seu papel, enquanto projeto de modernidade, que tem por objetivo formar cidadãos adaptados e produtivos; além de descartar quem não se adapta a esse molde.

Em relação a essa problemática, os questionamentos são inúmeros e muitos deles determinados pela falta de consistência em relação à definição das “dificuldades de aprendizagem”. E acredito que um dos mais fundamentais é: Será que realmente existem? Esse é um dos objetivos dessa pesquisa. Então, é importante questionar se realmente todas as crianças apontadas apresentam dificuldade de aprendizagem, pois os diagnósticos têm sérias implicações na vida escolar e até mesmo na vida pessoal, social e emocional do indivíduo “laudado”.

É fundamental, pois, compreender melhor o processo de aprendizagem, a origem do termo “dificuldades de aprendizagem” e os desdobramentos de seu reconhecimento para a prática pedagógica. Ademais, compreender o termo “dificuldades de aprendizagem” permite refletir e questionar sobre sua legitimidade enquanto patologia, analisar os impactos desse apontamento e propor novas formas de compreender a aprendizagem.

De maneira bem particular, justifico a escolha do tema a partir de minha experiência de vida. Nasci em 1980 e, sendo filha de mãe solteira, cresci e aprendi que a vida é dura, especialmente com quem comete erros. Aprendi ainda que a vida não me daria uma segunda chance; e que, por isso, eu precisava me empenhar ao máximo para ser a melhor que pudesse. Para quem nasce pobre, como eu, a única forma de resistir às adversidades parecia ser me dedicando completamente aos estudos.

Aprendi que estudar era fundamental e passei os meus anos de estudo focada em fazer a melhor aluna que pudesse. Como sou atenta e aprendo com facilidade, foi relativamente fácil obter êxito. Bastava estudar um pouco, manter bom comportamento na escola e alcançar boas notas. Fui uma das melhores alunas das turmas que frequentei na escola na educação básica e no ensino superior. Sinceramente, ser considerada uma aluna exemplar por meus professores e ver o orgulho da minha mãe já era uma grande recompensa. A turma se referia a mim como “inteligente”, e alguns colegas até me solicitavam estudar com eles para lhes explicar as matérias em que apresentavam dúvidas. Os professores todos gostavam de mim, e fui aprendendo que era fundamental ser inteligente e dedicada aos estudos para ser valorizada.

Estudar as "ciências" foi prazeroso para mim, mas os esportes e as artes... Esses eu abandonei cedo. Mas não sem antes tentar. Até mesmo cheguei a jogar em times estudantis. Joguei vôlei, futebol e handbol, no entanto não tinha habilidade e, por isso, considerei que não era essa minha aptidão. Tentei também aprender música e uma língua estrangeira, mas novamente não obtive sucesso e desisti. Para mim, tudo isso não era primordial. Então, preferi me "vestir" da imagem de *nerd* e nela me acomodei.

Durante minha vida escolar, minha mãe sempre recebia elogios sobre meu desempenho e responsabilidade em relação aos estudos. Por isso, nunca foi solicitado a ela procurar ajuda para sua filha, que não tinha a menor coordenação motora, que mal sabia indicar “direita ou esquerda”, ou que tampouco conseguia manter palmas no ritmo da canção. Tudo porque, apesar de apresentar diversas “dificuldades”, adaptei-me perfeitamente ao sistema escolar. Eu era comportada, respeitava meus professores, fazia todas as tarefas que me eram dadas, cumpria os prazos determinados, chegava à escola sempre pontualmente, estudava e obtia notas boas nas provas. Além disso, aceitava tudo que me ensinavam como verdade e sem questionar, atendo-me a questionamentos apenas para redimir dúvidas.

Segui frustrada porque não era a mais popular. Era sim muito alta e desengonçada, não jogava como as outras meninas e não conseguia tocar nenhum instrumento. E ainda carregava o fardo de "perfeitinha", pois me negava o direito de errar. Entretanto, nada disso foi indicado no meu boletim escolar. Ninguém percebeu que, a cada decisão que eu tomava, pensava mais nos outros que em mim mesma. E, algumas vezes, eu nem mesmo tive liberdade de escolha. Afinal, para manter-me

no padrão ideal, eu não tinha que escolher, tinha apenas que seguir o modelo pré-determinado. E ainda me mantenho nele. Tenho uma família linda, que amo muito e que se enquadra no perfeito padrão de família determinado socialmente: um marido maravilhoso e protetor, eu e meus dois lindos filhos. Temos empregos, casa própria, carro e um cachorro.

É verdade que me adaptei à escola e, por isso, tive êxito como aluna ideal. No entanto, a escola, em nenhum momento, ensinou-me a ter pensamentos críticos, a ser uma pessoa melhor, pois não me ensinou habilidades para a vida; apenas me moldou, como uma “massa de modelar”, ao protótipo do mundo do trabalho.

Não estou aqui dizendo que não amo minha família e que não sou feliz; mas, no curso do mestrado, comecei a refletir e percebi que, sinceramente, não sei como cheguei até aqui. Aliás, se pudesse voltar atrás no tempo, não faria grandes mudanças, pois estou onde quero estar, mas isso não me impede de refletir e perceber que o curso de minha vida não foi totalmente determinado por mim. Cheguei até aqui porque segui o modelo pré-determinado, porque eu segui as regras. Dessa forma, a única escolha que eu fiz foi a de obedecer às regras e, a partir disso, não tomei mais decisões.

Como decidi seguir as regras e até me adaptei bem a elas, não as questioneei. Nem mesmo conseguia compreender como havia pessoas que as confrontavam e que não as entendiam. Ainda hoje acredito que algumas regras, é claro, são essenciais à vida em sociedade, e que não as podemos ignorar. Porém, passei a perceber que o cumprimento de algumas regras limitou a existência do ser humano. E, da mesma forma, na escola, as normas se sobrepuseram aos alunos. Seguindo os passos de Foucault (ainda que o mesmo não tenha propriamente focado na educação), a escola não visa à formação; visa à normatização e à normalização dos corpos. Por isso, aquele que não se enquadra é excluído.

Idealizei a aprendizagem como um processo fácil e, inclusive, não conseguia compreender como uma pessoa podia “não aprender”. Porém, eu não via o que nomeava como aprendizagem; era apenas a reprodução de conceitos prontos e não de aprendizagens. Hoje, entendo que aprender é realmente um processo natural à vida. O que é realmente difícil é se adaptar ao ideal de aluno que a escola almeja.

Tal mudança em mim se iniciou finalmente a partir do nascimento, desenvolvimento e alfabetização dos meus dois filhos e culminou com o meu ingresso e as discussões do mestrado. Tive dois meninos saudáveis, no meu

casamento, que sempre foram tratados da mesma forma, estimulados com os mesmos brinquedos, vivendo sob as mesmas condições. Porém, um apresentava maior habilidade de atenção, memória e aprendizagem, e o outro com menor disposição a se adaptar ao protótipo escolar. Um aprendeu a ler no início do quinto ano de vida; o outro, na mesma idade, não identificava nem alimentos como arroz ou feijão, quanto mais letras ou números.

Entendo perfeitamente que cada criança tem um tempo próprio de desenvolvimento, e que não podemos comparar duas crianças diferentes com as mesmas medidas. Contudo, sendo eu a mãe, não só identifiquei as diferenças como me desesperei na época. Trabalhava avaliando e identificando as chamadas “dificuldades de aprendizagem”. E tinha agora um filho com “dificuldades de aprendizagem”. Após o desespero, veio o conformismo. Em seguida, veio a decisão de lutar. Mas lutar contra quê? Para lutar, é necessário um oponente e, então, decidi que lutaria contra as “dificuldades de aprendizagem”, pois que eu precisava “concertar” meu pequeno filho. Esse processo não foi consciente à época, é claro.

Porém, como o termo “dificuldades de aprendizagem” não era suficiente claro para definir meu filho - que é esperto, independente, ativo, comunicativo, amoroso, forte, comilão e genioso -, eu precisei buscar ajuda. Não se tratava de um atraso global do desenvolvimento, de uma síndrome ou de uma deficiência propriamente dita. Surgiu aí o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), que se encaixava perfeitamente na situação. Assim, foi definido que o pequeno tinha características de TDAH, apesar de não ter ainda a idade mínima para conclusão diagnóstica definitiva.

Eu não precisava de laudo, porque - naquele momento - a confirmação médica já era o suficiente para mim. E o TDAH resolvia todas as lacunas e dúvidas sobre o desenvolvimento do meu pequeno filho. Pronto, resolvido. Eu auxiliaria meu filho para que ele se desenvolvesse da melhor forma possível, APESAR do TDAH. Não parei para olhar para ele, que é lindo e esperto. Assim, o foco era o TDAH, e a minha preocupação ao comparar meus dois filhos: o mais velho - retrato do padrão de inteligência determinado socialmente; e o caçula - TDAH. Eu tinha medo, caso o pequeno “fracassasse”, de que se sentisse inferior ou desistisse de aprender. Reconheço, inclusive, que - por muitas vezes - senti pena do meu filho, pois acreditava que ter um irmão “muito inteligente” era um “fardo” muito grande e pesado para uma criança TDAH. Hoje, vejo que fardo mesmo é ter que viver uma

vida que nos despotencializa. Descobri que o meu filho não é TDAH, ele possui sim um diagnóstico, mas não tem limitações, não tem “dificuldades de aprendizagem”. Meu filho tem sim desatenção e dispersa facilmente, mas essa é uma característica maravilhosa, pois lhe permite perceber inúmeros detalhes que o meu foco de atenção (que é preciso) não permite.

Eu não tenho diagnóstico apesar de não ser esperta como meu filho caçula. Eu não possuo uma percepção tão eficaz e veloz como a dele. Ele não consegue se concentrar como eu, dispersa, perde o foco, mas faz associações que eu não consigo, é mais criativo que eu. E é por isso que eu afirmo que meu filho não é TDAH, ele é uma criança habilidosa e esperta. E a desatenção é uma particularidade, como qualquer outra. Não é uma doença, tampouco uma limitação.

Longe de qualquer vitimização, hoje vejo que não percebi que fui a primeira a inferiorizar meu filho e a reificar a escola, simplesmente porque decidi que ele tinha que aprender a ler e ter as mesmas habilidades que o irmão. Tudo porque criei uma expectativa irreal em relação ao tempo de aprendizagem do meu pequeno.

A realidade é que não se pode controlar nada, especialmente não se pode controlar o tempo para o desenvolvimento de uma criança. Crianças não são robôs programados para executarem as atividades em tempo determinado; são pessoas peculiares. Reconheço hoje que "ter um tempo próprio" não é sinônimo de "fracasso", pois entendi que o problema é mais complexo. Não envolve apenas os "meus" filhos, ou a mim mesma, envolve toda a sociedade. Somos reflexos da cultura ocidental; limitados a olhar a vida pela lente da norma hegemônica. Por causa disso, eu não me permitia ver outras formas de ser e estar no mundo.

Foi em 2017 que o diagnóstico de TDAH foi confirmado, e desvelaram as incertezas sobre como seria o desempenho escolar futuro do meu filho. Neste ano de 2018, meu pequeno está cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental e está aprendendo a ler e escrever como é determinado que ocorra em tal série e, evidentemente, sinto-me muito feliz com seu desempenho. Porém, se não estivesse aprendendo a ler nesse momento, isso significaria que tem “dificuldades de aprendizagem”? E afinal, o que são as temidas “dificuldades de aprendizagem”?

À sua maneira, meu filho está aprendendo “tudo” que é proposto até então. Aprendeu a comer, a andar, a usar o sanitário, a tomar banho, a se vestir, a escovar os dentes e a se limpar sozinho. Come com as próprias mãos, amarra o próprio cadarço, escreve, lê, sabe colorir, alimenta o cachorro e os peixes, cuida de suas

plantinhas, reconhece o caminho da escola, da própria casa e da casa dos avôs. Além disso, brinca com bonecos, bola, jogos, compreende as regras do basquete, do futebol e os golpes do judô. Ainda não aprendeu os nomes dos golpes de judô, pois eles são em japonês (Osotogari, Harai goshi, Tai o toshi, Ippon seoi nage), e esses eu também não aprendi

Meu filho não tem dificuldade de aprender, embora tenha medo de fazer prova de faixa no judô. Mas, apesar do medo, ele é um dos mais fortes e dos que melhor executam os golpes do esporte. Ele tem resistência à realização dos deveres mais complexos, porque não gosta de errar. Aliás, fica nervoso quando erra; quer desistir; fala que não sabe, mesmo sabendo; rotula-se como não sendo inteligente e deixa claro, em suas declarações, quem são as crianças “inteligentes” da sala de aula e como essas são valorizadas. E aqui é fácil perceber a impropriedade escolar.

Na escola, ele não se esforça para ler, pois diz que não gosta de ler; acredito que com medo de fracassar. Vangloria-se de ser forte, rápido e esperto e refere a tais qualidades como compensatórias à falta de outras que julga não ter. Entretanto, a verdade é que não lhe faltam habilidades, pois ele é maravilhoso. Ele é quem mais ri, mais apronta, mais se importa. Ele é o mais prestativo, o mais amoroso, o mais emotivo, o mais alegre, o mais criativo. Ele é o que mais rápido percebe os detalhes, o que melhor lê o mundo. Meu pequeno filho lê o mundo há mais tempo que eu. Eu comecei lendo as palavras...

Sou rígida e exigente, cobro muito de mim mesma e dos outros, mas os meus filhos tornaram a minha vida mais leve, mais cheia de cor, porque - a cada dia - exigem de mim que eu respeite o tempo deles. Aprendo muitas lições com eles. Ano passado, quando alguém perguntava ao meu filho mais novo um “você não quer aprender?”, ele respondia: “não, eu quero brincar, porque brincar é muito mais legal, e eu não preciso aprender a ler agora. Meu irmão já sabe, e ele lê para mim”. E, se retrucassem com “você precisa aprender agora”, ele dizia: “Por quê? Eu não quero agora, depois quando eu quiser, eu aprendo”. E está sendo exatamente assim: “agora ele quer”. É cansativo aprender e realmente não é uma tarefa muito divertida treinar leitura para quem está em fase de alfabetização, mas ele resolveu que agora vai ler. Está lendo e escrevendo. Não porque eu quis, e sim porque ele quis. Apresenta os erros maravilhosos que ocorrem nessa idade: omissão (ou adição) de letras e trocas de sons durante a leitura, dentre outros. Lê com facilidade as palavras e frases, mas a leitura de parágrafos ainda é lenta. Mas qual o problema?

Ele é das questões: "Por quê? Quem disse? E se eu não quiser?". Certa vez, não queria fazer a atividade de casa e, quando eu lhe chamei para fazê-la, ele imediatamente sentou-se no sofá e disse: "Eu não quero e não vou fazer, por isso estou aqui. Já estou de castigo". Eu, então, perguntei: "quem disse que você vai para o castigo?" E ele imediatamente respondeu: "Quem não faz os deveres vai para o castigo". Nesse dia, porém, eu insisti para que ele fizesse o dever. Ele fez mal feito, mas fez.

No entanto, quando insisti para que ele fizesse o dever, não considerei - em momento algum - o quanto ele estava cansado, o quanto o dever era enfadonho ou mesmo qualquer outro aspecto. Simplesmente, o convenci a fazer o dever porque as regras determinam que as atividades escolares deviam ser realizadas. O pequeno - que na época tinha apenas quatro anos e que, é mais esperto que eu, analisou a consequência do ato de não fazer o dever - escolheu o que lhe era menos penoso.

Talvez, seja mais fácil lidar com uma criança passiva que faz tudo que lhe é mandado. Talvez até seja mais confortável e menos cansativo. Ao analisar a situação, talvez haja quem pense que o garoto é rebelde ou indisciplinado. Contudo, a verdade é que, na vida, às vezes, é necessário quebrar regras, errar, experimentar, arriscar; ainda que a sociedade determine que devemos seguir as regras sem pestanejar.

Meu lindo filho não tem dificuldade de aprendizagem, mas tem diagnóstico de TDHA. Muitas pessoas acreditam que seu bom desenvolvimento se deve ao fato de eu ser fonoaudióloga, mas eu não sou terapeuta na minha casa. Eu sou mãe. O desenvolvimento do meu filho é mérito dele apenas e não meu. Eu não posso aprender por ele, e não há fórmula mágica que me permita fazê-lo aprender. É ele quem está aprendendo, construindo saberes. Ele apenas não se adapta ao protótipo idealizado pelo mundo do trabalho, como muitas outras crianças que são "laudadas".

Esse meu filho caçula, que tem diagnóstico de TDAH, é mesmo desatento, mas não tem "dificuldades de aprendizagem". Suas respostas às perturbações do meio são completamente diferentes da do irmão sim, pois - apesar das semelhanças - são pessoas singulares e, ainda que recebam os mesmos estímulos, suas respostas têm cursos diferentes.

Meu caçula sabe que se dispersa fácil, mas sabe também que isso não é doença e não o torna pior ou melhor. É uma característica particular que, em alguns momentos, é maravilhosa e o torna mais esperto. É claro também que, em outros,

implica maior esforço. Ele sabe que sua aprendizagem depende unicamente dele, que ele é capaz e que tem o poder de aprender. Até a atualidade, seu desempenho escolar é considerado adequado. Embora, infelizmente, o diagnóstico de TDAH seja condição predeterminante ao “fracasso escolar”, ele é um sucesso. Ele não usa medicamentos, não faz aulas de reforço escolar ou terapia.

E foi assim que eu comecei a repensar sobre a aprendizagem e suas “dificuldades”. E continuo seguindo por esse caminho.

4. DELINEAMENTO METODOLÓGICO:

Utilizo, nos termos de Gil (2002), a abordagem bibliográfica que permite investigar uma gama de fenômenos amplos, ideal para problemas de pesquisas que requerem dados dispendiosos. Exatamente como o tema “dificuldades de aprendizagem” requer. Segundo Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa bibliográfica é adequada ao trabalho com significados profundos que não podem ser quantificados, pois a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações. Além disso, permite a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações e auxilia na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994). A pesquisa bibliográfica “oferece meios para definir e resolver, não somente problemas conhecidos, como também explorar novas áreas onde problemas não se cristalizam suficientemente” (MANZA, 1971, p. 32 *apud* MARCONI E LAKATOS, 2003). Assim, permite o exame do tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (MARCONI E LAKATOS, 2003).

Com o intuito de refletir sobre as “dificuldades de aprendizagens”, busco compreender os conceitos e as determinações das “dificuldades de aprendizagens” na prática pedagógica. Então, a pergunta que embasa esse estudo é se as “dificuldades de aprendizagens” são realmente uma construção social para justificar as formas de aprendizagens atemporais e hegemônicas.

Nessa medida, efetuei um levantamento bibliográfico e selecionei alguns autores de referência para reflexão sobre o tema, dentre os quais: Fonseca (2014), Sousa (2007), Consenza (2011), Maturana (1982, 1998, 2001), Hooks (2013) e Patto (1999, 2000, 2005). Foram pesquisadas referências, em português, publicadas nos

últimos 20 anos. Utilizamos, como fontes de pesquisa, livros e artigos pesquisados nas seguintes bases de dados: Scielo, Bireme e Medline.

Esta pesquisa não parte do zero. É, pois, uma revisão ou uma reflexão crítica de conceitos já existentes que busca enfrentar as contradições, os conflitos, o devir, o movimento histórico e a dicotomia totalidade/unidade. Visando à qualidade da pesquisa bibliográfica, as fontes de consulta estão sendo analisadas criteriosamente, e estão sendo realizados fichamentos úteis para este projeto e que serão alicerces na redação final da dissertação. Esta pesquisa, além de investigar os conceitos, ocupa-se em analisar a legitimidade dos diagnósticos de “dificuldades de aprendizagem” no Brasil. Serão tomados, como objeto de estudo, os indicadores oficiais sobre “dificuldades de aprendizagem”, ainda em investigação.

CAPÍTULO I

5 “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”: ANÁLISE CONCEITUAL

Esse capítulo visa analisar alguns conceitos de “dificuldades de aprendizagem”, assim como os seus critérios de identificação e diagnóstico. Também é proposta uma discussão em relação à legitimidade de tal conceito a partir do questionamento: “dificuldades de aprendizagem” ou falha do sistema de ensino? E essa discussão parte das teorias de Boaventura Sousa Santos e Humberto Maturana, buscando compreender que, tanto o dito “fracasso escolar”, quanto as “dificuldades de aprendizagem”, são frutos de um pensamento abissal e alicerçados por um sistema injusto de competição.

5.1 “Dificuldades de aprendizagem”: conceitos, identificação e diagnóstico

Segundo Fonserca (2015, pg. 139), “O conceito de “dificuldades de aprendizagem” foi introduzido por Sael Kirk em 1963, e não é ainda hoje consensual, quer em termos elegibilidade, quer de identificação”. No entanto, as dificuldades de aprendizagem são amplamente reconhecidas como problemas que provocam dificuldades de adaptação à escola.

As “dificuldades de aprendizagem” são tradicionalmente definidas como distúrbios manifestados por “dificuldades” na aquisição e uso da audição, fala,

leitura, escrita, raciocínio ou habilidade matemática (HAMMILL, 1990, *apud* FEITOSA E COLS *et al.*, 2006). Padilha (2012), por sua vez, define as “dificuldades de aprendizagem” como sintomas dos obstáculos à aprendizagem; que podem ser: afetivos, cognitivos ou sociais, ou seja, envolvem outros aspectos além do indivíduo que aprende, pois consistem num processo muito complexo.

As duas definições apresentadas permitem identificar como ocorrem as divergências, que devem ser consideradas com rigor; pois determinam diferentes abordagens em relação às “dificuldades de aprendizagem”. No conceito proposto por Hammill, a “dificuldade” é definida como um distúrbio, o que demonstra que a etiologia está centrada no indivíduo que não aprende. Não são considerados outros aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e nem o contexto em que ele acontece. Padilha é mais abrangente em sua definição e considera a “dificuldade” como um sintoma de impedimentos externos à aprendizagem.

É importante considerar que tais definições têm implicações muito distintas, pois - ao centrarem a “dificuldade” no indivíduo - a questão torna-se patológica, e o indivíduo “defeituoso” e que “não aprende” é quem está aquém dos padrões mínimos escolares. Quando o problema é abordado a partir de fatores externos, a questão torna-se social, mas o indivíduo que “não aprende” tende a assumir a posição de vítima.

As definições de Hammill e Padilha refletem uma relação conceitual confusa em relação às “dificuldades de aprendizagem. A esse respeito, é importante enfatizar que a definição de Hammill, que configura um quadro patológico conforme autores como Relvas, refere-se a um transtorno; enquanto a definição de Padilha caracteriza uma dificuldade.

Visto a dificuldade de conceituação, é importante diferenciar transtorno, dificuldade e distúrbio. Conforme Relvas (2015), os termos distúrbio, dificuldade, problema, incapacidade e transtorno são empregados de forma inadequada em relação às “dificuldades de aprendizagem”. A autora reconhece que se deve diferenciar os termos transtorno e dificuldade. Segundo ela, as “dificuldades” não estão apenas relacionadas aos sistemas biológicos cerebrais, pois podem ser secundárias a outros fatores. O transtorno seria uma inabilidade específica “que se traduz por um conjunto de sinais sintomáticos, que provocam uma série de perturbações no aprender da criança” (RELVAS, 2015, p. 52). E, nesses, há o

comprometimento ou uma disfunção em áreas específicas do sistema nervoso central.

Ainda sobre a terminologia referida, Zorzi (2008, p. 8) admite que “muitas são as razões que podem limitar ou dificultar a aprendizagem” e, com isso, o autor esclarece que as causas podem ser centradas na própria criança, como é o caso de fatores orgânicos ou de causas externas. E esse é o critério que se utiliza para diferenciar os termos “dificuldade” e “transtorno”. Segundo o referido autor, os “distúrbios de aprendizagem se caracterizam pela dificuldade que se manifesta na linguagem oral, em termos de compreensão e expressão, na capacidade de lidar com números e na aprendizagem da leitura e escrita” (ZORZI, 2008). Tais dificuldades de aprendizagem não estão relacionadas ao comprometimento da inteligência. Quando as dificuldades em aprender são decorrentes de falta de oportunidade, o autor propõe o termo “dificuldades escolares” e alega que essas não caracterizam um déficit na aprendizagem. “Transtornos de aprendizagem” são definidos pela presença de um conjunto de sintomas não eventuais ou passageiros.

As definições propostas por Relvas e Zorzi, mais uma vez, evidenciam a dificuldade de conceituação das “dificuldades de aprendizagem”. Segundo o dicionário:

- **Dificuldade** refere-se à “qualidade ou caráter do que não é fácil”, “o que se considera difícil, trabalhoso, árduo ou laborioso”, ou ainda “aquilo que estorva ou atrapalha o desenvolvimento de algo”;
- **Transtorno** é o “ato ou efeito de transtornar”, que pode ser compreendido como “situação que causa desconforto” ou “desorganização, desarranjo”;
- **Distúrbio** refere-se à “agitação tumultuosa”, “o que atrapalha, incomoda ou perturba”.

Baseando no significado dos termos em análise, é possível determinar que toda aprendizagem é “difícil”, é “transtorno” e é “distúrbio”. Aprender é trabalhoso, requer organização e arranjo cerebral para que ocorram novas conexões nervosas. E esse processo passa por uma agitação tumultuosa. Não me aprofundarei na diferenciação de tais terminologias, portanto focarei na reflexão sobre a caracterização de tais termos como patológicos, limitantes à aprendizagem.

Saravali (2005) também confirma que as definições de “dificuldades de aprendizagem” podem variar. Porém, enfatiza que algumas características são comuns entre os indivíduos que apresentam tal dificuldade: estes não têm sucesso

na escola e apresentam menor desempenho em relação à leitura, escrita, soletração e cálculo. Assim, são caracterizados como incapazes. O mesmo autor menciona a pesquisa de Fonseca (1995), que descreve as definições sobre o assunto como controversas, complexas e pouco consistentes.

Em relação ao proposto por Saravali, é importante considerar a afirmação sobre as crianças com “dificuldades de aprendizagem” não terem sucesso na escola e apresentarem pior desempenho, pois essa situação demonstra nitidamente que ocorre a caracterização dos alunos sem considerar o processo de ensino e aprendizagem, ou mesmo o contexto em que ele ocorre. Sobre esse assunto, é importante tecer algumas breves considerações.

Primeiramente, os métodos de avaliação do sistema educacional brasileiro não são nem mesmo adequados à verificação da aprendizagem adquirida por um aluno, tampouco à determinação do “fracasso escolar”. Determinar o “fracasso” ou a aprendizagem através de notas é um erro, e maior ainda é o erro em determinar as “dificuldades de aprendizagem” com base no “fracasso”.

Feitosa e Cols (2006) confirma que as “dificuldades de aprendizagem” se referem ao desempenho abaixo do esperado para a idade cronológica e série escolar. Ele reconhece, no entanto, que o diagnóstico é confuso e que, em relação à aprendizagem, é importante considerar fatores biológicos, psicológicos e contextuais. O autor também assegura que as definições agrupam uma variedade desorganizada de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses; apresentando uma diversidade de procedimentos que parecem inconciliáveis e confusos. E ainda é comum que o diagnóstico se baseie em testes de QI, que avaliam apenas o processo de aprendizagem passado e indicam apenas que há habilidades que não foram desenvolvidas. Assim, os testes não definem a aprendizagem ou o potencial futuro do aluno.

Quando Feitosa e cols (2006) reitera que as “dificuldades de aprendizagem” se referem ao desempenho abaixo do esperado, refere-se a uma expectativa baseada em um ideal de aluno e de aprendizagem. Favero e Calsa (2013), por sua vez, compreende o diagnóstico como sendo baseado em critérios de discrepância, exclusão e especificidade; apontando alunos como diferentes pelo fato de não se enquadrarem na norma ou padrão estabelecido no contexto educacional. O padrão sugerido se baseia na representação do aluno ideal e, assim, os professores apontam atitudes inadequadas das crianças. Contudo, importante declarar que nem

todas as “dificuldades de aprendizagem” são uma dificuldade de aprender propriamente dita, ou seja, pode haver causas oriundas de aspectos sociais e culturais.

Na definição de Favero e Calsa (2013), a referência ao apontamento de alunos como diferentes, no qual se baseia o diagnóstico, indica que as particularidades individuais são negligenciadas e, assim, fica explícito que aquilo que está sendo apontado como “dificuldades de aprendizagem” pode não se referir às dificuldades em aprender, mas a tais particularidades ou diferenças.

Vianni (2013) refere-se aos “transtornos” e não às “dificuldades de aprendizagem”. Admite que é uma problemática comum que determina frequentemente o “fracasso escolar”. Tal problemática é muito complexa e pode estar relacionada a dificuldades em usar métodos de trabalho e procedimentos de resolução de problemas, dificuldade em utilizar estratégias de aprendizagem, ou em utilizar recursos intelectuais e cognitivos de modo eficiente. O autor assegura que os “transtornos” massacraram o aluno, aniquilando sua autoestima, fazendo-o acreditar que não é inteligente. Será, então, que o problema é do aluno, do professor ou da escola? Segundo o autor, “*a escola ensina tudo, menos a aprender*”, e esta deveria visar desenvolver habilidades cognitivas e metacognitivas, pois a repetição exaustiva de exercícios não é suficiente à aprendizagem, apesar de confirmar que é eficiente para o reforço das conexões neurais.

Vianni (2013) centra sua definição em fatores externos ao indivíduo aprendiz, mas ainda aborda o termo “transtornos”, demonstrando que as “dificuldades em aprender” são compreendidas como patológicas, uma perturbação da saúde. Embora a causa seja externa, persiste a ideia de indivíduo “defeituoso” e “incompetente”.

Outros autores indicam definições diferentes sobre as “dificuldades de aprendizagem”. Nesse sentido, Fonseca aponta que não é uma questão pessoal, um insucesso individual, e não deve ser determinada por testes de QI (Quociente Intelectual), idade mental ou testes de aproveitamento escolar. Isso porque a aprendizagem envolve processos complexos determinados por condições e oportunidades. O ser humano é possuidor de capacidades de adaptabilidade e modificabilidade independente de suas eventuais “dificuldades” (FONSECA, 1999).

Mantendo os mesmos princípios, Fonseca (2015) afirma ainda que indivíduos com dificuldades de aprendizagem tem potencial intelectual médio e, por isso, os

problemas de aprendizagem são inesperados e criam obstáculos ou impedimentos inexplicáveis para aprender. E esse é o embasamento que o autor apresenta para afirmar que o perfil de aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem não é detectável pelos instrumentos de diagnóstico.

Assim, o autor afirma que as “dificuldades de aprendizagem” são um conjunto de desordens, perturbações, transtornos ou discapacidades que se apresentam como dificuldades no processo de aprendizagem verbal (ler, escrever, calcular, falar) e não verbal (orientação, posição e visualização espacial, atenção, concentração, psicomotricidade, integração, imitação, percepção e competência). As “dificuldades de aprendizagem” ocorrem em um contexto educacional adequado e, quando isso não ocorre, podem refletir sobre uma dificuldade de ensino (FONSECA, 2015).

Dessa forma, um paradigma em relação ao processo de ensino-aprendizagem é apontado, que envolve professor, aluno e currículo. E, desse modo, as dificuldades de aprendizagem não podem se atreladas a quadros como a deficiência mental. Podem até mesmo ocorrer em sobredotados. Resultam da combinação de défices de processamento fonológico, visual, auditivo, chamada lenta e recuperação de informações ineficiente (FONSECA, 2015).

Fonseca, do mesmo modo, indica que as “dificuldades de aprendizagem” envolvem disfunções em recepção, integração, elaboração e expressão de informações. E aponta duas linhas de definição - somática e dogmática - como falhas, pois são devotadas à determinação do diagnóstico como um fim em si mesmo e ignoram que as “dificuldades de aprendizagem” são determinadas por condições internas e externas (FONSECA, 1999).

Como é apontado por Fonseca (2014), em sua obra “Dificuldades de aprendizagem: abordagem psicopedagógica”, as pesquisas realizadas em relação às “dificuldades de aprendizagem” visam caracterizá-las e defini-las; porém, atualmente, percebe-se que o único consenso é a correlação entre “dificuldades de aprendizagem” é o baixo rendimento escolar.

Sem clareza e precisão na ideia de “dificuldades de aprendizagem”, “tudo” pode caber, tudo pode ser enquadrado como tal. Assim, as escolas se enchem de alunos apontados com “dificuldades de aprendizagem” e, a cada dia, mais e mais alunos são classificados dessa forma. Então, é necessário indagar: O que é apontado na sala de aula são realmente “dificuldades de aprendizagem”? Será que

as “dificuldades de aprendizagem” se justificam biologicamente? Para a prática pedagógica, é mesmo fundamental diagnosticar a dificuldade ou não?

Em minha prática, percebo que o diagnóstico tem servido mais para promover a exclusão, definindo a pessoa com dificuldade como alguém com uma condição que a limita em sua capacidade de aprender e que está condicionada ao constante “fracasso”. Embora os diagnósticos de “dificuldades de aprendizagem” não sejam realizados pela escola, ela é fundamental à combinação entre o “fracasso escolar” e “dificuldades de aprendizagem”. Tal declaração pode parecer uma crítica muito forte à escola. A questão é que a escola é apenas parte de um sistema bem mais cruel, que determina o conteúdo e o tempo de aprendizagem. Tal sistema exige que a escola cumpra tais metas, como se ela trabalhasse com a decoração de biscoitos, fabricados todos iguais em forma, tamanho e consistência, permitindo sua decoração através de um processo controlado de despejar alguns confeitos para colorir e torná-los mais doces. Alunos não são biscoitos, não podem ser modelados de maneira igual, segundo a mesma fôrma.

A escola lida com seres humanos, seres únicos. Porém, seus instrumentos nem sempre operacionalizam satisfatoriamente a diversidade, pois o profissional da educação se ampara num diagnóstico que enquadra os alunos que não se desenvolvem dentro dos padrões. A função primordial da escola, então, é “moldar” o aluno para a vida em sociedade. Por isso, o aluno que não se encaixa no padrão é “problema”, pois evidencia que a instituição de ensino é ineficiente em cumprir sua função.

Embora os diagnósticos de “dificuldades de aprendizagem” sejam produto da falta de compreensão dessa singularidade, ou seja, da heterogenia na sala de aula; o diagnóstico também pode favorecer a determinação social de uma concepção de normalidade que não pode ser descartada. Assim, forma-se uma relação dicotômica entre aluno “normais” e alunos com “dificuldades”. Ou seja, a uma criança que não possui diagnóstico não é permitido ser desatenta ou inquieta, pois esse não é um comportamento típico normal. Mas, se tal criança tem o diagnóstico de TDAH, por exemplo, então uma nova normalidade é estabelecida e lhe é permitido ser desatento, pois esse é um comportamento típico e normal em indivíduos com TDAH.

Outra questão que pode estar relacionada ao crescimento de diagnósticos de “dificuldades de aprendizagem” se relaciona à participação do professor no processo de identificação dos alunos ditos com dificuldades de aprendizagem. Na sala de aula,

o professor, quando ensina um conteúdo, pressupõe que, se esse é adequadamente passado aos alunos, “todos” devem aprendê-lo. Tal suposição é um erro, pois a aprendizagem não está no controle do professor que ensina; é própria do aluno, que pode aprender ou não como o professor anseia, mas sempre aprende algo.

Longe de isentarmos de responsabilidade o professor, é importante reconhecermos que não lhe podemos atribuir a totalidade da responsabilidade pela aprendizagem ou não. Isso seria uma carga pesada e até mesmo cruel, já que a “culpa” pelo fracasso do aluno seria atribuída eminentemente ao professor.

Apontar culpados para o tal “fracasso escolar” não resolve nada, mas é indispensável refletir sobre os motivos que levam o diagnóstico de “dificuldades de aprendizagem” a ser decisivo para justificar o bom e o mau desempenho escolar. Seria simples se pudéssemos resolver com uma frase do tipo “quem aprende conforme o modelo proposto tem capacidade adequada, e quem não aprende segundo o padrão tem ‘dificuldades de aprendizagem’”. Mas não é tão simples. A aprendizagem é um processo complexo, e os alunos não podem ser reduzidos a rótulos de “inteligentes” ou “não inteligentes”.

Rotular de maneira negativa alguém tem implicações significativas na vida da pessoa. O rótulo pode estigmatizar e destruir a subjetividade e, conseqüentemente, tornar-se uma forma de segregação social. Se orientada nessa direção, as “dificuldades de aprendizagem” incorporam um de seus sentidos mais dolorosos e tornam-se ferramentas para a manutenção da hierarquização social e para a negligência de saberes não hegemônicos.

5.2. “Dificuldades de aprendizagem” ou Falha do Sistema de Ensino?

A construção da representação social das “dificuldades de aprendizagem” pode estar relacionada à objeção em compreender a alteridade, que decorre do contexto do desenvolvimento histórico do Brasil. A “sociedade” que, em um passado recente, considerava como “cidadão” o homem branco abastado, agora precisa acolher as diferenças (pobres, marginalizados, mulheres, indígenas, negros, deficientes e tantos outros sujeitos). No entanto, a sociedade não tem se adaptado muito facilmente a receber esse seu novo contingente. A sociedade, então, envolve-se na padronização desses indivíduos, visando moldá-los para que se ajustem aos

padrões sociais pré-determinados. Quem não se ajusta, é inferiorizado. Isso tende a ocorrer em todas as instituições sociais, especialmente nas escolas.

No Brasil, com a Constituição da República Federativa de 1988, a educação é estendida a todos os cidadãos. A escola passa a receber um público muito heterogêneo, de diferentes origens socioeconômica, cultural e religiosa. Por ser um sistema de educação inflexível, passa a moldar seus novos alunos para que se adequem à escola e, conseqüentemente, vivemos o caos da escola pública e do desenvolvimento de seus alunos (SARAVALI, 2005).

É importante notar que não é a chegada de um grande contingente de alunos que promove o caos da escola pública. O caos ocorre porque a escola não tem a intensão de ensinar esses novos alunos para a autonomia e o crescimento pessoal. O caos da escola pública é intencional, é produzido. Esse ocorre pela construção da subjetividade em massa. Embora sejamos induzidos a acreditar que a escola tem o papel de formação, a escola também tem atuado de modo veemente em prol da alienação, que é a matéria-prima do sistema escolar.

Patto (1973), quando escreveu a obra “Privação Cultural e Educação Pré-Primária”, já afirmava que um fator alarmante em relação ao problema da educação brasileira é o fato de os planos de educação no Brasil visarem a aspectos quantitativos. E essa é uma realidade que ainda se perpetua. Solucionar os problemas educacionais apenas com orientações numéricas é insuficiente, pois é necessária a reformulação de método e conteúdo. Na época em que Patto escreve sobre a questão, havia grande necessidade da ampliação do número de vagas nas escolas, para atender a demanda de alunos. Esse aumento do número de vagas implicou outros problemas sérios como o aumento da evasão e da reprovação escolar. E, embora atualmente o sistema escolar atenda a um número significativamente maior de alunos, e ainda haja problemas com evasão e reprovação, é relevante e alarmante a baixa qualidade do ensino público.

Patto (1973), em sua obra, revela ainda que eram grandes os índices de evasão e reprovação e, mediante os mesmos, a autora afirma que é possível imaginar que havia uma inadequação pedagógica do sistema de ensino em relação ao público que abrangia. Assim, ela coloca que “cada vez é maior o número de crianças que chega às escolas sem aptidões para assimilar os conhecimentos e satisfazer os critérios de aprendizagem vigentes na escola primária tradicional (PATTO, 1973, pg. 20).

Esse relato de Patto evidencia que a teoria da carência cultural postulava que crianças pobres recebiam estímulos insuficientes que culminavam em um funcionamento intelectual inferior ao de indivíduos de condições sócioeconômicas melhores. E, assim, acreditava-se que as “crianças chegavam à escola sem aptidões”, confirmando o pressuposto de que a escola espera o aluno “ideal” e que visa moldá-lo.

Em 2005, a mesma autora Patto, em sua obra *Exercícios de Indignação*, aborda a progressão continuada como mais uma medida numérica, ou seja, que visa diminuir os custos e o encalhe do fluxo escolar ao invés do direito à aprendizagem e à eliminação da reprovação como instrumento de poder arbitrário dos educadores (PATTO 2005).

A esse respeito, Patto (2005, pg. 30-31) afirma **ainda** que “não basta garantir a todos o acesso à escola ... não basta também garantir aos alunos das escolas públicas a permanência numa escola que falha em sua tarefa de ensinar”.

A autora continua a defender que o problema da Secretaria de Educação é visar apenas à melhoria das estatísticas educacionais e ao barateamento dos investimentos, pois tais práticas favorecem as teorias normatizadoras e as práticas classificadoras, que justificam a miséria e desigualdade social por uma ideologia fundada em concepções de inteligência e saúde mental (PATTO, 2005).

E, a respeito do desajuste do sistema educacional, a autora afirma que as ações pedagógicas da escola se dirigem a grupos supostamente homogêneos, porém a realidade é uma diversidade de crianças. A política educacional é perversa. Seus valores, estereótipos e preconceitos agridem e humilham os usuários da escola. Assim, torna-se um ambiente de autoritarismo, arbitrariedade e violência gerando personalidades autoritárias e produzindo a violência social (PATTO, 2005).

Quanto à (má) qualidade do ensino, sempre se buscam culpados, sejam eles professores ou alunos, quando o grande e principal problema é a miséria da política educacional brasileira. A escola é uma ilusão, pois à medida que o aluno é incluído na escola, seu futuro torna-se sua inteira responsabilidade e, assim, a desigualdade social é atribuída ao mérito individual, e a cada um resta a fatalidade das diferenças individuais de capacidade e a responsabilidade por seu fracasso (PATTO, 2005).

É marca do projeto educacional republicano brasileiro as tentativas de uniformizar professores e alunos. No Brasil, vive-se o desejo de controle absoluto do aprendiz no ato de ensinar. O professor é tido como uma “máquina de ensinar”, e

sua atuação visa ao adestramento e à adaptação do suposto objeto “aluno”, quando na escola o educador deveria operar em serviço do aluno, colocando os objetos do mundo a seu serviço (PATTO, 2005).

Embora Patto faça um estudo abrangente sobre a educação no Brasil, outras mudanças educacionais despontaram no País. Dentre elas, destaca-se a escola como direito garantido para todos; suposta conquista que, na prática, ficava restrita aos alunos considerados “normais”, mas passando a ter que promover a inclusão escolar (em detrimento das chamadas escolas especiais, que seguem em processo de extinção). Skliar (2005) faz um alerta sobre a inclusão escolar, questionando se a preocupação com o outro - que atualmente é significativa na educação brasileira - é realmente genuína. Isso porque, na realidade, a inclusão tem sido um massacre com muitos dos “alunos de inclusão”, que acabam sendo ignorados e excluídos.

Sobre inclusão de alunos “laudados”, Patto (2005), afirma que os laudos justificam a segregação no espaço escolar, causando deterioração de identidades, vergonha, conformismo, humilhação, sofrimentos e autorresponsabilização. Aliás, diagnóstico é a palavra de ordem na atualidade da escola. Então, a autora questiona a finalidade do diagnóstico: prevenir desvios? Imobilizar os incorrigíveis? E/ou colocar os homens em seu devido lugar?

Continuando a reflexão, é necessário perguntar: será que a inclusão escolar é de fato uma preocupação com o outro? Ou o “outro” entra na escola em favor da mesma, para que essa se satisfaça por acolher? A inclusão escolar visa a mudanças educacionais, ou a reforma é apenas “mais do mesmo”? Segundo Skliar (2005), a inclusão escolar se restringe à burocratização do outro. É banalizada e não atende ao “outro real” e sim ao “outro constituído”, como uma diferença do “eu”.

Assim, a escola - que deveria incluir - torna-se um ambiente para a exclusão e discriminação. É uma invenção da modernidade que visa determinar uma ordem e produzir mesmices. A pedagogia do outro visa capturar esse outro para domesticá-lo, para que cada vez se pareça mais com o mesmo, pois a singularidade do outro reverbera uma outra temporalidade. Tal condição impede a repetição da monocórdia, que não pode ser ordenada, nomeada e definida; produzindo a fragmentação da identidade de diferentes grupos e dissipando as diferenças, pois as diferenças no mundo têm sido profanadas em termos de exclusão e inclusão e, raras vezes, as diferenças são reconhecidas como cidadãos e sujeitos políticos (SKLIAR, 2003).

Destacam-se, ainda, as ideias propostas por Skliar (2005), que reiteram que a transição da escola excludente para a escola incluyente - que se pretende para todos - ocorre em decorrência da lei e da inclusão escolar. Baseia-se em conceitos vagos de normalidade e anormalidade, que são conceitos de padronização do normal e que determinam “toda” a diferença como anormal, sendo categorizada, separada, diminuída e excluída.

Ao analisar a evolução dos conceitos de normalidade e patologia, é perceptível a premissa de que o normal é o padrão ideal em oposição ao anormal, que é condição indesejável. Esses conceitos invadem a escola e, seja ela incluyente ou excludente, baseiam-se no princípio de valorização do normal e/ou ideal e repudia, ou tenta normalizar, o que não é normal.

Então, é importante repensar os conceitos de normal e anormal, ou normal e patológico, conforme propõe Canguilhem, ao assegurar que *“a natureza tanto no homem como fora dele é harmonia e equilíbrio. E a perturbação desse equilíbrio é a doença”* (CANGUILHEM, 2009, p. 7). Nessa citação, é possível verificar a relação entre doença e perturbação. Semanticamente, o patológico é determinado a partir do normal. Essa relação é tão intensa que várias teorias se estabelecem a partir de tal ideia, como ocorre no princípio de Broussais, citado por Canguilhem, que explica que a doença consiste no excesso ou falta de excitação. Os fenômenos da doença coincidem com os da saúde e diferem pela intensidade (BROUSSAIS *apud* CANGUILHEM, 2009).

Essa simetria é também objeto de estudo de Boaventura Sousa e Santos, que a trata como dicotomia. Nessa perspectiva, define-se algo à luz de outro algo. E a normalidade institui-se como totalidade, estabelecendo uma relação de subalternidade em relação à doença. O referido autor propõe a ideia do pensamento abissal e afirma justamente que, na cultura ocidental moderna, as dicotomias visam invisibilizar outras formas, pois assim se estabelece uma relação hierárquica da mesma forma como ocorre em relação ao normal e ao anormal, ou o normal e o patológico proposto por Canguilhem; que configuram uma idiosincrasia que define outras formas de normatividades.

Canguilhem (2009) declara que *“a doença constitui, sob um aspecto qualquer, um simples prolongamento mais ou menos extenso dos limites das variações”*. Segundo o mesmo autor, o conceito de doença reflete um caráter qualitativo e normativo, e têm um ideal de perfeição, reforçando a ideia entre os opostos,

reafirmando o conceito de que a *“doença é a desarmonia dos fenômenos normais”* (BERNARD apud CANGUILHEM, 2009, p. 26).

O normal é o regular, conforme a regra, *“o que se encontra na maior parte dos casos”* ou que constitui a norma, e Canguilhem, ao fazer tal declaração, complementa relatando que *“o normal é um julgamento subordinado àquele que institui as normas”* (CANGUILHEM, 2009, p. 48). Doença *“é um conceito geral de não-valor que compreende todos os valores negativos possíveis”* (CANGUILHEM, 2009, p. 46). Assim, estar doente significa estar indesejável ou socialmente desvalorizado.

Pensando as “dificuldades de aprendizagem” nesse contexto, o ideal é que o aluno seja comportado, dedicado e que aprenda “sem dificuldades”. Se “doença é uma perturbação do ideal”, então o aluno inquieto, que não tem atenção, que não se comporta, e que não aprende como é almejado pela escola, reflete exatamente o que expressa o conceito de doença, de anormalidade.

A construção histórica do conceito de saúde e doença, ou do normal e patológico, justifica os inúmeros apontamentos de alunos com “dificuldades de aprendizagem” na sala de aula, pois *“tudo que não é ideal é anormal”*. Se o anormal é doente, esses alunos precisam ser encaminhados a tratamentos especializados fora da escola. A escola não medica e nem diagnostica. A escola se limita ao ensino curricular e não inclui, em suas atribuições, determinar o curso de saúde ou adoecimento de seus alunos. Sua função é meramente encaminhar a quem o faça.

E a relação entre o normal e o patológico também pode ser compreendida como uma relação hierárquica, em que o normal é superior ao patológico; e, nesse contexto, se o normal é a “aprendizagem”, ou seja, a reprodução fiel dos conceitos transmitidos pela escola, quem não se adapta a tal protótipo tem “dificuldades de aprendizagem”, e é inferior ao que é normal.

Embora seja um costume bastante comum, julgar o diferente como inferior é uma visão excludente. Essa atitude é influenciada tanto pelo sistema político como pelo cultural, que valorizam a monocultura e idealiza um modelo de ser humano inacessível. Com isso, as diferenças não são compreendidas e tampouco são aceitas.

Se as “dificuldades de aprendizagem” são vistas como doenças, ou o oposto de saúde, que é a harmonia e o equilíbrio do organismo; então, as “dificuldades em aprender” são a desarmonia do sistema biológico, ou uma incapacidade.

Canguilhem diz que o normal é dado pelo “próprio sujeito, que é sua medida”. Assim, pode-se questionar o conceito de normalidade em relação à aprendizagem, e novas indagações surgem: É possível determinar um ritmo e o modo ideal de aprendizagem? Existe um padrão ideal? Ou será que o ritmo e o modo ideais são próprios de cada aluno? Será que todos devem aprender as mesmas coisas? Por que a norma determina que Português, Matemática, História, Geografia e Ciências sejam as disciplinas mais importantes e quem “fracassa” nelas, “fracassa” no desempenho escolar? Será que esses são realmente os conceitos mais importantes a serem trabalhados? Não seria mais importante estudar temas como o nazismo e seus motivos, a deturpação da mente humana, ou caos que o preconceito e o não reconhecimento do outro como legítimo implicam? Será que os casos apontados como “dificuldades de aprendizagem” são realmente dificuldades, doenças ou apenas aprendizagem e ensino em tensão? Será que algum caso o é?

Se não há um padrão, todos podem frequentar a escola? Será que a escola tem capacidade de atender a tal demanda? Há situações que requerem cuidados que a escola não tem condições de suprir. Em outros casos, basta adaptações estruturais e, em outras, são necessárias algumas adaptações funcionais. Teria a escola qual função? A função social de preparar para a vida social, ou a função social de ensinar conteúdos de ciências? Essas não são questões relacionadas apenas à escola; são questões sociais e políticas. A escola precisa repensar seus conceitos, sua função e seus valores. A escola precisa estar a serviço da sociedade.

Skliar, em seus estudos, responde algumas das indagações propostas acima ao assegurar que as diferenças não podem ser comparadas, pois são simplesmente diferenças e não deveriam ser um atributo ou característica, mas uma possibilidade de estender a compreensão acerca da diversidade humana (SKLIAR, 2005). Principalmente porque as diferenças não são apenas fatores biológicos, são determinadas por processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma como são pensados e inventados os outros. Tais definições estão relacionadas aos conceitos de deficiência e normalidade que são parte do mesmo sistema de representações e significações políticas.

Considerando a diversidade como mais uma forma de ser, como propõe a autora Mello (2008), uma “dificuldade de aprendizagem” específica, como a dislexia, que compromete a aprendizagem da leitura, por exemplo, é apenas uma diferença e não deveria ser vista como atributo que limita e inferioriza o indivíduo.

Afinal, nenhum indivíduo aprende ou sabe “tudo”, todos têm limitações e se desenvolvem melhor em áreas específicas. Há intelectuais, considerados grandes estudiosos e sábios, que não possuem habilidades motoras para trabalhos manuais simples. E se a dislexia é uma “dificuldade” que exclui o indivíduo, e o caracteriza incompetente, não seria também incompetente o sábio que tem “dificuldades” em trabalhos manuais?

Sobre a valorização da leitura e escrita, é importante considerar que a cultura ocidental postula que o sistema de ensino se baseie na comunicação verbal escrita. E a escola está acomodada a tal método, sendo um inconveniente trabalhar com uma criança com dificuldade de leitura; e, assim, mais viável apontar a diferença como uma dificuldade.

Desse modo, o termo “dificuldades de aprendizagem” se refere a uma diferença não aceita ou realmente a uma dificuldade? Afinal, seria o aluno que aprende, de modo singular, um aluno realmente com dificuldade? Seria o aluno que não consegue compreender cálculos matemáticos ou decodificar símbolos gráficos para a leitura e escrita um aluno com “dificuldades de aprendizagem”? Se assim o é, eu também tenho dificuldades de aprendizagem já que não sou capaz de identificar espécies de plantas e vegetais como muitos agricultores, considerados analfabetos por não decodificarem grafemas, fazem maestralmente. Nesse caso, quem seria o analfabeto? Se for analfabeto o agricultor, assim eu também o sou; analfabeta em tantas possibilidades de leitura de mundo, que seria inevitável a mim mesma não ostentar também o diagnóstico de “dificuldades de aprendizagem”. Porém, como apresentei desempenho acadêmico dentro do padrão determinado pela escola, não foram diagnosticadas minhas inúmeras limitações e dificuldades, já que consigo decodificar símbolos e compreender a leitura e escrita, como muitas outras ciências consideradas *a priori* para determinar o êxito escolar.

Eu, que não sou capaz de compreender nem mesmo a diversidade do meu próximo, sou o indivíduo “normal”? Eu, que me assombro com a incapacidade de leitura de outrem, não me espantaria com minhas tantas incapacidades de leitura? Por que minha habilidade de leitura de códigos gráficos seria mais importante que a outras formas de leitura de mundo? Parece-me que todos somos analfabetos em alguns sistemas.

Ou talvez seja a dificuldade da escola, que não consegue se adaptar às necessidades de seus alunos? Escola que também não consegue se transformar e

que, atualmente, ainda apresenta suas raízes fixadas na ideia de que sua função é meramente preparar os indivíduos para viver em sociedade. Escola que se molda no padrão da cultura ocidental e que não tem por objetivo o crescimento individual, e sim a adequação do indivíduo aos padrões socialmente aceitos. Essa mesma escola que limita o ensino a um currículo estruturado em níveis de linearidade, que é determinado ao indivíduo em relação à sua idade e não considera suas características particulares.

A escola rotula e não visa à mudança dos quadros identificados como “dificuldades de aprendizagem”, pois tais alunos são considerados incômodos por seus professores e, da mesma forma, são desacreditados, tendo mais chances de desenvolver baixa autoestima. Não só os alunos identificados com “dificuldades de aprendizagem”, como os alunos de nível sócioeconômico baixo, também são subestimados por seus professores e acabam tendo menor oportunidade de aprender, tendendo mais ao fracasso escolar (FAVERO E CALSA, 2013).

Então, seria isso tudo uma dificuldade realmente de aprendizagem, ou seria a dificuldade dos professores em ensinar? Ou nada disso? Seria uma dificuldade em compreender que o processo de ensino e aprendizagem é complexo, e que o professor não o controla, de modo que a transmissão de uma informação não garante a aprendizagem do aluno? Ou uma dificuldade em compreender e aceitar que o erro é parte do processo de aprendizagem? Ou talvez uma dificuldade em compreender que ensinar o aluno a reproduzir conceitos é insuficiente? Ou então uma dificuldade em compreender que a escola deveria almejar, preparar o aluno para viver em sociedade, e essa educação está muito além dos conceitos determinados pelos livros didáticos?

O que eu proponho aqui é que seja realizada uma reflexão; pois, em um processo complexo como a relação entre ensino e aprendizagem, muitos aspectos podem influenciar decisivamente. Assim, olhar as “dificuldades de aprendizagem” como consequência do “aluno defeituoso” é um grave erro. É necessário analisar outros aspectos sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Maturana (2001), é possível admitir que a escola tradicional realize a transmissão de informações de um modo ineficaz, pois desconsidera as necessidades do sujeito cognitivo. A escola pressupõe que os alunos recebem a informação exatamente como lhes é ensinada, como se o processo de aprendizagem se correlacionasse diretamente ao ensino, desconsiderando que a

compreensão depende da percepção individual e não pode ser controlada externamente. Assim, torna-se uma prática alienante que não oportuniza a reflexão e nega um ambiente que favoreça a autonomia, a autorreflexão e a autoconstrução; causando o sofrimento dos alunos e impedindo-os de construir subjetividade e conhecimento (PELLANDRA, 2009).

Freire (2016) aponta a memorização mecânica, que - muitas vezes - é exigida pela escola, como um modo ineficaz de aprendizagem. O autor condena o autoritarismo do professor, pois tal postura nega o educando como o sujeito do conhecimento e impede a natureza inquietante, indagadora e buscadora desse aluno.

Fonseca (1999) complementa ao apontar que a escola transmite conhecimentos estereotipados e de interesses ideológicos dominantes, caracterizando-se como uma escola que segrega, que humilha, ameaça e desencoraja. E essa é uma afirmação acertada; pois, quando o ensino não atinge a todos, a escola deixa de ser para todos.

A escola tem destruído a curiosidade e a espontaneidade, tornando-se reveladora de problemas e não de atributos e competências, além de legitimar as diferenças socioeconômicas. E, nesse contexto, é importante considerar que ninguém nasce “mais” ou “menos” inteligente, e que a inteligência é desenvolvida conforme as oportunidades determinadas pelo ambiente. Assim, quanto mais rico e mais desafiador ele for, mais favorece a adaptação do sistema autopoietico (PELLANDRA, 2009).

Outra questão que deve ser considerada em relação às práticas da escola tradicional é que esta desconsidera o papel das relações sociais para a aprendizagem (PELLANDRA, 2009). Maturana (2001) aponta que a inteligência emerge das relações sociais e que emoções como inveja, competição e ambição reduzem a inteligência, enquanto o amor favorece a aprendizagem. Mas a escola atual se baseia justamente na competição como forma de motivação à aprendizagem.

A competição favorece a discriminação, que é imoral e antiética, e acaba sendo instituída pela escola como uma prática diária normal. Essa não é a única forma de desrespeito presente na escola, pois o professor que nega o dever de ensinar também desrespeita o aluno. Do mesmo modo, ocorre ao impedir a curiosidade, o gosto, a inquietude, a linguagem, a sintaxe e a rebeldia legítima. O

respeito é determinado quando o professor se exime de determinar limites à liberdade do aluno (FREIRE, 2016).

Segundo Freire (2016), atualmente o caráter social da escola é negligenciado, e valoriza-se exclusivamente o ensino de conteúdos, domesticando e alienando os alunos; além de desconsiderar a formação integral do ser humano. Fonseca anuncia que a educação deve maximizar os potenciais focando as competências e não incompetências. Mas a escola faz justamente o inverso disso.

Gallo (1996) afirma também que o ensino contemporâneo compartimenta o saber em disciplinas e, assim, dificulta a compreensão do conhecimento, impedindo a percepção total da realidade. As disciplinas que se referem à delimitação de um campo específico são organizadas em hierarquias. Essa organização escolar ocorreu a partir do surgimento da escrita. Baseia-se na premissa de verdade, que é a interpretação da realidade. Assim, fundamenta-se na cópia e reprodução e torna o professor um arquivista especializado em uma disciplina.

Essa concepção forma um paradigma arborecente, que representa o conhecido, como uma grande árvore com raízes fincadas nas premissas de verdade. O tronco da árvore reúne a totalidade de conhecimentos e os galhos são as especializações. Em oposição a tal paradigma, surge outro, proposto por Deleuze e Guattari, o paradigma rizomático, que remete à ideia de multiplicidade e subverte a ordem do paradigma arborecente. O rizoma é sempre multiplicidade e não pode ser reduzido à unidade. É sempre heterogêneo e não hierárquico. É um devir que permite inúmeras conexões, assim como o trânsito transversal. Não visa à “falsa” globalização do conhecimento, mas ao acesso diferenciado a áreas do saber conforme o interesse de cada aluno (GALLO, 1996).

5.3. O "Fracasso Escolar" e as “dificuldades de aprendizagem” como Pensamento Abissal

Tradicionalmente, o “fracasso escolar” vincula-se ao fato de um aluno não alcançar o desempenho esperado pela escola. No entanto, essa é uma medida ineficaz para determinar ou julgar o potencial de um aluno, principalmente porque - como já disse - o processo de ensino-aprendizagem é muito complexo e envolve diversos fatores além da capacidade biológica de aprendizagem.

É possível pensar que o “fracasso escolar” não se restrinja ao aluno e que, talvez, o aluno seja apenas o produto do “fracasso” do social e do sistema escolar. Para compreender melhor tal assunto, é importante considerar que a “aprendizagem” tende a ser vista apenas como o ato de adicionar informações, desconsiderando a importância da motivação e do afeto, que são fundamentais ao processo de aprendizagem (SARAVALI, 2005).

A escola, o professor e o aluno formam uma tríade inseparável, mas o “fracasso” é atribuído apenas ao lado mais fraco. Quando se pensa os eixos como indissociáveis, pode-se verificar que o fracasso se estabelece na relação da tríade. Mas, como a relação dela não é simétrica, mas hierárquica, sendo o eixo relacional mais fraco o aluno, o sentido plural do “fracasso” passa a ser singularizado. É importante rever o processo de ensino-aprendizagem como um todo, focando a tríade de modo indissociável. Não consigo nem mesmo pensar em preponderância na constituição do “fracasso” escolar.

Em uma sala de aula formada por indivíduos diferentes - com habilidades, origem e histórias diferentes - uma única forma de ensinar pode não ser suficiente. Saravali (2005) relata que professores devem considerar as experiências de vida de seus alunos como aspecto propulsor da aprendizagem. E, quando a escola e a sociedade negam a complexidade do processo de aprendizagem, o resultado é o “fracasso escolar”. Porém, não é justo que esse fracasso seja atribuído apenas ao aluno e à família.

Sobre o “fracasso escolar”, Mello (2008), apresenta inúmeras justificativas, dentre as quais destacamos o fato de a escola buscar alinhar crianças e jovens de modo simétrico. Segundo a autora, essas crianças e adolescentes são vítimas que têm seus saberes negados e ressignificados à luz do saber científico. A autora declara que todas as crianças devem estar alfabetizadas até os 8 anos de idade, o que seria um exemplo sobre como a escola não considera as individualidades e, de modo ainda mais grave, como a escola rotula como inaceitáveis outras formas temporais de desenvolvimento e determina que o atemporal deve ser recuperado, acelerado ou compensado (MELLO, 2008).

Quanto à idade de alfabetização, é relevante destacar que o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa, documento do Governo Federal (2007), determina:

Alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no momento certo: até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade. Compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o governo federal e meta do novo Plano Nacional de Educação, em discussão no Congresso Nacional.

Mas que “idade certa” é essa que vale para todos, sem exceção? Determinar uma idade para que ocorra a alfabetização é uma forma de violência, de padronização do desenvolvimento humano, baseado em um grupo ideal. Essa determinação implica a classificação dos estudantes em competentes e incompetentes em relação à meta estabelecida. Estabelecer uma idade para a alfabetização é um erro gravíssimo uma vez que a aprendizagem envolve inúmeros fatores que podem interferir no seu processo, favorecendo-o ou prejudicando-o. Também porque é um desrespeito à temporalidade individual e porque pode ser considerada uma forma de controle sobre as famílias e seu modo de vida. De modo que, o não cumprimento de tal determinação implica punição.

Refletindo sobre o assunto, é interessante considerar que não é possível comparar o desenvolvimento de uma criança que é adequadamente estimulada - que reside em um lar que lhe proporciona condições ideais de saúde, alimentação, higiene, atenção e afeto, além de outros cuidados essenciais ao desenvolvimento infantil com o desenvolvimento de uma criança - com a que não recebe estímulos adequados e que vive em um lar precário e conflituoso.

A escola não desconsidera situações como as destacadas acima. A escola reconhece sim tais situações, e a grande problemática não está na identificação da heterogeneidade da sala de aula, e sim na proposta escolar de alinhar os indivíduos em um desenvolvimento simétrico. Desse modo, diante do “fracasso”, a escola aponta, como causa do problema, a condição social de vida ou a incapacidade de aprendizagem sem se responsabilizar pela aprendizagem do aluno. A escola tende a descartar o fato de que há peculiaridades em sala de aula, e que o problema parece consistir em exigir um desenvolvimento idêntico a indivíduos diferentes.

Além de pontuar os “fracassos”, a escola identifica algumas de suas causas, ainda que se limite a apenas apontá-los e nomeá-los. Identificar falhas sem o propósito de mudá-las é uma forma grave de segregação social, que implica o questionamento que vem sendo feito em vários momentos neste estudo: se existe, será a dificuldade decorrente da aprendizagem ou do ensino, da não aceitação das diferenças e(ou??) da individualidade? Se a escola não oferece, ou não permite as

condições essenciais de aprendizagem, e o Estado não assegura as condições mínimas de vida, o “fracasso escolar” pode mesmo ser atribuído ao aluno?

O “fracasso escolar” acompanha, ainda, a valorização do diagnóstico de “dificuldades de aprendizagem”, e a escola passa a se amparar no mesmo para determinar as práticas pedagógicas. Ressalte-se que não é escola a única a valorizar o diagnóstico de “dificuldades de aprendizagem”. Pais, médicos e outros profissionais envolvidos nesse processo buscam a categorização das diferenças de modo exaustivo. Esse é um fator importante, pois evidencia a não aceitação da diversidade e rechaça que a classificação realizada atualmente tem apenas a finalidade de segregação. Lastimável é que, apesar da preocupação com a classificação, pouco é realizado em favor da aprendizagem significativa dos alunos ditos com “dificuldades de aprendizagem”.

A busca incessante pelo diagnóstico de “dificuldades de aprendizagem” está relacionada à valorização e ênfase no desempenho escolar do estudante (FAVERO E CALSA, 2013). Professores, pais e até mesmo os próprios alunos visam à obtenção de notas e não à aprendizagem propriamente dita. Diante do resultado aquém do esperado, sentem-se culpados, buscam explicações e soluções para o “fracasso escolar”; e o diagnóstico de “dificuldades de aprendizagem” é a resposta para toda a ansiedade em relação à aprendizagem. Exime-os de responsabilidade.

É relevante e alarmante alertar para o cuidado no julgamento das diferenças, pois - sobre o rendimento escolar - muitos fatores devem ser considerados além do sujeito que aprende (FEITOSA E COLS et al., 2006). Patto (1999) apresenta uma visão muito realista e descritiva sobre a problemática da escola atual em seu livro “A Produção do Fracasso Escolar”. A autora realiza um panorama histórico da educação no Brasil e aponta que, nos últimos anos do século XIX, o mundo era dividido entre perdedores e vendedores. Havia um abismo entre classes, e é importante notar que tal realidade não mudou significativamente ainda nos dias atuais e que, apesar de o sistema educacional apresentar dados que evidenciam melhor a escolarização da população, tais dados ainda se limitam às estatísticas, e pouco se observa em relação à formação do indivíduo autônomo.

Analisar a história da escola no Brasil nos revela seu caráter preconceituoso. Inicialmente, a escola era privilégio de poucos, pois era destinada a altas castas. Posteriormente, a escola tornou-se uma instituição pública universal, obrigatória e passou a ter a missão de instrução do povo, porém não com o objetivo de formação

individual, mas como forma de atingir uma unidade nacional e fundir as diferenças de credo, raça, classes e origens. Apesar da premissa popular de que escola era a "**redentora**" do povo, a escola não tinha o objetivo de qualificação. No período do surgimento da indústria, até mesmo a qualificação ou o treinamento profissional eram obtidos no próprio trabalho, onde os trabalhadores, por opressão, eram treinados para a nova maneira de produzir. Somente a partir do século XVIII - em países capitalistas liberais, estatais e prósperos -, a escola adquire significado diferente, sendo vista como instrumento real de ascensão e prestígio social (PATTO, 1999).

Com a mudança de significação, a escola passa a ser o sonho de um mundo de igualdade e liberdade. E, na luta entre dominantes e dominados, a escolarização torna-se uma forma de luta contra a desigualdade. Apesar de não ser mais destinada a castas, ainda é pautada no preconceito social, racial, pessoal e cultural. Tal condição permite perceber que o objetivo da escola não era a igualdade, sendo a competição justificada e ocultada pelo preconceito, com a desculpa do talento, mérito e competição (PATTO, 1999).

Segundo Patto (1999), com o aumento da demanda social por escola, surgem problemas e a necessidade de se explicarem as diferenças de rendimento escolar e o acesso desigual a graus de escolaridade mais avançados. Assim, surgem muitas teorias visando justificar o preconceito. Como exemplo, Patto destaca a "teoria da inferioridade racial", a qual postulava que as raças apresentavam inteligência diferenciada, determinada hereditariamente e, com isso, legitimava as diferenças que tornavam certas pessoas como normais ou anormais, ou como aptas ou inaptas, simplesmente pela raça de que eram originárias.

O caráter excludente da escola pode ser explicado pelo fato de essa instituição ser uma invenção da modernidade, e o tempo da modernidade e a escolaridade são temporalidades que desejam determinar uma ordem e produzir mesmices. A inclusão não é determinada pela preocupação com o outro, mas visa capturá-lo para domesticá-lo para que, cada vez mais, pareça-se com o "eu", pois singularidade do outro reverbera uma outra temporalidade que impede a repetição da monocórdia. A singularidade não pode ser ordenada, nomeada, definida (SKLIAR, 2003).

Assim, a escola não compreende as diferenças, e a singularidade tem sido massacrada, ignorada e excluída. Assim, a diversidade é considerada um problema,

e o sujeito da diversidade é problemático. Os sujeitos da diversidade são as minorias étnico-culturais, minorias de rua, grupos desfavorecidos e marginalizados. São também aqueles com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas. A dificuldade de aceitação da singularidade ocorre devido ao fato de a escola ser uma existência de espacialidade de temporalidade única (SKLIAR, 2003).

A “teoria da carência cultural” foi muito importante para a construção histórica do preconceito e estereótipos, defendendo que as classes sociais dominantes são mais adequadas à promoção do desenvolvimento, sem atribuir tais diferenças à divisão de classes. As “dificuldades de aprendizagem” surgem para justificar a escola seletista e, assim, as qualidades individuais passam a ser determinantes para níveis social, econômico e de escolaridade (PATTO, 1999).

Ainda hoje, é latente a necessidade de explicar as desigualdades sociais pelas diferenças individuais. Patto (1999) traz inúmeros exemplos de alegações de que confirmamisto: “*é o destino*”; “*filho de peixe, peixinho é*”; “*o que tem de ser, será*”; “*quem sai aos seus, não degenera*”. Essas frases populares demonstram que o preconceito ainda é uma presença forte em nossa cultura e, por mais que a sociedade lute contra, internalizamos culturalmente conceitos (como a premissa de que os mais capazes formaram as elites).

Deixamos de ter uma visão holística do indivíduo, o que se desdobra como uma visão alienante. Patto considera que a alienação é comum na vida cotidiana e que também ocorre na escola, quando afasta o homem da sua dimensão generalista, conduzindo-o ao empobrecimento e à atrofia das suas possibilidades (PATTO, 1999).

Segundo Patto (1999), o preconceito é uma visão alienante que tem caráter social. Visa manter a estabilidade e coesão da integração social dominante. É fundamentado na intolerância às características negativas do outro e o responsabiliza por sua incompetência. Esse é um mecanismo social poderoso a serviço da defesa das angústias presentes nas relações escolares e garante ao “eu” o sentimento de competência e legitimidade graças às atribuições, incompetências e ilegitimidade de outrem. Porém, isso degrada as relações sociais à proporção que, a sociedade se estereotipa, e os comportamentos e preconceitos se tornam papéis sociais.

Considerando o caráter excludente da escola e sua história, é possível também indicar as “dificuldades de aprendizagem” como um pensamento abissal nos termos de Boaventura de Sousa Santos (1999). Boaventura anuncia que o pensamento moderno, que se caracteriza pela impossibilidade da copresença, produz a radicalização e as distinções, dividindo a realidade em sistemas visíveis e invisíveis. Os visíveis são as ciências, filosofia e teologia que estão fundamentadas pelos invisíveis que desaparecem como realidade, pois são considerados inexistentes, irrelevantes e incompreensíveis.

Uma vez que o pensamento moderno ocidental é fundado na tensão entre regulação e emancipação social, ele estabelece linhas radicais que dividem a realidade social, não permitindo a copresença dos dois lados da linha, e o “outro” lado desaparece como realidade (SANTOS, 1999).

O que é visível estrutura a realidade social, e essa realidade visível é baseada em dicotomias e visam à homogeneidade. O que se torna invisível são outras formas que desaparecem como existentes como premissas, comportamentos incompreensíveis e outras situações que vão além do “certo” e do “errado”. Assim, em um lado da linha, firma-se a humanidade; e do outro, a sub-humanidade. A negação da existência do “outro” lado da linha é o sacrifício necessário à constituição da condição universal do lado visível da linha (SANTOS, 1999).

Boaventura Sousa e Santos (1999) afirma que “as distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha se baseiam na invisibilidade de distinções entre este e o outro lado da linha”. É essa relação que se estabelece em torno dos dois lados da linha abissal e que permite o monopólio do lado visível. Assim, do lado visível, há o “verdadeiro” e o “falso”; e a invisibilidade do outro lado da linha é determinada pela premissa de que verdadeiro e falso são capazes de abranger toda a totalidade exigente. Logo, a invisibilidade do outro lado da linha é condição fundamental para que, nesse lado, afirme-se o conceito de universalidade.

Essas linhas abissais estruturam o conhecimento e o direito moderno. Constituem ainda as relações políticas e culturais e, assim, surge a divisão entre zonas selvagens e civilizadas, que perpassam todas as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Tudo isso acaba gerando a exclusão social, econômica, política e cultural. (SANTOS, 1999).

Se o predomínio da cultura ocidental repercute na escola, até mesmo nos conteúdos trabalhados pela mesma, e outras formas de conhecimento e cultura não são valorizados; é possível pensar que a escola assume caráter excludente, pois os conteúdos do currículo são as “únicas” formas verdadeiras de conhecimento. Assim, se um indivíduo “não aprende” tais conhecimentos, não é bom o suficiente para a sociedade moderna ocidental. E, do mesmo modo, se só há uma forma de conhecimento e uma forma de ser, pressupõe-se que a aprendizagem também pode ser determinada. Então, aquele que não se enquadra em tal padrão também não serve a sociedade e é excluído.

No artigo “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”, o autor Boaventura Sousa e Santos continua tratando das inexistências produzidas pela cultura moderna ocidental e, a esse respeito, afirma que a experiência social é vasta e variada, mas essa é uma riqueza desperdiçada. Dessa forma, tudo que não se enquadra no modelo de racionalidade ocidental dominante é produzido como inexistente. E o modelo dominante mantém uma concepção de totalidade, de linearidade no tempo e planificação da história; concepção essa que contrai o presente e expande o futuro. E, “quanto mais amplo o futuro, mais radicais as expectativas confrontadas com as experiências do presente” (SANTOS, 2002, pg. 239).

Esse modelo dominante propõe uma razão indolente, impotente, arrogante, metonímica, proléptica. Propõe a ideia de totalidade sob forma de ordem, visa à simetria e à hierarquia. Propõe-se, assim, uma razão exaustiva, exclusiva e completa. Essa é uma concepção truncada, que “se afirma autoritariamente como totalidade, impõe homogeneidade e ignora o que não lhe cabe e implica violência e alienação (SANTOS, 2002).

Considerando a ideia de pensamento abissal de Boaventura, é possível compreender que, para existir o bom desempenho escolar, é necessário que exista o “fracasso escolar”. Tal dicotomia fundamenta-se na invisibilidade de inúmeros outros aspectos, como as “dificuldades” da escola em lidar com a diversidade e a incompetência do modelo atual de ensino. Visa-se, com isso, alinhar os alunos, propondo um mesmo modelo educacional centrado na perpetuação da cultura moderna e na manutenção das cláusulas pétreas da nossa Constituição.

Ou seja, os princípios da escola se fundamentam em uma linha abissal que promove a exclusão. E, a esse respeito, Boaventura Sousa e Santos propõe ainda

uma reflexão importante no seu artigo “A construção multicultural da igualdade e da diferença”. Nesse artigo, o autor aborda a desigualdade e a exclusão como fenômenos sociais, econômicos e culturais (SANTOS, 1999).

Desigualdade e exclusão se baseiam em limites para além dos quais só há transgressão. “Os sistemas de desigualdade se assentam paradoxalmente no essencialismo da igualdade” (SANTOS, 1999, p. 4). Esses foram construídos socialmente e formam fronteiras e limites que justificam as rejeições. As fronteiras e limites permitem uma gestão controlada da exclusão e incluem a substituição da segregação por reintegração social, através de programas de reeducação, e os grupos que ficam além do máximo aceitável ou tolerável são segregados.

Diante disso, a escola tornou-se um dispositivo de normalização, qualificação e desqualificação; pois a identidade do aluno ideal se assenta na identidade da etnia dominante. E, assim, as diferenças não são aceitas, são consideradas inadequadas, indesejadas, um equívoco; pois a cultura ocidental moderna não permite a copresença. E, ainda, a responsabilidade por tal desigualdade ou exclusão é lançada ao próprio indivíduo “desigual” ou “excluído, pois este é responsável por seu destino, e é essa responsabilidade a sua alienação (SANTOS, 1999).

Boaventura Sousa e Santos faz uma observação importante: nem toda diferença é inferiorizadora e, por isso, deve-se permitir uma articulação horizontal entre as diferenças. “Temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza e temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1999, p. 44).

Infelizmente, segundo Mello (2008), a escola se destina a todos, mas prega a imposição da lógica racional ocidental com objetivo de socialização da cultura ocidental e democratização do mundo. Invisibiliza outras formas de ser, pela valorização do pensamento hegemônico, que determina a diversidade como ignorância, primitivismo, inferioridade, particularismo e improdutividade. A segregação de indivíduos e a determinação de “incapacidades” como limitações está muito atrelada à racionalidade da cultura ocidental e, desse modo, segundo Mello (2008), o sujeito produtivo é aquele que é obediente às regras, maximizando a produtividade de suas tarefas nos ciclos determinados pelo sistema.

Reforce-se, por fim, que a escola atual, em nosso país, não visa à aprendizagem do aluno, mas à imposição do saber científico como a única

possibilidade de verdade. Torna, assim, ilegítimo tudo que não é ciência (MELLO, 2008), como se apenas o conhecimento científico fosse passível de validade.

Assim, as ciências são impostas pela escola aos alunos. Outras formas de conhecimento são descartadas, são apresentadas como ignorância. A escola perpetua a lógica da monocultura, fundada no rigor do saber, no tempo linear e na classificação social, de modo que outras temporalidades são consideradas residuais e atrasadas; embora saibamos que o mundo é complexo e rico em diversidade (MELLO, 2008).

Em combate ao pensamento abissal, Boaventura Sousa e Santos, indica o pensamento pós-abissal, que acredita que diversidade do mundo é inesgotável e está por ser contruída. Mas reconhecer o pensamento abissal é condição essencial para pensar e agir além dele, pois o pensamento pós-abissal envolve uma ruptura radical com as formas de pensamento e ação da modernidade ocidental (SANTOS, 1999).

Esse pensamento pós-abissal se funda no reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade. Ele reconhece agentes e práticas de ambos os lados da linha como igualitárias. Cruza conhecimentos e ignorâncias. Não se trata de uma distribuição mais equilibrada do conhecimento científico, trata-se da busca de credibilidade para conhecimentos não-científicos, visa desfamiliarizar a tradição canônica da monocultura (SANTOS, 1999).

Assim, o pensamento pós-abissal defende que a compreensão do mundo excede a compreensão ocidental, pois a diversidade do mundo é inesgotável, e nenhuma forma de conhecimento pode responder por todas as invenções no mundo. Todas são de diferentes maneiras incompletas. Então, esse pensamento confronta a monocultura da ciência moderna e se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos, que permite e legitima co-presença (SANTOS, 1999).

O pensamento pós-abissal é uma contraepistemologia denominada “ecologia dos saberes”. Nessa linha, o pensamento deve ser pluralista. Não há unanimidade de certezas e sim de ignorâncias; e a ignorância não é um estado original ou ponto de partida, mas pode ser um ponto de chegada (SANTOS, 2009).

E Boaventura Sousa e Santos (2002, p. 239) propõe a sociologia das ausências e emergências como forma de expandir o presente e contrair o futuro, pois acredita que “quanto mais amplo o futuro, mais radiosas as expectativas confrontadas com as experiências do presente. E esse é o desafio da razão

indolente, que questiona a razão metonímica e visa à coexistência além de revelar alternativas ofuscadas pela dicotomia.

Assim, esse trabalho defende uma ecologia dos saberes e a importância de compreender a individualidade em sala de aula. A teoria da ecologia dos saberes, apresentada por Boaventura Sousa e Santos, propõe a superação da monocultura do saber científico, dilatando o presente pela valorização de outros saberes e temporalidades (SANTOS, 2002). É pensando nos inúmeros saberes que são ignorados, mediante um laudo de “dificuldades de aprendizagem”, é que essa proposta se fundamenta, pois - como já foi discutido no tópico de apresentação dos conceitos sobre “dificuldades de aprendizagem” - esse se fundamenta no desempenho escolar, que é a medida da capacidade do aluno de reproduzir com fidelidade os conceitos de ciências propostos em sala de aula.

5.4. “Dificuldades de aprendizagem” ou Sistema Injusto de Competição?

Maturana (1998), ao relatar que a tragédia do sistema educacional do Chile decorre da falta de um projeto de país, demonstra que os estudantes chilenos se preparam para competir no mercado de trabalho, e a competição lhes nega a cooperação, nega o outro e visa a uma vitória que surge da derrota do outro. Esse não é um propósito sadio, pois nega o amor; emoção que permite a aceitação do outro como legítimo. Essa, aliás, não é uma realidade exclusiva ao Chile, parece mais uma descrição fiel do que ocorre no Brasil.

A competitividade favorece o conceito de “dificuldades de aprendizagem”, pois nega o outro e suas habilidades, pois o foco da competitividade é tornar o outro pior que “eu”. Assim, a competitividade foca apenas nas debilidades do outro, caracterizando-as e definindo-as; como se um aluno que aprende, a tempo e ritmo próprio, pudesse ser descartado. E, neste contexto, é importante refletir: por que seria o “outro” definido por sua debilidade, e o “eu” definido pela riqueza de habilidade; se a qualquer indivíduo sobram habilidades e debilidades?

A competitividade, a negação do outro e os valores determinados pela cultura ocidental estão presentes nas relações sociais. Citemos o exemplo de uma relação entre um médico e um paciente analfabeto, no qual o paciente usa uma medicação de modo inadequado pelo simples fato de não ter sido satisfatoriamente orientado e por não compreender a receita, escrita em códigos grâfêmicos. Num eventual

juízo do caso, o analfabeto será o alvo; e a ênfase será a sua limitação e incapacidade para a leitura. Contudo, do mesmo modo que o paciente, o médico - letrado e rotulado "doutor" - também é limitado e incapaz de escrever uma receita compreensível ao paciente. Infelizmente, estabelecemos relações sociais baseadas na obediência, exclusão, negação e preconceito, que são ameaças existenciais, segundo Maturana; porque negam ao outro os fundamentos do seu pensar e a coerência racional de sua existência (MATURANA, 1998).

Maturana (1998) descreve o ser humano se constituindo como o entrelaçamento do racional e emocional. Nessa medida, o rótulo de "dificuldades de aprendizagem" se tornaria ainda mais lastimável, pois leva o indivíduo, emocionalmente, a acreditar ser incapaz. E, se a emoção determina o ato, a aprendizagem realmente torna-se um ato inviável, já que a escola - que é o ambiente onde se deveria aprender - torna-se, para o aluno, o ambiente onde a sua capacidade é subjugada. Assim, a única aprendizagem efetiva é sobre sua incapacidade, inferioridade e sua condição sub-humana.

Embora Maturana (1998) afirme ser o humano um sistema autopoético e estruturalmente determinado, considera que a história individual humana e a transformação da estrutura inicial são influenciadas pelas interações que se constituem. Dessa maneira, o organismo muda como resultado de seus próprios processos internos e por interações com o meio. Então, considerando que as interações com o meio interferem no desenvolvimento humano, pode-se compreender a alegação de Maturana ao dizer que, quando não aceitamos uma criança, ela também não se aceita e não aceita o outro. E a criança que não se aceita não é capaz de reflexão e não vive em legitimidade (MATURANA, 1998). Caracterizar uma criança por sua dificuldade é claramente uma forma de não-aceitação, pois a definição da dificuldade se baseia na comparação a um padrão ideal. Determina-se, como visto, que uma criança apresenta "dificuldades de aprendizagem" porque, aos 8 anos de idade, ainda não domina os códigos da leitura e da escrita, isto é, além de violência simbólica, um exemplo da não-aceitação do tempo e ritmo de desenvolvimento da criança.

Do mesmo modo, determinar que uma criança que não domina a habilidade de cálculos tem dificuldade é uma forma cruel de exclusão, principalmente quando não é realizada a mesma determinação para uma criança que não domina a habilidade das artes ou dos esportes. Tal situação evidencia como os valores

hierárquicos da cultura ocidental estão implícitos, como julgamentos de valores para caracterizar alunos.

Se forem considerados os relatos de Consenza e Guerra (2011), a leitura e a escrita não têm um aparato neurobiológico pré-estabelecido e consistem de uma tarefa complexa e que requer várias habilidades. O mesmo ocorre com a matemática, que não tem um centro cerebral e envolve, em seu processamento, muitas regiões e sistemas. Tanto a habilidade leitora como a matemática podem ser desfavorecidas por um ambiente pouco estimulante. A definição das “dificuldades de aprendizagem” pelo rendimento escolar torna-se, diante disso, ainda mais questionável. Embora possam ser observadas alterações funcionais no sistema nervoso de disléxicos e discalculícos, os referidos autores asseguram que:

Há uma influência genética significativa no volume e na estrutura de muitas regiões cerebrais, tanto de substância branca quanto cinzenta. Isso se reflete no funcionamento do cérebro em relação à sua capacidade de processamento da informação, e daí podemos inferir que as influências genéticas na inteligência atuam por meio da sua influência na estrutura e no funcionamento cerebrais. Os fatores ambientais, porém, são muito importantes. Sabemos que a ambiente pode controlar a manifestação e o impacto da ação dos genes (CONSENZA e GUERRA, 2011, p. 123).

E novamente a indagação sobre a legitimidade dos diagnósticos de “dificuldades de aprendizagem” se evidencia: não seriam as “dificuldades de aprendizagem” mais uma justificativa para as disparidades sociais promovidas ao longo da história da humanidade?

A negação do erro é também uma forma cruel de não-aceitação, pois negar o erro é negar a humanidade. Aprende-se pelo erro e, desse modo, ele não deveria ser negado, porém visto como uma providencial oportunidade de mudanças. Então, a valorização do aluno não deveria ocorrer, pelo acerto e sim pela seriedade e responsabilidade com que se realiza uma tarefa (MATURANA, 1998).

Maturana (1998) alega ser importante a educação não promover a negação da identidade. Quando a escola rotula uma criança com “dificuldades de aprendizagem”, determina que ela negue sua identidade em busca da aceitação social. Ao contrário disso, a escola deveria valorizar uma postura reflexiva do mundo porque, como “dificuldades de aprendizagem” é um termo de valor negativo, a criança acredita que é inferior e, assim, a negação de si própria se manifesta. E, quando não há aceitação ou respeito próprio, vive-se a busca do que “não é” e “não

pode ser”; surge o temor, a inveja e inúmeros outros conflitos que impedem a criança de viver a responsabilidade individual e social.

Saravali (2005) afirma que os professores deveriam fomentar a tolerância às dificuldades e ajudar seus alunos a geri-la. Será que é o caso de “tolerá-las”? Não. Tolerar é pouco, pois significa apenas “suportar”; e não é esse o caso, evidentemente. É importante respeitar as individualidades, e esse respeito parece pressupor a própria desconstrução do termo “dificuldades de aprendizagem”.

Apontar as “dificuldades de aprendizagem” como construção social não implica reconhecer que não existam condições biológicas que determinem o aprender. O fator biológico deve ser considerado, mas a questão a que se destina esta pesquisa é a análise do rótulo das “dificuldades de aprendizagem” e do diagnóstico indiscriminado como fator de segregação social. É importante compreender que o processo de aprendizagem é um processo difícil e laborioso e, por isso, o uso do termo “dificuldades de aprendizagem”, como referência à limitação ou patologia, é inadequado; pois inferioriza o indivíduo e o condena ao “fracasso”. Alás, a dificuldade é parte natural do processo de aprendizagem.

Nosso estudo não visa negar que existam fatores biológicos que favoreçam ou dificultem a aprendizagem, mas reconhecer que há uma distinção pouco clara entre “transtorno” e “dificuldades de aprendizagem”. Dessa maneira, tudo o que é fora do padrão ideal é julgado “dificuldade” e considerado uma limitação permanente. Assim, o diagnóstico de “dificuldades de aprendizagem” tem servido apenas para estigmatizar. O estigma, segundo Goffman (2004), refere-se a sinais ou marcas de desgraça e pode ser definido como um atributo depreciativo que confirma ou não a normalidade de uma pessoa. Desvela uma identidade social baseada em pré-concepções ou expectativas normativas em relação ao outro. Tais expectativas são exigências rigorosas que, quando não correspondidas, determinam a inferioridade e o estigma, o que culmina em discriminação.

O sujeito estigmatizado apresenta reações inúmeras que podem consistir em indiferença, necessidade de correção do “defeito”, esforço para dominar outras áreas, premissa do estigma como uma bênção, ou ainda o uso do estigma como desculpa para o comodismo. E a reação do estigmatizado ao estigma reflete-se em seu comportamento social. Nesse caso, o estigmatizado pode se isolar, agir com agressividade, sentir-se angustiado ou não saber como agir, tornando-se desconfiado e deprimido (GOFFMAN, 2004).

É curioso que os comportamentos determinados pelo estigma são muito comuns na sala de aula e podem até ser usados para caracterizar o quadro clínico de “dificuldades de aprendizagem”. A sala de aula segue composta pelos alunos que se escondem nos cantos das salas e quase não são percebidos pelo professor, só se destacando pelo mau rendimento escolar; por alunos que esbravejam que odeiam a escola, que não gostam de frequentar as aulas e que desafiam os professores, ridicularizam e tentam inferiorizar outros alunos que apresentam bom rendimento; e alunos que parecem tão perdidos que, mesmo presentes em aula, não conseguem viver verdadeiramente o espaço escolar, pois não conseguem se ajustar a ele e vivem a escola com grande angústia, sem saber como agir em tal ambiente.

A escola usa frequentemente tais comportamentos para reforçar as justificativas sobre o desempenho de tais alunos. E, assim, novos rótulos são reforçados, justificados e caracterizados. Ao aluno rotulado “quieto”, o fracasso é atribuído à falta de entusiasmo e à apatia em sala de aula. Ao aluno denominado “agressivo”, o fracasso é atribuído à sua rebeldia e ao descaso com a escola. Ao aluno chamado “desajustado”, o fracasso é atribuído à sua dificuldade de adaptação ao contexto da sala de aula. E justificam-se, assim, todos os “fracassos” do outro.

Nesse viés, a escola pode deixar de enxergar alunos e começar a enxergar apenas rótulos, que se referem à linguagem hegemônica e que são objetos de críticas nesta pesquisa. Tal condição impede a visão do aluno real, que possui sonhos, desejos, inquietações, dúvidas, medos e muitos (incontáveis) conhecimentos adquiridos no decorrer de suas vidas.

Pela perspectiva de Goffman, o “fracasso” é social e determinado pela dificuldade de se aceitar o outro. O que é coerente à teoria de Maturana, a qual enfatiza que a competição favorece a discriminação, nega a cooperação e aniquila a inteligência. Segundo Goffman (2004), o estigma interfere na construção da identidade social. Cada indivíduo tem uma multiplicidade de “eus”, que são determinados para cumprir os muitos papéis sociais que lhe são destinados. Também para encobrir, acobertar e controlar as informações que precisam passar aos outros a fim de reduzirmos ou dissimularmos o estigma e, com isso, garantir as gratificações atreladas à normalidade.

Até mesmo a identidade do eu é afetada pelo estigma, já que esta é subjetiva e reflexiva, sendo influenciada por definições de outras pessoas, pelas quais o estigmatizado adquire modelos de identidade que aplica a si mesmo. Além disso, o

estigmatizado vive em conflito, pois não sabe quem é e luta para ser normal, embora saiba que é diferente. A ciência de que manter as expectativas normativas é uma exigência da sociedade aumenta o conflito e causa ansiedade, podendo causar efeitos sobre a sua integridade psicológica (GOFFMAN, 2004).

A criança que não aprende a ler e escrever, ao mesmo tempo em que seus colegas o fazem, vive um grande conflito por se perceber incapaz. O diagnóstico de “dificuldades de aprendizagem” somente reforça tal ideia e afeta negativamente sua autoestima. Não seria mais benéfico se essa criança compreendesse que é capaz e que pode aprender em seu tempo e ritmo? Goffman (2004) é enfático ao afirmar que o estigmatizado e o normal são determinados por perspectivas geradas em situações sociais e que podem ser consideradas formas de controle social, pois afastam as minorias das competições.

Defendo que as “dificuldades de aprendizagem” existem porque foram construídas socialmente e não se confundem com uma patologia. Compreendo que o contexto sócio-cultural tem influência no desenvolvimento humano. Nesse sentido, Freire não nega a influência genética, cultural e social, mas reitera que o homem não é puro produto de tais influências. Por isso, é que precisa o ser humano se libertar da ideologia do fatalismo que o imobiliza. Nas palavras de Freire: “*sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida*”; assim não posso me eximir da responsabilidade com meu destino. Como o sujeito é inacabado e está imerso num permanente processo social de busca, a educação desvela-se como um processo permanente e atemporal (FREIRE, 2016).

Freire (2016) certifica ser fundamental lutar contra o discurso da acomodação e impossibilidade de mudanças, pois o conformismo e a domesticação são alienantes e burocratizam a mente. É preciso ver a história como possibilidade e não como determinismo. O educador deve apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades e para que sua curiosidade seja aflorada e respeitada pelo êxito da parceria compreensiva.

CAPÍTULO II

6 TEORIAS SOBRE APRENDIZAGEM: VARIAÇÕES IMPROVÁVEIS

Neste capítulo, serão analisadas e discutidas teorias sobre a aprendizagem e seus aspectos neurobiológicos. A dificuldade será proposta como integrante do processo, e ainda serão abordadas as individualidades como variações improváveis da aprendizagem. Buscando compreender tais questões, tomaram-se como embasamento as teorias de Humberto Maturana, Consenza e Guerra, Viani e Velasques.

6.1. Aprendizagem: aspectos neurobiológicos

Para compreender a “dificuldade”, é importante compreender que o processo de aprendizagem é uma função biológica que visa à adaptação e à sobrevivência e ocorre graças à plasticidade do Sistema Nervoso e seus circuitos. Ao nascimento, o cérebro é imaturo e é, por meio das interações com o meio ambiente, que são estimuladas novas sinapses, permitindo o surgimento de novas capacidades funcionais; e pode-se assegurar que esse órgão se desenvolve por interferências genéticas e ambientais (CONSENZA E GUERRA, 2011).

Alves também afirma a importância do desenvolvimento cerebral para a aprendizagem e – embora, para a aprendizagem, os estímulos do meio sejam importantes - o desenvolvimento do sistema nervoso inicia antes de nascer. Mas, após o nascimento, as experiências vividas permitem construir conhecimentos e, por isso, os primeiros anos de vida são fundamentais. Os estímulos ambientais são preciosos no processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas (ALVES, IN: PEDRO, 2017).

Segundo Maturana, “(a) aprendizagem varia durante a ontogenia do indivíduo de maneira congruente com as variações do meio e o faz seguindo um curso contingente a suas interações nele” (MATURANA, 1982, p. 2). A aprendizagem é o processo pelo qual o organismo obtém informações do meio e constrói dele uma representação que utiliza para gerar seu comportamento em resposta às próprias perturbações que do meio provêm. É o curso de mudanças estruturais que seguem o organismo.

“Aprendizagem é uma mudança de comportamento provocada pela experiência; entre um momento inicial, em que a tarefa não é dominada, e o momento final, onde a tarefa passa a ser dominada e automatizada” (FONSECA, 2015, pg. 152).

Segundo Vianni (2013), o cérebro é educável assim como a inteligência que pode ser ativada e, apesar de ser considerada erroneamente como imutável, não é uma aptidão inata. A declaração de Vianni é de grande relevância, pois desconstrói a premissa de que a inteligência é imutável. Assim, o “fracasso escolar”, que geralmente é relacionado à falta de capacidade ou incompetência, merece ser revisto; pois o desempenho atual da criança é apenas um indicador do seu desempenho passado e não condiciona em nada seu potencial intelectual ou suas possibilidades futuras.

Segundo Fonseca (2015), a aprendizagem resulta de conexões distintas do cérebro, que funcionam como um axioma e dependem de interações dinâmicas que visam à adaptação a novas condições e interações, e estão relacionadas às necessidades, à sobrevivência e ao prazer. Fonseca, ao admitir que a aprendizagem se relaciona às necessidades, à sobrevivência e ao prazer; permite-nos alguns questionamentos:

- O ensino escolar institucionalizado é adequado às necessidades dos alunos?
- Os conteúdos ministrados são necessários à sobrevivência?
- O ensino e a aprendizagem são propostos de modo prazeroso? Ou a escola vem propondo um ensino massacrante, mecânico e descontextualizado?

Aprendizagens são variações perceptíveis determinadas pela atuação de um organismo em sua situação. E tal aprender “faz-se com um ato complexo que envolve as múltiplas dimensões do humano em seu dissociável processo de ser, fazer-se e de estar no mundo” (ALVEZ; IN: PEDRO, 2017 – p. 209). Segundo a autora, é uma transformação que se dá na convivência e não pode ser controlada externamente, por isso aprender e ensinar nem sempre têm relação direta.

Na perspectiva de Maturana (1982), a aprendizagem decorre de o organismo ser um sistema dinâmico que está em contínua mudança. Sistema esse determinado estruturalmente e que não admite interações intrusivas, não permitindo também que um agente externo especifique mudanças estrututais. As mudanças são especificadas em sua própria estrutura. Um “espectador imparcial”, ao observar a dinâmica da sala de aula, acredita que o aluno aprende porque o professor ensina, mas o aluno aprende a partir das perturbações que o professor lhe provoca. Sendo assim, não é suficiente a mera transmissão mecânica de conteúdos e informações. É necessário promover situações de convivência que resultem em mudanças.

Segundo Maturana (1998), é pelas interações recorrentes que ocorrem, que as mudanças e o meio mudam junto com o organismo, pois “a aprendizagem é a mudança de comportamento do organismo que surge como resultado de sua história de interações” (MATURANA, 1982, p. 24). Ou ainda, como o próprio autor complementa: “é a mudança que resulta dos processos internos do próprio organismo, num curso modulado por suas interações no meio” (MATURANA, 1998, p. 28).

Considerando que a aprendizagem se dá pelas interações, é importante considerar as sensações e emoções que, provocadas por neurotransmissores, governam o cérebro e interferem a aprendizagem. Assim, ambientes estressantes não facilitam o desenvolvimento da aprendizagem, pois não permitem o acoplamento estrutural entre o organismo e o meio (ALVES, IN: PEDRO, 2017).

A autora enfatiza ainda que “ver” é diferente de “perceber”, e “falar” é diferente de “conversar”. Para perceber, é necessário apreender o momento, estabelecer sinergia e coordenações de ações (ALVES, IN: PEDRO, 2017).

Modificações são possíveis devido à estrutura cerebral não ser estática, e os circuitos cerebrais modificarem-se constantemente, moldados por combinação genética e ambiental. As condições fisiológicas, sociais e culturais adequadas são essenciais, tais são afetadas por aspectos afetivos que tanto podem acelerar ou impulsionar a aprendizagem, quanto reduzi-la ou prejudicá-la. Os principais sentimentos que afetam negativamente a aprendizagem são a raiva, a agressividade, o medo, a timidez, a ansiedade, a insegurança e a baixa autoestima. E o estresse produz hormônios que afetam a mielinização neural. Esses hormônios alteram a organização cerebral, a morfologia, a neurogênese e a sinaptogênese; comprometendo a plasticidade cerebral e podendo até mesmo causar danos ou anomalias ao desenvolvimento cerebral, quando produzidos em elevada concentração. Algumas alterações são a diminuição da produção de serotonina, a diminuição das sinapses no hipocampo, a alteração do tamanho e da mielinização do corpo caloso e o comprometimento da maturação do córtex cerebral pré-frontal (VELASQUES, 2014).

Velasques (2014) indica que as alterações estruturais do sistema nervoso podem estar sendo “produzidas” pelo contexto sociocultural. E destaca-se a necessidade de se repensar os conceitos de dificuldade e/ou transtornos de aprendizagem, pois estes são apontados como limitações ou patologias e

caracterizam que indivíduos com potencial inferior podem ser apenas reflexos da desestrutura sociocultural em que se vive.

Complementando os dados apontados por Velasques, Consenza e Guerra (2011) reconhecem que a aprendizagem sofre influência das emoções, as quais são funções biológicas que sinalizam e determinam o comportamento do indivíduo visando à sobrevivência. Essas emoções estão relacionadas ao sistema límbico que gerencia os processos motivacionais, agindo como um centro controlador que determina o comportamento e é fundamental à aprendizagem. As emoções negativas intensas são prejudiciais à manutenção da atenção aos processos cognitivos e até mesmo à percepção de estímulo.

Maturana aponta que o amor é o elemento fundante do ser humano. O ser humano, que se constitui na convivência, nas relações (MATURANA, 1998). O amor determina a aceitação do outro com suas peculiaridades, sem determinar padrões ou marcos, sem apontá-lo como um ser anormal, inferior ou incapaz; tornando o ambiente favorável à aprendizagem. Mas o próprio autor afirma que, culturalmente, relega-se pouca (ou nenhuma) importância às emoções. Separa-se a emoção da razão, como se uma negasse a outra. As emoções não são sentimentos, são disposições corporais que definem domínios de ação, e não há ação sem emoção. Sem emoção, não há interações recorrentes; apenas encontros casuais. É possível alegar que o amor é essencial porque permite as interações e, por isso, “é condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual da criança, como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto” (MATURANA, 1998, p. 25). Diz-nos Maturana:

Para haver interações, é necessário haver disposição estrutural inicial, que permite a recorrência das interações. Se não houver a disposição inicial, não haverá uma segunda interação. E a disposição inicial é a aceitação do agente externo na convivência” (MATURANA, 2001, p. 87).

Sobre as “dificuldades de aprendizagem”, Maturana (2001) reitera que muitas crianças têm “dificuldades” para aprender a ler por desinteresse, pois sua paixão está num outro foco e, conseqüentemente, ela não aprenderá realmente. A escola precisa estimular a aprendizagem prazerosa. Aprender depende de o aprendiz aceitar entrar no espaço de convivência; e isso requer emoção, pois as emoções

guiam o agir, mesmo que não se tenha consciência de tais emoções (MATURANA, 2001).

Outra questão a ser considerada é que há um padrão de desenvolvimento cerebral previsto geneticamente e alguns marcos no desenvolvimento, porém esse padrão pode ser modificado, e conexões podem ser desfeitas ou reorganizadas. Apesar das peculiaridades individuais, é possível certificar que as funções mentais se estabelecem por conexões complexas e envolvem a percepção de mudanças ambientais e o processamento de informações no córtex cerebral. Assim, os seres vivos, em contato com o meio, desenvolvem capacidade de pensamento, linguagem, memória e planejamento. Um ambiente empobrecido favorece o desenvolvimento de um cérebro com menor quantidade de conexões sinápticas (CONSENZA E GUERRA, 2011).

Padrões e marcos de desenvolvimento podem corroborar a premissa de que o desenvolvimento humano “normal” deve seguir um “modelo ideal”, determinando - assim como “anormalidades” - tudo que diferir. Passam a serem estabelecidos e classificados potenciais de aprendizagem, mas muitas capacidades dependem de estimulação; e se elas não ocorrerem, o desenvolvimento restará comprometido.

O cérebro tem como motivação intrínseca para aprender a adaptação e o foco, que são os estímulos significantes. E, como as informações chegam por muitos canais sensoriais diferentes, é necessária a seleção dos mais relevantes. O cérebro não tem capacidade de processar todas as informações que a ele são apresentadas diuturnamente (CONSENZA E GUERRA, 2011).

Para aprender, é essencial focalizar ou selecionar a informação importante. Focar a atenção não basta, é importante mantê-la de modo prolongado. Essa é uma capacidade determinada pelos circuitos executivos, que estão relacionados à autorregulação ou à capacidade de modular o comportamento de acordo com as demandas cognitivas, emocionais e sociais (CONSENZA E GUERRA, 2011).

Por fim, dentro dessa análise biológica das "dificuldades de aprendizagem", vale mencionar uma outra função importante à aprendizagem: a memória. A primeira impressão que se tem de um estímulo é inconsciente e refere-se à memória sensorial. Essa percepção inicial é selecionada de modo que, se a informação não for relevante, será descartada. Mediante sua relevância, será retida e processada, tornando-se disponível para a resolução de problemas, raciocínio, compreensão de novas informações e planejamento de estratégias (CONSENZA E GUERRA, 2011).

A proposta de ensino atual da escola merece ser revista. Será que a escola vem sendo bem-sucedida no processo de memorização de conteúdos? Essa questão é importante em relação à discussão sobre a legitimidade do conceito de “dificuldades de aprendizagem”, pois - se a escola propõe apenas a memorização - não há fundamentos para exigir a aprendizagem e tampouco apontar a “dificuldade” em aprender.

Memorização e aprendizagem são termos muito utilizados como sinônimos, mas isso é um equívoco. Memorização pode ocorrer sem que a aprendizagem seja consolidada. Nesse caso, a memorização não se constitui em longo prazo; pois - para tal - requer o registro da informação, e esse registro depende da relevância da mesma, das experiências vividas, da repetição, da elaboração e da consolidação. E a consolidação de memória ocorre devido às alterações biológicas determinadas por registros fragmentados e armazenados em locais distintos no cérebro, formando uma rede de conexões (CONSENZA E GUERRA, 2011).

Portanto, atenção e memória são determinantes à aprendizagem; mas - para o sucesso na escola, no trabalho e na vida - são importantes as funções executivas, que podem ser definidas como as habilidades que nos permitem executar ações com um objetivo. Essas habilidades incluem a identificação de metas, planejamento do comportamento, execução e monitoramento do próprio desempenho (CONSENZA E GUERRA, 2011).

Conhecer os aspectos neurobiológicos e compreender o processo de aprendizagem é muito importante para a reflexão sobre as “dificuldades de aprendizagem” como construção social e fundamental à compreensão e à subjetividade em sala de aula. Isso, principalmente, porque muitas crenças sobre aprendizagem e “dificuldades de aprendizagem” não são fundamentadas e decorrem apenas do senso comum, como a ideia de que a inteligência é uma condição imutável.

6.2 Dificuldades como Integrantes do Processo de Aprendizagem

A teoria da *autopoiese*, proposta por Maturana, é complexa no que se refere à circularidade do viver de maneira autônoma. Considera os seres vivos como organismos homeostáticos que se auto-organizam e constroem o mundo. Assim, segundo o autor, não existe um mundo externo independente da ação do sujeito,

pois a realidade emerge com a ação do observador. O mundo é produto da ação e da cognição do indivíduo. E o que é externo não determina o que acontece internamente no sistema autopoiético; apenas o perturba, disparando processos neurofisiológicos autorreguladores. As perturbações ou os ruídos são fundamentais, pois o caos inicial é organizador (MATURANA, 2001).

A teoria proposta por Maturana nos permite compreender o erro como parte do processo de aprendizagem, pois - quando uma experiência nova é proposta a um indivíduo - o ajustamento necessário ao desenvolvimento individual, para a nova demanda, requer inicialmente a instalação do caos. Assim, é mediante esse caos que o sistema se adapta e autorregula, para atender a nova demanda proposta externamente (MATURANA, 2001). Pellandra (2009, p. 39) reconhece que conhecer é um processo de adaptação complexo que emerge da evolução da espécie. E tal adaptação é um processo dinâmico através do qual o organismo se modifica. *“Assim, não existe conhecimento sem experiência pessoal”*.

Segundo o mesmo autor, “dizemos que aprendeu porque comparativamente vemos que seu comportamento está diferente ao de um momento anterior” (MATURANA, 1982, p. 25) Essa declaração fornece embasamento para a contestação do conceito de “dificuldades de aprendizagem”; pois, geralmente, como já discutido, esse é um termo relacionado ao “mau desempenho” escolar ou “baixo rendimento”. Porém, isso não significa que não houve aprendizagem. O que ocorre é que são estipuladas metas de aprendizagem, ou seja, a educação se estabelece como ideário prévio, abstrato, antes dos sujeitos concretos. Quando essas não são atingidas, deduz-se que ocorreram “dificuldades de aprendizagem”. Porém, se - a cada interação com o meio - o organismo se modifica; não é possível dizer que há um ser que não aprenda.

Nesse contexto, o erro assume um novo significado, pois - embora esse seja frequentemente associado a não-aprendizagem -, na verdade, é parte do processo de aprendizagem. Se uma criança, ao se deparar com uma operação matemática, não consegue lhe atribuir significado e, em um segundo momento, lhe é ensinado o significado e a execução da operação, mas mesmo assim a criança a executa com erro; não é possível dizer que não aprendeu, apenas que ainda não completou o processo de aprendizagem, ou que interpreta a operação de outra forma. Aprendizagem e erro não são opostos, e a presença de uma não exclui a outra. E o erro não é ponto de partida.

Outra perspectiva que implica a determinação do erro é premissa em verdades únicas e absolutas. Quando acreditamos que a verdade é imutável e única, tudo que difere da verdade é erro. Sobre tal questão, Maturana (1998) alega que não consideramos a capacidade do observador e, assim, surge a premissa de que a verdade é independente. Isso é um equívoco, porque não há como fazer referência a uma realidade independente do “eu”. Quando a capacidade de observar é considerada, o que é postulado como erro assume o caráter de verdade, pois há tantas verdades, quantos domínios de realidade distintos. Cada domínio explicativo é legítimo em sua origem, e é constituído a partir da experiência do observador, o que ocorre no suceder do viver e observar.

Acreditar que há diversas realidades não implica concordar com todas, pois é possível discordar de outras realidades, porém sem acreditar que estejam equivocadas. O que o “eu” não aceitar, por não concordar, pode ser o “real” do outro. Essa é uma questão muito relevante para a discussão sobre as “dificuldades de aprendizagem”, pois o que ocorre é que se julga o outro a partir da própria realidade, sem considerar outras realidades como legítimas. Toma-se, como verdade, que o outro deve aprender a ler no primeiro ano do Ensino Fundamental e, se tal fato não se concretiza, é apontado como um equívoco; desconsiderando-se a legitimidade de outras realidades.

Considerando tais ideias propostas por Maturana, há muito que se refletir em relação ao contexto escolar. Primeiramente, a escola trata seu conteúdo como verdade universal, considera os conceitos propostos pelo currículo como realidades independentes do “eu” que as observa, desconsiderando os alunos no próprio processo de aprendizagem. Se os conceitos são propostos como verdades universais, quem não os aceita, ou não os compreende, é “ignorante”. Mas, se for considerada a possibilidade de realidades diversas, como é proposto por Maturana (2001), é possível observar que muito do que é proposto em sala de aula não pode ser aceito por alguns alunos, pois isso afeta as premissas fundamentais nas quais se funda sua racionalização. E - se a validade do explicar não depende do “eu” que explica, mas do outro que recebe a explicação -, então, é impossível querer que, em uma sala de aula, os diversos alunos aprendam da mesma forma, principalmente porque, se uma explicação não é aceita, não tem validade.

Se é o “eu” responsável pela determinação da validade da explicação, é importante considerar que cada “eu” determina a validade a partir de um referencial

distinto. E, do mesmo modo, a explicação de uma experiência, que é uma reformulação da realidade, será distinta; uma vez que cada experiência é vivida de modo particular. Como seria possível estabelecer um padrão de desenvolvimento como meta universal? Não seriam as inúmeras respostas que são consideradas erros apenas mais uma explicação da realidade? Não seria a falha a não produção de uma explicação? Se assim for, a escola estará treinando seus alunos para falharem?

Se cada domínio de realidade define um domínio de verdade, toda afirmação é válida no domínio de realidade que a constitui. A verdade universal é ilusão, só seria possível apontar uma verdade como universal se esta sua existência independe do observador. O autor declara ainda que “a noção de universo se funda na suposição de que se pode ter acesso a uma realidade independente e que se estende a todos e que, em princípio, é válida para todos” (MATURANA, 2001, p. 53).

6.3. Criança, aprendizagem e sociedade

Corsaro (2011), no artigo “A sociologia da infância”, faz uma análise sobre o papel social da criança e é muito claro ao afirmar que as crianças são marginalizadas na sociologia devido a sua posição social de subordinação. Assim, os adultos veem a criança de forma prospectiva, ou seja, em perspectiva do que se tornarão: futuros adultos. E, por isso, a vida em andamento, os desejos e as necessidades são considerados como problemas a serem resolvidos.

As teorias tradicionais fundamentam a ideia que a escola apresenta em relação à aprendizagem da criança e, assim, justifica-se a premissa da criança como um livro em branco que precisa receber informações do adulto para se adaptar culturalmente e socialmente.

As referidas teorias tradicionais se baseavam no modelo determinanista, que afirma que a criança é apartada da sociedade e deve ser moldada para tal, pois é inapropriada. Assim, ela precisa ser treinada para ser um membro competente e contribuinte. Nessa linha, dois modelos se fundamentam: o modelo funcionalista e o de reprodução. O modelo funcionalista visa preparar a criança para se enquadrar na ordem social através de um treino formal visando internalizar o modelo e os requisitos para o funcionamento social. O modelo de reprodução argumenta sobre os acessos diferenciados que diferentes crianças têm e, assim, critica o modelo

funcionalista como um mecanismo de controle social e de manutenção da desigualdade social. Esses modelos visam aos resultados de socialização; visam moldar a criança que é considerada irrelevante.

Atualmente, segundo o mesmo autor, ocorre um reenquadramento infantil e surgem perspectivas teóricas que argumentam que as crianças são participantes ativos na construção social; ao contrário do que postulam as teorias tradicionais ao afirmar que as crianças são consumidoras da cultura estabelecida por adultos (CORSARO, 2011).

O modelo construtivista, de modo diferente dos dois anteriores, considera a criança como ativa e envolvida na apropriação de informações e construção de sua própria interpretação do mundo. Esse modelo se fundamenta nas teorias de Piaget e Vigotsky. Para Piaget, a criança interpreta, organiza e usa as informações do ambiente para construir suas concepções. E seu desenvolvimento intelectual não é apenas uma acumulação de informações e habilidades. Mas a capacidade intelectual ocorre em estágios e, por isso, a criança percebe e organiza o “mundo” de maneira diferente do adulto (CORSARO, 2011).

Vygotsky também acredita que a criança tem papel ativo no desenvolvimento humano, e o desenvolvimento social da criança é sempre resultante das ações coletivas que vive; pois as mudanças de demandas sociais levam a mudanças de estratégias sociais e determinam o desenvolvimento psicológico e social. Assim, as ações que levam às aquisições de competências e conhecimento são desenvolvidas pelas interações com outras pessoas (CORSARO, 2011).

Baseado no estudo da Sociologia da Infância, Corsaro, propõe a reprodução interpretativa, pois acredita que a socialização não é apenas a adaptação e a internalização de informações; mas consiste na apropriação, reinvenção e reprodução. Por isso, as crianças não se limitam a internalizar a sociedade, mas contribuem para a produção de mudanças culturais. E essa reprodução interpretativa ocorre pelo modelo da teia global. Nessa teoria, a família é o centro da teia, pois é onde as crianças ingressam culturalmente. Os raios da teia são campos estáveis nos quais a criança tecerá tais teias. E essas teias fluem para todas as partes e são tecidos sobre o quadro do conhecimento (CORSARO, 2011).

Através da teoria da reprodução interpretativa, as crianças são vistas como atores sociais que afetam e são afetados pela sociedade. E essa teoria é importante, pois justifica o papel ativo da criança no processo de aprendizagem e não apenas

como mera espectadora. Mas, como Corsaro (2011, p. 65) relata, “os adultos são rápidos para descartar ideias, conhecimentos e contribuições da cultura da criança o tempo todo”; principalmente porque consideram o ponto de vista da criança como ingênuo, e o seu próprio como verdadeiro.

A análise de Corsaro é muito importante e permite compreender muitas condutas da escola e até mesmo do adulto em relação à criança, pois - ainda hoje - a posição social da criança é carregada de lógicas das teorias tradicionais sobre a Sociologia da Infância, como ocorre com a relação hierárquica que os adultos mantêm com as crianças.

Mas, na escola, não é somente a hierarquia que reflete tais sociologias, pois a negação dos desejos e necessidades dos alunos e as imposições inúmeras também evidenciam a premissa da subordinação infantil. Dessa forma, a conduta em relação à criança é sempre determinada em perspectiva do adulto que se tornará.

E, como Corsaro afirma, a criança é considerada um livro em branco e, por isso, precisa receber informações para se adaptar à cultura social. E aí é justificada a metodologia de ensino da escola tradicional, que deve consistir em transmissão de informações. Então, como a criança precisa ser moldada, é fácil compreender porque se visa à reprodução de informações e não à formação de autonomia.

E a criança que era considerada pelas teorias sociológicas da infância inapropriada, precisa ser treinada. Embora atualmente tenha ocorrido um reenquadramento social da criança, que passa a ser ativa na construção social, ainda se conservam as lógicas das teorias tradicionais. E a afirmação sobre a rapidez do adulto, em descartar o conhecimento infantil, reflete-se justamente no padrão cultural imposto na escola, onde professor é o único que possui conhecimentos válidos. A perspectiva do autor é a que parece mais apropriada, pois o mesmo afirma que a criança deve se apropriar, reinventar e reproduzir os conceitos. A criança deve ter papel ativo na vida e na aprendizagem.

CAPÍTULO III

7 MUDANDO O FOCO

Este capítulo visa propor uma mudança de foco em relação às particularidades de cada aluno. Acredito que essa mudança requer a adequação do

Sistema de Ensino Brasileiro e, desse modo, esse é o primeiro aspecto a ser abordado. E, finalmente, é proposta a leitura do aluno e de seu mundo; e também a expansão do presente. Tomo como base as teorias de Maturana e Varela, Hooks, Mello, Freire e Fonseca, dentre outros.

7.1. Da Normatização à Transgressão: Necessidade de Mudanças e Adequação do Sistema de Ensino Brasileiro

Como já discutido nos capítulos anteriores, a escola está distante do seu papel de formação de indivíduos autônomos. Segundo Matura (2001), o objetivo da escola deve ser permitir ao aluno transformar-se com o meio, e isso é possível graças às coordenações de ações que se estabelecem na sala de aula. Mas, infelizmente, essa não é uma prática comum, e a escola atua de modo mais eficiente em relação à discriminação e à segregação. No entanto, as “dificuldades de aprendizagem” permitem que ambas sejam justificadas.

Mas patologização da diferença não é uma característica da escola, mas da cultura moderna - como vem sendo citando ao longo do texto. E, impregnados pela lógica da produtividade, muitos estudos em relação às “dificuldades de aprendizagens” visam à correção da mesma. Assim, antes de propor novas ideias, é importante observar alguns desses estudos.

Saravali (2005) apresenta uma visão mais abrangente sobre a aprendizagem e, assim, afirma que é importante que professores estejam atentos ao por que os alunos “não aprendem”. E a causa pode envolver muitos aspectos, como problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, adaptação e emocionais. E ainda pode estar relacionada à ação, organização e reflexão quanto ao meio que está prejudicado. Por isso, é essencial ao professor e à escola conhecer o aluno a fim de determinar meios que favoreçam seu desenvolvimento, pois as carências estruturais do conhecimento devem ser identificadas e supridas, permitindo ao aluno aprender.

A proposta de Saravali parece ser uma tarefa impossível de ser imposta ao professor, pois ele atua muitas vezes em salas de aulas lotadas e tem pouco tempo até mesmo de aprender os nomes de seus alunos. Também há a imposição de ministrar conteúdo extenso em um curto período de tempo e, dessa forma, o professor torna-se uma máquina de reprodução de conteúdo. E, embora o autor ainda apresente uma proposta voltada para a correção das “dificuldades de

aprendizagem”, reconhece a importância de favorecer o desenvolvimento do aluno e, assim, permite perceber que não implica a “não aprendizagem” e o caráter de imutabilidade.

Outras mudanças de visão começam a surgir no cenário atual, como é proposto no trabalho de Padilha (2012), porém tais mudanças ainda refletem resquícios da cultura hegemônica ocidental. A autora anuncia que o poder e a influência do educador em relação ao desenvolvimento acadêmico do aluno são fundamentais. Diz também que é importante assegurar os direitos dos alunos com “dificuldades de aprendizagem”, pois a sociedade atual busca indivíduos excepcionais em inteligência; e o “fracasso escolar” assume dimensões significativas já que o bom desempenho escolar é essencial à ascensão social. É importante aceitar as “dificuldades”, o ritmo e a identidade; mas tal atitude só é possível se a escola visar à formação de indivíduos reflexivos, críticos, independentes, confiantes e livres. E a formação de indivíduos livres requer considerar a pluralidade de valores e saberes.

É possível notar que, quando Padilha indica que é importante assegurar os direitos dos alunos com “dificuldades de aprendizagem”, a autora considera a “dificuldade” um fato, apesar de relatar que as causas das “dificuldades de aprendizagem” podem ser - além de orgânicas - neurológicas, familiares, psicológicas e/ou pedagógicas. A relação hierárquica está presente no relato acima e é destacada na declaração de que há poder do professor sobre o aluno.

Embora Padilha busque destacar a importância de garantir os direitos de indivíduos com “dificuldades de aprendizagem”, é interessante notar que esses direitos são considerados inferiores, pois a igualdade e aceitação da diferença como legítimas só ocorrem quando se busca garantir os direitos do indivíduo, independente de suas habilidades ou dificuldades.

Padilha (2012) também aponta a necessidade de diagnóstico e tratamento das “dificuldades de aprendizagem”, ampliando as possibilidades do aluno de melhorar, crescer e aprender. E essa afirmação permite perceber a valorização do desempenho acadêmico, pois a necessidade de melhorar, crescer e aprender desconsidera saberes e aprendizagens; nos quais o aluno pode apresentar excelente desenvolvimento como habilidades artísticas, música e outras. E isso implica patologização da diferença.

Apesar de indicar a necessidade de diagnóstico, Padilha (2012) aponta que é importante que o professor tenha ciência de que aquilo que importa não é o diagnóstico, mas como o professor age e reage às “dificuldades” de seus alunos. Esse profissional deve estar atento às “dificuldades de aprendizagem” e não deve encará-las como um processo que precisa ser eliminado ou aceito passivamente, como parte do processo de aprendizagem.

O professor deve também valorizar tudo aquilo de que o aprendiz é capaz, entender que o seu desempenho é o melhor no momento e até que o tem possibilidade de ser melhorado. Por isso, o professor deve adotar medidas para facilitar a aprendizagem. Padilha observa que, na realidade, há uma visão clínica das “dificuldades de aprendizagem” como doença que requer medicação e recuperação, e tal premissa afeta o papel da escola; que se foca em buscar falhas no aprendiz, desviando-se da prática educativa (PADILHA, 2012).

Dentre as inúmeras propostas em relação às “dificuldades de aprendizagens”, mesmo as teorias atuais ainda mantêm a ideia de limitação em relação ao que é denominado de “dificuldades de aprendizagem”. Porém, acredito que conforme Maturana propõe, não é possível “não aprender” e, assim, tal termo não tem fundamento. Do mesmo modo, não é possível apontar o “fracasso escolar” uma vez que não há possibilidades de não-aprendizagem.

Talvez então, a questão esteja mais voltada para a necessidade de adequação do sistema de ensino. Entretanto, não concordo com Padilha quando afirma que aceitar as dificuldades é importante, pois acredito que é importante aceitar as singularidades, o tempo, o ritmo, e a identidade do outro. Mas sei que, infelizmente, uma escola que tenha a função de moldar não pode permitir subjetividades.

É inevitável concordar com Mello (2008), no sentido de ser fundamental expandir esse mundo em compreensão para permitir-se enxergar possibilidades inviabilizadas. Mas expandir o mundo em compreensão, no mundo da cultura ocidental, parece uma utopia. Utopia sim, mas - ao meu ver - essencial à mudança do cenário atual.

Hooks (2013), a esse respeito, alega que ensinar não é apenas partilhar informações; é participar do crescimento intelectual e espiritual do aluno. E *“requer a transgressão de fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como um uma rotina de linha de produção”* (HOOKS, 2013, p. 26). Para isso, é

necessário se aproximar do aluno, vê-lo como integral e complexo e visar, além do conhecimento, ao que está nos livros. É preciso abranger conhecimentos acerca de como viver no mundo.

Mas a cultura ocidental estimula a premissa de que a relação entre professor e aluno se baseia na transmissão de conhecimentos, e que tais alunos são meros receptores. Essa é, segundo Hooks (2013), uma ideia determinada pela educação burguesa, que sustenta também a ideia de cisão entre mente e corpo, favorecendo a compartimentalização, a qual busca o intelectual de modo isolado. Muitos professores não se preocupam com o bem-estar de seus alunos e precisam deixar o seu “eu” para adentrar a sala de aula, onde devem estar “livres das experiências e parcialidade” (HOOKS, 2013 p. 29).

Analisando as “dificuldades de aprendizagem” por uma visão compartimentalizada, é possível atrelá-las ao insucesso escolar, já que o papel dos alunos - segundo determinação escolar - é apenas consumir as informações oferecidas pelos professores. Além disso, os demais aspectos que interferem na aprendizagem - como fatores sociais, culturais e emocionais, dentre outros - são compartimentalizados em outras sessões. Assim, romper com a compartimentalização pressupõe uma educação libertadora.

Contudo, como a escola se limita à memorização e à repetição, é possível identificar alunos que têm informações memorizadas, mas são incapazes de raciocinar sobre as mesmas. E é considerando a gravidade de tal fato que Consenza e Guerra (2011, p. 96) reiteram que “*é necessário desenvolver capacidades de raciocinar, interagir, planejar, se autorregular, valorizar e respeitar a existência e as necessidades dos outros*”.

Freire também reconhece que formar é mais que treinar, deve ter como meta o desenvolvimento da autonomia do educando; deve abranger a formação científica, a correção ética, o respeito ao outro e a capacidade de viver e aprender com as diferenças. Assim, ensinar não pode ser definido como apenas transferir conhecimentos. Deve focar a criação de possibilidades para a construção do conhecimento, que torne o ser uma presença no mundo. Presença que pensa, que se sabe presença, que intervém e transforma. Presença que consta, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (FREIRE, 2016).

Aprender a refletir, raciocinar e utilizar estratégias de solução de problemas é uma necessidade da educação e a tarefa mais importante da escola. Envolve mais

que apenas reproduzir informações, ou acumular conhecimentos de modo acrítico (FONSECA, 2015). Segundo o mesmo autor, um processo de ensino e aprendizagem inovador deve se basear na premissa de que o estudante é dotado de capacidades e orientado contextualmente para aprender. E, principalmente, de que o conhecimento decorre de dúvidas, debates e discussões. Assim, deve-se “*aceitar a coexistência de vários pontos de vista sobre o mesmo problema ou matéria do conhecimento*” (FONSECA, 2015). Corroborando do mesmo princípio, Pedro (2017) alega que a escola deve se libertar dos conteúdos pré-estabelecidos e rígidos.

Em concordância com Fonseca, Freire (2016) assegura que, com objetivo de se fomentar a autonomia dos alunos, deve-se estimular a comparação, a dúvida e a curiosidade. E o autor ainda enfatiza que ensinar para a autonomia exige rigorosidade metodológica; e esta requer do professor uma postura criadora, instigadora, inquieta, curiosa, humilde e persistente. Deve-se reforçar a capacidade crítica, curiosidade e insubmissão do educando, permitindo que o aluno se transforme no sujeito real da construção do saber e que o professor não deve se limitar a ensinar os conhecimentos já existentes, mas a produção dos conhecimentos a serem descobertos.

Para ensinar para a autonomia, é necessário respeitar os saberes do educando e estimular a criticidade, que visa à superação da curiosidade ingênua por uma curiosidade crítica. O ensinar exige a corporificação das palavras, pois palavras isoladas não têm significado. Requer a aceitação do novo e a rejeição a discriminação, a reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento da assunção da identidade cultural. Formando-se, assim, um ser social e histórico, pensante, comunicante, transformador, criador, sonhador e emocional (FREIRE, 2016).

Respeitar a autonomia, dignidade e identidade é uma responsabilidade para com o aluno do professor, que deve exercer sua autoridade tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando produção. Porém, o respeito depende de o professor aprender a conviver com as diferenças, que são inúmeras; e é impossível a escola se alhear às condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos. O professor deve apreender a realidade para que possa favorecer a sua transformação. Assim, a sua responsabilidade é grande (FREIRE, 2016).

O autor admite que ensinar exige segurança, competência e generosidade. A pedagogia da autonomia tem de ser centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade. É importante o professor ter ciência de que não são

portadores da verdade, por isso devem ter liberdade de arriscar-se e escutar seus alunos para aprender a comunicar com eles, pois o professor não é o único que tem algo a dizer. Escutar implica estar disponível e não anula o direito de discordar e se posicionar. Comunicar não é falar impositivamente e requer que o professor transforme seu discurso em função da aprendizagem do aluno. E a segurança não é determinada pela certeza de saber tudo, mas pela convicção de que se possui saberes e ignorâncias. Assim, posso saber melhor o que já sei e conhecer o que não sei, ou seja, (parece estar faltando algo aqui.... verifique) na consciência da minha inconclusão (FREIRE, 2016).

Como proposta educacional, Fonseca (2015) propõe a educação cognitiva que, segundo o mesmo, não é um método de apoio pedagógico e, embora consista de um instrumento educacional, não ensina a matéria ou a disciplina. Esse método pode ser considerado um modelo de cooperação não competitiva que respeita os conhecimentos prévios do educando e o perfil cognitivo do aluno. Assim, o professor deixa de ser o detentor do saber e assume o papel de estimular o aluno a aprender.

Vianni (2013) indica a educação cognitiva e assegura que essa se baseia em aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a desenvolver estratégias e tornar-se autônomo. Para executar uma tarefa, porém, é necessário acessar representações mentais, manipular, comparar e modificar informações. Mas o aluno geralmente não tem consciência dos procedimentos que pode utilizar, sendo fundamental compreender o funcionamento cognitivo e tomar consciência das inúmeras estratégias acessíveis.

Apesar de a proposta de Fonseca ser interessante, ela depende de uma avaliação que o mesmo julga ser cooperativa e que visa à identificação do potencial do aluno; porém de modo não conclusivo ou fixo (FONSECA, 2015). Essa avaliação pode ser um instrumento de segregação, uma vez que - ao determinar o potencial de um aluno - a avaliação poderá influenciar a imagem que o professor tem do mesmo e até a imagem que o aluno tem de si próprio e de seu potencial.

No entanto, Fonseca (2015) declara que a avaliação é importante para compreender como o aluno percebe, processa, analisa, relaciona, categoriza, elaboração estratégias, planifica, antecipa respostas, controla ou verifica suas soluções. Isso porque tal avaliação permite identificar aptidões e traçar intervenções visando enriquecer, potencializar, otimizar e maximizar a capacidade de processar informações, reforçando as áreas fortes e o sentimento de competência e

compensando as áreas fracas, estimulando as áreas pobres ou imaturas, garantindo a prontidão e o êxito à aprendizagem; evitando a ocorrência de experiências cognitivas de aprendizagem de fracasso e reduzindo as situações de exclusão, estigmatização e discriminação.

Hooks (2013) reitera ainda que “não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto de sala de aula pode ser transformado de modo a fazer o aprendizado uma experiência de inclusão”. Principalmente, porque o ensino ainda reflete uma noção de existência de um único modo de pensar como universal, e os professores temem os sentimentos de seus alunos, pois estes podem levar ao confronto ou ao conflito. E o modelo, aparentemente neutro e seguro, é uma farsa, pois o silêncio prolongado e a falta de envolvimento refletem ausência de segurança e a dominação política que se reproduz no contexto educacional.

Os professores devem favorecer o aprendizado multicultural. Para tal, devem aprender a aceitar e respeitar as diferenças para uma educação melhor, mudando paradigmas e enfrentando desafios. O principal desafio é reconhecer as fronteiras que moldam o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula, pois têm se aceitado e perpetuado parcialidades e preconceitos pela tendência de aceitar as práticas sociais rotineiras como naturais e inevitáveis (HOOKS, 2013).

Hooks (2013) declara que vivemos um patriarcado capitalista de supremacia branca, e a aceitação da multiculturalidade deve iniciar com um processo político descolonizador e libertador. Somente o pensamento crítico não é suficiente, é necessário mudança de atitudes; e “*a revolução deve começar na revolução da vida cotidiana*”. Por isso, o professor não deve usar sua experiência como modo autoridade, pois cada indivíduo tem conhecimentos determinados por suas experiências de vida e deve ter o direito de opinar de diferentes maneiras sobre diferentes tópicos. A experiência deve ser um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros.

O mundo muda quando há ação e reflexão, mas ainda vivemos num abismo entre teoria e prática. A teoria não reflete a prática e, segundo Hooks, divide, separa, exclui e mantém a distância que silencia, censura e desvaloriza; sendo determinada como instrumento de dominação e hierarquização intelectual, que inferioriza os trabalhos e produções de marginalizados (HOOKS, 2013).

Proponho, então, como mudança de foco, justamente o pensar as “dificuldades de aprendizagem” como uma construção social e não como uma

patologia ou uma limitação individual. E tal mudança de foco visa justamente compreender a “dificuldade de aprendizagem” pelas perspectivas de Humberto Maturana e Boaventura Sousa e Santos.

A análise conceitual sobre as “dificuldades de aprendizagem” e a compreensão dos critérios que a definem, realizadas no primeiro capítulo desse trabalho, bem como o estudo das bases neurobiológicas realizados no segundo capítulo, favorecem a reflexão detalhada sobre a problemática dos diagnósticos de “dificuldades”; permitindo contestar os parâmetros utilizados pelos docentes que tomam o laudo de “dificuldades de aprendizagem” como fundamento de suas práticas pedagógicas. Assim, é possível denunciar tal postura como um desdobramento de um modelo social hegemônico e opressor.

Considerando, então, que as “dificuldades de aprendizagem” e o “fracasso escolar” são apenas uma perspectiva baseada na expectativa do avaliador; opto por não continuar a usar o termo “dificuldades de aprendizagens”, principalmente por não acreditar em sua legitimidade. Portanto, considero que o que é assim denominado refere-se apenas a particularidades e me referirei ao problema como “conhecer subjetivo”, como Maturana afirma em sua produção.

A mudança de foco para pensar as “dificuldades de aprendizagem” como uma construção social, e não como uma patologia ou uma limitação individual, exige outras mudanças - como a destituição do diagnóstico médico como norteador das práticas pedagógicas para a aceitação do aluno e de seu mundo e ainda a expansão do presente e contração do futuro, como propõe Boaventura Sousa e Santos.

7.2. Do Diagnóstico Médico à aceitação do Aluno e de seu Mundo

Maturana e Varela (2001), em seu livro “A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana”, descrevem a vida como um processo de conhecimento e a trajetória individual como responsável pela construção do conhecimento de mundo de cada indivíduo. Assim, o conhecimento não se limita ao processamento de informações oriundas de um mundo anterior à experiência do observador, mas constrói-se pela interação com o mundo; de modo que sempre há aprendizagem. O ser humano vive no conhecimento e se conhece no viver. Dessa forma, não pode se limitar simplesmente a receber informações passivamente.

A ideia de que o mundo é construído pelo “eu” ou pelo “nós”, num processo cessante e interativo, é um convite à participação ativa, e implica grande responsabilidade, pois a interação proposta não permite hierarquia nem passividade, já que se funda na cooperação. E não há um padrão proposto segundo tal teoria, pois como Maturana e Varela certificam: “toda experiência inclui aquele que conhece de um modo pessoal, enraizado em sua biologia, motivo pelo qual toda experiência de certeza é um fenômeno individual” (MATURANA E VARELA, 2001, p. 35).

Sobre a aprendizagem, os mesmos autores complementam relatando que até mesmo a atividade neural deflagrada por uma perturbação está determinada em cada indivíduo e não pelas características do agente perturbador. Então, estimular o surgimento do conhecimento não é difícil, pois conhecer é uma ação efetiva do domínio de existência do ser vivo; mas o conhecer é subjetivo porque o ato de conhecer depende daquele que conhece (MATURANA E VARELA, 2001).

Segundo Maturana e Varela (2001), o que ocorre é uma deriva natural; e ela é produzida de modo intrincado, é congruente com a estrutura e a história de acoplamentos estruturais. Assim, não há fracassos, pois o que chamamos de “fracassos” são respostas particulares e subjetivas que não atendem ao ideal esperado. Mas não são inválidas ou incorretas. Por isso, acredito que o que ocorre é o “conhecimento subjetivo”, que é estabelecido socialmente.

Os mesmos autores reiteram ainda que seres multicelulares, como o ser humano, permitem o aparecimento de linhagens diversas, que resultam em formas diferentes de ser no mundo, pois é a estrutura da unidade que determina como ela interage com o meio. É na unidade que ocorrem múltiplas interdependências e, quando uma de suas dimensões é afetada, o organismo inteiro experimenta mudanças (MATURANA E VARELA, 2001).

Nesse organismo multicelular, o sistema nervoso é relevante, pois contribui para a determinação estrutural do organismo; e são as perturbações do meio que desencadeiam as mudanças decisivas para a transformação do sistema nervoso. Por isso, é possível reconhecer que as interações afetam o desenvolvimento do sistema nervoso, pois as mudanças de estado de um organismo dependem de sua estrutura, e ela de sua história de acoplamentos estruturais (MATURANA E VARELA, 2001).

O sistema nervoso faz conexões que permitem acoplar grupos de células em forma de rede e considerando que o sistema nervoso tem dezenas de bilhões de

neurônios e que esses fazem múltiplos contatos, a combinação de interações é astronômica e permite uma variedade imensa de domínios de comportamento. As mudanças estruturais no sistema nervoso afetam a eficácia das interações sinápticas e o tráfego químico entre suas células, e modulam a eficácia e o modo de interação que ocorre entre elas (MATURANA E VARELA, 2001).

Toda interação interfere no funcionamento do sistema nervoso, e toda experiência é modificadora, ou seja, interações estimulam transformações da rede neural. As transformações são vistas como aprendizagens (MATURANA E VARELA, 2001).

O conhecimento é atestado segundo os mesmos autores em relação a uma ação efetiva no domínio do qual se espera uma resposta. Uma avaliação sobre aprendizagem se dá em relação ao efeito esperado pelo observador como efeito sobre o ambiente (MATURANA E VARELA, 2001).

A aprendizagem ocorre na dinâmica social humana, e essa dinâmica configura um evento biológico que tem como objetivo a conservação e adaptação de um organismo. A coerência e harmonia nas relações e interações sociais devem-se à coerência e harmonia do organismo e seu crescimento no meio (MATURANA E VARELA, 2001).

Interações harmônicas e contínuas determinam uma aprendizagem também contínua, porém - para que tais interações sejam recorrenes - é necessário um envolvimento recíproco; e esse se dá na interação social.

A despeito disso, a escola se baseia no modelo representacionista e entende que o mundo é independente do sujeito, sua função é determinada por transmitir ao aluno informações já “prontas”, “corretas”, “incontestáveis”; e não há alternativas ao aluno a não ser absorvê-las. Se um indivíduo não realiza as “representações mentais” esperadas, é considerado “inútil”, ou seja, o que a escola propõe é que o “eu” - que é distinto e particular - assuma a explicação de outrem sem que esse “eu” viva a experiência que gera o conhecimento.

A proposta de Maturana e Varela, ao apresentarem o conhecimento como subjetivo, admite a coexistência de muitas verdades. Nesse contexto, o diagnóstico médico do “conhecer subjetivo” e o foco no rendimento escolar tornam-se inadequados, pois a subjetividade individual implica a validade de toda experiência, de modo que não há “erros” ou “acertos”, e toda experiência é válida de um modo particular.

A teoria de Maturana e Varela assegura também que a história do ser vivo começa com uma estrutura inicial, que condiciona o curso de suas interações e, enquanto existir o meio e a unidade, eles atuarão como fonte de perturbação mútua, pois a interação não é intrusiva; e a resposta é do organismo é determinada em sua própria estrutura. Não há determinação estrutural, há uma deriva estrutural (MATURANA E VARELA, 2001).

Maturana e Varela (2001) também confirmam que as interações requerem compatibilidade, que é condição necessária ao acoplamento estrutural. Assim, é possível deduzir que, se não ocorrer a adaptação de uma unidade, conseqüentemente não ocorrerá acoplamento ou interações.

Segundo Alves (In: Pedro, 2017), é importante considerar que o espaço de ensino é repleto de emoções, afetividade e trocas dialógicas. **Esse lugar deve favorecer as coordenações das coordenações** consensuais, pois - apesar de os estímulos ambientais serem preciosos no processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas, e das relações entre sujeito e meio serem constitutivas da realidade da vida e do aprender - a aprendizagem de uma informação só será efetiva se as palavras forem sentidas e acolhidas.

É interessante notar ainda que a sala de aula é realmente um ambiente de emoções e afetividade, mas as trocas dialógicas têm sido pouco estimuladas, pois o modelo tradicional de aprendizagem pressupõe que o aluno é um receptáculo vazio de conhecimento e, assim, somente o professor tem o que oferecer; e ao aluno é permitido apenas receber. Esse modelo de ensino impossibilita as trocas e pode favorecer as emoções e afetividades negativas, que não vão impedir a aprendizagem, mas a direcionaram em sentidos diversos. Esse contexto pode ser confirmado pelos relatos de Alves (In: Pedro, 2017), ao afirmar que a tessitura das relações possibilita a vida e favorece o desenvolvimento do pensamento e aprendizagem.

No contexto da escola, isso é muito importante e justifica o “conhecer subjetivo”, ou seja, justifica o fato de muitos alunos aprenderem de modo distinto ao que anseia o professor, pois o processo não prima pela interação entre professor e aluno. Na verdade, ela estabelece uma relação hierárquica que dificulta o acoplamento estrutural e, assim, a adaptação do aluno à escola. E, se não há esse acoplamento, as palavras do professor não ecoam no aluno e esse aprende, mas não o que professor pretende. Mas o aluno aprende que a escola é um ambiente

hostil, em que os conteúdos curriculares não fazem sentido. Aprende também que a escola não é para todos. Aprende a ter baixa autoestima. Aprende tudo, menos ciências.

Considerando como referência a teoria de Maturana e Varela, é possível refletir: o termo “dificuldades de aprendizagem” é ilegítimo. O conceito que o define parece se encaixar perfeitamente no padrão imposto pela cultura ocidental moderna e assim é definida pela não reprodução do ensino aos padrões definidos pelo professor; pela escola ou qualquer outra origem externa ao organismo. Mas, ao considerar a teoria de Maturana e Varela, tal conceito é desconstruído, pois como a resposta individual a um estímulo é uma deriva, e não há possibilidades de se definir um padrão para o rendimento escolar ou a aprendizagem.

Considerando ainda que a história de cada aluno condiciona o curso de suas interações, então torna-se ainda mais inviável esperar que todos aprendam do mesmo modo; pois alunos diferentes, com história de vida diferentes, respondem de modo diferente a uma mesma perturbação. Por isso, como esperar que um único currículo estimule respostas idênticas face à diversidade de indivíduos?

7.3 Balanço Crítico

O estudo realizado ao longo desse capítulo permitiu confirmar que há muitas divergências em relação às “dificuldades de aprendizagem”; apesar de a maioria dos conceitos analisados apontar a questão como uma patologia ou limitação. Outra questão importante a ser considerada sobre a relação entre as “dificuldades de aprendizagens” e o desempenho escolar do aluno é o fato de que a determinação de rótulos e discriminação são congruentes com a vocação da escola que é projeto de modernidade e, nesse contexto, o “fracasso” escolar e as “dificuldades de aprendizagens” têm razão de ser.

E, justamente pela razão acima, é possível pressupor que os apontamentos de “dificuldades de aprendizagem”, na sala de aula, podem não se referir a patologias, mas a particularidades individuais; e, assim, sua legitimidade pode ser apontada. Inclusive, porque os diagnósticos de “dificuldades de aprendizagem” não têm um propósito e servem apenas para segregar e impor baixas expectativas em relação aos alunos apontados.

No entanto, uma alternativa a esse “propósito” é perceber que o processo de aprendizagem é difícil, independente de notas, rótulos de “fracasso” ou “sucesso” escolar. Assim, o diagnóstico de “dificuldades de aprendizagem” parece equivocado principalmente quando tem, com base fundamental, o desempenho escolar. Até mesmo porque tal desempenho é baseado em uma expectativa que se pressupõe em relação ao desenvolvimento do aluno. Assim, quando a escola rotula o aluno, ela ensina a esse aluno que ele tem “dificuldades de aprendizagem”, e essa é uma marca que não se limita à escola, mas que é levada para a vida.

É alarmante também que - diante das “falhas” - a escola, a família e os profissionais envolvidos se acomodam, pois o rótulo modifica a visão em relação ao indivíduo que deixa de ser visto como um potencial e passa a ser visto como uma dificuldade. Assim, não há expectativas em relação à sua aprendizagem. O aluno, então, é desconsiderado na sala de aula, uma vez que “não aprende”. Essa caracterização da “dificuldade” determina que o indivíduo não apresente as habilidades necessárias e passa a pertencer a uma classe subumana, inferior e incapaz. Entretanto, em nenhum momento, são consideradas as potencialidades outras que o aluno apresenta.

Por isso, compreendo que não há “fracasso” em relação a aprendizagem. E, se não há “fracassos” e se aprendizagem é um fenômeno pertinente ao viver, é possível pensar na inadequação do termo “fracasso escolar”. Afinal, se o aluno vai para escola aprender, e se essa é uma condição “vital”, é improvável que não aprenda. Logo, o que é chamado de “fracasso escolar” refere-se apenas à não reprodução do que o professor ensinou, pois o professor avalia o que ensina e não o que o aluno aprende.

Infelizmente, porém, o “fracasso escolar” tem sido atrelado à ideia de dificuldade ou limitação biológica, o que dificulta a aprendizagem. Assim, ele assume estatus de patologia. Porém, a mim tal condição parece apenas o resultado da incoerência entre o que avalia e o que implica tal avaliação, pois o que é avaliado não é a aprendizagem, mas a capacidade de reprodução de informações. Em minha visão, o termo “fracasso” não é aplicável à aprendizagem e tampouco à designação de desempenho do aluno na escola.

Talvez, o termo “fracasso” se enquadre melhor na designação da lógica metafísica da escola, que se estabelece sempre, de forma prévia, a vida; pois currículos e planos de ensino são estruturados tendo como base o aluno abstrato e

ideal. Do mesmo modo, as avaliações não avaliam a aprendizagem, apenas servem para quantificar e valorar os alunos.

Essa idealização do aluno determinada pela escola dificulta a relação entre professor e aluno real e, assim, mediante os alunos singulares, a escola recorre aos diagnósticos. O fracasso é, então, apenas uma frustração em relação às expectativas do professor e da escola. E, em relação a tal expectativa, são muitos os “fracassos”, mas não por incompetência dos alunos.

Diante disso, é necessário considerar a singularidade de cada aluno e, assim, considero que não há “dificuldade de aprendizagens”. Acredito na construção social das “dificuldades de aprendizagens” para justificar formas de aprendizagens atemporais e hegemônicas. Nesse sentido, é claro que nem tudo que é apontado, na sala de aula, como “dificuldades de aprendizagens” realmente o são.

Pensando sobre as perguntas de Patto sobre os diagnósticos frequentes na escola, eu acredito que a finalidade dos mesmos seja prevenir desvios, imobilizar os incorrigíveis e/ou colocar os homens em seu devido lugar. Assim, me embaso na premissa de que o problema das “dificuldades de aprendizagens” é apenas um fragmento de uma realidade bem maior que pode ter relação com o papel da escola, enquanto projeto de modernidade, e a política educacional; que parecem ser o pano de fundo onde as “dificuldades de aprendizagens” emergirão como fenômeno.

A proposição da escola para “todos” não se refere a uma preocupação genuína com o outro e, da mesma forma, ocorre com a inclusão escolar. Infelizmente, essas mudanças abragem apenas o processo, mas a lógica permanece.

A lógica da cultura moderna ocidental está impregnada na sociedade nos leva a medir, padronizar, propor ideais e muitas outras formas de normatizar. Porém, não há apenas um ritmo e um tempo ideais, há inúmeros; e ambos são próprios de cada indivíduo. Assim, como todos temos habilidades, também temos debilidades e peculiaridades.

Há muito mais do que ciências a aprender. Então, precisamos tirar o foco das dicotomias e permitir a visibilidade de inúmeras formas invisibilizadas. Dessa forma, posso pensar que, talvez, a escola seja a única a “fracassar” no cumprimento do seu papel com a sociedade. Tudo porque a escola, que deveria visar à formação do indivíduo para viver em sociedade, não visa a valores, respeito, autonomia,

criatividade, cooperação e tantos outros objetivos. A escola, ao contrário, sufoca os alunos com conceitos inúmeros e muitos desnecessários.

Considerando que há inúmeras formas de leitura de mundo, não é possível a um indivíduo dominar “todas” as possibilidades possíveis, até porque cada leitura de mundo é particular e depende da história de vida e da singularidade individual. Parece-me que o termo ‘dificuldades de aprendizagem’ se refere a uma diferença não aceita, ou talvez à impossibilidade de a escola se adaptar às necessidades de seus alunos, uma vez que visa moldá-los.

Talvez eu possa usar o termo “dificuldade” em relação ao papel da escola, pois essa pressupõe que é possível controlar o processo de aprendizagem, porém esse é uma deriva; e a única coisa que o professor pode fazer é estimular para que o aluno, por essa interação, possa aprender uma vez que não é possível prever o que aprenderá, pois este é um dever. Assim, talvez a falha esteja no processo, porque o professor transmite a informação que se refere a suas impressões sobre o assunto e, ao avaliar, cobra de seus alunos a reprodução do que informou e não as impressões e aprendizagens do aluno.

Talvez, a falha decorra em relação à compreensão do processo de aprendizagem, às técnicas de ensino e, até mesmo, a compreender e aceitar o erro. Mas, como a escola não é uma instituição para dar certo e sim programada para falhar, então é relevante afirmar que ela tem obtido sucesso.

7.4. Expansão do presente

A aprendizagem tem sido tratada como sinônimo de capacitação; mas - na verdade - é o transformar-se em um meio particular das trocas e intercâmbios recursivos. Esses intercâmbios, por sua vez, têm relação direta com a maneira de viver de cada sujeito. Ou seja, “o conhecimento é constituído a partir do olhar, da percepção, da constituição biopsicohistórico-social” (ALVES IN: PEDRO, 2017). E, assim, ninguém percebe nada da mesma maneira, pois a percepção ocorre na ação, onde o indivíduo percebe, cria e conhece. E o que conhece é determinado pelo como percebe. Mas, na sala de aula atual, não há tempo para olhar, perceber, criar, conhecer, pois há uma exaustiva preparação para o futuro que impede de viver o hoje.

Alves, baseia-se na teoria da Sociologia das Ausências de Boacentura Sousa e Santos, que visa à apiação do mundo e à dilatação do presente, permitindo a copresença do real existente no mundo, e o que dele foi subtraído. Para tal, pretende denunciar que o que não existe, mas que na verdade o é porque foi produzido como tal. Assim, tal teoria aspira transformar objetos impossíveis em possíveis, transformar ausência em presença (SANTOS, 2002).

Como já foi citado anteriormente, a ausência é produzida sempre que uma entidade é desqualificada e se torna invisível ou descartável. E assim vem acontecendo em relação à “aprendizagem”: a partir da dicotomia entre “bons alunos” e “maus alunos”, muitas outras possibilidades são inviabilizadas. E, para manter a relação entre o conceito de bons e maus, surgem inúmeras “justificativas” ou rótulos, dentre os quais destacam-se as “dificuldades de aprendizagem”. E os alunos “laudados” se tornam sub-humanos, incapazes, determinados ao fracasso, inferiores.

Essa dicotomia é uma ideia tão enraizada na cultura ocidental moderna, que é difícil compreender o “fracasso”, independente da sua relação com o “sucesso”. Mas, em relação à aprendizagem, fracasso e sucesso não existem, pois os dois são apenas expectativas normativas. Como a Ecologia dos Saberes visa superar a monocultura do saber científico e do tempo linear - pois são apenas algumas das muitas concepções e não as únicas -, postula que é necessário identificar outros saberes e libertar as práticas sociais, restituindo-lhes temporalidade própria e a possibilidade de desenvolvimento autônomo. Dessa forma, permite libertar a aprendizagem da classificação enquanto bem ou mal-sucedida.

Como postula Matura, a aprendizagem é evento constitutivo da vida e visa à adaptação do organismo. Logo, as “dificuldades de aprendizagem”, que são vistas como limitações e impossibilidade, não se fundamentam; apenas servem para condenar o aluno “laudado”, que é visto apenas por seus atributos “negativos” e por todas as suas habilidades são invisibilizadas.

A proposta determinada pela Sociologia das Ausências visa à apiação do mundo e aumenta os campos das experiências credíveis. A dilatação do presente ocorre pela dilatação do que é contemporâneo; visa superar as totalizadas homogêneas e excludentes que produzem inexistências, como a monocultura e o rigor do saber, do tempo linear, da classificação social, da escala dominante e da lógica da produtividade (SANTOS, 2002).

Assim, possibilita a compreensão de inúmeras formas de aprendizagens e determina que não há ignorâncias e nem saber se “Toda ignorância é ignorante em um certo saber, e todo saber é a superação de uma ignorância particular” (SANTOS, 2002, p. 250).

A Sociologia das Ausências é complementada pela teoria das sociologias das emergências, que visa à contração do futuro. Assim, “visa a um futuro de possibilidades plurais e concretas, mas simultaneamente utópicas e realistas” (Santos, 2002, p. 254). É importante considerar ainda que essas sociologias se constroem no presente através do cuidado. E, assim, o único modo como o futuro se inscreve no presente é pela ideia do “ainda não”; que é um conceito que expressa um movimento latente, uma possibilidade, uma tendência.

Para a Sociologia das Ausências, o futuro não está determinado, é uma possibilidade incerta, possibilidade de utopia e salvação, desastre ou perdição. E, assim, também amplia o presente, pois é nele que as possibilidades e expectativas do futuro residem. Mas as possibilidades não podem ser direcionadas, pois existem muitas alternativas disponíveis. A Sociologia das Emergências valoriza as experiências sociais como fonte de possibilidade e alternativas possíveis (SANTOS, 2002).

Para compreender melhor a situação, é importante considerar que a criança, quando vai para a escola, vai cheia das expectativas que os adultos lhes depositam, pois condicionam o sucesso da vida ao “sucesso” escolar. Acredita-se que quem é bem-sucedido na escola será também na vida. Essa é uma premissa comum que implica o desejo adulto de que a criança seja a melhor, que seja a mais inteligente, que reproduza tudo que lhe é determinado, que tenha bom comportamento e que cumpra muitas outras exigências.

A condição determinante de sucesso na vida, segundo as exigências sociais, não está relacionada à aprendizagem, mas à reprodução de um padrão social pré-determinado. Mas, muitas vezes, não há consciência da complexidade de tal realidade, embora essas concepções estejam impregnadas culturalmente até mesmo em citações como “Eu te amo, você é tão inteligente”; “Eu vou ficar tão feliz se você tirar boas notas”; “Tirar notas boas é o mínimo que um estudante pode fazer”.

É possível perceber que a valorização é relacionada ao rendimento do aluno e não à aprendizagem e, como agravante, muitas vezes é condição para valorização

individual. Mas tirar boas notas, não implica diretamente aprender, e a nota é até mesmo insignificante em relação à relevância do aprender.

Mas a escola brasileira, que se fundamenta na filosofia ocidental moderna, contrai o presente e expande o futuro. Todo o “hoje” é pautado nas expectativas do amanhã. A escola, e até mesmo as famílias, não olham mais seus alunos e filhos como crianças, mas como um projeto de adulto e, assim, todas as ações são pautadas. A criança não pode mais ser criança porque a sua infância é toda pautada nas expectativas do futuro.

Nesse contexto, a criança deve ser o melhor aluno, deve estudar e se dedicar para competir no mercado de trabalho quando for adulta. Assim também, deve ter o comportamento perfeito, pois esse é um requisito social fundamental. No primeiro ano do Ensino Fundamental, aprende-se em função da demanda de ensino do segundo ano e não pelo aprender e viver o hoje, pois os critérios impostos para o hoje se fundamentam no amanhã.

São frequentes as preocupações em relação ao amanhã. “Se não aprender hoje, não dará conta de cursar o próximo ano de escolaridade”; e assim o “se” predomina na rotina escolar. Mas, no próximo ano, o amanhã é imprevisível, e não há apenas uma possibilidade de “se”, e sim inúmeras.

As crianças têm sofrido muitas exigências exageradas e desnecessárias, talvez até irreais em relação às possibilidades infantis. E, por isso, é fundamental e urgente expandir o hoje; é preciso modificar a visão da escola como preparatória para o vestibular; é necessário que a escola vise mais a que ingressar seu aluno em uma boa universidade para que tenha uma boa profissão no futuro. É necessário que a escola vise ao conhecer para a transformação individual. E, como o conhecer ocorre no viver, a escola precisa ser o local de grandes descobertas, de conhecer, de experimentar, de errar e de viver grandes aventuras.

Mas, na escola, as crianças não podem descobrir, porque estão ocupadas demais em memorizar; não podem conhecer, porque precisam aprender a reproduzir; não podem experimentar, porque não há tempo; não podem errar, porque falhas não são admitidas; não podem viver. Assim, o ambiente escolar se tornou opressor, estressante e competitivo. A criança não aprende pelo prazer de aprender, ela aprende que precisa memorizar e reproduzir da melhor forma possível. Precisa ser a melhor, precisa dar as respostas mais rápidas e completas, precisa acertar sempre e nunca cometer erros. Mas por quê? Porque assim foi determinado

ou convencionado pelo sistema escolar. E tudo isso deve acontecer no hoje, porque amanhã haverá novas exigências.

Muitas vezes, a escola e o sistema de ensino não estão permitindo às crianças aprender. Estão sobrecarregando os alunos com exigências ditas fundamentais para um futuro que nunca chegará, porque - se chegar - ainda haverá um outro futuro com que se preocupar. E tal futuro sempre será uma deriva.

É necessário viver o hoje e, se o hoje não for suficiente, é possível esperar que, rapidamente, o amanhã se tornará hoje para que se possa tentar novamente. Mas as crianças têm sido obrigadas a “memorizar” o ciclo da água, sem ter tempo de se deitarem no pátio, observarem e imaginarem o que acontece com a água da piscina ou da poça no pátio da escola. Por que a água diminui? Para onde vai? O que ocorre?

Nos últimos dias, estava estudando com meu filho caçula, e o dever pedia para registrar a quantidade de unidades de uma dezena. Eu lhe perguntei a resposta, e ele não respondeu, mas me perguntou de que era a dezena. Eu respondi que podia ser de qualquer coisa. Ele insistiu e perguntou se podia ser de cachorro. Eu disse que sim e insisti para que me dissesse a resposta da atividade. Ele novamente questionou se podia ser de gatos. E de patos? De maçãs? De bananas? De sapatos? De meninos? Sim, sim, sim, sim, sim. E, depois de muitas perguntas, ele respondeu: “Mãe, uma dezena tem 10 unidades, é claro!” E hoje ele sabe o que é uma dezena, sabe porque construiu o conceito, testou, generalizou, aplicou. Entre tantas interrogações, acontecia uma aprendizagem. E é assim que acontece, não basta ler repetidas vezes e memorizar; é necessário mais. Mas para “mais”, é necessário tempo. E é preciso tempo hoje.

Vejo inúmeras formas de estreitar o hoje. A correria e as cobranças excessivas do hoje em relação ao amanhã não estão presentes apenas na escola, mas também na rotina familiar são muito frequentes. O bebê acabou de nascer e deseja-se que cresça e comece a andar, brincar e falar. Quando começa a andar, não há tempo de caminhar junto, pois é preciso se preparar para o correr. Quando começa a falar, não há tempo para ouvir, porque é preciso se preparar para a próxima fase. E a criança vai para a escola, e surge a ansiedade para que aprenda a ler e escrever. E, quando aprende ler e escrever, começamos a nos preocupar com o vestibular, com a profissão, e com todo o futuro. Contudo, não se vive o hoje em função do amanhã.

E o hoje? É preciso focar no hoje. Compreender que criança não é miniatura de adulto e que é imatura porque é criança. Ela chora, faz pirraça, cai, quebra, entorna, risca, borra e perde. Tudo porque é criança. Mas o padrão social exige que as crianças tenham comportamento de adulto, letra bonita e precisa, cadernos organizados, sem borrões ou orelhas, comportamento impecável, atenção excelente, educação primorosa. O que tem sido esquecido é que criança é criança. A letra inicialmente é irregular, mesmo porque a coordenação motora não é precisa. Os cadernos são desorganizados porque não há precisão no uso dos materiais. A atenção é reduzida, mesmo porque não há maturidade neurológica para mantê-la por longo tempo. A educação é falha mesmo, porque se está em treinamento.

Criança prefere brincar que estudar mesmo, porque a escola se tornou “chata” e brincar é mais legal. Não quer parar de brincar para tomar banho, não quer fazer o dever, esquece o caderno em casa, anota errado a página, perde a borracha, cutuca o colega. Criança não é adulto.

Criança não tem atenção ou bom controle inibitório porque é criança, por isso perde atenção e dispersa. Será que um menino de 6 anos de idade que é obrigado a ficar horas sentado assistindo à aula é TDAH só porque não consegue se comportar de acordo com o padrão determinado?

Criança precisa sim de orientação, mas estamos adoecendo nossas crianças com exigências além de suas possibilidades; com a imposição de prazos que a criança não compreende. E aprender requer tempo. O que chamamos de “erros” e “imaturidade” é apenas o esboço do potencial futuro que está sendo construído. Não adianta apontar ou impor, é necessário permitir viver e aprender para ser melhor.

A escola impõe a seus alunos uma série de exigências organizadas de modo hierárquico e cronológico. E, assim, os conteúdos perdem a significância, pois se tornam um aglomerado maçante de informações e implicam a distorção do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, esse processo deixa de ser natural à vida humana, pois a aprendizagem não ocorre de modo organizado; hierárquica e cronologicamente organizada. É um processo complexo que acontece no hoje, na experiência, na argumentação, na curiosidade, e nem sempre tem como culminância a certeza, mas pode terminar na dúvida.

Sem a expansão do hoje, a aprendizagem não será satisfatória, e a escola continuará a produzir diagnósticos. É preciso expandir o hoje e permitir que o aluno viva, experimente, relacione e erre. Mas a escola está massacrando as crianças com

informações sem significado simplesmente porque talvez precise das mesmas no futuro. Mas que futuro? Talvez, nem exista um amanhã e, então, o que temos é o hoje. E que o objetivo de hoje seja apenas o prazer de viver mais um dia e aprender como consequência da vida.

Para alargar o presente, acredito que é necessário libertar o hoje do futuro. E o hoje é tudo que temos, pois o futuro é inserto e não pode ser determinado.

CONCLUSÃO

Nesta dissertação, foi realizada análise conceitual sobre a dificuldade de aprendizagem, discussão sobre a problemática da dificuldade de aprendizagem e as falhas do Sistema de Ensino, assim como uma reflexão sobre o sistema injusto de competição que é determinado pela escola; baseadas nas teorias de Boaventura Sousa Santos e Humberto Maturana. Também foi realizada uma breve revisão sobre a aprendizagem: aspectos neurobiológicos, foram propostas as dificuldades como integrantes do processo de aprendizagem, baseando-se nos trabalhos de Humberto Maturana, Consenza e Guerra, Viani e Velasques. Fundamentado nos estudos realizados nos dois primeiros capítulos do trabalho, foi possível propor uma mudança de foco, que visa à necessidade de mudanças e à adequação do sistema de ensino, propondo - fundamentalmente - uma transição do diagnóstico médico à aceitação do aluno e de seu mundo, e a expansão do presente. Como referencial para tal proposição, tomaram-se como base novamente as teorias de Boaventura Sousa Santos e Humberto Maturana.

A intenção da pesquisa foi refletir sobre as concepções que se fazem em torno do termo “dificuldades de aprendizagem”. Não é possível negar que exista hoje um conceito muito enraizado sobre as “dificuldades de aprendizagem”, enquanto patologia e limitação pessoal. Essa é uma realidade que não é legítima, pois foi construída socialmente com base na negação das diferenças e particularidades individuais, tornando-se uma forma de inferiorização do outro e uma justificativa para exclusão do que não é a imagem do padrão ideal de aluno proposto socialmente.

Os “conhecimentos subjetivos” assumem, nesse contexto, a ideia de patologia, de limitação, e acarretam consequências sérias. Logo, o que é proposto aqui é a desconstrução do conceito de “dificuldades de aprendizagem” e a reflexão sobre os crescentes diagnósticos na atualidade. Sabe-se que tal conceito tem sido utilizado para segregação e exclusão, e os diagnósticos crescentes refletem a intolerância, cada dia maior, em relação à subjetividade individual.

Considerando como referência a teoria de Maturana e Varela, então é possível refletir: o termo “dificuldades de aprendizagem” é ilegítimo. Além disso, sua desconstrução é baseada na preposição de que há sempre resposta individual a um

estímulo, e essa resposta não pode ser prevista, pois é uma deriva, não há possibilidades de se definir um padrão para o rendimento escolar ou para a aprendizagem.

Propõe-se, então, como mudança de foco, justamente pensar as “dificuldades de aprendizagem” como uma construção social e não como uma patologia ou uma limitação individual. E, assim, a partir de tal mudança, optamos por tratar as “dificuldades de aprendizagem” como “conhecer subjetivo”, como Maturana afirma em sua produção, pois acredito que essa seja uma denominação mais pertinente.

A mudança de foco para pensar as “dificuldades de aprendizagem” como uma construção social é complementada com outras mudanças propostas ao longo do estudo, como a destituição do diagnóstico médico como norteador das práticas pedagógicas para a aceitação do aluno e de seu mundo. E ainda a expansão do presente e contração do futuro, como propõe Boaventura Sousa e Santos.

Essa abordagem considera o impacto do diagnóstico para o desenvolvimento do aluno. É possível até mesmo declarar que, mediante um “conhecer subjetivo”, o menor dos problemas é a realização ou não do diagnóstico, pois isso não muda a condição de aprendizagem. Então, é mais eficiente tirar o foco da necessidade de diagnóstico e visar à leitura do aluno e às suas necessidades.

Para compreender o termo “conhecer subjetivo”, é importante aceitar que a diversidade não implica inferioridade. É também importante que não há um modelo ideal de ser humano, há inúmeras formas de ser; e o diferente do “eu” não é uma “anormalidade”; é apenas o “outro”, que não é um reflexo espelhado do “eu”. E, desse modo, o propósito da mudança, não é a recuperação da condição sub-humana para a condição humana, mas o desenvolvimento pessoal que deve ser adequado às capacidades individuais e não visar alcançar um padrão ideal imposto socialmente.

A mudança de visão muda completamente a postura da escola, do professor, da família e do próprio aluno, mediante a aprendizagem a tempo, ritmo e modo particular. Dessa forma, o diferente deixa de ser um ser inferior, sem potencial e assume, então, o mesmo valor que os demais alunos, pois não há mais um padrão a ser alcançado; a não ser o desenvolvimento máximo das capacidades individuais. E a inclusão do aluno singular deve se basear na inclusão da diferença, e não em semelhamtizar o diferente.

A grande dificuldade em adotar a diferença do outro como uma singularidade é apenas um reflexo do que o homem se tornou, um ser incapaz de amar verdadeiramente. Apesar de a palavra amor ser constante no vocabulário cotidiano, o fundamento de tal amor é o amor próprio. Muitos professores valorizam o aluno que aprende mais facilmente e se comporta como é determinado porque tudo fica mais fácil, e tal aluno implica menos esforço para eles. Do mesmo modo, o amor a que tanto se referem as pessoas é o amor que se destina aos que são agradáveis, bondosos e convenientes ao “eu”.

Na escola, o que difere do padrão ideal é excluído e, do mesmo modo, são excluídos da sociedade os que não estão no padrão das expectativas normativas sociais. O aluno que não apresenta o desempenho esperado é reprovado na escola, do mesmo modo que a sociedade reprova quem não se desempenha como é esperado, com críticas, apontamentos e até abandono.

O desamor parece ser uma necessidade de autoafirmação. Para provar que aquilo que o “eu” faz e pensa é correto, é necessário julgar e condenar tudo que é diferente. Assim, a sociedade perdeu a paz e - a cada dia - ela se distancia mais do verdadeiro sentido do amor. Vive-se, então, uma grande dicotomia onde pobres e ricos, cristãos e não cristãos, negros e brancos, heterossexuais e homossexuais estão em uma constante luta para provar qual é o padrão ideal; como se o mundo não sustentasse tal diversidade. Perde-se muito tempo criticando e apontando as falhas dos outros, e o amor se perde.

Na escola, mede-se o outro com notas; na vida, com críticas e outros comportamentos que implicam aprovação ou reprovação. E, se na vida vive-se a aprovar e reprovar, não seria diferente na escola já que esta reflete tais valores sócio-culturais.

Aqui me coloco sinceramente como alguém que também não sabe amar verdadeiramente, mas que acredita que somente o amor e a cooperação podem mudar a sociedade e a escola. A grande questão que aqui se coloca é: Como amar verdadeiramente, se tudo que conhecemos é o amor excludente? Não posso definir um caminho ou uma norma; sei apenas que é necessária uma mudança enorme. Mudança de valores, de atitudes e de crença, pois só o amor é capaz de aceitar que há outras formas de ser, e que não há um modelo ideal ou uma única forma correta, mas inúmeras possibilidades.

E a variedade de formas de ser é excepcionalmente linda. O olhar com amor pode ver habilidade e competência em qualquer ser humano porque aflora tudo que há de melhor em um ser, enquanto a falta de amor que se dispensa ao outro reforça apenas suas características mais desprezíveis.

Esse discurso pode ser julgado como utópico ou devaneio. Talvez, seja apenas uma forma de ser, do mesmo modo que acreditar que tudo isso é uma grande bobagem. Pode ser apenas mais um modo ser e ver, porém eu prefiro acreditar na versão mais bonita da vida, embora haja quem diga que é mais sábio esperar o pior para não ser decepcionado.

Se a mim fosse perguntado qual é o modo certo de ser ou ver, a única resposta que poderia oferecer é a dúvida se há realmente o “certo” ou o “errado”. Acredito em modos e circunstâncias que podem tornar o certo em errado, ou o errado em certo. E, novamente, poderiam minhas ideias serem questionadas; pois, se não há certo e errado, poder-se-ia pensar em ausência de regras. Mas minha afirmativa não pretende uma vida sem regras. Acredito que as regras são fundamentais, sobretudo para a vida em sociedade, ainda que não devam se sobrepor ao amor. Com amor, somos capazes de aceitar e respeitar o tempo do outro, compreender suas dificuldades e contemplar suas habilidades sem julgar ou segregiar.

REFERÊNCIAS

- ALVES; M. D. F. Neuroaprendizagem e educação: a multidimensionalidade do ensinar e aprender. In: PEDRO; Waldir. **Guia prático de neuroeducação: neuropsicopedagogia, neuropsicologia e neurociências**. Rio de Janeiro: Editora Walk, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**. Livreto. Brasília, 2007. Disponível em: <HTTP://www.pacto.mec.gov.br> Acesso em set. 2017.
- CANGUILHEM, GEORGES. **O normal e o patológico**. Trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barracas. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2009.
- CONSENZA; R. M. & GUERRA; L. B. **Neurociências e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSÁRIO; William A. **Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Rav. Maria Leticia B. P. Nascimento. Porto Alegre. Artmed, 2011.
- FAVERO; M. T. M. & CALSA, G. C. “**dificuldades de aprendizagem**”? - XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9643_5187.pdf Acesso em: maio. 2017.
- FEITOSA; F. B.; PRETE; Z. A. P. & MATOS; M. G. **Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem: os impasses na operacionalização dos distúrbios de aprendizagem**. Revista de Educação Especial e Reabilitação. Vol. 13. p. 33-46, 2006.
- FREIRE; Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54º ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FIALE, Luciana Amaral. **Fracasso escolar: família, escola e a contribuição da psicopedagogia**. Unifai [online] 2012. Disponível em: http://www.unifai.edu.br/publicacoes/artigos_cientifico/alunos/pos_graduacao/18.pdf. Acesso em dez. 2016.
- FONSECA, Vitor. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. 7º ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- FONSECA, Vitor. **Insucesso escolar: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem**. 2ª ed. Lisboa: Ancora, 1999.
- FONSECA, Vitor. “**Dificuldades de aprendizagem**”: **abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem**. 5ª ed. Walk: São Paulo, 2014.

GALLO; Silvio. **Conhecimento, transversalidade e currículo: para além da indisciplinaridade.** In: Impulso – Revista de Ciências Sociais, v. 10, n. 21. Piracicaba. Editora Unimep. P. 115 – 133, 1996.

GIL; Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIL; Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Editora Atlas, 1994.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4º ed. Guanabara koogan, 2004.

HOOKS, BELL. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** Trad. Marcello Brandão Apollo. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

MANZO; A. J. **Manual para La preparación de monografias: uma guía para presentar informes y tesis.** Buenos Aires: Humanistas, 1971. Apud: MARCONI; M. A. & LAKATOS; E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI; M. A. & LAKATOS; E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI; M. A. & LAKATOS; E. M. **Metodologia científica.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PADILHA, I. A. **Dificuldades de aprendizagem: uma reflexão sobre a prática docente.** Ensaios pedagógicos. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET - julho de 2012. ISSN 2175-1773

MATURANA; H. **Cognição, ciências e vida cotidiana.** Belo Horizonte: editora UFGM, 2001.

MATURANA; H. R. & VARELA; F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** 4ª ed. Trad. Humberto Mariote e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MATURANA; H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: editora UFGM, 1998.

MATURANA, H. **Reflexões: aprendizagem ou deriva ontogênica.** Departamento de Biologia da Faculdade de Ciências Básica e Farmacêuticas. Universidade do Chile, Santiago. Trad. Júlia Eugenia Gonçalves. 1982.

MELO; M. B. **Diferentes lógicas no ensinar e no aprender: por uma pedagogia das ausências.** In: GARCIA; R. L. Alfabetização: reflexões sobre docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

NUNES, M; TANK, J.; COSTA, S; FURLAN, F. & SCHNELL, L. **O professor frente às dificuldades de aprendizagem: Ensino público e ensino privado, realidades distintas?** Revista de Psicologia, Fortaleza, v.4 n.1, 2013. Disponível em: www.periodicos.ufc.br/index.php/psicologiaufc/article/view/791. Acesso em: dez. 2016.

PATTO, Maria Helena SOUZA. **Privação cultural educação pré-primária.** Rio de Janeiro: livraria José Olympio Editora, 1973.

PATTO, Maria Helena SOUZA. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, Maria Helena SOUZA. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PELLANDRA, N. M. C. **Maturana e educação.** Belo Horizonte: Autentica, 2009.

PEDRO; Waldir. **Guia prático de neuroeducação: neuropsicopedagogia, neuropsicologia e neurociências.** Rio de Janeiro: Editora Walk, 2017.

RELVAS; M. P. **Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2015.

RIBEIRO; S. **Neurociências.** Rio de Janeiro: Estudos avançados, 2013, p. 1 - 22. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ea/v27n77/v27n77a02.pdf. Acesso em dez. 2016.

SARAVALI; E. G. **Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana.** EDT – Educação Temática Digital. Campinas, V.6, n. 2, 2005, p. 99 - 127. ISSN: 16762592.

SANTOS; BOAVENTURA SOUSA. **Para além do pensamento abissal.** In: Epistemologia do Sul. 1ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS; BOAVENTURA SOUSA. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Oficina do CES n. 135, Rio de Janeiro, 1999.

SANTOS; BOAVENTURA SOUSA. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Ver. Crítica de Ciências Sociais, 63, outubro, 2002, paginas 237 – 280.

SKLIAR; C. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”.** In: RODRIGUES; D. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2005.

SKLIAR; C. **A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os “outros”.** Florianópolis: Ponto de Vista. n. 05, 2003, p. 37-40.

VELASQUES, B. B. & RIBEIRO, P. **Neurociências e aprendizagem: processos básicos e transtornos.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Rúbio, 2014.

VIANNI; P. **Estratégias de ajuda a alunos com “dificuldades de aprendizagem”**.

Trad. Murad Fátima. Porto Alegre: Penso, 2013.

ZORZI; Jaime Luiz. **Guia prático para ajudar crianças com “dificuldades de aprendizagem”: dislexia e outros distúrbios. Um manual de boas e saudáveis atitudes**. Pinhais: Editora Melo, 2008.