

DESMASCARANDO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA PARA UMA EDUCAÇÃO NÃO EXCLUDENTE

REVEALING LEARNING DIFFICULTIES: THE SOCIAL ROLE OF SCHOOL FOR AN NOT EXCLUSIVE EDUCATION

Patrícia Lima Martins Pederiva¹
Stefany Caroline Melo Silva²

RESUMO: O presente trabalho analisa o problema das chamadas “dificuldades de aprendizagem”, que adentraram as nossas salas de aula e, desde sua origem, assim como a medicalização, passaram a fazer parte das nossas vidas. Analisa também o que os rótulos causam na vida de pessoas com algum tipo de deficiência, e discute como o professor pode trabalhar as potencialidades dos educandos visando ao seu desenvolvimento integral, que é o objetivo do artigo. Para isso, utiliza Vigotski como principal referencial, entre outros. A pesquisa possui caráter qualitativo e usou a observação participante como instrumento metodológico em uma escola da rede pública de Brasília.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades na aprendizagem. Diagnósticos. Possibilidades.

ABSTRACT: This paper examines the problem of so-called “learning disabilities”, that entered our classrooms and, since its inception, as well as the medicalization became part of our lives. It also examines what the labels can cause in the lives of people with some kind of disability and discuss how the teacher can work the potential of the students aiming their integral development, general purpose of the article. For this, was utilized Vygotsky as main reference, among others.

KEYWORDS: Learning disabilities. Diagnosis. Possibilities.

¹ Profa. Dra. do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: pat.pederiva@gmail.com

² Pedagoga-FE da Universidade de Brasília. E-mail: stemsilva@gmail.com

Introdução

Durante a minha trajetória na Pedagogia, as chamadas dificuldades de aprendizagem sempre me chamaram a atenção e, com frequência, pensava: “será que o problema é com o aluno ou com o professor?”. São tantas siglas, tantos rótulos, que fica difícil enxergar se o aluno tem mesmo alguma deficiência ou se somos nós, professores, que atribuímos isso a eles.

A questão ficou mais forte quando comecei a atuar com uma turma do 4º ano de uma escola da rede pública de ensino em Brasília, como integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que é um projeto para alunos de graduação dos cursos de licenciatura com o objetivo de fortalecer a formação inicial dos professores. Como integrante do programa, ingressei nessa escola para vivenciar experiências interdisciplinares e a prática docente no contexto da polivalência. Era uma turma com 23 alunos, sendo dois deles com diagnóstico fechado de TDA/H e outros quatro com encaminhamento para o serviço de orientação educacional, pois apresentavam características de distúrbios na aprendizagem. O meu trabalho em sala consistia em auxiliar a professora e os alunos em suas atividades. Num primeiro momento, fiquei apenas observando a fim de conhecer a turma, para depois pensar em como eu poderia atuar.

Ao conversar com a professora regente da turma, ela pediu que eu acompanhasse um único aluno com muitas dificuldades na leitura e, principalmente, na escrita. Segundo ela, José (nome fictício) era uma criança esperta e inteligente, não possuía nenhum problema cognitivo, mas, por causa de problemas emocionais, tinha certo bloqueio na hora de passar suas ideias para o papel. O Conselho de Classe decidiu que ele seria aprovado, enquanto seu irmão gêmeo ficaria retido no 3º ano por apresentar menos “respostas de aprendizagem” que ele.

A professora estava sempre aberta às perguntas e sugestões dos estudantes e usava várias ferramentas para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem: jogos, filmes, pesquisas, passeios, experiências, livros, dinâmicas, atividades escritas etc. Ela estava ciente de que era necessário utilizar todos os meios pedagógicos para alcançar os seus alunos.

Considerar que as crianças são diferentes entre si implica propiciar uma educação que tenha por base condições de aprendizagem que respeitem as suas necessidades e ritmos individuais, visando ampliar e enriquecer as capacidades de cada uma delas, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. O problema não está em ser diferente, mas em como Campos (2008) afirma: “quando a diferença institui a desigualdade”.

Com base em observações feitas em sala e coordenações com as professoras, das quais participei, percebi que uma quantidade notável de alunos demonstrava dificuldades acentuadas, principalmente nas produções e interpretações de textos. O mais preocupante é que os professores identificavam rapidamente o aluno “diferente”, mas não sabiam como solucionar essa situação. Com base nisso, surge a questão: como podemos, então, atuar no processo de aprendizagem dos alunos levando em consideração suas potencialidades, em vez de termos como foco as dificuldades?

Para Campos (2008), a lente das ações pedagógicas de professores é, na maioria das vezes, dirigida para a insuficiência, para o déficit ou limitação da pessoa a quem se atribui o rótulo de deficiente. Diante da problemática apresentada, o objetivo geral deste trabalho é discutir como o professor pode trabalhar as potencialidades de seus educandos visando sempre ao seu desenvolvimento integral. Essa temática é importante porque, entre outras coisas, “o professor é quem planeja e cria as condições de possibilidade de emergência das potencialidades do aluno” (BARTHOLO Jr.; TACCA; TUNES, 2005). Se o professor acredita que a “criança especial” não tem capacidade para aprender, então qual será o seu papel no desenvolvimento dessa pessoa? Esse desenvolvimento seria naturalmente proporcionado pelas condições biológicas de sua espécie, ou seja, ela estaria predeterminada biologicamente ao fracasso?

Como aponta Vigotski (1997), o defeito, no olhar tradicional, significa falha ou limitação e, por isso, o desenvolvimento seria caracterizado pela perda de uma determinada função. Apesar de se tratar de uma afirmativa do início do século passado e, em outro contexto, sobre a Rússia Soviética,

a problemática parece ainda ser a mesma nos dias atuais e em nosso contexto brasileiro.

Não pretendo, por meio deste trabalho, dizer como o professor deve proceder em tal ou qual situação, até porque não há uma receita pronta para a educação, mas discutir a repercussão que esse ponto de vista pode ter na vida do aluno quando o professor se propõe a trabalhar as suas potencialidades, minimizando as limitações.

A pesquisa possui caráter qualitativo e o instrumento metodológico utilizado foi a observação participante. O trabalho foi dividido em três partes. Na primeira, abordamos como as chamadas dificuldades de aprendizagem, por meio do modelo do diagnóstico médico, invadiram o campo da educação, implicando uma excessiva rotulação dos estudantes. Na segunda parte, tratamos da perspectiva das possibilidades em contraposição às dificuldades nesse contexto. Na terceira parte, relatamos e analisamos as observações realizadas no Pibid.

Metodologia

O presente trabalho teve como instrumento metodológico a observação participante, em que “o observador é parte da atividade objeto da pesquisa, procurando ser membro do grupo” (VIANNA, 2003).

A observação participante proporciona ao observador perceber, além das construções verbais dos sujeitos, gestos, expressões faciais, tom de voz, linguagem corporal e outros tipos de interação social em que surgem significados sutis da linguagem. O seu objetivo final é, como acentua Bogdewic (VIANNA, 2003), gerar verdades práticas e teóricas sobre a cultura humana com apoio nas realidades da vida diária.

Pelo fato de o observador estar inserido no contexto dos alunos, ele observa de acordo com a perspectiva de um membro integrante desse grupo, influenciando assim aquilo que é observado, porque participa daquela ação. Um artifício para minimizar a influência do efeito do observador seria a gradativa aproximação dos participantes, a fim de que professor e alunos, ao serem observados, se acostumem com a sua presença e possam agir com maior naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação.

Antes mesmo de começar qualquer estudo, deve-se ter estabelecido o que se quer observar, porque “quem não sabe o que procura, não percebe quando o encontra” (VIANNA, 2003). Quatro pontos devem ser considerados ao longo desse processo: o que efetivamente deve ser observado; como proceder para efetuar o registro dessas observações; quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações; e que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado, qual a sua natureza e como implementar essa relação.

A grande vantagem desse método consiste no registro do comportamento no ato e no momento da sua ocorrência. Além disso, é possível ao pesquisador coletar dados sobre um comportamento não verbal. Entretanto, apresenta também desvantagens: as considerações oferecem uma grande quantidade de dados que dificultam a sistematização. É impossível observar tudo. O indivíduo estudado não pode ser visto isoladamente, mas em interação com o grupo ao qual pertence. Desta forma, as observações, quando adequadamente realizadas, são um retrato vivo da realidade estudada (VIANNA, 2003). Uma observação, por mais bem feita que seja, nunca apresenta total neutralidade face à intermediação do próprio observador.

Como afirma Vianna (2003), a sala de aula, campo de estudo deste trabalho, é uma área rica e está em constante transformação. Se o investigador concentrar-se apenas em afirmar suas hipóteses, ele poderá perder pontos importantes e até distorcer os fatos. Para Vianna (2003, p.98), “na observação é interessante para a análise estabelecer-se uma relação entre teoria e dados, sem engessar os dados pela teoria. A observação, no contexto de uma pesquisa, visa, no caso, a gerar novos conhecimentos e não confirmar, necessariamente, teorias”.

Nos próximos parágrafos abordaremos três eixos temáticos, a saber: os problemas que o diagnóstico pode trazer para a vida de um aluno, o que muda quando as suas possibilidades são

devidamente trabalhadas e as análises das observações em sala.

Sobre educação e dificuldades: o problema do diagnóstico

Hoje é comum e forte a presença dos chamados “distúrbios de aprendizagem” nas salas de aula. Sabendo que o objetivo principal deste trabalho é discutir como o professor pode trabalhar as potencialidades e possibilidades de alunos rotulados com algum tipo de deficiência e/ou dificuldade na aprendizagem, é necessário, antes disso, investigar a origem do problema: como os diagnósticos chegaram até as nossas escolas, como tomaram uma proporção tão grande, e os problemas que podem gerar para a vida do aluno. O tema surgiu da preocupação com os avanços das explicações orgânicas/biológicas para justificar as dificuldades de aprendizagem de crianças na escolarização.

Sobre isso, Raad afirma que:

O enraizamento da medicina em todos os espaços e momentos da vida humana é decorrente do advento da ciência moderna. Esta, ao normatizar a vida, coloca a medicina em condição de resolver os problemas que afligem a vida das pessoas, transformando-os em questões de origem biológica (RAAD, 2007, p.7).

Desta forma, a medicina se insere em todos os campos sociais, inclusive na educação, ditando um modelo de normalidade e inteligência. A Clínica, medicina moderna científica, considera tudo o que foge à norma como patológico, e concebe a pessoa como um corpo, uma máquina com um padrão de funcionamento previamente estipulado e que precisa ser corrigido para se adequar ao esperado e valorizado socialmente. Os corpos saudáveis são também uma preocupação do capitalismo, que preza a saúde dos trabalhadores para garantir a produtividade e, conseqüentemente, o fortalecimento do Estado. Assim, doentes e pessoas com deficiência não têm utilidade para o crescimento econômico e devem ser excluídos do convívio com os demais.

Essa perspectiva leva em consideração o sujeito biológico, em que o ser humano é determinado por aspectos orgânicos e o seu aprender só depende dessas características e, por isso, o processo educacional pouco ou nada altera a vida da pessoa (COELHO, 2009). O sucesso e/ou fracasso escolar estaria, então, no aluno e não na escola. A começar do momento em que a responsabilidade do aprendizado é apenas do educando, as “dificuldades de aprendizagem” são tratadas com medicamentos, já que o professor nada pode fazer para mudar a situação, gerando, assim, a medicalização da educação. Essa medicalização é a tentativa de transformar questões de origem sociais e políticas em questões médicas, desconsiderando o contexto no qual o indivíduo está inserido e privilegiando a abordagem biológica. Dentro do espaço pedagógico, a aprendizagem e a não aprendizagem são vistas individualmente, eximindo-se muitas das vezes o professor da responsabilidade sobre esses processos, como se o aluno fosse o único responsável pelo seu sucesso e/ou fracasso escolar.

De acordo com esse ponto de vista, o professor encaminha o “aluno-problema” para psicólogos e/ou fonoaudiólogos, para que esses profissionais encontrem um diagnóstico centrado apenas nele, no próprio aluno, que justifique sua não aprendizagem. Assim, entende-se por medicalização do espaço pedagógico esse desviador de responsabilidades (COLLARES; MOYSÉS, 1994).

O que esses profissionais (médicos e psicólogos) levam em consideração para fazer um diagnóstico de uma criança apontada pela família e/ou pela escola com dificuldades na aprendizagem? Na maioria das vezes, o que é considerado nesses diagnósticos são fragmentos da vida do aluno que justifiquem o seu fracasso escolar, deixando de lado aspectos positivos do seu desenvolvimento. A educação – área que deveria ter como ponto principal as potencialidades de cada um – não pode ser subjugada pelo discurso da saúde; uma não é maior nem melhor que a outra. A medicina trabalha com impossibilidades, enquanto a educação tem por obrigação trabalhar as possibilidades.

Antes de antecipar a realização de um diagnóstico precoce e, por isso mesmo, indevido, alguns aspectos devem ser considerados, a fim de que a rotulação discriminatória seja evitada e para que seja promovido todo o suporte educacional, social e de saúde (MEC, 2006).

Muitas vezes, o professor não tem a intenção de criar essa situação de discriminação, mas, não sabendo mais o que fazer, delega a responsabilidade do não aprendizado do aluno para outra pessoa. O problema é que “a partir do momento em que a escola encaminha a criança para avaliação, ela começa a ser vista como alguém que tem problemas e que precisa de atendimento especializado” (RAAD, 2007, p.32).

A criança denominada ineficiente geralmente reflete a imagem que as outras pessoas têm a seu respeito, imagem essa que carrega preconceitos contra tudo e todos que são diferentes daquilo que a sociedade estipula como padrão, belo e normal (RAAD, 2007). A escola, como instituição reprodutora de normas e cultura de determinada sociedade, tem um papel decisivo na formação e na apropriação da deficiência. Ao se referir a um aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo, está tirando a identidade desse indivíduo e transformando-o em uma sigla, em uma coisa.

De acordo com Brito (2005, apud CAMPOS 2008), muitas vezes a escola cria e divulga a deficiência como patologia e desvio, limitando as possibilidades de desenvolvimento de seus alunos por ter a visão de que a pessoa com deficiência é incapaz. O ato de nomear o “deficiente” já implica preconceito. Assim, a noção de deficiência une-se à ideia de expectativa social, pois inteligência e habilidades têm um padrão socialmente determinado.

La Boétie, em seu *Discurso sobre a servidão voluntária* (2001), faz uma análise de como pessoas, cidades e nações podem se submeter à vontade de um único homem. Compara uma pessoa sem liberdade a uma planta sem umidade e alimento, que logo se tornará um ramo seco e morto. Questiona o que mais, além da vontade, é necessário para possuir a liberdade, e como a servidão tornou-se algo tão normal para as pessoas.

Relacionando as ideias de La Boétie à presente investigação, podemos perceber que os diagnósticos são ferramentas que extraem a capacidade, limitam, “forjam mentes deficientes” (RAAD, 2007), uma vez que os diagnosticados, em geral, nada fazem contra o rótulo, contra as características negativas que a eles foram atribuídas. Da mesma forma, os diagnósticos tornaram-se algo normal, enraizados na nossa sociedade.

Conversando sobre possibilidades

Como já explicitado, antes de encaminhar a criança para a realização de um diagnóstico, é necessário que o professor explore todas as possibilidades e esgote materiais e recursos para a aprendizagem de seu aluno. Devemos, portanto, enxergar essas estratégias como parte de um projeto educativo e social, de caráter emancipatório e global (MEC, 2006).

O processo de aprendizagem da criança incorpora tudo o que ela vivencia, em função de sua maneira de conhecer e pensar o mundo. Sendo assim, o professor deve levar em consideração que cada pessoa aprende em tempos diferentes. Todos têm seu potencial, mesmo que em um primeiro momento apresentem limitações, cabendo ao professor explorar esse potencial.

De acordo com Nunes e Silveira (2009),

A aprendizagem está relacionada à mudança, à significação e à ampliação das vivências internas e externas ao indivíduo. (...) ninguém aprende pelo outro, assim como ninguém aprende da mesma forma. Cada ser humano é singular em sua formação individual, mas ao mesmo tempo, necessita dos outros para aprender e, portanto, para construir a si (NUNES; SILVEIRA, 2009, p.11-12).

Segundo Vigotski (2004), é o aluno que conduz o seu próprio processo de aprendizagem, cabendo ao professor, então, organizar o ambiente social para que a aprendizagem ocorra. O papel do professor nessa perspectiva torna-se mais complexo porque muitas de suas funções “devem ser descobertas e assumidas conforme o fluxo do desenvolvimento do aluno” (TUNES; TACCA; BARTHOLO Jr, 2005, p.697), exigindo maior comprometimento e responsabilidade, visto que se faz

necessário o uso de outros meios não tradicionais para o ensino. Ou seja, não é o aluno que tem que se adaptar, é a escola que precisa modificar-se para acolher a diversidade de seus alunos. É verdade que a segunda opção é mais complexa, mas se a escola deseja obter novos e melhores resultados, deve estar em constante movimento, recriando-se a todo tempo.

De acordo com Tunes e Bartholo Jr. (2009), a velocidade das mudanças nas tecnologias exige de nós novos sentidos e novas formas de aprendizagem e, por isso, atribuem dois sentidos ao aprender. O primeiro sentido é definido como a aquisição e a acumulação de informações, conhecimentos ou experiências. Isto posto, convencionou-se que “a pessoa lenta é a que aprende pouco, em tempo longo” (p. 26-27). Para os autores, essa visão quantifica as pessoas quando, por meio de provas e notas, se assegura o que a criança aprendeu, estimulando a comparação ao afirmar que uma criança sabe mais que a outra pelo seu rendimento escolar superior, tirando a autonomia e a liberdade de aprender, uma vez que não há lugar para o pensar; a resposta certa é aquilo que o professor quer ouvir. O outro sentido do aprender é a busca, pois, antes de tudo, é preciso questionar, indagar o que se quer aprender, por que e como aprender. “Visto dessa ótica, o aprender é próprio da nossa condição no mundo: algo que nos é dado como possibilidade” (p. 28).

Quantas vezes ouvimos de nossos pais a seguinte frase: “o estudo, o conhecimento é a única coisa que ninguém pode tirar de você”? Da mesma forma que ninguém pode nos tirar, não podemos, simplesmente, transmitir um conhecimento a alguém. É necessário que cada um construa o seu próprio saber.

De acordo com Rancière (2010), a inteligência e a vontade são as duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender. Em seu livro *O mestre ignorante*, conta a história de um professor francês no início do século XVII, Joseph Jacotot, convidado a dar aulas de literatura francesa a alunos holandeses, cujo idioma ele não dominava e até ignorava. Havia, então, um problema na comunicação entre professor e alunos: a língua.

Diante da situação, Jacotot, mesmo desacreditado, indicou um texto em francês aos estudantes e, para auxiliar a leitura, pediu que usassem o *Telêmaco*, uma espécie de dicionário bilíngue bastante comum entre os acadêmicos da época. Para sua surpresa, eles haviam aprendido sem mestre explicador. Aprenderam por meio apenas do livro, sem explicações do que ali estava escrito. Logo, Jacotot havia lhes ensinado algo, mas sem nada lhes dizer ou explicar. Assim, o professor faz uma reflexão: seria, então, inútil a explicação?

A explicação coloca o professor em um patamar superior de inteligência em relação a seus alunos. Isso porque, quando você explica algo a alguém, você está confirmando a incapacidade deste de aprender sozinho, está tirando-lhe a autonomia, a oportunidade de buscar e descobrir por si só, o que Rancière chama de embrutecimento. Para o autor, “é o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal” (RANCIÈRE, 2010, p. 23). Já a emancipação compreende a igualdade das inteligências e a ideia de que qualquer um é capaz de aprender o que desejar, bastando apenas ter vontade para que isso aconteça.

“E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez” (*ibid*, p.37). Ao ler essa última frase, muitos professores podem achar um absurdo, mas não somos nós que decidimos o que cada aluno aprenderá, isso só diz respeito a eles. Talvez, depois de algum tempo, o aluno perceba que é importante e aprenda por si só: ele busca e aprende porque naquele momento o conhecimento faz sentido, tem alguma utilidade em sua vida. O embrutecido diz: “é preciso aprender tal coisa, e depois tal outra e ainda uma outra tal” (*ibid*, p.41). Enquanto o emancipado dirá: para começar, apenas aprenda qualquer coisa.

Levar em consideração que a pessoa só aprenderá por meio de outra é o mesmo que afirmar que ela não tem capacidade para aprender sozinha. E não é isso que nós, professores, fazemos em sala? Considerar que as pessoas podem aprender sozinhas, sem mestre explicador, é o salto mais difícil, pois vai na contramão da nossa organização social. Parafraseando Tunes e Bartholo (2009), só se aprende o que se quer, quando, como e com quem se quer.

A respeito da deficiência, Vigotski afirma que “a criança cujo desenvolvimento está complicado

pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos, mas sim desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p.12). A criança “deficiente” criará meios para se adaptar ao mundo dos “normais”, ou seja, ela desenvolverá caminhos indiretos para tentar fazer o mesmo que seus colegas. Devemos, então, compreender que o defeito não torna uma pessoa inferior à outra, mas, a partir do momento em que as dificuldades surgem, cria estímulos para elaborar uma compensação – objeto de estudo da defectologia.

Análise e discussão das observações

A escola na qual as observações foram realizadas oferece ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as chamadas Escolas Classes, características de Brasília. Situa-se no Plano Piloto e atende alunos na faixa etária de 6 (seis) a 13 (treze) anos, pertencentes à Unidade de Vizinhança da Residência e Trabalho, moradores das quadras vizinhas, das regiões administrativas e do entorno. Há educandos de todas as camadas sociais. A instituição tem 14 turmas, com 203 alunos nos turnos matutino e vespertino. A escola possui turmas reduzidas em atendimento à legislação dos direitos dos alunos com algum tipo de deficiência.

O primeiro momento da aula, no dia 8 de maio de 2012, foi para a correção do dever de casa de Matemática. Fui ajudar a aluna Bárbara (nome fictício), que não tinha feito a atividade. A professora alertou-me que seria necessário usar material concreto em razão de suas dificuldades. A criança foi reprovada e tinha um discurso muito frequente de baixa autoestima: “*Eu sô burra; lelé da cuca; eu sô muito ruim em matemática. Eu repiti de ano, né, tia? Pur isso qui eu sô ruim assim*”. Observa-se que a pessoa a quem se atribui o rótulo da deficiência, de algum modo, adota e utiliza a imagem que os outros têm dela, como vimos acima na fala da menina. Logo, é de se esperar que admita e manifeste preconceito em relação a si mesma (CAMPOS, 2008).

Começamos a fazer as questões com o material específico e várias vezes ela pegava a dezena como se fosse unidade, então eu apresentei o material e o conceito de centena, dezena e unidade (QVL), como fazemos na alfabetização matemática. Conseguimos resolver apenas três probleminhas, pois cada operação foi cuidadosamente realizada *com* a aluna, passo a passo. Percebi que além de ela não ter aprendido as quatro operações básicas, confundia-se quanto à nomeação dos números. Exemplo: 2.180 ela lia “vinte e um, oitenta”.

Bárbara era uma menina tímida e retraída. Se tinha dúvidas, não perguntava; se tentávamos nos aproximar enquanto realizava uma tarefa, ela fazia de tudo para esconder o caderno. Relacionava-se com poucas crianças da turma e tinha dificuldade em aceitar ajuda para quaisquer atividades propostas, bem como para concluí-las, pois desistia nas primeiras tentativas. Quando errava, mesmo que incentivada pela professora, dizia que não conseguia e “saía de fininho” para não ter que terminar o dever. Quanto a isso, Raad afirma que:

[...] muitas vezes, a pessoa que carrega um rótulo [...] incorpora a deficiência, aproveita-se do preconceito e faz do estigma uma ferramenta de manipulação do espaço social, onde é vista como uma aberração da natureza. Em suma, esconde-se por detrás da deficiência. Como as expectativas para com ela são mínimas ou até mesmo inexistentes, qualquer feito seu é encarado como algo sobrenatural e extraordinário. Percebe que, na maioria das vezes, qualquer opinião a seu respeito é pré-definida, e que nada mudará tal fato independentemente do que faça ou diga (RAAD, 2007, p.65).

A citação acima descreve muito bem algumas características do comportamento da aluna. Durante uma atividade escrita, ela prestava atenção em tudo o que os colegas em volta falavam com o intuito de responder às questões, em vez de pedir ajuda à professora. Percebe-se que é uma estratégia que ela desenvolveu para “acompanhar” o ritmo da turma sem demonstrar as suas dificuldades.

Apresento aqui, para aclarar ainda mais a perspectiva que defendo, o exemplo de Wesley

(nome fictício), aluno da mesma turma e que, de acordo com as professoras, também apresentava aprendizagem diferente dos demais por necessitar de mais tempo para assimilar conteúdos, e por sentir dificuldade em realizar sozinho as atividades. Entretanto, era uma criança extremamente receptiva e aberta à ajuda, e que tinha vontade de aprender. A caligrafia dele era de difícil compreensão e, às vezes, nem mesmo ele entendia o que escrevia. Desde o ano anterior, as professoras do menino tentavam descobrir qual era a sua deficiência, com o intuito de justificar esse “fracasso escolar”. Ele fazia acompanhamento com os professores da sala de recurso da escola e, nesse ano, a mãe o havia levado para fazer exames dos mais variados. Felizmente, nada foi diagnosticado e, conversando com a professora regente, perguntei-lhe o que mudaria na vida e na aprendizagem do Wesley caso houvesse um laudo médico. Segundo ela, seria de grande importância para o ano seguinte, já que no 6º ano cada disciplina tinha um professor e eles não teriam tempo de se dedicar ao aluno e, sem o diagnóstico, ele não teria direito a um atendimento individualizado.

Ao sentar com o aluno para refazer uma prova de matemática, entreguei a ele uma prova em branco para que fizesse apenas as questões que tivesse errado. Quando disse que ele havia errado as duas primeiras questões, ele levou um susto: “Uai, tia. Mas a resposta é essa aqui, não é?” – apontando para a resposta certa. O que dizer e o que pensar numa situação dessas? Eu não precisei falar ou ler nada para ele acertar. Nos outros itens, dei material concreto (material dourado e dinheirinho chinês) para auxiliar a realização das operações de adição, subtração, divisão e multiplicação. O aluno leu tudo com fluência e correta interpretação, perguntando apenas sobre algumas dúvidas pontuais, diferentemente de Bárbara, que “chutava” as respostas e não se dava ao trabalho de pensar porque já havia internalizado que não conseguiria. Era cansativo fazer qualquer atividade com ela, porque a aluna não demonstrava vontade em aprender, mesmo quando levávamos algo do seu interesse com o intuito de motivá-la. Mas como afirma Rancière, o maior erro do professor é a preocupação em *fazer compreender*, princípio do embrutecimento. Talvez seja esse um dos maiores obstáculos a ser superado por nós, educadores. Uma nota dez ou um zero em uma prova não medem o conhecimento do aluno. Quantas vezes apenas decoramos dezenas de páginas (que aparentemente em nada fazem sentido para as nossas vidas) e logo depois de um teste, de uma prova ou vestibular, fazemos questão de esvaziar a nossa “lixeira” cérebro?

Nos dois casos apresentados acima, a professora queixava-se por não existir um diagnóstico que lhe auxiliasse no planejamento e no trabalho com esses alunos. Entretanto, o professor, ao fazer o seu planejamento pedagógico baseado em uma avaliação médica e/ou neuropsicológica, centrando-se cada vez mais na deficiência do aluno e não nas suas possibilidades (WERNER, 2007, p.72). Em nenhum momento as singularidades da criança têm lugar no planejamento das atividades, o que é priorizado são os sintomas da patologia a ela atribuída. Isso é comprovado quando as professoras dizem que o diagnóstico é necessário para estudar o que o aluno tem, as características do distúrbio. A criança deixa de ser sujeito e se transforma na doença.

Considerações finais

Como pudemos verificar, a deficiência hoje é um negócio lucrativo: rótulos de dislexia, TDA/H etc. estão à disposição, como se estivessem à venda em prateleiras de supermercados. Além disso, também temos que comprar as chamadas “curas”: terapias e remédios de todas as formas, cores e para todos os gostos. O que não muda muito é o preço que se paga por essa mercadoria, geralmente exorbitante. O que ainda não se compreendeu é o mal que um diagnóstico pode causar na vida de uma pessoa a partir do momento que ela passa a duvidar e reduzir a sua capacidade.

As escolas estão cheias de profissionais de outras áreas, bombardeando crianças de diagnósticos e terapias, reproduzindo discursos, práticas e crenças dos séculos XVIII e XIX, que dizem que os fatores biológicos são determinantes na vida de uma pessoa, bem como que doentes e delinquentes devem ser eliminados para garantir a integridade da sociedade (RAAD, 2007).

Coelho afirma que “o impasse é amplificado pela diferença de reconhecimento entre os papéis

sociais do médico e do professor, e, assim, o discurso da educação é facilmente subjugado pelo discurso da saúde” (COELHO, 2009, p.3-4). Com isso, profissionais dessa área, em especial os médicos, ditam normas em todos os segmentos sociais, inclusive na escola. São eles que detêm o poder de afirmar se a criança aprenderá ou não, se ela será capaz ou incapaz, numa espécie de profetização sobre tudo que envolve o seu futuro. Todos os dias, crianças são retiradas de suas turmas porque foram “acusadas” de não aprender, como se isso fosse um crime. São, então, encaminhadas para uma classe especial ou para uma equipe de apoio, sem ao menos saberem o motivo da mudança, sem serem ouvidas em momento algum. Ou seja, elas não têm a possibilidade de se defender. Fica clara, em nome da cientificidade, a necessidade de silenciar o outro em busca da objetividade.

A educação não pode ser subjugada pela área da saúde; ambas têm sua importância e possuem conhecimentos diferentes que, se unidos, tendem a contribuir para a sociedade em geral, sem excluir nem supervalorizar nenhuma delas. A datar do momento em que houver uma relação entre membros da escola, família e avaliadores (psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, orientadores educacionais) no trabalho pedagógico, todos se beneficiarão.

É importante destacar que não somos contra os diagnósticos, contra a medicina ou a psicologia. Somos contra a forma como esses diagnósticos são utilizados nas escolas, como verdades absolutas e incontestáveis que em nada auxiliam o trabalho dos professores. Isso porque, muitas vezes, ratificam as limitações do aluno (que a escola já conhece) e nenhum trabalho conjunto é realizado após o diagnóstico para tentar solucionar ou minimizar os problemas existentes em sala de aula.

As dificuldades citadas pelos professores são de fator pedagógico e não orgânico, inerente ao aluno. Os fatores pedagógicos a que nos referimos são as constantes trocas de professores durante o ano letivo, a falta de comprometimento da escola com os alunos, o descaso dos docentes com aqueles que não apresentam o rendimento desejado, entre outros (Moysés, 2001). Tudo isso reflete na aprendizagem da criança e pode acarretar danos imensuráveis à vida escolar, levando pais e professores a acreditarem que o aluno não aprende por falta de (ou pouca) competência para os estudos. Um bom trabalho pedagógico pode eliminar todas as suspeitas – ou a maioria delas – de alguma disfunção orgânica com relação ao não aprendizado das crianças.

Infelizmente, a escola que temos hoje não valoriza a diversidade; idealiza um aluno universal que aprende, pensa e sente da mesma forma; fragmenta o saber em disciplinas, com currículos inflexíveis; despreza todo e qualquer conhecimento do aluno, mantendo o professor como detentor do saber. Refletindo, podemos observar que a escola do século XXI pouco mudou em relação àquela da Idade Média.

No vídeo “As escolas matam a criatividade”, Ken Robson afirma que ter um distúrbio de aprendizagem hoje é muito diferente de há trinta anos atrás. Na década de 1980, ainda não tínhamos esse “modismo” dos diagnósticos. Se uns pensam com papel e caneta à mão, qual o problema de pensar com violão e palheta? Um texto como esse não é melhor nem pior que uma composição musical. A verdade é que vivemos em uma sociedade que valoriza ao extremo o acadêmico, o científico. Professores universitários estão acima do bem e do mal quando mostram o título de doutor, mas eles são pessoas de carne e osso, como nós, com sentimentos, sonhos e frustrações, e que dedicaram boa parte de suas vidas ao estudo.

Assim, é preciso repensar e resgatar os nossos alunos como pessoas plenas de possibilidades, como todo ser humano é. Pensar em dificuldades e dó limita, engessa e condena cada pessoa à impossibilidade de exercício de sua plenitude.

Referências

- BARTHOLO Jr., R.; TACCA, M. C. V. R.; TUNES, E. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.
- BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento*. Brasília: SEESP/MEC, 2006.
- CAMPOS, P. M. X. *Deficiência e preconceito: a visão do deficiente*. Brasília, 2008. Dissertação (mest.) Universidade de Brasília.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. *A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico – A patologização da educação*. Série Idéias. nº 23. São Paulo: FDE, 1994, p. 25-31.
- LA BOÉTIE, E. *Discurso da Servidão Voluntária*. São Paulo, Brasiliense, 2001.
- COELHO, C.M. Sujeito, Linguagem e Aprendizagem. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA. M.C.V.R. (Orgs). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*, Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009, cap. 2.
- MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- NUNES, A. I. L.; SILVEIRA, R. N. *Psicologia da aprendizagem – processos, teorias e contextos*. Fortaleza: Liber Livros, 2009.
- RAAD, I. L. F. *Deficiência como iatrogênese – A medicina, a família e a escola como cúmplices no processo de adoecimento*. Brasília, 2007. Dissertação. Universidade de Brasília.
- RANCIÈRE, J. *O Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- TUNES, E. Preconceito, inclusão e deficiência – o preconceito no limiar da deficiência. In: TUNES & BARTHOLO (Orgs.) *Nos Limites da Ação: Preconceito, Inclusão e Deficiência*. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.
- TUNES, E.; BARTHOLO Jr., R. Dois Sentidos do Aprender. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA. M.C.V.R. (Orgs). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*, Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009, p.11-29.
- VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003.
- VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas V. Fundamentos de defectologia*. Madrid, Visor, 1997.
- _____. *Psicologia pedagógica*. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- WERNER, J. J. A medicalização da vida do deficiente como barreira para a inclusão social. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

Recebido em janeiro de 2014
Aprovado em fevereiro de 2014.