



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**DIAGNÓSTICO DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM:
CONSTRUÇÃO, CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS**

KÁTIA REGINA DO CARMO PEREIRA

ORIENTADORA: Prof. Dr^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca

Brasília-DF

2011



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**DIAGNÓSTICO DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM:
CONSTRUÇÃO, CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS**

KÁTIA REGINA DO CARMO PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na área de Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Prof. Dr^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca.

Brasília-DF

2011

Ficha catalográfica

Pereira, Kátia Regina do Carmo.

Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas/ Kátia Regina do Carmo Pereira. Brasília (2011).

x. 186 f.: il.; 29,7 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2011.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria Carmen Villela Rosa Tacca

1. Dificuldade de aprendizagem. 2. Avaliação psicopedagógica. 3. Diagnóstico. 4. Concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano. 5. Serviços de apoio. I. Tacca, Maria Carmen Villela Rosa II. Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas.

CDU



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**DIAGNÓSTICO DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM:
CONSTRUÇÃO, CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS**

KÁTIA REGINA DO CARMO PEREIRA

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Maria Carmem Villela Rosa Tacca (FE-UnB) - Presidente

Prof.^a. Dr.^a Diva Maria Albuquerque Maciel (IP-UnB) - Examinadora

Prof.^a. Dr.^a Viviane Legnani (FE-UnB) - Examinadora

Prof. Dr Cristiano Alberto Muniz (FE-UnB) - Suplente

AGRADECIMENTOS

Inevitavelmente inicio agradecendo a Deus, não apenas pela vida, mas, principalmente, por Seu cuidado diário para comigo. Parte deste cuidado poderá ser percebida na lista de pessoas especiais que Ele colocou em minha vida, para me acompanharem nesta trajetória, as quais, também, preciso agradecer.

À minha família querida (pai e mãe, Sidi e Ana, Camila e André), por acreditar em mim, sempre e de tal forma, que se constituem em fonte motivadora, a qual me faz avançar e alcançar aquilo que eu mesma não acreditava ser possível. É muito bom tê-los por perto.

Aos bons amigos de sempre, pela compreensão da negligência momentânea causada pelo alvoroço desse momento peculiar e, mesmo diante do fato exposto, pelas palavras de carinho e incentivo.

Ao meu seletto grupo de intercessores, que me permitem andar mais tranquila mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha orientadora Maria Carmen Tacca, por se colocar ao meu lado como o outro significativo nesse caminho percorrido, me subsidiando para que o desenvolvimento pudesse ocorrer. Obrigada pelo bom exemplo profissional e pessoal (misto de força e doçura, um olhar atento, sempre investigativo, aliado a uma imensa generosidade, e um nobre senso de justiça, o qual me possibilitou estar aqui).

Ao grupo do LEPPAE, por se constituírem, parafraseando o autor, “os amigos certos das horas incertas”. Aproveito este espaço para agradecer ao Elias Caires e à Betânia Barroso pela leitura antecipada de parte deste trabalho para dialogarem comigo e ao Elias Batista, pelo bom professor que se transformou em bom amigo – sem se ter a certeza se o bom professor já não era um bom amigo, e, se este bom amigo, não seja ainda um bom professor, já não só de Química.

Às professoras Cristina Coelho e Sandra Ferraz, pela valiosa contribuição no momento de qualificação.

À professora Ivana Ibiapina e ao grupo FORMAR, pela receptividade no período que estive no Estado do Piauí para realizar o projeto de intercâmbio entre a UnB e UFPI, e pelo significativo espaço de colaboração, que se encontra refletido no momento de análise deste trabalho. Agradeço também à professora Ana Valéria Lustosa.

À SEE-DF, pelo investimento que faz em pesquisa, fato evidenciado na liberação de seus profissionais e na abertura de suas portas para a realização da mesma, demonstrando, assim, ser uma instituição preocupada em avançar – algo esperado de um grupo que lida com educação.

Aos sujeitos colaboradores da pesquisa, por compartilharem comigo o seu tempo, os muitos conhecimentos, as diversas experiências. Sem vocês não teria sido possível a construção teórica que aqui se apresenta.

Mais uma vez, obrigada a todos, por tudo – inclusive pelo que não está aqui relatado.

RESUMO

O termo “dificuldade de aprendizagem” tem se tornado recorrente no ambiente escolar, embora ainda não haja consenso ou clareza sobre sua definição, tem sido o motivador maior de encaminhamentos de alunos ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). Este serviço é disponibilizado pela SEE-DF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal) com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas. O SEAA conta com algumas equipes compostas por um psicólogo e um pedagogo. Dentre as funções desta equipe está a de realizar procedimentos de avaliação para verificar as “queixas escolares” apresentadas por professores, que, geralmente, acionam o serviço visando à obtenção de um diagnóstico que possa justificar a não-aprendizagem do aluno. Compreender o processo de construção desse diagnóstico realizado pelo SEAA, perceber as concepções que o permeiam e as expectativas que o cercam, é o objetivo desse trabalho. Para alcançar tal propositiva contou-se com a participação de sujeitos colaboradores atuantes no SEAA: duas psicólogas e três pedagogas, além de uma orientadora educacional e cinco professoras que trabalhavam com alunos encaminhados ou diagnosticados. A condução da pesquisa se deu sob a orientação da Epistemologia Qualitativa que referenda o modelo construtivo-interpretativo do conhecimento. No decorrer da investigação valeu-se de instrumentos para favorecimento da expressão dos sujeitos e do conhecimento de sua realidade: entrevista individual, conversação, análise documental, sessão reflexiva, memorial e observação. As análises conduziram ao entendimento de que o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem passa por um processo de construção que se encontra centrado em aplicação de testes e provas padronizados. Além de encontrar-se pautado em concepções ainda biologizantes, culpabilizadoras e limitadoras acerca do sujeito; na ideia de uma relação dicotômica entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, na qual o desenvolvimento precede a aprendizagem; e, no entendimento da escola como um espaço de reprodução de conteúdos previamente selecionados – quadro que não contribui para a efetiva melhoria da qualidade no processo ensino-aprendizagem, proposta inicial do SEAA e expectativa das equipes que nele atuam. Tornou-se perceptível que para a concretização desta possibilidade se faz necessária a

criação de um espaço dialógico e de reflexão sobre a prática entre os sujeitos que compõem este serviço de apoio, bem como uma fundamentação teórica que possa confluír para a mudança das concepções arraigadas e o favorecimento da compreensão do aluno avaliado como um sujeito de possibilidades, algo para além das dificuldades que por ventura possa demonstrar.

Palavras chaves: dificuldade de aprendizagem, avaliação psicopedagógica, diagnóstico, concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano, serviços de apoio.

ABSTRACT

The term ‘learning disability’ has become usual in the school environment, although it has neither precise nor consensual definitions. It has been the greatest cause of appeals to the Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA – Learning Support Special Service), supplied by the SEE-DF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Federal District’s State Secretary of Education). The SEAA’s aim is to enhance the quality of the learning process, through preventive and interventive institutional actions. The SEAA teams are composed of a psychologist and a pedagogue. One of its functions is to evaluate complaints filled by teachers, which use the service to achieve a diagnosis that justifies the student’s lack of learning. Our goal in this text is to understand the process of constructing this diagnosis, to perceive its conceptions and its expectatives. To reach this goal we examined the actions of two psychologists, three pedagogues, one educational counsellor, and five teachers who worked with students sent to the SEAA. The research was conducted under Qualitative Epistemology, which authenticates the constructive-interpretative model of knowledge. The investigation used tools that encouraged the subject’s expression and the understanding of its reality: individual interview, dialogue, analysis of documents, reflexive sessions, memorials, and observations. Our analysis showed that the diagnosis of learning disability is constructed with the application of standard tests and proofs. Those are based: in biological, guilty-laden, and limited conceptions of the self; in the idea of a dialogical relation between learning processes and the human development, where the development must precede the learning; in the concept that the school is only reproducing previously selected contents – beliefs which doesn’t enhance the learning process, SEAA’s initial aim. It became clear that, in order to achieve this aim, it is necessary to create a true dialectical reflexion on the practice of this support service, and to integrate SEAA’s teams and the school’s teaching staff to act preventively. It is also essential to change the theoretical view to promote the idea of students as potential beings, beyond its eventual disabilities.

Key-words: learning disability; psycho-pedagogical evaluation; diagnosis; learning and human development conceptions.

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

CI – Coordenadora Intermediária

DF – Distrito Federal

EAAA – Equipe de Atendimento/Apoio à Aprendizagem

EEAA – Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

LEPPAE – Laboratório de Estudos e Pesquisas dos Processos de Aprendizagem e Escolarização

OE – Orientadora Educacional

OP – Orientação Pedagógica

PAIQUE – Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção

Pd – Pedagoga

Ps – Psicóloga

SEAA – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

SEE-DF – Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: ALGUMAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	27
QUADRO 2: RELAÇÃO ENTRE OBJETIVOS E INSTRUMENTOS	97
QUADRO 3: EQUIPES PARTICIPANTES DA PESQUISA	103
QUADRO 4: SUJEITOS COLABORADORES	104
QUADRO 5: PROFESSORES ENTREVISTADOS	105
QUADRO 6: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	106
QUADRO 7: QUESTÕES DA FICHA DE ENCAMINHAMENTO I	109
QUADRO 8: QUESTÕES DA FICHA DE ENCAMINHAMENTO II	110
QUADRO 9: O ENTENDIMENTO DE DIFICULDADE APRENDIZAGEM	132-133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – A PSICOPEDAGOGIA E SUA RELAÇÃO COM O MOVIMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	21
1. Psicopedagogia – história e definição	32
2. Caráter clínico ou preventivo – uma questão relacionada ao aporte teórico.....	40
3. Diagnóstico psicopedagógico	45
3.1 O processo de construção da informação	48
CAPÍTULO II – O CONCEITO DE APRENDIZAGEM SOB ANÁLISE	53
1. A concepção de Vigotski sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento	57
1.1 Para além de Vigotski – aprendizagem e subjetividade	63
2. Algumas implicações da perspectiva histórico-cultural à aprendizagem escolar	66
CAPÍTULO III – SERVIÇOS DE APOIO À APRENDIZAGEM.....	74
1. Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) da SEE-DF – um breve retrospecto.....	77
1.1 A Orientação Pedagógica do SEAA	81
1.2 O processo de intervenção	86
CAPÍTULO IV – BASES EPISTEMOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS... 89	
CAPÍTULO V – O TRAJETO PERCORRIDO E AS ANÁLISES POSSÍVEIS.....	99
1. A aproximação dos sujeitos colaboradores.....	99
2. Uma análise construtivo-interpretativa das informações	107
2.1. O processo de construção do diagnóstico de dificuldade de aprendizagem	108
2.2. As concepções percebidas.....	131
2.3. As limitações e as expectativas sobre o trabalho realizado	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154

BIBLIOGRAFIA161

ANEXOS169

INTRODUÇÃO

A árvore que não dá frutos é xingada de estéril.

Quem examina o solo?

Bertold Brecht

Diante de uma sala de aula com seus muitos alunos, atuando no trabalho pedagógico, logo surge uma certeza: a diversidade no desenvolvimento humano é um fato. Através de simples observações pode-se perceber que pessoas falam de forma diferente, se vestem de maneiras diferentes, apresentam características físicas diferentes, enfim, pensam, creem, analisam, respondem, aprendem de maneira diferente uma das outras. Assim, para Leontiev (1978) a unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente.

No ambiente escolar, em meio a toda diversidade, também se torna perceptível a singularidade do sujeito. Singular por ser constituído de experiências próprias; por ser resultante de sua interação com sua história e a cultura que o cerca; e, por ser capaz de gerar novos sentidos subjetivos¹ continuamente a partir de suas muitas vivências e experiências (GONZÁLEZ REY, 2004, 2005a, 2005b). O sujeito é assim, segundo este autor, uma pessoa viva, ativa, presente, pensante, que se posiciona frente às situações que participa nos diferentes contextos em que vive.

A instituição escolar, contudo, parece desconsiderar estas peculiaridades do sujeito ao se organizar sobre uma base que tende à padronização de todos os indivíduos: um currículo, uma meta, mesmo objetivos para todos. Nesse aspecto Bassedas (1996) acrescenta que a escola tende a homogeneização ao congregar os alunos por idade e ao utilizar elementos que promovem o tratamento igualitário entre eles, tais como: o tipo de formação básica que recebem os educadores; a sobrecarga da gestão escolar que sofre em detrimento do tempo a ser dedicado à revisão da prática educativa e a tradição e inércia na forma de abordar os problemas didáticos inerentes a cada situação de ensino-aprendizagem.

¹ Sentido subjetivo é a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções em um mesmo sistema, na qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro. (González Rey, 2005, p. 20).

A escola que tem seus primórdios na Idade Média com pessoas se reunindo com o objetivo de aprender algumas habilidades ou discutir temas contemporâneos de seu interesse (Ariès, 1981), passa, ao longo do tempo e de sua formalização, a assumir o ideal de democratizar o conhecimento – o qual foi associado à oportunidade de ascensão social. Emergindo como espaço gerador de privilégio, a demanda pela escola aumentou, fazendo-se necessário, então, criar mecanismos para atender a todos os atraídos por tal possibilidade de ascensão.

Com a missão de socializar o conhecimento, optou-se por uma seleção e organização de conteúdos produzidos a serem transmitidos a todos num formato único e de maneira indistinta. Fica estabelecida, na escola, a ideia de que todos são iguais e devem aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma forma (TACCA e GONZÁLEZ REY, 2008).

A necessidade de padronização tornou-se comum na sociedade e justifica-se pela tentativa de simplificar o conhecimento que esta pretende ter de si mesma a fim de facilitar o exercício do autocontrole social. Um padrão de normalidade traz consigo a previsibilidade, afastando o sentimento de insegurança ou impotência ocasionado pelo desconhecido. No entanto, com esta tentativa de padronização surge o modelo idealizado de sujeito, o qual, segundo Amaral (1998), corresponde, no mínimo, a um ser jovem, de gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo – forma que passa a ser perseguida por todos, uma vez que o afastamento desta caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. Salvo a precisão das características citadas, todos nós temos, conscientemente ou não, uma imagem de sujeito idealizada.

A escola, como instituição social, torna-se reflexo desta sociedade padronizadora na qual está inserida e logo propõe um modelo ideal de aluno. Proença (2002), após refletir sobre os motivos de alguns encaminhamentos de alunos para avaliação psicopedagógica, diz que no âmbito educacional existe tacitamente um conjunto de atitudes consideradas como adequadas ou desejáveis na escola, trazendo a imagem de um “aluno padrão”. Tunes e Bartholo (2006), ao falar sobre a escola, dizem que esta “ao instituir a ideia de aluno como um ser em preparação para a vida, criar o currículo padronizado, seriado, baseado em pré-requisitos e linearmente organizado, forja e oficializa uma estrutura padrão do

desenvolvimento intelectual” (p. 43). Essa padronização, que se torna contraditória ao fato inegável da diversidade humana, traz como implicação para o ambiente escolar a exclusão daqueles que, por um motivo ou outro, resistem a essa homogeneização idealizada pelo sistema.

Na intenção de tornar-se eficiente na homogeneização da transmissão de conhecimentos, a escola continua cometendo alguns equívocos. Entre os quais, Tacca e González Rey (2008) destacam:

- A fragmentação do conhecimento;
- A padronização do conhecimento;
- A padronização das pessoas;
- A consideração da aprendizagem apenas na sua dimensão reprodutiva, sem assumir a possibilidade de sua produção, e
- A não consideração da aprendizagem como função do sujeito, no âmbito da configuração subjetiva e da produção de sentido subjetivo.

Um fator que pode estar na base da manutenção deste contexto ideológico das escolas é a formação dos profissionais que nelas atuam. Os professores geralmente são preparados para lidar com o modelo de “aluno ideal” e ao se depararem com algum que se apresenta de uma forma distinta no processo de aprendizagem temem o fato de não saber lidar com este. O fato é, conforme Tacca (2007, p. 18), “que ao sermos colocados diante de crianças que estão tropeçando nos conteúdos escolares, temos um sentimento de frustração. Em seguida, vem a constatação de que não estamos preparados e que não temos conhecimento suficiente para lidar com a situação”.

Esta argumentação me remeteu a minha primeira experiência como professora. Em 1992 fui atuar numa escola particular na cidade satélite do DF em que morava, em uma de suas turmas de alfabetização. O peso da responsabilidade e a insegurança de cada passo me acompanhavam diariamente. Mas tudo ficou ainda mais complicado quando percebi que alguns alunos não estavam acompanhando o processo segundo as “minhas” expectativas.

Estas expectativas eram, em princípio, da escola e das famílias e, por consequência, tornaram-se minhas. Depois de muito trabalho e tentativas estes alunos conseguiram avanços significativos e confesso que, em alguns casos, até hoje não saberia explicar como isto aconteceu. Todos estes sentimentos (de insegurança, medo, ansiedade, aflição) infelizmente não ficaram nesta minha primeira experiência; ano após ano, a cada nova turma, se repetiam, principalmente ao me deparar com alunos que apresentavam uma maneira diferente de aprender. Isso me fazia ter um trabalho investigativo para tentar identificar as peculiaridades do processo de aprendizagem destas crianças: Por que não aprendem desse jeito? De que forma aprendem? O que posso fazer para facilitar o processo? Com este tipo de trabalho fui conseguindo alcançar alguns sucessos, porém, nem sempre foi possível um resultado tão significativo, embora, de uma forma ou de outra, os avanços, mesmo quando menores que as expectativas, eram inegáveis. Ficava, então, no final de cada período letivo a certeza de que estes alunos que apresentavam um posicionamento diferenciado diante do processo de ensino-aprendizagem é que precisavam de fato do investimento do meu trabalho enquanto professora. Os resultados obtidos por meio destas experiências despertaram em mim o interesse pelo tema “dificuldade de aprendizagem”.

O termo “dificuldade de aprendizagem” tem sido empregado de forma corriqueira nas escolas, de onde emergem distintas definições e diversas interpretações por parte dos envolvidos no sistema educacional (pais, professores, psicopedagogos). Isso se justificaria, segundo Sisto (2007), por vez ou outra, as pessoas terem sentido maior ou menor dificuldade para aprender alguma coisa em sua vida escolar, e, assim sendo, logo se veem apta a explicar o que seria tal dificuldade. No entanto, essas diferenças na forma de aprender têm despertado o interesse de várias ciências, entre elas, a neurologia, a psicologia, a psicopedagogia, a pedagogia.

A partir dos cenários e das concepções é comum encontrar na literatura uma diversidade de nomenclaturas associadas à mesma ideia, como: distúrbio, transtorno ou problema de aprendizagem. Nutti (*s.d.*) apresenta uma síntese sobre a significação de cada um dos termos:

- Distúrbio – remete a um problema ou a uma doença que acomete o aluno em nível individual e orgânico.

- Transtorno – usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecível associado, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais.
- Problemas de aprendizagem – seria um sinônimo de dificuldade de aprendizagem e estaria diretamente relacionado ao baixo rendimento escolar, em decorrência de fatores isolados ou em interação.

A aplicação de forma mais específica destas expressões termina por revelar a concepção adotada; assim, as terminologias “distúrbio” e “transtorno” são, geralmente, utilizadas entre aqueles que estabelecem sua relação direta e indiscutível com os aspectos biológicos constitutivos do indivíduo, enquanto aqueles que recorrem à expressão “dificuldade”, veem outras possibilidades causais para o problema, sem, contudo, desconsiderar a anterior. A utilização destes termos, entretanto, não é sempre tão clara e são comumente aplicados como sinônimos. Nesta efusão terminológica opta-se neste trabalho pela utilização do termo “dificuldade de aprendizagem” não por compreendê-lo como o mais adequado, mas por ser o mais comumente utilizado dentro do ambiente escolar.

Em geral, as dificuldades de aprendizagem, independente da concepção que lhe abarca, têm se tornado um dos maiores motivadores de encaminhamento de crianças à especialistas em busca de um diagnóstico que possa justificar o seu não-aprender.

Pensar em diagnóstico quando entrei na Secretaria de Educação do DF (SEE-DF) para atuar como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental, há pouco mais de dezessete anos, implicava remeter-se a ideia de alunos com significativo comprometimento físico ou mental que precisariam ser encaminhados para uma avaliação junto à equipe psicopedagógica para, então, serem destinados ao Centro de Ensino Especial. Esse centro era uma escola destinada para o atendimento exclusivo de alunos portadores de alguma deficiência, com o intuito de oferecer ensino e acompanhamento adequados às necessidades específicas de cada um deles. O Centro de Ensino Especial, no entanto, é um sistema altamente questionado pela dissociação que faz entre a criança e o mundo real, o que o torna mais um elemento motivador da exclusão das crianças ali matriculadas

(VIGOTSKI,1997) – pressuposto que tem sido um dos motivadores do movimento de inclusão nas escolas públicas.

No decorrer do tempo, entretanto, tornou-se perceptível o aumento da demanda de encaminhamentos de alunos ao serviço psicopedagógico. Estes já não eram para casos considerados extremos, mas incluía-se toda e qualquer criança que apresentasse alguma desarticulação com o que era esperado dela no processo de aprendizagem. Sisto (2007) apresenta como argumento possível para essa eminente procura o aumento da conscientização e maior conhecimento desta possibilidade por parte dos pais e professores. Contudo, os encaminhamentos acontecem, muitas vezes, mesmo antes de se fazer uma investigação mais apurada sobre o sujeito ou sem um investimento pedagógico específico; ao ser percebido qualquer indício de um provável problema na aprendizagem inicia-se a peregrinação por um diagnóstico. Rossini e Santos (2007) revelam que há um alto índice de encaminhamentos indevidos, devido ao fato dos professores tenderem a “diagnosticar” a criança que não aprende segundo o “padrão adequado”.

Seria compreensível esta busca por um diagnóstico se a justificativa se pautasse apenas na possibilidade de se garantir alguns direitos aos alunos - os quais são conseguidos unicamente mediante a apresentação deste documento (redução do número de alunos em sala de aula, acompanhamento por profissionais de outras áreas, serviço de monitoria, por exemplo). A sensação, porém, é de que a preocupação maior está voltada para a possibilidade de justificar a falta de êxito destes alunos, o que revela uma preocupação velada pelos índices de reprovação, uma tentativa de fuga do fenômeno do fracasso escolar e uma transferência da responsabilidade do trabalho pedagógico para um outro profissional que não seja o professor.

Diante da expectativa criada em torno do diagnóstico, Vigotski (1997) relata uma experiência que teve ao se dirigir a um consultório “psicológico” para crianças difíceis de um experiente clínico psiquiatra para realizar algumas observações. Neste dia uma criança de oito anos “difícilmente educável” que iniciara a freqüentar a escola foi apresentada pela mãe como uma criança que apresentava imotivados e violentos ataques de ira, arrebatamento e cólera - estado no qual podia ser perigoso para aqueles que o rodeavam, pois podia jogar uma pedra contra outra criança e outras coisas parecidas. Após interrogar a mãe, os médicos se reuniram para analisar o caso. Ao se reencontrarem com a mãe

comunicam-lhe que o resultado do exame é que o seu filho era “epileptóide”. A mãe ansiosa logo quis saber o que isto significava; então o psiquiatra explica que o menino poderia apresentar imotivados e violentos ataques de ira, arrebatamento e cólera; que quando irritado, não compreendia que podia ser perigoso para os outros, que podia jogar uma pedra contra outra criança etc. A mãe desiludida contesta que tudo isso ela havia acabado de contar. Vigotski então pondera que a criança recebeu um brilhante rótulo, o qual, por si só, não poderia resolver as tarefas práticas realmente ansiadas por pais e professores – o que poderia se tornar possível mediante melhor compreensão do conceito apresentado por parte daqueles que o recebem.

Fica, então, o entendimento que enquanto o diagnóstico for percebido, em meio a autoridade científica que lhe é conferida, como forma de identificar ou constatar o problema do aluno, apenas reforçará o persistente movimento segregacionista e excludente daqueles que são “diferentes”. Para torná-lo significativo, faz-se necessário que este diagnóstico venha acompanhado de uma proposta de intervenção que favoreça o sujeito avaliado e assuma nova concepção onde se visualize mais do que as limitações do sujeito, antes, as suas possibilidades.

Diante de tudo isso uma série de questões a respeito de diagnóstico, dificuldade de aprendizagem e trabalho pedagógico surge. Entre elas poderiam ser citadas como exemplo: Qual o significado e a função prática do diagnóstico no ambiente escolar? Que contribuição o diagnóstico traz ao processo de ensino-aprendizagem? Como o aluno que é identificado como tendo “dificuldade de aprendizagem” lida com isso? E como as pessoas que estão em volta deste aluno reagem ao rótulo? Quais os reais motivos do encaminhamento destes alunos? O diagnóstico se faz necessário para que o trabalho pedagógico aconteça com o aluno que apresenta um modo diferente de aprendizagem? Como os professores utilizam as informações contidas no diagnóstico? Que consequências um diagnóstico traz para o trabalho pedagógico?

Todas estas perguntas são certamente dignas de reflexão e maior investigação. Entretanto, em meio a tantas possibilidades, este trabalho se propõe a investigar o processo de construção do diagnóstico de dificuldade de aprendizagem realizado pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) da SEE-DF a fim de perceber que concepções o permeiam e quais expectativas o cercam. Algumas questões norteadoras para

o início da pesquisa surgem, junto às equipes do SEAA: Como se dá o trabalho destas equipes? Que técnicas são utilizadas? Quais os aspectos são avaliados? Que expectativas esses profissionais têm em relação ao resultado de seus trabalhos junto aos alunos e professores? O que identificam como limitadores de seu trabalho? Qual o conteúdo do relatório final emitido? Que referencial teórico norteia seu trabalho?

Em busca de uma compreensão maior sobre o tema e de um aporte teórico relevante para a investigação proposta opta-se neste instante por trilhar um percurso que passe pelo campo de conhecimento da Psicopedagogia, por se apresentar como área de estudo sobre aprendizagem - mais especificamente sobre as dificuldades de aprendizagem, e abrir um espaço para discussão sobre a utilização do diagnóstico no ambiente escolar. Seguindo em direção ao entendimento de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, a qual se manifesta como um salto qualitativo no universo desta conceitualização em função das concepções de sujeito e desenvolvimento humano que abarca. Encaminhando-se, então, para o que se está posto sobre os serviços de apoio à aprendizagem de uma forma geral. Após este trajeto teórico se sucede a pesquisa de campo acompanhada das devidas análises e construções possíveis.

CAPÍTULO I – A PSICOPEDAGOGIA E SUA RELAÇÃO COM O MOVIMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

*O que se torna importante não é uma técnica
ou um serviço profissional especializado e sim
um olhar e uma atitude investigativos.*

*Carmen Tacca
(2007)*

A Psicopedagogia se apresenta como área de estudo sobre a aprendizagem, mais especificamente sobre as dificuldades de aprendizagem. O movimento das dificuldades de aprendizagem nos Estados Unidos, a exemplo do ocorrido na Europa, tem em seus primórdios a investigação médica sobre a relação direta entre os problemas orgânicos e a aprendizagem.

As pesquisas em torno das dificuldades de aprendizagem, de acordo com García (1998) e Sisto (2007), podem ter tido seu início por volta do ano de 1800 com as observações realizadas, pelo médico Franz Gall, em adultos com lesão cerebral que perderam a capacidade de se expressarem por meio da fala sem terem comprometidas suas habilidades intelectuais. Os estudos prosseguiram e García (1998) destaca, então, algumas contribuições significativas para a história das dificuldades de aprendizagem: em 1917 Hinshelwood sugeriu que as dificuldades de aprendizagem de leitura se davam por alterações cerebrais congênitas; em 1937, com Orton, surge a proposta de métodos de correção destas dificuldades de leitura; e em 1942, Strauss e Werner voltam seus estudos para crianças com lesões cerebrais acompanhadas de retardamento mental.

No primeiro período de investigação sobre as dificuldades de aprendizagem (entre 1800 e 1963) as posições teóricas giraram em torno das análises médicas resultando no desenvolvimento de um conceito organicista² de dificuldades de aprendizagem; em que a “alteração cerebral serviu como explicação das dificuldades de aprendizagem e justificava as propostas de programas de intervenção” (SISTO, 2007, p. 25).

Em 1963, nos EUA, um grupo de pais que tinham filhos os quais, sem razão aparente, manifestavam dificuldade de aprendizagem, se organizou e realizou uma reunião,

² Organicista, aqui, assume o sentido de causa biológica.

para a qual foram convidados profissionais de diferentes áreas (médicos, neurologistas, psicólogos) com o intuito de que estes lhes indicassem alguma solução ou explicação para o fato, algo que pudesse justificar uma educação especial a seus filhos (SISTO, 2007). Esse movimento tornou-se o marco inicial do campo das dificuldades de aprendizagem como problema de aprendizagem acadêmica. Assim, Sleeter (1990, apud, SISTO, 2007) defende que as dificuldades de aprendizagem foram criadas para explicar o fracasso de crianças de grupos sociais privilegiados.

Neste mesmo ano (1963) Samuel Kirk, na conferência que participava em Chicago - aquela organizada pelo grupo de pais citada logo acima - introduziu o termo *learning disability*³ para se referir a um grupo de crianças que tinham transtornos no desenvolvimento de habilidades de interação social. Excluía-se deste grupo as crianças com déficits sensoriais e deficiência mental. Kirk criou um modelo teórico de funcionamento psicolingüístico do qual foram retirados os processos mentais a serem avaliados e treinados por acreditar que estes eram o ponto-chave das dificuldades de aprendizagem (SISTO, 2007). Por tudo isto, Kirk foi considerado o pai do campo das dificuldades de aprendizagem. Embora sua proposta não tenha resistido cientificamente, ela contribuiu significativamente para a mudança do paradigma médico predominante na área - da disfunção cerebral mínima - para uma abordagem psicoeducacional - embasada nos processos cognitivos e na intervenção.

A etapa que abarca o ano 1963 até 1990 é considerada por Torgesen (apud, GARCÍA, 1998) como o período do movimento formal das dificuldades de aprendizagem, o qual se dá especialmente nos Estados Unidos da América (EUA). Nesta época o interesse pelo tema, surgido inicialmente entre os médicos, contagia pais, professores, pesquisadores, psicopedagogos, o que motivou o surgimento de novas associações e organizações norte-americanas, tais como: *Learning Disabilities Association of América* (LDA), *Council for Excepcioal Children* (CEC), *Division for Learning Disabilities* (DLD) e *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD). Aqui também se destaca a provisão de fundos governamentais para a investigação desse campo, o que permitiu que as pesquisas fossem conduzidas com mais rigor por competentes pesquisadores viabilizando a

³ O termo *learning disability* traduzido literalmente seria equivalente a “incapacidades de aprendizagem”, em nosso país adotou-se a terminologia de “dificuldade de aprendizagem”.

fundamentação científica dos marcos teórico e da intervenção nas dificuldades de aprendizagem (GARCÍA, 1998).

Perfazendo parte do percurso histórico do movimento das dificuldades de aprendizagem, embora de forma simplificada, pode se perceber que o termo foi sendo construído. Então fica a questão: O que se entende por dificuldade de aprendizagem hoje?

Diversos conceitos surgiram para “dificuldades de aprendizagem” ao longo dessa história. Na tentativa de compreender a definição, faz-se necessária a revisão de algumas que foram surgindo no decorrer do tempo, numa certa ordem cronológica. A primeira definição registrada é a de Samuel Kirk, em 1962, que coloca a dificuldade de aprendizagem como se referindo:

a um retardamento, transtorno ou desenvolvimento lento em um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética ou outras áreas escolares, resultantes de um *handicap* causado por uma disfunção cerebral e / ou alteração emocional ou condutual. Não é o resultado de retardamento mental, de privação sensorial ou fatores culturais e instrucionais. (KIRK,apud GARCÍA, 1998,p.8).

Esta definição mostra uma base organicista das dificuldades de aprendizagem ao relacioná-las a disfunção cerebral. Nela é acrescentada a possibilidade de uma relação do emocional com estas dificuldades e desfaz explicitamente a associação delas como resultado do retardamento mental, de deficiências sensoriais, culturais ou institucionais, além de delimitá-las às áreas escolares.

Em 1968, a NACHC (*National Advisory Committee on Habdicapped Children*) propõe que:

As crianças com dificuldades de aprendizagem especiais (específicas) manifestam um transtorno em um ou mais processos psicológicos básicos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita. Estes podem manifestar-se em transtornos da audição, do pensamento, da fala, da leitura, da escrita, da silabação ou da aritmética. Incluem condições que foram referidas como *handicaps* perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia do desenvolvimento, etc. Não incluem problemas de aprendizagem devido primariamente a *handicaps* visuais, auditivos ou motores, ao retardamento

mental, alteração emocional ou à desvantagem ambiental. (apud GARCÍA, 1998, pp. 8 e 9).

Embora esta definição tenha semelhanças à de Kirk, diferencia-se desta ao eliminar as possibilidades de alterações emocionais na implicação das dificuldades e ao limitá-las às crianças. Contudo, segundo García (1998), tornou-se base para o texto que está presente em lei pública nos Estados Unidos (Lei 94-142, em 1977 - vigente até os dias de hoje).

A definição mais representativa sobre dificuldade de aprendizagem é a que foi proposta pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), no ano de 1988. Hammill (apud, GARCÍA,1998), após realizar uma comparação entre as definições históricas do termo dificuldade de aprendizagem, identifica a definição da NJCLD como a melhor e a mais próxima ao consenso, por trazer um conceito claro e preciso.

A NJCLD é composta por representantes das organizações mais importantes dos EUA implicadas no tema de dificuldades de aprendizagem, e assim a conceituam:

Dificuldade de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto-regulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências. (NJCLD, 1988, apud, GARCÍA, 1998, pp. 31e 32)

Este conceito traz a dificuldade de aprendizagem como um fenômeno que pode ocorrer ao longo de toda a vida (não só na infância) e envolver um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam de forma significativa no processo de aprendizagem escolar do sujeito. A possibilidade de concomitância com algumas condições (deficiências e

transtornos) e exclusão de outras (condições extrínsecas), exhibe a tentativa de delimitação desta definição. Contudo, esse conceito ainda apresenta alguns aspectos discutíveis; entre eles destaca-se o caráter de responsabilidade individual (transtornos intrínsecos) e o cunho organicista da aprendizagem (disfunção do sistema nervoso central).

Todas as definições apresentadas aqui foram produzidas nos Estados Unidos, em seu contexto particular. No entanto, a formulada pela NJCLD está presente em boa parte das discussões sobre o tema “dificuldade de aprendizagem”, seja para acrescentar um juízo, estabelecer críticas ou propor inovações (como em FONSECA, 1995; FRESQUET, 2003; TACCA, 2007; MARTINELLI, 2007). Mesmo os conceitos mais recentes ainda estão embasados nas definições já citadas, algumas omitindo os elementos discutíveis (a origem, os limites, em que fases da vida aparecem), outras acrescentando alguns termos. Para exemplificar, segue-se a definição de Correia (2007):

As dificuldades de aprendizagem *específicas* dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e /ou da resolução de problemas, envolvendo déficits que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, *de pensamento e /ou metacognitivos*. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, *déficit de atenção*, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.

Sisto (2007), no entanto, ressalta que o debate sobre a definição de dificuldades de aprendizagem ainda segue aberto; e deixa sua contribuição ao defini-las como

um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração, cálculo, em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou desvantagens culturais. (SISTO, 2007, p.193)

Pode se ponderar como diferencial nesta definição a tentativa de rompimento com o domínio biologizante dos conceitos anteriormente apresentados, uma vez que não estabelece relação direta com o “nível” de inteligência ou com limitadores físicos do sujeito.

Para corroborar com o entendimento de que as dificuldades de aprendizagem não são resultantes de um aspecto biológico do indivíduo, Oliveira (2007) diz que algumas crianças podem ter outras dificuldades que interferem indiretamente na memória tanto auditiva como visual sem que haja uma causa orgânica. Martinelli (2007), por sua vez, acentua que se pode encontrar sujeitos com alto coeficiente de inteligência e provenientes de classe econômica favorável apresentando algum tipo de dificuldade de aprendizagem; enquanto Proença (2002) sustenta que, embora, médicos tenham procurado as causas das dificuldades de aprendizagem em exames anátomo-patológicos dos cérebros de pacientes, até então, não identificaram nenhuma lesão cerebral - cita como exemplo específico os casos de dislexia examinados.

Na tentativa de atualizar o conceito mais geral de dificuldade de aprendizagem, tem-se falado sobre as diferenças pessoais, de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como, de diversidade no processo de aprendizagem. Desponta, então, uma tendência, conforme assinala Tacca (2007), de tirar a ênfase que incide sobre o aluno para entender o papel das relações deste com o sistema escolar, com o currículo e com as pessoas no espaço escolar. Na perspectiva de olhar outros aspectos que estão implicados no processo de aprendizagem é introduzida uma reflexão sobre fatores sociais e pedagógicos (PATTO, 1993), e o entendimento que o corpo biológico, para funcionar e se transformar, precisa da mediação social.

Numa observação mais sistemática da conceituação, independente da vertente de análise, pode-se constatar a incidência comum da manifestação das dificuldades de aprendizagem sob nomenclaturas bastante difundidas atualmente em manuais e coleções que versam sobre esta temática. As principais delas serão apresentadas no quadro abaixo:

QUADRO 1: ALGUMAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Dificuldade de aprendizagem	Características gerais
Dislexia	Refere-se a distúrbio grave na aquisição da leitura-escrita acarretando reversão, inversão e confusão de palavras e letras.
Disgrafia	Inabilidade ou atraso do desenvolvimento da linguagem escrita, ou seja, na apresentação legível da escrita (grafia destoante da estabelecida como padrão).
Disortografia	Dificuldade de escrever de maneira convencional (de forma ortográfica).
Dislalia	Relacionada ao não pronunciamento correto dos fonemas (omissões ou trocas).
Discalculia	Envolve a dificuldade com a linguagem matemática, que se manifestando em níveis diferentes e específicos (aritmética, processamento lógico-matemático).
Déficit de atenção	Dificuldade de concentrar-se e manter a atenção num objetivo central para discriminar, compreender e assimilar o foco central de um estímulo.
Hiperatividade	Caracteriza-se pela atividade psicomotora excessiva; comportamento impulsivo que se expressa na inquietação e agitação motora.

*As informações deste quadro referem-se a uma síntese feita a partir dos textos de Fonseca (1995), Proença (2002) e Nunes e Silveira (2009). Vale ressaltar que há uma complexidade maior que envolve as definições citadas, aqui colocadas de forma simplificada apenas como referência.

Olhando desta forma se torna compreensível a colocação de García (1998, p. 19) sobre a formalização do campo de estudo das dificuldades de aprendizagem, onde postula que “havia nascido um novo rótulo sob o qual incluir um grupo de pessoas”. Assim essas

nomenclaturas são comumente aplicadas às pessoas que apresentam alguma irregularidade em seu processo de aprendizagem.

As terminologias utilizadas neste campo são provenientes da área médica, o que lhes conferem um valor significativo no ambiente escolar (entre pais, professores) pela concepção velada, porém real, da relação entre as áreas da educação e saúde – numa prevalência da última sobre a primeira, já que a ciência traz consigo a ideia de ser detentora da solução dos problemas humanos.

A relação entre saúde e educação se dá há algum tempo, mas para Werner (2001) ela se estreita entre os séculos XIX e XX quando ocorreram as ações de inspeção e controle dos ambientes públicos e dos indivíduos realizadas pela Saúde Pública, o que ficou conhecido como “polícia sanitária”. Algumas dessas ações foram voltadas para a higienização do ambiente escolar, originando o programa “Saúde Escolar”. O modelo higienista com origem em princípios eugênicos (raça pura) volta-se, basicamente, para o controle social e responsabilização de grupos e indivíduos, sem levar em conta as relações sociais mais amplas. A escola, então, passa a incorporar a atividade sanitária e consolidar a prática da Saúde Escolar em seu interior, assumindo e se rendendo aos princípios da saúde.

O propósito de alcançar um ambiente saudável, conforme Werner (2001), trazia no seu bojo a ideia de uma necessária exclusão daqueles vistos como doentes/deficientes. Assim, a assistência à saúde escolar forneceu subsídios pretensamente científicos para o processo de exclusão ao valorizar puramente o funcionamento biológico no processo de aprendizagem.

A aliança firmada entre saúde e educação embasada na valorização da parte biológica do sujeito deixou como herança, até os dias de hoje, a busca constante de um respaldo médico para justificar as falhas no processo de aprendizagem.

Nas escolas, ouvir o que os médicos e outros profissionais da saúde (neurologistas, fonoaudiólogos, psicólogos) têm a dizer sobre uma criança que “não aprende” tornou-se imprescindível. A crença de que há um conhecimento científico auto-suficiente para solucionar os problemas relacionados à aprendizagem levam os profissionais da educação a fazerem uso dos encaminhamentos escolares para os serviços médicos. Isto nos leva a constatar, de acordo com Tacca (2007), que em nossas concepções, ainda temos uma base

organicista e mecanicista em relação ao ser humano e, em decorrência disso, do processo de aprendizagem.

As bases mecanicistas e organicistas estão vinculadas às concepções que se tem de desenvolvimento e aprendizagem humana. De forma objetiva, a concepção mecanicista concebe o homem como um ser passivo, um organismo reativo, determinado pelo meio e, qual uma máquina, pode ser manipulado e controlado por forças externas. O desenvolvimento e a aprendizagem são entendidos, nesta perspectiva, como processos idênticos, decorrentes do condicionamento do meio, e a educação, um programa de formação de hábitos. Já o modelo organicista, baseado na ideia de organismo, compreende o homem como um sistema organizado e ativo, sendo o conhecimento do mundo fruto da interação entre o sujeito do conhecimento e as coisas em si, mas decorrente dos esforços do indivíduo; a aprendizagem é subordinada ao desenvolvimento, por depender do ritmo individual de maturação e desenvolvimento do sujeito (WERNER, 2001).

Em ambas as concepções (mecanicista e organicista) o sujeito que se encontra num nível não esperado na escola é considerado como tendo um defeito em sua constituição biológica; logo a culpa da não aprendizagem é do próprio aluno. Segundo Senf (apud FONSECA, 1995), com a valorização dos mecanismos biológicos na aprendizagem, as dificuldades de aprendizagem ficam situadas entre a “normalidade e a defectologia”.

O diálogo entre saúde e educação tem estabelecido e enfatizado o contorno biológico do indivíduo. Em meio a este diálogo as explicações médicas para os problemas educacionais, segundo Moysés e Collares (1996), parte do princípio da infectologia: “se A causa B, B só pode ser causado por A, onde A é um agente biológico bem determinado e externo ao homem”; princípio que aplicado à aprendizagem poderia ser lido da seguinte forma: “se uma doença neurológica pode comprometer o domínio da linguagem escrita, será que a criança que não aprende a ler e escrever não teria uma doença neurológica?” (cf. p. 105)

Sob uma nova perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, está a concepção histórico-cultural; nela o sujeito é considerado um ser social, constituído por relações culturais e históricas estabelecidas numa relação dialética entre o biológico e o social (WERNER, 2001). A relação deste sujeito com o mundo se dá através da mediação de um outro sujeito e os processos de desenvolvimento e aprendizagem estão interligados. A

aprendizagem, no entanto, está adiante do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000), ou seja, é dela que resulta o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas. As dificuldades de aprendizagem, aqui, não recaem sobre o aluno de forma isolada, antes partem da análise dos processos de interação social, permitindo a ponderação de que estas dificuldades são fenômenos socialmente construídos (TACCA, 2007; SLEETER apud SISTO, 2007). Algo que é ressaltado nessa concepção é que a aprendizagem é uma possibilidade humana, inclusive para aqueles que são apontados como em situação de dificuldades de aprendizagem na escola.

Mesmo diante da evolução da definição e da ampliação da discussão sobre causas, fatores, origem das dificuldades de aprendizagem e da introdução de novas concepções, a escola ainda traz consigo uma relação direta entre estas e o fracasso escolar, como sendo o fracasso um processo produzido pelas dificuldades que o aluno apresenta.

O fracasso escolar vem vinculado à análise de avaliações realizadas nas instituições educacionais e se contrapondo a ideia de sucesso escolar, em que os resultados negativos obtidos nestas avaliações estariam associados ao fracasso e os positivos, ao sucesso. A lógica estaria estabelecida, se não fosse a centralização desta avaliação simplesmente nas habilidades do aluno, ignorando as demais dimensões que incidem diretamente no processo de ensino-aprendizagem (PATTO, 1993; COLLARES e MOYSÉS, 1996).

No início do percurso histórico da definição das dificuldades de aprendizagem ficou constatada a centralização dos problemas na deficiência ou limite do próprio aluno, o que deixou marcas até os dias de hoje, como pode ser percebido na ideia de fracasso no sistema. Os discursos, segundo Rossini e Santos,

mudam, trocam-se as palavras-chaves, mas o fracasso continua recaindo na criança. O que antes era citado como desnutrição ou carência cultural, por exemplo, hoje é citado como falta de atenção ou concentração, o comportamento inadequado ou ainda como “lentidão de raciocínio para a aprendizagem”. (ROSSINI E SANTOS, 2007, p. 230)

Silva (2000) em pesquisa realizada junto a professores sobre a reprovação – considerada como um dos indicadores do fracasso escolar – se depara com a indicação de diversos motivos ressaltados por estes profissionais como justificativa para este evento; dos

quais, 54% estariam relacionados diretamente ao aluno (questões biológicas e/ou psicológicas), à sua família (considerada desinteressada, desestruturada ou incompetente para educar e acompanhá-lo nas tarefas escolares) ou às suas condições sócio-econômicas.

Ao lembrar que o sistema educacional é mais amplo que o elemento aluno, se faz necessário uma análise mais consciente do que poderiam ser consideradas causas do fracasso escolar. Perrenoud (apud FRESQUET, 2003) alerta para a “tríplice fabricação do fracasso”, que se dá: nas desigualdades na escolha dos currículos que minimiza a distância de um grupo de alunos com o objetivo final, maximizando a de outros; ao agir com indiferença às diferenças; e, com a simplificação ou dramatização das desigualdades em função do momento e do modo de avaliação. Não se desconsidera aqui a combinação de outras causas, mas indica uma chamada à responsabilidade do contexto escolar.

Fica estabelecido, a partir desta visão, o caráter complexo do entendimento sobre o fracasso escolar, rompendo com as explicações mais simplistas que consideram os problemas no processo de escolarização apenas como uma questão individual, familiar ou de relacionamento entre professor e aluno, e compreendendo que este pode ser resultante de uma combinação de insucessos sociais, políticos, culturais, educacionais e pedagógicos (PATTO, 1993). Nessa perspectiva o fracasso estaria atrelado, também, à desarticulação no processo ensino-aprendizagem e não apenas em aspectos individuais dos sujeitos envolvidos nele.

Numa insistência histórica e recursiva, o sistema formal de ensino, diante de crianças que não respondem da forma esperada, recorre à ideia de que a não-aprendizagem está relacionada a uma causa orgânica ou no mínimo por um descompasso seu. Este fato pode ser constatado pelo crescente número de encaminhamentos realizados a profissionais da área da saúde destes alunos, a fim de encontrarem uma causa orgânica que justifique o problema. Proença (2002) aponta, após levantamento realizado em clínicas-escola de atendimento psicológico, os problemas de aprendizagem como o motivo mais frequente dos encaminhamentos - isto reforça o fato de que se desviar do padrão estabelecido ainda é considerado algo patológico.

Pode-se perceber que a discussão entre o aprender e o não-aprender tem se estendido ao longo do tempo, geralmente impulsionada pela preocupação com o fracasso escolar, o qual tem sido justificado ora em função de características orgânicas

(geneticamente herdadas), ora de um determinismo de instâncias psicológicas, ou da desarticulação no processo ensino-aprendizagem. Diante deste cenário surge uma nova área de estudo: a Psicopedagogia.

1. Psicopedagogia – história e definição

A Psicopedagogia se apresenta como área de conhecimento que se dedica à compreensão dos processos de aprendizagem, bem como, ou principalmente, dos fenômenos que lhe interpõem na predisposição de intervir e promover avanços significativos neste contexto.

A Psicopedagogia tem seus primórdios no final do século XVIII e princípio do XIX, na Europa, com estudos na área médica que pretendiam identificar no físico as determinantes das dificuldades de aprendizagem (MASINI, 1993).

No século XIX, de acordo com Janine Mery (apud BOSSA, 2007), tem início o interesse por compreender e atender portadores de deficiências sensoriais, debilidade mental e outros problemas que comprometessem a aprendizagem. Destacaram-se neste período, segundo esta autora, alguns educadores - pioneiros no tratamento dos problemas de aprendizagem que tinham uma concepção voltada para aspectos organicistas, dentre estes estão:

- Itard: notabilizou-se pelo caso da reeducação do “menino selvagem” e lançou os fundamentos de uma didática para trabalhar com o deficiente mental;
- Pestalozzi: inspirado nas ideias de Rousseau, fundou na Suíça um centro de educação por meio do trabalho, onde abrigava crianças pobres de várias idades; investia no método intuitivo e natural - estimulando a percepção;
- Pereire: preocupou-se com a educação dos sentidos, principalmente a visão e o tato;
- Seguin: fundou na França a primeira escola de reeducação; após rejeitar a noção dominante de “incurabilidade” da deficiência mental.

Em 1898, de acordo com Bossa (2007), ocorre a primeira iniciativa registrada de trabalho conjunto entre médicos e educadores a favor da reeducação, fato que se deu pela introdução de “classes especiais” nas escolas públicas, projeto idealizado por Edouard Claparède (professor de psicologia) e François Neville (neurologista). Como critério de ingresso a estas classes surgem às primeiras consultas médico-pedagógicas, por volta de 1904 na Europa.

No fim do século XIX, o educador Seguin e o médico psiquiatra Esquirol formaram uma equipe médico-pedagógica; a partir de então a neuropsiquiatria infantil passou a se dedicar aos diversificados problemas neurológicos que afetavam a aprendizagem, como as síndromes e as deficiências mentais. Nesse sentido, no início do século XX, tanto na Europa como nos Estados Unidos, cresce o número de escolas particulares especializadas no tratamento de crianças consideradas de aprendizagem lenta. Em 1930, despontam na França os primeiros centros de orientação educacional infantil, com equipes formadas por médicos, psicólogos, educadores e assistentes sociais (cf. BOSSA, 2007, p 40).

Em 1946, surgem os primeiros centros psicopedagógicos, fundados por J. Boutonier e George Mauco, que buscavam unir conhecimentos da psicologia, da psicanálise e da pedagogia com o intuito de adquirirem um conhecimento total da criança e do seu meio para a compreensão do caso investigado (Mauco apud BOSSA, 2007). Esses centros, conforme Masini (1993), contavam com médicos, psicólogos, psicanalistas, pedagogos, reeducadores de psicomotricidade, dos quais os médicos eram os responsáveis pela emissão dos diagnósticos finais - fato que ocorria após examinarem os resultados da investigação familiar, condições de vida, métodos educativos, resultados de testes de QI – com orientações para o tratamento de reeducação ou de terapia.

Todavia um avanço significativo ocorre em 1967, quando Vasquez e Oury inauguram uma forma diferente de trabalho, o qual consistia na convivência direta de um pedagogo e um psicólogo com professores e alunos nas atividades desenvolvidas na escola; pois afirmavam que medir, observar, testar e rotular o aluno sem conhecer o funcionamento de sua classe escolar podia resultar num discurso abstrato. Este trabalho traz como avanço a percepção da necessidade do conhecimento da instituição, do

envolvimento de todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação global do sistema na investigação de um caso particular.

No Brasil, de acordo com Masini (1993), a Psicopedagogia começa a dar sinais por volta de 1958, com a criação do Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP) na Escola Guatemala, em Guanabara (escola experimental do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais do MEC), com o objetivo de melhorar a relação professor-aluno, investindo num clima mais receptivo do aprendiz e suas experiências. Este serviço contava inicialmente com uma profissional que tinha formação em Pedagogia e em Psicologia e se propunha a trabalhar junto ao professor a fim de que este ampliasse suas próprias condições para reconhecer, então, a experiência do aluno. Num trabalho fundamentalmente preventivo inicia a concepção de que este tipo de trabalho deve ser desenvolvido na escola.

Entre as décadas de 60 e 70, na Europa, e de 80, no Brasil, ainda segundo Masini (1993), o enfoque sobre o fracasso escolar recaí sobre o aspecto social, desvencilhando-se do caráter exclusivo dado aos fatores individuais do sujeito; passou-se a pesquisar, então, fatores intra-escolares e os de ordem social, econômica e política envolvidos na Educação.

Hoje, como ressalta Tacca (2007), a Psicopedagogia tem sido identificada como a área de conhecimento que aborda os processos de aprendizagem humana, sobretudo no que diz respeito aos aspectos dificultadores que lhe permeiam; enquanto o Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), reformulado no biênio 95/96, apresenta-na como “um campo de atuação em educação e saúde que lida com o processo de aprendizagem humana; seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio – família, escola e sociedade – no seu desenvolvimento” (apud BOSSA, 2007, p. 95).

Pode-se inferir destes conceitos que a Psicopedagogia está voltada não somente para a compreensão do fenômeno da aprendizagem, mas para possibilitar respostas e propor estratégias para os problemas da não-aprendizagem; e que, conforme Neves (apud BOSSA, 2007), o termo ainda não conseguiu adquirir clareza na sua dimensão conceitual.

Para Porto (2007), a palavra Psicopedagogia teve inicialmente uma conotação adjetiva, ao indicar uma forma de atuação que apontava a inevitável interseção dos campos da Psicologia e da Pedagogia; e, posteriormente, assumiu uma conotação substantiva, o que correspondeu a uma aplicação conceitual – cercada por uma confusão causada pela carga polissêmica aplicada ao termo.

Em meio a esta confusão está a proporcionada pela própria palavra, que à primeira vista sugere tratar-se de uma aplicação da Psicologia à Pedagogia. A permanência desta ideia pode justificar-se pela sua origem – onde se buscava unir os conhecimentos da Psicologia, da Psicanálise e da Pedagogia – ou da forma imbricada em que se dá a relação entre Pedagogia e Psicologia.

A Pedagogia voltada especificamente para a Educação, uma prática social que compreende o processo ensino-aprendizagem imerso em sua complexidade, não pode ser considerada como objeto de uma única ciência; sendo assim, se abre para receber a contribuição de outras áreas, assumindo um caráter multidisciplinar. Destas áreas de conhecimento que se apresentam, a Psicologia se destaca pela influência exercida no último século sobre a Educação, em função de seus estudos sobre o desenvolvimento humano, o comportamento e a aprendizagem.

Senna (2003) assinala, porém, que a relação entre a Psicologia e a Educação nunca foi harmônica e simétrica; por razões políticas e ideológicas a Psicologia, muitas vezes, assumiu uma autoridade que ultrapassou os limites de sua competência e, inclusive, de sua presença na escola.

A verdade é que a dicotomia Psicologia e Pedagogia não conseguiu solucionar as questões relacionadas ao processo de aprendizagem e seus limitadores, e, na tentativa de avançar nesta direção, nasce a Psicopedagogia como área de conhecimento. Müller (apud BOSSA, 2007) ressalta que é função da Psicologia pensar como se incrementam os conhecimentos, ou entram em contradição e são substituídos, que leis regem estes processos, que influências afetivas e representações inconscientes os acompanham, que dificuldades interferem ou impedem, de que maneira é possível favorecer a aprendizagem ou tratar suas alterações. Bossa (2007) argumenta que é função da Pedagogia pensar o que é educar, o que é ensinar e aprender, como se desenvolvem estas atividades, como incidem subjetivamente os sistemas e métodos educativos, quais

as problemáticas estruturais que intervêm no surgimento de transtornos da aprendizagem e no fracasso escolar, que propostas de mudanças surgem. A Psicopedagogia, porém, enquanto área do conhecimento, tem como motivo de perguntas o “sujeito que aprende” (Müller, apud BOSSA, 2007).

Nesta complexa missão, a Psicopedagogia procura articular-se com saberes de diferentes áreas do conhecimento que possam lhe dar informações importantes sobre o ser humano em suas dimensões, contexto, relações (TACCA, 2007; BOSSA, 2007; PORTO, 2007), na tentativa de constituir um corpo teórico próprio. Como exemplo de conhecimentos de outras ciências que incidem e influenciam a Psicopedagogia, pode-se citar:

- o aprofundamento teórico que visa compreender a dimensão do sujeito inconsciente e entender suas profundas representações oferecido pela Psicanálise;
- o desenvolvimento cognitivo do sujeito e o processo construtivo do conhecimento, pela Psicologia genética;
- a compreensão do mundo psíquico, encontrado na Psicologia;
- o entendimento do processo de aquisição da linguagem – um dos elementos caracterizadores do tipicamente humano - disponível na Linguística;
- os fundamentos que possibilitam a compreensão dos mecanismos cerebrais, da Neuropsicologia;
- as diversas abordagens do processo ensino-aprendizagem, trazidas pela Pedagogia;
- a reflexão sobre os aspectos sócio-culturais, econômicos, éticos e a relação do ser humano com estes, provenientes da Antropologia, Filosofia e Sociologia; entre outros.

Embora, diante de tantas áreas de conhecimento, a Psicopedagogia, de acordo com Tacca (2007), transita principalmente entre a Psicologia e a Pedagogia. Porto (2007)

corroborar ao destacar o parentesco da Psicopedagogia com estas duas ciências, ressaltando que desta relação inicial ficaram algumas heranças: da Pedagogia, as indefinições e contradições advindas de sua relação direta com um sujeito em formação constante que envolve simultaneamente o social e o individual; enquanto da Psicologia legou o problema do paralelismo psicofísico, num dualismo que ora privilegia o físico (observável), ora o psíquico (a consciência).

A Psicopedagogia se estabelece, atualmente, como uma nova área de estudo, resultante de uma prática, que está construindo seu corpo teórico em busca de se constituir como ciência; justificando-se pela necessidade de um olhar cada vez mais complexo e mais integrante do sujeito que aprende.

Ante as indefinições que ainda se impõem a essa nova área de estudo, a prática psicopedagógica tem buscado consolidar sua identidade e definir melhor sua esfera de atuação para distinguir-se com maior precisão de outras profissões correlatas, o que passa pela delimitação do seu objeto de estudo.

Surgindo num cenário de preocupação com o grande número de crianças que não apresentam “êxito” na aprendizagem escolar, a Psicopedagogia se desenvolve em meio a histórias de fracasso escolar, muitas vezes compreendidas como resultante de dificuldades de aprendizagem. A partir da situação exposta, o objeto de estudo desta nova área tem se estabelecido sobre a aprendizagem humana, de modo geral. Pela complexidade envolta neste objeto, por se encontrar atrelado à própria visão de homem – a qual tem sido modificada ao longo dos tempos - ele vem recebendo algumas alterações ao longo de seu percurso histórico.

Inicialmente, conforme Bossa (2007), a Psicopedagogia deu ênfase a ideia de reeducação, pois o processo de aprendizagem era avaliado a partir dos seus déficits. Nesse período o foco de seu objeto de estudo era, então, “o sujeito que não podia aprender”. Ressaltava-se um caráter regular de indivíduo, numa tentativa de reduzir as diferenças e acentuar a uniformidade.

Numa fase posterior, o não-aprender passou a ser visto como algo carregado de significado, o qual necessitava de uma análise mais detalhada. Para isso buscou fundamentar-se nas bases epistemológicas da Psicanálise e da Psicologia genética. A singularidade do sujeito e seu contexto histórico-sócio-cultural surgem como elementos

inovadores de uma nova perspectiva; na qual o objeto de estudo da Psicopedagogia passa a ser o “sujeito aprendendo” (FERNÁNDEZ, 1991).

Atualmente, pode se dizer que a Psicopedagogia trabalha com a concepção de aprendizagem que compreende a participação, nesse processo, de um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma de relação do sujeito com o meio, como ressalta Bossa (2007).

A fim de compreender o objeto de estudo da Psicopedagogia, alguns estudiosos vêm se manifestando e argumentando sobre esta nova área do conhecimento, de modo que, para Scoz (1992), a Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades. Nesse propósito, de acordo com Weiss (1994), a área busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e educadores, ou seja, dentre outros fatores a autora considera a importância do envolvimento do educador na aprendizagem e abre espaço para pensar a relação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a Psicopedagogia, segundo Rubinstein (1991), tem como principal objetivo a investigação da etiologia da dificuldade de aprendizagem, bem como a compreensão do processamento da aprendizagem considerando todas as variáveis que intervêm neste processo.

Somando às contribuições dos autores citados, Porto (2007), de forma bem detalhada, acentua que a Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las.

Nesse sentido, Bossa (2007) expõe que este certo consenso sobre objeto de estudo da Psicopedagogia - a aprendizagem humana e as suas interposições - não pode trazer a ilusão de que tudo esteja sendo conduzido por um único caminho; existe uma série de concepções que envolve e delimita a atuação do profissional desta área.

A forma de abordar o objeto de estudo da Psicopedagogia – o processo de aprendizagem – delimita o seu campo de atuação. Esse campo está além do espaço físico determinado para a realização do trabalho, se relaciona, sobretudo, com o espaço epistemológico.

De forma geral, o campo de atuação da Psicopedagogia pode ser dividido em duas modalidades de trabalho: a clínica e a institucional.

O trabalho clínico, para Bossa (2007), se dá na relação entre o sujeito/psicopedagogo com sua história pessoal e sua modalidade de aprendizagem buscando compreender a mensagem implícita no não-aprender de outro sujeito. Acontece em dois momentos específicos: a fase diagnóstica (onde se dá ênfase no processo de investigação, com o objetivo de identificar o sentido da problemática do sujeito encaminhado) e a fase de intervenção (com base nas informações obtidas sobre o sujeito são traçadas as formas mais apropriadas de conduzir o trabalho de apoio à aprendizagem). É chamado de clínico porque o processo de diagnóstico precede ao plano de trabalho.

A Psicopedagogia institucional, por sua vez, se alia à ideia de prevenção, que se refere à atitude do profissional no sentido de adequar as condições de aprendizagem de forma a evitar comprometimentos nesse processo (*cf.* Bossa, 2007, p. 36). Nessa perspectiva a instituição torna-se o centro da pesquisa, pois a avaliação parte da análise dos processos didático-metodológicos e da dinâmica institucional.

O trabalho preventivo, segundo Bossa (2007), pode ser dividido em três níveis:

No primeiro nível, o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a “frequência dos problemas de aprendizagem”. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais. No segundo nível, o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagem já instalados. Para tanto, cria-se um plano diagnóstico da realidade institucional, e elaboram-se planos de intervenção baseados nesse diagnóstico, a partir do qual se procura avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam tais transtornos. No terceiro nível, o objetivo é eliminar os transtornos já instalados, em um procedimento clínico com todas as suas implicações (BOSSA, 2007, p.25).

A demonstração do campo de atuação da Psicopedagogia em duas vertentes (clínica e institucional / preventiva) não pode levar ao pressuposto da existência de duas áreas distintas e estanques; ambas se complementam. Noffs (1998) ressalta que “existe uma única Psicopedagogia, uma área de conhecimento, uma teoria que estuda os problemas de

aprendizagem” e que a atuação e aplicação desse conhecimento pode se dar na escola, na clínica e em diferentes contextos. Nesse sentido, Porto (2007), coloca que o trabalho clínico não deixa de ser preventivo, pois ao tratar de algum transtorno de aprendizagem, pode estar se evitando o surgimento de outros; e, por sua vez, o trabalho preventivo, numa abordagem psicopedagógica, é sempre clínico, pela singularidade do processo em si.

Embora, em função de sua origem (atender a “patologia” da aprendizagem), a Psicopedagogia tenha inicialmente assumido um caráter mais clínico ao investigar o problema a partir do sujeito, de forma isolada, atualmente tem-se buscado um compromisso maior com o aspecto preventivo. Esta opção se dá por acreditar que muitas das dificuldades de aprendizagem estão relacionadas à inadequação pedagógica institucional ou familiar - fato decorrente da atual concepção de homem (ser biológico, cognicente, afetivo, que se constitui na interação social).

2. Caráter clínico ou preventivo – uma questão relacionada ao aporte teórico

Embora o caráter preventivo esteja bastante presente no discurso do trabalho da Psicopedagogia por ser o que permite um olhar diferenciado sobre as dificuldades de aprendizagem, o clínico ainda se destaca. Para Rubinstein (1987) isso acontece em função dos conceitos e preconceitos que existem na área da educação (tais como: o fracasso é responsabilidade do aluno; a dificuldade é resultante de um fator orgânico ou problema social – referindo-se à classe social mais pobre; a crença de que todos aprendem da mesma forma; entre outros) estarem ainda arraigados entre os que atuam neste cenário.

Estas concepções geralmente têm uma sustentação teórica. Nesse sentido vale ressaltar que os primeiros profissionais em Psicopedagogia no Brasil tinham seu aporte teórico predominantemente na Psicanálise e na teoria desenvolvimentista de Piaget (TACCA, 2007), o que se justificava pela forte influência do pensamento argentino nesta área – o qual, por sua vez, traz como referencial a literatura francesa, logo, a concepção mais clínica da psicopedagogia (BOSSA, 2007).

Ao analisar currículos de cursos acadêmicos oferecidos atualmente para a formação em Psicopedagogia, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, pode se

perceber, entretanto, que esses dois eixos ainda permanecem presentes de forma significativa e norteadora.

A Psicanálise tem sua origem com Freud, um médico, especialista em neurologia, nascido em 1856 em Freiberg na Morávia. Mas que, ainda muito jovem, muda-se para Viena com seus pais, judeus, onde passa a viver, desenvolver seus estudos e encantar-se pelas pesquisas em fisiologia. Ao ter conhecimento dos resultados das experiências de Josef Breuer, que relatava a cura de sintomas graves de histeria através da hipnose, a qual permitia a recordação das circunstâncias-memórias originárias à moléstia e à expressão das emoções vividas neste momento, decidiu estudar este campo (*cf.* Porto, 2007, p. 28).

A Teoria estabelecida por Freud se opunha a ideia de que o sujeito nascia pronto, e defendia, antes, que este era movido pelo inconsciente. Assim, Porto (2007) ressalta que o método de livres associações e a interpretação dos sonhos tornaram-se os instrumentos para a penetração nas regiões obscuras do inconsciente. Freud percebeu que quando suas pacientes “histéricas” podiam falar livremente sobre seus sintomas, sentimentos, emoções, de modo que fizessem suas associações, dando sentido à fala, aproximavam-se assim da cura.

O ser humano na Psicanálise, conforme Barone (1991), é sujeito a uma ordem inconsciente e movido por desejos que desconhece. Esse sujeito passa por fases específicas desde o seu nascimento (fase oral, anal, fálica, genital, além do complexo de Édipo, de castração, entre outras), mas não linear, uma vez que se compreende o retrocesso ou permanência por mais tempo em algumas delas.

Psicopedagogia recorre à Psicanálise por suas concepções, as quais

estão ligadas às influências do inconsciente sobre a vida consciente, ao investimento afetivo, tipos de ansiedade, mecanismos de defesa predominantes, características da estrutura do ego, capacidade de suportar frustrações, de discriminação do real e do imaginário, controle da agressividade, regressões, fixações, inibições e desenvolvimento simbólico entre outras, que participam na compreensão dos processos pedagógicos. (LEVISKY, 1991, p.47)

A criação de um método clínico a serviço de um diagnóstico e tratamento para os problemas da psique também atraem a atenção da Psicopedagogia para esta área.

Faz-se necessário refletir, no entanto, sobre alguns pressupostos implicados na Psicanálise. Ela se encontra no grupo daqueles que enfatizam, de modo geral, os processos afetivos em detrimento de outros que influenciam o processo de aprendizagem; assim, a aprendizagem se encontraria fundamentada no desejo de aprender – um enfoque sobre o sujeito. Nela, conforme assinala Tacca (2007), um sujeito de faltas se projeta para um sujeito desejante, condição básica para o aprendizado.

Outro eixo marcante na formação do psicopedagogo no Brasil é o da epistemologia genética de Piaget.

Biólogo, nascido em 1896, na Suíça, Piaget interessou-se desde jovem pelo pensamento humano, de como se desenvolvia o conhecimento no indivíduo. Ao trabalhar com os psicólogos Binet e Simon (representantes de uma linha psicométrica de investigação da inteligência) teve o interesse voltado para as respostas “erradas” dadas pelas crianças, por acreditar que eram assim analisadas por partirem da referência de um adulto, sendo que as respostas infantis teriam uma lógica própria. A partir de então passou a investigar a gênese das estruturas lógicas do pensamento da criança (*cf.* Porto, 2007, p. 18).

Em seus trabalhos, Piaget apresenta o homem, segundo Porto (2007), como produto de uma bagagem genética que se desenvolve no meio social, capaz de obter conhecimentos, os quais chegam através dos sentidos à estrutura da mente que os formula tornando este um trabalho da natureza humana.

De forma resumida - sem a pretensão de contemplar por completo a sua densa teoria – pode-se dizer que o desenvolvimento da inteligência para Piaget possui alguns determinantes básicos:

hereditariedade - não herdamos a inteligência. Herdamos um organismo, uma série de estruturas biológicas que vão amadurecendo em contato com o meio ambiente; *adaptação* – o ambiente físico e social coloca continuamente a criança diante de questões ou “provocações” reais que desafiam e estimulam, tirando-a da acomodação – equilíbrio orgânico; *esquema* – uma sequência comportamental específica se apresenta sempre diante de um estímulo específico; e *equilíbrio* – processo de organização das estruturas cognitivas, responsável pela adaptação do indivíduo à realidade e ao meio em que vive (PORTO, 2007, p. 22).

Nessa perspectiva a aprendizagem estaria atrelada ao próprio desenvolvimento humano; aprende-se à medida que se desenvolve. O desenvolvimento para Piaget se dá por fases específicas que se sucedem de forma contínua: sensório-motor (de 0 a 2 anos), intuitivo ou simbólico (de 2 a 7 anos), operações concretas (de 7 a 12 anos) e operações formais ou hipotético-dedutivas (a partir dos 12 anos).

Percebe-se que para Piaget o aspecto cognitivo teria maior relevância no processo de aprendizagem, pois para este, o sujeito só recebe um determinado conhecimento quando está preparado para recebê-lo. Desta forma, não existe um conhecimento sem que o organismo tenha já um conhecimento anterior para poder assimilá-lo.

Não se pode negar a contribuição dessas duas teorias no que se refere à conduta e desenvolvimento humanos. Em ambas as concepções, embora haja ora a prevalência dos processos cognitivos (Piaget) e ora dos processos afetivos (Freud), como ressalta Tacca (2007), há nelas uma tendência a se reconhecer a singularidade do sujeito, entretanto, esse sempre aparece apreendido dentro de categorias teóricas postas de modo apriorístico.

A necessidade de se avançar, ir além do que está posto por estas teorias, é apontada pelo próprio Piaget, próximo ao fim de sua carreira, quando prediz que “virá um dia em que a psicologia das funções cognitivas e a psicanálise serão obrigadas a fundir numa teoria geral que melhorará as duas, corrigindo-as uma e outra” (PIAGET, apud BARONE, 1991, p. 113). Nesse sentido a Psicopedagogia se apresenta como uma tentativa de participar do processo de construção deste novo caminho.

Como norte para o percurso da caminhada, para que se possa contribuir de forma real com o aluno que se encontra em dificuldade no processo de aprendizagem, há uma série de princípios deixados por alguns estudiosos da área (BARONE, 1987; SCOZ, 1994; BASSEDAS, 2006; PORTO, 2007):

- Observar a maneira peculiar e singular de cada sujeito.
- Considerar a evolução da criança dentro de uma perspectiva dinâmica, para que o distúrbio de aprendizagem não seja compreendido como entidade fixa.
- Acreditar que todo o ser humano tem direito ao pleno acesso ao saber.
- Reconhecer o papel da família e da escola no processo de aprendizagem.

- Adotar uma visão sem preconceitos (não “patolizante”) daqueles que fazem algo de forma diferente do instituído como normal.
- Perceber o aluno como um sujeito de aprendizagem.
- Ter a reflexão como inerente a toda prática.

Ao enumerar comportamentos e princípios norteadores pode se ter a errônea impressão de que a tarefa do psicopedagogo é simples. Cabe, então, ressaltar os questionamentos que Solé (2001, p. 28) faz para demonstrar a complexidade do compromisso desse profissional:

(...) se espera deles que contribuam com o conhecimento necessário (mas para quem, qual conhecimento e como se transmite?) para que as pessoas possam superar as dificuldades (mas de que tipo?) que encontram durante a aprendizagem e consigam aprender mais e melhor (como interpretar estes advérbios?).

De acordo com a mesma autora, a profissão de psicopedagogo ainda se cerca de algumas polêmicas:

- A tarefa que enfrenta exige posicionamentos claros diante de opções diversas, tanto do tipo científico, como ideológico e ético.
- É um profissional estratégico e reflexivo que analisa, avalia e interpreta os fenômenos que precisa enfrentar, que contribui com sua visão para que outros tomem decisões que permitam otimizá-los, que colabora, discute e chega a acordos.
- Lida com situações marcadas pelos modelos de interpretação, influenciadas pelas opções ideológicas e políticas, condicionadas pelos sistemas de valores assumidos.
- Seu espaço profissional aparece fortemente condicionado pelo projeto educacional geral adotado por um grupo social.

Pode se acrescentar junto aos desafios deste profissional, a responsabilidade de participar do processo de elaboração de um diagnóstico.

3. Diagnóstico psicopedagógico

O termo “diagnóstico” oriundo do grego “*diagnostikos*” significa discernimento, faculdade de conhecer, de ver através de. Porém, é, geralmente, definido em dicionários e pelo senso comum como a determinação de uma doença pela observação dos seus sintomas. O diagnóstico passa a ser identificado como um instrumento proveniente da área médica, mas que transita no campo da Educação pela aliança firmada entre ambas no decorrer do tempo em prol de uma solução para casos específicos de aprendizagem.

A união dessas duas áreas (medicina e educação) se dá numa época onde o comprometimento na aprendizagem escolar era entendido como resultante de uma causa orgânica. Estabelece-se, assim, segundo Masini (1993), por volta do final do século XVIII, uma linha diagnóstica à procura de identificar no físico as determinantes das dificuldades dos alunos.

O pensamento sob a perspectiva determinista biológica, de acordo com Gould (2003) proporcionou dois grandes equívocos. O primeiro equívoco foi tentar converter conceitos abstratos em entidades “coisificadas”, como exemplo, a capacidade cognitiva se transformou numa “coisa”: a inteligência se tornou algo palpável que poderia ser mensurada. Acreditava-se diante desse fato que se poderia diferenciar as pessoas de acordo com suas capacidades cognitivas, o que se tornou o segundo equívoco.

Esse contexto permitiu a elaboração de procedimentos quantificadores da inteligência, os quais passaram a receber notoriedade científica. Como exemplo clássico desses procedimentos tem-se o Q.I. (Quociente de Inteligência) que nasce da expectativa de conferir à Psicologia a precisão oferecida pelas ciências exatas, mas torna-se uma prática reducionista, proporcionando um caráter psicométrico ao diagnóstico.

A partir da década de 60, inicia-se um movimento, mais especificamente na Europa, que contesta o procedimento clássico de avaliação da inteligência humana e à concepção diagnóstica vigente.

As críticas recaíram, neste período, na questão de que o diagnóstico apenas avaliava, media e rotulava o aluno, uma vez que era realizado de forma descontextualizada, sem conhecer o funcionamento da escola e outros fatores implicados no processo de ensino-aprendizagem. Manoni (apud MASINI, 1993) acrescenta a essas críticas o fato do diagnóstico e do encaminhamento para a reeducação estarem a serviço da exigência de adaptação da criança ao que a sociedade e a escola dela esperam. Isso revela o sistema implícito de comparação entre sujeitos imposto por esta concepção; nela se estabelece, também, um modelo de indivíduo, um padrão de normalidade. O diagnóstico torna-se um elemento classificatório e perigoso, pois passa a promover a exclusão para aqueles que não se encaixam no conceito de “sujeito ideal” estabelecido. Nessa perspectiva, Fernández (1990), ressalta que

a tarefa diagnóstica, tanto a nível institucional como privado, carece de operatividade, transformando-se muitas vezes em um oráculo que determina discriminatoriamente o futuro intelectual de uma criança, quando não em um calmante de ansiedades e em disfarce de ineficiência de certos profissionais e docentes, a partir da pseudotranquilidade que outorgam os rótulos do tipo: “debilidade mental”, “problema de aprendizagem de ordem orgânica”, “hipercinesia”, etc. Ainda no melhor dos casos pode chegar a transformar-se em mais uma marca, para um indivíduo a quem permanentemente se examina, se mede, e a quem poucos escutam. (FERNÁNDEZ, 1990, p. 24)

Embora haja uma ampliação dos estudos em torno de temas que têm implicação direta sobre a concepção de diagnóstico (desenvolvimento, aprendizagem, subjetividade), algumas das críticas iniciais permanecem sobre ele. Gould (apud GURGEL, 2002) afirma que os testes psicológicos classificam a criança atrasada em vez de lutar contra as causas de seu atraso. Vigotski (1997) coloca que o termo científico apresentado pelo diagnóstico por si só não resolve o problema apresentado, pois pouco informa de fato sobre o aluno, uma vez que desconsidera os aspectos culturais em que este sujeito está envolvido. González Rey (2002) assevera que o diagnóstico despersonalizado e descontextualizado leva com frequência a procedimentos errôneos, dentro dos quais se produz o que se diagnostica.

Essa discussão tem permitido uma reflexão maior sobre o papel do diagnóstico e possibilitado uma mudança significativa no cenário das dificuldades de aprendizagem, pois

o foco de exclusividade ora posto nos fatores individuais é redirecionado para uma investigação mais ampla, permitindo alcançar os fatores intra-escolares, bem como os de ordem social, econômica e política, imbricados na constituição desse processo.

Nessa perspectiva o diagnóstico pode se apresentar como um processo de análise da situação do aluno com dificuldades dentro de um contexto, não para uma mera identificação de causas, mas para orientar e instrumentalizar os professores a fim de uma intervenção. O diagnóstico, então, vai procurar entender os vários aspectos que podem estar gerando a dificuldade na criança, já que esta não é a única responsável por este problema; antes, este problema é, sem dúvida, resultante de um contexto relacional mais amplo.

Para González Rey (2002), o diagnóstico não pode ser identificado como um ato instrumental útil para chegar a um resultado concreto, antes precisa ser reconhecido como um processo de produção de conhecimento diferenciado, de relação, constituído por meio de comunicação, a fim de facilitar a inteligibilidade do sujeito estudado. Logo, o diagnóstico se legitima por sua significação no momento da produção do conhecimento, não necessitando para isso de fundamentação estatística nem de resultados de experimentos ou técnica validada e padronizada.

O autor ainda ressalta que na intencionalidade de estabelecer um diagnóstico, muitas vezes, o impacto subjetivo que este pode causar no sujeito é desconsiderado. Por vezes o indivíduo diagnosticado perde sua condição de sujeito e tem reforçada a sua “condição de doente”, a qual, ao ser definida em todos os seus sistemas de relação, chega a definir a própria identidade do sujeito.

Em meio a este embate teórico a Psicopedagogia assume o diagnóstico como instrumento auxiliar de seu trabalho o qual compõe o processo de busca à resposta para a questão do “porque não se aprende”.

O diagnóstico psicopedagógico é definido por Bassedas (1996) como um processo no qual é analisada a situação do aluno com dificuldade dentro do contexto de escola e de sala de aula, com a finalidade de proporcionar aos professores orientações e instrumentos que permitam modificar o conflito manifestado.

Weiss (1991) destaca que o diagnóstico psicopedagógico é em si uma investigação, uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada; o que será o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e, na maioria das vezes,

da escola, a qual geralmente está relacionada ao não-aprender, do aprender com dificuldade ou lentamente.

Para fugir do modelo determinista ou meramente rotulador do diagnóstico, Fernández (1990) ressalta que este deve ter para o terapeuta a mesma função que a rede para o equilibrista. Assim o diagnóstico aparece como um elemento que visa diminuir o temor da atuação, não podendo ser considerado um fim em si mesmo, antes, uma tentativa de obter uma compreensão global do sujeito investigado com vistas a uma intervenção que possibilite um salto qualitativo em sua aprendizagem.

Nesse aspecto para a realização do diagnóstico psicopedagógico se faz necessário analisar, pensar junto com os agentes que constituem os diferentes sistemas inter-relacionados ao processo de ensino-aprendizagem: a escola, o professor, a família. Os quais permitem conhecer melhor outros aspectos também influenciadores desse processo: o social, o político, o econômico, o cultural, as relações estabelecidas.

Weiss (1994) apresenta dois eixos de análise que considera fundamental para se iniciar o diagnóstico psicopedagógico:

1º - horizontal (a-histórico): explora-se basicamente o campo presente, de forma centrada nas causas que coexistem temporalmente como sintoma. Nesse nível aconteceria a contextualização para clarificar o desvio existente nesse “aqui e agora”.

2º - vertical (histórico): onde se busca a construção geral do indivíduo, contextualizando-o nos diferentes momentos vividos. Para isso realizam-se recortes de diferentes “histórias” (escolar, familiar, clínica, de aprendizagem, ancestrais) que integram a grande história do paciente.

Avança-se, então, para a ideia de que o sujeito submetido à avaliação é um ser constituído por uma história, pertencente a grupos sociais diferentes, participante de uma classe social, integrante e atuante em seu contexto.

3.1 O processo de construção da informação

Para a construção do diagnóstico o investigador deve lançar mão de instrumentos que possam informar-lhe mais do que o nível de desenvolvimento atual da criança, antes,

que permitam conhecer os seus processos de pensamento (como e porque realiza determinada atividade, que recursos lhes são úteis nesse momento), pois este profissional não visa apenas compreender o porquê o sujeito não aprende, mas o que e como ele pode aprender.

Fernández (1990) constata que a maioria dos instrumentos utilizados na Psicopedagogia foi desenhada, estandardizada e estudada pela Psicologia, logo, dirigida mais ao estudo da personalidade, entendida como entidade fixa, com traços, geralmente, genéticos que lhes são marcantes. No entanto, a atividade psicopedagógica tem adequado esses instrumentos às suas necessidades, tornando-os específicos para o alcance de seus objetivos.

Neste sentido são chamados para auxiliar na obtenção de informações sobre o aluno investigado, instrumentos como: a observação, a entrevista, as sessões lúdicas, as provas operatórias (idealizadas por Piaget), os testes psicométricos, a anamnese⁴, a análise documental, entre outros.

Esses instrumentos, que podem ser utilizados de forma combinada e em diversas sessões, têm o seu emprego vinculado à postura teórica adotada pelo psicopedagogo ou pela equipe profissional interdisciplinar. Assim surgem algumas propostas de trabalho:

a) Linhares (apud GURGEL, 2002) propõe uma avaliação cognitiva fundamentada nos conceitos de zona de desenvolvimento proximal e de aprendizagem mediada (embasada em Vigotski), onde oferece uma situação de resolução de problemas, criando uma mini-situação de ensino-aprendizagem e incluindo ajuda durante o processo de avaliação para permitir que a criança revele indicadores de desempenhos possíveis que estariam além do seu desempenho inicial.

b) Weiss (1994) estabelece uma seqüência diagnóstica flexível, pois pode ser modificada segundo a necessidade de cada caso. Seria ela: 1) entrevista familiar exploratória situacional; 2) anamnese; 3) sessões lúdicas centradas na aprendizagem (para crianças); 4)

⁴ Anamnese é um modelo de entrevista embasada no questionário do tipo semi-aberto, utilizado para obter dados a respeito das possíveis causas da problemática de aprendizagem do sujeito através da investigação em profundidade da sua história de vida - da concepção até o momento atual. (Porto, 2007)

complementação com provas e testes (quando necessário); 5) síntese diagnóstica – prognóstico; 6) devolução – encaminhamento.

c) Neves (2001) apresenta uma sequência disposta em fases, as quais só serão seguidas caso a anterior não seja suficiente para a solução do problema indicado. A avaliação inicia-se pelo contato com o professor que, geralmente, é quem formulou a demanda. Esse contato se estabelece para que se possa refletir de forma conjunta sobre os motivos de encaminhamento e estrutura do trabalho ofertado ao aluno na escola. Após a compreensão da história escolar do aluno, se necessário, passar-se-ia para a próxima fase: a entrevista com os pais, com o intuito de se perceber como a queixa sobre a criança se manifesta fora do ambiente escolar. Só após este trâmite, o aluno seria procurado para dar a sua versão sobre sua história escolar.

Diante do exposto, evidencia-se que o critério de escolha dos procedimentos adotados é determinado, em última instância, pelas concepções que o psicopedagogo tem sobre aprendizagem, desenvolvimento, sujeito, ou seja, os pressupostos teóricos que constituem este profissional nortearão a escolha e o modo de uso dos instrumentos, bem como a sequência diagnóstica a ser aplicada e a forma de intervenção adotada.

Em função desta liberdade, é possível encontrar ainda hoje, conforme afirma Masini (1993), profissionais que defendam uma posição diagnóstica fundamentada em técnicas psicométricas utilizadas com o mero objetivo de alcançar uma suposta “objetividade” e “infallibilidade” do dado quantitativo, desconsiderando, inclusive, a escuta do sujeito. Outro exemplo encontra-se no relato de Anache (2005), o qual emerge da análise de algumas pesquisas, onde os modelos básicos de diagnóstico ainda se baseiam no “treino de habilidades” e na “análise de tarefas”, denunciando, assim, o uso de testes normativos e previamente estabelecidos que não chamam outros elementos importantes para o diálogo.

É neste momento que o diagnóstico retoma para si a crítica inicialmente feita a ele: de se preocupar mais em medir a capacidade cognitiva e aferir “rótulos” ao indivíduo, do que compreender o processo de aprendizagem de um sujeito global (cognitivo, afetivo, sociais, culturais, históricos). Neste sentido, Gurgel (2002) reforça que o diagnóstico baseado em testes formais não revela o que a criança faz, mas apenas o que ela não faz, resultando num

encaminhamento para um programa de intervenção que visa treiná-la de acordo com os padrões normais, o que apenas contribui para a construção social de uma criança anormal e deficiente.

Uma questão que merece atenção é que os testes utilizados nas avaliações são, geralmente, padronizados, em sua maioria, importados de outras realidades. Isso denuncia a vinculação destes testes com a ideia de que o desenvolvimento depende de maturação e ocorre de forma linear. A ênfase, neste entendimento, termina por recair no que o sujeito não sabe, ao que ele não tem, ao que lhe falta. Este modelo de avaliação traz consigo a ideia de que por meio de respostas dadas, num curto espaço de tempo, numa situação de avaliação, seja possível se alcançar o potencial de uma pessoa.

Moysés (2001), ao se referir a testes padronizados, ressalta que, em se tratando da ação de medir, mesmo elementos que pareçam mais simples ou menos conflituosos (a estatura, por exemplo), o que se consegue de resultado é apenas a expressão do potencial e jamais o potencial em si.

Na tentativa de promover um distanciamento do caráter culpabilizante do indivíduo e cognitivista relacionado às dificuldades de aprendizagem vem ocorrendo um movimento progressivo pela substituição do termo “diagnóstico” (que, de certa forma, traz consigo a ideia de se estabelecer a natureza de uma enfermidade) pelo de “avaliação” (NEVES, 2001; SOLÉ, 2001; GURGEL, 2002). Este movimento, mesmo que implicitamente, revela o ensaio do estabelecimento de uma mudança conceitual sobre o processo diagnóstico na Psicopedagogia, o qual estaria caminhando para além da constatação de uma dificuldade, antes, para a investigação de uma possibilidade de superação desta.

Não se deve, no entanto, de forma inocente, acreditar que isto bastaria. A mudança de nome, por si só, não promove a substituição da essência. Moysés (2001) inclusive alerta que

Mudam os nomes dos testes, os autores, alteram-se pequenos detalhes e mantêm-se a essência: apenas uma forma de expressão é passível de consideração. (...) Neste sentido, não vemos diferenças entre os tradicionais testes de Q.I., os testes de psicomotricidade, as provas piagetianas, o exame neurológico evolutivo (ENE, que se propõe a avaliar a maturidade neurológica) e outros. (MOYSÉS, 2001, p. 41)

Para que haja um real distanciamento das marcas cognitivistas do processo diagnóstico, mais que alteração de nome, se faz necessário uma mudança de concepção. O que se tornará possível, conforme Tacca (2007), mediante um olhar diferenciado sobre o sujeito. Um olhar investigativo que permitirá buscar, junto ao processo de avaliação, perceber no indivíduo aquilo que sabe, que tem, que gosta, que pode. Este olhar, entretanto, só poderá ser dado por um profissional consciente, dentre outras coisas, de que o diagnóstico não é suficiente para resolver a situação pedagógica do aluno. Moysés (2001) acrescenta que

Esta proposta de avaliação tem um requisito essencial: profissionais mais competentes, com conhecimentos mais sólidos e profundos sobre o desenvolvimento da criança, sobre o conceito de normalidade, profissionais que não se satisfaçam com visões parciais, estanques, que não tenham medo de suas próprias angústias. Profissionais que considerem que todos os homens são de fato iguais, tornados desiguais por uma sociedade dividida em classes, profissionais que compartilhem o respeito por cada homem, por seus valores, por sua vida. Sem dúvida, é mais difícil de ser aplicada do que um teste padronizado; porém, também sem dúvida, restitui ao profissional sua condição de sujeito, capaz de enxergar a criança como outro sujeito. (MOYSÉS, 2001, p 43)

Contemplar o outro como sujeito, compreender a aprendizagem como uma possibilidade humana, ameniza o peso da nomenclatura posta, identificando que esta é apenas mais uma faceta da diversidade que é própria da espécie humana.

CAPÍTULO II – O CONCEITO DE APRENDIZAGEM SOB ANÁLISE

Para aprender é preciso não saber...

Márcia Parga

(2007)

No âmbito de discussão sobre as dificuldades de aprendizagem se torna elementar pensar no processo de aprendizagem - por ser seu contraponto e, assim, permitir uma discussão recursiva entre eles de forma a aproximar da compreensão de ambos.

Todos têm uma noção do que seja aprendizagem, por esta ocupar um lugar comum no cotidiano humano: aprende-se a andar, sentar, comer, falar, ler, escrever... Rubinstein (1991) ressalta que a aprendizagem para os humanos está relacionada à própria perpetuação da espécie, uma vez que estes não nascem com inscrições genéticas que lhes permitam sobreviver senão mediante o processo de aprendizagem.

De forma sintética, a aprendizagem pode ser definida como sistema no qual a pessoa “apropria-se de” ou “torna seus” certos conhecimentos, habilidades, estratégias, atitudes, valores, crenças ou informações (NUNES e SILVEIRA, 2009). A aprendizagem traz consigo a possibilidade de incluir algo novo ao conjunto de conhecimentos que constituem o indivíduo. Para Leontiev (1978), a aprendizagem tem extrema relevância, pois é o processo de apropriação da experiência produzida pela humanidade através dos tempos que permite a cada homem a aquisição das capacidades e características humanas, assim como a criação de novas aptidões e funções psíquicas. Neste sentido, possibilita a mudança, a significação e a ampliação de vivências do sujeito dentro de sua cultura.

A aprendizagem vem sendo estudada desde a antiguidade, tornando-se um conceito histórico, mais do que isto, complexo.

A complexidade do processo de aprendizagem se dá por seu caráter singular uma vez que está atrelada ao interesse e necessidade de cada pessoa, bem como às relações que o sujeito estabelece com o meio em que vive, num interjogo estabelecido entre várias dinâmicas que o constitui (social, afetivo, cognitivo). A partir desse entendimento, pode-se inferir que a aprendizagem ocorre de forma diversa e contínua: o tempo todo, ao longo da vida e nos mais variados contextos e situações (formais, informais, planejadas ou não). Sobretudo, esta complexidade se justifica frente à atitude ativa do sujeito neste processo,

atitude que o torna de fato singular, já que no curso da atividade se produz sentido subjetivo (González Rey, 2004).

Certamente, a complexidade que envolve o mecanismo de aprendizagem não pode ser explicada por um conceito em si, o qual se torna apenas um recorte de um todo relacional no qual está imbuído. A definição de aprendizagem traz consigo pressupostos políticos-ideológicos e a relação direta com as concepções que se tem de sujeito, de mundo e de desenvolvimento humano.

Muitas foram as teorias que visaram explicar a dinâmica do processo de aprendizagem; por exemplo:

- a) o empirismo: defendia a tese de que o conhecimento humano tinha origem a partir da experiência. A sensação, então, seria a primeira fonte de todas as ideias, sendo o ambiente externo fator fundamental na aquisição de conhecimentos. A aprendizagem se daria por meio de uma absorção passiva de conteúdos/atividades (BECKER, apud NUNES E SILVEIRA, 2009).
- b) o inatismo: considerava que as condições para a aprendizagem do indivíduo eram pré-determinadas. O sujeito traria consigo uma espécie de herança genética que o predisporia para a aprendizagem. Nunes e Silveira (2009) acentuam que as intervenções externas seriam consideradas, no entanto, com um caráter secundário na aquisição do conhecimento.
- c) o cognitivismo: o conhecimento humano seria construído por meio da interação sujeito e meio externo; num processo intelectual/afetivo organizado em etapas determinadas que iriam sendo vencidas mediante uma “maturidade”. A noção de aprendizagem, conforme Nunes e Silveira (2009), se daria como um conjunto de relações do sujeito com o mundo externo, incidindo na sua organização cognitiva.

Percebe-se com esta exposição que o conceito de aprendizagem não é unânime. Em comum, algumas das teorias trazem uma forte marca reducionista; que, conforme Tunes, Tacca e Martínez (2006), está inspirada na visão naturalista hegemônica, aliada sempre à formulação de uma pergunta feita em bases equivocadas: “como ou por que os organismos

aprendem, assumindo-se a premissa de que haveria uma forma única, padronizada, que seria o princípio régio universal que explicaria a aprendizagem dos organismos” (p.117).

Na busca pela compreensão da aprendizagem muitas teorias estabeleceram um eixo de estudo entre ela e o desenvolvimento humano. Cada uma delas com postulados teóricos abrangentes e complexos. Vigotski (1991) faz uma análise propositiva destas teorias e as agrupa em três categorias gerais em função dos conceitos comuns que as norteiam quanto as relações que fazem entre aprendizagem e desenvolvimento:

I- Teorias que afirmam que *aprendizagem é desenvolvimento*. Para estas teorias, assinala Vigotski (1991), existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponde a uma etapa do desenvolvimento, numa total identificação entre ambos. Nesta concepção, o desenvolvimento e a aprendizagem sobrepõem-se constantemente, não sendo possível especificar qual deles precede ou é seguido pelo outro, mantendo entre eles, como princípio fundamental, a simultaneidade e a sincronização.

Sendo compreendidos como idênticos (o desenvolvimento e a aprendizagem), Werner (2001) ressalta que a relação entre eles pode assim ser resumida:

- ambos são decorrentes do condicionamento do meio;
- o desenvolvimento correspondente a uma mera sequência de eventos previsíveis decorrentes da formação de hábitos;
- o sujeito do conhecimento é considerado passivo ou apenas reativo diante do conhecimento e do mundo.

II- Nessa segunda proposição de análise do autor estariam reunidas aquelas teorias que pressupõem que os processos de *desenvolvimento e de aprendizagem coexistem*, embora sejam processos em si diferentes. Para Vigotski (1991), estas teorias, colocam ora o processo de desenvolvimento concebido como independente da aprendizagem, ora, a aprendizagem, no decurso do qual a criança adquire uma nova série de formas de comportamento, considera-se coincidente com o desenvolvimento.

Ainda conforme este autor, três pontos são inaugurados nessa perspectiva:

- o desenvolvimento mental se dá por dois processos, que embora conexos, possuem naturezas diferentes e condicionam-se reciprocamente: a maturação (a qual depende diretamente do sistema nervoso) e a aprendizagem;
- a interação entre a maturação e a aprendizagem produz o próprio desenvolvimento. No entanto, “o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação e fá-lo avançar até certo grau” (VIGOTSKI, 1991, p.106);
- o papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança é ampliado, embora o desenvolvimento continue se referindo a um campo maior do que o da aprendizagem. Isso poderia ser representado esquematicamente por meio de dois círculos concêntricos; onde o pequeno representaria o processo de aprendizagem e o maior, o do desenvolvimento, que se estende para além da aprendizagem.

III – Nessa alternativa estariam aqui representadas as teorias que compreendem a existência de uma *independência entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem*. A visão destas teorias, segundo Vigotski (1991), volta-se para aprendizagem como um mecanismo puramente exterior, a qual não teria uma participação ativa sobre o desenvolvimento, tampouco, a capacidade de modificá-lo. Werner (2001) reforça que nesta concepção a aprendizagem estaria subordinada ao desenvolvimento, uma vez que são os esquemas mentais disponíveis no sujeito que asseguram a aprendizagem, dependendo, assim, de ritmos individuais de maturação do sujeito.

Destacam-se nesta categoria os estudos de Piaget, que partiu do método clínico para compreender como as crianças constroem noções fundamentais de conhecimento lógico, como percebem a realidade e explicam os objetos e fatos com os quais se deparam em seu meio. Piaget concluiu, conforme Nunes e Silveira (2009), que a evolução do conhecimento é um processo contínuo, construído a partir da interação ativa do sujeito com o meio (físico e social), através de sucessivas assimilações, acomodações e equilibrações.

O desenvolvimento humano para Piaget passa por estágios sucessivos de organização dos campos cognitivo e afetivo, construídos graças à ação da criança no mundo e das oportunidades que este fornece a ela.

Após análise destas teorias, insatisfeito, Vigotski propõe uma concepção sobre a relação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

1. A concepção de Vigotski sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento

Vigotski, apoiado nos princípios marxistas de ser humano constituído nas relações sociais e na cultura, apresenta a aprendizagem como o eixo destas relações – estaria nela a possibilidade de desenvolvimento. Ele postula, então, que a *aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento*, pois

é a aprendizagem que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas. (VIGOTSKI, 1991, p. 115)

Assim, somente pela aprendizagem seria possível alcançar o desenvolvimento, ou seja, o sujeito desenvolve-se à medida que aprende. Como destaca Smolka, Góes e Pino (apud, WERNER, 2001), esta é uma nova significação dada à aprendizagem, a qual passa integrar-se a um processo constitutivo, recíproco, de imersão na cultura com emergência simultânea da individualidade singular no contexto da prática social.

Compreender o que está sendo chamado de cultura e de social nesse momento torna-se significativo pela importância que ambos os termos têm na perspectiva suscitada por Vigotski.

Embora Vigotski não defina claramente nenhum dos termos em questão, Pino (2000), após análise de algumas de suas obras, sugere o entendimento que o social pode ser uma categoria geral que se aplica a um conjunto de fenômenos, que tanto no mundo animal quanto no mundo humano, envolvem diferentes formas de organização dos indivíduos. Essa organização implica na aproximação do outro, o que abre possibilidades de interação, de produção – fazendo emergir uma categoria relacional mais específica: a cultura.

Vigotski (1995b) diz que a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e edifica novos níveis no sistema de comportamento

humano em desenvolvimento. Nesse sentido ressalta que tudo o que é cultural é social. Pino explica esta relação:

Isso quer dizer que o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, que nem tudo o que é social é cultural, mas tudo o que é cultural é social. Enquanto expressão das múltiplas formas que pode tomar a sociabilidade, o social é um fenômeno mais antigo que a cultura, pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural. Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. (PINO, 2000, p. 53)

Mesmo diante da amplitude do social, é no momento da constituição cultural do indivíduo que ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade e se constitui como ser. Como ressalta Pino (*op. cit.*) é através do desenvolvimento cultural que o mundo adquire significação para o indivíduo, sendo esta a mediadora universal nesse processo que tem como seu portador o outro - lugar simbólico da humanidade histórica.

Por tudo isto esta perspectiva torna-se conhecida como histórico-cultural. Nela o sujeito é tido como resultante de uma relação indissociável e dialética entre o biológico, o afetivo, o social, o cultural e o histórico, fatores que não apenas o cerca, mas o constitui.

Valendo-se do método dialético, Vigotski procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo deste desenvolvimento e sua relação com o contexto social. Considerou, assim, a coletividade como base do desenvolvimento das funções psíquicas superiores:

Vemos que as formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais da conduta, que crescem sobre as bases das mesmas e se constituem como progenitoras diretas e a fonte de sua origem. Nisto reside o sentido fundamental da lei formulada por nós sobre a dupla aparição das funções psíquicas superiores na história do desenvolvimento da criança. De modo que a conduta coletiva, da colaboração da criança com as pessoas que o rodeiam, de sua experiência social, nascem as funções superiores da atividade intelectual. (VIGOTSKI, 1995, p. 219)

Entende-se por funções psicológicas superiores os mecanismos psicológicos mais sofisticados ou aquelas que são típicas da espécie humana, como: controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato,

raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, entre outras. As funções psicológicas superiores, nesta perspectiva, são de origem histórico-cultural e emergem dos processos psicológicos elementares (Vigotski, 1984, p. 73).

As funções elementares seriam aquelas de origem biológica, as quais se referem ao momento inicial do desenvolvimento da criança e são comuns às demais espécies animais (ações reflexas, associações simples). Estas funções, entretanto, por si só, não seriam suficientes para promover o desenvolvimento. Para o desenvolvimento pleno do ser humano seria necessário adquirir as funções superiores, o que só se torna possível mediante a relação social, a qual permite a (re)elaboração das informações recebidas do meio.

Assim, para Vigotski (1995), toda função psíquica superior passa inevitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento, sendo esta, a princípio, social. Pino (2005) enfatiza esta ideia explicitando que as funções superiores não são obras da natureza, mas dos homens, e ressalta, que embora estas tenham uma natureza diferente das funções elementares, ambas são inseparáveis.

Nesta teoria, o desenvolvimento do sujeito ocorre em virtude de um processo de apropriação que ele realiza dos significados culturais que o circundam. Esta apropriação acontece mediante a reconstrução interna de uma operação externa. Este mecanismo de internalização, para Vigotski (1984), consiste numa série de transformações:

- a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente;
- b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal;
- c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Para exemplificar este movimento de internalização, Vigotski (1984), vale-se do “gesto de apontar”. Gesto que, inicialmente, é apenas uma tentativa sem sucesso da criança de pegar algum objeto. A partir do momento que a mãe ao perceber o movimento vem em ajuda à criança, um significado diferente é dado em função dessa outra pessoa. Assim, a tentativa malsucedida da criança engendrou uma reação, não do objeto que ela procurava, mas social, ou seja, de uma outra pessoa. Quando a criança passa a associar o seu

movimento à situação objetiva instalada é que este movimento passa a ser compreendido, de fato, como um gesto de apontar.

Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma pessoa, um meio de estabelecer relações. (...) De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções de apontar, e ser entendido também pelos outros como tal gesto. Suas funções e significado são criados, a princípio por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança. (VIGOTSKI, 1984, p. 74)

Vigotski (1984) firma-se, então, na proposição de que as funções psíquicas superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológico). A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana, a base do salto quantitativo entre a psicologia animal e humana.

Nesse entendimento, Nunes e Silveira (2009) contribuem:

É importante salientarmos que a passagem de um desenvolvimento menos complexo para o superior, não se dá numa conexão mecânica, num processo de aprendizagem em que os estímulos externos incidem de forma direta sobre o sujeito, transformando-o. Ao contrário, no desenvolvimento cultural do sujeito ele passa por uma mudança interna dos “processos naturais”. E isto não é algo fornecido biologicamente ou pelo meio, mas é fruto da atividade humana frente às oportunidades oferecidas pelo contexto histórico e cultural do qual faz parte, e que ao mesmo tempo, por ele é reconstruído. (NUNES E SILVEIRA, 2009, p. 99)

O desenvolvimento deixa de ser visto como fenômeno puramente biológico, sendo percebido como histórico e dialético, ligado às condições objetivas da organização social, que possibilitam saltos qualitativos, involuções e rupturas, não se sucedendo numa ordem fixa e universal. Poderíamos dizer que para Vigotski (1984), o desenvolvimento não se dá

num movimento em forma de círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior.

Vigotski (1984) avança, ainda, ao destacar que o desenvolvimento ocorre em dois níveis: o real e o potencial. O desenvolvimento real refere-se ao conjunto de atividades que a criança consegue realizar sozinha, podendo ser representado pelos ciclos de desenvolvimento já alcançados. O desenvolvimento potencial diz respeito ao conjunto de atividades que a criança consegue desempenhar quando em colaboração de outra pessoa mais experiente. O desenvolvimento potencial indica que o que a criança pode fazer hoje com o auxílio do adulto poderá fazê-lo posteriormente sozinha.

A distância entre estes dois níveis de desenvolvimento caracteriza o que Vigotski denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal. Neste conceito se “localiza o ponto em que cultura e indivíduo constituem-se mutuamente” (TUNES, apud TACCA, 2004, p. 112).

Werner (2001) contribui ao explicar que para a criança atingir o desenvolvimento potencial é necessário que se instaure um processo de colaboração e ajuda mútua com outros sujeitos, através de ações partilhadas, criando zonas de desenvolvimento proximais.

Neste instante, torna-se mais perceptível a relação entre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem defendida por Vigotski (1984, 1991, 2000): a aprendizagem precede o desenvolvimento. A aprendizagem não é desenvolvimento em si, mas, sendo o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que não poderiam acontecer de outra forma.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal apresenta “o outro” como elemento fundamental para que a aprendizagem ocorra.

A ênfase dada ao social no processo de desenvolvimento, nesta abordagem, revela a importância da presença do outro desde o início da vida do sujeito. O outro, a partir desta compreensão, precisa ser visto como um sujeito concreto, existente dentro de sistemas históricos e complexos de atividade, comunicação e emocionalidade.

Embora a teoria defendida por Vigotski contemple diversas destas facetas que participam da constituição do sujeito, González Rey (2004) destaca que o aspecto da emocionalidade não chegou a ser desenvolvido por ele – deixando, assim, o outro mais como um apoio instrumental à criança no processo de solução de tarefas que enfrenta.

O outro na obra de Vygotsky aparece mais associado com o processo de uso e mediação dos signos que com uma comunicação rica e de múltiplos canais entre a criança e dos outros, principalmente entre ela e os adultos que a integram no mundo da cultura. (...) Ao definir o lugar do outro na zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky não considera a qualidade do relacionamento afetivo desse outro com a criança. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 05)

González Rey, então, introduz a emocionalidade como resultado da convergência e da confrontação de elementos de sentido constituídos na subjetividade do sujeito, indicando que o outro se torna significativo no processo de desenvolvimento do sujeito por admitir um sentido subjetivo. Esse outro aparece diferenciado, então, por existir numa sequência histórica de uma relação que vai se transformando em um sistema de sentido, a partir do qual assume uma significação no desenvolvimento psíquico da criança. Sentido que só será construído no contato social.

No contato social se dá a interação do sujeito singular com o outro, a qual se estabelece mediante uma relação dialógica – relação que está além do conteúdo presente no diálogo, pois implica em ressignificações que os atores fazem de si mesmo e do outro no processo (SIMÃO, 2004; TACCA, 2004).

Reafirma-se, portanto, a importância do outro no desenvolvimento do indivíduo, mas enfatizando que este é um sujeito vivo, pensante e, sobretudo, ativo na construção de sua identidade;

não seria adequado identificar a construção do sujeito a respeito de si mesmo, de forma unilateral e determinada unicamente pelo outro. Devemos considerar que, para dizer quem somos, não apenas temos em mente aquilo que nos comunicamos sobre nós, mas existe uma interpretação da própria pessoa que integra as diferentes devoluções que recebe, o que a faz participar ativamente da construção da própria identidade. (TACCA, 2004, p.103)

O sujeito permanece ativo no processo de auto-organização e nas inter-relações que estabelece desde as etapas iniciais do seu desenvolvimento. Para González Rey (2004), o sujeito só vai desenvolver-se na tensão de sua produção singular ante a possibilidade de alimentar com experiências o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que

aprende. Logo, no processo de aprendizagem deve ser integrado, como elemento importante, a subjetividade.

1.1 Para além de Vigotski – aprendizagem e subjetividade

A perspectiva histórico-cultural introduzida por Vigotski traz uma série de contribuições significativas quanto ao desenvolvimento humano, à aprendizagem, a relação social. Através dela, concepções são mudadas, novos conceitos introduzidos: funções psíquicas superiores, zona de desenvolvimento proximal, a unidade de sentido. Devido a sua morte precoce, as condições históricas adversas e a rigidez do regime político adotado no período em que viveu, a discussão sobre esta teoria diretamente com o seu autor não puderam ser intensificadas. Assim, alguns temas ficaram em aberto; e, como em toda teoria, a discussão se seguiu. Vigotski deixou um legado, a partir do qual seus seguidores e outros estudiosos construíram contribuições importantes.

Neste cenário de contribuições, se destaca a Teoria da Subjetividade de González Rey, pelo salto teórico qualitativo que traz.

Para este autor (2005a) a subjetividade é o sistema de significações e sentidos subjetivos em que se organiza a vida psíquica do sujeito e da sociedade, logo, é ela que abarca a singularidade do sujeito. Esta seria a diferenciação marcada dos indivíduos e dos distintos espaços sociais no qual está inserido.

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual como nos diferentes espaços sociais que vive, sendo ambos constituintes dela.

A subjetividade não substitui os outros sistemas complexos do homem (bio-químico, fisiológico, ecológico, laboral, saúde etc) que também encontram, nas diferentes dimensões sociais, um espaço sensível para seu desenvolvimento, mas transforma-se em um novo nível na análise desses sistemas, os quais, por sua vez, se convertem em um novo sistema que historicamente tem sido ignorado em nome do subjetivismo, do mentalismo e do individualismo. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 14)

Nessa perspectiva, a subjetividade assume um caráter recursivo entre exterior e interior, num desenvolvimento contínuo, onde os momentos passados e presentes e as experiências dos diversos contextos vividos estarão continuamente articulados possibilitando uma configuração dinâmica. Esta organização dos processos de sentido e de significação que o sujeito estabelece consigo e com o mundo, indica a subjetividade, o que revela a ideia de identidade psicossocial – a qual se estabelece na transação permanente entre a pessoa e o mundo e integra as ordens social e individual com seus aspectos conscientes ou não, onde o afetivo e a cognição andam juntos.

A identidade do sujeito pode ser considerada, então, resultante dos aspectos compartilhados nos espaços sociais, integrados de seus sentidos subjetivos, logo de sua emocionalidade, a qual mobiliza a produção simbólica. É esta identidade que nos integra emocionalmente nos espaços sociais.

Na Teoria da Subjetividade proposta por González Rey (2002, 2003, 2004) a aprendizagem é compreendida como um processo de produção de sentido. O que implica

(...) considerar o sujeito que aprende na rota singular de sua aprendizagem através dos afetos produzidos neste processo, os que não estão microlocalizados na sala de aula. Através da categoria de sentido, que aparece como uma produção subjetiva, integram-se em cada momento concreto da ação do sujeito sentidos subjetivos produzidos em outros contextos e em outros espaços de sua história pessoal, os quais colocam o sujeito e sua vida afetiva em um lugar privilegiado para a compreensão da aprendizagem. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 81)

Neste contexto, a aprendizagem é uma função social que depende em muito da condição subjetiva de quem aprende – o que revela o seu caráter complexo, já que percebe o sujeito de forma integral, seus diferentes contextos sociais, associados com a produção de sentidos subjetivos.

González Rey (2003) elenca as conseqüências de ordem teórica de se compreender a aprendizagem como processo de sentido. Seriam elas:

- O desenvolvimento do aspecto subjetivo-dialógico, onde as emoções passam a ter um lugar importante na definição teórica da aprendizagem, assim como nas práticas educativas relacionadas a este processo.
- A ênfase ao lugar do sujeito que aprende, seu processo ativo como produtor de pensamento e o caráter singular da aprendizagem.
- A percepção da relação orgânica entre a aprendizagem, tanto com a personalidade do sujeito que aprende como com o contexto social em que aprende (o que revela seu caráter histórico-cultural).
- A superação das dicotomias dos processos que ocorrem simultaneamente na aprendizagem: o social e o individual, o consciente e o inconsciente, o afetivo e o cognitivo.
- Destaque aos processos de comunicação e da subjetividade social da escola na qualidade da aprendizagem.

O autor (*op. cit.*) ainda ressalta que todo o processo educativo é efetivo se representa uma via real de produção de sentido subjetivo para os implicados nele e que, do contrário, este processo se converte apenas em uma atividade formal e reprodutiva.

Diante de tudo, fica a compreensão de que a aprendizagem, mola propulsora do desenvolvimento humano, precisa ser compreendida como um movimento que se dá na historicidade, atrelada à subjetividade individual e social. E que embora a aprendizagem e o desenvolvimento não sejam processos imediatamente coincidentes, estão em complexas inter-relações - conforme assinala Vigotski (2000), sendo a aprendizagem que motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento proximal.

2. Algumas implicações da perspectiva histórico-cultural à aprendizagem escolar

Vigotski surge quebrando alguns paradigmas instituídos na Psicologia quanto a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, postulando a perspectiva histórico-cultural. Diante deste postulado González Rey (2006) avança apresentando a proposta da aprendizagem como uma produção subjetiva cuja qualidade não está definida apenas pelas operações lógicas que estão na base desse processo.

A partir desta visão a complexidade do movimento existente entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem (em que este é seguido por aquele) se amplia e, ao mesmo tempo, reforça o entendimento de que o desenvolvimento é um processo de fato integral (não mais fragmentado) o qual acontece em torno de sistemas de sentido subjetivo do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2004).

Os dois processos em discussão (aprendizagem e desenvolvimento) são de interesse da área educacional. Entretanto, a concepção defendida por Vigotski, não visa aprioristicamente uma aplicação prática, conforme ressalta Tacca (2008), ou a instituição de um novo método; contudo, promove - inevitavelmente - reflexões significativas sobre o sistema de ensino-aprendizagem.

A relação imbricada destes dois processos se dá desde o início da vida, uma vez que o aprendizado em colaboração contínua faz avançar o desenvolvimento. Logo, evidencia Vigotski (1991), aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar. Sendo assim, ao pensar na aprendizagem escolar deve ter-se em mente que esta não poderá partir do zero, do entendimento de que a criança é uma “tabula rasa”, pois ***a criança tem uma pré-história que precisa ser considerada.***

Para clarificar este posicionamento, Vigotski (1991), propõe um exemplo:

A criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente a quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética (...) Um exame atento demonstra que essa aritmética pré-escolar é extremamente complexa, que a criança já passou por uma aprendizagem

aritmética própria, muito antes de se entregar na escola à aprendizagem da aritmética. (VIGOTSKI, 1991, p. 109)

Evidencia-se pelo exemplo que a aprendizagem, de fato, não começa na idade escolar. No entanto, como salienta Vigotski (1991), não se pode imaginar que o curso da aprendizagem escolar seja, meramente, uma continuidade constante e direta do desenvolvimento pré-escolar⁵.

Alguns pesquisadores apresentaram seus argumentos na tentativa de eliminar o salto entre a aprendizagem na fase escolar e a aprendizagem na pré-escolar. Vigotski (1991), apresenta a posição de alguns deles: Koffka foi capaz de demonstrar a semelhança entre ambas (aprendizagem escolar e pré-escolar), mas não conseguiu identificar as diferenças existentes entre elas, nem tampouco, distinguir o que é especialmente novo na aprendizagem escolar; enquanto Stumpf considerou que a única diferença entre os dois processos residia na sistematização, sendo a aprendizagem pré-escolar não sistemática e a escolar sistemática por parte da criança. O autor, entretanto, diz que a diferença entre a aprendizagem pré-escolar e escolar não é apenas uma questão de sistematização, antes a aprendizagem escolar dá algo completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança, por orientar e estimular os processos internos de desenvolvimento, através da ampliação do contato social, no que estarão implicados os conceitos científicos.

A escola, como espaço social e cultural, atua, nesta concepção, exatamente por possibilitar ao sujeito avançar para estágios de desenvolvimento ainda não trilhados e o impulsionar a novos conhecimentos e conquistas, partindo daquilo que ele já sabe para lançá-lo àquilo que ainda não sabe, mas que é capaz de fazer com a ajuda de outro – ***zona de desenvolvimento proximal***.

Nunes e Silveira (2009), citando Baquero (1998), ressaltam que o conceito de zona de desenvolvimento proximal obriga a se pensar para além de uma capacidade ou de características de um sujeito, ou seja, em um sistema específico de interações, estando o aprender vinculado ao reconhecimento das possibilidades e diferenças dos alunos, à ação do sujeito frente aos desafios lançados pela situação de ensino e na mediação com o outro.

⁵ Pré-escolar, neste contexto, refere-se ao período que precede a fase escolar da criança.

Ao compreender o processo de aprendizagem de modo dinâmico, contínuo e ligado ao contato estabelecido com o outro, a relação professor-aluno ganha uma nova significação.

O papel do professor é redimensionado nesta abordagem. O professor, como sujeito que é, passa a ser tido como um “outro social”. Este outro que só existe, conforme González Rey (2004), numa sequência histórica de uma relação que vai se transformando em um sistema de sentido, a partir do qual esse outro passa a ter uma significação no desenvolvimento da criança. Tacca (2004) pormenoriza esta ideia dizendo que o professor é o outro social essencial para o desenvolvimento intelectual, afetivo, social e de todas as outras dimensões e aspectos que integram o aluno como ser humano.

Não cabe mais ao professor ser aquele portador de conhecimentos pronto a transmiti-los aos seus alunos, reforçando o posicionamento reprodutivo e cumulativo do processo de ensino ainda tão difundido; antes precisa ser consciente de que participa de um movimento relacional e constitutivo complexo, o qual gera e integra processos de desenvolvimento num outro sujeito (o aluno).

O professor precisa ter a visão de aluno como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem para então entrar em relação com ele. Relação que se dá a partir de trocas e negociações entre os sujeitos envolvidos e só se torna possível se todos estiverem dispostos para o encontro, no aprender. Neste sentido, Tacca (2004) coloca que somente por essa via ambos (professor e aluno) se assumem como pessoas plenas e responsáveis no momento de empreenderem as tarefas que lhes cabem. Se o professor não se coloca de forma inteira no encontro com o aluno, e se este também não se mostra em sua inteireza, a relação não ocorre, o processo fica truncado, esvaziado, comprometido, não realizado plenamente; somente ao entrarem em relação o espaço de ensino-aprendizagem torna-se único.

Como elemento mediador, articulador e imprescindível para esta relação encontra-se *o diálogo*.

Entrar em diálogo, como propõe Tacca (2008), significa querer ou mostrar interesse e vontade de escutar o que o outro tem a dizer ou de escutar o seu pensar, que se une às suas emoções; diálogo que também é constituído pelas possibilidades das pessoas envolvidas se expressarem e de, nessa circunstância, integrarem os sentidos e significados que envolvem cada situação vivenciada. Assim, de acordo com Simão (2004),

a compreensão dialógica do significado da interação verbal envolve a consideração dos motivos, explícitos ou não, conscientes ou não, das falas, como subsídio para a compreensão interpretativa de para onde os interlocutores foram e/ou poderiam ter ido (potencialmente) com suas falas na construção das relações *eu-eu* e *eu-outro*. Dessa forma, o significado do diálogo não se resume, nem se identifica por equivalência, ao significado do conteúdo da conversa que venha a ser *acordado*, *consensuado*, *dissensuado* e *concluído*, mas toca antes às ressignificações que os atores fazem de si mesmos e do outro no processo de chegar até aí ou de não ter chegado. Em síntese, o significado do diálogo que conta para a construção e reconstrução da relação eu-mundo está para além daquilo que foi dito e entendido no âmbito individual ou nos limites do próprio acontecimento do diálogo. (SIMÃO, 2004, p. 33)

A partir deste entendimento, o diálogo se apresenta, na relação professor-aluno, como possibilidade de investigação do processo ensino-aprendizagem. Por meio dele se poderá conhecer o processo de pensamento do aluno e a manifestação dos seus processos de significação, o que permitirá ao professor a tomada de decisão quanto a forma de organizar a sua ação pedagógica, decidir quais instrumentos e estratégias utilizará como facilitadores da aprendizagem, logo, do desenvolvimento do aluno.

O diálogo em sala de aula, segundo González Rey (2006), estimula o envolvimento do aluno e define um processo de aprendizagem norteado pela reflexão; é o diálogo que permite ao aluno entrar num caminho que o obriga a assumir posições - processo facilitador da emocionalidade na atividade de aprender. Somente ao se posicionar crítica e reflexivamente sobre o que aprende é que o aluno estará de fato se tornando sujeito de sua aprendizagem. A relação dialógica reivindica o caráter criativo e produtivo do sujeito – fontes principais de produção de sentido.

Todo este sistema relacional encontra-se imbuído de uma dinâmica de emoções, sentimentos e afetos, que permite a ***consideração do aluno como um sujeito singular***, uma vez que este não é constituído apenas por uma base biológica, antes está impregnado de sentidos e significados resultantes de sua relação com o contexto sócio-histórico-cultural no qual vive.

Partindo deste entendimento, o processo de aprendizagem também precisa apresentar um caráter singular visando atender o aluno em suas peculiaridades. González Rey (2006) diz que, para isto, é necessário romper definitivamente com a posição passivo-reprodutiva que se tem da relação entre o aluno e o conhecimento, e pensar as práticas pedagógicas sobre os aspectos que propiciem o posicionamento do indivíduo dentro do espaço do aprender. O sujeito precisa ter facilitado, então, o seu posicionamento ativo e reflexivo no processo ensino-aprendizagem, já que introduz nele o conteúdo de suas experiências - o qual, ao interagir com o novo conhecimento, permite a produção de novas conjecturas e suposições.

A mudança de concepção sobre o sujeito possibilita outro entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem. ***As dificuldades de aprendizagem passam a ser entendidas como uma forma diferente de se aprender*** e não uma impossibilidade, ou dificuldade.

Ao postular os fundamentos da defectologia – termo utilizado para designar a ciência que estudava crianças com vários tipos de defeitos mentais e físicos – Vigotski introduz uma abordagem peculiar sobre deficiência, que, ao mesmo tempo, traz elementos significativos para uma melhor compreensão do sujeito que por algum motivo apresenta uma forma distinta de aprender.

Ao apresentar sua tese básica sobre deficiência, Vigotski (1995) defende que a criança cujo desenvolvimento está complicado por um “defeito” não é em si uma criança menos desenvolvida, antes se apresenta desenvolvida de um modo qualitativamente diferente. Estas diferenças percebidas na forma de desenvolvimento, ainda de acordo com este autor, estão mais relacionadas à mediação do contexto social do que com os aspectos biológicos.

Este princípio emerge da concepção de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se desenvolvem pelas vias culturais. Sendo este desenvolvimento possível mediante as relações que cada sujeito estabelece com o meio em que vive, pode se dizer que ele é singular. Logo, as tentativas de generalizações quanto ao desenvolvimento não se justificariam, uma vez que este processo não é linear nem tampouco igual para todos, já que depende das experiências vividas e dos sentidos a elas aplicadas.

Neste contexto, a criança, independente de ter ou não algum “defeito”, tem um desenvolvimento peculiar e por isso precisa ter o seu processo de aprendizagem investigado. Como ressalta Vigotski (1995),

Para a educação da criança mentalmente atrasada, o importante é conhecer como ela se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da criança durante o processo de desenvolvimento em resposta à dificuldade com a qual tropeça e que deriva dessa insuficiência. A criança deficiente não está constituída apenas de defeito e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único. Sua personalidade vai se equilibrando como um todo, vai sendo compensada pelos seus processos de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1995, p. 134)

A atenção se volta para a maneira como esta criança é percebida, tanto pelos outros como, e principalmente, por ela mesma. É esta visão que trará o impacto ao processo de desenvolvimento e o delineará. Não significa que se possa ignorar o defeito ou a dificuldade em si, mas que precisa perceber como este se integra no desenvolvimento da personalidade do sujeito. Coelho (2008) assinala que é a configuração das subjetividades, organizada por uma dinâmica de significados, emoções, sentimentos e afetos, que permite aos sujeitos (com desenvolvimento atípico ou não) encarar desafios, confrontar situações e construir seus próprios sentidos em relação às experiências por eles vivenciadas. Para González Rey (2003) as dificuldades de aprendizagem são consideradas expressão de processos subjetivos de natureza social.

Para compreender as dificuldades de aprendizagem, então, se faz necessário conhecer as formas e os mecanismos de desenvolvimento do sujeito e os processos de compensação⁶ que este estabelece, não se esquecendo que as diferenças percebidas estão relacionadas à mediação do contexto social.

Diante destas considerações, fica a questão posta por Tacca (2008):

⁶ Vigotski (1995) apresenta o mecanismo de compensação como as tendências psicológicas de orientação oposta ao defeito que possibilita a superação deste; mas esclarece que seria errôneo supor que este processo sempre acabe em êxito, pois como todo o movimento de superação pode ter dois desfechos extremos: a vitória ou a derrota.

Se uma criança que tem um defeito orgânico sério, uma deficiência mental, por exemplo, deve ser educada tendo em vista a superação do defeito, considerando os caminhos isotrópicos do desenvolvimento, o que se deve então propor a uma criança que apenas se manifesta de outra forma em relação a uma proposta de aprendizagem que lhe foi apresentada? (Tacca, 2008, p. 137)

A resposta a esta pergunta vem do próprio Vigotski (1995, p. 151) quando indica que o objetivo da escola “não consiste em adaptar-se ao defeito senão superá-lo”. Inaugura-se, neste instante, a perspectiva de se pensar nas possibilidades de aprendizagem e não nas dificuldades que se apresentam.

A ideia de dificuldade de aprendizagem, no entanto, ainda permanece, de forma insistente, muito presente no ambiente escolar. Como um elemento de perpetuação desta ideia pode-se apontar o processo de avaliação reprodutivo, descontínuo, comparativo, que se preocupa mais com o erro, com a falta, do que com o sujeito - assim, há a necessidade de se repensar este processo.

Como proposição a perspectiva histórico-cultural apresenta **a avaliação como um processo de investigação** que tem como objetivo maior perceber o potencial de aprendizagem do sujeito. A avaliação já não se propõe a identificar apenas o conhecimento adquirido pelo aluno, uma vez que o mais importante não é a aprendizagem ocorrida, mas aquela que está acontecendo. Logo, para acompanhar a dinâmica da aprendizagem o processo de avaliação precisa ser contínuo, não podendo “ser reduzido a um momento isolado, mas a captação das constantes mudanças no percurso da aprendizagem nas variadas situações de ensino” (NUNES e SILVEIRA, 2009, p. 107).

Esta proposta se viabiliza ao aliar-se ao método dialógico, pois assim deixa de constituir-se num sistema despersonalizado para oportunizar a reflexão do aluno e a compreensão de aspectos ainda não conhecidos. Nesta perspectiva, a avaliação é desafiada a compreender o aluno no contexto amplo em que está inserido e do qual é constituído, para então se pensar em formas efetivas de contribuir com o desenvolvimento do indivíduo, partindo sempre do pressuposto de que este é um ser pleno de possibilidades.

Para González Rey (2003), a avaliação tem várias funções, entre elas: motivar ao aluno, retroalimentá-lo e implicá-lo na disciplina que aprende; o que se torna possível por

ser a avaliação um momento de tensão intelectual em que o aluno se compromete com sua produção própria.

Propor um momento de avaliação que possa contribuir com o processo de aprendizagem, tornando-o significativo, requer, então, minimamente, uma disposição para se estar em relação com outro sujeito – também singular, ativo, pensante.

CAPÍTULO III – SERVIÇOS DE APOIO À APRENDIZAGEM

Buscar as condições que maximizem o sucesso e minimizem o fracasso, requer a investigação e a exploração das características positivas da pessoa, isto é, o que ela possui, ao invés das negativas, isto é, aquilo que lhe falta.

Elizabeth Tunes

(2003)

O não-aprender tem despertado interesses e promovido uma série de discussões, investigações, bem como de investimentos em serviços que possam resolver o problema. Este cenário tem propiciado o surgimento de instituições públicas e privadas que se apresentam com uma proposta de serviço auxiliar para atender alunos que não têm alcançado a expectativa de rendimento previsto para sua idade/série.

Serviços que, em sua maioria, exercem um trabalho paralelo e complementar ao oferecido pela escola. Estes, geralmente, envolvem profissionais da área educacional, clínica ou social; podendo ocorrer tanto dentro como fora da escola e apresentar propostas, estruturas, funcionamento e origens diferentes entre si. Contudo sempre trazem consigo, mesmo que de forma implícita, a denúncia da ineficiência da escola.

Estes serviços, em geral, transitam entre as áreas de saúde, educação e do serviço social. Podem ser de ordem pública ou privada. A procura por eles é grande, pois costumam oferecer ou facilitar o acesso ao diagnóstico, bem como acompanhamento escolar.

A relação entre a escola e os serviços que lidam com a aprendizagem fora do ambiente escolar (os quais diagnosticam e/ou acompanham alunos com desempenho escolar aquém do esperado) foi o objeto de investigação da pesquisa realizada por Ilana Laterman, em Florianópolis, em função de seu doutorado, concluído em 2004. Sua pesquisa se deu em cinco escolas públicas e em três serviços selecionados dentre um grande número de instituições que se identificavam como prestadora de serviços extraescolares de apoio ao aluno em dificuldade de aprendizagem – estas três foram escolhidas por lidarem especificamente com a situação de aprendizagem.

A autora apresenta sua proposta de pesquisa da seguinte forma:

De um lado, da perspectiva da escola, investiguei sobre os critérios e procedimentos de encaminhamento, percepções sobre os alunos e seu processo de escolaridade e aprendizagem, circunstâncias nas quais estes ocorrem, percepções sobre o serviço envolvido, comunicação entre os profissionais, avaliação dos educadores sobre os processos e os resultados no tempo de atendimento ao aluno encaminhado. De outro lado, da perspectiva dos serviços investiguei sua organização, origem e funcionamento, demanda, critérios de atendimento, comunicação entre os profissionais, percepção sobre a escola, percepções sobre o aluno e seu processo de escolaridade e aprendizagem, avaliação dos profissionais dos serviços sobre os processos e resultados no tempo de atendimento ao aluno encaminhado. (LATERMAN, 2006, p. 189)

As conclusões a que chegou estão registradas, também, em seu artigo “Alunos que não acompanham o ensino: reflexões sobre ensino público e serviços de atendimento” (*op. cit.*) e serão aqui apresentadas, de forma sucinta, por promoverem de fato reflexões importantes sobre os serviços de atendimento a alunos com um processo de aprendizagem diferente. São elas:

- 1- ***As relações entre estes serviços de apoio aos estudantes e as escolas*** apresentam uma grande fragilidade na articulação entre seus profissionais. Embora tenham uma clientela e uma expectativa de resultados em comum, as entrevistas realizadas revelaram certo desconhecimento do trabalho um do outro, bem como severas críticas mútuas, além de um sentimento de que cada um deve realizar seu trabalho, de forma independente.
- 2- ***A demanda*** a estes serviços é muito maior do que sua capacidade de atendimento; o que acarreta uma demora na recepção e acompanhamento do aluno encaminhado, tornando estes serviços quase imperceptíveis para os educadores das escolas quanto a sua influência no processo de aprendizagem.
- 3- ***A frequência dos alunos aos serviços*** oferecidos em outras instituições encontra como limitador, muitas vezes, as razões de ordem econômica e social. Muitos alunos ao serem questionados quanto sua ausência nos encontros justificam a falta de recursos para as despesas com o transporte e/ou de pessoas adultas disponíveis

para acompanhá-los. Assim, em muitas ocasiões, tendo a escola encaminhado o aluno para o serviço especializado e tendo este sido contemplado para receber o atendimento, ainda assim este pode não ocorrer por razões de ordem econômica e social.

- 4- *A fragmentação entre o trabalho da escola e dos serviços* paralelos de apoio à aprendizagem não contribui eficazmente com o processo de ensino-aprendizagem. Os profissionais e projetos fora da escola que atendem aos estudantes, apenas eventualmente, funcionam como assessoria aos professores e à equipe pedagógica. Esta falta de diálogo entre a escola e os projetos que ocorrem fora dela volta-se mais para a conservação isolada de ambos (escola e serviço) do que para refletir conjuntamente sobre as formas mais adequadas para o sucesso escolar do estudante encaminhado. O que revela a necessidade de articular os esforços em torno da promoção do conhecimento sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de socialização.

Esse hiato que se estabelece entre a escola e as redes de apoio leva Laterman (2006) a defender a tese de que o fato do aluno estar nos dois locais que lidam com a aprendizagem, por si só, é insuficiente para estabelecer uma troca entre estas instituições – sendo que a colaboração entre estes espaços seria o caminho viável para se trilhar em prol do favorecimento do processo ensino-aprendizagem.

A pesquisadora faz lembrar a existência de estudos que criticam o atendimento clínico, com diagnóstico e acompanhamento paralelo ao ensino regular. Estes estudos se pautam na compreensão de que este modelo de atendimento apenas enfoca os problemas de escolarização em causas biopsicológicas (e, quando sociais, referindo-se especialmente à família), remetendo à conservação e legitimação do sistema de ensino tal como é e reforçando a ideia de que a resolução de problemas escolares deve ocorrer em outros locais e não na própria escola. Logo, esse atendimento estaria preparado para resolver o problema “do aluno” e não os problemas do sistema de ensino em si, o que implica em desconsiderar a possibilidade do fracasso escolar estar ligado diretamente às razões de estruturas e funcionamento da instituição e outros fatores que podem interferir neste processo, que não o aluno.

Essas críticas não são recentes. Segundo Perrenoud (2000), já nas décadas de 50 e 60, os educadores na Europa preocupavam-se com a questão da reprovação escolar. Entendendo que alguns alunos precisavam de atenção especial criaram equipes de apoio pedagógico com profissionais das áreas de psicologia e outras afins. O autor relata, então, que

Infelizmente, o desenvolvimento do apoio não produziu milagres. A reprovação, que supostamente evitava, terminava por ocorrer. Nada indica que o apoio origine um aumento sensível do nível real de instrução e uma redução das desigualdades (Hutmacher, 1993). Não se podem reprovar os interventores de apoio por isso: eles faziam e ainda fazem todo o possível, mas como se poderiam esperar milagres deles, visto que se encarregam de alunos quando sua situação já está deteriorada e não dispõem senão de 20 a 60 minutos por semana para trabalhar com eles? (PERRENOUD, 2000, p. 36)

Diante de análises como estas alguns serviços têm procurado se reorganizar. Um exemplo pode ser visto na história dos serviços prestados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) aos alunos que apresentam uma forma de aprendizagem distinta da idealizada.

Este serviço é denominado “Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem” (SEAA) e se propõe a oferecer apoio educacional especializado às instituições educativas, especialmente, as de Educação Infantil, de Ensino Fundamental – anos/séries iniciais, e aos Centros de Educação Especial (OP, 2010, p.13). Por constituir-se elemento de interesse do trabalho investigativo aqui proposto vale direcionar um olhar mais atento sobre ele.

1. Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) da SEE-DF – um breve retrospecto

O documento de Orientação Pedagógica (OP) destinado às equipes que compõem o SEAA da SEE-DF editada em 2010 apresenta estas equipes como um serviço de apoio técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Psicologia e Pedagogia. Este serviço tem como objetivo

a promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas, compreendidas como o desenvolvimento de um trabalho que facilite e incentive a construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto forem as possibilidades interativas da aprendizagem. (OP, 2010, p. 09).

Este serviço visa, ainda conforme o mesmo documento, contribuir para o aprimoramento das atuações institucionais e profissionais dos atores do sistema educacional, bem como colaborar para a promoção da melhoria do desempenho de todos os estudantes, com ou sem necessidades educacionais especiais, viabilizando a concretização de uma cultura de sucesso escolar.

A partir da leitura dos trabalhos de Neves (2001), Penna-Moreira (2007) e da própria Orientação Pedagógica (2009 e 2010) pôde-se traçar a trajetória, de forma cronológica, dos fatos mais relevantes da constituição deste serviço:

. **1968** – a criação do Atendimento Psicopedagógico na Escola Parque da 307/308 Sul marca o início do serviço de atendimento a alunos com alguma diversidade em seu processo de aprendizagem. Inicialmente recebeu este nome pela presença e pelos trabalhos conjuntos de psicólogos e pedagogos.

. **1971** – o serviço de Atendimento Psicopedagógico foi transferido para o Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP) firmando o convênio entre a Fundação Educacional⁷ e a de Saúde, para realizar diagnóstico diferencial e complementar dos educandos com história de fracasso escolar, queixa de dificuldade de aprendizagem e necessidade educacionais especiais.

. **1974** – com o aumento da demanda formou-se a primeira Equipe de Diagnóstico / Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, no Centro de Ensino Especial 01 de Brasília que tinha a função de diagnosticar e encaminhar os alunos aos atendimentos especializados oferecidos pela rede pública.

. **1980** – nesta década, mais uma vez, o aumento da demanda de alunos que estavam matriculados na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental

⁷ A Fundação Educacional era o órgão subordinado à Secretaria de Estado de Educação (SEE) que coordenava o sistema público de ensino do DF até meados do ano 2000. Após uma reestruturação administrativo-funcional promovida pelo Governo do DF, neste ano, a Fundação Educacional fundiu-se à SEE (PENNA-MOREIRA, 2007).

encaminhados às equipes de diagnóstico, impulsionou a ampliação do serviço de Atendimento Psicopedagógico para todo o sistema público de ensino do DF.

Neves (2001) ressalta que neste período os serviços de apoio da rede pública de ensino do DF (Equipes de Diagnóstico / Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial e as Equipes de Atendimento Psicopedagógico), em função da concepção de desenvolvimento humano ainda vigente, pautavam-se em pressupostos teóricos que preconizavam a visão de que os alunos com alguma dificuldade no processo de aprendizagem estariam acometidos por alguma doença estabelecida em nível orgânico e individual.

. **1992** – após 18 anos da criação da primeira Equipe de Diagnóstico / Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial e 05 anos depois da instituição do Atendimento Psicopedagógico para todo o sistema público de ensino do DF foram publicados os documentos que orientariam as atividades destes atendimentos (OP nº 20, a qual trazia os objetivos, a estrutura e o funcionamento do Atendimento Psicopedagógico, cujo trabalho era voltado aos alunos do ensino regular que apresentavam dificuldade de aprendizagem; e a OP nº 22, que estabelecia as diretrizes que orientavam a identificação e o encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede oficial de ensino do DF).

. **1994** – foram publicadas as segundas edições das Orientações Pedagógicas supracitadas. É importante evidenciar que ainda se mantinham presentes as concepções biologizantes acerca dos problemas escolares, centrando o atendimento no aluno, partindo do pressuposto de estar nele a gênese da dificuldade no processo de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se, no entanto, que a partir desta década, os estudos e pesquisas desenvolvidos junto aos profissionais que compunham estes serviços possibilitaram avanços importantes relacionados ao reconhecimento da necessidade de um trabalho voltado, também, para os professores e à equipe escolar como um todo – estabelecendo um espaço de discussão sobre concepções dos processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, estratégias diferenciadas de ensino e enfoque em ações coletivas. Neste sentido o Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade / Psicologia Escolar implementado em 1995, foi um marco. Este projeto estabelecia a parceria entre a Universidade de Brasília (UnB) e a SEE-DF e visava:

prestar assessoria permanente aos professores e psicólogos da SEE-DF, por meio de reuniões para supervisão e realização de cursos de extensão, planejados para atender as especificidades do trabalho da Psicologia Escolar da SEE-DF; oferecer aos alunos do curso de graduação em Psicologia estágio por meio de atividades de avaliação e acompanhamento à criança com problemas de desempenho escolar e de atividades de intervenção institucional realizadas no contexto escolar. (ARAÚJO apud OP / SEE-DF, 2009, p.14)

. **2000** – os avanços da legislação educacional brasileira (por exemplo: LDB – 1996 e Diretrizes Nacionais para Educação Especial, MEC-2001, entre outros), impulsionaram os serviços de apoio da rede pública de ensino do DF a assimilar algumas redefinições político-pedagógicas. Uma das mudanças fundamentais ocorreu quanto à visão sobre a ação da Educação Especial, a qual se amplia, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a causas orgânicas, mas também, considerando uma diversidade de necessidades educacionais e outros aspectos implicados neste quadro (fatores socioculturais, pedagógicos, históricos).

Este movimento resultou na alteração do modelo avaliativo utilizado nestes serviços. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2002, lançou o documento Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais, nele constavam as indicações das variáveis que poderiam interferir no processo educativo, motivo pelo qual deveriam ser consideradas. Seriam elas: “as que incidem na aprendizagem – com cunho individual; as que incidem no ensino – como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação; e as relações que se estabelecem entre todas elas” (OP / SEE-DF, 2009, p.15). A avaliação passou a ser, assim, um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo seus vários agentes.

. **2003** - para se coadunar às novas propostas da legislação nacional a SSE-DF propôs a fusão das Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial e as Equipes de Atendimento Psicopedagógico. Em 2004, foram formadas as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA), como serviço único de apoio multidisciplinar para a rede de ensino público do DF. Estas equipes eram compostas por

profissionais com formação em Psicologia, Pedagogia e Orientação Educacional e tinham a missão de promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem aos alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem, com ou sem necessidades educacionais especiais.

A proposta inicial era que cada equipe trabalhasse em média com um pólo composto de 3 a 4 escolas, privilegiando o planejamento e execução de intervenções junto ao contexto escolar, mediante apoios, orientações e intervenções, não somente junto aos alunos, mas também, aos professores, famílias, direção e servidores.

Em 2006 – após dois anos da criação das EAAA – foi sistematizada a OP para regulamentar a atuação deste serviço.

. **2008** – As EAAA retomaram a configuração inicial do serviço de atendimento quanto a composição, ficando apenas com psicólogos e pedagogos, uma vez que os orientadores educacionais voltaram a atuar exclusivamente junto às escolas, para atender a proposta de universalização da presença destes profissionais nas unidades de ensino.

Entre discussões, elaborações de propostas, enfim, a SUBEB (Secretaria de Educação Básica) compôs um parecer que subsidiou a elaboração da minuta de portaria para a regularização e normatização do serviço de apoio à aprendizagem. Assim, em 12 de dezembro de 2008 foi publicada a Portaria nº 254, que assinalou a oficialização, do ponto de vista legal, deste serviço, o qual passou a ser denominado Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA). Concomitantemente à publicação da regularização das EEAA, foi constituída uma comissão de trabalho para organizar a reformulação das diretrizes pedagógicas que norteavam o serviço.

. **2009** – É organizado o documento que traz as novas diretrizes técnicas e pedagógicas para a atuação dos profissionais que compõem as EEAA da SEEDF: a Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.

1.1 A Orientação Pedagógica do SEAA

Com a regulamentação oficial das EEAA foi instituída uma comissão de trabalho composta por dois integrantes da coordenação central das EEAA, três membros de EEAA e

dois professores do Instituto de Psicologia da UnB para prepararem a reformulação das diretrizes pedagógicas para este serviço.

Após a sistematização das principais orientações técnicas, metodológicas e operacionais pertinentes à especificidade da atuação das equipes de atendimento, a comissão de trabalho submeteu o “Plano Orientador”, formulado por ela, à apreciação dos profissionais das EEAA. Para o cumprimento deste objetivo lançou-se, concomitante, um programa de formação continuada⁸ para que estes profissionais pudessem participar ativamente do processo de legitimação das reformulações que estavam sendo propostas.

Ao final do programa de formação a comissão, subsidiada pelas contribuições dos profissionais das EEAA, encerrou o processo de construção das atualizações, e promulgou a nova versão da Orientação Pedagógica das EEAA em 2009⁹.

Esta orientação apresenta como sua fundamentação legal uma relação de documentos oficiais que julga ter influenciado, direta ou indiretamente. São eles, em âmbito:

. **internacional:** Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU - 1948), Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU - 1959), Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO - 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO - 1994)

. **nacional:** Constituição Federal do Brasil (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE - 2001), Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais (MEC - 2002) e Saberes e práticas da Inclusão - Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais (MEC - 2006)

. **local (DF):** Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública do DF (SEEDF - 2006), Portaria nº 254 (regulamenta as atividades das EEAA - 2008), Portaria nº

⁸ Esta formação se deu através do curso de extensão “Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”. Este curso tinha como objetivo geral possibilitar a todos os profissionais de Psicologia e Pedagogia que compunham as EEAA a participação nos estudos e discussões acerca das diretrizes pedagógicas que estavam sendo construídas. Teve a duração de 40 horas presenciais com certificação pela UnB.

⁹ Esta versão final foi lançada oficialmente em 2010, com as devidas alterações e correções sugeridas pelo grupo de análise, e trazendo o título de Orientação Pedagógica - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Embora tenha ocorrido a alteração do nome o documento continua se referindo às EEAA.

255 (dispõe sobre a carreira de magistério público – 2008) e Resolução nº 01/2009 do Conselho de Educação do DF (no que se refere a estudantes com necessidades educacionais especiais).

O capítulo que indica a fundamentação teórica deste documento, após a explanação sobre a educação como um fenômeno social complexo e da apresentação da escola como instituição com a missão específica de transmissão cultural imersa na diversidade humana, recorre às concepções da perspectiva histórico-cultural desenvolvida a partir de Vigotski.

A OP explicita como **objetivo geral do serviço das EEAA** (p.99) a promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de intervenções avaliativas, preventivas e institucionais, especialmente às instituições educacionais que ofertam a Educação Infantil, Ensino Fundamental – séries/anos iniciais e os Centros de Ensino Especial. Como **objetivos específicos** apresenta:

- Favorecer a resignificação das concepções de ensino e de aprendizagem dos atores da escola, promovendo a consolidação de uma cultura de sucesso escolar;
- Contribuir com reflexão acerca dos diversos aspectos pedagógicos e intersubjetivos, com vistas à oxigenação das práticas e relações no contexto escolar;
- Realizar procedimentos de avaliação/intervenção às queixas escolares, visando conhecer os múltiplos fatores envolvidos no contexto escolar;
- Contribuir com a formação continuada do corpo docente;
- Sensibilizar as famílias para maior participação no processo educacional dos alunos;
- Assessorar a direção e a comunidade escolar, com vistas à criação de reflexão acerca do contexto educacional que facilitem a tomada de decisão, a construção e implementação de estratégias administrativo-pedagógicas.
- Articular ações com os profissionais do serviço de Orientação Educacional e das salas de recursos, quando se tratar de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Na OP consta o perfil que se espera dos profissionais que atuam nas EEAA de forma distinta (pedagogos e psicólogos), mas também indica alguns recursos e saberes que devem ser partilhados por todos, independente da área específica de atuação de cada um. Seriam eles (p. 61):

- Conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, das características e fatores determinantes do desenvolvimento humano na infância, adolescência e na vida adulta;
- Compreensão dos fenômenos básicos da aprendizagem, bem como das relações que se estabelecem entre ela e o desenvolvimento humano;
- Disponibilidade para rever conhecimentos, crenças e pontos de vista a partir de novas orientações ou atualizações;
- Habilidade em persistir e perseverar em ações planejadas, a despeito de insucessos circunstanciais;
- Habilidade para elaborar projetos individuais de estudo e de aperfeiçoamento profissionais;
- Capacidade de autonomia frente a situações de conflito ou decisões;
- Facilidade para coordenação de estudos, tarefas e trabalhos coletivos;
- Sensibilidade para considerar a singularidade de cada situação diante de decisões e avaliações;
- Habilidade para o questionamento e a interrogação reflexivos, críticos e constantes sobre suas próprias decisões, ações e posturas;
- Sensibilidade e habilidade para trabalhar com o pluralismo e a diversidade;
- Comprometimento político-social com a transformação da realidade social;
- Disponibilidade para revisão de critérios, guias e referências em função de novos dados ou argumentações.

A proposta de atuação das EEAA aparece na OP (2010) pautada em três grandes dimensões de trabalho, as quais devem ser desenvolvidas concomitantemente e articuladas dialeticamente:

1. **Mapeamento Institucional** das escolas: destina-se a análise institucional, na tentativa de perceber suas várias dimensões (pedagógica, administrativa, social, cultural) levando a compreensão do contexto escolar, permitindo considerar os agentes que interferem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem, logo nos fatores determinantes do sucesso ou fracasso escolar. Este mapeamento contribui para que os profissionais atuem de forma intencional/sistematizada e, ainda, revela o contexto de intervenção da prática da EEAA.
2. **Assessoria ao trabalho coletivo**: este serviço de assessoria à comunidade escolar ocorre por meio da inserção dos profissionais das EEAA no cotidiano da escola e pela participação destes nos espaços institucionalizados, próprios do contexto escolar (coordenação pedagógica, conselhos de classe, reuniões de pais e mestres, projetos, eventos, formação continuada). Esta participação cotidiana favorece a criação de um sentido de pertencimento das EEAA à comunidade escolar, o que facilita o acompanhamento e a percepção acerca do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pela instituição, bem como a própria atuação da equipe em prol da qualidade do processo educativo. Esta dimensão visa “contribuir, em parceria com os demais profissionais da instituição educacional, para a promoção da análise crítica (...) de modo a provocar a revisão e/ou atualização de suas atuações” (OP, 2010, p. 96)
3. **Acompanhamento do Processo de Ensino-Aprendizagem**: esta dimensão tem como foco a promoção da reflexão sobre o trabalho desenvolvido na instituição (do planejamento à avaliação), junto aos atores que nela atuam “com o intuito de favorecer o desempenho escolar dos alunos, com vistas à concretização de uma cultura de sucesso escolar” (OP, 2010, p. 98). Para isto, vale-se de dois eixos norteadores:
 - a) discussão das práticas de ensino

b) intervenção nas situações de queixa escolar.

Todas estas dimensões têm um caráter avaliativo ancorado na perspectiva de avaliação mediada, a qual assume uma abordagem contextualizada, dinâmica, processual e interativa (OP, 2010, p.68).

1.2 O processo de intervenção

Embora o termo “psicopedagógico” tenha deixado de compor o nome do serviço prestado pela SEE-DF aos alunos com dificuldade de aprendizagem, por, conforme OP (2010), não estar relacionado às concepções de atuação do âmbito de conhecimento específico desta área, pode-se perceber uma confluência de pressupostos entre a Psicopedagogia e este serviço especializado. Fato inevitável de ser percebido ao falar sobre o processo de intervenção.

Para Rubinstein (1991) a intervenção psicopedagógica tem como missão principal contribuir para que o aprendiz consiga ser um protagonista não só do espaço educacional, mas na vida de uma forma geral, o que parece ser também o desejo das EEAA quando opta pelo modelo de intervenção desenvolvido por Neves (2001): o PAIQUE – Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção.

Esta proposta apresenta como diferencial a coparticipação do professor no processo de atendimento ao seu aluno – propondo, inclusive, que a atuação do serviço de apoio seja iniciada junto a ele - uma vez que são os docentes que, geralmente, demandam a queixa escolar. Caso esta intervenção não seja suficiente inicia-se o trabalho com a família, e, somente na persistência dos motivos do encaminhamento, a intervenção volta-se diretamente para o aluno.

De forma objetiva, a versão atual do PAIQUE (OP, 2010) está organizada em três níveis de atuação:

1. **Nível escola:** onde ocorre o encontro com os professores/equipe escolar (para escuta e orientação) e a análise da história escolar do aluno.

2. **Nível família:** aqui acontece a entrevista com a família, que deverá acontecer na própria escola, na presença do professor, com o intuito de fortalecer os modos de interação e cooperação entre escola e família.

3. **Nível aluno:** o encontro com aluno se dá na forma individual (para se conhecer a versão do aluno a respeito de sua história escolar) e em pequenos grupos de atendimento (para realização de atividades dirigidas que favoreçam o desenvolvimento de recursos pessoais). Neves e Almeida (2006) ressaltam que após estes encontros deverão acontecer outras reuniões com o professor para discussão e acompanhamento da evolução do trabalho com o aluno, revendo e ajustando procedimentos e realizando os encaminhamentos necessários.

Vale frisar que no PAIQUE os três níveis de intervenção possuem terminalidade independente, já que a próxima etapa só acontecerá se a anterior não tiver propiciado as mudanças desejadas.

Ao processo de intervenção segue a construção do relatório, o qual apresentará o resultado do trabalho desenvolvido. Contudo, o relatório não pode, segundo a OP (2010), limitar-se a descrever a problemática, o procedimento adotado, as conclusões; antes precisa se preocupar, principalmente, em apresentar as possibilidades de aprendizagem do aluno e como elas podem ser ampliadas, para que possa, assim, contribuir de fato com o trabalho do professor.

Conforme assinala Penna-Moreira (2007)

Uma análise apropriada deste modelo revela a intenção de se resgatar a responsabilidade da instituição escolar não só pelo não aprender de seus alunos, mas também, pelo encontro de alternativas e intervenções que sejam capazes de romper com esta realidade. Ao permitir e ao proporcionar que a escola e os professores possam debater e refletir sobre a queixa que sinalizaram, o PAIQUE revela-se um instrumento de conscientização e ressignificação acerca da própria prática docente. (Penna-Moreira, 2007, p.41)

O enfoque dado por este modelo de intervenção, então, avança ao propor a ampliação dos níveis de atuação das EEAA (envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar) e a inversão da ordem de atendimento (professor/escola, família,

aluno). Acrescenta-se, como fator importante, a chamada à participação do professor no processo de investigação como coparticipante e o referencial teórico fundamentado na perspectiva histórico-cultural.

No entanto, algumas questões ainda precisam ser melhor analisadas, por exemplo: A proposta de intervenção adotada pelo SEAA (o PAIQUE) motivada pela “queixa-escolar” não daria mais ênfase à modalidade clínica, contrariando a orientação mais atual da Psicopedagogia – área de estudo que se dedica a estudar a aprendizagem e as “dificuldades de aprendizagem”? A proposição de favorecer o desempenho escolar dos alunos com vistas de uma “cultura de sucesso escolar”, não traz a ideia de um lugar comum que todos tenham que alcançar?

Além disto, o documento de Orientação Pedagógica do SEAA traz, também, a defesa sobre a necessidade de mudança de concepção de desenvolvimento humano e de aprendizagem entre os profissionais da área de educação, entretanto, não enfatiza a necessidade de mudança na concepção de sujeito – singular, ativo, intencional. Que implicações teriam este fato no contexto de avaliação?

Todas estas questões - entre outras que se formulam a cada momento de leitura e reflexão - nos instiga a pesquisar como este referencial teórico e estas orientações se conciliam e se configuram na prática do SEAA.

CAPÍTULO IV – BASES EPISTEMOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa representa um processo de constante produção de pensamento...

*González Rey
(2002)*

A existência de uma equipe de atendimento a alunos que se encontram em situação de dificuldade no processo de aprendizagem na rede pública do Distrito Federal, com a responsabilidade de emitir um “diagnóstico” sobre os casos encaminhados a ela, motiva este trabalho, que tem como **objetivo geral**: compreender o processo de construção do diagnóstico de dificuldade de aprendizagem realizado pelo Serviço Especializado de Apoio à aprendizagem (SEAA) da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEE-DF) a fim de perceber que concepções o permeiam e quais expectativas o cercam.

De forma mais específica pretende-se:

- Investigar como os profissionais que atuam nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da SEE-DF compreendem seu trabalho, qual a importância que dão a ele, quais as expectativas que têm a partir dele, identificando, inclusive, junto aos professores se estas se cumprem.
- Identificar quais aspectos são avaliados no processo de investigação e de que forma estes aparecem explícitos no relatório final emitido pelas equipes de atendimento.
- Identificar as concepções de sujeito, aprendizagem e desenvolvimento que subsidiam o trabalho desenvolvido pelas equipes de atendimento.

Diante destes objetivos, a pesquisa qualitativa proposta por González Rey (2002, 2005a, 2005b) apresenta-se como a mais viável, uma vez que a realização da pesquisa se tornará possível mediante a relação com as pessoas que atuam no cenário da investigação. Assumir essa proposta implica compreender que estas pessoas são sujeitos, portanto,

intencionais, motivadas, interativas, que se posicionam em face das tarefas que desempenham.

Para assumir esse modelo de pesquisa se faz necessário adotar os princípios epistemológicos que a norteia. Precisa entender, então, que o processo de investigação “é, entre outras coisas, um *processo de comunicação* entre pesquisador e pesquisado, um diálogo permanente que toma diferentes formas” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 53).

Nessa perspectiva a comunicação se converte em um espaço legítimo e permanente de produção de informação na pesquisa. Para González Rey (2005a) a comunicação, como princípio epistemológico, conduz a reconsiderar o espaço social da pesquisa em sua significação para a qualidade da informação produzida, pois esta é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem.

Outro princípio da Epistemologia Qualitativa em que este modelo de pesquisa se apoia é o *caráter construtivo-interpretativo do conhecimento*. González Rey (2005a) justifica que este princípio implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se apresenta. Assim, para este autor, o conhecimento é uma construção, uma produção humana e não algo pronto, sendo legitimado na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é entendido, ou seja, de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos.

O caráter interpretativo fica atrelado à necessidade de dar sentido às expressões do sujeito estudado. Nesse processo o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores¹⁰ obtidos durante a pesquisa que não se apresentariam de forma direta e explícita. No entanto, ressalta González Rey (2005a), as hipóteses do pesquisador estão associadas a um modelo teórico que mantém uma constante tensão com o momento empírico e cuja legitimidade está na capacidade do modelo para ampliar tanto suas alternativas de inteligibilidade sobre o estudado como seu permanente aprofundamento em compreender a realidade estudada como sistema.

¹⁰ Para González Rey (2005b) o indicador é uma unidade de significação construída pelo pesquisador, a qual está acima da informação disponível e sobre a qual se pode elaborar uma hipótese que permita dar seguimento a um eixo de significado no processo de construção teórica.

Nesta concepção, o teórico não se reduz a teoria que constitui fontes de saber preexistentes em relação ao processo de pesquisa, mas concerne, muito particularmente, aos processos de construção intelectual que acompanham a pesquisa, conforme González Rey (2005a). Assim, o teórico implica numa atividade pensante e construtiva do pesquisador.

A pesquisa qualitativa busca na epistemologia qualitativa a **legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico**. A singularidade, nesta abordagem, se constitui como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo. Assim, para González Rey (2005a), o sujeito singular é identificado como forma única e diferenciada de constituição subjetiva e transmissor de informações, as quais podem converter-se em um aspecto significativo para a produção de conhecimento. De acordo com o mesmo autor, o conhecimento científico não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão. Logo, a legitimação do singular como fonte de conhecimento implica, segundo González Rey (2005a), considerar a pesquisa como produção teórica.

González Rey (2002), afirma que o valor do caso singular para a produção de conhecimento generalizado se dá porque, mesmo que o singular seja único ao nível empírico, o significado da produção teórica produzida a partir dele representa um momento congruente dentro de um processo intelectual já em evolução no intelecto do pesquisador.

Na pesquisa qualitativa, então, o pesquisador precisa estar imerso no campo de pesquisa considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Compreendendo a pesquisa como um processo vivo e com a visão voltada para a produção de conhecimento, **os instrumentos de pesquisa assumem um caráter diferente** do conhecido no modelo tradicional. Nesta perspectiva eles já não são vistos como um conjunto de dados despersonalizados e sem significado, antes é tido como ferramentas interativas, uma forma diferenciada de possibilitar a expressão das pessoas, o qual vai adquirindo sentido subjetivo no contexto social da pesquisa. Instrumento é definido por González Rey (2005a, p. 42) como “toda situação ou recurso que permite ao outro se expressar no contexto de relação que caracteriza a pesquisa”; assim, é o instrumento que

privilegia a expressão do outro e estimula a produção de informação no processo – que é mais do que apenas a coleta de dados ou captação de repostas pontuais.

A aplicação dos instrumentos, de acordo com González Rey (2005a), tem como finalidade envolver os sujeitos estudados na expressão de trechos de informação comprometidos com sua vida e sua história.

Nesse sentido e na tentativa de alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa foram utilizados como instrumentos, durante o acompanhamento da realização dos trabalhos de equipes de atendimento e junto aos professores que encaminham/atuam junto a alunos com diagnóstico de dificuldade de aprendizagem:

a) Entrevistas individuais

A entrevista na perspectiva qualitativa não se estabelece apenas como a organização de perguntas padronizadas destinadas a captar respostas diretas dos sujeitos estudados, antes, conforme González Rey (2002), tem sempre o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações aparecem na complexa trama em que o sujeito as experimenta em seu mundo real. S. Kvale (apud González Rey, 2002, p. 89), ressalta que “os sujeitos não só respondem perguntas preparadas por um perito, mas formulam em um diálogo suas próprias concepções sobre seu mundo vivido”. Concepções que revelam suas emoções, opiniões, reflexões, significados, enfim, a sua subjetividade, o que enriquece o processo de informação.

A partir desta compreensão valeu-se da entrevista com:

- **os profissionais das EEAA (anexo - 2)**: com o intuito de investigar como atuam, como compreendem o seu trabalho, qual a importância que dão a ele e quais as expectativas que têm a partir dele; bem como, na tentativa de caracterizar o referencial teórico utilizado por eles, suas concepções de sujeito, aprendizagem e desenvolvimento.

- **os professores (anexo - 3)**: na tentativa de perceber como compreendem o trabalho da EEAA; as concepções que têm sobre aprendizagem, aluno, diagnóstico; se as

expectativas que as equipes têm se cumprem quanto ao processo ensino-aprendizagem.

b) Análise documental

A análise documental trata do estudo de aspectos significativos da instituição a partir do estudo de registros e documentos administrativos ou orientadores. Este recurso de pesquisa (análise documental) permite, segundo Gil (2006), que sejam examinadas e consideradas as informações relativas aos registros e às documentações institucionais, possibilitando uma análise aprofundada de questões de interesse do pesquisador, que só poderiam ser acessados por meio deste recurso.

Para Penna-Moreira (2007) o conhecimento e o exame de determinada documentação, relativa a um tema de interesse e análise, além de constituir uma fonte segura e farta de informações relevantes e pertinentes ao assunto pesquisado, ainda permite que sejam identificadas lacunas, falhas, indefinições e incorreções acerca das questões tidas como balizadoras e orientadoras de determinada prática.

No decurso da pesquisa foi possível ter contato com uma diversidade de documentos que fazem parte do cotidiano das equipes de atendimento: relatórios/diagnósticos, testes/instrumentos utilizados, Orientações Pedagógicas, fichas de encaminhamento ao SEAA, materias/livros.

A análise destes documentos foi importante, pois permitiu a aproximação de um conjunto de elementos que constituem o cenário real de atuação dos sujeitos colaboradores, o que auxiliou na identificação dos aspectos que são avaliados pelas equipes de atendimento e de que forma estes aparecem explícitos no relatório final emitido; e, também, na caracterização do referencial teórico utilizado pelo grupo e de suas concepções.

c) Conversação

A conversação é um processo ativo que envolve os sujeitos da pesquisa (pesquisador e pesquisado), onde cada um atua de forma reflexiva.

González Rey (2005a, p.126) apresenta a conversação como

um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. A partir desses espaços, o relato expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo esse que envolve emoções que, por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções, levando à trama de sentidos subjetivos.

Nesse processo, o autor ainda destaca, que tanto os sujeitos pesquisados como o pesquisador integram suas experiências, suas dúvidas e suas tensões em um processo que facilita o emergir de sentidos subjetivos no curso das conversações. E é este envolvimento no processo de comunicação que possibilita uma qualidade maior das informações obtidas.

A conversação foi estabelecida com o **professor** na tentativa de verificar a compreensão que o mesmo tem do conteúdo expresso no relatório final e de perceber que papel este documento cumpre frente às expectativas deste profissional. Junto às **equipes** pretendeu-se, especificamente, perceber o referencial teórico implícito adotado por elas, suas concepções de sujeito, aprendizagem e desenvolvimento, além do modo como os estes profissionais compreendem seu trabalho.

d) Sessão reflexiva

A sessão reflexiva refere-se aqui ao encontro organizado para que a pesquisadora e uma das equipes colaboradoras pudessem discutir sobre o tema “diagnóstico”. A sessão teve início com a aplicação da técnica “Tempestade mental”¹¹, e a partir do que foi sendo colocado no papel dava-se a discussão. A proposta inicial desse instrumento foi possibilitar a reflexão e a expressão dos sujeitos sobre o trabalho que desenvolvem, o papel do

¹¹ A técnica “tempestade mental” consiste em lançar um tema ao grupo para que este possa falar ou escrever palavras ou pequenas frases que o assunto lhe remeta. Neste caso específico foi entregue aos sujeitos uma folha em branco, apenas com a palavra “diagnóstico”, para que pudessem registrar aquilo que lhe viessem à mente diante daquela palavra.

diagnóstico nesse cenário, os aspectos avaliados, as expectativas que se tem a partir dele – se estas se cumprem, contribuem com o processo ensino-aprendizagem.

A utilização desse instrumento instaurou um momento significativo de reflexão sobre a prática dos sujeitos. Conforme Ibiapina (2007), o momento reflexivo possibilita transpor em palavras a experiência e tornar-se consciente dos mecanismos de sua ação, o que é preponderante para a transformação das práticas consolidadas. No momento de reflexão fica posta a relação dialética entre o teórico e a própria prática.

e) Observação

A observação se torna essencial na busca pela aproximação com o contexto investigado e pelo conhecimento que permite dos sujeitos da pesquisa. Como destaca Vianna (*apud* PENNA-MOREIRA, 2007), pela observação torna-se perceptível a complexidade geral do campo a ser investigado, bem como permite a obtenção de subsídios para a formulação de questões orientadoras e problematizadoras acerca do tema de discussão da pesquisa, de forma a abrir novas perspectivas para o trabalho inicialmente empreendido.

A observação se apresenta como uma das possibilidades de percepção de algo que está além do que se é simplesmente visível, pois favorece a percepção e análise tanto do comportamento intencional como do não-intencional.

O acompanhamento do trabalho das equipes de atendimento e de sua rotina permitiu a compreensão do movimento relacional entre os sujeitos envolvidos na pesquisa (equipe/professores/alunos), e conhecer como se dá a investigação no processo de construção do diagnóstico de dificuldade de aprendizagem por elas realizado.

Embora a observação seja um procedimento constante na pesquisa, alguns momentos foram extremamente significativos:

- a coordenação coletiva – espaço-tempo destinado ao encontro de todas as EEAA locais para organização do trabalho, elaboração de propostas, planejamento, formação continuada;
- as palestras e encontros organizados pelos sujeitos colaboradores;

- os atendimentos aos alunos.

f) Memorial

O memorial pode ser identificado como o registro realizado pelo próprio sujeito sobre sua trajetória acadêmica e profissional; seria o relato de parte de sua autobiografia. Em princípio o objetivo maior ao se optar por esse instrumento era traçar o perfil dos sujeitos colaboradores. Entretanto ao retomá-lo foi inevitável percebê-lo como um instrumento reflexivo. E como ressalta Passegi (*apud* BARBOSA, 2008), o uso destas narrativas autobiográficas permite transformar saberes implícitos em conhecimento, promovendo concomitantemente a ressignificação do sujeito; pois proporciona ao sujeito a comunicação acerca do seu processo de formação e atuação, considerando não apenas o seu saber formal, mas a sua compreensão subjetiva, tácita, constituídas por meio de sua práxis.

g) Questionário

O questionário é um instrumento inscrito composto de questões previamente formuladas com o intuito de obter informações de forma objetiva, as quais podem adquirir significados diferentes ao longo do processo investigativo quando em contato com outras informações obtidas. Na composição do cenário da pesquisa, no encontro de apresentação da pesquisa ao grupo de possíveis sujeitos colaboradores lançou-se mão de um questionário. Optou-se por um modelo simples de questionário (anexo 1) por ter como objetivo específico apenas introduzir junto ao grupo algumas questões que permeariam o contexto da pesquisa, acreditando ser um meio de despertar-lhes o interesse de participar do processo. Entretanto algumas questões colocadas neste instrumento foram tornando-se significativas ao entrarem em contato com outros indicadores, e, por este motivo, passou a compor o quadro de instrumentos da pesquisa.

De forma condensada teríamos o quadro abaixo:

QUADRO 2: RELAÇÃO ENTRE OBJETIVOS E INSTRUMENTOS

Objetivos	Instrumentos
<p>Compreender o processo de construção do diagnóstico de dificuldade de aprendizagem realizado pelo Serviço Especializado de Apoio à aprendizagem (SEAA) da SEE-DF a fim de perceber que concepções o permeiam e quais expectativas o cercam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação ▪ Conversação ▪ Entrevistas individuais
<p>Investigar como os profissionais que atuam nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da SEE-DF compreendem seu trabalho, qual a importância que dão a ele, quais as expectativas que têm a partir dele, identificando, inclusive, junto aos professores se estas se cumprem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevistas individuais ▪ Sessão reflexiva ▪ Memorial ▪ Observação ▪ Conversação ▪ Questionário
<p>Identificar quais aspectos são avaliados e de que forma aparecem explícitos no relatório final emitido pelas equipes de atendimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise documental ▪ Sessão reflexiva ▪ Observação ▪ Conversação
<p>Identificar as concepções de sujeito, aprendizagem e desenvolvimento que subsidiam o trabalho desenvolvido pelas equipes de atendimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conversação ▪ Análise documental ▪ Entrevistas individuais ▪ Sessão reflexiva ▪ Memorial ▪ Observação ▪ Questionário

Ressalta-se que as informações obtidas de maneira informal foram devidamente registradas no diário de campo, enquanto as obtidas em atividades programadas foram gravadas e transcritas - possibilitando a retomada de todas elas a qualquer momento. A construção desse material facilitou a tentativa de articulação entre os conteúdos postos, os indicadores percebidos e a interpretação da pesquisadora.

Visando a produção teórica, seguirá como eixo norteador do processo de análise desta pesquisa o princípio construtivo-interpretativo da Epistemologia Qualitativa. Princípio que implica compreender o conhecimento como produção, e, assim sendo, a análise das informações torna-se processual. Segundo González Rey (2005a, p. 124) o processo de construção da informação “está exposto a uma abertura que gira em torno da construção do pesquisador e que tem, como referência, apenas o próprio modelo que avança a partir da construção do pesquisador durante o processo da pesquisa”.

CAPÍTULO V – O TRAJETO PERCORRIDO E AS ANÁLISES POSSÍVEIS

Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de descoberta, torná-los sensíveis – como ele mesmo o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas. Mas ele também tem a ambição de organizar todos esses detalhes concretos numa estrutura abstrata, e é sempre difícil para ele (felizmente) desprender-se do emaranhado que o solicitaram em sua busca aventurosa, é sempre difícil conformá-la imediatamente à álgebra no entanto necessária de uma teoria.

Philippe Ariès

Na tentativa de alcançar o maior mérito do pesquisador (comunicar a alegria da descoberta) como assinalou Ariès na epígrafe deste capítulo, será descrito aqui o trajeto percorrido para a realização desta pesquisa, sem se desvencilhar, evidentemente, da “ambição de organizar todos (...) detalhes concretos numa estrutura abstrata”, ressaltando que estes estarão, inevitavelmente, envoltos no “emaranhado das impressões” da pesquisadora ao longo de todo o caminho.

Inicialmente, tendo como norteador o objetivo geral proposto para esta pesquisa - compreender o processo de construção de diagnóstico de Dificuldade de Aprendizagem realizado pelas Equipes do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) da SEE-DF, bem como as concepções e expectativas que o cerca - foi necessária a definição e aproximação com o grupo de sujeitos colaboradores.

1. A aproximação dos sujeitos colaboradores

Cumprindo o procedimento padrão inicial, no dia 19/03/2010 foi entregue à SEE-DF, via EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), o projeto de pesquisa a ser desenvolvido para análise e autorização para a realização da mesma em suas dependências.

Após a liberação, deu-se o encaminhamento à Diretoria Regional de Ensino¹² - a qual será identificada como DRE-X. Esta regional foi selecionada por ser representativa, em função de sua extensão (grande número de escolas e quantitativo de alunos) e pelo conhecimento prévio (mesmo que mínimo) por parte da pesquisadora do contexto que cercaria os sujeitos da pesquisa, fator entendido no momento como facilitador.

Em 08/04/2010 houve o primeiro contato com a Coordenação do Nível Intermediário do SEAA (Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem). A coordenadora intermediária ao tomar conhecimento da pesquisa, prestou algumas informações gerais sobre o trabalho desenvolvido pelo grupo – por exemplo, a composição do serviço da DRE-X que conta com 23 pedagogas (19 fixas e 04 itinerantes¹³) e 04 psicólogas (01 fixa no Centro de Ensino Especial e 03 itinerantes) para atender a 63 escolas. Logo depois, propôs a imediata participação da pesquisadora no espaço da coordenação coletiva das equipes, as quais ocorriam às sextas-feiras, no turno matutino, em locais previamente acordados.

Este espaço tornou-se extremamente significativo para a pesquisa, pois nele pôde-se conhecer melhor o universo destas equipes e, em seus diálogos e organização, perceber mais nitidamente o posicionamento, as concepções, as dúvidas, as expectativas, os receios, anseios, frustrações e sentidos que as norteiam. As informações obtidas nestes encontros foram devidamente registradas no diário de campo - evitou-se a gravação para tentar evitar a interferência na espontaneidade do grupo e, assim, a perda das riquezas dos detalhes que estavam sendo compartilhados.

No terceiro encontro coletivo (no dia 23/04/2010) em que a pesquisadora participava junto ao grupo do SEAA foi realizada a apresentação do projeto de pesquisa ao grupo. Neste instante foi aplicado um questionário (ANEXO 1) com questões relacionadas à temática a ser investigada para que todos tivessem de fato uma noção dos objetivos apresentados.

¹²O sistema público de ensino do DF, para efeitos administrativos, está organizado em Regionais de Ensino, as quais estão relacionadas às Regiões Administrativas a que pertencem. Assim, “X” refere-se a uma das Regiões Administrativas do Distrito Federal, que será identificada dessa forma para preservar a identidade da equipe colaboradora da pesquisa.

¹³ Os termos “fixo” e “itinerante” são adotados pela Portaria nº 254 que dispõe sobre a regulamentação das atividades do SEAA, para determinar o local de atuação dos profissionais, sendo os fixos aqueles que atuam exclusivamente em uma instituição que atende a mais de 500 alunos, enquanto os itinerantes encontram-se em escolas que não atingem este quantitativo de alunos e por isto precisam estender seu atendimento a outras escolas em situação similar (quantas forem necessárias, até compor o número proposto).

Ao momento da devolução do questionário seguiu-se o lançamento do convite ao grupo a fim de que os interessados em participar da pesquisa pudessem se manifestar. Embora a coordenação intermediária, em conversas anteriores, tivesse sugerido alguns nomes que podiam aceitar e colaborar com a investigação, optou-se pelo convite, por acreditar que ao se voluntariar haveria uma chance maior de comprometimento, logo de colaboração, entre os sujeitos participantes e a pesquisadora, pois para que haja colaboração o sujeito precisa se dispor a estar em relação, como afirma Ibiapina (2008) a colaboração se efetiva a partir da interação entre pares.

Ao final deste encontro apresentou-se uma pedagoga interessada em compreender melhor o processo da pesquisa. Após algumas explicações ela se disponibilizou como um dos sujeitos colaboradores e imediatamente convidou uma de suas colegas (pedagoga) para participar também. Assim, neste momento, estaria definido dois dos sujeitos. No entanto, a proposta inicial previa o contato com duas equipes de atendimentos, sendo cada uma composta por um pedagogo e um psicólogo. Buscou-se, então, a aproximação das psicólogas que atuavam junto a estas pedagogas. Porém, em função da proporção do número de psicólogas/equipes/encaminhamentos foi estabelecido na DRE-X um sistema de atendimento diferenciado: toda a demanda gerada pelas escolas era direcionada a um setor responsável por seu recebimento; de posse deste material as psicólogas se reuniam, faziam uma seleção prévia dos casos encaminhados e decidiam, baseado no “nível de urgência”, a ordem de atendimento. Este modelo, no entanto, não permitia o estabelecimento de um vínculo direto do psicólogo com o pedagogo, logo, não era possível a identificação de uma equipe de trabalho. Fez-se necessário, então, o contato com o grupo de psicólogas para compreender e decidir a melhor maneira de realizar a pesquisa junto a elas. Todas se prontificaram a colaborar, mas decidiram que aquela que atuava a mais tempo no programa seria o referencial. Ficava decidido mais um sujeito colaborador.

Quando tudo parecia definido e já em meio às atividades propostas uma das pedagogas optou por deixar de participar diretamente do processo em função de alguns entraves impostos pela direção de sua escola, a qual alegava que a pesquisadora não poderia ter acesso a todos os documentos por serem muitos deles de caráter sigiloso. Para se evitar maiores atritos e constrangimentos, bem como a possibilidade de causar problemas ao sujeito da investigação, a decisão tomada foi acatada. Até mesmo porque,

conforme González Rey (2005a, p.47) indica, quando há o desinteresse, por uma razão ou outra, da participação

podemos deixar o sujeito livre para abandonar a pesquisa, sem pressioná-lo, pois o desinteresse, é sempre uma hipótese nossa e, muitas vezes, por trás do desinteresse, se escondem processos muito complexos que aparecem no curso da pesquisa, os quais podem ser muito relevantes para a própria questão pesquisada.

Nesta ocasião pensou-se na possibilidade de buscar uma equipe em outra DRE para verificar se a organização, estrutura, instruções e entendimentos seriam os mesmos. Como salienta González Rey (2005^a, P. 87) “a pesquisa qualitativa é um processo vivo em que apresentam diversas dificuldades para as quais o pesquisador deve estar preparado e diante das quais deve tomar decisões que podem alterar o rumo da pesquisa”. Assim, em conversa com uma das integrantes do LEPPAE¹⁴ houve a indicação da equipe da escola em que ela atuava na DRE “Y” (esta regional conta com 22 pedagogos e 04 psicólogos para atender 46 escolas). Estabelecido o contato, surgiu a nova equipe que participaria da pesquisa.

Esta equipe apresentou-se numa configuração diferenciada da estabelecida pela Orientação Pedagógica (OP). Era composta, além da pedagoga e da psicóloga, por uma orientadora educacional e uma psicopedagoga. Embora cada profissional tenha sua função específica na rede, na escola se organizaram para atuarem conjuntamente, pelo entendimento que tinham de que o trabalho de todas era voltado para o mesmo aluno - aquele em situação diferenciada de aprendizagem.

O serviço da pedagoga e da orientadora educacional era tão integrado que não foi possível trabalhar com apenas uma delas.

A gente faz um trabalho muito casado, fica uma enfiando o nariz no trabalho da outra, e acaba trabalhando em conjunto. Nosso trabalho aqui ao receber a criança, é assim, ela (Pd 1X) faz a avaliação pedagógica, eu faço a anamnese... (OE em entrevista individual)

¹⁴ O LEPPAE (Laboratório de Estudos e Pesquisas dos Processos de Aprendizagem e Escolarização) é formado por um grupo de alunos da Universidade de Brasília (graduação e pós-graduação) sob a orientação da Prof. Dr^a Maria Carmen Tacca, aberto para todos os interessados em pesquisa sobre o processo ensino-aprendizagem.

Logo, ambas se tornaram sujeitos colaboradores, bem como a psicóloga, único membro da equipe que não atuava exclusivamente na escola em questão (ela fazia o acompanhamento de mais onze escolas).

Estavam definidas as equipes que participariam desta pesquisa:

QUADRO 3: EQUIPES PARTICIPANTES DA PESQUISA

EQUIPE 1*/ DRE-X	EQUIPE 2* / DRE-Y
Pedagoga 1X (Pd 1X) Psicóloga X (Ps X)	Pedagoga Y (Pd Y) Psicóloga Y (Ps Y) Orientadora Educacional (OE Y)

* O termo “equipe” foi utilizado por ser a nomenclatura usual entre o SEAA, não necessariamente pelo sentido da palavra; a numeração é apenas uma forma de distinção entre os grupos.

No decorrer da pesquisa, entretanto, algumas questões persistiam em aberto, principalmente sobre outras possibilidades de compreensão e atendimento do SEAA. Ao perceber o posicionamento questionador sobre o sistema e algumas falas em defesa do aluno avaliado de uma pedagoga nas coordenações coletivas do SEAA foi inevitável a aproximação desta e a verificação da possibilidade de conhecer melhor o trabalho desenvolvido por ela. Os encontros e as informações que surgiram foram tão ricos que esta pedagoga passou a compor o quadro de sujeitos colaboradores. Ressalta-se que no modelo de pesquisa qualitativa adotada neste trabalho, esta atitude é válida, pois a definição do grupo é feita “em função das necessidades que vão aparecendo no transcórre da pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.110). Enfim, o quadro de sujeitos colaboradores ficou assim organizado:

QUADRO 4: SUJEITOS COLABORADORES

EQUIPE 1 / DRE-X				
Sujeito colaborador	Formação acadêmica	Tempo na SEEDF	Tempo no SEAA	Outras Informações
Pd 1X	História e Pedagogia, pós-graduação em Teoria Psicanalítica Aplicada	20 anos: sendo 10 como merendeira e 10 como professora	02 anos	Atende a 03 escolas situadas em bairros periféricos.
Pd 2X	Pedagogia	27 anos	03 anos: sendo 02 na Equipe de Avaliação no Ensino Especial e 01 no modelo atual	Atende a 03 escolas: 02 em bairros periféricos e 01 no centro da cidade.
Ps X	Magistério, Psicologia, pós em Psicopedagogia	10 anos	05 anos	Atua como itinerante.
EQUIPE 2 / DRE-Y				
Pd Y	Pedagogia	14 anos	01 ano e 04 meses	Presta serviço apenas à sua escola de exercício.
Ps Y	Magistério e Psicologia	27 anos	15 anos	Atua como itinerante.
OE Y	Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, pós em Psicopedagogia	01 ano e 08 meses	01 ano e 08 meses	Presta serviço apenas à sua escola de exercício.

Devido à participação da pesquisadora nos momentos de coordenação coletiva, muitas informações foram fornecidas por outros sujeitos que não os colaboradores diretos. Estas falas introduziram ou corroboraram com algumas questões importantes e, portanto, também, serão utilizados no momento de análise. Ao serem citadas serão identificadas pela função exercida no SEAA (pedagogo – Pd; psicóloga – Ps; coordenador intermediário – CI) juntamente com uma letra do alfabeto para diferenciá-los dos sujeitos de referência da pesquisa.

Mais próximo ao final dos trabalhos em campo, foi realizada uma entrevista junto a alguns professores da rede que encaminharam e/ou atendiam alunos com indicação/diagnóstico de dificuldade de aprendizagem. O objetivo era perceber através das falas destes profissionais se as expectativas da equipe quanto ao seu trabalho se concretizava no espaço pedagógico e, se em contrapartida, o conteúdo expresso nos diagnósticos lhes era compreensível, se esse instrumento lhes era útil pedagogicamente, se favorecia o seu trabalho e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno e se satisfazia suas expectativas iniciais.

Os cinco professores entrevistados atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, são acompanhados por uma das equipes colaboradoras e foram convidados aleatoriamente de acordo com a sua disponibilidade no momento destinado a este fim. Estes professores serão assim identificados:

QUADRO 5: PROFESSORES ENTREVISTADOS

Professor	Tempo de SEEDF	Formação acadêmica	Equipe de SEAA
Prof. A	17 anos	Letras, pós em Psicopedagogia	Equipe 2
Prof. B	24 anos	Letras-espanhol	Equipe 2
Prof. C	15 anos	Pedagogia	Equipe 2
Prof. D	01 ano	Pedagogia	Equipe 1
Prof. E	03 anos	Letras, pós em Ciências Econômicas e Saúde Pública	Equipe 1

O período em campo (de 08/04 a 29/11/2010) se constituiu de muitos encontros e desencontros, o que também contribuiu para o entendimento da realidade do trabalho desenvolvido pelo grupo. Algumas atividades foram desmarcadas em função das atividades extras da escola, do surgimento de um caso que necessitava da atenção imediata da equipe – ocorrência muito comum no serviço itinerante -, de questões burocráticas emergenciais,

enfim, de diversos imprevistos. Tudo isso assumia uma proporção ainda maior no que se referia ao trabalho das psicólogas, pois enquanto a pedagoga atendia a sua escola de lotação, ou no caso da itinerante às três escolas que estavam sob sua responsabilidade, estas atendiam uma média superior a dez escolas. Esta proporção permitiu um acompanhamento mais próximo do trabalho das pedagogas da equipe do que o das psicólogas – o que permitirá algumas reflexões no momento de análise.

Neste intervalo de tempo foram realizadas algumas atividades junto aos sujeitos (conforme desenho metodológico apresentado no capítulo anterior): entrevistas, sessão reflexiva, análise de estudo de caso, memorial, análise documental, conversações e muitas observações. Todas voltadas para a compreensão do trabalho desenvolvido pelas equipes do SEAA no que se refere ao processo de construção do diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, bem como as expectativas e concepções que o cercam. O quadro que se segue permitirá uma visão ampla do que se efetivou:

QUADRO 6: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Atividade	Nº/realizações	Sujeitos envolvidos
Coordenação coletiva	12	SEAA – DRE-X
Questionário inicial (anexo 1)	01	SEAA – DRE-X
Entrevista individual (anexos 2 e 3)	11	Pd 1X, 2X e Y; Ps X e Y; CI; Prof. A, B, C, D e E
Análise de Estudo de caso	01	CI e equipe de uma escola
Acompanhamento da equipe/sujeitos	15	Pd 1X, 2X e Y; Ps X e Y; OE
Memorial (anexo 4)	04	Pd 1X, 2X, Y e OE*
Sessão reflexiva	01	Pd Y e Ps Y
Análise documental	**	Pd 1X e Y; OE
Encontro sobre relatório com as equipes	01	SEAA – DRE-X
Acompanhamento de palestra dada pelos sujeitos	02	Pd 1X e CI

* As psicólogas optaram por dar as informações deste instrumento oralmente.

** A análise documental foi realizada em alguns momentos com os sujeitos (alguns encaminhamentos e diagnósticos) e em outros, a maioria deles, unicamente pela pesquisadora, não sendo possível a sua contabilização efetiva.

Estas atividades possibilitaram uma série de informações, análises, construção de indicadores e reflexões, que serão a partir de agora compartilhados.

2. Uma análise construtivo-interpretativa das informações

A aproximação dos sujeitos em seus espaços de atuação e da realidade que os rodeia, possibilitou, durante todo o período de realização da pesquisa, um mergulho num mar de informações resultantes desta relação entre a pesquisadora e estes sujeitos - concretos e singulares.

A expressão diferenciada destes sujeitos e a participação direta nos contextos nos quais estavam inseridos guiaram para o necessário momento interpretativo. Momento que se encerra como exigência do próprio processo de construção da informação no modelo de pesquisa qualitativa adotado, o qual ressalta

o caráter ativo do pesquisador, sua responsabilidade intelectual pela construção teórica resultante da pesquisa. O processo de construção da informação é regido por um modelo que representa uma síntese teórica em processo permanente a ser desenvolvida pelo pesquisador em sua trajetória pelo momento empírico. Tal síntese teórica está envolvida sempre com representações teóricas, valores e intuições do pesquisador, mas também está aberta ao momento empírico de seu trabalho, assim como às novas ideias que aparecem nesse momento, algumas das quais podem ser inéditas. (GONZÁLEZ REY, 2005, 116)

Esta tensão entre o momento empírico e a produção intelectual do pesquisador fundamenta o princípio construtivo-interpretativo o qual será adotado para este momento de análise.

Embora estritamente imbricadas, as questões basilares que fundamentam esta pesquisa (construção do diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, concepções e expectativas que o norteiam) serão analisadas, inicialmente, separadamente numa tentativa de facilitar o entendimento do percurso seguido, dos indicadores emersos e da construção teórica resultante. Vale ressaltar, porém, que, segundo González Rey (2005a), todas as

conclusões da pesquisa que se embasa na relação com sujeitos, tal como esta se propõe, representará sempre um recorte parcial, pela infinita capacidade de manifestação de informações sobre distintas configurações de sentido subjetivo do sujeito implicado.

A análise será dividida, então, em três blocos: o processo de construção do diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, as concepções percebidas e as expectativas sobre o trabalho desenvolvido.

A proposta de iniciar a reflexão pelo processo de construção do diagnóstico de dificuldade de aprendizagem se dá por ser mediante a sua observação que se poderá perceber as concepções e expectativas que se encontram articuladas a ele e o constitui. Sendo assim, serão apresentadas inicialmente as etapas seguidas neste processo com algumas implicações sobre as mesmas, porém as concepções e expectativas nelas implicadas serão analisadas num momento posterior.

2.1. O processo de construção do diagnóstico de dificuldade de aprendizagem

O processo de construção do diagnóstico de dificuldade de aprendizagem tem seu início com a chegada da ficha de encaminhamento do aluno à equipe, a qual motiva o trabalho investigativo da EEAA e desencadeia a emissão de um relatório contendo, ou não, o diagnóstico.

2.1.1. Os encaminhamentos

Os encaminhamentos às equipes são geralmente realizados pelo professor da criança que preenche uma ficha fornecida pelo próprio SEAA local. Não existe um modelo oficial de formulário, no entanto, são muito próximos quanto ao conteúdo, quando não idênticos – fato que poderia ser explicado pela OP anterior (2006) ter fornecido um modelo para estas fichas e pelas reuniões entre os coordenadores do nível intermediário para organização do trabalho.

A análise das fichas de encaminhamento utilizadas pelas Equipes 1 e 2 (ANEXO 4) permite perceber a existência de muitas questões objetivas, as quais os professores

precisam apenas assinalar as respostas que considerarem adequadas - como pode ser visto nos exemplos abaixo, extraídos destas fichas:

QUADRO 7: QUESTÕES DA FICHA DE ENCAMINHAMENTO - I

4. Motivo encaminhamento	9. Uso da linguagem oral	11. Aspecto comportamental
<input type="checkbox"/> Baixo rendimento escolar <input type="checkbox"/> Problema comportamento <input type="checkbox"/> Problemas emocionais <input type="checkbox"/> Problemas na fala <input type="checkbox"/> Dificuldade visual <input type="checkbox"/> Dificuldade auditiva <input type="checkbox"/> Dificuldade psicomotora <input type="checkbox"/> Indicador de superdotação (talentos) ...	Assinalar sim ou não. O aluno: .Omite fonema? .Fala rapidamente? .Fala de forma inteligível? .Inverte fonemas? .Apresenta gagueira? .Troca de fonemas? Quais? .Comunica oralmente? .Utiliza outra forma de comunicação? Qual? _____	<input type="checkbox"/> calmo <input type="checkbox"/> ansioso <input type="checkbox"/> inquieto <input type="checkbox"/> agressivo <input type="checkbox"/> apresenta choro frequente <input type="checkbox"/> tendência ao isolamento <input type="checkbox"/> apático <input type="checkbox"/> impulsivo <input type="checkbox"/> inseguro <input type="checkbox"/> apresenta riso imotivado

Este tipo de questão dá um tom sugestivo do que se está procurando de errado no aluno, além de limitar o sujeito que descreve e a própria descrição.

De todas as questões encontradas na ficha de encaminhamento “modelo” apenas uma permite visualizar o que este aluno é capaz de fazer, do que ele sabe, do que ele pode – mesmo que especificamente nas áreas de leitura, escrita e matemática. Vejamos a seguir a reprodução da mesma, para melhor compreensão:

QUADRO 8: QUESTÕES DA FICHA DE ENCAMINHAMENTO - II

7. Relação com a aprendizagem		
Atividades	Competências	Dificuldades
Leitura		
Escrita		
Matemática		

Vale ressaltar que em muitas das fichas de encaminhamento examinadas o campo destinado às competências não foram preenchidas pelo professor. Isso pode indicar o pensamento de que para o momento de avaliação o mais significativo seja a dificuldade apresentada pelo aluno, o que tornaria desnecessário o relato de suas competências. De outra forma, pode também revelar que o professor não percebe/não sabe/ não identifica que elementos deveriam preencher neste quesito, o que implicaria na limitação posta de se vislumbrar no aluno qualidades, aquilo que lhe favorece, que lhe é força - contrariar esta visão exigiria desse profissional um olhar com autonomia, livre das regras que têm regido o processo de encaminhamento.

O início do processo de construção do diagnóstico fica marcado, assim, pela ênfase dada às dificuldades e não às possibilidades do sujeito – o que não permite perceber o aluno em sua integralidade, pois apenas ressalta o que lhe falta. Fato este que pode vir a contaminar todo o processo. Esta assertiva pode ser exemplificada pelo ocorrido em um estudo de caso realizado na DRE-X, em 04/05/2010, o qual foi solicitado por uma escola que havia recebido um aluno de 3º ano do Ensino Fundamental com o quadro de psicose infantil (CID – F29). Nesta reunião marcada para análise e discussão do caso, fizeram-se presentes as coordenadoras intermediárias (uma do Ensino Especial, duas do SEAA e uma

da Educação Inclusiva) e alguns membros da escola em questão (pedagoga e coordenadora pedagógica). Após o relato do caso feito pela pedagoga e pela coordenadora da escola (que também atendiam ao aluno e davam suporte à professora) destacando todas as dificuldades que a escola vinha enfrentando com este aluno, a coordenadora do Ensino Especial, antes de propor qualquer sugestão, pergunta “O que ele gosta de fazer?”. Depois de alguns segundos de total silêncio na sala, a pedagoga ressalta que precisava verificar junto à professora – a qual não estava presente por uma falha de comunicação.

Diante de situações como esta, a necessidade real de se repensar a forma de se olhar para a criança em seu processo de escolarização está posta. Retomando a fala de Vigotski (1995) não nos é importante saber apenas que defeito exatamente se há detectado na criança, senão, também, em que criança se dá esse defeito. Para tanto é fundamental olhar para a criança a fim de perceber: O que pensa? O que gosta? O que sabe? Como aprende? Isto significaria deixar de focar nas dificuldades do aluno para se pensar em suas possibilidades e implicaria avançar para o entendimento deste aluno como sujeito singular, constituído por uma multiplicidade de fatores na qual perpassa o biológico, o psicológico, o emocional, o social, o histórico, o cultural, configurando-se em algo maior: a sua totalidade.

A proposição de uma intervenção significativa que vise recuperar o sujeito que aprende implica, de acordo com González Rey (2006), integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, uma vez que o sujeito aprende como sistema e não apenas com o intelecto.

Mesmo diante deste cenário o número de encaminhamentos ao SEAA continua bastante expressivo. Na escola em que atua a Equipe 2, por exemplo, há um total aproximado de 600 crianças matriculadas, destas, 109 já foram conduzidas às equipes no ano de 2010 (mais precisamente do início do ano até o mês de outubro). Isto equivale a dizer que esta escola teria um percentual superior a 18% de seus alunos encaminhados para avaliação. Este alto índice, porém, não é uma exclusividade desta equipe, pois as pesquisas sobre o tema sempre revelam este elemento como desfavorecedor do processo (MOYSÉS, 2001; LATERMAN, 2006; PROENÇA, 2002). Mais o que explicaria um número tão grande de crianças destinadas à avaliação “psicopedagógica”? Estariam as escolas repletas de alunos com dificuldades, distúrbios, transtornos? E sobre este pensamento Moysés

(2001, p. 61) assinala que “tem-se, muitas vezes, a impressão de que a escola brasileira seria vítima de uma clientela inadequada”.

A análise destas fichas feita pelas profissionais que as recebem para avaliação nos direciona a outras hipóteses. Vejamos, inicialmente, como estas analisam os motivos dos encaminhamentos:

Principais motivos (de encaminhamento)? Dificuldade de aprendizagem e problema de comportamento, né?! (...) Então a gente olha o aluno, conversa, muitas vezes vê que a pessoa é inteligente, mas teve um processo mesmo na época de histórico escolar na vida dele que não foi bem trabalhado... (Pd 1X, em entrevista individual)

Bom, 90% dos nossos meninos (são encaminhados) é porque não conseguem aprender. Os professores vêm com essa queixa grosseira: não aprende. Mais não aprende o que? Aí eles começam: ele é muito desatento, é muito hiperativo, que levanta demais, faz bagunça demais. (...) Em muitas dessas queixas que nós vamos avaliar é mais problema de comportamento que de aprendizagem. (OE Y, em entrevista individual)

Na verdade muitos que chegam pra nós não deveriam estar lá na nossa avaliação. Por quê? Porque eu acho que o trabalho pedagógico bem feito e o trabalho diversificado bem feito sanariam muitas coisas que estão chegando até nós. Vou te dar um exemplo. Na verdade quando a gente pega um aluno com baixo rendimento escolar, dificuldade de aprendizagem, o primeiro teste que a gente faz é o Raven, que é o teste de inteligência – a gente precisa classificar a inteligência da criança neste teste, tá... Não necessariamente que é só ele que vale não, mas a gente faz este teste. Então tá lá, o resultado dele é o nível mental da criança: abaixo da média, na média, acima da média e muito acima da média. Se a gente pega uma criança com a ficha toda de encaminhamento pra nós com dificuldade de aprendizagem aplica o Raven, o menino está acima da média, bom... Aí você pensa ‘por que essa criança tem dificuldade de aprendizagem se o nível de inteligência dela, o nível mental dela está acima da média?’ (Ps X, em entrevista individual)

De acordo com estas falas a resposta para o número excessivo de encaminhamento não estaria na “falta de inteligência”, o que nos incita a aprofundar a análise da questão.

Na visita à escola da Pd 2X, realizada em 31/08/2010, tivemos a oportunidade de presenciar um desses desencontros entre o que está relatado sobre o aluno e o que ele demonstra na hora da avaliação. Ao falar sobre estes desencontros a Pd 2X diz que precisávamos conhecer um aluno do 2º ano que chegou até ela por ter a indicação médica de distúrbio de comportamento e fala; e, também, pela indicação da professora por baixo rendimento escolar - ambos os motivos não identificados pela pedagoga, até então. Ela buscou o aluno na sala de aula e realizou diversas atividades com ele. Nestas atividades o

aluno leu fluentemente um pequeno livro de literatura infantil, realizou diversas operações matemática usando cédulas de dinheiro em miniatura, demonstrou excelente raciocínio lógico com os materiais concretos. A pedagoga então questiona “Sou eu que estou errada em minha avaliação?!”

Mesmo levando em consideração alguns aspectos importantes, como ressalta a OE Y (em entrevista individual) “aqui comigo ele desenvolve muito bem. Óbvio, porque ele tá sozinho comigo, então você dá uma intervenção imediata (...)”, não se podia negar que o aluno em questão estava, inclusive, além das tais expectativas previstas para a série.

E fica a pergunta: Por que estas crianças são encaminhadas? Levando este questionamento às professoras, elas respondem:

Eu vejo várias questões de... Quando você se depara com um aluno que não consegue, que você vê que ele não tá ali interagindo com a turma, ele não está acompanhando aquilo que você traçou como meta, por mais que você estimule, então a gente observa os aspectos cognitivos que é em relação ao raciocínio lógico, na leitura e na escrita, o comportamento, aspectos emocionais, como é a relação dele com os colegas em sala de aula, como se comporta quando é estimulado, mesmo em atividades lúdicas, brincadeiras. A gente observa a criança o tempo todo. (Prof. B, em entrevista individual)

Todo o ano, geralmente, eu encaminho aluno. Geralmente por dificuldade de aprendizagem. É... Muitas faltas, o aluno infrequente, aquele aluno mais agressivo (...) ou mesmo aquele aluno (eu já falei dificuldade, né?) que a gente nota que tem, não sei, alguma coisa de diferente ali, digamos naquele aluno. (Prof. A, em entrevista individual)

Por exemplo, no ano passado eu tinha um aluno que era hiper, super agitado (...). Ele não parava quieto (...), mas ele não tinha dificuldade de aprendizagem, era comportamental mesmo. Não é que ele era uma criança difícil assim de você lidar com ele, mas você percebia que tinha alguma coisa errada acontecendo. (Prof. E, em entrevista individual)

Os encaminhamentos, também pela fala das professoras, seriam motivados pela dificuldade de aprendizagem ou problema de comportamento. Seriam estes resultantes de uma observação, de um trabalho específico com aquele aluno que apresenta uma característica diferente da turma – entendendo turma como padrão estabelecido de normalidade.

As controvérsias sobre o processo de encaminhamento indicam a necessidade de se estabelecer ou fortalecer uma relação anterior ao início deste procedimento entre os profissionais da EEAA e os professores, para se esclarecer o objetivo do trabalho a ser

desenvolvido e, principalmente, para discutirem temas relevantes para a realização deste serviço (como exemplo: aprendizagem, desenvolvimento humano, avaliação, o papel do professor, entre outros) – o que estaria em pleno acordo com os objetivos propostos pela OP (2010) para o SEAA. Esta proposta pode ser identificada como viável pela experiência relatada pela OE Y, em conversa informal no encontro de 13/09/2010, onde diz “querem encaminhar 15 ou 30 alunos (...). Mas quando chamei a professora para pensar junto, expliquei o que devia fazer, mudou de 04 para 01 encaminhamento”.

Esta análise permitiu construir a hipótese que o processo de encaminhamento encontra-se atrelado a motivos relacionados ao ideário de aluno criado pelo sistema educacional, no qual não se compreende a diversidade como uma possibilidade humana, e, assim, encontramos neste trajeto uma ficha, um modelo, uma expectativa, um conteúdo. O encaminhamento termina por tornar-se um instrumento de ratificação da eficiência da escola frente à inadequação daqueles que não “assimilam” seus conteúdos propostos – nessa prática a ênfase ao conteúdo se sobrepõe à que está colocada sobre o próprio aluno enquanto sujeito. Os equívocos e desencontros quanto aos motivos dos encaminhamentos entre os que enviam e os que recebem esse documento deixam transparecer que não se há clareza sobre o que se pretende avaliar, o porquê se avaliar e, principalmente, para quê se avaliar.

Concluída esta etapa de encaminhamento, tem-se início o processo de avaliação realizado pela EEAA.

2.1.2. O trabalho de investigação realizado pelas equipes

Antes de falar do trabalho desenvolvido pelas equipes, faz-se necessário relembrar que a pesquisa foi realizada com grupos que se organizavam de maneiras distintas: a Equipe 1 tem todos os seus sujeitos atuando na itinerância (psicóloga e pedagogas); a Equipe 2 conta com pedagoga e orientadora educacional em jornada exclusiva na escola em que atua e psicóloga itinerante. Para entender a complexidade desse momento da análise, são 06 sujeitos colaboradores, muitas realidades, diferentes contextos e uma mesma proposta de atuação: o assessoramento à prática pedagógica e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem em suas perspectivas preventiva, institucional e

interventiva, sempre em articulação com os profissionais do serviço de Orientação Educacional e das Salas de Recursos, quando se tratar dos alunos com necessidades educacionais especiais, de acordo com a Portaria nº 254-SEE-DF que dispõe sobre a regulamentação das atividades das EEAA e com os objetivos propostos pela OP/2010.

Pelo acompanhamento do trabalho das equipes e pela própria análise feita por estes profissionais, a ideia de atuação harmônica e equivalente entre as perspectivas preventiva, institucional e interventiva/avaliativa se desfaz pela prevalência do caráter avaliativo a que a equipe tem se submetido em função da demanda.

Na verdade a teoria é uma e a prática é outra. A teoria traz pra gente o trabalho como preventivo, o trabalho como auxílio do professor, auxílio para escola, pros alunos. E hoje a realidade não é um trabalho preventivo, é um trabalho de avaliação, especificamente falando, diretamente falando, porque hoje os alunos são encaminhados pra gente avaliar se tem algum problema ou não. (Ps X, em entrevista individual)

Acho que toda escola deveria ter sim (equipe), entendeu? Psicopedagogo, orientador... E não só pra recorrer quando tá com o menino danado, digamos assim, danado entre aspas... Pra assim “toma aí e fica com ele”, não; mas justamente pra prevenir, na prevenção mesmo, não sei se prevenção seria o nome correto, né?! Mas pra gente fazer um trabalho que quando chega ao final do ano você não diga “Ah! Coitadinho do menino...” (Prof. A, em entrevista individual)

Diante das especificidades e independente das concepções de cada profissional, percebe-se a vontade de se dedicar às questões chamadas preventivas, aquelas que remetem à promoção de momentos de apoio e reflexão às práticas pedagógicas da(s) escola(s) em que atua(m). Embora haja o entendimento que estes momentos se deem prioritariamente na organização de palestras/oficinas – o que talvez seja reflexo do modelo de estruturação adotado nas coordenações coletivas do SEAA. Por exemplo, dos 12 encontros coletivos organizados pela CI e observados pela pesquisadora, 08 deles foram destinados ao oferecimento de palestras/oficinas, cada uma sobre um tema específico. Da ideia de oferecer oficina/palestras se questiona se esta não seria apenas uma tentativa de se oferecer uma instrução imediatista, um modelo ou receita a seguir, a qual, sem uma fundamentação teórica consistente e desprovida de reflexão posterior, dificilmente implicará em mudança de comportamento, atitudes ou concepções.

Retornando o olhar para o processo de avaliação, vemos que a OP/2010 apresenta o PAIQUE (Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de

Intervenção) como nova proposta de intervenção – a qual se monta em três níveis de atuação, com possibilidade de terminalidade no final de cada um deles, ou seja, não seria necessária a passagem por todos os níveis para o encerramento da investigação. Assim que solucionado o problema, o processo se encerraria, sendo que: o nível 1 prevê o trabalho com o professor, o 2, com a família e o 3 com o aluno.¹⁵

Para se chegar à compreensão de como este processo de intervenção se concretizava na prática, vários foram os indicadores que precisaram ser acionados para se construir a informação que será analisada a seguir, pois a mesma não apareceu diretamente nas falas dos sujeitos. Para González Rey (2005a) este fato é compreensível por se estudar “um sujeito concreto, que diante de cada uma das opções colocadas pela pesquisa à sua frente, tem um conjunto de respostas possíveis, entre as quais elaborará só algumas como opção para a pesquisa” (p. 78). Neste instante a opção pela pesquisa qualitativa tornou-se ainda mais significativa.

A indicação do PAIQUE para a substituição do modelo anterior se deu na tentativa de descentralizar o atendimento focado sobre o aluno e de chamar à participação ativa o professor e a família, para distanciar o pensamento de culpabilização do aluno. Frente a esta proposição, as pedagogas (sujeitos colaboradores) que prestam o atendimento inicial da investigação nas escolas sempre afirmavam seguir as orientações do procedimento indicado:

Devo seguir as orientações estabelecidas na OP. (Pd 2X, em entrevista inicial)

Quando o SEAA recebe o encaminhamento é feita entrevista com o professor e posteriormente, se necessário, com o aluno também. (Pd Y, em entrevista individual)

Bom, primeiro a gente procura conhecer o professor de perto, como ele ensina, e a partir daí a gente faz as orientações dentro daquilo que ele traz (...). Logo depois você chama o aluno para fazer o teste. (Pd 1X, em entrevista individual)

Pode-se observar que a orientação já não seria seguida de fato quando se diz atender: 1º- professor e 2º- aluno, enquanto a proposta seria trabalhar: 1º- professor, 2º- família e 3º- aluno. Teria sido compreendida a nova proposta? O que justificaria ou implicaria a alteração da proposição de atendimento?

¹⁵ Para maiores informações sobre o PAIQUE sugere-se voltar ao capítulo III.

A observação dos trabalhos e a participação nos espaços de coordenação coletiva indicavam que, apesar da tentativa de mudança e do discurso, o atendimento à criança ainda se encontrava em primeiro plano na hora da avaliação. O primeiro contato com o professor resumia-se numa conversa inicial para ampliar a problematização dos motivos do encaminhamento, vindo em seguida o encontro com o aluno.

Alguns comentários de outros pedagogos no encontro para esclarecimento sobre a construção do relatório a ser desenvolvido pela equipe, realizada em 02/09/2010 na escola da Pd A, contribuíram para se chegar a esta conclusão. Vale ressaltar que estes não estavam sobre a pressão direta da pesquisa uma vez que a presença da pesquisadora, a esta altura, já se fazia natural junto ao grupo. Após a explanação da Pd A sobre o tipo de relatório desenvolvido por ela, a CI pede espaço para retomar a explicação do modelo de investigação adotado pela EEAA (enfatizou várias vezes a sequência defendida pela OP, por perceber o não entendimento de muitos que estavam presentes, inclusive da Pd A que em sua palestra apresentou nos arquivos de atendimento do nível 1 atividades por ela realizadas com a criança) e dá-se o diálogo:

- Eu primeiro chamo o aluno... (Pd B)
- Antigamente era assim... (Segue novamente a explicação sobre a nova proposta pela CI)
- Mas os professores não aceitam isso!!! (Pd B)

O interessante neste episódio é o surgimento de uma provável explicação de um elemento dificultador na implementação das atividades: a não aceitação do professor de ter o seu trabalho analisado/observado/avaliado/discutido.

Passado pelo incompreendido nível 1 do PAIQUE, segue-se para o encontro com a criança.

A OP prevê que a intervenção nas situações de queixa escolar seja realizada pela equipe (pedagogo e psicólogo). No entanto, esta equipe não se configura no sentido de atuar conjuntamente, possivelmente, ou em princípio, pelo número insuficiente de profissionais em relação à demanda.

Estamos muito na teoria, precisamos colocar em prática... Apesar de estarmos separadas, espalhadas, somos uma equipe. (Ps X, em coordenação coletiva do dia 30/04/2010)

Eu costumo dizer que é a “EUquipe” (Pd Y, em encontro no dia 22/09/2010)

Sentimento de equipe, não, não até pela escassez de profissional, né? Devido a escassez de profissional não tive no ano passado contato com a psicóloga (...). Comecei forçar a barra (...). Esta forma de estar em contato com ela (...). Ainda é pouco esse... “somos uma equipe”, até porque eu falo de um aluno e ela está pensando em outro de outra escola. (Pd 1X, em entrevista individual)

Por este motivo a análise da intervenção será dividida em dois segmentos: a realizada pelo pedagogo e a de responsabilidade do psicólogo.

a) A avaliação pedagógica

Sem que haja uma determinação sobre o que compõe este momento de avaliação, pela autonomia profissional e por sua autoridade pedagógica, direcionado, de certa maneira, pelo modelo de ficha de encaminhamento, o pedagogo se encontra com o aluno para o início da investigação.

E o que seria importante neste primeiro momento? Segundo os sujeitos colaboradores:

É checar o emocional. Uso para isso o desenho, as cores, diálogo informal... (Pd Y, em entrevista individual)

Mais um que deve ser acolhido, respeitado, ouvido, observado, amparado, investigado. (Pd 2X, em entrevista inicial)

No primeiro momento conhecer o aluno (...). Você tem dificuldade? Como é a sua professora? “É boa...” [tudo é bom]. Você estuda? “Estudo” Faz o dever “Faço”. É... O que você mais gosta? Geralmente tem um perfil, (né?) que a gente usa. (...) Pra gente tentar criar uma coisa em cima daquilo que ele gosta. (Pd 1X, em entrevista individual)

Na tentativa de se conhecer esse aluno se lança mão do “diálogo” e de atividades pedagógicas.

O termo diálogo encontra-se entre aspas pela dúvida gerada em momento de observação destes atendimentos. Havia sempre um momento de conversa entre pedagoga e aluno, porém se percebia mais uma busca pelas respostas do que um interesse pelo que se expressava. Usaremos para efeito de exemplificação a situação de avaliação realizada pela Pd A, no dia 07/06/2010. A pedagoga em atendimento a uma criança entrega-lhe quadros

que compõem uma história em sequência e pede para organizá-las. Ao perceber que a criança não havia ordenado a história da forma desejada, não lhe pediu para contar a história conforme havia montado, para ver se havia lógica - mesmo que não a esperada, sequer questionou se esta poderia ser organizada de outra forma. Antes indagou “A história já começa aqui (apontando para a gravura)? Não seria assim (indicando outra gravura)?” e seguiu remontando as cenas com a criança da maneira que acreditava ser correta. Evidencia-se aqui a ideia instalada ou a crença na existência de uma única resposta certa e o “erro” em si mesmo, não como uma possibilidade de se aproximar do processo de pensamento do aluno.

Compreendendo que toda fala no diálogo, conforme Simão (2004), é ao mesmo tempo, uma tentativa de contribuição em alguma direção (não necessariamente a mesma para todos os interlocutores), bem como um convite para o outro entender e compartilhar dessa contribuição, não se pode dizer que foi estabelecido um diálogo nesta situação.

Em contrapartida, ao acompanhar um atendimento realizado em 31/08/2010 pela Pd 2X pôde-se perceber uma relação dialógica: ela entregou algumas cédulas em miniatura para o aluno e solicitou que ele fizesse de conta que estava num supermercado. Ao entregá-lhe um desses encartes de promoção, foi sugerindo uma série de situações de compra, troca. Diante das respostas que a criança dava ela sempre elaborava outras questões “Se só tivesse essas notas o que poderia comprar? E se tivesse que pagar com estas outras, como faria? Por que fez assim? Teria outra maneira de fazer? Pensa... E se fosse assim? Tente de novo... Deu igual? Por quê? Na sua casa quem faz as compras? O que gosta de comprar?” Evidencia-se aqui o interesse de se perceber não só o que a criança sabia, mas o seu processo de pensamento. Conforme ressalta Tacca (2009)

O importante é identificar por que ela não consegue fazer isso, uma vez que essa é uma condição para fornecer a ela a ajuda específica que a fará resolver a situação imediata, criando a possibilidade de ela construir uma autonomia para situações futuras. Esse fato é o que permitirá o salto qualitativo na aprendizagem. (TACCA, 2009, p. 69)

Quanto às atividades aplicadas no momento de avaliação dos alunos as pedagogas se valem do uso de diversos materiais (jogos, brinquedos pedagógicos, material de sucata)

com a proposta, geralmente, de verificar o nível de aquisição de conceitos (seriação, classificação, conservação), de habilidades (coordenação viso-motora, orientação espacial e temporal, lateralidade) e de conhecimentos (leitura, escrita, raciocínio lógico matemático) considerados importantes para o processo ensino-aprendizagem.

Com o intuito de se chegar a estas informações de forma objetiva é bastante comum a adoção do modelo das provas piagetianas e dos testes da psicogênese. As provas piagetianas são resultantes dos estudos/experimentos de Jean Piaget enquanto os testes da psicogênese dos de Emília Ferreiro, sua seguidora. Ambos os estudiosos coadunam, então, de um mesmo princípio: de que todos seguem o mesmo curso de desenvolvimento. Piaget estabelece, em relação ao desenvolvimento humano, os estágios percorridos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal) e Ferreiro, no que se refere especificamente ao processo da leitura e escrita, institui os níveis da psicogênese (pré-silábico, intermediário, silábico, silábico-alfabético, alfabético).

Deste referencial teórico, como ressalta Coelho (2009), **reificam-se** “dois aspectos: o desenvolvimento intelectual, ao qual estão subjugados todos os outros aspectos do desenvolvimento, e a padronização de uma norma ideal, em relação a qual todos os sujeitos do aprender são avaliados” (p.38). Assim, ignora-se a recursividade de todos os processos constitutivos do indivíduo (cognitivo, afetivo, biológico, social, cultural, histórico) criando a ideia de um modelo universal de sujeito.

A opção pela utilização de atividades como estas pode implicar numa aceitação da concepção nela arraigada ou indicar falta de fundamentação teórica – utiliza-se algo que está posto, pronto e acessível.

Contudo não se pode incorrer a generalizações. Mesmo diante destes “modelos” de atividades ou seus afins, o posicionamento do profissional frente ao aluno se configura num elemento significativo, pois a relação estabelecida permite o “encontro que revela e que compromete” (TACCA, 2004, p.112). Nesse sentido a ênfase não estaria no instrumento, mas na forma de utilizá-lo e no objetivo proposto (o que fica perceptível nos exemplos anteriores das Pd A e 2X) – o que certamente é decorrente de uma mudança de concepção.

Em ratificação a este entendimento Perrenoud (2000) coloca que “um professor carregado de conhecimentos e de instrumentos didáticos, mas que não consegue comunicar-

se, criar vínculo humano e forte, será definitivamente menos eficaz do que um pedagogo menos preparado, mas com quem o aluno ‘sente-se bem’” (p.48).

Findo o processo investigativo/avaliativo realizado pelo pedagogo (o qual não se dá apenas em um encontro), dependendo da análise feita, surgem alguns trajetos possíveis:

- retorno ao professor – quando se acredita ser uma questão pedagógica;
- convocação da família – por se haver uma indicação de um problema familiar ou se necessitar de mais informações sobre a criança;
- encaminhamento a outro profissional (psicólogo, fonoaudiólogo, oftalmologista, neurologista, entre outros) – pela possibilidade da existência de algum problema que não se encontra no nível pedagógico ou familiar.

O retorno ao professor consistirá, como destaca a OE Y em entrevista individual:

A partir do momento que você recebe e você vai passar para o professor a gente tem que preparar as atividades de intervenção, conversar com os professores, você participou daquela oficina... Quando a gente vê a necessidade a gente monta uma oficina para que os professores, pra eles entenderem melhor um pouco esse alunado nosso.

No encontro com a família, segundo a Pd 1X, em entrevista individual:

A gente faz a anamnese, que é uma história de vida da criança desde a gestação até os dias atuais, então ali ela vai dar as informações básicas pra gente tá conhecendo esse aluno mais a fundo.

Estes momentos entre a equipe, os professores e a família configuram-se em espaços de orientação. A relação destes sujeitos está marcada por encontros e desencontros, resultantes de expectativas cruzadas, o que será melhor analisado posteriormente.

Após a intervenção pedagógica, não havendo mudanças na condição escolar da criança, solicita-se a avaliação psicológica (outros encaminhamentos podem ser dados antes desta etapa, como exemplo: ao oftalmologista em caso de suspeita de problema visual).

b) A avaliação psicológica

Para a realização desta avaliação o psicólogo é solicitado pelo pedagogo e tem o seu primeiro contato com a criança pela mediação de relatórios (orais e escritos) e fichas (anamnese e de encaminhamento, por exemplo) oferecidos por este profissional – este seria o procedimento mais comum dentro do SEAA, independente da estruturação da equipe.

Eu não gosto de ler a ficha de encaminhamento dele (...). Gosto de conhecer a criança primeiro, gosto de perguntar sobre ela. Eu uso um questionário em que eu pergunto várias coisas da criança, o nome, a idade, dados pessoais, coisas do dia-a-dia, pergunto o que ela mais gosta de fazer, o que ela não gosta de fazer. Então o meu trabalho começa assim, e, aos poucos a gente vai verificando que tipo de avaliação que você pode fazer, qual o direcionamento que esta criança te deu (...). Só que tem caso que a gente não tem tempo, então a gente já pega a ficha de encaminhamento, vê as dificuldades que ele tem... Bom, eu posso usar esse e esse teste. Já passo para o teste. E eu sinto falta na verdade de não fazer com todos os alunos o que eu acho que é certo. (Ps X – em entrevista individual)

Esta alteração entre o modelo desejado e o executado se dá, prioritariamente, em função da proporção entre o pequeno número de psicólogos e o grande número de encaminhamentos e gera uma diversidade de sentimentos negativos nos profissionais (insatisfação, frustração, insegurança).

Após a observação de algumas sessões, foi possível perceber que em contato direto com o aluno, o psicólogo inicialmente se apresenta e estabelece uma conversa informal em torno de questões pessoais (nome, série, professor, o que gosta de fazer, com quem mora, família) numa tentativa de facilitar a aproximação e obter as informações desejadas. Numa chamada a realização de atividades/brincadeiras se dá a aplicação de alguns testes. Durante a execução das atividades o psicólogo aproveita para realizar alguns questionamentos à criança em busca de suporte para suas análises.

De forma sucinta a Ps A (em conversa informal no dia 24/08/2010) esclarece que no caso de encaminhamentos com indicativo de dificuldade de aprendizagem “os nossos testes básicos para estar avaliando é o Raven, é um teste de inteligência; e o Bender, que é um teste de percepção viso-motora da criança” – confirmados pela Ps 1X e Y em entrevista e atendimento. Como ressalta a psicóloga, estes são testes básicos, mas não os únicos que podem ser utilizados. Ainda pode ser acrescentado neste momento de investigação atividades como testes projetivos (desenho livre, com a solicitação da inclusão de uma

árvore, uma casa e uma pessoa), o uso do caleidoscópio, a montagem de quebra-cabeça – elementos utilizados pela Ps Y nas sessões observadas.

Muitas são as questões levantadas sobre a utilização dos testes psicométricos. Vigotski (1991) diz que há uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica entre o processo de desenvolvimento e o de aprendizagem que não pode ser explicada por uma fórmula única especulativa apriorística. González Rey (2002) ressalta que estes testes (de inteligência) reproduzem durante sua aplicação o sentido subjetivo daquelas situações em que o menino fracassou em sala de aula, e, que a maneira despersonalizada como são aplicados, não leva em consideração o contexto de aplicação, atribuindo o resultado obtido ao nível de inteligência. Uma reflexão extremamente significativa é feita por Moysés (2002): seria possível se avaliar o potencial intelectual de uma pessoa em particular? Para justificar essa compreensão a autora vale-se de um exemplo bastante pertinente, quando expõe:

Como modelo de entendimento podemos tomar algo facilmente mensurável no ser humano, desprovido de controvérsias: a estatura. É possível avaliar o potencial de estatura de alguém?

Qual o significado de potencial de estatura? A herança genética dessa pessoa, isto é, o máximo de altura que ela poderá atingir, se o ambiente em que vive, sua qualidade de vida, suas condições de saúde etc... propiciarem tal condição que seja possível que essa herança genética se expresse totalmente. Em outras palavras, uma situação em que o ambiente fosse, teoricamente, tão adequado que o genótipo (herança genética) fosse igualado, em perfeição, pelo fenótipo (expressão de interação entre o genótipo e o ambiente).

O que representa, então, a estatura de uma pessoa? Seu fenótipo, ou seja, a expressão de seu potencial.

É inegável que esse potencial constitui um substrato essencial para a altura da pessoa, porém a altura final não será jamais um reflexo linearmente unívoco do potencial. Como saber quantos milésimos de centímetros eu perdi naquelas três semanas em que tive varicela e não queria comer nada? Quantos centésimos perdi naquela primeira desilusão amorosa inesquecível, em plena adolescência? Impossível saber. (...)

Porque estamos falando aqui em estatura? Para que se apreenda que, mesmo naquilo que seria mais tranquilo, não temos acesso ao potencial das pessoas, apenas a expressão do potencial. (MOYSÉS, 2002, p. 35)

A intenção de mensurar o nível de inteligência de uma pessoa pela aplicação de testes padronizados implica, assim, deduzir que seria possível se aproximar deste sistema complexo de forma direta e objetiva. De acordo com esta autora, a utilização de testes, fundamenta-se na concepção de que uma determinada forma de expressão constitui a chave de acesso ao potencial.

Outro argumento a ser considerado na análise dos testes psicométricos é que estes foram instituídos a partir de um grupo imerso numa realidade social, econômica, cultural, histórica específica que, no entanto, torna-se referência para a avaliação de toda e qualquer pessoa indistintamente.

Como não sendo o bastante as questões levantadas, se junta a elas a condição de trabalho dos profissionais na hora de aplicar tais testes, como salienta a Ps X (em entrevista individual):

(...) só que eu acho que o psicólogo tinha que ter mais tempo, local específico – porque a gente sofre, a gente faz o nosso trabalho em ambiente completamente errado, a verdade é essa, errado. Porque se eu quero aplicar um teste eu preciso de um ambiente certo, uma carteira certa, um lugar calmo, e isso, nas escolas, com o trabalho de itinerância, a gente não encontra... E aí aquela história você tem que se virar (...). Aí você aplica um teste ali e você olha o ambiente não favorável, a situação tal... tal. E aí você volta, dois a três dias, já é outra coisa. Então o teste perde a confiabilidade se você não aplicar de forma correta.

Outro fator que se apresenta como comprometedor estaria na falta de tempo para a investigação dos casos encaminhados:

Precisaria de aplicar mais alguns testes – levaria cerca de três a quatro encontros, mas com tantas escolas torna-se inviável. Fazemos apenas indicações, suspeitas e encaminha-se. (Ps Y, ao final de uma das avaliações realizada em 22/09/2010)

Mesmo diante de tantas questões, os testes padronizados continuam sendo aplicados. Para uma possível explicação deste fenômeno Moysés (2002) indica uma questão de formação,

Mesmo nas faculdades em que o currículo propõe uma visão mais crítica das questões relativas à aprendizagem, os futuros psicólogos aprendem a avaliar as crianças através de testes padronizados. Os professores entrevistados, mesmo os que criticam os testes, sentem-se desamparados pela falta de um outro instrumento. E na falta, recorrem aos velhos, propondo, ora a avaliação qualitativa do mesmo teste quantitativo, ora um uso alternativo. (MOYSÉS, 2002, p. 98)

Outra explicação estaria na incansável busca pelo rigor científico implícito nos testes, segundo o imaginário do senso comum. Este caráter científico lhe confere grande credibilidade no âmbito escolar - discussão já realizada anteriormente.

Diante do exposto fica a questão: O que poderia ser sugerido, então, para a avaliação dos alunos enviados para avaliação? González Rey (2002) diz que para se deixar de lado as práticas de rotular e começar a considerar este processo como aberto à construção de conhecimentos sobre a singularidade do sujeito - o que só poderá ser feito, ao se separar das categorias rígidas e apriorísticas da semiologia e das técnicas imediatas que as determinam – se faz necessário dar lugar ao uso de instrumentos qualitativos que, igualmente no caso da pesquisa, não constituem um fim em si mesmo, mas num momento do processo de construção de informação.

O processo avaliativo das EEAA, entretanto, segue embasado pela aplicação de testes. Após a análise dos dados obtidos, persistindo a suspeita de dificuldade de aprendizagem há a indicação do serviço médico, mais comumente, do neurologista – uma vez que o psicólogo só pode fechar, de forma independente, o diagnóstico de deficiência intelectual¹⁶.

Ainda que não seja possível comprovar mediante exames estas suspeitas, eles são indicados para compor um sistema de eliminação de hipóteses. O que pode ser identificado claramente na fala da CI em palestra proferida sobre dislexia em 01/06/2010 “encaminhamos ao neurologista para descartar a possibilidade, assim como aos exames de vista, de audição (...). Segundo Moysés (2002), as crianças em idade escolar são submetidas a exames com o objetivo de avaliar aquilo que esses exames não são capazes de avaliar, “comprova-se a existência de doenças que as crianças não têm, por meio de exames que não comprovam nada” (*op. cit.*p.97). O encaminhamento ao médico ratifica que a ideia patologizante sobre as dificuldades de aprendizagem ainda está bem presente no ambiente escolar e junto às equipes.

Em síntese, o trabalho de investigação realizado pelas equipes tem optado pela utilização de modelos de avaliação que prometem acessar as informações sobre o sujeito de forma mais objetiva (provas e testes), o que revela a crença na possibilidade de se mensurar a inteligência do indivíduo. Nesse cenário o parecer médico permanece significativo como

¹⁶Vale ressaltar que o diagnóstico de Deficiência Intelectual, até pouco tempo identificado como Deficiência Mental, tem se tornado uma resposta a muitos casos de encaminhamentos de suspeita de dificuldade de aprendizagem, fato que merece uma atenção maior e um estudo mais minucioso pela gravidade que representa.

respaldo científico e justificativa para diagnosticar àqueles que aprendem de maneira diferente da estabelecida como normal.

O trabalho vem sendo realizado de maneira aleatória (cada uma faz da forma que lhe convém ou apraz), à medida do possível (em função da realidade/condição de trabalho), denotando a indefinição teórica que o respalde ou fundamente. Contrariando a proposta de avaliação regulada pela OP/2010, o serviço persiste centralizando o foco da investigação no aluno, adotando as outras fases do processo (junto à família, professor, escola) apenas como situações preliminares ou complementares.

O resultado de todo o processo de investigação realizado fica registrado num relatório final.

2.1.3. O relatório de avaliação e intervenção educacional

O relatório de avaliação e intervenção educacional, de acordo com a OP/2010, tem como finalidade apresentar os procedimentos e as conclusões gerados pelo processo de avaliação, relatando sobre intervenções, encaminhamentos, orientações e, ainda, solicitação de outros acompanhamentos. Ainda segundo esta OP (pp. 25 e 26), o relatório deve ser assim estruturado:

1. Cabeçalho com logomarca e dados da instituição e da EEAA;
2. Dados do professor, da família e do aluno envolvido;
3. Motivo do encaminhamento: a queixa escolar;
4. Síntese da investigação, contendo a descrição sucinta dos procedimentos utilizados para coletar as informações, como recursos e instrumentos técnicos.
5. Conclusão: exposição do resultado e/ou considerações a respeito da investigação;
6. Orientações para a intervenção pedagógica: apresentação dos procedimentos necessários para fazer o aluno deslocar-se da situação de queixa, promovendo sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento;
7. Possibilidades de adequação educacional (encaminhamentos);
8. Assinaturas (EEAA, pais/responsáveis, profissionais da instituição educacional)

Todas estas informações deverão apresentar-se de forma bem estruturada, tendo “em seu conteúdo coerência e coesão que possibilite a compreensão por quem o lê, lembrando que pode ser o pai ou o responsável pelo avaliado, o professor, o diretor da instituição educacional e até mesmo um juiz de direito” (OP, 2010, p. 108). Em seguida a orientação esclarece que o emprego de frases e termos contidos neste relatório deve ser compatível com expressões próprias da linguagem profissional. Um paradoxo se estabelece quanto a linguagem escrita, pois a “linguagem profissional” nem sempre é “compreendida por quem a lê”. Como pode ser visto na fala da OE Y (em entrevista individual):

A gente usa no relatório muitos termos da área psicológica, que até pra mim é difícil mesmo, porque eu não fiz psicologia... Então vêm os termos figura-fundo – que é tudo coisa que você faz no diaadia, mas o termo te causa um “que diacho de figura fundo?”. O que é análise síntese? O que é coordenação viso-motora? Visão e motricidade, sim; e o que é os dois juntos?

Para exemplificar o que está sendo dito pela OE Y em seu relato, será apresentado a seguir um trecho do relatório de um aluno atendido pela Equipe 2:

“com base nas avaliações pedagógica e psicológica, constatou-se que a aluna apresentou nível mental inferior à média, com funcionamento intelectual deficiente. Há falhas em figura fundo, percepção visual, análise-síntese e raciocínio. Diante disso, a aluna foi diagnosticada como Deficiente Intelectual”.

Este relatório é o instrumento externo do SEAA, ou seja, é o documento que ficará na pasta individual do aluno, junto aos arquivos da escola – fora do domínio da equipe; por isto é digno de tanto cuidado em sua elaboração. Nele deverão constar as orientações para o professor, para a família, para a escola; os resultados dos exames realizados e o diagnóstico emitido, se for o caso. Faz-se jus esclarecer que a elaboração deste objeto tem ficado a cargo dos pedagogos das equipes. Como exemplo, a Pd A relata no encontro sobre o diagnóstico: “depois de tudo pronto, coloco tudo na mesa (o quebra-cabeça) e bato o martelo. Quando tenho dúvida procuro a Ps X ou vejo com as meninas da sala de recurso que têm mais experiência”

Diante de toda a exposição trazida pela OP/2010, retratada sucintamente aqui, algumas interrogações ainda são feitas por parte das equipes:

Mas o que é preciso colocar nesse relatório? (Pd C, na coordenação coletiva de 28/05/2010)

Eu coloco as possibilidades que o aluno pode alcançar. Está certo? Já que as dificuldades já são identificadas na construção da ficha – referindo-se a ficha de encaminhamento. (Pd 2X, na coordenação coletiva de 28/05/2010)

As respostas a estas indagações estão na própria OP (2010, p. 107) que diz que o “relatório não pode se limitar a descrever a problemática em si (...) é necessário que o avaliador vá além das descrições de fatos, procurando estabelecer relações e conexões entre os dados obtidos em suas observações – dos alunos, da instituição e do contexto”.

Este quadro, entretanto, incentivou a organização, por parte da coordenação intermediária da DRE-X, de um encontro específico sobre a construção do relatório de avaliação e intervenção educacional. Este encontro, no entanto, deixou algumas questões abertas: os profissionais em foco teriam o conhecimento de fato da OP? Havia uma orientação inicial a estes integrantes da equipe? O que causaria tantas incertezas?

Embora uma parte significativa do grupo assumia ter participado do curso "Novas diretrizes pedagógicas para a atuação das EEAA" - realizado em 2009, tendo como objetivo chamar estes profissionais a uma co-responsabilização na análise do Plano Orientador, uma prévia do que seria a atual OP, ficava a impressão de que não havia uma apropriação segura do conteúdo apresentado neste documento. O que pode, de certa maneira, ser retratado na fala da Pd D (uma pedagoga referência para o grupo, atuante nas EEAA desde 2005) ao ser questionada pela pesquisadora se havia tido alguma alteração significativa do sistema anterior e o atual de funcionamento do SEAA: “Não mudou, não houve mudança significativa – talvez no número de atendimento” (em coordenação coletiva de 06/08/2010).

Quanto à insegurança, talvez esta se associe à consciência “da natureza e do valor científico” (como reforça a própria OP/2010, p. 108) que cerca este relatório no ambiente escolar

Mesmo que você não dê o diagnóstico... Escolha de turma é uma tristeza. Na escola... ‘essa turma não, porque tem fulano que disseram que ele não tem nada, mas não aprende, não lê, nam, nam..’ (OE Y, em entrevista individual)

Até porque a gente é muito resistente em fechar um diagnóstico num primeiro momento e eu acho que tem que ser, porque um diagnóstico fechado é pro resto da vida... (Ps X, em entrevista individual)

As falas dos sujeitos indicam que mesmo não havendo o diagnóstico, só o encaminhamento em si já seria suficiente para marcar a vida do aluno dentro da escola, e, em caso da emissão deste, tornaria difícil a libertação do rótulo “pro resto da vida”. Tudo isso somado a outros elementos (fundamentação teórica, estrutura/condição apropriada, entre outros) gera uma responsabilidade sobre o sujeito avaliado, que resulta, por sua vez, em insegurança quanto a realização do trabalho de construção do relatório final.

Como resultado do encontro sobre a construção do relatório de avaliação e intervenção educacional foi elaborado e emitido ao grupo um modelo (anexo 5) em acordo com o estabelecido pela OP/2010, o qual estava bem próximo dos elaborados pelas pedagogas colaboradas da pesquisa – reduzindo-se a síntese da investigação (campo 5) e respeitando as peculiaridades do conteúdo decido por elas para inclusão neste espaço.

Muitos foram os relatórios analisados no período de realização da pesquisa. E não foi possível perceber neles algo primordial para a contribuição efetiva ao avanço do aluno, elemento indicado pela própria OP – mesmo que de forma discreta: “a ênfase em suas possibilidades” (p. 112).

E o que seriam essas possibilidades? A compreensão do que este aluno é capaz de fazer, é desvendar aquilo que ele consegue realizar com a ajuda hoje - indicativo do que poderá alcançar sozinho futuramente. Essa “possibilidade” é que permite vislumbrar o que é força na criança, logo, é o elemento promotor de situações de aprendizagem significativa e, por sua vez, de desenvolvimento.

As indicações pedagógicas encontradas nestes relatórios também possibilitam uma análise interessante, pois elas são, em essência, aquelas comuns a toda turma. Embora variem de acordo com o caso investigado, as orientações circulam em torno de atividades que deveriam ser básicas para qualquer aluno, por exemplo: sentar próximo ao professor, realizar atividades que desenvolvam a relação de confiança entre professor e aluno, oportunizar jogos de equipe, criar ambiente tranquilo, criar ambiente alfabetizador que transmita segurança, trabalhar letramento na perspectiva da ludicidade, atividades que desenvolvam a psicomotricidade, entre outras.

Seriam as dificuldades que motivaram os encaminhamentos na verdade apenas uma forma diferente de aprendizagem ainda não percebida pelo professor? As quais poderiam ser vencidas por alguns ajustes no trabalho pedagógico? Pensar sobre esta situação nos

remete a pesquisa desenvolvida por Muniz (2006) com crianças de escolas públicas do DF em “situação de dificuldade”, especificamente em matemática. Ao avaliá-las percebe que estas apresentam uma produção matemática sim, a qual, porém, diverge da concepção de “fazer matemática” dos professores. O que deveria acarretar uma investigação do pensamento matemático - requerendo do pesquisador um trabalho de interpretação e dedução que garantisse a produção de hipóteses destes alunos acerca do processo – torna-se um elemento de identificação de dificuldade. Para este autor,

Se o professor e a escola ignoram os esquemas mentais que permeiam tais algoritmos produzidos pelas crianças, o ensino de matemática finda por reduzir-se a reprodução de algoritmos eleitos como os “corretos”, mesmo que tais algoritmos não tenham nenhuma relação com os esquemas mentais das crianças. Por não identificar tais relações, o aluno abandona o processo de desenvolvimento de algoritmos tido como espontâneos, abdicando do pensamento autônomo e criativo, para, então, filiar-se cegamente aos algoritmos impostos pela escola, mesmo que sem significado; portanto, sem representarem esquemas de pensamento produzido pelo aluno. Assim, a escola acaba por contribuir com a construção da representação social de “fazer matemática” como simplesmente uma reprodução de algoritmos estáticos, fechados e sem significação. (...) Nossos estudos recentes (Muniz, 2001) têm demonstrado que essas crianças consideradas em situação de dificuldade na aprendizagem matemática apresentam um potencial na produção de atividades matemáticas surpreendente (...), mas cuja produção não é considerada pela escola como produção matemática e, portanto, é negado esse conhecimento como instrumento de desenvolvimento da educação da matemática nas séries iniciais. (MUNIZ, 2006, pp.163 e 164).

Ao se ignorar o aluno como sujeito de sua aprendizagem, incorre-se ao erro de identificação das manifestações divergentes das instituídas tidas por padrão como sendo representações de “dificuldades” em si. A falta deste caráter investigativo do pensamento da criança no processo ensino-aprendizagem termina por culminar no número significativo de encaminhamentos ao SEAA.

A conclusão do relatório de avaliação e intervenção educacional encerra o processo investigativo. Seguindo o momento conhecido como “devolutiva“, onde a equipe/pedagogo comunica o resultado do trabalho e realiza as orientações cabíveis à família e ao professor.

Pode se verificar que, em suma, o relatório de avaliação/diagnóstico, mesmo em meio aos cuidados (preocupação tanto com a elaboração do documento quanto com a definição da investigação) e discursos “politicamente corretos” (consequência que este pode ter sobre o aluno que o recebe), exhibe uma série de termos de áreas específicas

(médica e psicológica) que dificultam a sua compreensão e pouco ajudam no trabalho pedagógico; antes mistificam o instrumento e terminam por contribuir com a formação de rótulos. Mesmo quando prescreve sugestões diretivas ao professor não colabora efetivamente com o processo ensino-aprendizagem, pois são, geralmente, orientações básicas que fazem parte, ou deveriam fazer, da rotina da sala de aula.

O panorama deste recorte sobre o processo de construção do diagnóstico de dificuldade foi deixando pelo caminho indicações de concepções sobre sujeito, aprendizagem e desenvolvimento, as quais serão analisadas a seguir.

2.2. As concepções percebidas

Para se aproximar das concepções imbricadas nas ações dos sujeitos colaboradores se fez necessária a construção fundamentada em informações produzidas no momento empírico que se confrontaram continuamente com o corpo teórico do sujeito pesquisador. Entendendo teoria como produção orgânica do pensamento, esta se torna condição para dar sentido a fenômenos inacessíveis de forma direta ao pesquisador, conforme assinala González Rey (2002).

Neste movimento recursivo entre o empírico e o teórico teve-se a preocupação constante de se distanciar, o máximo possível, de pré-conceitos formalizados anteriormente à pesquisa sobre o trabalho desenvolvido pelas EEAA, por se acreditar que a pesquisa é “um processo que deve começar com a incerteza e com o desafio, e não com o objetivo de verificar uma certeza definida a *priori*” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 88).

A convivência com os sujeitos colaboradores permitiu conhecer em parte o seu trabalho, bem como as concepções que nele predominam e ao mesmo tempo o sustentam. Tentaremos demonstrá-las aqui.

2.2.1. Concepções que perpassam o processo de encaminhamento

No processo de encaminhamento dos alunos ao SEAA pode se evidenciar de forma significativa a concepção de *dificuldade de aprendizagem* que o grupo apresenta – a qual será aqui analisada.

Em todo o percurso muito se ouviu falar em “dificuldade de aprendizagem” por ser seu principal motivador. Tendo visto anteriormente que este conceito encontra-se em pleno desenvolvimento, tornou-se imprescindível saber o que os sujeitos colaboradores chamavam de dificuldade de aprendizagem (todas as citações abaixo foram extraídas de entrevista individual realizada com os sujeitos indicados):

QUADRO 9: O ENTENDIMENTO DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

PEDAGOGAS		
1X - Dificuldade de aprendizagem é uma dificuldade <i>do ser humano</i> de não... assimilar aquilo que se espera dele. Seria a dificuldade de não desenvolver aquilo que se espera dele. Então pode ser através de uma forma, é... conhecimento, né?	2X - É o grande desafio. (...) Deve ser algo que me instiga a buscar ações diferenciadas, sabendo que ora vou acertar, ora vou errar...	Y - Ocorre quando as <i>expectativas do professor</i> frente ao aluno não são evidenciadas. Quando as habilidades não são desenvolvidas pelo aluno.

PSICÓLOGAS	
X - É quando você passa a informação, ensina de várias formas (que não existe só uma forma de ensinar) <i>e a criança realmente não consegue</i> te mostrar que aprendeu. (...) Dificuldade de aprendizagem é diferente de transtorno da aprendizagem.	Y - <i>Uma barreira</i> para a melhoria da qualidade de vida.

PROFESSORAS			
<p>A- Eu acho que eu mesma como profissional, eu confundo a dificuldade de aprendizagem com a falta de oportunidade que o aluno tem ou não teve de aprender aquele conteúdo (...). Dificuldade de aprendizagem é quando o aluno toma conhecimento do conteúdo, mas ele não sabe usar aquele conteúdo (...). Não só decorar, não só... Mas, compreender o conteúdo de diversas maneiras, não só daquela que está no livro.</p>	<p>B- A dificuldade, a criança não consegue (não comparando ela com o outro), mas naquilo que ela pode mostrar que ela sabe, que ela está desenvolvendo, ela não consegue demonstrar dentro daquilo que você espera para a série. Por exemplo: eu estou trabalhando com a 2ª série, então, a criança não consegue ler, não consegue interpretar, não reconhece as letras. Você não espera mais isso de uma criança que chega na 2ª série! Ai você diz “ela tem dificuldade”.</p>	<p>D- Na minha sala tem um aluno, por exemplo, tem dificuldades das mais simples às mais complexas, né? Aluno que tem dificuldade na fala, na escrita e que não deixa de interferir no seu cognitivo, na sua aprendizagem.</p>	<p>E- No meu entendimento é a característica pessoal da dificuldade de aprendizagem, se você olhar como um todo numa turma de 27, 30 alunos, ou às vezes até mais, são aqueles alunos que não seguem o ritmo geral da turma (...). Na maioria das vezes são problemas que depois são diagnosticados mesmo.</p>

Numa análise mais ampla, o termo “dificuldade de aprendizagem” passa por uma indefinição. O que pode ser evidenciado mais claramente na fala das professoras ao tentarem atribuir uma definição ao termo. Diante da inexatidão do termo, elas terminaram lançando mão de alguns exemplos para explicá-lo. Os exemplos dados foram deixando transparecer informações importantes e demonstrando as concepções que têm sobre o tema. Concepções reforçadas e compartilhadas pelos demais segmentos participantes (pedagogas e psicólogas), como pode ser visto em parte dos discursos acima destacados. Assim, pode-se perceber que as dificuldades de aprendizagem são compreendidas como:

- sendo uma limitação própria da criança: “a criança não consegue”, “é uma dificuldade do ser humano”;
- estando intrinsecamente relacionadas ao aspecto cognitivo: “não deixa de interferir no seu cognitivo”, “o aluno toma conhecimento do conteúdo, mas ele não sabe usar”;

- resultantes da idealização do sujeito – da crença na existência de um padrão ideal de sujeito: “alunos que não seguem o ritmo geral da turma”, “ele não consegue demonstrar dentro daquilo que você espera para a série”.

Estas bases permitem assinalar que a compreensão das dificuldades de aprendizagem do grupo, ainda, está pautada nos pressupostos defendidos pelas concepções mecanicista e/ou cognitivista.

Todo o movimento se daria, então, em função da expectativa e do ideal imaginário de que todas as crianças seguem um mesmo modelo de desenvolvimento. Esta realidade revela que, conforme Perrenoud (2000), a exigência de igualdade na escola permanece uma ideia nova. Ainda se espera que todos aprendam a mesma coisa, ao mesmo tempo e da mesma forma. Não ocorrendo o esperado abre-se o caminho para a exclusão do diferente. Voltar o olhar exclusivamente para esta criança que “não consegue” aprender implica desconsiderar a amplitude do *sistema educacional* e todas as nuances que o permeiam. Sistema que ainda tem como referencial o conteúdo (“o aluno não toma conhecimento do conteúdo”, “não deixa de interferir no seu cognitivo”), o qual se configura em meta e minimiza a complexidade do processo ensino-aprendizagem. A partir deste contexto, identifica-se que o objetivo maior da escola estaria em fazer com que o aluno seja capaz de “assimilar aquilo que se espera dele”.

O quadro de definições apresentado permite visualizar não apenas o que os segmentos que participam do processo de encaminhamento têm em comum quanto à compreensão das dificuldades de aprendizagem, mas também em que divergem.

A Pd 2X ao enfatizar na sua fala a necessidade de “buscar ações diferenciadas” traz um realce à questão pedagógica dentro do processo ensino-aprendizagem, indicando a possibilidade de estar nela elementos significativos para a compreensão do tema. Muitos foram os questionamentos ouvidos por parte das equipes sobre o trabalho desenvolvido pelo professor no percurso da pesquisa, bem como dos encaminhamentos feitos por estes profissionais – dos quais, muitos resultaram em questões de ordem puramente pedagógica, onde o aluno não apresentava qualquer dificuldade em si (fato já discutido anteriormente).

O diálogo com as pedagogas deixou transparecer a convergência com o entendimento das professoras quanto às dificuldades serem inerentes à criança que não se desenvolve dentro da expectativa para ela estabelecida; as crianças podem até se

desenvolver, mas, se não de acordo com as expectativas, ainda assim, serão apontadas como estando em situação de dificuldade. Entretanto, introduziu outra perspectiva: a possibilidade das dificuldades de aprendizagem serem consequência da ineficiência do trabalho pedagógico. Perspectiva que não se torna tão significativa por ainda centrar o problema no sujeito, agora no professor. Para as pedagogas, então, ora o problema estaria no aluno que se apresenta fora dos padrões determinados, ora no professor, pelo não entendimento sobre as peculiaridades do processo, por não se buscar “ações diferenciadas”. Este desentendimento contribui de fato com o questionamento proposto a partir da perspectiva histórico-cultural: pode se falar realmente em dificuldade de aprendizagem?

Outra divergência posta é introduzida pelas psicólogas ao colocarem em discussão a diferenciação de nomenclaturas usadas: dificuldade ou transtorno? Ao se referirem a alunos com o diagnóstico de disgrafia, discalculia, dislexia (e outros similares), assumem o posicionamento de que estes teriam transtornos e não dificuldades - fato sequer cogitado entre as professoras e pedagogas que consideram estas nomenclaturas como sendo dificuldades de aprendizagem. Assumir a ideia de que estas formas peculiares de aprendizagem apresentadas pelo aluno são transtornos, revela mais claramente o vínculo com a concepção biologizante do tema. Diante do exposto surge uma nova conceituação para as dificuldades de aprendizagem na explicação da Ps A: a dificuldade estaria para os alunos que no teste de inteligência ficassem muito próximo do nível da deficiência mental sem alcançá-lo (em conversa informal em 24/08/2010) – o que justificaria a identificação da dificuldade de aprendizagem por alguns testes psicométricos.

As psicólogas adicionaram também o fato de se acreditar que as dificuldades de aprendizagem podem interferir diretamente na “qualidade de vida” da criança. Pergunta-se, então: A criança com dificuldade de aprendizagem estaria fadada a ter uma qualidade de vida inferior? A sua capacidade de aprender estaria comprometida por toda a vida? Tunes e Bartholo (2009) corroboram que o aprender é próprio da nossa condição no mundo, uma possibilidade que nos é dada, que “desde o nascimento até o dia final, enquanto houver vida, a possibilidade está posta, mas jamais imposta” (*op. cit.*, p. 28)

Nos encontros e desencontros entre estas profissionais (professoras, pedagogas, psicólogas) sobre “dificuldade de aprendizagem”, algumas evidências ficaram. Primeiro, não se duvida da sua existência neste meio. Não houve nenhum questionamento se de fato

existem, ou se são apenas reflexos de uma instituição fundada em padrões comuns a todos, ou ainda nome dado àqueles que apresentam uma forma diferente de aprender.

Outra questão é que o termo dificuldade de aprendizagem não tem um conceito próprio, nem uma ideia comum entre estes profissionais. Como evidencia Tunes e Bartholo (2009, p. 13), este seria apenas mais um em aberto no meio educacional: “É certo que nunca houve – e esperamos que nunca haja – consenso em torno dos conceitos de aprendizagem, ensino, escola e educação. O consenso blinda a dúvida que, aprisionada, não pode pôr em movimento o julgamento pessoal”. Partindo desta compreensão espera-se que o termo “dificuldade de aprendizagem” continue distante do consenso para oportunizar a reflexão sobre o tema, o qual, embora sem um conceito definido, apresenta diversos consensos questionáveis sobre a relação sujeito-aprendizagem: ou este não consegue aprender, ou não atinge as expectativas previamente definidas como ideais, ou tem um comprometimento cognitivo – encontra-se abaixo da média nos testes de inteligência.

2.2.2. Concepções que permeiam o processo de avaliação

A análise do processo de avaliação (pedagógica e psicológica) deixou latentes as concepções de sujeito, aprendizagem e desenvolvimento que norteiam o serviço das equipes.

A avaliação pedagógica ao adotar (não se sabe se conscientemente) a orientação teórica de Piaget, assume a concepção que o *desenvolvimento humano* se dá em estágios sucessíveis e comuns a todos, pois para Piaget, em síntese, o desenvolvimento se dá a partir de esquemas mentais disponíveis no sujeito, o qual ao se relacionar com o mundo vai avançando para o próximo estágio de acordo com seu ritmo pessoal - revelando a crença no sistema de maturação do indivíduo, em que o sujeito à medida que se desenvolve torna-se apto a aprender.

Esta visão pode justificar o que chamam de pré-requisito – termo recorrente no processo avaliativo. Ao se deparar com o aluno que não está de acordo com as expectativas estabelecidas para as crianças de sua faixa etária, costuma-se dizer que lhe falta alguns pré-requisitos ou maturidade – conteúdos/habilidades que ainda não assimilou por ainda não estar “pronto”, o que compromete o seu desenvolvimento “normal”. Fundamentadas neste

princípio é comum encontrar nos relatórios emitidos pelas EEAA expressões como “a maturidade psicomotora não condiz com a idade cronológica”. Neste entendimento o desenvolvimento corresponde a uma sequência de eventos previsíveis.

A definição de etapas rígidas de desenvolvimento com ênfase no aspecto cognitivo favorece o estabelecimento de um padrão ideal de ser humano - entendido como favorecedor para o processo de avaliação. Acrescentando a este motivo a proposição de modelos de provas para a verificação do pensamento operatório da criança, oferecidos pela psicologia genética, não foi difícil o interesse e o apoderamento desta teoria pela escola. Entretanto, Coll (2004) faz considerações bastante pertinentes entre a associação da concepção imbricada na teoria piagetiana e a prática pedagógica:

Em resumo, a psicologia genética, e mais especificamente sua concepção dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, tiveram amplas repercussões sobre a teoria e a prática educacionais. Alguns de seus aportes significaram êxitos importantes e conheceram um grau de difusão tal que passaram a fazer parte da bagagem pedagógica contemporânea. As limitações que mencionamos, e que impedem que possa proporcionar uma visão de conjunto da aprendizagem escolar, não são em sua maioria limitações intrínsecas, mas antes limitações derivadas do fato de que os problemas que estuda e as formulações que adota são presididos por preocupações essencialmente epistemológicas um tanto distantes da problemática educacional. (...) Esse distanciamento manifesta-se particularmente nos seguintes pontos: enquanto a psicologia genética estudou a construção das estruturas do pensamento mais gerais e universais, que são até certo ponto independentes das características concretas do contexto no qual se produz o desenvolvimento, a aprendizagem escolar consiste na construção de conhecimentos que têm uma natureza basicamente social e cultural; enquanto a psicologia genética concebe o desenvolvimento e a aprendizagem como resultado de uma interação constante entre o sujeito e o objeto, na aprendizagem escolar o problema reside em saber como o professor pode exercer uma influência sobre o processo de construção do conhecimento ao aluno (...); enquanto a psicologia genética proporciona uma descrição e uma explicação dos processos individuais de desenvolvimento e de aprendizagem, a educação é uma atividade essencialmente social, relacional e comunicativa, que torna possível que os membros da espécie humana se desenvolvam como pessoas no contexto de uma cultura, isto é, com outras pessoas e graças à ajuda que recebem de outras pessoas. (COLL, 2004, p.58)

A prática irrefletida pode causar equívocos como este: adotar uma teoria divergente da proposta de atuação básica pretendida no âmbito escolar - favorecer a aprendizagem, meio real de desenvolvimento.

O processo de avaliação psicológica também opta em adotar um modelo para verificação dos alunos encaminhados por apresentarem dificuldade de aprendizagem: os testes psicométricos.

A utilização de testes padronizados indica a aceitação da probabilidade de se capturar e mensurar o grau de *inteligência* de todo e qualquer indivíduo a partir da aplicação de um mesmo instrumento. Acredita-se, então, que se pode acessar de forma objetiva informações processuais em momentos pontuais, estáticos e estanques do contexto. Sobre isto Moysés (2001) ressalta que a inteligência abstrata idealizada por muitos pesquisadores não existe na vida real, é apenas uma categoria teórica, existente apenas no pensamento clínico – bastante presente no SEAA, que utiliza em seus relatórios expressões como “o nível mental está dentro da média” (abaixo ou acima dela são variações desta informação).

Outro fato relevante a ser considerado a partir deste entendimento é que a “exatidão métrica” supostamente oferecida resulta apenas num critério de comparação entre os sujeitos, logo, de classificação destes a partir das diferenças intelectuais identificadas e, conseqüentemente, de exclusão dos menos “qualificados”. Tendo a escola, atualmente se tornado propositora de um sistema de inclusão, fica o questionamento: Por que se insiste na utilização de um objeto classificatório sabendo que seus resultados favorecem mais a exclusão do que a inclusão?

O uso corriqueiro deste modelo de avaliação psicológica evidencia que o *sujeito* ainda é percebido de forma fragmentada dentro do sistema - não se ignora as demais partes que o constitui (afetivo, social, cultural), mas sobrepõe a prevalência do aspecto cognitivo sobre todas elas. Implica também identificar que a cultura positivista ainda se encontra arraigada neste processo, promovendo o entendimento de sujeito como um ser determinado pelo meio em que vive, reativo e como um produto forjado em série. Assumir esta concepção é desconsiderar o sujeito em sua complexidade, resultante da relação dialética entre a subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2005a e b).

A utilização dos testes padronizados ainda aponta para outra evidência: o conceito de *aprendizagem* está associado à ideia de acumulação de conhecimento. A aprendizagem nesse cenário apresenta um caráter quantitativo e encontra-se mais associada à cognição. Desse prisma, como ressalta Tunes e Bartholo (2009),

a verificação da aprendizagem é feita pela mensuração de quantidades que se acrescem cumulativamente e seu processo pode ser representado num sistema de coordenadas em que as aquisições acumuladas são apresentadas em função do tempo. Nessa representação, a inclinação das curvas indica a velocidade do aprender: maior inclinação, maior velocidade. Pode-se representar infinitos processos de aprender, ou de acumular. A maior velocidade diz respeito à pessoa que aprende muito em pouco tempo. A pessoa lenta é a que aprende pouco, em tempo longo. Teoricamente, para aqueles que não aprendem, a curva coincide com o eixo da abscissa (x) e os que aprendiam, mas deixaram de fazê-lo, são representados por uma curva que, em algum momento, torna-se paralela à abscissa. (TUNES E BARTHOLO, 2009, p. 26)

Esta “pseudo” facilidade em se verificar o grau de inteligência ou a capacidade de aprendizagem implica em desconsiderar a aprendizagem como uma produção subjetiva do sujeito.

Assim, tanto ao adotar a teoria piagetiana no processo de avaliação pedagógica quanto os testes psicométricos para a avaliação psicológica, as EEAA deixam a ênfase posta no processo de desenvolvimento, demonstrando acreditar que o sujeito precisa se desenvolver/cumprir estágios pré-determinados para se poder aprender – a aprendizagem passa a ser considerada como subordinada a ele.

Deparar-se com estes instrumentos sendo utilizados no SEAA permite uma série de reflexões, principalmente quando ratificados por veementes defesas em seu favor, como pode ser visto no trecho abaixo:

“muito confiável, muito válido. Por isso a gente antes de aplicar um teste a gente tem que estudar muito sobre ele, a gente tem que ter o domínio sobre o teste, porque são coisas que foram padronizadas, estudadas, enfim, é todo um processo para o teste ter uma validade. Então se você aplica ele do jeitinho que fala, seguindo todas as instruções, é muito confiável” (Ps X, em entrevista individual)

Fica a sensação de não se ter avançado muito quanto à compreensão sobre a padronização de provas para avaliação psicológica do sujeito: apesar das inúmeras críticas levantadas sobre o tema ainda se utiliza os testes que foram adotados para tentar cumprir o objetivo torto de aprimoramento da espécie humana no início do século XX. Por quê?

No decorrer da pesquisa foi possível presenciar muitos questionamentos por parte dos sujeitos sobre uma infinidade de situações relacionadas ao cenário de investigação: a ação pedagógica, a situação/apoio familiar, a função do diagnóstico, as exigências do

sistema educacional, entre outros. Algo que não foi sequer cogitado em meio a estas discussões, por nenhum dos segmentos participantes, foi a importância e/ou validade dos testes psicológicos. A aceitação destes, inclusive, pareceu uma unanimidade entre as equipes acompanhadas, fato que pode ser evidenciado ao se deparar com algumas pedagogas buscando se apropriar de alguns desses instrumentos em seu atendimento ao aluno (dos testes projetivos, por exemplo).

Alguns momentos do processo avaliativo poderiam ser identificados como uma tentativa de retirar o foco do problema de sobre o aluno. Este momento que visa desviar o olhar diretivo e culpabilizador posto no aluno, ou justificar as limitações apresentadas por ele, busca respaldo no ambiente/situações que o cerca: na família, nas questões sociais, econômicas, culturais:

Não têm acesso a cultura, a passeio, geralmente fica mais em casa mesmo, não viajam. É... eles têm problema com a família, né?! É o pai ou a mãe permissiva demais, o pai é ausente, é... rigoroso demais; geralmente estão em processo de separação (...). (Pd IX, em entrevista individual)

Isso já não vem de casa (falando do interesse pelos estudos), porque muitos pais que a gente tem aqui não dão a menor importância para estudar, estão aqui por obrigação (...) porque tem que tá, porque tem a bolsa família, a bolsa não sei o que... (OE Y, em entrevista individual)

Verifica-se, assim, que alguns pré-conceitos continuam cristalizados na educação e indicam concepções importantes. Primeiro, mesmo quando o processo de aprendizagem não está voltado para o aspecto cognitivo da criança, o sentido de que ainda lhe falta algo está presente: se não lhe falta algo geneticamente, lhe falta a família estruturada, o acesso à cultura, o ambiente favorecedor.

Pelas falas acima identificadas tem-se o entendimento que o sujeito é resultado das situações que o cerca; estes elementos (social, cultural, biológico) não participariam do seu processo de constituição enquanto sujeito, antes o determinaria. Mas, enfim, como assinala Perrenoud (2000),

poder-se-ia matizar ao infinito a teoria do patrimônio genético e a teoria do meio cultural, opondo-as ou tentando articulá-las. Insistirei aqui no que elas têm, frequentemente, em comum: partem do postulado de que, em razão de uma diversidade dos patrimônios (genéticos ou culturais), falta alguma coisa a certos alunos para terem êxito na escola – QI insuficiente ou herança cultural ‘pobre’

demais, desenvolvimento muito lento ou linguagem excessivamente rudimentar, pouca motivação ou recusa de escolarização. (PERRENOUD, 2000, p. 24)

Todas estas justificativas vão se apresentando como se pudessem explicar por si só a não-aprendizagem. Na verdade a justificativa desta influência direta e determinante do social/cultural sobre a aprendizagem reflete o aparato ideológico em que a educação tem se embasado, o qual considera o sujeito como passivo e não ativo no processo aprendizagem. Como evidencia González Rey (2009), a psique não ‘espelha’ o social na sua aparência, ela produz opções diferenciadas com base na forma pela qual esse social se torna significativo para as configurações subjetivas atuais da pessoa que o experiencia. Assim, cada situação vivenciada vai desencadear sentidos subjetivos e, por conseguinte, reações distintas em cada pessoa - singular em si. A partir deste entendimento, Perrenoud (*op.cit.*) destaca que as diferenças e desigualdades extraescolares não se transformam automaticamente em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar.

2.2.3. Concepções reveladas na configuração do relatório

O relatório final é constituído da análise dos testes realizados pela criança e a partir dos resultados pontuais obtidos. Na tentativa de se afastar das críticas postas sobre a rigidez do testes psicométricos, algumas correntes se valem de uma interpretação “qualitativa” dos testes, ou seja, analisam o processo de construção da resposta.

Como se daria esta avaliação? Moysés (2001) explica este modelo de interpretação, ao falar sobre o teste de Bender (destinado a acessar a maturidade neurológica), e propõem uma reflexão ao final:

Maturidade que só se expressa pelo desenho de nove figuras específicas; todas as demais atividades que uma criança faz, em sua vida normal, fora do cenário da prova, são desqualificados (...) Por outro lado, a análise qualitativa do teste revela algumas questões interessantes, referentes a um olhar focado na busca do defeito. Diante da orientação padrão preconizada, ‘vou pedir que você copie alguns desenhos; você deverá copiá-los o mais exatamente que você puder’ (...), a “execução demasiado perfeita[é] indicador de esforço em manter-se integrado, diante da iminente desorganização; pode acontecer em esquizofrênicos incipientes ou pacientes com transtornos orgânicos comiciais (...) Se errar, o diagnóstico de lesão cerebral... Se acertar tudo, esquizofrenia, ou epilepsia... (pp. 112 e 113)

A autora apresenta este trecho para contrapor a tendência de se acreditar que a análise qualitativa das tarefas elimina os defeitos do instrumento – sendo um dos principais a busca pelo defeito. Também deixa implícita a ideia de que todos “correm o risco” de se verem diagnosticados, já que fazer o que se pede bem feito indica um problema e se fizer de maneira incorreta, outro; ou seja, ninguém pode escapar dele – a não ser o que conseguir dar a resposta certa, do modo certo, na medida esperada e no momento certo. Outro ponto preocupante, digno de reflexão, estaria em se estar a mercê da interpretação de um avaliador algo que marcará definitivamente a vida de uma pessoa.

O termo “definitivamente” não parte do princípio de que o diagnóstico tenha este caráter – a própria OP/2010 declara que os dados obtidos na avaliação referem-se a um determinado momento histórico e recomenda a indicação do prazo de validade do conteúdo - mas da concepção que se tem dele ou a partir dele.

No percurso da pesquisa foi possível observar o cuidado que os sujeitos colaboradores tiveram em demonstrar que tinham consciência de que o diagnóstico não era um fim em si mesmo e a necessidade de desvinculá-lo deste entendimento, pois este seria o responsável pela criação do rótulo. Como exemplo, ficam as palavras usadas pela Pd Y na dinâmica realizada na sessão reflexiva: “Diagnóstico é o ponto-chave. Achei! É a partir daqui que posso ajudar meu aluno”.

A consciência da necessidade de mudança na concepção sobre o diagnóstico termina por revelar qual é a que tem prevalecido no contexto escolar. Em conversa com os sujeitos colaboradores pode-se percebê-la:

O diagnóstico tanto pode ajudar como atrapalhar. Depende do professor, da família; porque um monte de diagnóstico rotula e a gente acaba escutando que a criança é TDAH e não que a criança tem... Que a criança é DM e não que no momento ela tem uma deficiência intelectual. (OE Y, em entrevista individual)

Para outros não, eles simplesmente falam assim ‘Ah! Ele é diagnosticado, tá vendo, por isso que ele não consegue... (Pd 1X, em entrevista individual)

O *diagnóstico* continua sendo visto como um parecer dotado de rigor científico/médico, em que os conceitos que apresentam estigmatizam e permitem a criação do rótulo, o qual passa a acompanhar o aluno por toda a vida.

A forte permanência deste pensamento no ambiente escolar justifica o diálogo entre a Pd Y e Ps Y na sessão reflexiva:

Pd - Tem-se o cuidado para não ser precoce, para não rotular, é... para não colocar algo precipitado, né?

Ps - Exatamente.

Pd - Por isto tem que investigar direitinho. Muitos viram rótulos (...)

Ps - É como eu coloquei, o diagnóstico é um “término”, é pra abaixar um pouco a ansiedade do professor. Ele quer uma resposta. O que esse menino tem? Porque ele não aprende? Aí quando você fala é suspeita... “Ah!”...

Diante das concepções expostas todo o cuidado no processo avaliativo se legitimaria para se evitar um movimento de ratificação com o sistema de rotulação da criança. Contudo fica a questão: Esta seria apenas a concepção presente no ambiente escolar, ou seria também a das equipes ou do próprio SEAA, uma vez que o processo avaliativo está respaldado em concepções que embasam ou contribuem para esse entendimento? Seria esse discurso apenas uma tentativa de ludibriar a realidade?

Neste diálogo emerge outro elemento interessante de análise: o objetivo do diagnóstico. Segundo a Ps Y, este estaria voltado para “baixar a ansiedade do professor”. O que pode ser confirmado pelo relato da Prof. E sobre o aluno que teve o diagnóstico de TDAH alterado para TDAH acrescido de Deficiência Intelectual, após o questionamento feito pela pesquisadora de em que esta alteração tinha ajudado a ela e ao aluno.

Olha pra mim resolveu nesse sentido, que antes eu insistia demais com ele, porque eu achava que como o outro TDAH ele ia pra frente. Eu pensava ‘é só TDAH?’. (...) Ajuda neste sentido, porque eu ficava muito preocupada, além de não ficar satisfeita comigo mesma, de não conseguir que ele evoluísse, entendeu? Agora com este diagnóstico, eu vejo que não sou só eu, entendeu? Que o erro não está em mim. Mesmo tentando um monte de exercícios, de atividades diversificadas e tal, eu sei que ele vai ter esta limitação. (Prof. E, em entrevista individual)

Fica claro que o diagnóstico neste caso auxiliou a professora ao “tirar-lhe dos ombros” a responsabilidade e a preocupação com o aluno. O alívio com a chegada do resultado dá a certeza ao professor “que o erro não está em mim”. Pergunta-se, então, em que estaria o erro? Não seria difícil concluir que o problema estaria no aluno, o qual será registrado como ANEE (Aluno com Necessidades Educacionais Especiais), sob o aval de uma investigação “psicopedagógica” e de um parecer médico. O diagnóstico traz consigo,

então, a velha concepção biologizante dos problemas de aprendizagem e a culpabilização do próprio sujeito.

Quanto à “ajuda” que o diagnóstico promoveu ao aluno foi a de poupá-lo da exigência de ser como os outros, em “respeito” às suas limitações. Ao aluno é dada atenção por ser “menos capaz”, afinal o problema detectado o limita. Diante desse posicionamento, despreza-se, como afirma Vigotski (1983), a reação que nasce na personalidade da criança durante o processo de desenvolvimento em resposta à dificuldade e não favorece a obtenção do salto qualitativo na aprendizagem.

O trajeto realizado para “fechar” o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem pode ser assim desenhado: o professor identifica aluno e o encaminha para a avaliação, a qual se divide em duas etapas – a avaliação pedagógica e a psicológica; e encerra-se com o parecer médico. Assim teríamos: o professor que recorre ao pedagogo, que por sua vez apela ao psicólogo, o qual repassa ao médico. Esta graduação vai num ritmo crescente de transição revelando a concepção de prevalência do sistema de saúde sobre o educacional. O problema da não-aprendizagem pode ser visto, assim, como estando centrado no aluno e relacionado, especificamente, a um defeito no corpo, mais provavelmente no cérebro, como ressalta Werner (2001), numa abordagem mecanicista.

Em síntese, o contato com as equipes revelou que a construção do diagnóstico de dificuldade de aprendizagem realizada por elas encontra-se envolto, senão aprisionados, em conceitos e pré-conceitos ainda atrelados à visão positivista, biologizante e culpabilizadora do sujeito, resultante do entendimento da relação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim vislumbram o sujeito como passivo no decurso e resultante de questões externas (sociais, econômicas, culturais), a aprendizagem como uma reprodução do que é dado e o desenvolvimento como algo linear e uniforme, que se coloca à frente do processo de aprendizagem.

As concepções adotadas justificariam as opções pelos modelos de avaliação no processo de investigação (os testes, as provas), a ausência do diálogo e do “olhar investigativo” (aquele que visa compreender como o sujeito aprende, como ele pensa). E, embora se tenha percebido a maneira comprometida, dedicada, responsável e a “boa vontade” do grupo na realização do trabalho, as concepções que demonstra, pouco podem contribuir para o alcance de suas expectativas.

2.3. As limitações e as expectativas sobre o trabalho realizado

Todo trabalho realizado é cercado de expectativas, tanto por parte de quem o efetua como daqueles que dele usufruem. A expectativa de quem realiza a atividade é uma esperança fundada na projeção sobre o que se pretende alcançar a partir dele. Esta projeção pode revelar, conforme teoriza González Rey (2005), elementos da subjetividade social e individual imbricados no processo. Sendo assim, pela perspectiva adotada por esta pesquisa, é importante considerar a compreensão que o sujeito tem sobre o trabalho que desenvolve, pois, como assinala este autor, o sujeito representa um momento de contradição e confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva que representa um momento gerador de sentido de suas práticas.

O confronto entre as expectativas apresentadas e a prática observada do grupo que compõe a pesquisa permite vislumbrar a possibilidade destas expectativas se cumprirem. Desta ideia se partirá para esta fase da análise.

Inicialmente se faz necessário lembrar que a proposta que termina por originar o modelo atual do SEAA vem se constituindo desde 1968, se reelaborando constantemente por questões motivacionais diversas: ora política, ora administrativa, ora educacional. A pesquisa terminou se realizando num desses momentos de mudanças, já que em 2009 o SEAA passa a assumir uma nova estruturação – com equipes atuando junto às escolas – e um novo modelo de atendimento (o PAIQUE). O que é explicado pela Coordenadora Intermediária, em resposta ao questionário inicial:

O SEAA está em processo, pois no ano passado aconteceu um curso para construção e revisão da OP, e os pólos foram desfeitos, sendo que a maioria dos profissionais que está no SEAA é de professores da SE que assumiram no ano passado e neste ano; é necessário um tempo maior para avaliar este serviço com clareza.

Este “estar em” processo de formação não parece ter impedido a percepção por parte dos profissionais dos problemas que este serviço tem apresentado. Um levantamento sobre esses aspectos foi feito na coordenação pedagógica de 23/04/2010 para o preenchimento de uma ficha de avaliação solicitada pelo NAPOE (Núcleo de Apoio

Pedagógico e Orientação Educacional). Neste momento foram citados como dificultadores do trabalho das EEAA:

- a) excesso de questões administrativas/burocráticas – documentos a serem preenchidos, apoio a atendimento de crianças não previstas por solicitação “emergencial” da direção da escola;
- b) escassez de investimento governamental para o projeto – gratificação e/ou combustível para o serviço de itinerância, falta de profissionais (de psicólogos em especial), espaço físico para a acomodação da equipe e de materiais/testes específicos para o atendimento;
- c) grande demanda – número muito elevado de alunos encaminhados e a diversidade de motivos;
- d) inexistência de parceria com o sistema de saúde público e privado – o que agilizaria o processo de elaboração do diagnóstico;
- e) resistência do professor em receber as orientações da equipe;
- f) desinteresse da família;
- g) organização insatisfatória do serviço de itinerância;
- h) falta de investimento na preparação dos profissionais da equipe – cursos de aperfeiçoamento, orientação específica para cada profissional, espaço para troca de experiências;
- i) ausência de acompanhamento/avaliação efetivo do SEAA.

Os itens “h” e “i” relacionados acima indicam um sentimento bastante comum entre o grupo: o de não se estar pronto. O que pode ser evidenciado no questionamento da Ps B, na coordenação coletiva de 09/04/2010: “não concordo com o termo ‘especializada’ (que consta na identificação da EEAA). Não somos especializadas!”. Esse sentimento, geralmente, é decorrente da concepção de que o professor é detentor do conhecimento, sendo este conhecimento algo linear e finito que pode ser apreendido. Caso se compreenda

os profissionais como atores que não apenas possuem, mas que articulam e produzem saberes especializados em suas vivências da profissão, se entenderá este contexto como parte do processo de “torna-se” este profissional. O sujeito nunca está pronto, uma vez que está sempre em processo de constituição; como ressalta Vigotski (2000), o sujeito se engaja em atividades distintas que lhe propicia oportunidades de desenvolvimento tanto para si como para os outros.

Alguns termos que aparecem nesta relação de motivos, tais como: grande demanda, inexistência de parceria, resistência do professor, desinteresse da família, ausência de acompanhamento, ainda deixam transparecer o “sentimento de solidão” que acompanha a equipe na realização de seu trabalho, expresso claramente pela Ps X (em entrevista individual): “e isso é muito difícil pra nós como psicóloga porque assim... a equipe não tá totalmente definida, então a gente acaba fazendo o trabalho só”. Para o homem como um ser social, constituído nas relações sociais, a necessidade do outro é imprescindível, pois é na relação, conforme Tacca (2004), que acontece um complexo processo de troca e participação ativa que gera e integra os processos de desenvolvimento que se fazem presentes na constituição subjetiva de cada um dos atores dela participante. O distanciamento do recurso dialógico compromete a reflexão sobre o trabalho, logo, do avanço qualitativo sobre o mesmo.

Como não sendo o bastante, outros aspectos foram surgindo no decorrer do caminho e se apresentando na condição de dificultadores da ação das equipes. Uma das questões foi o não reconhecimento/valorização do trabalho:

Desconhecimento por parte dos profissionais das escolas a respeito da real função do SEEA. (Pd 2X, em questionário inicial)

... claro que a gente tá começando, engatinhando, mas tem tido uma aprovação bacana, porque a gente tá trabalhando em equipe; e tá começando a escola perceber o nosso trabalho. (OE Y, em entrevista individual)

Cada escola tem seu pedagogo, mas mesmo assim o trabalho não é bem visto ainda pela comunidade escolar... também assim, aos poucos a gente vai conquistar nosso espaço, mais ainda falta muito, né? (Pd 1X, em entrevista individual)

O sentimento de não se ter o seu trabalho reconhecido pode ser consequência da consciência de todos os problemas apontados acima em conflito com os sentimentos

deixados por eles: insegurança, solidão – comentados anteriormente – e que são resultados de uma auto-análise. De outra forma pode ser um reflexo da processualidade do serviço, como ressaltado pela OE Y e Pd 1X: “ainda se está começando”. Poderia ser adicionada a este aspecto a demora dos resultados, ou a sua ausência:

Os professores esperam este diagnóstico ansiosos e quando não dá nada... ficam tristes!!! Lamentavelmente, né, Ps Y? Quando a gente fala que está ‘acima da média’. ‘Como assim? Ele não faz nada!’ (Pd Y, em sessão reflexiva)

A insatisfação a respeito dos resultados obtidos aponta para uma expectativa externa sobre a atividade desenvolvida pela equipe. O não cumprimento deste anseio teria implicação direta sobre a aceitação do mesmo.

Neste instante vale verificar que expectativas o professor tem sobre o trabalho das EEAA.

Eu espero assim, que o aluno que tenha dificuldade, que a psicopedagoga, a orientadora, me oriente como trabalhar com aquele aluno, né? E como fazer, né? (Prof. A, em entrevista individual)

E elas dão orientações pra gente e até sugestões mesmo de atividade. Até sugestões de atividades (...) elas sentam e falam isso aqui dá certo, vai estimular tal área nele, isso aqui não funciona. (Prof. B, em entrevista individual)

Estas expectativas sobre o trabalho da equipe têm muito em comum com as identificadas na pesquisa realizada por Lima (2008) sobre o diagnóstico “psicopedagógico” recebido pelas professoras, ela constata que este diagnóstico

é compreendido pelas professoras apenas como um instrumento que lhes fornece informações e prescrições pedagógicas para o aluno que ela considera como em situação de dificuldade de aprendizagem, terminando por confirmar suas suspeitas anteriores. Apesar das informações e prescrições contidas no laudo diagnóstico, pôde-se apreender que as professoras não embasam sua ação pedagógica nesses dados de forma a desenvolver uma intervenção independente do especialista avaliador. Na verdade, elas se apóiam nas informações contidas no laudo, apenas para justificar o não exercício de sua autonomia pedagógica, colocando-se na espera da intervenção daquele que realizou o diagnóstico e que, portanto, deveria não só determinar as formas de atuação junto ao aluno mas, até mesmo, intervir com ele. (LIMA, 2008, p. 123)

O que o professor espera das equipes, em síntese, seria a confirmação das suas suspeitas sobre o aluno, acompanhada de uma receita básica de como lidar com ele. Em caso contrário, como evidenciado pela Pd Y, vem a frustração. Realizar o trabalho sobre esta pressão (expectativa do outro) é um dos desafios do grupo.

Apresenta-se também como marco neste panorama de complicadores da atuação das EEAA o “ativismo pedagógico” presente nas escolas.

Porque realmente esse segundo semestre tá complicado, a gente já tá em outubro e não vemos a coisa andar porque a gente parou: em agosto teve a Semana da Inclusão, a Festa da Primavera... Tá muito corrido... Feriado, Avaliação Institucional. Ai agora, na sexta tem o desfile da cidade, semana que vem é a Semana da Criança, Dia dos Professores, formatura do PROERD; na outra, vem o SIAD, Caminhada da Paz (...) prova finais, fechamento de diário e você vai ficar tirando menino da sala para poder atender? (OE Y, em entrevista individual)

Um excesso de atividades vai surgindo no interior da escola na tentativa de se resolver os problemas pedagógicos ou para contemplar a ideia de aliá-la à comunidade – para cumprir, assim, seu papel social. Mas todo este “ativismo” tem se revertido contra o próprio sistema por promover a saturação dos profissionais envolvidos, o que não favorece em nada o trabalho pedagógico. O que se sabe é que a quantidade de atividades não remete imediatamente à qualidade das mesmas – a qual poderá ser alcançada mediante o planejamento conjunto e a reflexão sobre as mesmas.

Outro ponto destacado a ser analisado é a dependência de outras pessoas e/ou profissionais para que se dê a concretização do seu trabalho.

... porém já ocorreu de mães se negarem e o processo se encerrar aí. Sem a família não temos para onde ir. (Pd Y, em entrevista individual)

... então você tem toda uma dinâmica, todo um conhecimento, você às vezes sabe que é, mas precisa de uma avaliação a mais: do fono, do neuro, enfim, do psiquiatra, outras coisas. (Ps X, em entrevista individual)

O jeito é ir para o hospital e aguardar dois, três anos, se sair... (OE Y, em entrevista individual)

Esta dependência do outro, para se alcançar um resultado, atrelada à dificuldade de acesso aos serviços “complementares” e à demora da resposta destes serviços gera uma

frustração tanto em pedagogos quanto em psicólogos que terminam, muitas vezes, não sabendo sequer o final dado aos casos que tiveram o seu início de investigação ali.

Falar das emoções percebidas diante deste cenário de conflitos evidenciados pelas equipes se faz necessário. Entretanto, se sabe que as emoções não se apresentam numa relação imediata com as palavras; antes se relacionam com estas mediante um espaço de sentido. Assim sendo, só foram possíveis de serem percebidas no percurso da pesquisa, e tornaram-se significativas para esse momento de análise, pois, como explica González Rey (2005b)

Comportamentos concretos, que qualitativamente estão muito associados à biologia das emoções, transformando-se em elementos importantes de uma produção de sentidos diferenciada, os quais se integram aos desdobramentos que esse sistema emocional vai desenvolver na vida social do sujeito, convertem-se em momentos da cadeia complexa de produção de sentidos subjetivos. (GONZÁLEZ REY, 2005B, p. 38)

No emaranhado de emoções e divergências entre o real e o idealizado, os sujeitos colaboradores, com exceção da Pd Y, conclusivamente se assumem como não realizados com o trabalho executado, por motivos diferenciados: um por estar começando agora e acreditar que precisa se apropriar melhor da sua função (afinal o que aprendeu na faculdade é diferente do que acontece na escola); outro pelas falhas do sistema e o excesso de demanda e burocracia; outro, ainda, pela complexidade do trabalho (avaliar o ser humano). Entretanto ao serem questionadas quanto ao desejo de mudar de função ou profissão, surge a unanimidade: todas querem permanecer no SEAA. Fica a indagação: Por quê?

A resposta pode estar nos pontos que levantam como positivos na avaliação do serviço (um dos itens do questionário inicial), seriam eles: o estímulo à busca constante do conhecimento, a preocupação com o desenvolvimento da criança, o auxílio ao processo ensino-aprendizagem - professor e aluno. Outra possibilidade de querer permanecer no grupo pode estar na compreensão que a equipe tem do seu trabalho e nas expectativas que depositam nele.

- A compreensão sobre o trabalho:

É um trabalho de formiguinha, que do ano passado pra cá cresceu bastante, mas não do jeito que a gente queria, claro... É um trabalho que você vai fazendo, é uma cultura que você tem que criar na escola e que demora (...). E não vai se conseguir isso do dia pra noite. (OE Y, em entrevista individual)

Eu gosto porque, apesar desse processo, a gente também tem fruto lá na frente; a gente vê, que seja um. É um processo demorado, mas quando acontece, ACONTECE. Muda a vida da pessoa. Então, assim, a partir do nosso trabalho é mudado sim, nem todos – porque cada um é um – mas muitos conseguem uma mudança de comportamento que vai influenciar na vida da criança para sempre. (Pd 1X, em entrevista individual)

Eu acho o nosso trabalho muito importante, afinal tem surgido tantos problemas novos, a cada dia surge um. (Pd Y, em conversa informal em 13/09/2010)

Em síntese os profissionais acreditam na importância da atividade que realizam. Importância que estaria relacionada à possibilidade de intervir no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo com professores e alunos apesar de todos os problemas mencionados. Revelam a consciência de que o trabalho passa pelo atendimento de casos considerados atípicos, e que trabalhar com o diverso e o singular exige a implementação de uma nova “cultura” – processo que demanda tempo, pois ocorre lentamente.

□ As expectativas do grupo:

Espero mudanças; não que as crianças vão se tornar um gênio da noite pro dia só porque a gente fez um diagnóstico e deu uma intervenção (...). Esses dias mesmo um aluno que vivia aqui com suspeita de TDAH, a mãe nunca fez o exame, o dia que ele entrou, que leu um texto, pronto, eu ganhei o meu ano, o menino não sabia o G (...) A gente quer que ele progrida, quer ver o trabalho crescer... (OE Y, em entrevista individual)

Espero que o professor considere o resultado e use as estratégias para ajudar o aluno. (Pd Y, em entrevista individual)

Aí a família tem que ter consciência, né? Vai ser esclarecida, que realmente precisa fazer... (Pd 1X, em entrevista individual)

Na verdade a minha expectativa, muitas vezes, quando a gente parte para um diagnóstico, é saber se realmente fecha ou não um diagnóstico, que muitos diagnósticos a gente não fecha só. (...) E mesmo quando a gente fecha é de ‘Como está sendo tratada essa criança? Como está sendo trabalhada essa criança?’ E a gente não tem esse retorno. (Ps X, em entrevista individual)

Quanto às expectativas apresentadas pode se perceber que se voltam muito para a criança, para o progresso dela, logo, para mudança de seu comportamento; evidenciando

que isto depende, entretanto, do trabalho do professor e da família. Assim, diríamos que as expectativas da equipe se configuram a partir da expectativa que se tem também para o outro.

Neste caso, espera-se que o professor perceba a criança como um sujeito único (não discriminando, mas tentando compreendê-lo para ajudá-lo), seja dinâmico e criativo (para preparar aulas interessantes), e investigador. Estas conclusões vêm de inúmeras falas no decorrer da pesquisa, uma delas, para exemplificar, foi a da Pd Y, na sessão reflexiva sobre o diagnóstico, ao se referir ao trabalho da psicopedagoga da escola:

O trabalho dela é primoroso, sou apaixonada. Ela é muito atenta, ela cria atividade da noite pro dia; ela descobre o que o aluno precisa e vai atrás. Ela é o que a gente queria que o professor fosse; meia dúzia de professores como ela e o número de encaminhamento seria menor.

Da família é esperada a intervenção nos pontos identificados como falhos em sua rotina ou mesmo em sua constituição. Um dos momentos que ajudaram na construção desta informação está na entrevista individual com a OE Y:

É por isso que eu quero muito trabalhar ano que vem com a família, pra ver se acorda... Não é só questão de faltar, tem casos de pedofilia na rua, prostituição... E a gente tem conhecimento disto dentro da comunidade, não tá lá, tá aqui. E os pais... É um pai que me diz que chega em casa e não tem tempo de olhar a agenda do filho (...) Então o meu desafio hoje é de aproximar um pouco a família, nem que seja destas situações corriqueiras (...) pra aproximar mesmo, de mostrar que ele tem um filho, que é uma pessoa e que depende dele.

Neste cenário de expectativas sobre o outro percebe-se a existência de uma forma idealizada de sujeito em todos os segmentos, espera-se não apenas um aluno ideal, mas, um professor ideal, uma família ideal.

Outra expectativa, bem própria do psicólogo, é a de perceber se este trabalho é concluído (referente aos casos encaminhados para avaliação médica), e se, de fato, está favorecendo o processo ensino-aprendizagem. Isto implica na fragmentação do trabalho da equipe – não há um retorno, não se estabelece um diálogo, não se exerce a reflexão sobre os resultados. Um fato marcante, que ajuda a exemplificar o que está sendo dito, foi o recebimento do diagnóstico de uma aluna pela Pd 1X com indicativo de Deficiência Intelectual; a pedagoga dizia não concordar com o laudo, mas preferiu não questionar

(informação obtida em conversa informal em 25/08/2010). Este relato também indica a possibilidade de submissão do pedagógico ao psicológico – proveniente da relação saúde e educação, já discutida anteriormente.

A preocupação com o “fechamento” do diagnóstico, ainda oferece indícios sobre a falta de acompanhamento deste aluno, do trabalho que está sendo realizado, se está sendo realizado. Preocupação muito comum no serviço itinerante, porém não exclusiva: “no ensino não podemos interferir tão diretamente, o professor fecha a porta...” (Pd Y, em entrevista individual).

Não se pode deixar de mencionar neste cenário de expectativas a que se refere à conclusão da investigação antes de se encerrar o prazo para Estratégia de Matrícula¹⁷. Todo o serviço se volta para cumprir a pressão de ter todos os casos avaliados para este período.

Fiquem de olho, porque a Estratégia de matrícula está chegando. (CI, em encontro sobre relatório)

São muitos casos e é preciso avaliar o máximo, pois a estratégia de matrícula tá aí. (Ps A, em conversa informal no dia 24/08/2010)

Ao falar das expectativas das equipes foi inevitável notar na própria expressão dos sujeitos a ciência de que estas dificilmente se cumprem. Estas expectativas terminam, assim, por se aproximar mais de fatores que contribuem com as aflições e frustrações do grupo.

E porque estas expectativas não se cumprem? É o que se pretende evocar a seguir.

¹⁷ A estratégia de matrícula refere-se ao documento a ser preenchido pela escola para se organizar o próximo ano letivo, os dados permitirão realizar uma projeção sobre o quantitativo de turmas, vagas a serem disponibilizadas, as reduções do número de alunos que deverão ser feitas em função dos diagnósticos emitidos, entre outras questões de planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa junto ao SEAA implicou adentrar numa realidade bastante específica da SEE-DF: uma equipe de profissionais (pedagogos e psicólogos) que se configura como um grupo que estará na escola com objetivo de promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (OP, 2010) – embora seja vista mais como uma equipe de avaliação “psicopedagógica” nesta instituição.

Diante de tantas atribuições que lhe são próprias, a de participar do processo de construção do diagnóstico de dificuldade de aprendizagem foi a motivadora da aproximação da pesquisadora com a EEAA. Tem-se diante da amplitude e complexidade deste cenário se tem aqui apenas um recorte desta realidade retratada segundo os objetivos propostos inicialmente para este trabalho. Assim sendo, não houve a pretensão de ter esgotado o tema, tampouco de encerrar a discussão, antes, se alguma pretensão houve, foi a de gerar campos de inteligibilidade que possibilitem o surgimento de novas zonas de ação sobre a realidade e de novos caminhos de trânsito dentro dela, conforme propõe González Rey (2005a).

O período da realização da pesquisa coincidiu com o de introdução da nova proposta de trabalho do SEAA. Esta alteração pode estar atrelada simplesmente a uma questão política ou administrativa, mas pode ser resultante do conflito que a psicologia escolar tem enfrentado quanto aos procedimentos de avaliação, como apontado por uma das idealizadoras do programa adotado:

Essa modalidade tradicional de atendimento psicológico clínico tem inspirado a atuação do psicólogo juntos aos sujeitos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem escolar. Entretanto, esse modelo de atuação vem recebendo muitas críticas, sobretudo as que afirmam ser esse tipo de atendimento uma transposição a-crítica dos modelos da Psicologia Clínica para a Educação, culpabilizando o aluno e isentando os fatores intra-escolares e as questões sociais da promoção do fracasso escolar. Essas críticas, sem dúvida, revelam-se muito pertinentes para a prática do psicólogo escolar, pois tendo sua atenção diretamente voltada para a escola, esse profissional exerce grande influência nas concepções dos profissionais da Educação, notadamente sobre o papel desempenhado pela Psicologia na superação das dificuldades escolares dos alunos. Almeida (1999, p. 84) sem deixar de apontar a pertinência dos posicionamentos críticos em relação à aplicação do modelo clínico-terapêutico na escola, ressalta, no entanto, que os psicólogos escolares, ao buscarem superar o modelo clínico, acabaram por se distanciar de uma atitude clínica, o que, sem dúvida, contribuiu para o agravamento da crise de identidade do psicólogo escolar. Segundo a autora, os posicionamentos críticos parecem não ter oferecido

modelos teóricos que pudessem subsidiar outras práticas profissionais dos psicólogos, na escola, e as análises psicológicas passaram a ser vistas como reacionárias. (NEVES e ALMEIDA, 2006, p. 84)

Uma complementação desse entendimento estaria na fala da Ps X “o papel do psicólogo está muito perdido dentro da escola” (em entrevista individual).

As práticas atuais destes profissionais não se distanciaram, assim, às chamadas “tradicionais”; o serviço ainda se fundamenta prioritariamente em aplicação de testes padronizados. Os mecanismos que favorecem o conhecimento do contexto do aluno avaliado (a anamnese, o mapeamento institucional, o contato com o professor e com a família) têm ficado a cargo do pedagogo.

A crise epistemológica da Psicologia Escolar e a utilização de instrumentos comuns à Psicopedagogia chamam à reflexão: não seria o caso de se aproximar deste campo de conhecimento cujo objetivo maior é, conforme Scoz (1991), buscar compreender a não-aprendizagem e propor estratégias que favoreçam a superação da mesma? Tal proposição poderia favorecer o alcance das metas do SEEA e, ao mesmo tempo, desvencilhar o processo de avaliação de seu caráter “psicologizante” – no sentido da autoridade conferida ao psicólogo, o que pode ser evidenciado no relato de uma experiência que a Ps X teve com uma pedagoga “se eu não falar pro professor que foi o psicólogo que falou, então o professor não acredita” (em entrevista individual).

A fragmentação da relação entre a equipe (pedagogo e psicólogo) é notória e pode ser proveniente da demanda de atendimento, da escassez de profissionais, da não apropriação da OP, da condição de trabalho, da estruturação do serviço ou até mesmo por divergências profissionais, como aponta a Ps X em sua entrevista individual

Eu não vou falar de despreparo, mas eu acho assim, que o nosso trabalho não tem um norte, cada um trabalha de uma forma – você tá percebendo nos nossos encontros, né? E eu acho que isto prejudica muito (...). A gente acaba entrando muito no trabalho do outro. Eu enquanto psicóloga, eu fiz psicopedagogia, eu fiz magistério, então eu tenho toda uma noção de problemas de aprendizagem, da criança na escola (...). Então, assim quando chega uma ficha pra gente, a gente vai analisar algumas coisas... Um caso recente, chegou uma ficha pra nós que o menino está no PS 2¹⁸, tá beleza. Só que quando fizemos toda uma avaliação com ele e ele despertou muito mais que PS 2... Então, assim, são informações muito contraditórias muitas vezes e é ruim a gente entrar no trabalho de outra pessoa,

¹⁸ PS 2 refere-se ao nível “pré-silábico” da psicogênese quanto ao processo de leitura e escrita.

porque a gente tinha que contar com o trabalho desta pessoa para auxiliar no nosso trabalho, então acaba que a gente não confia em todo o processo.

O fato é que sem a colaboração entre os sujeitos que compõem o SEAA torna-se complicado vislumbrar esta “nova” proposta de reformulação do serviço como promotora de avanço significativo no processo de ensino-aprendizagem ou mesmo no que tange a parte avaliativa.

Mais grave, entretanto, que a estruturação ou organização do serviço são as concepções atomistas que norteiam o processo de construção do diagnóstico de dificuldade de aprendizagem (de sujeito, de desenvolvimento, de aprendizagem, de diagnóstico). Ainda se faz necessário perceber que:

- o sujeito representa um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua e, simultaneamente, é constituído dentro deles na própria processualidade que caracteriza sua ação nestes espaços, a qual está sempre comprometida com inúmeros sistemas de relação, conforme destaca González Rey (2005b);
- a relação entre desenvolvimento e aprendizagem não está determinada em função da maturação do sujeito, antes está na aprendizagem a possibilidade de desenvolvimento, pois, como defende Vigotski (2006, p. 115), “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”.
- o diagnóstico por si só pouco ajuda se não for compreendido como um processo investigativo (VIGOTSKI, 1997; GONZÁLEZ REY, 2002; TACCA, 2009). Investigação que precisa estar determinada a perceber a complexidade da trama do processo de aprendizagem.

Ao refletir sobre o diagnóstico específico de dificuldade de aprendizagem se faz necessária uma análise mais criteriosa, uma vez que estas têm se configurado mais como um modo diferente de aprender do que um problema neurobiológico. Neste caso seria necessário não um diagnóstico, **mas, antes**, um posicionamento pedagógico consciente para a realização de uma intervenção eficaz.

Um elemento significativo para que este modelo de intervenção se concretize encontra-se no vínculo estabelecido com o sujeito investigado. É o vínculo que permite conhecer melhor o indivíduo em sua integralidade, o que não acontece de imediato num único encontro, pois ele é construído na relação entre os pares. Neste sentido, Tacca (2009) coloca que o profissional que está fora de sala de aula dificilmente conseguirá identificar coordenadas assertivas para orientar a intervenção com o aluno. O que é colocado pela Pd 1X, em entrevista individual, ajuda a perceber a ausência deste vínculo:

A questão de ser itinerante dificulta muito o nosso trabalho porque você está numa escola, muitas vezes o pai que a gente chama não vem, mas ele vem num outro dia, num outro dia você não pode porque você está em outra escola; e você acaba perdendo informações da escola mesmo que é passado na coordenação, passa todos os informes para todo o mundo, mas você não pega e você fica assim a desejar, a ver 'navios'(...)

Embora esteja referindo-se especificamente à limitação que lhe é imposta quanto à relação com a família e à própria escola, nos remete a considerar que isto se estende, conseqüentemente, ao aluno. Se a não convivência com o aluno é considerada uma problemática, a distância exemplificada passa a ser um entrave para o real conhecimento daquele que se pretende avaliar, logo, de uma intervenção que contemple as possibilidades de aprendizagem.

A partir deste entendimento o papel do professor precisa ser redimensionado dentro do processo de investigação/intervenção. Durante todo o percurso da pesquisa foi evidente o chamado à participação do professor neste processo:

Desenvolver estratégias que favoreçam o comprometimento dos professores no processo de acompanhamento/intervenção aos alunos com queixas escolares. (OP, 2010, p. 100)

A filosofia da Secretaria de Educação é que a equipe não atue mais diretamente com o aluno e sim com o professor, porque quando você atua junto ao professor, automaticamente, se ele colocar em prática o que a gente tá solicitando, tá sugerindo, você está atuando em todos os alunos. (OE Y, em entrevista individual)

(...) tem aquele que só fica naquele processo: quadro, giz, quadro, giz. Então, assim, não diversifica o trabalho; então a criança vai ter mais dificuldade e ela não vai render. (Ps Y, em entrevista individual)

Este contexto, mesmo que revele a ausência da consciência do professor sobre a importância do seu trabalho, implica, também, na necessidade do reconhecimento do valor pedagógico – a muito subjugado pelo discurso da prevalência médica nos casos escolares. Enquanto o professor tem esperado que o serviço externo resolva questões que lhe são peculiares, estes têm esperado que o professor se posicione em direção à solução do que lhe é cabível. Para concretizar as expectativas que lhe são impostas o professor precisa tornar-se emancipador, termo cunhado por Rancière (2004) e retomado por Tunes:

O mestre emancipador reconhece como igual à sua a inteligência do aluno, pois sabe que *a razão se perde ali aonde um homem fala a um outro que nada lhe pode replicar* (p. 66); permite que uma inteligência se revele a si própria; desafia o aluno a usar sua própria inteligência; faz a inteligência do aluno trabalhar; não define para ele o que deve aprender, respeita o seu querer e, por isso, dispensa a ideia de pré-requisitos e de sequência de aprendizagem; avalia se o aluno buscou e não aonde chegou. (TUNES, 2009, p. 18)

No tocante ao diagnóstico a importância do trabalho pedagógico excede ao das informações nele contido. No impasse entre o parecer técnico em que tem se constituído o diagnóstico e a função a ele atribuída de favorecer o “correr atrás” de conhecimentos específicos após o seu recebimento, fica nítido que o investimento no fazer pedagógico é o que se apresenta como ação favorecedora do processo de aprendizagem deste aluno encaminhado – antes, durante e depois do processo da avaliação “psicopedagógica”.

O percurso da pesquisa permitiu perceber que o SEAA tem buscado meios para tornar-se um favorecedor do processo ensino-aprendizagem, para tanto conta com profissionais comprometidos com a missão que abraçaram (não foram raras as ações que demonstraram esta dedicação: ir à casa da família, buscar junto às instituições particulares atendimento e/ou bolsas em atividades para os alunos, organizar mecanismos de arrecadação para angariar verba para pagar consultas/exames, contribuir com recursos próprios para pagar passagem para a família levar a criança aos atendimentos), contudo isto não basta para alcançar tal proposição. Mais que boa vontade, faz-se necessário investimento, financeiro, sim, como requer o grupo em função de contratação de profissionais, melhoria ou criação de espaço; mas, inevitavelmente, teórico, para que os “bons discursos” não se percam diante de práticas que os contradigam e para que ocorram as necessárias mudanças de concepções defendidas neste trabalho.

O suporte teórico é essencial. Embora se tenha a clareza que a teoria, como defende González Rey (2002), não é um corpo rígido adotado de forma confortável e imposto às mais diversas formas do real, antes se apresenta como

uma construção sistemática, confrontada constantemente com a multiplicidade de ideias geradas por quem as compartilha e que se opõe a elas, do que resulta um conjunto de alternativas que se expressam na pesquisa científica e que seguem diferentes zonas de sentido sobre a realidade estudada. Nenhuma teoria pode ser considerada resultado final, capaz de dar conta em termos absolutos do estudado. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 60)

Para que haja esta confrontação torna-se inevitável a abertura de espaços para reflexão entre os membros das equipes. A reflexão conjunta permitirá uma interação maior do grupo, que possibilitará o estreitamento de uma relação dialógica e, conseqüentemente, a reelaboração da prática. Conforme assinala Ibiapina (2008), refletir sobre a prática representa romper com uma visão ingênua, transcendendo a racionalidade técnica, a rotina, o legal e o instituído, e assumir posicionamentos e compromisso de transformação de pensamentos e práticas dominantes, em um processo no qual o conhecimento aprofunda-se em uma relação dialética com a própria ação.

As análises convergem para o entendimento de que o SEAA precisa se desprender do dogma avaliativo que lhe tem sido peculiar e tentar se aproximar mais da proposta identificada como “preventiva” – aquela que prevê a prestação de assessoria aos profissionais que atuam na escola, na tentativa de promover ações que viabilizem a melhoria das práticas educativas. Para tanto, se faz necessário o investimento no processo pedagógico, o qual pode minimizar a urgência da demanda de alunos encaminhados às EEAA pelo motivo de dificuldade de aprendizagem. Bem como, a apropriação, por parte dos sujeitos que compõem as equipes, do aporte teórico sugerido pela própria OP/2010 (a perspectiva histórico-cultural), o qual pode ajudar a reverter as concepções que têm norteado o processo de construção do diagnóstico e, assim, possibilitar a caminhada rumo a uma avaliação que vise realçar o que é força no aluno, respeitando-o em sua singularidade e acreditando na aprendizagem como possibilidade para este sujeito.

Ficam identificadas aqui algumas indicações significativas de um percurso que ainda precisa ser seguido para que se contemple o objetivo de favorecer o aluno neste

sistema avaliativo, bem como a ciência de que muito ainda está por se pensar e realizar para a concretização deste trajeto...

Lançar-me no mundo da pesquisa foi desafiador: muitas dúvidas, anseios, receios, questões a serem respondidas. Seria possível realizá-la? Mergulhar nesse processo (aproximação dos sujeitos colaboradores, do contexto que atuavam, das tramas nele implicadas, conquistas, desencontros) me fez ver possibilidades como pessoa, como profissional, como o outro significativo, enfim, como sujeito. Concluo essa experiência – se é que posso dizer assim – convicta que a pesquisa é um caminho de ampliação, mais que isso, de construção de conhecimento. Assim sendo encerro com a certeza de que pensar junto, refletir sobre a prática, buscar fundamentação teórica, tentar compreender os fenômenos que se apresentam se faz necessário sempre.

A produção aqui retratada abre espaço para a discussão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, dificuldade de aprendizagem, trabalho pedagógico, avaliação psicopedagógica, diagnóstico, entre outros. Como produção da pesquisa espera-se ter contribuído significativamente para o entendimento de que o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem precisa ter redimensionado o seu papel dentro da escola, passando, fundamentalmente, pela compreensão deste como um procedimento investigativo contínuo que não consegue abarcar o sujeito em sua singularidade. Assim sendo, embora haja um diagnóstico de hiperatividade, por exemplo, um hiperativo jamais será igual a outro hiperativo, pois cada ser humano é único, age e reage de maneira distinta, de acordo com a subjetividade que lhe é própria. Esta compreensão requer, entretanto, uma alteração nas concepções biologizantes e culpabilizadoras que ainda estão fortemente presente no ambiente educacional. Outra questão importante que se pretendeu clarificar foi o posicionamento da escola frente a um diagnóstico. Espera-se que nesta situação a escola volte o seu olhar para o que lhe compete: o favorecimento da aprendizagem desse sujeito ativo, pensante, capaz, singular.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (orgs). **Para além do fracasso escolar**. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ALMEIDA, Sandra F. C. de (org). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. 2ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2006.

ANDRÉ, Marli (org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

_____. **A pedagogia das diferenças**. In: ANDRÉ, Marli (org). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

AMARAL, Lígia A. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. In: AQUINO, Julio Groppa (org). *Diferenças e preconceitos nas escolas: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

AQUINO, Julio Groppa (org). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BARBOSA, Rejane M. **Psicologia escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem de Samambaia/DF: a atuação institucional a partir da abordagem por competências**. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2008.

BARONE, Leda M. C. **Ramain: uma possibilidade de revelação do sentido inconsciente dos distúrbios de aprendizagem**. In: Scoz, Beatriz J. L. (ed.). *Psicopedagogia: contextualização, formação e atualização profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Considerações a respeito do estabelecimento da ética do psicopedagogo**. In: Scoz, Beatriz J. L. (ed.). *Psicopedagogia: contextualização, formação e atualização profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BASSEDAS, Eulália (org). **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**; trad. Beatriz Affonso Neves. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BORGES, Aglael L. **O ato de aprender: algumas contribuições da psicanálise freudiana**. In: Scoz, Beatriz J. L. (ed.). *Psicopedagogia: contextualização, formação e atualização profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007

BRASIL. **Constituição brasileira** (1988). Brasília: Senado Federal, subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do DF (SEE-DF). **Orientação Pedagógica das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem**. Brasília, 2005.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do DF (SEE-DF). **Orientação Pedagógica das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem**. Brasília, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação do DF (SEE-DF). **Orientação Pedagógica das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem**. Brasília, 2010.

COELHO, Cristina M. M. **Concepções sobre o processo de inclusão: a expressão de seus atores**. In: Revista Linhas Críticas, v 9, n 16. Brasília, DF:Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, jan./jun. 2003.

_____. **Sujeito, linguagem e aprendizagem**. In: MARTÍNEZ, Albertina M. e TACCA, Maria Carmen V. R. (orgs). **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Ed Alínea, 2009.

COLL, César e MARTÍ, Eduardo. **Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem**. In: Desenvolvimento psicológico e educação – psicologia da educação escolar. COLL, César, MARCHESI, Álvaro e PALÁCIOS, Jesús (orgs). 2ª Ed – Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORREIA, Luis de M. **Para uma definição portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem Específicas**. Revista Brasileira de Educação Especial, p. 155-172, Agosto 2007, vol 13 nº 2 [online] Disponível na Internet via http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413722007000300010&lng=pt&nrm=em. Capturado em 03/01/2009 às 14h30.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, Sônia A. **Da criança ao adolescente: gênese e desenvolvimento dos distúrbios de aprendizagem**. In: Scoz, Beatriz J. L. (ed.). Psicopedagogia – o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRESQUET, Adriana M. **Psicopedagogia e fracasso escolar**. In: Revista Linhas Críticas, v 9, n 16., Brasília, DF:Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, jan./jun. 2003.

GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em Psicologia – caminhos e desafios**. [Tradução: Marcel Aristides Ferrada] – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **El aprendizaje em □L enfoque histórico-cultural – sentido y aprendizaje**. In: TIBALLI, Elisandra F. A. e CHAVES, Sandramara M. (orgs). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano**. In: SIMÃO e MARTÍNEZ (orgs). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. [Tradução: Marcel Aristides Ferrada]; São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. **O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica**. In: González Rey, F. (org). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

_____. **O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica**. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

GOULD, S.J. **A Falsa Medida do Homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GURGEL, Carolina P. de P. **O relatório psicopedagógico e sua importância para o trabalho do professor**. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Universidade Católica de Brasília, 2002.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. **A conquista: pesquisadores e professores pesquisando colaborativamente**. In: Loureiro Jr. E. e IBIAPINA, Ivana M. L. de M. (org) *Videoformação, reflexividade crítica e colaboração: pesquisa e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **O espelho da prática: reflexividade e vídeoformação**. In: IBIAPINA, Ivana M. L. de M. (org). *Formação de professores: texto e contexto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LATERMAN, Ilana. **Alunos que não acompanham o ensino: reflexões sobre o ensino público e serviços de atendimento**. In: MALUF, Maria Irene. *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo: ABPp, 2006.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEVISKY, David L. **Algumas contribuições da psicanálise à psicopedagogia**. In: Scoz, Beatriz J. L. (□L □L.). Psicopedagogia: contextualização, formação e atualização profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LIMA, Helen T. dos S. **Investigação dos processos de aprendizagem: contribuições para uma intervenção pedagógica no âmbito das relações sociais**. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

MALUF, Maria Irene. **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: ABPp, 2006.

MARTINELLI, S.de C. **Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem**. In: SISTO, F. F. e BORUCHOVITCH, E. (orgs). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. 5ª □L. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARTÍNEZ, Albertina M. **O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais**. In: SIMÃO e MARTÍNEZ (orgs). O outro no desenvolvimento humano. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____; TACCA, Maria Carmen V. R. (orgs) **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Ed Alínea, 2009.

MASINI, E. F. S. **Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa**. São Paulo: Unimarco, 1993.

MENDES, Mônica H. **A supervisão de caso como instrumento da intervenção psicopedagógica**. In: Scoz, Beatriz J. L. (□L □L.). Psicopedagogia: contextualização, formação e atualização profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. São Paulo: Summus, 2002.

MOYSÉS, Maria Aparecida A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas, SP: Fapesp, 2001.

_____; COLLARES, Cecília A. L. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

MUNIZ, Cristiano A. **Mediação e conhecimento matemático**. In: TACCA, Maria Carmen V. R. Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

NEVES, Marisa M. B. da J. **A atuação da Psicologia nas Equipes de Atendimento Psicopedagógico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília: 2001.

NEVES, Marisa M. B. da J.; ALMEIDA, Sandra F. C. de. **A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares.** In: ALMEIDA, Sandra F. C. de (org). Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional. 2ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2006.

NOFFS, Neide de A. **A maioria da psicopedagogia.** In: Jornal Psicopedagogia, n. 16, ano IV. Goiânia: ABPp, março/abril, 1998.

NUNES, Ana I. B. L. e SILVEIRA, Rosemary do N. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos.** Brasília: Líber Livro, 2009.

NUTTI, Juliana Z. Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem. www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=339. Capturado em 04.01.2011, às 14h08.

OLIVEIRA, G. de C. **Dificuldades subjacentes ao não-aprender.** In: SISTO, F. F. e BORUCHOVITCH, E. (orgs). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1993.

PENNA-MOREIRA, Paula C. B. **A psicologia escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/apoio à Aprendizagem do Plano Piloto.** Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia: UnB, Brasília, 2007.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Vigotski.** In: Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, pp.45-79 Julho/2000.

_____. **As marcas do humano – às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

POLITY, Elizabeth (org). **Psicopedagogia: um enfoque sistêmico – terapia familiar nas dificuldades de aprendizagem.** São Paulo: Vetor, 2004.

PORTO, Olívia. **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

PROENÇA, M. **Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia.** In: TRENTO, D.; KOHL, M; REGO, T (orgs). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. Tese de Doutorado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

ROSSINI, Sônia D. R. e SANTOS, Acácia A. A. dos. **Fracasso escolar: estudo documental de encaminhamentos**. In: SISTO, F. F. e BORUCHOVITCH, E. (orgs). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RUBINSTEIN, Edith. **A psicopedagogia e a Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo**. In: SCOZ, Beatriz (ed. e org.). **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. A intervenção psicopedagógica clínica. In: SCOZ, Beatriz J. L. (ed. e org.). **Psicopedagogia: contextualização, formação e atualização profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SCOZ, Beatriz J. L. (ed. e org.). **Psicopedagogia – o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. (ed. e org.). **Psicopedagogia: contextualização, formação e atualização profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SENNA, Sylvia R. C. M. F. **Formação e atuação do psicólogo escolar no Distrito Federal: panorama atual e perspectivas futuras**. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia: UnB, Brasília, 2003.

SILVA, Carmem A. D. e outros. **De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação das crianças negras**. In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, J. (orgs). Para além do fracasso escolar. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

SIMÃO e MARTÍNEZ (orgs). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SIMÃO, Livia M. **Alteridade no diálogo e construção de conhecimento**. In: SIMÃO e MARTÍNEZ (orgs). O outro no desenvolvimento humano. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SISTO, F. F. **Dificuldade de aprendizagem**. In: SISTO, F. F. e BORUCHOVITCH, E. (orgs). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____; BORUCHOVITCH, E. (orgs). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Orientação educacional e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TACCA, Maria Carmen V. R. **Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento**. In: SIMÃO e MARTÍNEZ (orgs). O outro no desenvolvimento humano. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____.(org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

_____. **Dificuldades de aprendizagem: percurso histórico e novas compreensões**. Artigo não publicado, Brasília: UnB, 2007.

_____; GONZÁLEZ REY, F. **Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender**. In: Psicologia, Ciência e profissão, 2008, 28 (1).

_____. **Processos de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão**. In: GALVÃO, Afonso C. T. e SANTOS, Gilberto L. dos S (orgs). Educação: tendências e desafios de um campo em movimento. Brasília: Líber Livro: ANPEd, 2008.

_____. **O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender**. In: MARTÍNEZ, Albertina M. e TACCA, Maria Carmen V. R. (orgs) A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Ed Alínea, 2009.

TRENTO, D.; KOHL, M; REGO, T (orgs). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLLO, Roberto dos S.. **Da constituição da consciência a uma psicologia ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal**. In: SIMÃO e MARTÍNEZ (orgs). O outro no desenvolvimento humano. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. **O trabalho pedagógico na escola inclusiva**. In: TACCA, Maria C.V.R.(org). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

_____. **Dois sentidos do aprender**. In: MARTÍNEZ, Albertina M. e TACCA, Maria Carmen V. R. (orgs) A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Ed Alínea, 2009.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R; MARTÍNEZ, Albertina M. **Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo**. In: Revista Linhas Críticas, v. 12, n. 22, p. 109-130. Brasília-DF:Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, jan./jun. 2006.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: _____. , LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aléxis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 3ª ed. São Paulo: Ed Ícone, 1991/2006.

_____. **Obras escogidas V – Fundamentos da defectologia**. [Tradução Carmem Pance Fernandez]. Haban: Pueblo y educacion, 1995.

_____. **Obras escogidas III – Problemas do desenvolvimento da psique**. [Tradução Carmem Pance Fernandez]. Madrid: Visor Distribuciones, 1995b.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEISS, Maria L. L. **Considerações sobre a instrumentação do psicopedagogo no diagnóstico**. In: SCOZ, Beatriz J. L. (ed.). Psicopedagogia – o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **Reflexões sobre diagnóstico psicopedagógico**. In: SCOZ, Beatriz J. L. (ed.). Psicopedagogia: contextualização, formação e atualização profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

WERNER, Jairo. **Saúde e educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO INICIAL 170

ANEXO 2 – ENTREVISTA INDIVIDUAL (EEAA) 172

ANEXO 3 – ENTREVISTA INDIVIDUAL (PROFESSORES) 174

ANEXO 4 – MEMORIAL 175

ANEXO 5 – FICHA DE ENCAMINHAMENTO 176

ANEXO 6 – RELATÓRIO MODELO 183



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Projeto de Pesquisa:
Diagnóstico de Dificuldade de Aprendizagem: construção, concepções e expectativas

Pesquisadora: Kátia Regina do Carmo Pereira
Orientadora: Prof. Dra. Maria Carmen V. R. Tacca

Questionário inicial

Bom dia!

A SEEDF conta com um Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem o qual se concentra na promoção da qualidade do processo ensino e aprendizagem. Ao responder estas questões você estará colaborando para a caracterização do perfil do profissional que atua neste serviço e permitindo algumas reflexões sobre o trabalho desenvolvido.

1- Que função você desempenha na Equipe de Atendimento?

2- Há quanto tempo você trabalha na SEEDF? Em que funções?

3- Há quanto tempo atua na Equipe de atendimento?

4- O que te motivou a fazer parte do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da SEEDF?

5- Ao receber um encaminhamento de um aluno com indicação de “dificuldade de aprendizagem” o que pensa que deve fazer?

6- Como você definiria “dificuldade de aprendizagem”?

7- Como você avalia o SEAA (pontos positivos e negativos)?

Obrigada pela participação!



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa: **Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem – construção, concepções e expectativas.**

Pesquisadora: Kátia Regina do Carmo Pereira
Prof. Orientadora: Prof. Dr^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca

ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL

1. Como você definiria?
 - a) Ser humano
 - b) Aluno
 - c) Aprendizagem
 - d) Dificuldade de aprendizagem
 - e) Diagnóstico

2. Como o SEAA participa do processo de ensino-aprendizagem, junto ao professor e ao aluno?

3. Qual a importância do seu trabalho junto à escola que atua?

4. Quais os principais motivos de encaminhamento dos alunos? O que você pensa sobre isto?

5. O que você considera importante no momento de avaliação do aluno encaminhado? Como essa avaliação está organizada? Sempre foi assim?

6. Como você caracteriza os alunos que atende para a avaliação?
7. Você ou a equipe faz contato com a família? A família participa do processo avaliativo? Se sim, que tipo de participação é essa? Em que momento isso acontece?
8. Qual sua expectativa em relação aos resultados das avaliações realizadas por você ou pelo SEAA tendo em vista o processo de aprendizagem dos alunos avaliados? Você considera que essas expectativas se realizam?
9. O que você acha que o professor faz com as avaliações que recebe? Como ele recebe isso? Qual o impacto que essas avaliações podem ter ou têm em seu trabalho?
10. Você considera realizada com o seu trabalho?
11. Que propostas de mudanças faria para o SEAA?
12. Quais os grandes desafios de sua profissão? Você almeja mudar de profissão ou de local de trabalho?
13. Você tem feito cursos? Quais?
14. Que livros você tem lido ou comprado? Qual recomendaria?
15. Se você fosse fazer um projeto de pesquisa o que gostaria de estudar?
16. Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica.

Obrigada pela participação.



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa: **Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem – construção, concepções e expectativas.**

Pesquisadora: Kátia Regina do Carmo Pereira
Prof. Orientadora: Prof. Dr^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca

ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Quanto tempo está na SEE-DF? Em que área atua?
- 3- Como definiria aluno?
- 4- O que entende como “dificuldade de aprendizagem”?
- 5- O que motivou a encaminhar o aluno ao SEAA? O que faz antes de encaminhar com o aluno?
- 6- Que expectativas tinha ao encaminhar o aluno ao SEAA? Elas foram atendidas?
- 7- Já recebeu um relatório final/diagnóstico? As informações contidas nele eram claras? Em que elas ajudaram no seu trabalho?
- 8- O que pensa sobre o SEAA?



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE APOIO PEDAGÓGICO
GERÊNCIA DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO
NÚCLEO DE ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO**



**Ficha de Encaminhamento do aluno ao Processo de Avaliação e Atendimento
Sistema Educacional Inclusivo**

Professor(a):

Esta ficha objetiva colher dados que justifiquem o encaminhamento do aluno a Equipe de Apoio à aprendizagem.

Solicitamos o preenchimento detalhado da mesma, pois as informações prestadas são imprescindíveis à compreensão do processo de aprendizagem do aluno.

Cabe ressaltar que o encaminhamento do aluno só deve ser realizado após serem esgotados os recursos disponíveis na Unidade de Ensino.

Atenciosamente,

Equipe de Apoio à Aprendizagem

Observações:

Favor anexar cópia do laudo médico (quando houver) para a análise da Equipe.

Favor enviar demonstrativo da escrita espontânea (com respectiva decodificação) e desenho livre do aluno.

FICHA DE ENCAMINHAMENTO AO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO

1. DADOS PESSOAIS

GRE: _____

Unidade de Ensino: _____

Nome do Aluno: _____

Data de nascimento: ___/___/___ Idade: _____ Naturalidade: _____

Série: _____ Turno: _____ Anos de Escolaridade: _____

Repetente? () Sim () Não

Quantas vezes? _____

Qual (is) Série (s)? _____

Freqüentou a pré-escola? () Sim () Não

2. DADOS FAMILIARES

Nome do Pai: _____ Idade: _____

Nome da Mãe: _____ Idade: _____

Responsável: _____

Endereço: _____

Telefone residencial: _____ Telefone do Trabalho: _____

3. DADOS DO PROFESSOR

Professor: _____

Horário e dia de coordenação: _____

Telefone para contato: _____

4. MOTIVOS DO ENCAMINHAMENTO

- () Baixo Rendimento Escolar
- () Problemas de Comportamento
- () Problemas Emocionais
- () Problemas na Fala
- () Dificuldades Visual
- () Indicadores de Superdotação (talentos)
- () Dificuldades Auditivas
- () Dificuldades Psicomotora
- () Solicitação de reavaliação

5. JUSTIFICATIVA

Justifique o motivo do encaminhamento (observações, características, comportamentos, outros):

6. FREQUÊNCIA

O aluno é freqüente? () Sim () Não

Motivo da infreqüência: _____

7. RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

Em relação à aprendizagem, quais as competências (conhecimentos já adquiridos) e dificuldades apresentadas pelo aluno?

Atividades	Competências	Dificuldades
Leitura		
Escrita		
Matemática		

8. USO DA LINGUAGEM ESCRITA

Troca Grafemas? Quais? _____

Omite grafemas? Quais? _____

Acrescenta grafemas? Quais? _____

9. USO DA LINGUAGEM ORAL

Omite fonemas? () Sim () Não

Fala rapidamente? () Sim () Não

Fala de forma inteligível? () Sim () Não

Não omite som oral () Sim () Não

Inverte Fonemas? () Sim () Não

Apresenta gagueira? () Sim () Não

Troca fonemas? Quais? () Sim () Não

Não se comunica verbalmente () Sim () Não

Utiliza outra forma de comunicação. Qual? _____

10. USO DA LINGUAGEM ORAL

Realizou teste de acuidade visual? () Sim () Não Resultado: _____

Tem problemas de saúde? () Sim () Não Quais? _____

Toma medicação controlada? () Sim () Não Qual? _____

Realizou outros exames? () Sim () Não Qual? _____

Observações:

15. Antes de encaminhar o aluno que providências foram tomadas?

16. Outras informações:

17. Após ser encaminhado para a equipe de ATPP, o aluno é avaliado e se necessário, receberá o atendimento. Sendo assim, sua co-participação no processo de apoio psicopedagógico é imprescindível, quais as suas sugestões e disponibilidades?

Data do encaminhamento: ____/____/____

Assinatura do Professor (a): _____

Devolutiva dia: ____/____/____

PROTOCOLO DE ENCAMINHAMENTO DO (A) ALUNO(A):

Entregue dia: ____/____/____

() Pedagoga _____

() Orientadora Educacional _____

Obs: Caso a equipe não entre em contato com o responsável pelo encaminhamento no período de 15 dias, favor procurar a mesma para verificar o encaminhamento do processo.



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO X
SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM



RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

1 – Identificação

Estabelecimento de Ensino:

Aluno(a):

Data de Nascimento:

Série/Turma:

Turno:

Prof.º:

Pai:

Mãe:

Responsável:

Endereço Residencial:

Telefone:

2 – Recomendações gerais:

- Este relatório deve permanecer na pasta do aluno e seu objetivo é subsidiar o trabalho com o educando em questão;
- Recomenda-se zelo em relação aos dados da vida do aluno, no sentido de evitar que os mesmos sejam divulgados a pessoas não envolvidas no processo ensino-aprendizagem, preservando dessa forma a individualidade do aluno;
- Solicita-se zelo em relação aos dados da avaliação que possam gerar dúvidas ou má interpretação. Sugerimos que neste caso, a escola procure imediatamente a equipe responsável pelo trabalho;
- As informações contidas neste relatório foram colhidas no período de _____. Convém ressaltar que as mesmas se referem a este momento da vida escolar do aluno e, portanto, estão sujeitas a mudanças contínuas, de acordo com o processo de desenvolvimento dinâmico e evolutivo do ser humano.

3 – Identificação da equipe:

Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da Escola Classe 300 de Planaltina

Pedagogo(a) / Matrícula:

Psicólogo(a) / Matrícula:

Telefone: 3901-1234

4 – Motivo do encaminhamento:

Baixo rendimento escolar, problemas emocionais(insegurança), alfabetização, atenção.

5 – Síntese da investigação:

Após encaminhamento do professor para equipe especializada, foi feita entrevista com a criança, entrevista com o professor, análise de material da criança, anamnese com a família. De acordo com a mãe, a gravidez foi planejada, com acompanhamento pré-natal, o desenvolvimento neuromotor normal, andou com um ano e dois meses e a aquisição da fala

se deu em torno de um ano e oito meses. Tem bom relacionamento com colegas e irmãos. Ingressou na escola aos quatro anos de idade. Veio de escola particular.

Na avaliação pedagógica foi avaliada a compreensão leitora, a psicogênese, comunicação oral e sistema funcional da linguagem. Em relação à exploração verbal, foi avaliada a recepção e memória imediata da informação verbal, capacidade de abstração verbal, reconhecimento de categorias, vocabulário ativo e abstração verbal, recepção e compreensão auditiva, memória auditiva verbal de séries com significados. Em relação ao pensamento lógico-matemático foram avaliadas as noções prévias, conhecimento da simbolização matemática e disposição para cálculo e resolução de problemas. Também foi avaliada a psicomotricidade e o grafismo. Foi realizada avaliação psicológica. Solicitamos exame neurológico para complementar relatório.

Na compreensão leitora realizada leitura e interpretação de pequenos textos, utilizando a estratégia de identificação de informações. Quando exige interpretação mais complexa, com inferência por não haver a informação explícita, apresenta dificuldade. De acordo com o esperado pela idade, encontra-se em defasagem. A leitura oral é um pouco silabada. Considerando a psicogênese, a escrita é alfabética, não apresenta dificuldade. Na narrativa a partir de gravuras a organização não foi coerente. Não produz textos, elabora frases a partir dos desenhos, sem encadear idéias e com foco mais descritivo..

A memória visual mostrou-se em defasagem para a idade, com retenção de poucas informações, máximo 3 (três) elementos. A capacidade de análise e síntese auditiva e discriminação auditiva mostraram-se bem desenvolvidas.

A recepção e memória imediata da informação verbal encontram-se abaixo do esperado para a idade. A capacidade de relacionar aspectos essenciais de objetos ou ações está muito abaixo da média (ex.: entre três objetos tem dificuldade em perceber uma característica comum), o vocabulário ativo e abstração verbal encontra-se em defasagem. A memória verbal de séries com significados e compreensão auditiva verbal (ex.: compreender uma frase com três informações ou mais e reter a informação) também encontra-se com defasagem, considerando o que é esperado para a idade.

As noções prévias do pensamento lógico-matemático encontram-se no nível intermediário, ou seja, classificação, seriação, conservação, inclusão de classe são conceitos que ainda não estão bem estruturados. Reconhece quantidades, maior que, menor que. Para realizar cálculo mental utiliza os dedos como suporte, mas ainda não consegue chegar a uma resposta adequada. Não resolve situação-problema porque demonstra não interpretar a situação. Também ainda não consegue realizar operações envolvendo unidades e dezenas, porém domina alguns fatos da adição. Dificuldade para associar sinal com a operação. Realiza contagem um a um.

Na avaliação psicológica, aluno apresenta nível mental significativamente abaixo da média, com falhas na percepção visual, figura-fundo, raciocínio e análise-síntese. Teve dificuldade em organizar pensamento e realizar sequência lógica, o vocabulário é restrito. Há tendência a distração, dificuldade em memória visual, é lento em execução. A maturidade psicomotora encontra-se aquém da idade cronológica. Provável disfunção cronológica.

6 – Conclusão

Aluno com 9 anos e em todos os aspectos avaliados encontra-se aquém ao esperado para a idade cronológica. Realiza leitura de palavras e frases simples, porém apresenta dificuldade para interpretar comandos a partir de leitura. Reconhece quantidades (maior que, menor que), faz sequência de um em um, utiliza suporte concreto para fazer cálculos, porém não

consegue chegar ao resultado correto. Não compreende a simbolização matemática. De acordo com a avaliação psicológica o nível mental está significativamente abaixo da média, aluno com deficiência intelectual.

7 – Orientações para intervenção pedagógica:

- Realizar a adequação curricular observando as possibilidades de aprendizagem da criança;
- Em sala de aula, colocar a criança mais à frente, próxima ao professor;
- Oferecer material concreto para a criança trabalhar com a matemática, mesmo que ela recuse, insistir;
- Pedir à criança que verbalize sempre que possível sobre a estratégia utilizada para encontrar a resposta para a atividade proposta ou que justifique suas respostas;
- Promover espaço para jogos em sala de aula para a criança interagir com os colegas e colocar seu pensamento em ação;
- Atividades de semelhança-diferença, englobar conceitos a partir de uma característica, analogia, formular hipóteses;
- Estimular a memória auditiva e imediata (brincadeiras para repetir informações , telefone sem fio, por exemplo);
- Produzir textos a partir de questões orientadoras e/ou planejamento por tópicos;
- Solicitar idéia principal de textos lidos, leitura de piadas, leitura de regras de jogos (para jogar);
- Fazer escalas numéricas (1 em 1, 2 em 2,...) ascendentes e descendentes;
- Frequentar a sala de recursos.

8 – Possibilidades de adequação educacional:

Sala de recursos e adequação curricular.

9 – Assinaturas:

Pedagogo(a): _____

Psicólogo(a): _____

Prof. Regente: _____

Orientador educacional: _____

Prof. Sala de Recursos: _____

Pais ou responsável: _____

Direção: _____