

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM?
UMA NOVA COMPREENSÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CULTURAL

Kátia Regina do Carmo Pereira

Universidade de Brasília - UnB

fanikatia@ibest.com.br

Prof Dr^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca

Universidade de Brasília - UnB

mctacca@yahoo.com.br

Ao se olhar para duas pessoas facilmente pode se perceber que estas não são iguais, mesmo tendo muitas características comuns, se vê: cabelos diferentes, cores diferentes, alturas diferentes, trejeitos, estilos... E, numa análise meramente exterior, torna-se evidente, como afirma Leontiev (1978), que a unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente.

Caso se estabeleça uma relação com estas duas pessoas o quadro de diferenças tende a ampliar, pois se verá que falam, creem, pensam, respondem, aprendem de forma diferente. Enfim, a diversidade humana estará posta. Diversidade decorrente da singularidade do sujeito. Sendo o 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 (GONZÁLEZ REY, 2004, 2005a, 2005b).

Sendo possível concluir diante de um grupo de duas pessoas que a diversidade é uma possibilidade humana seria óbvio e até simplista estender esta análise para um grupo composto por um número maior de pessoas. No entanto gostaria de tentar fazer este exercício com a instituição escolar.

Diante de uma sala de 30 alunos, pode se pensar em 30 formas diferentes de agir, sentir, compreender, interpretar, analisar... 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

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, 2005a, p. 20)

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.

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). E àquele que por ventura não segue o padrão estabelecido de aprendizagem idealizado pela escola resta ficar à margem do processo, sendo acompanhado constantemente de uma pergunta: Qual o problema deste aluno?

Para tentar responder a esta pergunta tem sido difundido nas escolas o termo “dificuldade de aprendizagem”. Assim, o aluno que apresenta outra forma de aprender - o que seria compreensível diante da diversidade humana - recebe o título de portador de “dificuldade de aprendizagem”.

E O QUE SERIA DIFICULDADE DE 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 mediante a fala sem terem comprometido 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; onde a “alteração cerebral serviu como explicação das dificuldades de aprendizagem e justificava as propostas de programas de intervenção” (SISTO, 2007).

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).

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, onde 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 de 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,

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

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

esta contribui 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.

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).

Esta última, a NJCLD, composta por representantes das organizações mais importantes dos EUA implicadas no tema dificuldade de aprendizagem, elaborou, no ano de 1988, uma definição para o termo - a qual tornou-se referência para os estudos da área:

“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, 1998:31e 32)

O conceito citado 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).

Neste percurso histórico muitas definições surgiram. Sisto (2007) ressalta que o debate sobre a definição de dificuldade de aprendizagem ainda segue aberto e aproveita para deixar 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. (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) acentua que se pode encontrar sujeitos com alto coeficiente de inteligência e provenientes de classe econômica favorável apresentando algum tipo de dificuldade de aprendizagem; e 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 imbuídos 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.

UM OLHAR DIFERENCIADO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O início da história da definição do termo dificuldade de aprendizagem foi marcado, em seus primórdios, pela centralização do problema no aluno - que ora se justificava por uma deficiência, ora por limitações pessoais – o que deixou resquícios significativos que se remontam até os dias de hoje. No entanto, a busca por novos caminhos possibilitou o encontro com outra concepção sobre a relação do desenvolvimento humano e a aprendizagem: a abordagem histórico-cultural. O que tem permitido outro entendimento sobre o tema dificuldade de aprendizagem.

A perspectiva histórico-cultural é introduzida por Lev Semionovich Vigotski, nascido na Bielo-Rússia em 1896. Partindo de princípios marxistas, Vigotski assume o entendimento de que o ser humano se constitui como tal mediante as relações sociais e históricas e pela cultura, e estabelece a aprendizagem como o eixo destas relações, admitindo ser esta que impulsiona o desenvolvimento. Assim sendo, para este autor (1991)

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. (p. 115)

Logo, somente pela aprendizagem seria possível alcançar o desenvolvimento, ou seja, o sujeito desenvolve-se à medida que aprende.

Assim, nesta proposição, como assinala Werner (2001), o sujeito é considerado um ser social, constituído por relações culturais e históricas estabelecidas numa relação dialética entre o biológico e o social. Esta relação do sujeito com o mundo, no entanto, se dá através da mediação de um outro sujeito, num movimento permeado pela aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas.

Desta forma, como fica destacado por Smolka, Góes e Pino (apud, WERNER, 2001), nesta perspectiva é dada uma nova significação 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. 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.

Algo que fica evidenciado nessa concepção é que a aprendizagem é uma possibilidade humana.

Este novo paradigma de sujeito, introduzido pela perspectiva histórico-cultural, possibilita, então, 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.

Para melhor compreensão desta ideia se faz necessário uma retomada do que Vigotski postula como defectologia – termo utilizado para designar a ciência que estudava crianças com vários tipos de defeitos mentais e físicos.

Ao estabelecer os fundamentos da defectologia, 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. (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 subjetividades⁴, 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 compensação⁵ 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):

4 Subjetividade, segundo González Rey (2005a), é o sistema de significações e sentidos subjetivos em que se organiza a vida psíquica do sujeito e da sociedade.

5 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? (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.

Pensar em possibilidades de aprendizagem implica em mudanças significativas na organização da escola.

Inicialmente não se pode distanciar da ideia de que *o aluno é um sujeito singular*, em consequência de ser constituído por uma base biológica e impregnado de sentidos e significados resultantes de sua relação com o contexto sócio-histórico-cultural no qual vive. Como sujeito, então, se posiciona, pensa, atua sobre a realidade.

Partindo deste entendimento, o processo de ensino-aprendizagem também precisa apresentar um carácter 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*. A escola, a partir desta perspectiva, precisa se tornar facilitadora do posicionamento ativo e reflexivo do sujeito no processo ensino-aprendizagem, reservando espaço para a introdução do conteúdo das experiências deste aluno - o qual, ao interagir com o novo conhecimento, poderá produzir novas conjecturas e suposições.

Cabe ao *professor*, a partir desta compreensão, como sujeito que é, ser consciente de que é *partícipe de um movimento relacional* e constitutivo complexo, o qual gera e integra processos de desenvolvimento num outro sujeito (o aluno).

Esta relação entre professor e aluno, no entanto, só se torna possível se todos estiverem dispostos para o encontro. 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*, sobre uma reflexão diferenciada, como ressalta Simão (2004),

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. (p. 33)

O diálogo se apresenta, na relação professor-aluno, como importante instrumento de investigação do processo ensino-aprendizagem. Tornando-se um meio de se 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 à forma de organizar a sua ação pedagógica e, assim, favorecer a aprendizagem, logo o desenvolvimento do aluno.

Neste ambiente relacional, de investigação e favorecimento de aprendizagem, mediado pelo diálogo, proposto pela abordagem histórico-cultural, parece não haver espaço para se fixar em dificuldades de aprendizagem, uma vez que se está voltado para o sujeito que aprende. Não se trata de negar a dificuldade em si, mas direcionar o olhar para além das limitações, na expectativa de se perceber as possibilidades que este sujeito apresenta – o que é possível mediante o processo de investigação.

Diante de tudo que aqui foi posto fica clara a necessidade de se desvencilhar de concepções que reduzam o indivíduo ao que lhe falta e avançar naquelas que valorizam o sujeito em suas potencialidades, compreendendo-o em sua diversidade e respeitando-o em sua singularidade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- BASSEDAS, Eulália (org). **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**; trad. Beatriz Affonso Neves. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- 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.
- GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. **El aprendizaje en el 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.
- LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- 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 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- 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.

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.

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.

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.

_____. **Dificuldades de aprendizagem: percurso histórico e novas compreensões**. Artigo não publicado, Brasília: UnB, 2007.

_____. e 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.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKI, Lev S., LURIA, Alexander R. e LEONTIEV, Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3ª ed. São Paulo: Ed Ícone, 1991.

_____. **Obras escogidas V - Fundamentos da defectologia**. [Tradução Carmem Pance Fernandez]. Haban: Pueblo y educacion, 1995.

WERNER, Jairo. **Saúde e educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.