

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MICHELE YENARA AGOSTINHO

**“DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

São Carlos

2021

MICHELE YENARA AGOSTINHO

**“DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a. Maria Aparecida Mello

São Carlos
2021

Agostinho, Michele Yenara

“Dificuldades de aprendizagem”: uma análise a partir da Teoria Histórico-Cultural / Michele Yenara Agostinho - 2021. 193f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Maria Aparecida Mello

Banca Examinadora: Maria Aparecida Mello, Eveline Tonelotto Barbosa Pott, Jarina Rodrigues Fernandes Bibliografia

1. Dificuldades de aprendizagem. 2. Fracasso escolar. 3. Teoria Histórico-Cultural. I. Agostinho, Michele Yenara.
II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Michele Yenara Agostinho, realizada em 03/08/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Aparecida Mello (UFSCar)

Profa. Dra. Eveline Tonelotto Barbosa Pott (UNIP)

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico este trabalho às crianças e adultos que ousaram e ousam desafiar as “certezas” construídas à base de discursos excludentes.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por me proporcionarem o apoio e as condições materiais concretas que me permitiram priorizar os estudos em minha vida e me tornar o que sou hoje.

À minha avó Maria (*in memoriam*), que mesmo analfabeta me ensinou o valor da educação. Ao meu avô Florindo (*in memoriam*), que faleceu no decorrer deste percurso, mas que sempre esteve presente de forma afetuosa em minha vida.

Aos meus irmãos, que completam meus alicerces, em especial à Jéssica, que mesmo à distância segue sendo não só uma companheira de vida, mas uma grande parceira intelectual por quem sinto a mais profunda admiração.

À minha orientadora Mare, pelos diversos momentos de aprendizado proporcionados, pelas suas preciosas considerações, pelo apoio, carinho, paciência e compreensão aos meus processos e momentos de vulnerabilidade. Por saber dosar de forma tão exímia sua presença com o meu caminhar autônomo. Enfim, pela confiança em meu trabalho e por me ajudar a crescer enquanto pessoa, pesquisadora e profissional.

Às professoras Eveline e Jarina, participantes da banca de qualificação, por terem aceitado meu convite, pela leitura atenciosa, elogios e pelas ricas considerações sobre o trabalho. E, também, aos membros suplentes da banca, Abel e Giselle, por terem aceitado meu convite e me inspirarem como exemplos de exímios pesquisadores.

Aos integrantes do Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY), pelas discussões valiosas que me ajudaram adentrar mais a fundo no universo da Teoria Histórico-Cultural.

Aos amigos e companheiros de trabalho do SAEEB (Serviço de Apoio Especializado à Educação Básica) de Monte Alto, Ângela, Bruna, Glicério e Luciene, com quem aprendo cotidianamente, divido minhas angústias e fazemos jus ao significado da palavra equipe. Em especial à nossa coordenadora e amiga Daiane Venteu, a pessoa que me ensinou o verdadeiro significado da palavra inclusão e que demonstra com a sua existência e trabalho que uma práxis transformadora é possível.

Aos meus amigos “psis” que, apesar da distância, sempre se fizeram presentes e me ensinaram que a amizade independe de divergências teóricas. Em especial à Pimenta que, literalmente, foi e segue sendo uma extensão de minha família e que me possibilitou permanecer em São Carlos por tanto tempo e à Jujuba, que plantou a sementinha da Teoria Histórico-Cultural em mim, ainda na época da graduação, e que atuou em minha zona de desenvolvimento proximal por tantas vezes sem saber.

Aos amigos e amigas de São Carlos, em especial, os que fiz ao longo da minha passagem pelo NuMI-EcoSol UFSCar, meu primeiro local de trabalho, onde aprendi a trabalhar coletivamente e ampliei meus ideais por uma sociedade mais justa e igualitária.

EPIGRAFE

Dani é uma criança que não sabe andar de bicicleta. Todas as outras crianças do seu bairro já andam de bicicleta; os da sua escola já andam de bicicleta; os da sua idade já andam de bicicleta. Foi chamado um psicólogo para que estude seu caso. Fez uma investigação, realizou alguns testes (coordenação motora, força, equilíbrio e muitos outros; falou com seus pais, com seus professores, com seus vizinhos e com seus colegas de classe) e chegou a uma conclusão: esta criança tem um problema, tem dificuldades para andar de bicicleta. Dani é disbiciclético.

Agora podemos ficar tranquilos, pois já temos um diagnóstico. Agora temos a explicação: o garoto não anda de bicicleta porque é disbiciclético e é disbiciclético porque não anda de bicicleta. Um círculo vicioso tranquilizador. Pesquisando no dicionário, diríamos que estamos diante de uma tautologia, uma definição circular. (...) Pouco importa, porque o diagnóstico, a classificação, exime de responsabilidade aqueles que rodeiam Dani. Todo o peso passa para as costas da criança. Pouco podemos fazer. O garoto é disbiciclético! O problema é dele. A culpa é dele. Nasceu assim. O que podemos fazer?

Pouco importa se na casa de Dani seus pais não tivessem tempo para compartilhar com ele, ensinando-o a andar de bicicleta. Porque para aprender a andar de bicicleta é necessário tempo e auxílio de outras pessoas.

Pouco importa que não tenham colocado rodinhas auxiliares ao começar a andar de bicicleta. Porque é preciso ajuda e adaptações quando se está começando. Pouco importa que não haja, nas redondezas de sua casa, clubes esportivos com ciclistas com quem ele pudesse se relacionar, ou amigos ciclistas no bairro que o motivassem. Porque, para aprender a andar de bicicleta não pode faltar motivação e vontade de aprender. E pessoas que incentivem!

Pouco importa, enfim, que o garoto não tivesse bicicleta porque seus pais não puderam comprá-la. Porque para aprender a andar de bicicleta é preciso uma bicicleta. (Felizmente, os pais de Dani, prevendo a possibilidade de seu filho ser disbiciclético, preferiram não comprar uma bicicleta até consultar um psicólogo).

Emilio Ruiz

Psicólogo da fundação Down Cantabria

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza teórica, teve como objetivo explicitar e analisar as bases conceituais da Teoria Histórico-Cultural que permitam apresentar uma explicação materialista histórico-dialética para o que se disseminou no contexto educacional como “dificuldades de aprendizagem”, contrapondo as concepções hegemônicas calcadas por um viés biologizante e individualizante. Este estudo é fundamentado teórico-metodologicamente na Teoria Histórico-Cultural que compreende o ser humano como um ser histórico, social e cultural e cuja constituição psicológica se estabelece a partir da indissociabilidade da relação do indivíduo com sua realidade social. Na natureza das fontes de dados configurou-se como uma pesquisa bibliográfica, utilizando as “*Obras Escogidas*” de Vygotski como fonte prioritária, com destaque para os Tomos III e V. Os procedimentos metodológicos basearam-se na leitura de reconhecimento das bibliografias, localização das informações pertinentes ao tema da pesquisa, escolha de bibliografias mais próximas ao objeto de estudo, realização de leituras críticas, buscando informações utilizadas para o aprofundamento conceitual e realização de síntese integradora apresentando o produto do processo de investigação. Os resultados demonstraram que ao empreendermos uma análise genética sobre o problema das chamadas “dificuldades de aprendizagem”, a partir da sua reconstrução histórica, é possível evidenciar os nexos dinâmico causais que estão na origem deste fenômeno e, por fim, compreendê-lo em sua totalidade. Dentre as concepções que estão na essência deste fenômeno, temos a relação estabelecida entre os processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento que, na visão hegemônica, partem de premissas que, inadvertidamente, caem no determinismo biológico. A Teoria Histórico-Cultural, por sua vez, ao oferecer uma interpretação materialista histórico-dialética para tais processos, permite inverter a lógica de análise pela qual o problema das “dificuldades de aprendizagem” é encarado. Nos resultados destacamos quatro proposições basilares da Teoria Histórico-Cultural que nos permitem construir outra interpretação teórica para o fenômeno das “dificuldades de aprendizagem”: 1) A concepção do ser humano como um ser histórico-social; 2) A natureza social do desenvolvimento das funções psicológicas superiores; 3) A relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento; e 4) O método de análise dos fenômenos pela Teoria Histórico-Cultural. A partir destes pressupostos a Teoria Histórico-Cultural permite desmistificar a visão que culpabiliza os alunos e suas famílias pelas dificuldades escolares e, conseqüentemente, colabora com a proposição de práticas pedagógicas mais efetivas para a superação desta problemática, dentre as quais destacamos que: 1) O ensino deve ser planejado para abarcar a zona de desenvolvimento proximal dos estudantes no conteúdo a ser aprendido; 2) A avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento são primordiais para o planejamento do processo educativo e 3) Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural possibilitam a mudança de concepção docente do que seria a limitação do aluno para sua potência transformadora da aprendizagem. Por fim, consideramos que este estudo apresentou uma análise inicial sobre as possíveis relações entre a Teoria Histórico-Cultural e os problemas encontrados ao longo do processo de escolarização, dentre eles o que a literatura tem identificado sob a terminologia “dificuldades de aprendizagem”, e que mais estudos nesta temática se fazem necessários, a partir de abordagens teóricas comprometidas com a transformação das instituições escolares, da educação e da sociedade.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem; Fracasso Escolar; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This theoretical research aimed to explain and analyze the conceptual bases of the Cultural-Historical Theory that allow to present a historical-dialectical materialistic explanation for what has been spread in the educational context as "learning difficulties", contrasting the hegemonic conceptions based on a biologizing and individualizing bias. This study was configured as theoretical, theoretically-methodologically based in the Cultural-Historical Theory which its premise understands the human being as a historical, social and cultural being and that the psychological constitution is established from the inseparability of the relationship of the individual with his social reality. The nature and sources of the research data were established as bibliographic, drawing on Vygotski's "*Obras Escogidas*" as its primary textbook reference, focusing on Tomos III and V. The methodological procedures were based on the bibliographies recognition reading, pertinent information location to the research topic, bibliographies choices closer to the object of this study, carrying out critical readings, seeking information used for the conceptual deepening and realization of integrative synthesis presenting the investigation process product. The results showed that by undertaking a genetic analysis on the problem of so-called "learning difficulties", from its historical reconstruction, it is possible to highlight the causal dynamic links that are at the origin of this phenomenon and, finally, to understand it in its entirety. Among the conceptions that are at the essence of this phenomenon, we have the relationship established between the processes of teaching, learning and development that, in the hegemonic view, start from premises that, inadvertently, fall into biological determinism. The Cultural-Historical Theory, in turn, by offering a materialistic historical-dialectical interpretation for such processes, allows to reverse the logic of analysis by which the problem of "learning difficulties" is regarded. Concerning the results, we highlight four Cultural-Historical Theory fundamental propositions that allow us to build another theoretical interpretation to the phenomenon of "learning difficulties:" 1)The concept of a human being as a socio-historical being, 2) The social-nature of the development of the superior psychological functions, 3) The dialectic relationship between learning and development, 4) The method of the analysis of the phenomenon through the Cultural-Historical Theory. Thus, by offering another theoretical interpretation for this phenomenon, the Cultural-Historical Theory allows to demystify the view that blames students and their families for school difficulties and, consequently, collaborates to the proposition of more effective pedagogical practices to overcome this problem, we highlight that: 1) Teaching must be planned to encompass the students' concept of proximal development zone to the content to be learned; 2) Assessment of learning and development are vital to the process of educational planning, 3) The Cultural-Historical Theory presumptions allow the teachers to change their perspectives about what would be perceived as "student limitations" into a transforming learning power. Finally, we consider that this study presented only an initial analysis on the possible relations between the Cultural-Historical Theory and the problems encountered during the schooling process, among them what the literature has identified under the terminology "learning difficulties", and that more studies on this topic are necessary, from theoretical approaches committed to the educational institutions, education itself and society transformation.

Keywords: Learning Disabilities; School Failure; Cultural-Historical Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACLD	<i>Association for Children with Learning Disabilities</i> (Associação para Crianças com Dificuldades de Aprendizagem)
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
APA	<i>American Psychiatric Association</i> (Associação Americana de Psiquiatria)
APA	<i>American Psychological Association</i> (Associação Americana de Psicologia)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIM	Centro de Inclusão Municipal de Monte Alto
DA	Dificuldades de Aprendizagem
DAE	Dificuldade de Aprendizagem Específica
DCM	Disfunção Cerebral Mínima
DSM-5	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) – 5ª edição
EUA	Estados Unidos da América
IDA	<i>International Dyslexia Association</i> (Associação Internacional de Dislexia)
IDEA	<i>Individuals with Disabilities Education Act</i> (Lei de Educação de Indivíduos com Deficiências)
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDUM	Instituto de Defesa de Usuários de Medicamentos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITPA	<i>Illinois Test of Psycholinguistic Abilities</i> (Teste Illinois de Habilidades Psicolinguísticas)
LDA	<i>Learning Disabilities Association of America</i> (Associação de Dificuldades de Aprendizagem da América)
NACHC	<i>National Advisory Committee on Handicapped Children</i> (Comitê Consultivo Nacional para Crianças com Deficiência)
NEEVY	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky

NJCLD	<i>National Joint Committee on Learning Disabilities</i> (Comitê Conjunto Nacional de Dificuldades de Aprendizagem)
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PL	<i>Public Law</i> (Lei Pública)
PNE	Plano Nacional de Educação
QI	Quociente de Inteligência
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEEB	Serviço de Apoio Especializado à Educação Básica
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
THC	Teoria Histórico-Cultural
UBS	Unidades Básicas de Saúde
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
USOE	<i>United States Office of Education</i> (Escritório de Educação dos Estados Unidos)
USP	Universidade de São Paulo
ZPD	Zona de desenvolvimento proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais teorias explicativas sobre o fracasso escolar na história educacional brasileira	77
Quadro 2 – Divisão histórica da evolução do campo de estudos das “dificuldades de aprendizagem” proposta por diferentes autores.....	83
Quadro 3 – Períodos históricos do campo das “dificuldades de aprendizagem” sugeridos por Hallahan e Mercer (2002).....	84
Quadro 4 - “Obras Escolhidas” de Vygotski e anos de publicação	147
Quadro 5 – Diretrizes de análise utilizadas na pesquisa para construção da síntese integradora	149
Quadro 6 – Proposições basilares da THC que permitem contrapor a visão hegemônica sobre as “dificuldades de aprendizagem”	161
Quadro 7 – Principais implicações para as práticas pedagógicas ao se analisar as “dificuldades de aprendizagem” sob a perspectiva da THC.....	173

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	21
2 FRACASSO ESCOLAR E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DESVENDANDO A HISTÓRIA POR TRÁS DAS APARÊNCIAS	41
2.1 A PRÉ-HISTÓRIA DO DISCURSO CULPABILIZADOR	42
2.1.1 O papel da medicina no fomento ao reducionismo biológico	43
2.1.2 O papel da psicologia na classificação dos sujeitos	50
2.1.2.1 <i>O nascimento da psicologia científica</i>	50
2.1.2.2 <i>A psicometria e o estudo das diferenças individuais: nascem os testes de inteligência</i>	54
2.2 FRACASSO ESCOLAR: A HISTÓRIA DE UM FENÔMENO CONTROVERSO	65
2.2.1 As diferentes explicações para o fracasso escolar	66
2.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: REVISANDO A HISTÓRIA DE UM CONCEITO INCERTO	80
2.3.1 Breve histórico sobre o campo de estudos das “dificuldades de aprendizagem”	82
2.3.2 O problema da definição das dificuldades de aprendizagem: uma questão ainda não superada	99
3 PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	108
3.1 A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO COMO UM SER HISTÓRICO-SOCIAL	109
3.2 NATUREZA E CONSTITUIÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	113
3.3 A RELAÇÃO ENTRE ENSINO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	120
4 METODOLOGIA	126
4.1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	128
4.1.1 O método materialista histórico-dialético	130
4.1.2 Aproximações da proposta metodológica de Vigotsky com o método materialista histórico-dialético	136
4.1.3 O método genético de Vigotsky	139
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	144
5 RESULTADOS E ANÁLISE: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”	151
5.1 DISCUSSÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL QUE SUBSIDIAM A INVERSÃO DA LÓGICA DE ANÁLISE DAS “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”	152

5.2 PROPOSTA DE ANÁLISE DAS “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM” A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	160
5.2.1 Aspectos teórico-conceituais da Teoria Histórico-Cultural que permitem analisar as “dificuldades de aprendizagem” a partir de outra perspectiva.....	160
5.2.2 As explicações hegemônicas sobre as “dificuldades de aprendizagem” desmistificadas a partir da Teoria Histórico-Cultural	166
5.3 IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	171
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
7 REFERÊNCIAS	181

APRESENTAÇÃO

Uma pesquisa que toma a história como força motriz não teria como começar sem antes contextualizar o leitor sobre quem é a pessoa que vos fala por trás destes caracteres. Quando contamos uma história há muitos recortes possíveis e dentre tantas possibilidades vou escolher começar contando brevemente minha história com o tema das “dificuldades de aprendizagem”.

Há coisas que são difíceis de precisar temporalmente, mas acredito que minha relação com este tema começa já na infância, mais precisamente durante meu processo de escolarização. Pode-se dizer que eu fui o que muitos professores consideram a aluna “ideal”, que aprendia sem grandes dificuldades e sempre tirou boas notas. Ganhei um rótulo por isso, eu era considerada “inteligente”. Na minha cabeça, mesmo que de criança, isso nunca fez muito sentido. Eu não me sentia mais inteligente que meus colegas por conseguir ir bem nas atividades e provas. Talvez, instintivamente, eu já soubesse que deveria haver outras variáveis nessa equação. Nessa época, entre o final do ensino fundamental e começo do ensino médio, já era comum para mim ajudar colegas que tinham “dificuldades” em algumas matérias. Dificuldades estas que eu conseguia sanar, muitas vezes, apenas explicando e fazendo exercícios em grupo com meus colegas.

Rótulos, para o “bem ou para o mal”, geram expectativas e atuam sobre a nossa subjetividade. De tanto me falarem que eu era boa em exatas, quando fui prestar vestibular pela primeira vez e escolher, em tese, a carreira que eu seguiria, pensei, com plena certeza, que deveria cursar algo na área de exatas (biológicas, no máximo). Por fim, fui cursar Ciências Físicas e Biomoleculares na USP e já no primeiro semestre veio o choque de realidade: tirei meu primeiro zero na vida. A sensação de me sentir “perdida” nas aulas era constante, além de ser desgastante se dedicar tanto aos estudos para conseguir apenas notas medianas. Naquele momento me ocorreu: “onde foi parar toda aquela minha inteligência?”. Mas esta era apenas uma pergunta retórica, pois para mim estava claro que faltavam condições de ensino mais adequadas. Enfim, no segundo ano resolvi largar o curso. Não irei me ater em detalhes aqui, mas o fato é que decidi mudar completamente de área e eis que resolvo cursar psicologia, tendo me formado no início de 2013 na UFSCar.

Posso dizer que durante a graduação meu lado “crítico” floresceu mais e, assim, fui construindo minha trajetória de refletir sobre a interface da ciência, mais especificamente da psicologia, com os problemas sociais. Nesta época meu interesse pela área educacional também

ganha evidência e, além de estagiar na área, minha monografia apresenta como tema as dificuldades encontradas em disciplinas de cálculo matemático no ensino superior.

Cerca de um ano e meio após formada, em 2014, acabo sendo aprovada em um concurso público para psicólogo em Monte Alto (cidade do interior de São Paulo, próxima à minha cidade natal) e, para minha satisfação, acabei sendo designada para atuar na educação. Foi aí que eu ingressei no SAEEB, “Serviço de Apoio Educacional Especializado à Educação Básica”, um serviço criado pela prefeitura da cidade que tinha como objetivo atender às crianças com necessidades educacionais especiais das escolas da rede municipal de ensino. É a partir daqui que minha história com o tema das “dificuldades de aprendizagem” passa a tomar uma maior dimensão.

A proposta deste serviço surgiu em 2006 com a fundação do Centro de Inclusão Municipal (CIM) de Monte Alto, o qual dispunha de um espaço físico e de uma equipe multidisciplinar, formada principalmente por terapeutas da área de saúde (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais) e que tinha como objetivo prestar serviços multidisciplinares na área terapêutica, complementando os serviços educacionais da rede municipal de ensino. Dois anos mais tarde, em 2008, o CIM transformou-se em SAEEB, sendo oficializada a criação do serviço pela promulgação de uma lei municipal.

Quando eu ingressei no serviço, ele funcionava, basicamente, como um local que as crianças que apresentavam necessidades educacionais especiais da rede eram encaminhadas para receber atendimento clínico de terapeutas. O contato com pais era praticamente inexistente e com as escolas era feito a cada semestre, mas apenas para fornecer feedbacks sobre os atendimentos para as instituições. Em 2015, por razões diversas, a Secretaria Municipal de Educação anunciou que o serviço seria totalmente reestruturado e passaria, então, a se configurar como um serviço de caráter itinerante, isto é, com os profissionais indo até às escolas. No entanto, longe desta ser uma proposta inovadora, a princípio ela foi pensada para se suprir a falta de uma sede para o serviço (já que o local antigo, no interior de uma escola, foi desocupado para ser utilizado como salas de aula) e, assim, pensou-se que nós poderíamos realizar atendimentos clínicos no interior das escolas. Neste momento, eu, enquanto aspirante à psicóloga educacional, vi o quanto a realidade concreta estava distante do nosso ideal de atuação profissional e como o esclarecimento sobre o papel do psicólogo na educação se fazia tão necessário.

Felizmente, no nosso processo de reestruturação tivemos alguns aliados e conseguimos provocar mudanças na configuração do serviço e torná-lo mais próximo do que acreditamos ser essencial a um serviço de apoio à educação inclusiva. Para mais detalhes dessa história, recomendo a leitura de um capítulo de livro escrito por mim e minha coordenadora, em que contamos um pouco sobre a experiência de reestruturação do SAEEB (AGOSTINHO; VENTEU, 2020).

Com a reestruturação do SAEEB, a Secretaria da Educação passou a ser nossa sede e acabamos ficando mais próximo das escolas e dos educadores, já que somos constantemente chamados para avaliar e analisar casos de crianças com supostas dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento. A partir daí passamos a ter acesso aos discursos mais comuns do meio educacional em primeira mão, dentre os quais está a incessante busca por diagnósticos que justifiquem as dificuldades destes alunos. Falas costumeiramente citadas como exemplos em artigos e dissertações que entrevistam professores sobre o problema das “dificuldades de aprendizagem” eram reproduzidas para nós cotidianamente: “essa criança deve ter algum tipo de atraso”, “ele não consegue gravar as letras”, “eu não sei o que ele tem, mas normal não deve ser”, “deve ser algo genético”, “esse aí foi criado no crack”, “essa criança não tem laudo ainda”, dentre tantas outras falas preconceituosas travestidas de preocupação.

Assim, a partir da minha prática profissional e das minhas inquietações enquanto uma psicóloga tentando “remar contra a maré” dos discursos individualizantes e reducionistas, me ocorreu de ingressar em um curso de mestrado que me ajudasse a me dedicar a estudar tais questões, na busca por respostas mais satisfatórias a esta realidade. Encontrar uma linha de pesquisa com docentes mais próximos da Teoria Histórico-Cultural (THC) foi um diferencial, visto que eu já tinha interesse em conhecer mais sobre esta abordagem teórica que, a meu ver, poderia me fornecer um embasamento teórico mais condizente com minha postura profissional e algumas ideias que eu já esboçava, por exemplo, como a necessidade de se incluir as bases estruturais da sociedade nos estudos da psicologia e compreender mais a fundo de que forma as relações sociais interferem na nossa constituição enquanto indivíduos.

Disso decorrem duas informações que considero essenciais para se compreender de qual lugar me posiciono enquanto pesquisadora. A primeira é que eu não me considero uma acadêmica. Apesar de sempre ter gostado de estudar e, de certa forma, nunca ter me distanciado totalmente da universidade, o que me motivou a fazer mestrado foi a minha prática profissional, a

necessidade de encontrar embasamento teórico para lidar com questões da realidade concreta de modo mais satisfatório. Mas, contraditoriamente (ou melhor, dialeticamente), tampouco me considero uma pessoa essencialmente da “prática” pois, para mim, trabalhar de modo “instintivo”, ou tomar a experiência empírica (muitas vezes construída na base da “tentativa e erro”) como guia me é algo incômodo. Tenho receio em reproduzir o senso comum, por mais que o senso comum seja também uma importante fonte de conhecimento, sabemos que muitas coisas são erroneamente compreendidas por serem tomadas apenas pela superficialidade das aparências.

É por isso que, neste sentido, acho que a descrição que mais me caberia é a de uma profissional, consciente de seu lugar de trabalhadora em uma sociedade de classes e consciente sobre o compromisso social que sua profissão deve abarcar, que almeja alcançar (pretensiosamente ou não) a tão sonhada práxis¹.

A segunda informação que considero importante de ser compartilhada e que influencia no meu olhar de pesquisadora é a de que falo de um lugar de iniciante na Teoria Histórico-Cultural, pois até meu ingresso no mestrado meu contato com esta teoria havia sido extremamente superficial. De certa forma, acredito que trago isso para a minha pesquisa, pois sabendo o quanto a THC ainda é desconhecida para a maioria das pessoas (ou tomada de modo fragmentado e reducionista), tento abordá-la de uma forma mais introdutória, apresentando-a e contextualizando-a para o leitor que não está totalmente familiarizado com ela.

Como meu tema de trabalho acaba sendo interdisciplinar, acredito que este trabalho possa ser do interesse de diferentes públicos, que partem de diferentes áreas do conhecimento e, por isso, acabo assumindo, por meio do padrão de construção textual, a intencionalidade de convidar os leitores a se adentrarem nesta imersão teórica e histórica sobre as “dificuldades de aprendizagem”. Agora, gostaria de tecer uma breve contextualização sobre o recorte feito para esta pesquisa.

Algo que tem ficado cada vez mais claro para mim ao longo da minha trajetória profissional/acadêmica é a importância da história e da epistemologia enquanto alicerces do conhecimento científico. Por trás de todo conhecimento sempre há um contexto histórico social e

¹ Práxis, entendida sob o ponto de vista marxista, significa a relação dialética existente entre teoria e prática, na qual a teoria se modifica constantemente com a experiência prática, que por sua vez se modifica constantemente com a teoria. Neste sentido, é por meio da práxis que podemos transformar nossa realidade e avançar na construção do conhecimento científico, de modo que a teoria não se cristalice em um dogma e a prática não se cristalice numa alienação.

uma teoria epistemológica que o fundamenta, mesmo que nem sempre estes alicerces estejam claros, às nossas vistas. Mas temos ainda um agravante a esta realidade, pois vivemos a “era do conhecimento”, em que nunca tivemos acesso a tantas informações de modo tão fácil. Todavia, com tanta informação e com tanto conhecimento acumulado pela humanidade surge um novo imperativo que é: como dar conta de processar tanta informação?

Vemos surgir, então, a busca das pessoas, potencializada pela rapidez da internet, por um “conhecimento fast-food”, isto é, a busca por um conhecimento de rápido e fácil acesso, “mastigado”, que sintetize o mais importante sobre determinado assunto. Não que sínteses não sejam importantes, lógico que são, no entanto, a depender de como esta condensação é realizada temos como consequência a disseminação de falsas ideias ou em um nível de superficialidade que provoca o esvaziamento conceitual.

A lógica produtivista da sociedade capitalista – que nos comprime o tempo e nos incute uma ansiedade por respostas prontas e soluções mágicas – faz com que deixemos de lado uma premissa fundamental na busca por qualquer conhecimento: o ato de questionar. E questionar o conhecimento envolve questionar a história desse conhecimento – quem o produziu? Em que contexto? Sob quais condições? Com quais propósitos? – e questionar as premissas sob as quais aquele conhecimento foi produzido.

Longe de ser apenas um problema do senso comum, esta lógica produtivista do “conhecimento fast-food” também pode ser observada na academia. Programas de pesquisa condicionam a concessão de financiamento à produtividade científica, quase sempre baseada em critérios quantitativos em detrimento de critérios qualitativos; pesquisas passam a ser encaradas como etapas burocráticas na busca por uma titulação; a máquina institucional universitária para continuar girando precisa que os pós-graduandos concluam suas dissertações e teses num determinado tempo previsto, não importa se estamos passando por uma pandemia ou se você faça isso enquanto trabalha, já que ser bolsista e se dedicar integralmente à pesquisa é um “privilegio” para poucos, ainda mais em um país que não valoriza a ciência e não reconhece o trabalho acadêmico dos pós-graduandos como um trabalho, no sentido *stricto* da palavra. Como fazer caber toda complexidade e cuidado que o ato de pesquisar exige em um tempo pré-determinado diante de condições tão adversas? A resposta é que não fazemos, mas tentamos.

Rita Von Hunty², no vídeo “Delivery de conhecimento” (TEMPERO DRAG, 2020) aborda esta questão e diz que na lógica mercantil da sociedade capitalista o conhecimento também passou a ser um produto e que ao seguir a lógica do imediatismo o conhecimento se torna simplista. Não é à toa que vemos tantos artigos publicados fazendo uso massivo de ecletismos teóricos sem se atentar para o fato de que muitas vezes misturam teorias que partem de bases epistemológicas opostas. Já dizia a sabedoria popular: “a pressa é inimiga da perfeição”.

Esta realidade é ainda mais proeminente quando estamos diante de áreas multidisciplinares do conhecimento, tal como é o caso da educação, que é tomada como campo de aplicação (e disputa) de tantas ciências. E, conforme aponta Rita no vídeo, conhecimento não é produto, mas é processo e um processo que demanda tempo e aprofundamento. Como é humanamente impossível desenvolver um pensamento teórico sobre todos os assuntos com a devida qualidade, nós precisamos de um trabalho coletivo em prol do avanço na construção do conhecimento científico e na sua disseminação. E é, justamente, na contradição deste lugar entre “promover sínteses” e “aprofundar o conhecimento” que este trabalho se situa.

Por mais que a literatura diga que as “dificuldades de aprendizagem” são multideterminadas, a lista das causas prováveis, quase sempre, iniciará pelos itens que centralizam o problema nos indivíduos (causas orgânicas, problemas psicológicos, contexto familiar inadequado, atraso no desenvolvimento, etc.) e, entre os últimos itens estão as variáveis intraescolares. Todavia a ênfase nas primeiras supostas causas é tanta que os fatores intraescolares passam quase que despercebidos, como se fossem uma mera nota de rodapé, sem importância, citados por mera formalidade teórica, mas que na prática nunca são, de fato, levados em consideração.

Incomodada com os discursos culpabilizadores começo, então, a ler mais sobre o tema das “dificuldades de aprendizagem” e percebo o quanto ele é abstrato, tratado conceitualmente como um consenso científico, sendo ao mesmo tempo extremamente controverso. A partir desta percepção vejo a necessidade de se escancarar essa divergência que, a meu ver, estava sendo

² Rita Von Hunty é o nome da persona *drag queen* de Guilherme Terreri, que é ator, professor e youtuber, formado em artes cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e letras pela Universidade de São Paulo. Guilherme aproveita sua persona para promover em seu canal no YouTube – “Tempero Drag”, que conta com mais de 850 mil inscritos – discussões sobre temas contemporâneos (fazendo uso de um vasto referencial da filosofia, sociologia e política), visando tornar o conhecimento científico mais acessível e criar um espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico na internet.

negligenciada pela comunidade científica mais ampla, como se uma frase dizendo “não há um consenso na literatura sobre a definição de dificuldades de aprendizagem” resolvesse um problema que, na verdade, é estruturante. Como vamos construir conhecimento sobre um determinado problema se nem ao menos estamos certos de que problema seria esse?

Assim, ao delimitar melhor meu tema e objetivos busquei contemplar duas necessidades: oferecer uma contextualização e análise crítica sobre o que está por trás deste conceito de “dificuldades de aprendizagem” e oferecer um aprofundamento teórico sobre este problema, mas a partir de outro ponto de vista: por meio da Teoria Histórico-Cultural.

Por fim, por meio desta pesquisa espero, mais do que ditar novas “verdades” ou promover rixas teóricas, conseguir tecer pontes de diálogo para quem não conhece a Teoria Histórico-Cultural e trazer reflexões importantes para o avanço do campo teórico e da prática de quem atua com os problemas que atravessam o processo de escolarização, lembrando caminhos já percorridos pelo conhecimento científico acumulado e apontando possibilidades de continuação desta construção.

1 INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços na educação brasileira ao longo das últimas décadas, tal como o processo de democratização do ensino, que possibilitou a universalização do acesso à educação pública para uma maioria populacional que antes não era contemplada, ainda há uma série de desafios a serem enfrentados, sendo a questão da qualidade do ensino e da efetiva aprendizagem dos alunos uma das pautas em destaque.

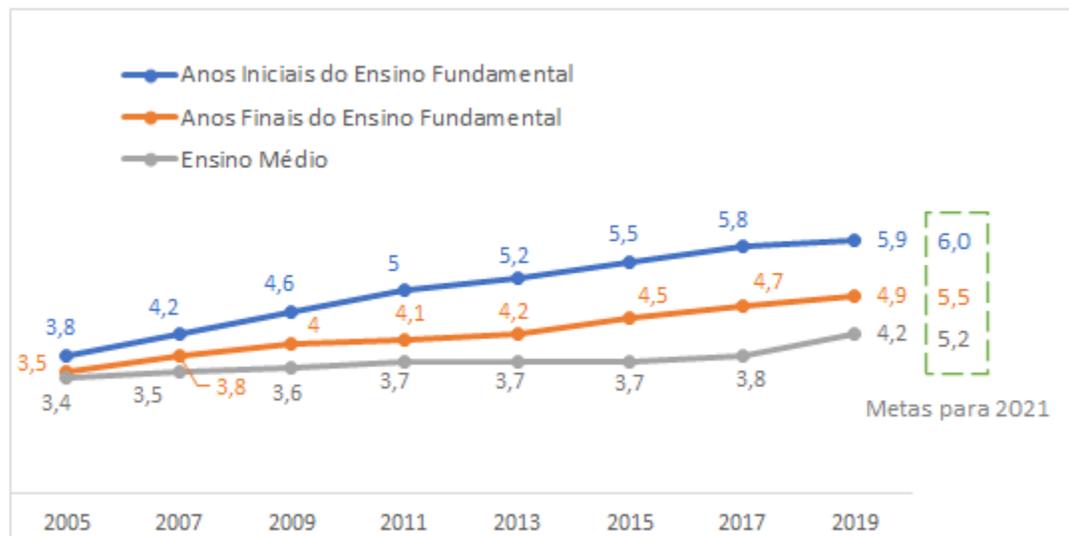
Dados disponibilizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – importante instrumento de avaliação em larga escala que monitora e avalia a qualidade e eficiência do ensino e da aprendizagem na Educação Básica no Brasil, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC) – demonstram o quanto ainda estamos distantes de atingir níveis satisfatórios de qualidade na educação brasileira. O SAEB, criado em 1990, busca por meio de um compilado de testes e questionários aplicados em larga escala, mais conhecidos como “avaliações externas”, averiguar os níveis de aprendizagem dos estudantes nas diferentes etapas de ensino e em diferentes áreas do conhecimento, com destaque para as disciplinas de português e matemática (INEP, 2020b). Os dados do SAEB 2017³ mostram que cerca de 70% dos estudantes terminam a Educação Básica sem conseguir ler e entender um texto simples e sem conhecimentos mínimos de matemática (INEP, 2018b).

Tal cenário representa um acúmulo de fracassos e dificuldades que vão se arrastando no decorrer dos anos escolares, pois com o avanço nas etapas de ensino, os índices de aprendizagem se tornam piores, realidade esta que se evidencia também nos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Criado em 2007 pelo INEP/MEC, o IDEB é um indicador numérico que varia de 0 a 10, configurando-se como o principal indicador da qualidade do ensino básico no Brasil (INEP, 2020c).

³ Até o momento de elaboração desta pesquisa o ano mais recente foi 2017, no qual o INEP divulgou o relatório sistematizado com a análise dos dados do SAEB, que é operacionalizado a cada 2 anos. Apesar do SAEB ter sido aplicado em 2019 foram disponibilizados apenas resultados parciais desta coleta, os quais demonstram seguir a tendência de mínimas melhoras nos índices de proficiência em português e matemática. Para maiores informações consultar o Press Kit do SAEB 2019, disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/presskit/PressKit_Saeb_2019.pdf>.

O índice é calculado a partir dos dados da média de desempenho dos estudantes nas avaliações de aprendizagens, aplicadas pelo SAEB, combinado com as taxas de rendimento escolar (que diz respeito à taxa média de aprovação dos estudantes em cada uma das etapas de ensino)⁴, obtidas a partir de dados do Censo Escolar. E, de acordo com INEP (2020c, p. 10) “não é difícil perceber que a existência de IDEB baixo é explicada pela combinação de resultados baixos na taxa de aprovação (poucos alunos passam de ano) e/ou no desempenho no SAEB poucos alunos alcançam boas notas”. A Figura 1, a seguir, apresenta a evolução do IDEB desde sua criação até o presente momento.

Figura 1 – Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – Rede Total (pública e privada)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP/MEC.

⁴ A taxa de rendimento escolar é obtida a partir da proporção de alunos aprovados em cada uma das séries da etapa considerada, sendo influenciada pelas taxas de reprovação e abandono escolar. Então, essa taxa representa o tempo médio (em anos) de conclusão de uma série. Assim, quanto mais tempo os alunos de uma escola ou rede de ensino levarem para concluir uma determinada etapa de ensino, menor será o IDEB da escola ou rede considerada. Para maiores informações sobre como é realizado o cálculo do IDEB consulte a nota técnica do INEP no seguinte endereço: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcao_IDEB.pdf>.

Como pode ser observado pela Figura 1, todas as etapas de ensino esboçaram avanços no índice, no período de 2005⁵ a 2019, embora em velocidades diferentes. O IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental é o que mais avançou, chegando ao valor de 5,9 em 2019, ultrapassando a meta esperada para o ano, que seria de 5,7 pontos. Para os anos finais do Ensino Fundamental, o IDEB obtido em 2019 foi de 4,9 pontos, estando abaixo da meta do ano que seria de 5,2. E o IDEB do Ensino Médio, depois de alguns anos estagnado, finalmente voltou a subir, obtendo a marca de 4,2 pontos em 2019, mas sendo ainda o índice mais distante das metas estabelecidas que, para 2019, seria de 5,0 pontos.

Vale ressaltar que o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) estabeleceu como uma das metas educacionais para o país, elevar as médias nacionais do IDEB para 6,0 pontos, valor que corresponderia à média dos países desenvolvidos membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) observada atualmente.

Para atingir as metas nacionais definidas para as diferentes etapas de ensino, o INEP propôs metas intermediárias para as diferentes unidades consideradas (escola, município, estado e país), tendo como base o estágio de desenvolvimento educacional de cada uma delas no início da coleta em 2005. Assim, cada unidade possui metas próprias a serem atingidas, de modo que na somatória do avanço de todas no conjunto, o país consiga alcançar sua meta ao final do período estipulado. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a meta de 6,0 pontos está prevista para ser atingida em 2021, o que provavelmente ocorrerá, tendo em vista que a média nacional atual está em 5,9. Já para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, as metas estão mais distantes. É esperado que o IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental atinja a meta de 5,5 pontos em 2021 e que chegue em 6,0 pontos até 2025 e para o Ensino Médio a meta é atingir 5,2 pontos em 2019, visando elevar o IDEB para 6,0 pontos até 2028.

No entanto, é preciso ter ressalvas ao se analisar as médias do IDEB, pois ele enfoca resultados sem considerar as condições contextuais de produção de seus índices, podendo mascarar diversas desigualdades educacionais no país, visto que ele permite que o desempenho satisfatório de um estudante de uma escola, um município ou estado compense o desempenho

⁵ Esclarecemos que apesar do IDEB ter sido criado em 2007, já havia dados coletados por meio do SAEB e do Censo Escolar de anos anteriores. Assim, o ano de 2005 serviu de parâmetro como marco inicial do estágio de desenvolvimento educacional das diferentes unidades consideradas para o cálculo do IDEB (escola, município, estado e país) e, a partir deste parâmetro de 2005, foram calculadas as metas intermediárias do IDEB.

insatisfatório de outro. Quando se analisa as estatísticas educacionais, fazendo recortes específicos, seja por regiões, classes sociais ou características individuais, tais como raça e gênero, as disparidades se tornam mais aparentes. Por isso, o detalhamento dos dados que compõem o IDEB em conjunto com uma análise contextualizada com outros indicadores e com as condições contextuais das diferentes realidades educacionais do país se faz tão importante.

Ao se considerar os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada em 2016⁶ (INEP, 2017), que teve por objetivo realizar um diagnóstico da alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental), por exemplo, vemos que menos da metade dos alunos avaliados possuíam níveis de proficiência suficientes em Leitura (45,3%) e Matemática (45,5%), o que reforça a percepção generalizada de que os níveis de qualidade da educação brasileira não vão bem.

A baixa aprendizagem na Educação Básica brasileira é também refletida em provas internacionais como o PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - tradução de *Programme for International Student Assessment*. O PISA é um estudo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avalia o quanto estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, conseguiram adquirir conhecimentos e habilidades essenciais para a plena participação na vida social e econômica. Isso é avaliado a partir do desempenho dos estudantes em provas nos domínios de leitura, matemática e ciências (INEP, 2019).

Os resultados do PISA 2018 mostram que cerca de 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência em leitura que todos os jovens devem adquirir até o final do Ensino Médio, considerado pela OCDE como o mínimo para exercer sua plena cidadania. Em relação à matemática este cenário é ainda pior, com 68,1% dos alunos não conseguindo alcançar

⁶ Em 2018, o MEC anunciou uma série de mudanças para o SAEB 2019, o que incluiu a alteração da avaliação do ciclo de Alfabetização, que passaria a ser realizada em anos ímpares, além de passar do 3º ano do Ensino Fundamental para o 2º ano, quando se encerraria o ciclo de alfabetização, de acordo com as novas diretrizes para a Educação Básica trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também a partir de 2019, as diversas provas que compunham o SAEB se unificaram, assim, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi descontinuada. Por isso, os dados mais recentes disponíveis de uma avaliação em larga escala em relação à alfabetização referem-se a 2016. Em 2019, o SAEB não coletou dados sobre a alfabetização, estando previsto para 2021 a próxima avaliação do ciclo de alfabetização.

o nível básico de conhecimentos nesta disciplina e, no domínio de ciências, 55% dos estudantes brasileiros que realizaram a prova não atingiram o nível básico de proficiência. Entre os 78 países participantes da prova em 2018, o Brasil obteve o 57º lugar no domínio da leitura, o 70º lugar em matemática e a 64ª posição em ciências, tendo, inclusive, ficado abaixo de outros países da América Latina (INEP, 2019).

Por isso, concordamos com Pinheiro *et al* (2020) ao afirmar que tais resultados demonstram que o Brasil ainda precisa enfrentar o fenômeno do fracasso escolar que, mesmo após tantos anos em debate, continua presente em nossa realidade de maneira preocupante. Mas, antes de adentrarmos nas possíveis explicações para esse fenômeno, é preciso compreender melhor o contexto histórico-social no qual este termo foi cunhado e suas possíveis interpretações, visto que se trata de uma terminologia genérica e imprecisa, apesar de ser amplamente difundida.

Segundo Zago (2011), a noção genérica de fracasso escolar perdura no vocabulário educacional pois sintetiza uma série de fenômenos educacionais de conotação negativa, tais como: reprovação, evasão escolar, distorção idade-série, baixo rendimento, aquisição insuficiente de conhecimentos e habilidades, dentre outros. A autora, que parte da perspectiva da Sociologia da Educação, cita alguns sociólogos franceses (ISAMBERT-JAMATI, 1992; LEGER; TRIPIER, 1986 apud ZAGO, 2011) que afirmam que o problema do fracasso escolar se popularizou com o processo de democratização do ensino em diversos países, sobretudo a partir da década de 60, quando o assunto ganhou maior repercussão e produção teórica nos meios educacionais.

De acordo com Forgiarini e Silva (2007), o fracasso escolar surge quando membros das classes trabalhadoras, que compunham a maioria da população, passam a ter acesso à escola pública, escola esta que nasce impulsionada pelo contexto das Revoluções Francesa e Industrial que ocorreram na Europa entre os séculos XVIII e XIX, e que desde sua gênese visa reforçar a manutenção do modo de produção capitalista. Neste contexto, conforme explicita Zago (2011), a escola pública passou a ter que lidar com uma diversidade de repertórios para os quais não estava preparada, sobretudo por se configurar como uma instituição social padronizadora que espera um modelo ideal de aluno, o que se refletiu nos índices educacionais, tanto no contexto europeu de ascensão do capitalismo como em diversos outros países, incluindo o Brasil:

A partir da expansão do acesso ao ensino, a escola passa a receber um público mais heterogêneo em termos sociais, momento em que os resultados escolares desfavoráveis, revelados, sobretudo pelos filhos das famílias de baixa renda, ganharam maior

visibilidade nas estatísticas educacionais e deram origem a inúmeras pesquisas, notadamente do que se convencionou chamar de fracasso escolar (ZAGO, 2011, p. 65-66).

Assim, na perspectiva das referidas autoras, o fracasso escolar se apresenta como um fenômeno indissociável do processo de escolarização das classes populares e da história da Educação, no Brasil e nos países do ocidente.

Em 1990, a psicóloga Maria Helena Souza Patto⁷ se tornou um marco nos estudos do fracasso escolar no Brasil, ao publicar o livro derivado da sua tese de livre-docência, “*A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*”⁸, no qual denunciou os fatores históricos, políticos e sociais subjacentes à construção deste fenômeno. Passados 30 anos desde a publicação da primeira edição do livro vemos que, apesar das mudanças ocorridas nas políticas educacionais brasileiras, muitas das condições denunciadas pela pesquisadora ainda permanecem presentes, tanto no discurso de senso comum de educadores e da sociedade de uma forma geral, como no próprio meio científico, com a disseminação de pesquisas científicas que reforçam preconceitos e ideias equivocadas que já deveriam ter sido superadas⁹.

Uma das condições denunciadas por Patto (2015) que merece destaque é o discurso, ainda presente, de que as supostas deficiências das classes mais pobres seria a principal causa do fracasso escolar. Segundo a autora “a crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade” (p. 74) e a defesa da tese da inferioridade “dos integrantes das classes subalternas é antiga e persistente na história do pensamento humano” (PATTO, 2015, p. 74-75).

A autora defende que para romper com esta lógica é preciso olhar para o contexto materialista histórico, no qual tais ideias foram concebidas e no qual predomina determinada versão discursiva sobre as diferenças individuais no desempenho escolar de crianças que apresentam diferentes origens sociais, uma versão repleta de preconceitos e estereótipos sociais. Isso significa, portanto, localizar o fenômeno do fracasso escolar no âmago das sociedades industriais capitalistas e das ideias produzidas em seu âmbito, que engendraram a ideologia e as

⁷ Maria Helena Souza Patto é psicóloga, mestre e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e livre docente da Universidade de São Paulo (USP), tendo se tornado uma das grandes referências em Psicologia Escolar e Educacional do Brasil.

⁸ A primeira edição da obra é datada de 1990, no entanto, para esta pesquisa foi consultada a 4ª edição do livro, de 2015, por isso, nas citações será utilizado o ano da obra consultada.

⁹ A apresentação mais aprofundada desta obra será feita na seção que discute o fracasso escolar nesta dissertação.

concepções dominantes sobre o fracasso escolar, moldadas em uma sociedade dividida em classes.

A ideologia a qual nos referimos aqui neste texto parte da concepção marxista do termo e é entendida como um fenômeno que, embora não esteja no nível da consciência dos homens, é moldado a partir das condições objetivas da existência social dos indivíduos, pois, para Marx e Engels (2001) a produção das ideias, representações e da consciência está intimamente ligada às condições materiais de produção da existência humana. Todavia, ao desenvolverem ideias sobre a realidade, os homens o fazem a partir do modo que esta realidade lhes aparece na experiência imediata, de forma alienada, o que implica em uma visão ilusória e, muitas vezes, invertida desta realidade.

Não é interessante para os detentores do poder político e econômico que em uma sociedade dividida em classes, em que uma destas é explorada, os homens percebam sua real condição de exploração pois, assim, poderiam lutar contra esta condição. Mas quando essa condição concreta passa a ser representada como algo natural, e não como algo produzido historicamente, torna-se mais fácil para a classe dominante se manter nesta posição de poder, sendo a ideologia um dos meios utilizados pelos dominantes para exercer sua dominação e manter as relações sociais estáveis aos interesses hegemônicos.

Neste sentido, a ideologia é entendida como o processo pelo qual as ideias das classes dominantes são amplamente disseminadas na sociedade a ponto de serem assimiladas pelas classes subalternas como também suas ideias. De acordo com Chauí (1984), a ideologia pode ser entendida como:

(...) um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção (CHAUÍ, 1984, p. 113-114).

Assim, o discurso do individualismo e da culpabilização dos sujeitos pelo seu sucesso ou fracasso na escola e na sociedade passa a ser naturalizado e reproduzido, por meio da ideologia burguesa de uma sociedade capitalista. Desse modo, a ideologia cristaliza “verdades”, assumindo

que as coisas “são como são”, descontextualizando-as do processo de constituição material, histórico e social desta realidade.

Em consonância com a problemática envolta da terminologia do fracasso escolar, temos as chamadas “dificuldades de aprendizagem”¹⁰, outro termo igualmente genérico e ambíguo que, frequentemente aparece na literatura como sinônimo de fracasso escolar, referindo-se ao aluno que está aquém das expectativas de aprendizagem da escola (GOMES, 2012). Embora o termo “dificuldades de aprendizagem” esteja englobado pelo fracasso escolar, ele se evidencia ao colocar o sujeito que não aprende como foco da discussão, configurando-se, assim, como mais uma terminologia a ser contextualizada e historicizada.

Segundo Patto (2015), os médicos foram os primeiros especialistas que se debruçaram sobre as possíveis explicações para os casos de “dificuldades de aprendizagem”, já em meados do século XVIII e XIX, sobretudo a partir dos estudos da neurologia. Na época, os estudos versavam em analisar as dificuldades apresentadas por pacientes que tinham sofrido algum tipo de lesão cerebral e, conseqüentemente, apresentavam alterações nas habilidades de fala, leitura ou escrita. Alguns precursores deste campo foram os alemães Franz Joseph Gall (1758-1828) e Carl Wernicke (1848-1905), o francês Paul-Pierre Broca (1824-1880) e o americano Samuel T. Orton (1879-1948), todos médicos que contribuíram para o estudo da localização cerebral e alterações das funções mentais, tais como a linguagem e a memória (CRUZ, 1999, 2011; MARTINS, 2006).

Com o grande avanço das ciências médicas e biológicas ao longo dos séculos XVIII e XIX, estes campos do conhecimento passaram a exercer grande influência sobre os comportamentos sociais e as instituições, incluindo aqui as escolas e os problemas que passaram a surgir e se expandir com o acesso da população proletarizada a este espaço educacional. Assim, a medicina ganhou destaque na questão escolar, tanto pelos estudos no campo da neurologia e das funções cerebrais quanto pelo avanço da psiquiatria e da medicina clínica, que passaram a generalizar o conceito de “normal” e “anormal” para os mais diversos campos sociais, na

¹⁰ O termo “dificuldades de aprendizagem” é utilizado entre aspas neste texto, pois é uma terminologia bastante utilizada no senso comum e que traz a falsa ideia de que as dificuldades no processo de escolarização estariam centradas apenas no indivíduo que não aprende. Assim, utilizamos o termo como um rótulo que acaba sendo comumente empregado para se dirigir a um grupo de crianças que apresentam algum tipo de dificuldade no seu processo de escolarização, embora não compactuemos com a visão reducionista que este conceito carrega, sendo este um dos temas de discussão apresentados ao longo deste trabalho.

tentativa de separar e categorizar os sujeitos (COSTA, 1987; GUARIDO, 2008; MOYSÉS; COLLARES, 2008; PATTO, 2015).

Desta forma, o conceito de “anormalidade”, muito em voga na época, foi transferido para as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar, passando a ser designadas como “anormais escolares”, sendo, segundo Costa (1987), utilizadas duas categorias principais para rotulá-las: aqueles que tinham comprometimento em suas “capacidades intelectuais”, também chamados de “débeis mentais leves”, “atrasados”, “defasados”, que eram considerados inaptos para acompanhar as atividades de ensino ofertadas às demais crianças da mesma faixa etária, e os ditos “instáveis”, que eram considerados “debilitados em suas capacidades morais” e, por isso, apresentavam resistência em aceitar a disciplina escolar. No primeiro caso, daqueles que supostamente pareciam apresentar debilidades cognitivas, eram procuradas anormalidades orgânicas que pudessem explicar as causas desse fracasso, tal como lesões ou alterações cerebrais, deficiências, dentre outras categorias que foram surgindo e se modernizando com o passar do tempo. E, no segundo caso, no qual se enquadravam as crianças ditas “difíceis”, que apresentavam perturbações do comportamento, as explicações para este tipo de conduta eram fortemente associadas à origem social destas crianças (oriundas das classes populares mais baixas na hierarquia social), de uma forma bastante preconceituosa, sendo apontado o meio familiar como pernicioso, “imoral” e, portanto, propício ao desenvolvimento de patologias e desvios ao que era historicamente definido como a norma (COSTA, 1987).

Apesar dos estudos prévios com indivíduos considerados “desajustados” ao esperado para o desenvolvimento escolar, sobretudo nos campos da medicina e da psicologia (que serão melhor explorados nos capítulos de revisão teórica desta dissertação), foi somente na década de 1960 que a expressão “dificuldades de aprendizagem” foi cunhada e passou a se configurar como um campo oficial de estudos, tendo surgido inicialmente nos Estados Unidos. Durante uma conferência organizada por pais de crianças que apresentavam tais dificuldades, em 1963, o psicólogo Samuel Kirk introduziu o termo *Learning Disability*, para se referir ao grupo de crianças que apresentavam “desordens no desenvolvimento da linguagem, da fala, da leitura e das habilidades associadas à comunicação necessárias para a interação social”, cuja origem de tais desordens não fosse decorrente de déficits sensoriais ou “atraso mental generalizado” (KIRK, 1963 apud CRUZ, 1999, p. 30), o que mais tarde viria a subsidiar a definição dos chamados

“transtornos ou distúrbios de aprendizagem”¹¹, mais uma terminologia a ser esmiuçada e desnudada, epistemologicamente, e que precisa ser compreendida de forma mais ampla.

Na literatura científica não há um consenso bem estabelecido entre a definição dos termos e, muito menos da etimologia de suas causas. Mas, em linhas gerais, a diferença substancial entre “dificuldades de aprendizagem” e “transtornos (ou distúrbios) de aprendizagem” é que o termo “dificuldade” seria algo mais amplo e abrangente, por considerar que o desempenho escolar, substancialmente abaixo do esperado com relação a idade e “nível escolar” das crianças, poderia estar relacionado à fatores psicossociais, ambientais, emocionais, culturais, sociais e econômicos. Ao passo que os “transtornos” se dariam devido à algum tipo de disfunção do sistema nervoso central, caracterizado por uma falha no processo de aquisição e/ou desenvolvimento das habilidades escolares, possuindo, portanto, uma origem biológica, intrínseca ao indivíduo, não podendo estar associada a problemas de ordem sensorial, mental, motora, cultural ou outras causas (CAMPOS, 1997; NUTTI, 2002).

A partir desta definição, vemos que o diagnóstico de “Transtorno de Aprendizagem” só pode ser feito por exclusão, isto é, provando-se que outras condições não seriam causa(s) da dificuldade escolar constatada, o que torna seu diagnóstico praticamente inviável de ser contatado na prática, conforme problematizam as pesquisadoras Moysés e Collares¹², que se tornaram grandes referências na discussão do fracasso escolar e nos processos de medicalização e patologização na educação (1992, 1994, 1997, 2008; MOYSÉS, 2010). Essas autoras, assim como Patto (2015), discutem em seus estudos a problemática de transformar questões sociais, como o fenômeno do fracasso escolar, a partir de um processo ideológico, em problemas orgânicos individuais.

De todo modo, independentemente da distinção entre os termos “dificuldades de aprendizagem” e “transtornos de aprendizagem”, observamos que há uma tendência, que se

¹¹ Os termos Transtornos e Distúrbios de Aprendizagem podem ser considerados sinônimos em boa parte da literatura. Neste trabalho optamos por dar preferência ao termo “transtorno” por ser a terminologia adotada pelos manuais internacionais de diagnóstico, como o CID-10, elaborado pela Organização Mundial de Saúde (1992), e o DSM-V, organizado pela Associação Americana de Psiquiatria (2014), para se referir aos Transtornos de Aprendizagem.

¹² Maria Aparecida Affonso Moysés é médica, tem doutorado em medicina, livre-docência em pediatria social e é professora titular em pediatria da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Cecília Azevedo Lima Collares é pedagoga, possui mestrado em educação, doutorado em sociologia e política, livre-docência em psicologia educacional e é professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

manifesta tanto nos meios educacionais como em muitas pesquisas acadêmicas (também presente nos discursos acerca do fenômeno do fracasso escolar) em se atribuir as causas da não-aprendizagem do indivíduo a disfunções, sejam elas neurológicas, psicológicas, emocionais, déficits no seu processo de desenvolvimento maturacional, dentre outras causas que são encaradas como problemas psicopatológicos que necessitam de tratamento (MELLO, 2007; TULESKI; EIDT, 2007; MELLO; CAMPOS, 2014).

Frente a esta problemática muitas crianças acabam sendo encaminhadas a serviços externos à escola para serem avaliadas e “tratadas” por profissionais de diversas áreas, tais como: médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e terapeutas ocupacionais, o que, por si só, já transparece a concepção que os educadores costumam apresentar perante o problema da “não-aprendizagem”, que é, como já mencionado, individualizante e biologizante (POTTKER; LEONARDO, 2016).

Assim, partimos de uma realidade, na qual os professores, em sua maioria, não sabem como lidar com crianças que apresentam discrepâncias em relação ao ritmo de aprendizagem considerado como ideal e que, na busca pelas explicações da “não-aprendizagem” acabam rotulando as crianças e reforçando o processo de patologização da educação, conforme ressalta Mello (2007):

Na Educação Básica, as crianças que não apresentam o desempenho esperado são rotuladas como portadoras de dificuldades de aprendizagem, (...) cujas explicações e causas são atribuídas à própria criança, às suas condições de vida e de família, culminando em encaminhamentos médicos e terapêuticos (MELLO, 2007, p. 204).

A rotulação das crianças como indivíduos que apresentam “dificuldades de aprendizagem” ganha proporções maiores nos anos iniciais do ensino fundamental, momento no qual há a expectativa de que os alunos aprendam a ler e escrever, além de ser o momento em que as crianças passam a ser formalmente avaliadas, tanto pelo sistema de notas escolares como pelas avaliações externas. Assim, no início do Ensino Fundamental o desempenho escolar dos alunos passa a ter um peso maior para a instituição escolar do que era até a Educação Infantil (FREITAG, 2014; SILVA, 2017).

O problema da “não-aprendizagem” também ganha evidência no início do processo de alfabetização, pois, é sabido que os escolares que não recebem instrução adequada para o desenvolvimento da leitura, escrita e princípios matemáticos nas séries iniciais tendem a

acumular tais dificuldades ao longo da sua trajetória acadêmica, acentuando a disparidade de desempenho destes alunos quando comparados com seus colegas de turma. Isto se deve, sobretudo, às lacunas e dificuldades não sanadas que vão se acumulando com o passar dos anos e que, em última instância, se refletem nas estatísticas educacionais, como no IDEB, onde é possível observar que nos níveis escolares mais avançados (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) o índice de qualidade da educação tende a ser menor (INEP, 2020).

O peso dado pelos educadores aos alunos que ameaçam esboçar dificuldades no início do processo de alfabetização é confirmado quando se analisa o número de encaminhamentos para realização de avaliações e intervenções externas, que acaba sendo superior nas etapas iniciais do Ensino Fundamental. Souza (1997) apresenta alguns dados levantados durante a década de 90 sobre encaminhamentos escolares realizado no município de São Paulo solicitando atendimento psicológico para as Unidades Básicas de Saúde (UBS) da rede pública ou para as clínicas-escola das faculdades de psicologia. Nos dados apresentados a principal demanda para atendimento psicológico é devido a “dificuldades de aprendizagem” (entre 60% e 70% dos casos), seguido por “problemas de comportamento” (de 20% a 30% dos casos), com predomínio do encaminhamento de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental e do sexo masculino. Sendo esta uma realidade constante ao longo da história e ainda comum nos dias de hoje, conforme demonstram os estudos de Silva (2003), Nascimento (2013), Stürmer (2019) e Pinheiro et al (2020).

Segundo considerações de Patto (1987) e Souza (1997), a predominância de encaminhamentos de alunos que se encontram no início do processo de alfabetização pode caracterizar uma atitude diagnóstica preditiva por parte do corpo docente que, ao se deparar com crianças que desviem das expectativas escolares diante de um padrão de performance pré-estabelecido, os enxergam como problemas em potencial, necessitando, assim, de intervenções específicas: quase sempre de caráter clínico (ao invés de pedagógicas) e pautadas em um modelo de atuação biomédico.

As expectativas negativas que os professores formulam destas crianças, por sua vez, retroalimentam o ciclo vicioso do fracasso escolar, pois este tipo de postura reforça a baixa autoestima destes alunos que acabam internalizando o sentimento de culpa pelo seu fracasso e, com isso, reforça-se o problema da profecia autorrealizadora, demonstrada no estudo de Rosenthal e Jacobson (1969). Esta expressão foi cunhada pelos autores para indicar que uma predição feita por uma pessoa sobre o comportamento de outra pode se “autorrealizar”, isto é,

passar a acontecer de fato devido à influência que aquela crença tem nos comportamentos das pessoas. Assim, os professores ao esperarem que determinado aluno vá mal na escola por acreditarem que aquela criança apresenta algum tipo de limitação, seja ela qual for, acabam adotando posturas que, mesmo que não intencionais, sutilmente influenciam a autoimagem e os comportamentos destes alunos.

No entanto, longe de se chegar a uma solução para o problema da “não-aprendizagem”, as avaliações realizadas por profissionais externos às escolas muitas vezes acabam reforçando o viés biologizante e psicologizante sobre o processo de aprendizagem, por concentrarem sua análise nos déficits de competências e habilidades que as crianças apresentam, adotando uma perspectiva classificatória e diagnóstica que, na prática, pouco contribuiu para a superação das dificuldades escolares (MACHADO, 1996, 1997; FACCI et al 2007; CHIODI, 2012; MOREIRA; COTRIN, 2016).

Neste sentido, as avaliações psicológicas têm um grande peso, pois quando elas são feitas de uma perspectiva que analisa as queixas escolares a partir de um olhar clínico e psicométrico, elas acabam reforçando o processo culpabilização das crianças, já que centram suas análises em aspectos intrapsíquicos dos alunos ou das suas respectivas dinâmicas familiares. Conforme argumenta Souza (1997):

As conclusões do psicodiagnóstico são todas no sentido de encaminhar os pais para orientação familiar, a criança para psicoterapia, e não fazem qualquer sugestão sobre estratégias de ação do professor ou da escola que minimizem as dificuldades de aprendizagem, motivo da queixa (SOUZA, 1997, p. 25).

Historicamente, a atuação dos psicólogos no contexto escolar é marcada por uma reprodução da lógica clínica e diagnóstica, e assim, tais profissionais instrumentalizados por um suposto saber científico fazem uso de técnicas, exames e testes de inteligência visando emitir um laudo que justifique as dificuldades que levam as crianças ao fracasso escolar. Os professores, por sua vez, anseiam que a avaliação irá respaldar a suposta deficiência para a aprendizagem destes alunos, isentando-os de responsabilidade no processo de constituição da queixa escolar (MAIA, 1997; ASBAHR; LOPES, 2006; CRUZ; BORGES, 2013).

Segundo Souza (1997) o fato de os psicólogos pautarem o atendimento à queixa escolar a partir de um modelo psicologizante ou medicalizante reflete uma visão de mundo que negligencia as influências das relações institucionais e sociais sobre o psiquismo e toma as estruturas

psíquicas como ponto de partida para justificar as dificuldades escolares. E na visão de Tuleski (2008) são raros os pesquisadores “que consideram as influências societárias mais amplas no desenvolvimento da psique humana” (p. 49). Patto (1997), por sua vez, denuncia o caráter prejudicial que estas avaliações diagnósticas discriminatórias podem trazer para as crianças-alvo das queixas escolares:

As práticas de diagnóstico de alunos encaminhados por escolas públicas situadas em bairros pobres constituem verdadeiros crimes de lesa-cidadania: laudos sem um mínimo de bom-senso e de senso de ridículo produzem estigmas e justificam a exclusão escolar de quase todos os examinados, reduzidos a coisas portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica (PATTO, 1997, p. 67).

Como consequência estes instrumentos acabam reforçando a estigmatização que estas crianças já sofrem na escola, além de colaborarem para o esvaziamento do trabalho pedagógico, já que o diagnóstico torna-se a justificativa para o “não aprender” e os professores se excluem do processo de intervenção sob a alegação de falta de conhecimento para lidar com este tipo de problema, por entenderem que se trata de uma questão de ordem psíquica/emocional ou de funcionamento cognitivo/cerebral.

Desta forma, a visão deturpada sobre as “dificuldades de aprendizagem” estarem centradas nos alunos e em suas famílias segue, assim como nos séculos passados, encontrando respaldo em diversas áreas científicas (com destaque para a medicina e a psicologia), calcadas por um modelo positivista de ciência, fortalecendo-as e garantindo-lhes credibilidade, além de servir como disfarce aos aspectos ideológicos e as relações de poder presentes em uma sociedade de classes (MOYSÉS, 1992; LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015).

Quando voltamos o olhar para as pesquisas científicas que abordam a questão das “dificuldades de aprendizagem” a situação permanece a mesma. Leonardo, Leal e Rossato (2015) fizeram um estudo que visava investigar as concepções teóricas e ideológicas presentes em artigos que tratassem das “dificuldades de aprendizagem” publicados entre 1996 e 2009. Em 67% dos trabalhos encontrados as reflexões sobre as queixas escolares eram centradas nos indivíduos, contra 19% que não tinham o indivíduo como foco e, sim, uma compreensão mais abrangente, envolvendo determinantes sociais, econômicos e políticos. Tais dados mostram como ainda é expressivo (e preocupante) o olhar naturalizante e descontextualizado diante dos problemas escolares, inclusive por parte de muitos pesquisadores, sobretudo se considerarmos que desde a

década de 1980 e 1990 existem pesquisas, que questionam o modelo individualista e patologizante das “dificuldades de aprendizagem”, como os trabalhos de Patto (1987, 2015), Costa (1987), Fortuna (1990), Moysés e Collares (1992, 1997), Machado (1996) e Tiballi (1998).

Consideramos que as pesquisas que centram a análise das “dificuldades de aprendizagem” apenas nos educandos partem de um olhar fragmentado sobre o problema – estando, assim, em consonância com o senso comum – não levando em consideração os determinantes históricos e sociais do fenômeno do fracasso escolar. E, ao adotarem uma perspectiva de análise acrítica e a-histórica, estas pesquisas acabam por reforçar a lógica da exclusão social, que culpabiliza os sujeitos pelo seu fracasso, sobretudo em uma sociedade capitalista sob uma ideologia neoliberal que tende cada vez mais a tratar a educação como mercadoria e os sujeitos como peças substituíveis, principalmente os das classes mais populares, que são educados meramente para cumprir atividades mecânicas e de manutenção do sistema de exploração do qual fazem parte (LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015; FACCI et al, 2007).

Vemos, então, que existe uma grande contradição conceitual no campo de estudos das chamadas “dificuldades de aprendizagem”. À grosso modo, enquanto os transtornos de aprendizagem se caracterizam como uma suposta alteração intrínseca ao sujeito, as “dificuldades de aprendizagem” se pautariam mais em variáveis externas ao indivíduo, já que são entendidas como obstáculos ou barreiras – que podem ser temporárias ou duradouras, em diferentes níveis de intensidade – encontradas pelos alunos durante seu processo de escolarização. O que nos leva a questionar: se tais dificuldades se dão a partir da relação de um conjunto complexo de variáveis contextuais que influenciam no processo de assimilação das crianças dos conteúdos escolares, por que ainda predomina uma visão patologizante e culpabilizadora sobre este problema, a ponto de haver um grande contingente de encaminhamentos escolares atrelados à busca por diagnósticos que justifiquem tais dificuldades?

Conforme defendem Cenci e Costas (2010), frequentemente as “dificuldades de aprendizagem” são abordadas como uma forma de se justificar o fracasso escolar. E problematizá-las, não significa negar que existam crianças que passem por dificuldades em seu processo de aprendizagem, mas é preciso questionar a tendência em se compreender este fenômeno de forma descontextualizada e individualizada. Pois, ao se adotar esta perspectiva, parece que a dificuldade é apenas do aluno, que apresentaria algum tipo de distúrbio ou mal funcionamento em seus processos cognitivos que não o permite aprender. E, de acordo com as

autoras, a disseminação do conceito das “dificuldades de aprendizagem” sem uma fundamentação teórica consistente e sem uma reflexão de como estas dificuldades se dão no processo de escolarização “acaba por esvaziar o conceito ou então preenchê-lo de senso-comum” (CENCI; COSTAS, 2010, p. 269).

Todo este cenário suscita a necessidade de pesquisas que discutam quais são os pressupostos teóricos, epistemológicos e ideológicos subjacentes às concepções vigentes acerca do problema das “dificuldades de aprendizagem”, de forma que possamos compreender melhor o que está por trás da aparência deste fenômeno e, a partir daí, podermos apontar caminhos, embasados cientificamente, para a superação desta problemática. Neste sentido, consideramos que esta discussão só é possível a partir de uma perspectiva teórica que leve em conta a complexidade social em sua totalidade, a partir de uma leitura materialista histórico-dialética da realidade e que compreenda os mecanismos por trás da produção das chamadas “dificuldades de aprendizagem”.

Desta forma, além do contexto histórico social mais amplo que permeia as instituições escolares e a sociedade, faz-se necessário compreender o processo de desenvolvimento do ser humano, que não se reduz a um ser individual e orgânico, mas se configura como um ser social complexo, em constante transformação, cujo psiquismo se constitui, justamente, a partir da relação indissociável entre sujeito e sociedade (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; FACCI; SOUZA, 2014). Por isso, consideramos que a Teoria Histórico-Cultural – que tem o psicólogo bielorusso Lev Semionovitch Vigotsky (1896-1934)¹³ como seu principal representante e fundador, em conjunto com seus colaboradores, Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979) – apresenta importantes contribuições para a análise do fenômeno do fracasso escolar e das “dificuldades de aprendizagem”, justamente por se contrapor às teorias individualistas e biologizantes que isolam o sujeito de seu contexto sócio histórico e que não vão até a gênese do problema (GONZÁLEZ, 2012).

As teorias hegemônicas sobre as “dificuldades de aprendizagem”, embora muitas vezes não explicitem sua base epistemológica, se pautam em um viés positivista de ciência,

¹³ Existem diversas variações para a grafia do sobrenome deste autor (Vigotski, Vygotsky, Vigotsky, entre outras), mas no presente trabalho adotaremos a grafia Vigotsky para se referir ao autor de uma forma geral, conforme o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky – NEEVY adota, por ser essa grafia a que mais se aproxima da pronúncia do nome em russo. Porém, nos momentos que forem feitas citações de obras específicas manteremos a grafia utilizada pela citação, conforme normas da ABNT.

compreendendo os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de uma forma reducionista, como se tais processos pudessem ser explicados apenas a partir do processo maturacional da criança, de caráter organicista e as “dificuldades de aprendizagem” se reduzissem às características do sistema nervoso central dos indivíduos. A Teoria Histórico-Cultural, por sua vez, ao se pautar em uma outra compreensão do desenvolvimento humano nos permite superar o determinismo biológico presente nas explicações para as “dificuldades de aprendizagem” (FERRARI, 2013).

Assim, diante da problemática concreta que é a existência de dificuldades no processo de escolarização de um número expressivo de crianças e diante do fato que as concepções hegemônicas das chamadas “dificuldades de aprendizagem” não fornecem respostas satisfatórias para enfrentar o problema, além de trazer uma série de implicações negativas, como reforçar a prática dos encaminhamentos escolares, da busca por diagnósticos, do processo de medicalização na educação e de culpabilização das crianças e suas famílias pelo seu fracasso, consideramos que é necessário inverter o paradigma de análise deste problema para encontrar propostas mais efetivas para sua superação.

A partir dessa premissa consideramos que para se compreender o fenômeno das “dificuldades de aprendizagem” em sua totalidade faz-se necessário adotar uma análise materialista histórico-dialética da realidade que vá além do conhecimento superficial e fragmentado que está disseminado na sociedade. É necessário buscar as múltiplas e complexas determinações que se relacionam dialeticamente formando a totalidade deste fenômeno. Por isso, defendemos uma análise que compreenda tanto o processo histórico de construção das queixas escolares e das terminologias disseminadas no meio educacional, explicitando os mecanismos histórico-sociais por trás de sua gênese, quanto a história da constituição das dificuldades no processo de escolarização. Conforme colocam Leonardo, Leal e Rossato (2015):

Desta maneira, o comportamento do aluno passa a ser compreendido como síntese de múltiplas determinações. Seu fracasso escolar não se explica somente como fruto de incapacidades orgânicas ou psíquicas, mas de uma multiplicidade de fatores que tem por base as relações estabelecidas na sociedade capitalista (LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015, p. 167).

Ao se realizar a revisão da literatura não encontramos nenhum trabalho que fizesse esta relação entre o processo de constituição das terminologias disseminadas para se referir aos alunos

que “não aprendem” – “fracasso escolar”, “dificuldades de aprendizagem”, “transtornos de aprendizagem”, dentre outras – e a Teoria Histórico-Cultural de forma mais aprofundada. Foram encontrados alguns trabalhos que esboçam análises sobre o problema das “dificuldades de aprendizagem” a partir da Teoria Histórico-Cultural, mas que, por se tratar de artigos, apresentam limitação de espaço para realizar um aprofundamento teórico mais completo (TULESKI; EIDT, 2007; MELLO, 2007; CENCI; COSTA, 2010; STÜRMER; UMBELINO, 2020).

Então, a partir da constatação de que segue presente no meio educacional brasileiro concepções biologizantes e individualizantes sobre as dificuldades encontradas no processo de escolarização e considerando que a Teoria Histórico-Cultural pode oferecer uma outra interpretação para este fenômeno por partir de uma concepção materialista histórico-dialética de ser humano, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: quais são os conceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural que permitem desmistificar a visão que culpabiliza os alunos e suas famílias pelas chamadas “dificuldades de aprendizagem” e de que forma tais conceitos podem colaborar com as práticas pedagógicas no sentido de superar esta problemática?

Para responder esta pergunta, a presente pesquisa teve como objetivo explicitar e analisar as bases conceituais da Teoria Histórico-Cultural que permitam apresentar uma explicação materialista histórico-dialética para o que se disseminou no contexto educacional como “dificuldades de aprendizagem”, contrapondo as concepções hegemônicas calcadas por um viés biologizante e individualizante. Para tal, consideramos ser primordial antes de adentrarmos na análise da Teoria Histórico-Cultural, até mesmo por uma questão de coerência teórica com o método materialista histórico-dialético, compreendermos como foram concebidos historicamente os conceitos de “fracasso escolar” e “dificuldades de aprendizagem” no meio científico e educacional, desvelando os determinantes políticos, históricos e sociais associados a tais terminologias. Isso significa que a apresentação dos referenciais teóricos nesta pesquisa é permeada por um constante devir dialético, em que são tecidas considerações e críticas da pesquisadora sobre as ideias apresentadas desde o início do trabalho.

Assim, por mais que o objetivo do trabalho seja apresentar uma análise da Teoria Histórico-Cultural para as chamadas “dificuldades de aprendizagem”, assumimos que não há como se construir esta relação sem antes nos debruçarmos para o que está dado e disseminado tanto no senso comum como no meio científico majoritário. Só a partir desta análise inicial que

podemos compreender as bases materiais da sociedade que permitiram que determinada visão sobre os problemas de aprendizagem se constituísse como hegemônica.

Trazemos como hipótese para os resultados desta pesquisa que os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural nos permitirão afirmar que o problema das chamadas “dificuldades de aprendizagem” não pode ser explicado a partir de uma perspectiva estática e individualista que ora localiza as dificuldades de escolarização no aluno e ora as localiza na figura do professor “despreparado” que não sabe ensinar. Acreditamos que a busca por respostas para esta problemática perpassa pela sua análise a partir de um viés histórico-dialético que olhe para os processos em movimento, incluindo sua relação com a estrutura macrossocial. Isso significa que ao tentarmos explicar este fenômeno em termos micro, pensando no cotidiano escolar e na relação mais direta entre professor-aluno, devemos compreender as “dificuldades de aprendizagem” como dificuldades que acontecem durante os processos de ensino e de aprendizagem, processos estes que são permeados por relações dinâmicas e contraditórias que se dão em diferentes níveis, envolvendo diferentes sujeitos e instituições e, por isso, não podem se restringir à meras ações (e culpabilizações) individuais.

Apresentaremos, agora, a forma como o presente trabalho está organizado a fim de facilitar a compreensão do leitor. A dissertação foi organizada em seis seções, divididas da seguinte forma: 1) Introdução; 2) Fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem: desvendando a história por trás das aparências; 3) Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural; 4) Metodologia; 5) Resultados e análise: a Teoria Histórico-Cultural e as “dificuldades de aprendizagem”; e 6) Considerações Finais.

A primeira seção, que acabou de ser apresentada, teve caráter introdutório, visando apresentar o contexto geral do tema de pesquisa, a relevância social do problema a ser investigado, um breve panorama sobre as pesquisas na área, o objetivo da pesquisa e a organização da dissertação.

Na segunda seção é feito um resgate histórico sobre a constituição do fracasso escolar e das “dificuldades de aprendizagem” enquanto fenômenos sociais, demonstrando como foram moldadas as ideias culpabilizadoras presentes nas explicações do fracasso escolar e das “dificuldades de aprendizagem”, enfatizando o destaque da medicina e da psicologia neste processo, além de apresentar um panorama sobre como as pesquisas educacionais têm olhado para estes problemas ao longo do tempo. Também é discutido nesta seção os problemas

relacionados ao conceito genérico de “dificuldades de aprendizagem” que tem sido amplamente utilizado nos meios educacionais e científico, embora sem se explicitar as bases teórico-conceituais por trás desta terminologia, dando a falsa impressão de se existir um consenso sobre o significado deste fenômeno.

Na terceira seção apresentamos alguns dos pressupostos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural que irão fornecer as bases iniciais de análise do problema de pesquisa, tais como: a visão de homem como um ser histórico-social; o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; a relação entre desenvolvimento e aprendizagem; o conceito de mediação e zona de desenvolvimento proximal; o papel da escola e do ensino na Teoria Histórico-Cultural; dentre outros.

Na quarta seção discorreremos sobre os fundamentos teórico-filosóficos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e apresentaremos de forma mais estruturada os procedimentos metodológicos adotados, as etapas da pesquisa e as diretrizes de análise adotadas.

Na quinta seção são apresentados os resultados da pesquisa, isto é, a análise do fenômeno das “dificuldades de aprendizagem” a partir do aprofundamento de conceitos da Teoria Histórico-Cultural que permitam construir uma outra perspectiva de explicação e intervenção para esta problemática. E, por fim, na sexta seção são tecidas algumas considerações finais sobre os possíveis desdobramentos desta pesquisa.

2 FRACASSO ESCOLAR E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: desvendando a história por trás das aparências

A reflexão sobre o meu trabalho me mostrou que, apesar de teoricamente o problema do fracasso escolar, hoje, ser amplamente discutido e analisado em suas múltiplas determinações, isso não chega à Escola, e às vezes, nem às instituições especializadas, pelo menos na prática, em que ele ainda continua a ser tratado ou como um problema do “indivíduo”, ou quando se avança muito, como um problema do “seu meio ambiente desfavorável” (COSTA, 1987, p. 19).

A citação acima é bastante emblemática e estarrecedora, pois poderia ter sido escrita por mim neste exato momento e por tantos outros profissionais da educação que se deparam cotidianamente com o discurso culpabilizador que estigmatiza alunos e alunas e suas famílias pelas falhas no processo de escolarização – embora o mais comum seja que as falhas no processo de escolarização sejam atribuídas aos alunos por meio do conceito de “dificuldades de aprendizagem” – que culmina no fenômeno identificado como fracasso escolar. Entretanto, a citação pertence ao texto da dissertação de Mestrado de Dóris Anita Freire Costa, escrita em 1987 para a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, quase 40 anos atrás e ainda assim tão atual.

Em seu trabalho intitulado “Diferença não é deficiência: em questão a patologização do fracasso escolar”, Costa (1987) irá demonstrar a partir de um estudo de caso as contradições presentes entre crianças que foram rotuladas como apresentando histórico de fracasso escolar e o potencial de aprendizagem destes sujeitos quando observou-se seu desempenho positivo em atividades do cotidiano e na aprendizagem da leitura e escrita quando lhes foram dadas condições pedagógicas mais adequadas, desmistificando o pseudoconceito de patologia atribuído às crianças das classes populares em situação de fracasso escolar.

Não só ela, mas outras autoras como Patto (2015), Moysés e Collares (1992, 1994, 1997), Tiballi (1998), apontam há tempos o caráter ideológico por trás das explicações hegemônicas sobre o fracasso escolar e as “dificuldades de aprendizagem” que, embora possam ter mudado sua roupagem ao longo da história, em essência, continuaram pautadas sobre os mesmos princípios excludentes, patologizantes e individualizantes. No entanto, mesmo com tais pesquisas demonstrando as contradições destas explicações, as bases discursivas acerca destes fenômenos pouco se alteraram.

Convém ressaltar que os diferentes discursos produzidos sobre o fracasso escolar e as “dificuldades de aprendizagem” ao longo da história não se encontram em um vácuo social e, por isso, estão diretamente relacionados com o momento histórico em que foram criados. Momentos estes marcados pelas contradições inerentes à realidade social e que também carregam consigo determinados compromissos políticos e ideológicos de uma classe dominante (NASCIMENTO, 2013). Como argumenta Zucoloto (2007, p. 137), “a história das explicações do fracasso escolar tem demonstrado a relação entre o discurso científico que explica o fenômeno e a ideologia dominante”. É por isso que ao adotar uma perspectiva crítica em relação ao fracasso escolar e as “dificuldades de aprendizagem” é preciso investigar e questionar as concepções de homem, sociedade e ciência que dão suporte às explicações hegemônicas sobre estes fenômenos (ASBAHR, LOPES, 2006).

Diante dessa realidade, a presente seção tem como propósito realizar um resgate histórico sobre a constituição do fracasso escolar e das “dificuldades de aprendizagem” enquanto fenômenos sociais e como objetos de análise das pesquisas educacionais. Para isso esta seção foi dividida em três subseções, a saber: 1) A pré-história do discurso culpabilizador; 2) Fracasso escolar: a história de um fenômeno controverso; e 3) Dificuldades de aprendizagem: revisando a história de um conceito incerto.

Na primeira subseção iremos apresentar como algumas ciências, tal como a medicina e a psicologia, e algumas ideias derivadas destas exerceram fortes influências na educação, servindo de base para a constituição do discurso culpabilizador que permeia o fracasso escolar e as “dificuldades de aprendizagem”. Na segunda subseção apresentaremos o percurso histórico das diferentes explicações sobre o fracasso escolar. Por fim, na última subseção apresentaremos um pouco do histórico do termo “dificuldades de aprendizagem”, incluindo as diversas abordagens e enfoques adotados pelos principais pesquisadores que colaboraram para a constituição deste tema como uma área específica de estudos e pretendemos evidenciar algumas discussões que estão sucumbidas pela naturalização e aceitação acrítica desta terminologia, assim como de seu derivado: os chamados “transtornos de aprendizagem”.

2.1 A PRÉ-HISTÓRIA DO DISCURSO CULPABILIZADOR

2.1.1 O papel da medicina no fomento ao reducionismo biológico

Segundo Moysés e Collares (2008), o discurso médico, assim como o discurso científico, a qualquer tempo histórico, “está afinado com as demandas dos grupos hegemônicos” (p.1). No texto “A medicalização do não-aprender na escola e a invenção da infância anormal”, as autoras tecem uma explanação teórica sobre como a medicina foi responsável pela criação do discurso do “não-aprender” como uma entidade nosológica¹⁴ que precisa de tratamento. Assim, as autoras defendem que antes mesmo do surgimento de um problema educacional, que seria o fracasso escolar a partir da ampliação do acesso de crianças oriundas das classes trabalhadoras à escola pública, a medicina já alertava que estas crianças apresentariam problemas em sua escolarização por se constituírem como uma população “debilitada”, “mal nutrida”, “doente”, etc., o que só poderia ser evitado a partir de uma atuação médica.

Com as transformações político, econômicos e sociais que aconteceram com o advento do capitalismo, entre o final do século XVIII e início do século XIX, a organização da sociedade tal como os modos de se pensar também foram aos poucos sofrendo modificações. A partir do avanço da racionalidade científica fomentada pelo ideário iluminista, a medicina que já cumpria o papel social de normatizar a vida de indivíduos e de grupos sociais, vai ocupando cada vez mais a lacuna deixada pela religião na normalização da vida, passando, então, a estabelecer com mais intensidade e eficiência os critérios que permitiam identificar os ditos “anormais” que deveriam ser excluídos do convívio social. Nesta perspectiva, tudo aquilo que escapa às normas será transformado em doenças, distúrbios, enfim, reduzido a um problema biológico e individual, uma patologia a ser tratada (MOYSÉS; COLLARES, 2008).

Moysés e Collares (2008), ao citarem Foucault (1977), argumentam que a medicina moderna, constituída a partir da sociedade capitalista, se estabeleceu como uma prática social que iria designar critérios de interferência do Estado sob um corpo que, mais do que um corpo biológico, trata-se de um corpo social:

¹⁴ A nosologia se refere à área da medicina que se dedica ao estudo, descrição e classificação das diferentes doenças. Neste sentido, tratar algo como uma “entidade nosológica”, significa tratar algo como uma doença individualizada, com características e propriedades inerentes à patologia.

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas se exerce no corpo, com o corpo. Para a sociedade capitalista, o importante era o biológico, o somático, o corporal, antes de tudo. O corpo é uma realidade biopolítica; a medicina é uma estratégia biopolítica (FOUCAULT, 1977 apud MOYSÉS; COLLARES, 2008, p. 3).

Embora Foucault (1977 apud MOYSÉS, COLLARES, 2008) evidencie, nesta passagem utilizada pelas autoras, o caráter social presente nos corpos, para a ideologia dominante as pessoas eram reduzidas a um corpo meramente biológico, genérico e abstrato. Segundo Machado (1996), quando pesquisamos “sobre o funcionamento de um ser, não estamos falando de um objeto como se ele existisse ‘em si’, fora das relações que o constituem” (p. 24) e ao desconsiderar os demais elementos que fazem parte do sistema de interrelações do qual este objeto ou sujeito fazem parte, estamos incorrendo em uma abstração.

Este pensamento reducionista que toma o todo pelas partes, por sua vez, irá se adentrar nas mais diversas concepções que abarcam os seres humanos e, assim, conceitos como o comportamento, a inteligência e a aprendizagem, passam a ser vistos também como algo biológico, inato e abstrato, independente do contexto e da subjetividade dos indivíduos. Desta forma, se inicia o processo de biologização do comportamento humano, que consiste em transformar algo que é historicamente e socialmente construído em um objeto biológico (MOYSÉS; COLLARES, 2008).

De acordo com as autoras, o comportamento é o primeiro conceito a ser tomado como objeto biológico, não por um acaso, já que um novo padrão de sociedade estava em construção. Assim, o conceito de normalidade, definido a partir de um raciocínio estatístico que diz como deve ser os indivíduos médios saudáveis a partir de um modelo higienista, irá coincidir com a norma socialmente estabelecida (MOYSÉS; COLLARES, 2008).

Vemos, então, surgir algumas terminologias importantes para compreender o discurso culpabilizador presente nas explicações para o fracasso escolar, que são a biologização, a medicalização e a patologização. Tais conceitos, que estão diretamente imbricados, partem da ideia geral em que questões sociais e humanas são reduzidas a explicações apoiadas prioritariamente na biologia. Meira (2009) define esse processo de biologização como sendo:

(...) a utilização recorrente de explicações de caráter biológico para descrever e analisar fenômenos que não se encontram no âmbito da Biologia. Trata-se desse modo do deslocamento do eixo de análise da sociedade para o indivíduo e, muito particularmente, para o organismo do indivíduo (MEIRA, 2009, p. 2).

Este reducionismo biológico, como argumentam Collares e Moysés (1994), significa explicar a situação de vida e o destino de indivíduos e grupos a partir de suas características individuais, ocultando assim os determinantes sociais da vida dos sujeitos. Neste sentido, “as circunstâncias sociais, políticas, econômicas, históricas teriam mínima influência sobre a vida das pessoas” (p. 26) e, por isso, tal discurso se configura como uma importante ferramenta ideológica de ocultação dos conflitos sociais inerentes à sociedade capitalista, bem como, dos diferentes fatores envolvidos na produção do fracasso escolar.

Já o conceito de medicalização foi cunhado e ganhou destaque na década de 70 do século XX, a partir de estudos provenientes da sociologia, que passaram a olhar para a medicina como uma instituição de controle social ao expandir sua jurisdição para novos domínios que inicialmente não faziam parte do escopo da saúde, tal como problemas ligados ao campo espiritual/moral ou legal/criminal. Irving Zola, Ivan Illich, Peter Conrad e Michel Foucault são os nomes de alguns dos autores que ganharam destaque ao abordar este fenômeno de forma crítica (GUARIDO, 2008; CARVALHO et al, 2015; SILVA; CANAVÊZ, 2017). E assim, resguardados sob uma suposta preocupação pela saúde e vestindo o véu de uma objetividade e moralidade supostamente neutras, os especialistas médicos passam a tomar, cada vez mais, problemas sociais ou até mesmo diferenças naturais do comportamento humano, tal como as diferentes manifestações da sexualidade, como “desvios” ou “doenças” que precisam ser tratadas (CARVALHO et al, 2015; CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015). Ivan Illich (1975 apud CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015), chamou este processo de medicalização da vida, visto que esta prática discursiva pode ser aplicada à diversas esferas da vida, além de se infiltrar nas diferentes concepções de homem e sociedade, presentes tanto no senso comum como nos discursos científicos.

Com o decorrer dos anos, o termo medicalização passou a ser utilizado em diferentes perspectivas e foi sendo apropriado por outros campos do saber, como a educação e a psicologia. Para as autoras Collares e Moysés (1994), por exemplo, o termo medicalização é primordial para caracterizar a prática dos profissionais médicos que atuavam com o público escolar e que, por muitos anos, foram os principais responsáveis pelo viés biologizante na educação.

O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 25).

Além desta perspectiva que aborda a questão da medicalização como uma redução de questões amplas a explicações individualizantes e biologizantes que acabam tendo o saber médico como prioritário em detrimento de outros saberes, há um outro fenômeno decorrente do processo de medicalização da vida que é o uso indiscriminado de medicamentos, que pode ser identificado como “medicamentização” (BRASIL, 2019). De acordo com documento elaborado pelo Ministério da Saúde que visa debater os problemas decorrentes do mau uso de medicamentos e promover o uso racional destes:

Os medicamentos, se utilizados indevidamente, podem causar danos à saúde e levar o indivíduo ao óbito. Nesse debate de conceitos e termos, é importante demonstrar que o uso inadequado ou irracional de medicamentos é uma das formas de medicalização da vida, utilizado como meio para “normalizar” as pessoas. É importante ressaltar que o medicamento é uma tecnologia importante no processo terapêutico de inúmeros tipos de doenças, porém, é preciso evidenciar o uso indiscriminado e, muitas vezes, desnecessário, os quais perpassam a lógica do biopoder (BRASIL, 2019, p. 13).

O documento menciona ainda que existe um esforço mundial, liderado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), para que os países sigam algumas recomendações gerais e adotem estratégias na tentativa de reduzir danos graves e evitáveis associados ao uso inadequado de medicamentos (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2017 apud BRASIL, 2019). Dentro destas recomendações está a adoção de práticas não medicalizantes visando, principalmente, discutir outras formas de cuidado para as populações que costumam estar mais susceptíveis a sofrer o processo de medicalização, tais como crianças em idade escolar, adolescentes e adultos em privação de liberdade, usuários dos serviços de saúde mental e idosos. Tais populações por apresentarem, muitas vezes, comportamentos que fogem às normas sociais acabam, inadvertidamente, sendo mais medicadas (BRASIL, 2019).

Assim, vemos uma crescente tendência na sociedade em se buscar “soluções mágicas” para os mais diversos problemas da vida, materializada pela banalização do consumo de medicamentos. Segundo Guarido (2008), a partir dos anos 1950 as práticas de saúde e saúde

mental começam a depender cada vez mais dos psicofármacos e, de modo concomitante, cresce também os lucros da indústria farmacêutica. Só como um exemplo desta prática, segundo Moysés (2010) e Meira (2012), de 2000 a 2008 o uso no metilfenidato – substância química do fármaco comumente indicado em casos de diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) – apresentou um crescimento de 1.615% no Brasil. Dados do Instituto de Defesa de Usuários de Medicamentos (IDUM, 2010 apud MEIRA, 2012) mostram que a venda do metilfenidato passou de 71 mil caixas em 2000 para 2 milhões de caixas em 2010.

A medicina, ao constituir seu objeto sob os polos saúde-doença pode facilmente advogar em prol de uma simetria inexistente. Assim, ao olhar para o campo das relações humanas, irá normalizar e vigiar as normas preconizadas do que seria o saudável, a partir de sua perspectiva institucional que, como já foi dito, se refere à uma perspectiva que coaduna com os interesses dominantes. Com base nesta premissa, a inversão do olhar de análise de um polo para o outro possibilitará a criação das mais diversas doenças, incluindo aqui as famigeradas doenças do não-aprender, as quais iremos abordar de forma mais aprofundada na próxima subseção (MOYSÉS; COLLARES, 2008).

A este movimento, diretamente vinculado com o processo de medicalização, de transformar questões humanas complexas em patologias, também imbricado pelo viés biologizante, é atribuído o nome de “patologização” (COLLARES; MOYSÉS, 1994). Importante ressaltar que a patologização se refere ao ato de patologizar, de transformar algo em doença ou anomalia, mesmo que não seja. Assim, comportamentos que fogem à norma estabelecida, mesmo que se constituam como expressões diversas e naturais do comportamento humano, serão enquadrados nesta lógica classificatória discriminante, referenciado a partir de uma suposta cientificidade médica.

Aqui, a cientificidade deste discurso médico é questionada por se tratar de um discurso ideológico que tem como efeito tornar natural algo que não o é, a partir do ocultamento das estruturas e processos que produzem as crenças e práticas baseadas neste discurso. Conforme elucidada Machado (1996), este tipo de discurso ideológico acaba reforçando as aparências

(...) ao invés de descobrir e produzir um conhecimento que rompe com o instituído e com o senso comum: se acredito que uma criança que vive uma história de fracasso escolar deve ter “problemas individuais”, vou buscá-los para explicar as diferenças (MACHADO, 1996, p. 24).

O sociólogo Illich (1975 apud CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015) já falava, de certa forma, sobre o processo de patologização ao tecer suas críticas à medicina institucionalizada e o processo de medicalização da vida, embora usasse outro termo para tal. Para o autor um dos prejuízos da ampla intervenção médica na sociedade era o que ele chamou de “iatrogênese”¹⁵, que se refere ao aumento de enfermidades produzidas pela intervenção médica, sendo classificada em três tipos: clínica, social e cultural/estrutural que, em seu conjunto, comprometem a autonomia dos indivíduos, que se tornam dependentes do saber de especialistas para o cuidado de sua saúde.

A iatrogênese clínica seria aquela que se refere às consequências negativas causadas pelos cuidados de saúde de forma geral, seja pelo ato médico em si ou pelo uso equivocado de técnicas médicas. Este é o tipo mais evidente e concreto, pois diz respeito mais diretamente à prática médica. Ela envolve desde problemas relacionados à má prescrição de medicamentos, a erros médicos diversos, incluindo a postura negligente ou equivocada destes profissionais (SILVA; CANAVÊZ, 2017).

A iatrogênese social, por sua vez, diz respeito ao fenômeno da medicalização da vida e seu efeito social, conforme Silva e Canavêz (2017, p. 121) “corresponde à produção de dependência dos postulados médicos pela sociedade, o que repercute no posicionamento de passividade e perda de autonomia frente à situação de saúde ou doença”. Neste sentido, a iatrogênese social envolve o efeito social não desejado e prejudicial do impacto social da medicina na sociedade que se dá de formas diversas, entre elas a já citada ênfase na rotulação das diferenças individuais como “doenças” ou “transtornos” e, também, o uso indiscriminado de psicofármacos nos tratamentos.

Por fim, a iatrogênese cultural ou estrutural diz respeito ao processo cultural pelo qual as práticas tradicionais e o saber popular foram sendo substituídos pela plenipotência da medicina e, assim, as pessoas e as comunidades foram sendo destituídas do seu potencial cultural para enfrentar de forma autônoma as diversas vulnerabilidades contingentes à vida, tal como as dores, o sofrimento, as doenças e a morte. Como coloca Illich (1975 apud TABET et al, 2017, p. 1194) “o ritual médico e seu mito transformaram a dor, a enfermidade e a morte em uma sequência de

¹⁵ Termo que deriva do grego *iatros* (médico, curandeiro) e *genia* (origem, causa).

obstáculos que ameaçam o bem-estar e obrigam o indivíduo a recorrer incessantemente a consumos produzidos e monopolizados pela instituição médica”.

Outro ponto a ser considerado neste processo de patologização se refere ao fato de que este processo também foi incorporado por outras profissões e campos do saber. Collares e Moysés (1994) argumentam que no final do século XX outros profissionais de diferentes áreas de atuação (psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, pedagogos etc.) passaram a se aliar aos médicos em sua prática biologizante, tendendo a olhar para as questões sociais, sobretudo os problemas escolares a partir de uma perspectiva individualizante, reforçando a busca por diagnósticos e rótulos que justifiquem o “não-aprendizado” dos alunos. Assim, as autoras propõem a substituição do termo “medicalização” por “patologização”, por este último ser mais abrangente, visto que o fenômeno de reduzir questões sociais a questões biológicas deixou de ser uma exclusividade da prática médica.

Por fim, este axioma patologizante passa, então, a se constituir em uma das principais premissas presentes nas explicações para o fracasso escolar, na qual as crianças que não aprendem ou que não se comportam de acordo com as expectativas da escola serão analisadas como “defeituosas” e, assim, as explicações patologizantes precedem as tentativas de compreensão dos problemas em suas especificidades. O fracasso escolar, então, passa a ser interpretado como o sintoma de uma “doença” localizada no indivíduo, cujas causas devem ser diagnosticadas. Quando não, ele será explicado pelas características individuais dos alunos, escondendo, assim, “os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar” (ZUCOLOTO, 2007, p. 137-138).

A partir desse quadro podemos dizer que os processos de biologização, medicalização e patologização que permeiam o fenômeno do fracasso escolar se configuram como formas de culpabilizar os indivíduos pela sua exclusão da sociedade, a partir de um processo que oculta a produção e a reprodução das desigualdades sociais. Neste sentido, é preciso um trabalho intelectual crítico, capaz de evidenciar o caráter ideológico presente nestes discursos que se encontram fortemente impregnados nos meios educacionais e da sociedade capitalista como um todo. E, além disso, precisamos realizar rupturas epistemológicas para desenvolver novos posicionamentos em relação aos problemas educacionais.

2.1.2 O papel da psicologia na classificação dos sujeitos

A reflexão sobre o que é a Psicologia, de onde vem, para que e a quem serve, é algo tão imprescindível para o psicólogo como o conteúdo de suas teorias e o domínio de suas técnicas (ANTUNES, 1989, p.32-33).

2.1.2.1 O nascimento da psicologia científica

Apesar do pensamento psicológico se originar dos campos da filosofia e estar presente neles há séculos, seu estabelecimento como ciência se dará apenas no final do século XIX, no contexto histórico de ascensão do capitalismo industrial. Neste contexto, a sociedade burguesa apresentava o problema de como justificar a realidade de uma classe privilegiada em detrimento de uma maioria pobre, sendo que no nível político cultural era difundida a crença na possibilidade de um mundo igualitário (MACHADO, 1996; CAMBAÚVA; SILVA; FERREIRA, 1998; PATTO, 2015).

Importante lembrar que a burguesia, que em sua constituição inicial também dava voz à insatisfação das camadas mais pobres da sociedade feudal, ganhou prestígio social à época da Revolução Francesa de 1789 justamente defendendo a ideia de que os homens eram essencialmente livres e iguais e que todos tinham o direito de ascender socialmente por meio da venda da sua força de trabalho. Desta forma, os privilégios da nobreza e do clero eram questionados por serem considerados injustos e nada naturais. No entanto, com a expansão do capitalismo durante o período de desenvolvimento industrial e a crescente acumulação de capital pelos burgueses, as diferenças entre a burguesia e o proletariado foi se acirrando, o que acabou gerando um contexto de instabilidade social (MACHADO, 1996).

Para se evitar os questionamentos e uma possível organização revolucionária dentro da classe trabalhadora, é de praxe ao sistema capitalista a realização de pequenas reformas que concedem algumas reivindicações ou mínimas melhorias nas condições de trabalho e de vida da classe operária. Mas além disso, era necessário criar um discurso para se justificar as diferenças sociais decorrentes da divisão da sociedade em classes e, por isso, começam a emergir, entre o século XVIII e XIX, teorias científicas, travestidas de objetividade e neutralidade, que passam a oferecer justificativas para as diferenças sociais, justificativas estas que acabam mascarando o fato de que as desigualdades sociais são historicamente determinadas. Dentre estas possíveis

justificativas surge a ideia de que as desigualdades sociais se devem a supostas diferenças pessoais que, por sua vez, se apoiarão na teoria da evolução natural e outras explicações biologizantes e individualizantes. É a partir daí que a psicologia, assim como outras disciplinas das ciências humanas, ganha espaço no rol das ciências e acabam por encontrar um terreno propício para o seu desenvolvimento (MACHADO, 1996; PATTO, 2015).

No nível político e cultural, mantém-se viva a crença na possibilidade de uma sociedade igualitária num mundo onde, na verdade, a polarização social é cada vez mais radical. Entre as pequenas conquistas de uma minoria do operariado e a acumulação de riqueza da alta burguesia cavava-se um abismo que saltava aos olhos. Justificá-lo será tarefa das ciências humanas que nascem e se oficializam neste período (PATTO, 2015, p. 44-45).

Interessante analisar que, ao longo da história, houve diferentes concepções que buscavam explicar o sucesso ou insucesso dos indivíduos a partir da justificativa das diferenças individuais, mas que, na realidade, eram tentativas de se legitimar as diferenças de poder entre as diferentes classes sociais. Na Idade Média, época do feudalismo, por exemplo, acreditava-se que os homens tinham seu destino predeterminado divinamente e, assim, as diferenças entre os servos, a nobreza e o clero era justificada a partir de prestígios obtidos de modo natural e hereditário. Nas sociedades marcadas pelo modo de produção escravista, como o Egito Antigo, Império Romano e outros, este problema nem era levantado, pois os escravos não eram sequer considerados humanos ou dignos de qualquer direito ou consideração. É a partir da Revolução Francesa, então, que surge o discurso de igualdade entre os homens, que serviria como um dos lemas da ideologia burguesa (MACHADO, 1996).

Porém, frente às contradições geradas pelo modo de produção capitalista, os ideais igualitários foram abalados. Neste momento, ganharam peso teorias que passariam a se apoiar em um discurso pseudocientífico, tendo a biologia como sua base, para tentar justificar as diferenças individuais. Algumas destas teorias foram o darwinismo social, as teorias racistas, o eugenismo, a teoria do dom, dentre outras que serão melhor apresentadas mais à frente neste trabalho. De todo modo, vale ressaltar o impacto social decorrente desta apropriação e importação do modelo científico biológico para as ciências humanas, sobretudo a psicologia, conforme elucida Patto (1987):

A consideração do meio social como algo “natural”, “dado”, a que os indivíduos devem ajustar-se em nome de seu bom funcionamento, constitui um *artifício reificador*¹⁶ de grande eficácia mistificadora da realidade de uma sociedade de classes, na medida em que faz com que ela apareça como algo objetivo, externo e independente dos homens. Esta importação dos conceitos biológicos configura um fenômeno de *rapto ideológico*: a natureza das relações entre o organismo e o meio natural são diretamente transpostas para a análise das relações entre o homem e a sociedade, mascarando, assim, a existência das classes, da ideologia e do poder e excluindo metodologicamente a dimensão histórica dos fatos sociais (PATTO, 1987, p. 92, grifos da autora).

Assim, a psicologia nasce com o propósito de explicar os aspectos individuais e subjetivos do homem, visando colaborar para o ajuste dos indivíduos ao meio, em íntima relação com a estrutura social e as questões políticas de uma sociedade marcada pela divisão de classes (ASBAHR; LOPES, 2006). Desta forma, podemos dizer que a psicologia somente irá emergir como ciência a partir do interesse da classe hegemônica em normalizar e padronizar os sujeitos, pois “existe um sujeito individual e a esperança de que é possível padronizá-lo segundo uma disciplina, normatizá-lo, colocá-lo enfim, a serviço da ordem social” (CAMBAÚVA; SILVA; FERREIRA, 1998, p. 223).

Conforme coloca Machado (1996, p. 24) “nas ciências humanas, o objeto a ser pesquisado e a forma de pesquisá-lo nasce cúmplice da ideologia”, o que também é endossado por Patto (2015) ao falar sobre o contexto do surgimento da psicologia moderna:

(...) uma psicologia que desde o seu nascimento baseia-se numa definição conservadora de ajustamento e de normalidade e que centra suas investigações no que ocorre no indivíduo ou nas relações interpessoais, entendidos como entidades a-históricas, só poderia ter imensa receptividade numa sociedade regida pelas teses liberais e por uma visão funcionalista da vida social (PATTO, 2015, p. 69-70).

As ciências nascentes neste contexto, na ânsia de serem reconhecidas e legitimadas pela comunidade científica tiveram que se apropriar da lógica e parâmetros dominantes presentes nas ciências à época do seu surgimento, que se configuravam como um modelo de ciência moderna marcado pelo racionalismo, empirismo e uma epistemologia positivista e naturalista. Neste momento histórico, a ciência passou a ocupar o status de “fonte da verdade” ao basear suas conclusões a partir da investigação de fatos observáveis e mensuráveis e “defendia-se que

¹⁶ “Reificar” é uma palavra derivada do alemão *verdinglichung*, que significa “transformar algo em coisa”, o que também pode ser traduzido como “objetificação” ou “coisificação”. É um termo de origem marxista que implica em tratar as relações sociais e os seres humanos como objetos, se constituindo como uma forma particular de alienação, característica do modo de produção capitalista.

qualquer investigação ou teoria que tivesse natureza especulativa, inferencial ou metafísica deveria ser rejeitada como ilusória” (BARBOSA, 2011, p. 125).

Devido a este “ideal” de ciência, havia uma valorização das pesquisas baseadas em modelos matemáticos e biológicos, o que também marcou a psicologia da época. Um exemplo desta influência é a constante presença nas obras iniciais de psicologia de termos como “fisiológico” e “psicofísico”. A psicologia em seu início já parte de estudos que priorizam processos básicos como as sensações, a percepção, atenção e memória, a partir de um viés biologicista, desconsiderando aspectos sociais e culturais que estão presentes também nas funções psicológicas mais elementares. Para fugir da chamada “psicologia da alma” decorrente da forte herança filosófica do pensamento psicológico, os primeiros pesquisadores experimentais da psicologia incorporaram muitos termos oriundos das ciências físicas e biológicas que já eram bem estabelecidas e prestigiadas naquela época (BARBOSA, 2011).

O marco da constituição da psicologia enquanto uma ciência independente, desvencilhando-se da filosofia, se deu no final do século XIX, mais precisamente em 1879 com a inauguração do Laboratório de Psicologia de Leipzig, na Alemanha, por Wilhelm Wundt (1832-1920), um médico fisiologista que junto de seus colaboradores estava interessado em investigar processos psicofisiológicos básicos. Apesar de existir diversas iniciativas de investigação psicológica anteriores a esta data, este foi considerado o principal marco histórico de nascimento da psicologia científica, pois, segundo Araújo (2009 apud BARBOSA, 2011), o laboratório fundado por Wundt se tornou um centro internacional de formação e treinamento de psicólogos experimentais que influenciou na fundação de diversos outros laboratórios semelhantes que, por sua vez, de acordo com Yazlle (1990 apud BARBOSA, 2011) reforçaram a concepção de uma psicologia extremamente associada à biologia e a fisiologia.

Posteriormente, divergências teóricas e metodológicas entre os pesquisadores que se dedicaram ao estudo dos processos psicológicos geraram diferentes correntes de pensamento que se constituíram nas chamadas abordagens teóricas da psicologia, muitas dessas apresentando bases epistemológicas e filosóficas bastante díspares (BARBOSA, 2011). Algumas destas abordagens teóricas são: o “Behaviorismo”, que teve como um dos seus principais expoentes os americanos John B. Watson (1878-1958) e Burrhus Frederic Skinner (1904-1990); a “Psicanálise” que surge a partir dos estudos de Sigmund Freud (1856-1939) e que depois viria a ter novas abordagens derivadas desta, tal como a “Psicologia Analítica” desenvolvida por Carl

Jung (1875-1961); a “Psicologia da Gestalt” fundada por Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941) e Wolfgang Köhler (1887-1967); a “Psicologia Humanista”, de Abraham Maslow (1908-1970) e Carl Rogers (1902-1987); e a “Psicologia Histórico-Cultural”, a qual se configura como a vertente assumida nesta pesquisa, proposta inicialmente pelos teóricos L. S. Vigotsky (1896-1934), A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979).

Inclusive, é a partir desta realidade de fragmentação que, em 1927, Vigotski (2004a) viria a escrever “O significado histórico da crise da psicologia”, trabalho no qual o autor evidencia a grande crise metodológica em que a psicologia científica se encontrava, na qual, além das teorias partirem de pressupostos epistemológicos distintos, dentro do bojo do antagonismo entre idealistas e materialistas, também não havia consenso em relação ao objeto de estudo da psicologia e seu sistema metodológico, o que acabava colocando em cheque seu status como ciência. Para superar essa crise, Vigotski (2004a) propunha a criação de uma nova psicologia geral unificada que superasse a dicotomia presente nas teorias vigentes em sua época.

No entanto, para os propósitos desta seção e dissertação, não nos interessa neste momento aprofundar as questões relacionadas às divergências teóricas internas da psicologia. Ao fazer este breve resgate da constituição da psicologia moderna como ciência, objetivamos evidenciar os aspectos históricos e sociais que marcaram sua origem ligada aos interesses capitalistas, assim como, sua forte vinculação com as ciências naturais, sobretudo com o pensamento organicista/biologicista.

2.1.2.2 A psicometria e o estudo das diferenças individuais: nascem os testes de inteligência

Na sequência desta perspectiva de reconstituição histórica da psicologia e dos pressupostos teóricos que colaboraram com a adoção de um viés reducionista, individualizante e biologizante frente às crianças que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização, abordaremos agora o movimento da psicometria que lançou as bases para o estudo das diferenças individuais e que acabou exercendo forte influência na psicologia e na educação.

Antes de tudo, é importante frisar o grande impacto que a obra do naturalista britânico, Charles Darwin (1809-1882) exerceu em todas as ciências de sua época. Com seu livro “A origem das espécies”, publicado pela primeira vez em 1859, Darwin (apud BARBOSA, 2011)

apresentou sua teoria da evolução das espécies seguindo o princípio da seleção natural, pelo qual sobrevivem os organismos naturalmente mais bem adaptados ao seu meio que, ao sobreviverem, acabarão garantindo a permanência e a “seleção” daquelas características que os ajudaram a sobreviver, favorecendo, assim, a perpetuação da sua espécie. Com este trabalho, Darwin (1859 apud BARBOSA, 2011) rompeu com as “explicações místicas e religiosas sobre a origem e desenvolvimento da espécie humana” (BARBOSA, 2011, p. 132) e constituiu a nova base de pressupostos para as ciências em geral, em conjunto com o positivismo.

Nesta época já existiam teorias raciais que tentavam justificar os ideais racistas por meio de um pseudocientificismo. Estas teorias que ganharam maior repercussão no início do século XIX defendiam o princípio do determinismo racial, isto é, a tese de que a raça determinava as características físicas, o caráter e o comportamento dos indivíduos, argumentando que as diferenças pessoais se davam devido a existência de uma diferença natural entre as raças e, assim, o fato de pessoas negras e não brancas ocuparem posições sociais inferiores na sociedade, sobretudo a europeia, poderia ser justificado segundo este princípio (PATTO, 2015).

De acordo com Patto (2015), o médico e filósofo francês Canabís (1757-1808) foi um importante ideólogo desta doutrina antropológica que exerceu forte influência em diversas teorias sobre a natureza humana por mais de um século. Ainda segundo a autora, muitos teóricos racistas se aproveitaram de elementos da teoria evolucionista de Darwin para reafirmar suas teses. Embora nunca tenha sido a intenção de Darwin, ao elaborar sua teoria, justificar o racismo ou as desigualdades sociais, suas ideias foram apropriadas e adaptadas por teóricos de diferentes áreas, sendo as ciências humanas uma das áreas mais afetadas. De acordo com Patto (2015):

(...) a transposição de suas ideias para o universo social – onde supostamente também se daria uma seleção dos mais aptos num mundo pretensamente igualitário – resulta numa biologização mistificadora da vida em sociedade e justificadora da exploração e da opressão exercidas pelas classes dominantes dos países colonialistas, tanto dentro como fora de suas fronteiras (PATTO, 2015, p. 59).

Esta tentativa de tentar aplicar a teoria da evolução natural de Darwin para compreender fenômenos que ocorrem nas sociedades humanas ficou conhecida, mais tarde, como darwinismo social e, segundo Moysés e Collares (1997, p. 73), este tipo de pensamento constituiu “o terreno onde se fundam as teorias que tentam justificar a discriminação entre os homens”. Foi por meio da disseminação de teorias apoiadas nesta usurpação dos princípios da evolução humana que

ideologias como o racismo, a eugenia, o imperialismo e movimentos políticos ideológicos como o fascismo e o nazismo ganharam força.

No campo da psicologia, o darwinismo acabou exercendo grande influência na constituição da chamada psicometria enquanto uma subárea da psicologia voltada aos estudos das diferenças individuais a partir do uso de procedimentos sistematizados de medida e testagem. Os principais expoentes do campo da psicometria foram o inglês Francis Galton (1822-1911), os franceses Alfred Binet (1857-1911) e Théodore Simon (1871-1961) e os americanos James M. Cattell (1860-1944) e Lewis M. Terman (1877-1956) (BARBOSA, 2011; CHIODI, 2012; AIACHE, 2015).

Segundo Patto (2015), Francis Galton (1869, 1883 apud PATTO, 2015)¹⁷, que era biólogo e primo de Darwin, além de antropólogo, matemático, estatístico e meteorologista, foi o primeiro a tentar incorporar os princípios evolucionistas no estudo das capacidades humanas. Ele tinha como um dos seus objetivos principais medir a capacidade intelectual e comprovar sua herança genética. Mas seus interesses iam além da mera comprovação do caráter hereditário das capacidades psíquicas individuais. Galton (1914, 1945 apud PATTO, 2015) almejava com seus estudos poder aperfeiçoar a espécie humana a partir da seleção dos indivíduos mais capazes e, assim, se tornou um dos precursores da eugenia¹⁸. Apesar disso, o autor não pode ser considerado um dos teóricos do racismo, pois sua postura diante do tema era bem mais sutil do que muitos de seus contemporâneos que defendiam a existência de uma superioridade racial.

A partir das posições defendidas por Galton (1914, 1945 apud PATTO, 2015) percebemos que está explícita a concepção de que as habilidades/capacidades humanas são ditas como algo natural, ou seja, algo orgânico e inato. Patto (2015), por sua vez, refuta este posicionamento ao relembrar que os indivíduos não estão no mundo sob as mesmas condições de vida:

Contudo, convém relembrar: numa ordem social em que o acesso aos bens materiais e culturais não é o mesmo para todos, o “talento” é muito menos uma questão de aptidão natural do que de dinheiro e prestígio; mais do que isto, numa sociedade em que a discriminação e a exploração incidem predominantemente sobre determinados grupos

¹⁷ A primeira obra de Galton citada por Patto (2015) se refere ao livro *Hereditary genius* (1ª edição de 1869) e *Inquiries into human faculty and its development* (1ª edição de 1883).

¹⁸ A eugenia é a ciência que visava aprimorar a evolução humana, aperfeiçoando a espécie através do cruzamento de indivíduos escolhidos especialmente para este fim (PATTO, 2015, p. 62). O termo foi cunhado pelo próprio Galton e significa “bem nascido”.

étnicos, a definição da superioridade de uma linhagem a partir da notoriedade de seus membros só pode resultar num grande mal entendido: acreditar que é natural o que, na verdade, é socialmente determinado (PATTO, 2015, p. 63).

Na ânsia de obter dados que pudessem comprovar sua teoria, Galton organizou um laboratório psicométrico onde tentava obter medidas que pudessem estimar o nível intelectual das pessoas a partir de testes de processos sensoriais (como a discriminação visual, auditiva e cinestésica) e motores (como a velocidade do tempo de reação), sendo um dos primeiros a lançar a ideia de que testes poderiam ser utilizados para medir diferenças psicológicas entre as pessoas, particularmente a inteligência (SILVA, 2010; CHIODI, 2012; AIACHE, 2015; PATTO, 2015).

Apesar de Galton não ter chegado a criar testes psicológicos de fato, ele foi um dos pioneiros a utilizar métodos estatísticos na pesquisa para a mensuração das funções psicológicas, inaugurando, assim os primeiros estudos da psicometria e incentivando a construção de novos conhecimentos psicológicos com vistas à aplicação, não se limitando apenas ao desenvolvimento teórico da psicologia (SILVA, 2010; BARBOSA, 2011). Segundo Patto (2015), a influência de Galton na psicologia e na educação foi bastante marcante, pois é a partir dos trabalhos dele que, posteriormente, foram desenvolvidos os primeiros instrumentos de medida de inteligência e outras aptidões, que se constituíram mais tarde nos principais instrumentos da avaliação psicológica e de classificação dos estudantes, não nos esquecendo que estes conhecimentos estavam fortemente marcados sob a “égide do pensamento biologista, mecanicista, positivista e eugenista” (BARBOSA, 2011, p. 135), além de explicarem as diferenças humanas a partir de pressupostos inatistas e individualistas.

Outro pesquisador importante ao movimento de constituição de uma psicologia experimental e científica na Europa foi o pedagogo e psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911), sendo ele o responsável pela criação da primeira escala de inteligência para crianças em idade escolar, em 1905, que ficou conhecida como Escala Binet-Simon, em parceria com o médico e psicólogo francês Théodore Simon (1871-1961). Foi a partir desta Escala que o conceito de “nível mental” foi introduzido, o qual serviu de base para todos os testes de inteligência que surgiram posteriormente (SILVA, 2010; BARBOSA, 2011; GOULD, 2014; LESSA, 2014; AIACHE, 2015).

Importante mencionar o contexto histórico-social francês no qual se dá o desenvolvimento desta escala. Segundo Mindrisz (1994 apud CHIODI, 2012), com o avanço do capitalismo pelos

países europeus no início do século XIX e os crescentes embates entre as classes sociais, a criação de uma escola pública gratuita e obrigatória foi se configurando cada vez mais como uma necessidade e uma importante estratégia política para a constituição e consolidação das nações-estado e do homem moderno. Assim, a escola enquanto instituição já nasce imbuída dos princípios e interesses burgueses, com a dupla função de oferecer uma formação técnica que formasse os indivíduos para o trabalho e a função de “educar” os sujeitos socialmente enquanto cidadãos seguidores da ordem e da moral exigidas para a manutenção da sociedade capitalista.

Durante este período, em diversos países europeus houve, então, a institucionalização do ensino básico obrigatório. Segundo Silva (2010), em 1882 foi aprovada na França a lei de obrigatoriedade do ensino primário para crianças de 6 a 14 anos, que em pouco tempo evidenciou diferenças de desempenho entre os estudantes. Isso tornou-se foco de análise de Binet e Simon (1907, 1929 apud CAMPOS; GOUVEA; GUIMARÃES, 2014; 1911, 1916 apud GOULD, 2014), que produziram estudos em escolas públicas de Paris. Segundo Chiodi (2012, p. 19) “foi nesse contexto que a preocupação com aqueles que fracassavam na escola se fez presente, contribuindo para o desenvolvimento da psicometria”.

Passados alguns anos, em 1904, Binet é designado pelo ministro da educação pública francesa a compor uma comissão especial para analisar o problema das crianças consideradas “retardatárias” pelos professores (GOULD, 2014). Na época as crianças atrasadas eram classificadas em categorias mal definidas e frequentemente sobrepostas que englobavam as crianças deficientes graves, os limitados, mas com certo grau de independência e as crianças capazes de aprender, mas não em salas regulares. Assim, o governo francês almejava com os estudos de Binet encontrar uma forma mais adequada para identificar aquelas crianças que tinham (ou poderiam ter) problemas no âmbito escolar, ou demonstravam algum tipo de “atraso” em relação às outras crianças, com o objetivo de encaminhá-las para a educação especial, visto que elas não conseguiriam seguir o ritmo regular da escola (SILVA, 2010; GOULD, 2014).

Os testes mentais¹⁹, até então existentes na época, eram baseados fundamentalmente nos processos sensoriais, no entanto, Binet e Simon (1907, 1929 apud CAMPOS; GOUVEA; GUIMARÃES, 2014; 1911, 1916 apud GOULD, 2014) inovaram ao desenvolver testes que

¹⁹ O termo “teste mental” foi empregado pela primeira vez pelo psicólogo americano James M. Cattell (1860-1944), em 1890, “para designar um tipo de mensuração que permitia quantificar em que proporção um indivíduo possuía determinada função, em relação à média do grupo” (MACHADO, 1996, p. 25).

envolviam funções superiores como o julgamento, a compreensão e o raciocínio, a partir da seleção de uma série de tarefas breves, que estavam relacionadas com problemas cotidianos, mas que não dependiam de conhecimentos em leitura e escrita, para não confundir com a ausência de educação formal, mas que ainda sim implicavam em alguns procedimentos racionais básicos (MACHADO, 1996; BARBOSA, 2011). Assim, a escala era composta por uma mistura de diferentes atividades que englobavam diferentes habilidades e, com isso, os autores esperavam obter um valor numérico capaz de expressar a potencialidade global da criança avaliada (CHIODI, 2012).

Na construção da Escala Binet-Simon (1905 apud SILVA, 2010), os autores elaboraram os testes em diferentes níveis de dificuldade, de acordo com a idade da criança, pois para eles a inteligência evoluía com a idade, embora pudesse haver variações de ritmo individual. Neste sentido, para cada faixa etária havia um conjunto de atividades que uma criança naquela idade, com inteligência normal, deveria ser capaz de realizar com sucesso. Uma criança que não conseguisse realizar tarefas “adequadas” à sua idade, mas conseguisse concluir apenas tarefas designadas para crianças mais novas teria seu “nível mental” considerado atrasado em relação à sua idade cronológica (BARBOSA, 2011).

O objetivo de Binet e Simon (1905 apud SILVA, 2010) era estabelecer um diagnóstico individual que permitisse identificar o “nível mental” da criança e, assim, possibilitar ao sistema educacional francês organizar o ensino de modo a favorecer o desenvolvimento destas crianças, oferecendo a educação adequada a cada “nível”. Foi com base nos trabalhos de Binet e Simon (1907, 1929 apud CAMPOS; GOUVEA; GUIMARÃES, 2014; 1911, 1916 apud GOULD, 2014) que o governo francês passou a utilizar os resultados da Escala na organização de classes para crianças de mesmo nível, incluindo aí a criação de classes ou escolas de ensino especial destinadas às crianças consideradas “retardadas” (SILVA, 2010; BARBOSA, 2011).

Silva (2010) defende que Binet (1903, 1905 apud SILVA, 2010) vem de uma perspectiva diferente de Galton (1869, 1883 apud SILVA, 2010) no trato com as pesquisas sobre a inteligência e diferenças individuais. Para a autora, Binet (1903, 1905 apud SILVA, 2010) parte de uma tradição muito mais clínica do que psicométrica, tendo como objetivo principal poder medir a capacidade intelectual das crianças a fim de identificar aquelas que precisavam de assistência para acompanhar o currículo escolar. Todavia, apesar das boas intenções de seus criadores, o instrumento criado por Binet e Simon (1907, 1929 apud CAMPOS; GOUVEA;

GUIMARÃES, 2014; 1911, 1916 apud GOULD, 2014), após ser difundido por diversos países, acabou servindo aos propósitos de classificação dos indivíduos, sobretudo crianças em idade pré-escolar e escolar primária, se configurando como mais um mecanismo de justificativa para as desigualdades sociais.

Vale citar aqui duas críticas apresentadas por Machado (1996) e Chiodi (2012) em relação à Escala e aos pressupostos de Binet e Simon (1907, 1929 apud CAMPOS; GOUVEA; GUIMARÃES, 2014; 1911, 1916 apud GOULD, 2014). A primeira autora vai questionar o fato de Binet e Simon utilizarem o rendimento escolar das crianças avaliadas como critério de confirmação da fidedignidade do instrumento. Isso significa que os autores franceses, revisavam as provas dos testes caso o desempenho da criança nas provas não apresentasse uma relação significativa com seu rendimento escolar. Ao fazer isso, os autores estavam assumindo que a educação oferecida era a mesma para todas as crianças e que, eventuais divergências nos resultados não seriam contextuais, mas apenas um indicativo de que seria necessário melhorar a prova em questão para ela estar mais adequada a medir o constructo esperado. Isso significa que o problema do insucesso escolar continua sendo olhado sob um viés individualizante, assumindo as diferenças individuais como a principal variável determinante para o sucesso ou fracasso escolar.

Chiodi (2012), por sua vez, questiona se realmente havia uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes ou se a avaliação serviria somente para classificar as crianças e justificar sua não aprendizagem. A autora argumenta que apesar da aparente iniciativa de Binet e Simon em ajudar as crianças com mau desempenho escolar (embora os franceses não se detinham a oferecer explicações para suas causas), eles se focavam apenas no estado atual da criança, não oferecendo por meio de sua avaliação qualquer possibilidade de prognóstico ou de resolução do problema, o que na interpretação da autora se configura como algo negativo, visto que “os resultados da avaliação devem contribuir para que o aluno tenha sucesso escolar e não justificar o fracasso” (CHIODI, 2012, p. 20).

De todo modo, o método criado por Binet e Simon (1907, 1929 apud CAMPOS; GOUVEA; GUIMARÃES, 2014; 1911, 1916 apud GOULD, 2014) foi um grande avanço para a época, sobretudo pela sua versatilidade ao adotar testes simples que exigiam pouco tempo de aplicação e poderiam ser utilizados para avaliar a inteligência em larga escala. Assim, a Escala Binet-Simon (1905 apud SILVA, 2010) se espalhou rapidamente por diversos países, inspirando

sua adaptação e a criação de novos instrumentos e o aprimoramento dos métodos psicométricos. Um exemplo disso foi a substituição da expressão “nível mental”, utilizada na escala de Binet e Simon, por “idade mental” feita pelo psicólogo alemão Louis William Stern (1871-1938). Ao propor esta mudança, Stern (1912 apud GOULD, 2014) sugere dividir a idade mental pela idade cronológica da criança avaliada, a fim de se ter uma expressão que representasse de forma mais precisa o grau em que o examinando se situava acima ou abaixo da média para sua idade e, com isso, o alemão introduz o conceito de Quociente de Inteligência, o famoso QI, tão disseminado nas avaliações de inteligência (SILVA, 2010).

Importante destacar que, segundo Silva (2010), quando Binet e Simon (1907, 1929 apud CAMPOS; GOUVEA; GUIMARÃES, 2014; 1911, 1916 apud GOULD, 2014) optaram por utilizar o termo “nível mental”, eles acreditavam na inteligência como algo que, apesar de ser um atributo geneticamente determinado, poderia apresentar certa fluidez ao longo do tempo e, portanto, passível de pequenas mudanças, ao passo que o termo “idade mental”, proposto por Stern (1912 apud GOULD, 2014) acaba dando margem para a interpretação da inteligência como algo fixo e imutável. Como veremos mais adiante, tal concepção em conjunto com os interesses hegemônicos acabaram por favorecer a adoção dos testes como instrumentos classificatórios e discriminatórios, adquirindo grande peso nos meios educacionais, conforme também apontado por Barbosa (2011):

A Escala Binet-Simon, quando traduzida para vários países, difundiu largamente sua utilização para fins de classificação de crianças em contextos escolares, inclusive no Brasil. Durante muito tempo, este foi o principal instrumento usado para “avaliar” a capacidade da criança de acompanhar ou não o conteúdo escolar. Na maioria dos casos, tanto este, quanto outros instrumentos avaliativos da Psicometria, eram utilizados para verificar o “nível intelectual” da criança, com objetivo de formar classes homogêneas ou indicar que a criança deveria ir para classes ou escolas especiais. A partir destas primeiras ideias de Galton e Binet, cresceu o movimento de testagem em todo o mundo e também no Brasil; a Psicometria passou a ser o principal instrumental no campo da relação Psicologia e Educação e ferramenta essencial da Psicologia como um todo (BARBOSA, 2011, p. 139).

Um marco importante para a disseminação da psicometria como instrumento de controle social se deu a partir do seu desenvolvimento nos Estados Unidos. Conforme aponta Silva (2010), o método de Binet (1903, 1905 apud SILVA, 2010) sofreu modificações substanciais quando foi introduzido nos Estados Unidos, em 1908, pelo psicólogo estadunidense eugenista Henri H. Goddard (1866-1957), que, segundo Martin (1997 apud SILVA, 2010), leva uma

tradução da escala que distorce o conceito de inteligência utilizado originalmente por Binet e Simon (1907, 1929 apud CAMPOS; GOUVEA; GUIMARÃES, 2014; 1911, 1916 apud GOULD, 2014), além de visar outros usos para o instrumento, com ênfase no viés segregacionista. E, de acordo com Silva (2010) foi com os desenvolvimentos posteriores da Escala de Binet pelos americanos que a relação com as teorias eugenistas foram se estabelecendo.

Mas antes da introdução da Escala de Binet e Simon nos Estados Unidos, já havia alguns estudos em andamento no campo da inteligência e com o uso de métodos quantitativos. James McKeen Cattell (1860-1944) foi um dos psicólogos proeminentes para a constituição da psicologia enquanto ciência nos Estados Unidos e defensor das aplicações práticas da psicologia, sobretudo com o uso de testes no estudo dos processos mentais. A ele é atribuída a criação da expressão “testes mentais” pela primeira vez, ao publicar o artigo *Mental Tests and Measurements*, em 1890 (apud SILVA, 2010).

Cattell (1890 apud SILVA, 2010) foi aluno de doutorado de Wundt na Alemanha e mais tarde conheceu Francis Galton, sendo fortemente influenciado pelas ideias deste último. Segundo Anastasi (1977 apud LESSA, 2014) foi a influência de Galton sobre Cattell que levou a nova psicologia americana a se parecer mais com o trabalho de Galton do que com o de Wundt. De acordo com a autora, a psicologia experimental se fundiu com a aplicação de testes graças ao proeminente trabalho desenvolvido por Cattell (ANASTASI, 1977 apud LESSA, 2014). No entanto, Cattell deixa de ser uma figura influente no campo científico depois de ser demitido da Universidade de Columbia por opor-se ao envolvimento dos Estados Unidos na I Guerra Mundial (SILVA, 2010). No entanto, deixou um importante legado ao ser um dos primeiros psicólogos americanos a destacar a quantificação, ao reforçar o movimento funcionalista na psicologia americana com seu trabalho a respeito dos testes mentais, além de ter contribuído com a formação de outros psicólogos proeminentes, tal como Edward Lee Thorndike (1874-1949) (LESSA, 2014).

Outro psicólogo estadunidense importante para o desenvolvimento da psicometria foi Lewis M. Terman (1877-1956), responsável pela adaptação e popularização da Escala Binet-Simon (1905 apud SILVA, 2010) nos Estados Unidos. Em 1916, Terman (1916 apud SILVA, 2010) publicou uma nova versão do instrumento que passou a se chamar Escala Stanford-Binet, que também servia para avaliar a inteligência em adultos a partir de testes de aritmética, memorização e vocabulário. Outro importante feito de Terman (1916 apud SILVA, 2010) foi

propor a multiplicação do QI, inicialmente proposto por Stern (1912 apud GOULD, 2014), por 100, a fim de eliminar a parte decimal do número. Assim, a nova escala proposta por Terman (1916 apud SILVA, 2010) se consagrou como o primeiro exame a classificar as pessoas pelo Quociente de Inteligência, agrupando-as em diferentes patamares de capacidade (LESSA, 2014).

Terman (1906, 1916 apud GOULD, 2014) também era um admirador das ideias eugenistas propostas por Francis Galton (1869, 1883 apud SILVA, 2010) e procurava por meio de sua pesquisa atender objetivos sociais maiores. Como exemplo de tais propósitos, segundo Chiodi (2012), Terman (1916 apud SILVA, 2010) sonhava com uma sociedade racional na qual a profissão de cada pessoa seria decidida com base no seu QI, reservando as profissões de maior prestígio social para aqueles que apresentassem maior capacidade intelectual. E, segundo Martin (1977 apud SILVA, 2010), Terman acreditava que seria possível demonstrar a ligação entre raça, inteligência, classe social e depravação por meio dos testes e, a partir disso, era justificada a necessidade de segregar os “inaptos”.

De acordo com Silva (2010) e Gould (2014), Terman em conjunto com o também psicólogo eugenista Robert M. Yerkes (1876-1956), foram os grandes responsáveis pelo uso sistemático e em grande escala de testes nos Estados Unidos. Em 1917, quando os Estados Unidos entraram na Primeira Guerra Mundial, Yerkes (1921 apud GOULD, 2014) – que na época presidia a *American Psychological Association* (APA) – aproveitava a oportunidade para dar visibilidade aos serviços que os psicólogos poderiam prestar à sociedade e propõe a aplicação de testes em larga escala para avaliar os soldados do exército, considerando que a obtenção de uma expressiva quantidade de dados numéricos e objetivos ajudaria a impulsionar a consolidação da psicologia enquanto uma ciência respeitada (SILVA, 2010; CHIODI, 2012; GOULD, 2014). Neste contexto, os principais hereditaristas da psicometria americana, entre eles Goddard e Terman, foram reunidos para desenvolver os testes mentais para o exército americano, que seriam aplicados de forma coletiva, fato que serviu como marco da simbiose do uso massivo de testes com a psicologia científica americana (SILVA, 2010; GOULD, 2014), o que acabou influenciando na configuração da psicologia enquanto ciência e profissão de diversos outros países, inclusive o Brasil.

Vimos, então, que os testes de inteligência já nasceram imersos no contexto do darwinismo social e das teorias eugenistas e, assim, se apresentaram, desde sua criação, comprometidos com os interesses hegemônicos de se classificar, selecionar e separar os sujeitos

de acordo com seu potencial de adaptação ou desajustamento, não se preocupando em servir ao propósito de auxiliar os estudantes em seu processo de aprendizagem (CHIODI, 2012). E como coloca Patto (1987), o fato de os testes começarem a empregar o QI, que representava a materialização da quantificação de uma importante aptidão humana, foi providencial para a sociedade capitalista poder classificar os indivíduos a partir de um critério numérico e objetivo.

E, embora alguns dos pesquisadores e entusiastas dos testes, como Binet e Terman, reconhecessem que havia um limite para as escalas, pois sabiam que os resultados dos testes de inteligência poderiam ser influenciados pelas condições socioeconômicas dos sujeitos avaliados, ainda sim, para estes autores predominava uma concepção de que a inteligência seria algo inato, geneticamente determinado e relativamente fixo (MACHADO, 1996). Ao adotarem esta concepção biologizante e naturalizante de uma função psicológica tão complexa como a inteligência, estes autores asseguravam, mais uma vez, que o mito da igualdade de oportunidades na sociedade capitalista se mantinha, pois as diferenças sociais decorreriam, sobretudo, das diferenças de aptidões entre os indivíduos, tal como defende Machado (1996):

A crença segundo a qual a criança não aprende por “problemas individuais” e o indivíduo bem-sucedido o é devido suas “capacidades individuais”, pressupõe uma sociedade que ofereça igualdade de oportunidades (MACHADO, 1996, p.25).

Como coloca Patto (1997), no artigo “Para uma crítica da razão psicométrica”, a crítica ao uso indiscriminado dos testes perpassa por diferentes níveis, seja problemas relativos ao conteúdo das provas, à situação de avaliação, aos critérios estatísticos empregados, à definição de inteligência ou de personalidade adotada, incluindo as críticas referentes às teorias do conhecimento a partir do qual eles são gerados, mas o cerne do problema para a autora está na concepção de ciência na qual eles são criados. Conforme defende a autora em um de seus principais trabalhos “a ciência que se detém no imediatamente dado gera explicações que não passam de ideologia disfarçada em conhecimento acima de qualquer suspeita” (PATTO, 2015, p. 168). Neste sentido, a discussão teórica que realmente importa é saber qual é a concepção de ciência, de homem e de sociedade que está por trás da psicologia que serviu de base para a criação destes instrumentos.

Concordamos com Patto (1997) ao dizer que não podemos separar as dimensões políticas da epistemologia do conhecimento. Em uma perspectiva materialista histórico-dialética isso

significa que é preciso evidenciar a perspectiva de classe na qual as interpretações teóricas são construídas, pois os interesses de classe “são constitutivos de conceitos, de sistemas de conhecimento e de métodos” (PATTO, 1997, p. 55). Nas palavras da autora:

Para fazer a crítica da psicometria (e da Psicologia que a contém) é preciso, em primeiro lugar, buscar a sua origem teórico-política, ou seja, analisar o momento histórico da constituição das classificações valorativas inerentes a uma Psicologia normativa (PATTO, 1997, p. 55).

Neste tópico tentamos fazer exatamente o proposto por Patto (1997) que vai ao encontro dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural que embasa nosso trabalho, ou seja, reconstituir a raiz histórica da psicometria e das ideias que lhes serviram de base, demonstrando que subjacente à construção dos testes e da psicometria está presente a concepção de psicologismo marcado pelo reducionismo biológico e pela visão fragmentada do ser humano, tomado de forma isolada de seu meio social, desconectado de sua realidade concreta, numa perspectiva a-histórica. Ao extrapolarmos os efeitos disso para a educação, temos, então, uma série de práticas profissionais e sociais, respaldadas por uma pseudocientificidade, que irão dizer que as “dificuldades de aprendizagem” e de adaptação escolar decorrem de distúrbios orgânicos ou psíquicos centrados e encerrados no indivíduo. Como argumenta Machado (1996):

O desenvolvimento de uma certa forma de se fazer ciência, na qual se elege “objetos” para análise como se eles existissem “em si”, legitimou a visão de que as dificuldades no processo ensino-aprendizagem fossem explicadas pelas características “individuais” dos alunos, tornando-as “dificuldades de aprendizagem” dos mesmos (MACHADO, 1996, p. 26).

Mas, apesar da crítica à psicometria e à psicologia diferencial é preciso, ainda, reconhecer que foi a partir destas que a psicologia foi se consolidando como uma ciência autônoma e passou a adquirir aplicabilidade prática, se transformando de uma psicologia essencialmente teórico-reflexiva para uma psicologia pragmática, que conquistaria diferentes campos de atuação, sendo a educação um deles.

2.2 FRACASSO ESCOLAR: a história de um fenômeno controverso

O “fracasso escolar” é um termo genericamente utilizado para se referir a problemas escolares diversos constituídos ao longo da história da educação pública, sobretudo quando esta passou a atingir as massas. Segundo Fortuna (1990):

Fracasso escolar é uma expressão relacionada a diversas outras, conforme a época, o ideário que a sustenta e o texto em que é veiculada: é destas relações que se pode depreender seu significado. Há ainda os casos em que aparece travestida de outros termos (FORTUNA, 1990, p. 14-15).

Nesta linha de pensamento, Tiballi (1998) evidenciou em sua tese de doutorado que muitos pesquisadores brasileiros não se atentaram para a delimitação conceitual do fenômeno do fracasso escolar em seus respectivos trabalhos, de modo que “reprovação, repetência, evasão, dificuldade de aprendizagem, insucesso escolar, são algumas das expressões utilizadas, quase sempre como sinônimos de fracasso escolar, desconsiderando as diferentes significações pedagógicas que cada um desses termos contém” (TIBALLI, 1998, p. 40).

Nesta seção objetivamos fazer uma reflexão sobre o fenômeno do “Fracasso Escolar” entendendo como ele se caracterizou ao longo da história, identificando quais foram seus determinantes e quais são os mitos que foram e ainda são utilizados para explicá-lo.

2.2.1 As diferentes explicações para o fracasso escolar

Nesta seção apresentaremos as principais teorias explicativas para o fracasso escolar que surgiram ao longo da história, a saber: ideologia do dom, teoria da carência cultural e ideologia das diferenças culturais. Para tal utilizaremos referências consagradas na literatura científica e que seguem uma perspectiva crítica mais próxima dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, ou seja, que analisam as pesquisas e as teorias sobre o fracasso escolar a partir de uma leitura que considera os determinantes políticos, históricos, sociais no processo de produção do conhecimento.

Collares (1996) agrupa os fatores que levam ao fracasso escolar em duas categorias: fatores extraescolares e fatores intraescolares. Os extraescolares fazem alusão ao cenário fora do contexto escolar que o aluno está inserido, ou seja, faz referência ao cenário socioeconômico e familiar. Já os fatores intraescolares dizem respeito às condições internas da instituição escolar, o

que pode incluir a metodologia docente, problemas de infraestrutura, dentre outras condições. Segundo a autora, as interpretações mais recorrentes no discurso dos profissionais que atuam nas redes de ensino são as que imputam fatores extraescolares como as principais causas do fracasso escolar das crianças das classes populares.

Asbahr e Lopes (2006), por sua vez, ao analisarem a influência das concepções tradicionais da psicologia nas falas de educadores e alunos sobre o fracasso escolar organizaram as hipóteses explicativas para o fracasso escolar presentes no imaginário escolar manifestadas por meio da fala de professoras durante entrevistas em quatro grandes grupos representativos das concepções tradicionais acerca do fracasso escolar: a) Causas biológicas; b) Causas familiares; c) Causas culturais; d) Causas emocionais; evidenciando que o fator comum à todas estas hipóteses era o foco no aluno e seu entorno.

Por mais que os estudos sobre o fracasso escolar tenha avançado percebemos que tanto na literatura científica como nos corredores escolares ainda seguem em voga alguns mitos sobre as possíveis explicações para a não-aprendizagem de um contingente significativo de crianças. Como exemplo, Collares (1996) comenta como a desnutrição ainda seguia sendo apontada por diferentes autores e educadores como uma explicação para o fracasso escolar de crianças pobres, mesmo após já ter sido contestada cientificamente. Cagliari (1985), por sua vez, chama a atenção para o fato de que a atribuição aos alunos carentes de déficits cognitivos, falta de discriminação auditiva, visual, falta de coordenação motora é, na verdade, uma falsa interpretação. Segundo o autor, a produção oral e escrita das crianças ditas com “dificuldades de aprendizagem” revela questões de natureza linguísticas e metodológicas e não biológica.

Assim, conforme sintetiza Patto (2015, p. 146): “No período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural”. Veremos, a seguir, como este discurso se constituiu no cenário educacional brasileiro, seguindo a tendência dos países europeus e dos Estados Unidos, e como perpetuou uma visão que naturaliza o fracasso escolar aos olhos de todos os envolvidos nesse processo.

Na primeira parte da obra “*A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*”, Patto (2015) demonstra a partir de uma revisão crítica da literatura as raízes sociais e históricas das concepções dominantes sobre o fracasso escolar que se disseminaram nos meios

educacionais, evidenciando sua vinculação com os princípios liberais e positivistas que, em suas explicações, legitimam o fracasso escolar das classes trabalhadoras.

Como vimos na seção anterior o campo educacional no final do século XIX e início do século XX sofreu forte influência da medicina e da psicologia, visto que estas foram as principais ciências que se debruçaram na busca por possíveis explicações para o fracasso escolar, centradas nesta época em uma visão organicista das aptidões humanas – o que veio a ficar conhecido como “ideologia do dom” – o que levou a uma incessante busca por instrumentos de medida das diferenças individuais que serviriam para separar e classificar os sujeitos sob a justificativa torpe de oferecer-lhes as melhores condições de ensino em classes especiais, separadas dos ditos “normais”. A função da escola, segundo a ideologia do dom, seria, pois, a de adaptar, ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais.

Tal influência também ocorreu no cenário brasileiro que no início do século XX iniciava seu processo de construção de uma política educacional nacional. Nesta época, estava em vigência no país o período político identificado como Primeira República (1889-1930), no qual, embora os ideais liberais europeus de liberdade de trabalho e igualdade perante a lei transitassem nos meios políticos e intelectuais brasileiros, a realidade social de uma república oligárquica marcada pelo autoritarismo e elitismo mostrava-se descolada destes ideais. Isso também se refletia no cenário educacional brasileiro quando o acesso à educação era um privilégio para poucos. Segundo Patto (2015), na época da Proclamação da República (1889), 90% da população adulta do Brasil era analfabeta e menos de 3% da população frequentava a escola. E mesmo para estes poucos privilegiados a educação já era considerada deficitária, no sentido de ser artificial, arcaica, atrasada em relação aos novos conhecimentos científicos, além de ser baseada na memorização e no uso de castigos físicos (GONDRA, 2004 apud VILELA, 2012).

Por volta da década de 1920 ganha forças os movimentos por reformas educacionais, os quais prepararam o terreno para, mais tarde, na década de 30, tornar realidade a expansão de uma rede pública de ensino no Brasil. Uma parte mais progressista da elite política e intelectual do país, dissidente do jogo político em vigor, passa a defender mais veementemente os princípios liberais e o discurso da “escola para todos” – inspirados nos princípios no movimento

educacional que ficou conhecido como Escola Nova²⁰ – casando com os interesses das classes subalternas que viviam nos centros industriais e também reivindicavam o direito à educação. Embora para esta parcela da elite o interesse estivesse mais relacionado a canalizar a vontade popular para uma reestruturação política no país, rompendo com a manipulação eleitoral em busca de uma sociedade mais democrática que avançasse pelos caminhos da produção industrial capitalista, tal como aconteceu na Europa e na América do Norte, embora no Brasil esta produção adquirisse o caráter de uma economia dependente (PATTO, 2015).

Interessante pontuar que, assim como na história europeia, a medicina e a psicologia também sempre estiveram fortemente vinculadas ao desenvolvimento da educação no Brasil, exercendo forte influência sobre as políticas e práticas educacionais. Segundo Vilela (2012), em 1890 foi fundado no Rio de Janeiro o *Pedagogium*, uma espécie de museu pedagógico (como os existentes em diversos países europeus), que tinha por finalidade promover reformas e melhoramentos na educação nacional por meio de eventos e cursos de formação profissional. Não por um acaso, em 1906, o diretor da instituição, Manoel Bonfim (que era médico e psicólogo, inclusive tendo estudado com Alfred Binet), instalou junto ao *Pedagogium* o primeiro laboratório de psicologia experimental do país. Outro exemplo desta vinculação entre psicologia-educação foi a instalação de uma divisão de psicologia aplicada na estrutura inicial do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)²¹ por influência do educador escolanovista e psicólogo Lourenço Filho, que foi um dos diretores desse instituto.

Outro ponto a se considerar é que os ideais escolanovistas, muito vigentes nesta época, se apoiavam em concepções oriundas do campo da psicologia e da biologia, visto que para seus precursores, interessados em desenvolver ao máximo as potencialidades humanas rumo a uma sociedade democrática, compreender como se davam os processos individuais de aprendizagem e o desenvolvimento infantil facilitaria o trabalho pedagógico do professor. Porém, esta boa

²⁰ O movimento da Escola Nova foi um movimento de educadores europeus e norte-americanos pela renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. Um dos grandes nomes do movimento escolanovista na América foi o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), que acreditava que a educação poderia ser o instrumento para igualar as oportunidades das pessoas e formá-las para uma sociedade democrática. No Brasil, o movimento escolanovista ganhou maior destaque a partir da década de 30 com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, documento que apresentava as principais diretrizes políticas, sociais, filosóficas e educacionais do escolanovismo, tendo norteado a política educacional brasileira até o início dos anos 60 (PATTO, 1987, 2015).

²¹ O INEP foi criado em 1938, tendo como um dos seus principais objetivos orientar a política educacional no país. Em 2001, o órgão passou a chamar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

intencionalidade acabou sendo desvirtuada a partir da concepção de que “os indivíduos diferem e sua educação deveria ser adaptada a estas diferenças” (PATTO, 2015, p. 84), o que endossou a busca por avaliações destas diferenças e pela mensuração das potencialidades intelectuais dos educandos, promovidas pela psicologia diferencial e a psicometria.

Segundo Tiballi (1998, p. 45), “o pensamento pedagógico brasileiro, na primeira metade do século, foi marcado pela publicação de dezenas de obras sobre medidas objetivas do ensino e sobre testes mentais”. Inclusive, um dos instrumentos mais utilizados nesta época foi o teste ABC, elaborado por Lourenço Filho em 1928, que visava promover a classificação dos discentes segundo o desempenho intelectual apresentado, o que permitiria agrupar as crianças em diferentes turmas de acordo com suas potencialidades individuais (SILVA; SCHELBAUER, 2007 apud AIACHE, 2015).

Outro exemplo da relação medicina-psicologia-pedagogia é a forte presença de médicos tanto na constituição da psicologia brasileira, visto que os primeiros cursos de psicologia surgiram nas faculdades de medicina e foram ministrados por médicos, quanto na presença destes profissionais na formação do corpo docente das escolas normais. Um nome marcante neste cenário foi o de Arthur Ramos, médico que viria a contribuir decisivamente para o desenvolvimento da psicologia educacional no país e para a formação de educadores, já que suas obras estavam entre as leituras obrigatórias dos cursos de pedagogia da época (PATTO, 2015). Ramos, além de criar clínicas de higiene mental escolar

(...) produziu o primeiro livro sobre problemas de aprendizagem escolar: *A criança problema* (1939), dando relevo à questão das crianças que “não aprendiam” que vinha sendo tratada desde a década de 20 pela classe médica, na perspectiva da patologização (ZUCOLOTO, 2007, p. 143).

Esta obra, que se tornou referência na década de 40 nos estudos sobre o fracasso escolar e na formação de futuros professores, reunia a experiência acumulada pela equipe de Ramos no Serviço de Higiene Mental da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais do Distrito Federal (PATTO, 2015).

Segundo Patto (2015), as clínicas de higiene mental disseminam-se no mundo a partir da década de 1920 e no Brasil tornaram-se mais presentes a partir da década de 30, sobretudo nos estados de São Paulo e no Rio de Janeiro. O movimento higienista fomentou a criação de uma rede de clínicas de higiene mental e de clínicas psicológicas escolares que se propunham a

diagnosticar e tratar crianças que apresentavam problemas de aprendizagem e desajustamento escolar. Segundo a autora, os médicos-psicólogos foram decisivos para os rumos que a explicação do insucesso escolar veio a tomar no país nas décadas seguintes: “Hoje sabemos que desse expressivo movimento das décadas de 1920 e 30 restou a prática de submeter a diagnósticos médico-psicológicos as crianças que não respondem às exigências das escolas” (PATTO, 2015, p. 68).

Conforme apontam Zucoloto (2007) e Patto (2015), nesta época também era latente no discurso dos intelectuais brasileiros as interferências das teorias raciais e sociais que procuravam explicar as desigualdades sociais como desigualdades naturais, decorrentes de diferenças biológicas, lidas a partir de um sincronismo das ideias liberais e racistas. Assim, disseminava-se a ideia de regeneração do povo brasileiro por meio da educação, já que éramos tidos como um povo culturalmente inferior e atrasado quando comparado aos ideais europeus e norte-americanos.

Apesar de ainda hoje termos presente na educação justificativas para a “não-aprendizagem” baseadas no discurso das diferenças individuais e inatas, típicas da “ideologia do dom”, embora “repaginadas” por novos discursos científicos, tais como as disfunções do sistema nervoso central que ocorrem nos quadros de “Transtornos de Aprendizagem”, seus pressupostos foram perdendo espaço a partir da ampliação do acesso das camadas populares à escola, quando se observou que as diferenças entre o desempenho escolar não ocorriam apenas entre indivíduos, mas, sobretudo, entre diferentes grupos sociais. Assim, as explicações para o fracasso escolar passam a focalizar a origem das dificuldades nos fatores ambientais, de acordo com o meio do qual os alunos provinham, dando espaço para uma nova ideologia: a da deficiência cultural, baseada na ideia de que as desigualdades sociais é que seriam responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola.

Já no final da década de 1930, a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos que passam a considerar a influência ambiental aliada à dimensão afetiva-emocional sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida, atrelada às discussões provenientes da antropologia cultural, contribuiu para o progressivo abandono do conceito de “criança anormal”, alterando-o para “criança problema” pelos intelectuais da época. Arthur Ramos, novamente, é uma referência desta alteração explicativa. Segundo Tiballi (1998), Ramos, em seu livro “A criança problema” (RAMOS, 1939 apud TIBALLI, 1998):

(...) substitui o termo criança anormal pelo termo criança problema e com que inaugura uma série de publicações que, nos anos quarenta analisaram o desempenho escolar infantil sob o ponto de vista de alguma patologia psicológica. Termos como anormal, retardado, deficiente mental, irregular, inadaptado, difícil, desajustado tornaram-se categorias explicativas para o fracasso na escola e indicavam uma vertente de interpretação responsável pela medicalização do processo de aprendizagem (TIBALLI, 1998, p. 44).

Assim, desde as décadas de 20 e 30 inicia-se no Brasil a tendência de psicologização²² das “dificuldades de aprendizagem” escolar. Entretanto, as intervenções psicológicas restringiam-se ao nível do diagnóstico e classificação, não sendo realizado, como era esperado, nenhum trabalho de orientação com pais e professores.

Mesmo que seja positiva a ideia de considerar a influência ambiental no desenvolvimento da criança, considerado um avanço significativo para uma época em que a hereditariedade tinha força de lei, esta análise, da forma que foi feita, favoreceu que o fracasso escolar fosse explicado a partir de preconceitos sociais e raciais, criando outras expressões simplificadoras e fatalistas sobre o fracasso escolar que guardam a similaridade com as explicações anteriores de cunho inatista de supor que “as dificuldades de aprendizagem que as crianças pobres costumam exibir na escola decorrem de distúrbios contraídos fora dela” (PATTO, 2015, p. 107). Sobre as mudanças na concepção das causas do fracasso escolar, Patto (2015) alega que:

Se antes elas são decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sociofamiliar as causas dos desajustes infantis. Amplia-se, assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz, que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais (PATTO, 2015, p. 68).

Essa noção que explica o fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares por supor que estes apresentariam desvantagens, ou “déficits”, resultantes de “deficiência cultural”, “carência cultural” ou “privação cultural” atingem seu ápice a partir da elaboração do que ficou conhecido como “Teoria da Carência Cultural”, gerada nos anos 60 nos Estados Unidos

²² O termo *psicologização*, assim como *medicalização* ou *biologização*, é utilizado em diversos estudos (MEIRA, 2009; PATTO, 2015; entre outros) ao se referirem à busca de causas e soluções para o fenômeno do fracasso escolar e das “dificuldades de aprendizagem” nas áreas da saúde, neste caso, dando ênfase às explicações de natureza psicológica, desviando, assim, o olhar das questões sociais, tidas como a origem de tais fenômenos na visão das concepções críticas da educação.

como uma resposta dos meios acadêmicos e educacionais aos movimentos reivindicatórios das minorias raciais norte-americanas, que disseminou-se nos meios educacionais e intelectuais brasileiros um pouco mais tarde, em meados dos anos 70.

Nesta perspectiva, o meio das crianças de classes sociais mais baixas seria considerado pobre não só do ponto de vista econômico – do qual provém, por exemplo, a ideia de que a subnutrição afetaria a capacidade de aprendizagem – mas também do ponto de vista cultural, pois as famílias de origem popular não ofereceriam oportunidades adequadas para o contato das crianças com objetos culturais, apresentando uma baixa ou insuficiente estimulação perceptivo-sensorial e de interações sociais e comunicativas. Como consequência, a criança proveniente desse meio apresentaria deficiências afetivas, cognitivas e linguísticas, responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar. Portanto, as causas desse fracasso estariam no contexto cultural de que o aluno provém, em seu meio social e familiar, que fariam dele um “carente”, um “deficiente”.

De acordo com Patto (2015) este deslocamento do eixo explicativo do insucesso escolar do “indivíduo inferior” para “culturas inferiores” foi possível:

Pelo recurso a versões ambientalistas do desenvolvimento humano, reservando-se ao termo “ambiente” uma concepção acrítica, compatível ao mesmo tempo com uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente reduzido à estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio (PATTO, 2015, p. 72).

Desta forma, as condições de vida de que gozam as classes privilegiadas e, em consequência, as formas de socialização das crianças no contexto dessas condições, eram consideradas as que permitiriam o desenvolvimento, desde a primeira infância, de características – hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades, interesses – que dariam às crianças a possibilidade de obter sucesso na escola. Em contrapartida, as condições de vida das camadas populares e as formas de socialização das crianças no contexto dessas condições não favoreceriam o desenvolvimento dessas características, e assim seriam responsáveis pelas “dificuldades de aprendizagem” dos alunos delas provenientes.

Vale frisar que as ciências sociais e antropológicas já demonstraram que as noções que atribuem valorização às diferenças culturais em termos de haver culturas superiores e outras

inferiores são cientificamente infundadas. O que levou, então, há uma nova via explicativa para os diferentes desempenhos escolares das crianças de origem popular, o que ficou conhecido como “Teoria das diferenças culturais”.

De acordo com Patto (2015), entre as décadas de 70 e 80 já começa a se esboçar no Brasil uma transição entre o discurso da “deficiência cultural” para o discurso da “diferença cultural”. Essa mudança foi motivada, sobretudo, pela influência que a teoria dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron²³ passou a desempenhar entre os pesquisadores brasileiros, além de outros teóricos crítico-reprodutivistas²⁴, como Althusser (1974 apud PATTO, 2015) e Estabelet e Baudelot (1971 apud PATTO, 2015). Segundo Patto (2015), estes autores se constituíram como marcos teóricos por introduzirem a reflexão sobre o papel exercido pela escola em uma sociedade de classes, pensada a partir de uma visão crítica de sociedade. Segundo Tiballi (1998), estas teorias “forneceram as ferramentas conceituais para o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção” (TIBALLI, 1998, p.147). Com isso, as escolas passam a ser analisadas como instituições sociais que por meio de processos de ideologização e dominação cultural servem aos propósitos de manutenção das relações de produção de uma sociedade capitalista:

(...) na escola, o embaçamento da visão da exploração seria produzido, segundo essa teoria, principalmente pela veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e do privilegiamento de estilos de pensamento e de linguagem característicos dos integrantes das classes dominantes, o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural (PATTO, 2015, p. 137).

Para Patto (2015), apesar destas teorias, sobretudo as ideias de Bourdieu e Passeron (1975 apud PATTO, 2015), ter aberto espaço para discussões fundamentais como a dominação e discriminação social no ensino, a falsa noção de neutralidade no processo educativo e a discussão sobre a relação professor-aluno, elas sofreram distorções conceituais, sendo reduzidas a versões

²³ Aqui Patto (2015) se refere às obras “A economia das trocas simbólicas”, de Bourdieu (1974 apud PATTO, 2015), e “A reprodução”, escrita por Bourdieu e Passeron (1975 apud PATTO, 2015).

²⁴ As teorias crítico-reprodutivistas de maior repercussão no meio educacional foram: a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, proposta por Bourdieu e Passeron; a “teoria da escola como aparelho ideológico de Estado”, proposta por Althusser; e a “teoria da escola dualista”, proposta por Estabelet e Baudelot, todos sociólogos franceses (SAVIANI, 2009).

a-históricas alinhadas a uma concepção positivista de ciência que desconsidera os determinantes sociais estruturais de uma sociedade de classes. Assim, conforme aponta Patto (2015):

(...) a dominação passou a ser entendida como um desencontro entre dois segmentos culturais distintos que resultava na segregação dos grupos e classes mais pobres, supostamente portadores de padrões culturais completamente diferentes dos padrões da classe média. (...)

Em outras palavras, de arma ideológica dos dominantes na luta de classes, de condição de sua hegemonia, a dominação cultural ficou reduzida a um processo de socialização, em princípio positivo, porém mal executado em virtude de uma insensibilidade das professoras – dada sua condição de membros da classe média (PATTO, 2015, p.137-138).

A tese da “diferença cultural” – produzida a partir das distorções conceituais citadas anteriormente – partia do princípio que a escola, enquanto uma instituição a serviço da sociedade capitalista, reproduziria e valorizaria a cultura das classes dominantes. Assim, a criança oriunda das classes populares se depararia com padrões culturais apresentados como “ideais”, tidos como os mais “corretos” e o modelo a ser seguido, enquanto os seus próprios padrões culturais seriam ignorados ou, inadvertidamente, considerados “errados”. Este aluno, então, sofreria um processo de marginalização cultural por ser diferente e, por isso, fracassaria, visto que muito dos conteúdos e provas a que seria submetido partiriam de pressupostos etnocêntricos com os quais não estaria familiarizado ou, ainda, por não compreender adequadamente a linguagem utilizada pelos professores.

No entanto, conforme denuncia Patto (2015), este processo acabou sendo reduzido às práticas docentes e “uma suposta dificuldade de comunicação entre o professor e o aluno, causada por diferenças culturais entre eles, foi colocada no centro das explicações das dificuldades de escolarização das crianças pobres” (PATTO, 2015, p. 140), esvaziando-a do seu sentido original. Posteriormente, aqueles que adotavam a tese da “diferença cultural” também acabavam revelando uma visão estereotipada e negativa atribuída aos alunos das classes populares que eram considerados rebeldes, malcriados, indisciplinados, carentes de afeto, pouco inteligentes, sujos, etc., ao passo que suas famílias eram tidas como desestruturadas, ignorantes e desinteressadas. Assim, segundo a autora, a tese da diferença continha sutilmente a tese da deficiência e, mais uma vez, a causa principal do fracasso encontrava-se no aluno e seu entorno, cabendo à escola uma parcela ínfima de responsabilidade por não se adequar ao perfil de tais estudantes.

Mas, apesar do referencial teórico introduzido por Bourdieu nos anos 70 não ter sido bem compreendido em seus conceitos fundamentais pela maioria dos intelectuais e pesquisadores educacionais daquela época, sua obra serviu de influência para outros teóricos que também passaram a tecer críticas à relação escola-sociedade. Com isso, ainda nesta década começaram a surgir estudos interessados em investigar como os fatores intraescolares se relacionavam com o problema do fracasso escolar. Patto (2015) aponta que um marco nesta mudança de enfoque nas pesquisas sobre o fracasso escolar se deu na passagem dos anos 70 para os anos 80, quando um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (e, posteriormente, grupos de outras instituições/universidades) passou a desenvolver diversos projetos de pesquisa voltados para a investigação de como o sistema escolar (incluindo aspectos estruturais, funcionais e da sua dinâmica interna de funcionamento) influenciaria no baixo rendimento obtido pelas crianças de classes sociais mais baixas.

Tais pesquisas, que podem ser consideradas teorias críticas sobre o fracasso escolar, apesar de terem crescido consideravelmente entre as décadas de 80 e 90 – momento em que os referenciais teóricos que apresentam uma visão materialista-histórica de sociedade se disseminavam pelo Brasil – também dividiam espaço com as pesquisas marcadas pela psicologização dos problemas de aprendizagem que não foram extintas.

Pesquisas como as de Cagliari (1985), Costa (1987), Patto (1987, 1997, 2015), Collares (1996), Campos (1997), Maia (1997), Souza (1997), Collares e Moysés (1994, 1996) são alguns exemplos de estudos que discutem a influência das instituições escolares na produção do fracasso escolar e, ao discutirem tal influência, mostram, partindo das reais condições das escolas públicas brasileiras, como muitas das dificuldades atribuídas às crianças são, na verdade, produto do sistema de ensino, conforme exemplifica Collares (1996, p. 25): “É nas tramas do fazer e do viver o pedagógico quotidianamente nas escolas, que se pode perceber as reais razões do fracasso escolar das crianças advindas de meios socioculturais mais pobres”.

Contudo, no final da primeira parte de seu livro, Patto (2015) afirma que embora haja uma tendência das pesquisas em superar a atribuição das causas à clientela escolar, há três afirmações que ainda persistem no bojo das pesquisas e no discurso dos diversos atores educacionais, que são: 1) A ideia de que “as dificuldades da criança pobre decorrem de sua condição de vida” (p. 144); 2) A ideia de que “a escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal” (p. 146); e 3) A ideia de

que “os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média” (p. 148). Vemos, portanto, que tais afirmações representam a continuidade das explicações baseadas nas diferenças individuais ou culturais dos educandos.

Embora não haja uma demarcação exata que separe os diferentes discursos que buscam explicar o fracasso escolar ao longo do tempo e considerando que em muitos momentos estes discursos se sobrepuseram, organizamos aqui um quadro esquemático (Quadro 1) que sintetiza as principais teorias que foram formuladas para explicar o fracasso escolar, conforme apresentadas ao longo desta seção, com a indicação dos períodos que tais teorias tiveram maior destaque na história educacional brasileira.

Quadro 1 – Principais teorias explicativas sobre o fracasso escolar na história educacional brasileira

Principais teorias	Descrição	Principais influências
Ideologia do Dom (1989-1930)	As causas do fracasso escolar são buscadas nas diferenças individuais dos alunos. Considera que a escola oferece as mesmas oportunidades a todos, cabendo a cada um aproveitá-las, o que dependeria do “dom” (aptidão, inteligência, talento, fatores pautados em uma noção de aptidões naturais, hereditárias e biologicamente determinadas) de cada um.	Darwinismo social, psicologia diferencial, psicométrica, práticas médico-higienistas, teorias raciais.
Teoria da Carência Cultural (1930-1970)	O fracasso escolar é justificado pelo meio ambiente cultural e familiar das crianças de classes mais baixas, que é considerado pobre e deficiente e, assim, não favorável a um desenvolvimento psicológico saudável e adequado.	Teoria psicanalítica; antropologia cultural.
Teoria da Diferença Cultural (1970-1980)	Associa o fracasso escolar às diferenças entre a cultura escolar e a cultura dos alunos. Considera que o aluno da classe baixa sofre um processo de marginalização cultural e fracassa por ser diferente dos padrões culturais da classe dominante.	Teorias crítico-reprodutivistas, distorções das ideias de Bourdieu e Passeron
Teorias críticas (1980-2000)	Criticam as teorias que apontam as características do indivíduo ou de sua família como causadoras do fracasso escolar. Consideram a instituição escolar e o Estado, a partir de uma perspectiva de classe, como produtores do fracasso escolar por meio de suas diversas práticas cotidianas, ineficientes e preconceituosas.	Teorias com enfoque sociológico, marxismo, materialismo histórico-dialético.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da obra de Patto (2015).

A partir deste levantamento histórico acreditamos que as pesquisas produzidas na década de 1990 merecem um destaque especial por terem trazido outras percepções e ampliado as

análises até então realizadas sobre o fenômeno do fracasso escolar, sendo a pesquisa de Patto (2015), apresentada na segunda parte do seu livro “*A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*”, um dos exemplos mais marcantes desta época.

Na segunda parte da obra, Patto (2015) apresenta sua pesquisa de campo realizada durante os anos de 1983 e 1984 em uma escola da periferia cidade de São Paulo, na qual, por meio de entrevistas e observações do cotidiano escolar e guiada pelo seu referencial teórico, baseado no materialismo histórico e nas ideias de Agnes Heller²⁵ (1982a, 1982b, 1972, 1975 apud PATTO, 2015), a autora explicita as práticas e posturas preconceituosas presentes na escola, demonstrando que existe um complexo universo de questões institucionais, políticas, individuais, estruturais e de funcionamento presentes na vida diária escolar que conduzem as crianças e jovens das camadas mais baixas ao fracasso.

Em seu estudo, Patto (2015) acompanhou e analisou o cotidiano escolar e as relações sociais no entorno (incluindo os espaços extraescolares) de quatro crianças repetentes. A partir desta vivência e da coleta de dados, a autora conseguiu identificar como os discursos ideológicos presentes na literatura se operacionalizavam na realidade, afetando os processos de ensino e aprendizagem destas crianças, previamente já sentenciadas ao fracasso escolar devido às suas histórias de vida e origem social.

Dentre as conclusões que Patto (2015) chegou com sua pesquisa a autora destaca quatro aspectos principais:

1. As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem.
(...)
2. O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos.
(...)
3. O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo.
(...)

²⁵ Agnes Heller (1929-2019) foi uma filósofa húngara considerada uma crítica do marxismo tradicional. Discípula de Luckács, Heller buscou com sua análise teórica avançar o pensamento marxista no sentido de dar conta das questões políticas, sociais e econômicas que emergiram a partir do século XX, fazendo uso, para tal, do conceito sociológico de vida cotidiana (PATTO, 2015).

4. A convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico. (PATTO, 2015, p.355-363).

No primeiro aspecto, decorre a constatação de que a inadequação da escola está muito mais associada à sua má qualidade que é permeada por um preconceito e desvalorização social em relação aos usuários mais empobrecidos da escola, do que à suposição de que estes alunos não apresentam as condições necessárias à aprendizagem. Segundo a autora, este preconceito se mostra como um fator estruturante da instituição escolar que se reproduz desde o nível das políticas públicas educacionais até as práticas diárias que se dão na relação professor-aluno.

Segundo Patto (2015), muitas das suposições sobre as “dificuldades de aprendizagem”, alicerçadas pelas teorias do déficit ou da diferença precisam ser revistas, tendo em vista a realização de diversos estudos que contestam tais suposições, evidenciando que muitas vezes estas falsas noções sobre o aluno que “não-aprende” partem muito mais de um viés ideológico do que científico de fato.

Relatos de pesquisas e de experiências educacionais nas quais o preconceito foi superado, e se pôde perceber a face das crianças pobres inacessível a determinadas formas de pesquisar e de ensinar, revelam-nas capazes de reflexão, avaliação, crítica, abstração e uso adequado da linguagem (PATTO, 2015, p. 357).

Em relação à segunda conclusão destacada por Patto (2015), temos o fato de que a escola é uma instância reprodutora das condições de produção dominantes na sociedade, o que se constitui como algo inerente à uma sociedade de classes. Neste sentido, as práticas intraescolares tampouco podem ser reduzidas a ações dos educadores, como características intrínsecas destes sujeitos, como se estes fossem um novo “bode expiatório” para culpabilizar, sem se considerar como o sistema capitalista interfere na relação dos seres humanos com seus respectivos trabalhos, favorecendo, neste caso, com o processo de alienação das práticas docentes.

Dessa perspectiva, é um equívoco de graves repercussões tentar fazer crer que a causa da ineficiência da escola se encontra num perfil do educador traçado a partir de considerações moralistas, comuns entre os tecnocratas: “são incompetentes”, “não querem saber de nada” (PATTO, 2015, p. 359).

Na terceira conclusão em destaque, a autora ressalta o aspecto de que o discurso científico construído nos moldes positivistas e atrelado aos interesses hegemônicos, “embaça a percepção

da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola” (PATTO, 2015, p 361). Com isso, tais discursos pseudocientíficos seguem legitimando a visão arraigada no meio educacional que justifica a ineficácia do trabalho pedagógico atribuindo a responsabilidade pelo “não-aprender” aos estudantes e suas famílias, tidos como portadores de déficits, sejam eles biológicos, psicológicos, morais, sociais ou culturais. Neste sentido, Patto (2015) reafirma a necessidade de se examinar criticamente as explicações produzidas sobre as causas do fracasso escolar ao longo da história educacional no país, inclusive se atentando a como estas concepções seguem sendo disseminadas nos cursos de formação docente.

Por fim, na quarta conclusão enfatizada por Patto (2015), a autora argumenta que apesar da escola se constituir enquanto um espaço burocratizado e hierarquizado que dificulta a manifestação dos conflitos inerentes a esta instituição, ainda assim estes mecanismos não são suficientes para anular os sujeitos e, por isso, a escola se constitui em um palco de contradições na qual a “rebeldia pulsa” e, assim, tais contradições se constituem como “a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigente” (PATTO, 2015, p. 364). Para tal, a autora aposta na constituição de espaços coletivos de discussão em que possam ser criadas as “condições para que a revolta e a insatisfação latentes sejam nomeadas, compreendidas em sua dimensão histórica e, desta forma, possam redimensionar as relações de força aí existentes” (PATTO, 2015, p. 367).

No que concerne à continuidade dos estudos sobre o fracasso escolar, as pesquisas realizadas nas duas primeiras décadas do século XXI nos permitem identificar que quase nada mudou no que se refere ao entendimento sobre as causas deste fenômeno controverso.

Como exemplo de referências temos os trabalhos de Angelucci et al (2004), Faria (2008), Leonardo et al (2011), Pinheiro e Weber (2012), Leonardo, Leal e Rossato (2015), Pezzi e Marin (2017), Pinheiro et al (2020), os quais irão demonstrar que ainda é bastante frequente os trabalhos científicos que concebem o fracasso escolar como um fenômeno individual e centrado nas crianças que “não aprendem” e em suas famílias, assim como permanece o discurso hegemônico dos educadores acerca desta problemática pautados por um viés biologizante, psicologizante e patologizante.

2.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: revisando a história de um conceito incerto

Apesar das noções de “fracasso escolar” e “dificuldades de aprendizagem” estarem intrinsicamente relacionadas é raro encontrar trabalhos que discutam conceitualmente as relações entre estes termos.

Ao realizarmos a revisão da literatura sobre o fracasso escolar vemos que desde os primórdios do debate deste fenômeno a ideia de crianças que apresentam “dificuldades de aprendizagem” está presente como uma das vias explicativas para esta problemática, ao mesmo tempo em que se busca no contexto social destas crianças e suas famílias as justificativas para tais dificuldades. O próprio termo em si parece semanticamente impregnado desta dubiedade etiológica: o “fracasso escolar”, afinal, seria o fracasso de quem? Do sistema escolar que deixa de cumprir com seus objetivos ou do aluno que não consegue atingir o esperado nas diferentes etapas do ensino? O intuito de trazer tal questionamento não é o de apontar culpados ou trazer uma explicação simplista para um fenômeno multifacetado e complexo, mas, sim, demonstrar que mesmo quando possíveis causas maiores são consideradas na análise deste fenômeno, ainda, assim, o fantasma da culpabilização pairará sobre os sujeitos, sobretudo para aqueles historicamente excluídos da sociedade.

Foi possível observar também por meio da revisão bibliográfica que quando se discute os determinantes histórico-sociais dos problemas do sistema educacional, o termo “fracasso escolar” é privilegiado em detrimento de outras expressões, tais como as mencionadas por Tiballi (1998), talvez pelo fato deste termo ser mais abrangente, englobando as demais problemáticas relacionadas. No entanto, o que chama atenção é que, embora haja a compreensão pelo meio científico da multideterminação das “dificuldades de aprendizagem”, muitos trabalhos, tais como Zucoloto e Sisto (2002), Martins (2006), Fonseca (2007, 2009), que discutem esta temática e enfatizam esta terminologia, reiteradamente, trazem o aluno como foco central da análise, o que corrobora para o incremento de explicações individualizantes e biologizantes deste fenômeno e, assim, as “dificuldades de aprendizagem” passam a ser naturalizadas, isto é, concebidas como um fenômeno natural, algo dado, que está posto na realidade e não há como mudar.

Neste sentido, tais pesquisadores partem do pressuposto de que há crianças que por razões diversas não conseguem aprender ou apresentam dificuldades nesse processo (embora a ênfase em supostas alterações neurobiológicas que afetam o processamento de informações seja a linha explicativa priorizada) e ao acatar essa premissa eles não questionam as concepções teórico

conceituais subjacentes ao termo “dificuldades de aprendizagem” e, tampouco, os determinantes históricos e sociais a ele relacionados.

Interessante notar como a questão da nomenclatura parece colaborar para esta indeterminação do fenômeno. Diante da imprecisão e pulverização terminológica para se referir a um grupo expressivo de crianças que apresentam baixo desempenho escolar, fica mais difícil sistematizar o conhecimento na área, sobretudo os trabalhos que apresentam um olhar mais crítico sobre o processo de produção das dificuldades escolares.

É por isso que neste trabalho estamos considerando os termos “fracasso escolar” e “dificuldades de aprendizagem” como indissociáveis, visto que ambos tratam de uma mesma problemática, embora com algumas diferenças de ênfase. Mas, quando analisamos os determinantes envolvidos em ambos os fenômenos, vemos que se trata dos mesmos e, por isso, não há como separá-los.

O objetivo desta subseção é apresentar os aspectos históricos relacionadas à constituição da terminologia “dificuldade de aprendizagem”, evidenciando as controvérsias e problemas teórico-metodológicos na definição de um conceito que muitas vezes é tomado pela literatura científica como algo de menor importância, ou seja, embora muitos autores reconheçam a polissemia do termo dificilmente há a preocupação em se discutir os aspectos relacionados à constituição deste fenômeno e, assim, ele é tomado como algo natural e não como algo historicamente construído.

2.3.1 Breve histórico sobre o campo de estudos das “dificuldades de aprendizagem”

Por muitos anos as chamadas “dificuldades de aprendizagem” foram estudadas de forma fragmentada, sem que houvesse um campo consolidado de pesquisas sobre o assunto. Mesmo após seu reconhecimento como campo de estudos em 1963, ano no qual o psicólogo americano Samuel A. Kirk propôs a terminologia *Learning Disabilities* (Dificuldades de Aprendizagem), podemos dizer que ainda hoje este segue sendo um campo de múltiplas interpretações, o que inclui diferentes concepções teóricas e metodológicas subjacentes a esta problemática, mas que poucas vezes são explicitadas.

A evolução histórica do campo das “dificuldades de aprendizagem” foi abordada por diferentes autores, tais como o espanhol Jesus Nicasio Garcia (1998) e o português Vitor Cruz

(1999), que são bastante referenciados nas produções brasileiras. O Quadro 2 apresenta a comparação da divisão proposta por estes diferentes autores.

Quadro 2 – Divisão histórica da evolução do campo de estudos das “dificuldades de aprendizagem” proposta por diferentes autores

Garcia (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa de Fundação (1800 a 1963) • Etapa dos Primeiros Anos (1963 a 1990) • Etapa Atual (1990 à atualidade)
Cruz (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Fase da Fundação (1800 a 1930) • Fase da Transição (1930 a 1963) • Fase de Integração (1963 a 1980) • Fase Contemporânea (1980 à atualidade)
Hallahan e Mercer (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Período da fundação europeia (1800–1920) • Período da fundação norte-americana (1920-1960) • Período da emergência (1960–1975) • Período da solidificação (1975–1985) • Período da turbulência (1985–2000)

Fonte: Elaborado pela autora a partir das referências consultadas (GARCIA, 1998; CRUZ, 1999; HALLAHAN; MERCER, 2002).

Apesar de haver algumas diferenças em relação ao período e definição de cada fase/etapa proposta pelos autores, em termos gerais, elas acabam possuindo certa similaridade, sobretudo em relação aos fatos mais marcantes. Entretanto, para trazermos um pouco do histórico dos estudos que deram origem a este campo de pesquisa nos basearemos no trabalho dos americanos Hallahan e Mercer (2002), por apresentarem informações mais recentes e detalhadas sobre a evolução do campo de estudos das dificuldades de aprendizagem, embora, também, tenhamos considerações complementares a partir de outros trabalhos.

A divisão em períodos históricos da evolução do campo das dificuldades de aprendizagem proposta por Hallahan e Mercer (2002) é centralizada nos Estados Unidos, país que foi o principal precursor deste campo para o resto do mundo, sendo dividida em cinco períodos, que vão de 1800 a 2000, a saber: I) Período da fundação europeia (1800–1920); II) Período da

fundação norte-americana (1920-1960); III) Período da emergência (1960–1975); IV) Período da solidificação (1975–1985); e V) Período da turbulência (1985–2000). Com exceção do primeiro período que tem como berço a Europa, todos os demais estão centrados em fatos que ocorreram nos Estados Unidos. Uma síntese geral destes períodos históricos, incluindo alguns fatos marcantes que caracterizam o período e os pesquisadores mais proeminentes da época, é apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 – Períodos históricos do campo das “dificuldades de aprendizagem” sugeridos por Hallahan e Mercer (2002)

<p>I) Período da Fundação Europeia (1800 a 1920)</p>	<p>Caracterização: investigações focadas nas lesões cerebrais e pela procura da localização cerebral das funções sensoriais, perceptivo-motoras e linguísticas.</p> <p>Principais representantes: Franz J. Gall, Pierre-Paul Broca, Carl Wernicke, James Hinshelwood.</p>
<p>II) Período da Fundação Norte-Americana (1920 a 1960)</p>	<p>Caracterização: investigadores empenham-se na elaboração de programas de intervenção para crianças com possíveis lesões cerebrais (disfunção cerebral mínima).</p> <p>Principais representantes: Samuel Orton, Heinz Werner, Alfred Strauss, Laura Lehtinen, William Cruickshank, Marianne Frostig, Newell Kephart.</p>
<p>III) Período da Emergência (1960 a 1975)</p>	<p>Caracterização: gênese da terminologia “dificuldades de aprendizagem” e das primeiras definições; aumento do interesse e da atenção da sociedade civil e do governo; formação de associações de pais e profissionais; expansão de programas de intervenção educacionais.</p> <p>Principais representantes: Samuel Kirk; Barbara Bateman; Howard S. Adelman.</p>
<p>IV) Período da Solidificação (1975 a 1980)</p>	<p>Caracterização: o campo das dificuldades de aprendizagem se solidifica como uma área específica e avança para um consenso de sua definição; há o reconhecimento legislativo das “dificuldades de aprendizagem” enquanto categoria elegível para o apoio da educação especial; são financiados estudos em várias universidades.</p>

	Principais representantes: A. O. Ross; F. R. Vellutino; Joseph K. Torgesen.
V) Período da Turbulência (1985 a 2000)	<p>Caracterização: crescimento da prevalência das “dificuldades de aprendizagem”; aumento do número de estudos sobre a consciência fonológica e sobre as causas biológicas das “dificuldades de aprendizagem”; críticas aos procedimentos de identificação de crianças com “dificuldades de aprendizagem”; discussões sobre como a Educação Especial deveria atender as crianças com “dificuldades de aprendizagem”; surgimento de correntes teóricas contrárias.</p> <p>Alguns representantes: G. Reid Lyon; J. M. Fletcher; D. D. Hammill; D. P. Hallahan; C. D. Mercer; A. M. Galaburda.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das referências consultadas (GARCIA, 1998; CRUZ, 1999; HALLAHAN; MERCER, 2002).

Nos dois primeiros períodos temos uma forte ênfase nas “dificuldades de aprendizagem” como um conceito organicista, posto que as explicações teóricas se pautavam em análises médicas centradas no funcionamento e na anatomia cerebral. Essa visão perdurou por muito tempo e, de certa forma, continua presente no imaginário popular, como também, no meio científico quando se discute o conceito de “Transtornos de Aprendizagem”²⁶, o qual será abordado mais à frente. Já os demais períodos podem ser caracterizados, em linhas gerais, pela emergência e solidificação das “dificuldades de aprendizagem” como um campo de estudos científicos, pelos debates em torno de uma definição unificada sobre o termo e por uma proposta de intervenção em tais problemas, sob uma perspectiva mais clínica e educacional, embora o viés biologicista nunca tenha deixado de fazer parte do histórico do campo. A seguir faremos uma reconstituição histórica sobre os marcos de cada período, tomando por base o trabalho de Hallahan e Mercer (2002), com adendos de outros trabalhos consultados.

²⁶ Importante esclarecer que no Brasil existe uma distinção entre as nomenclaturas “dificuldades de aprendizagem” e “transtornos (ou distúrbios) de aprendizagem”, sendo a questão de uma origem orgânica relacionada a uma falha no funcionamento do sistema nervoso central o grande diferencial para a distinção entre uma dificuldade genérica de um transtorno intrínseco ao indivíduo. Assim, quando se fala da história do campo das “dificuldades de aprendizagem” – termo que foi cunhado nos Estados Unidos – na realidade esta história se refere ao que chamamos aqui de “transtornos de aprendizagem”, pois o debate no campo se pauta justamente nesta busca por uma explicação neurobiológica e centrada no indivíduo.

É a partir de estudos da medicina, mais especificamente da neurologia, que estão os primórdios das pesquisas sobre o que convencionou-se chamar de “dificuldades de aprendizagem”. Inicialmente os estudos versavam sobre as alterações nas habilidades de linguagem e aprendizagem de adultos que haviam sofrido algum tipo de lesão cerebral (adquiridas por algum incidente como acidentes cerebrais vasculares, doenças, sequelas de guerra, dentre outros). Por meio da observação do comportamento destas pessoas e a análise do cérebro de alguns indivíduos *post mortem*, os pesquisadores buscavam relacionar a área lesionada com as funções perdidas, assim, inicia-se a crença de que as dificuldades estavam diretamente relacionadas com disfunções neurológicas (CRUZ, 1999; HALLAHAN; MERCER, 2002; MARTINS, 2006).

Nesta primeira fase, definida como “Período da fundação europeia”, que vai de 1800 a 1920, temos como marcos os estudos do médico e anatomista alemão Franz Joseph Gall, em 1809; do médico, anatomista e antropólogo francês Pierre-Paul Broca, em 1865; do médico anatomista, psiquiatra e neuropatologista alemão Carl Wernicke, em 1874; e do oftalmologista escocês James Hinshelwood, em 1917 (HALLAHAN; MERCER, 2002).

Gall (1809 apud PINHEIRO, 2005)²⁷ ficou conhecido devido aos seus estudos com adultos que apresentavam afasia²⁸ após incidentes que causaram danos neurológicos, relacionando as perdas de funções mentais específicas com as partes do cérebro lesionadas, dando origem a sua teoria – a qual mais tarde foi denominada “Frenologia” – de que as faculdades mentais estariam diretamente relacionadas a regiões específicas do cérebro. Mais tarde, Broca (1865 apud PINHEIRO, 2005), dando prosseguimento aos estudos de Gall (1809 apud PINHEIRO, 2005), ao estudar pacientes que perderam a capacidade de falar (afasia motora ou expressiva), descobre a área do cérebro responsável pela linguagem, a qual ficou conhecida como “Área de Broca”, localizada na região do lobo frontal, além de ter sido um dos precursores

²⁷ As referências consultadas não trazem a referência completa da obra de Gall. No entanto, a partir de pesquisa pela internet, identificamos que a principal obra deste autor, em conjunto com seu parceiro de pesquisa, Johann Spurzheim, foi publicada em 1809, sob o título “A Anatomia e Fisiologia do Sistema Nervoso em Geral e do Cérebro em Particular” (*Untersuchungen über die Anatomie des Nervensystems überhaupt und des Gehirns insbesondere*, no original alemão).

²⁸ A afasia é uma condição na qual uma pessoa apresenta alterações ou perdas na sua capacidade de linguagem, normalmente como consequência de lesões no cérebro provocadas por traumas ou acidentes vasculares cerebrais (AVC). Neste quadro a pessoa afetada apresenta dificuldade de compreender ou de se expressar por meio da linguagem escrita ou falada.

na descoberta das diferenças entre os hemisférios cerebrais, sendo, inclusive, considerado um dos fundadores da neuropsicologia. Wernicke (1874 apud PINHEIRO, 2005), por sua vez, deu prosseguimento aos achados de seus antecessores e identificou uma outra área relacionada à linguagem, a partir do estudo com pacientes que tinham capacidade de falar, porém eram incapazes de compreender o que falavam (afasia sensorial ou compreensiva). A área responsável pela compreensão verbal identifica por Wernicke (1874 apud PINHEIRO, 2005), posteriormente foi batizada com seu nome. É também a este pesquisador que se deve o primeiro modelo explicativo sobre a organização cerebral para a linguagem. Por fim, Hinshelwood (1895, 1917 apud HALLAHAN; MERCER, 2002) postulou a existência de uma “cegueira verbal congênita” ao estudar indivíduos que haviam perdido a habilidade de leitura devido a lesões no giro angular do hemisfério esquerdo, o que mais tarde viria subsidiar o conceito de dislexia (CRUZ, 1999; PINHEIRO, 2005; MARTINS, 2006).

Segundo Wiederholt (1974 apud MARTINS, 2006) é ainda neste período da fundação europeia que se levanta, pela primeira vez, a hipótese de que crianças com dificuldades escolares pudessem apresentar lesões cerebrais, já que seus comportamentos eram bastante semelhantes aos dos adultos com alterações de comportamento e perda de habilidades pós-lesões, que eram os sujeitos foco dos estudos na época. E, de acordo com Moysés e Collares (1992), é justamente a partir daí que se inicia a longa história de equívocos e mitos entorno dos “distúrbios” ou “dificuldades de aprendizagem”. Como exemplo, as autoras argumentam que os relatos de casos apresentados por Hinshelwood (1895 apud MOYSÉS; COLLARES, 1992) sobre a existência de uma suposta “cegueira verbal congênita” não apresentavam qualquer comprovação teórica que indicasse a existência de uma doença ou defeito genético e, pelo contrário, muitos relatos acabavam reforçando a ideia de que os problemas no processo de aprendizagem seriam, na realidade, de ordem pedagógica.

Durante o segundo período proposto por Hallahan e Mercer (2002) na história do campo das dificuldades de aprendizagem – identificado como “Período da fundação norte-americana”, que vai de 1920 a 1960 – os Estados Unidos passam a protagonizar as pesquisas envolvendo a temática e temos uma transição do foco dos estudos de adultos lesionados para crianças com problemas escolares. Assim, diversos investigadores (Samuel T. Orton, Heinz Werner, Alfred Strauss, Laura Lehtinen, William Cruickshank, Marianne Frostig, Newell Kephart) passam a focar seus estudos nos ambientes educacionais e em programas de intervenção (HALLAHAN;

MERCER, 2002; MARTINS, 2006), lembrando que neste período histórico o “fracasso escolar” já havia se expandido como campo de interesse para diferentes áreas do saber, tal como a sociologia e a psicologia. E, embora houvesse uma certa transição do caráter médico/neurológico dos estudos para uma ênfase mais voltada ao campo educacional, ainda assim predominava as interpretações biologicistas e individualizantes para os problemas no processo de aprendizagem dos alunos, pois acreditava-se que apesar da inteligência destas crianças estar preservada as dificuldades estariam relacionadas a problemas neurológicos ocasionados por algum tipo de lesão cerebral, o que acabou ficando popularmente conhecido mais tarde (em 1962) como “disfunção cerebral mínima” (DCM)²⁹, que englobava quadros de deficiências perceptivas, afasias e outros problemas de aprendizagem sem uma causa bem definida (WIEDERHOLT, 1974 apud MARTINS, 2006).

Samuel T. Orton (1925, 1937, 1939 apud HALLAHAN; MERCER, 2002), médico e neurologista americano, se baseou nos estudos de Hinshelwood (1895 apud MOYSÉS; COLLARES, 1992), também sendo considerado uma referência nos estudos sobre a dislexia. Por volta de 1925, Orton (1925 apud HALLAHAN; MERCER, 2002) desenvolveu a hipótese de que os indivíduos possuem um hemisfério cerebral dominante e acreditava que a falta de uma dominância cerebral levava aos problemas de leitura, o qual ele chamou de “estrefossimbolia”, que significa “símbolos torcidos”, fazendo referência a troca de letras que era comum em seus pacientes (como a inversão das letras p/q ou b/d). Também neste ano Orton (1925 apud HALLAHAN; MERCER, 2002) desenvolveu um estudo clínico com crianças que apresentavam dificuldade de leitura e analisando os resultados dos testes de QI destes alunos observou que muitos deles apresentavam coeficiente de inteligência na média ou acima da média, o que levou Orton (1925 apud HALLAHAN; MERCER, 2002) a inferir com maior grau de objetividade que outros fatores, que não a deficiência intelectual, seriam responsáveis pelas dificuldades destas crianças. Mais tarde, em 1949, Orton viria a fundar a primeira organização profissional voltada aos problemas de leitura, a *Orton Dyslexia Society* (Sociedade Orton de Dislexia), que atualmente

²⁹ A história por trás do surgimento da disfunção cerebral mínima (DCM), que por muito tempo serviu como base explicativa para as “dificuldades de aprendizagem”, também é marcada por muitas questões controversas, sobretudo pela impossibilidade de se comprovar sua existência orgânica. Vale destacar ainda, que a DCM foi a base para a definição posterior do conhecido Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Assim, para se aprofundar neste debate sugerimos a leitura do artigo “A história não contada dos distúrbios de aprendizagem”, das autoras Moysés e Collares (1992).

é denominada *International Dyslexia Association* (IDA, Associação Internacional de Dislexia) (HALLAHAN; MERCER, 2002; MARTINS, 2006).

Em 1942, os alemães radicados nos Estados Unidos, Alfred Adolph Strauss (neuropsiquiatra) e Heinz Werner (psicólogo) (STRAUSS; WERNER, 1942 apud HALLAHAN; MERCER, 2002), depois de alguns anos pesquisando e comparando o comportamento de crianças que apresentavam “lesões cerebrais” e deficiência intelectual, publicaram um trabalho descrevendo características das crianças que apresentavam “dificuldades de aprendizagem”, observando que muitas delas apresentavam problemas perceptivos, de atenção e hiperatividade. Mas, a grande contribuição destes autores foi defender a ideia de que as crianças com “disfunção cerebral mínima” ou com “dificuldades de aprendizagem”, necessitavam de uma intervenção educativa especial, a fim de ultrapassar as dificuldades identificadas. Assim, eles passaram a defender que as especificidades de tais crianças fossem levadas em consideração e que houvesse intervenções educativas que minimizassem o impacto dos processos de aprendizagem deficitários, por exemplo, para crianças que apresentavam dificuldades perceptivas poderiam ser recomendados ajustes escolares a fim de se eliminar estímulos distratores na sala de aula (GARCIA, 1998; CRUZ, 1999; BOSSOLAN, 2011).

O “Período da emergência” (1960-1975) – o terceiro proposto por Hallahan e Mercer (2002) – é marcado pela constituição do campo das dificuldades de aprendizagem propriamente dito, sobretudo pelo surgimento de uma nova terminologia e definição que representariam melhor a condição de alunos que apresentavam dificuldades em seu processo de escolarização que, até então, já tinham recebido diversas nomenclaturas ou “diagnósticos”, como: dificuldades específicas da leitura, cegueira verbal congênita, dislexia, aprendizagem lenta, hiperatividade, disfunção cerebral mínima, dentre outros. A grande figura de destaque deste período, considerado o “pai” do termo, foi o psicólogo americano Samuel A. Kirk, que estudava habilidades psicolinguísticas e acreditava que atrasos evolutivos nestes processos seriam um dos cerne das dificuldades de aprendizagem (CRUZ, 1999).

Em 1961, Kirk (KIRK; MCCARTHY; KIRK, 1961 apud HALLAHAN; MERCER, 2002), junto de seus colaboradores, produziu um importante teste para área e bastante utilizado ao longo daquela década, que foi o *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities* (ITPA), um teste que avalia as habilidades psicolinguísticas e cujos resultados poderiam servir de base para traçar um perfil dos estudantes e para a elaboração de programas individualizados de educação (CRUZ, 1999;

HALLAHAN; MERCER, 2002). Em 1962, Kirk (1962 apud HALLAHAN; MERCER, 2002), que já se dedicava à área da Educação Especial há alguns anos, introduziu o termo *Learning Disability* (Dificuldades de Aprendizagem) pela primeira vez em seu livro *Educating Exceptional Children* para designar um conjunto de alunos que não se enquadravam nas categorias de “excepcionalidade” existentes nos Estados Unidos (EUA), mas que ainda sim necessitavam de algum tipo de apoio da Educação Especial. Nesta primeira definição proposta por Kirk (1962 apud HALLAHAN; MERCER, 2002), as dificuldades de aprendizagem referem-se:

(...) a um atraso, a uma desordem ou a uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, da linguagem, da leitura, do soletrar, da escrita ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental, e não resultantes de deficiência mental, de privação sensorial ou de fatores culturais ou pedagógicos (KIRK, 1962, p. 263 apud MARTINS, 2006).

Posteriormente, naquele mesmo ano, Samuel Kirk e sua aluna Barbara Bateman (KIRK; BATEMAN, 1962 apud MARTINS, 2006) publicaram um artigo na revista *Exceptional Children*, utilizando novamente o termo *Learning Disability* e sua definição com algumas pequenas alterações. Mas o momento em que o termo ganhou grande repercussão, se constituindo como marco oficial de inauguração do campo das dificuldades de aprendizagem, foi em 1963, durante a conferência *Exploration Into the Problems of the Perceptually Handicapped Child*, organizada por um grupo de pais de crianças que apresentavam dificuldades escolares e reivindicavam programas educacionais mais específicos para seus filhos. Dentre os diversos participantes da conferência estava Kirk (1963 apud HALLAHAN; MERCER, 2002), que realizou uma apresentação que se destacou, ao discursar sobre a necessidade de um termo e de uma definição que englobassem estas crianças e auxiliasse na busca por serviços e que também servisse como denominação para a associação nacional que os pais pretendiam fundar, a qual mais tarde foi denominada *Association for Children with Learning Disabilities* (ACLD – “Associação para Crianças com Dificuldades de Aprendizagem”)³⁰ (KIRK, 1963, 1970 apud MARTINS, 2006; CRUZ, 1999).

³⁰ Posteriormente, em 1989, a ACLD alterou seu nome para *Learning Disabilities Association of America* (LDA – “Associação de Dificuldades de Aprendizagem da América”). Um dos principais objetivos desta Associação, assim como outros que vieram a se formar, era obter o reconhecimento por parte do governo e das escolas dos problemas e necessidades das crianças, fomentando a criação de serviços de intervenção e mais estudos na área (CRUZ, 1999; MARTINS, 2006).

Segundo Cruz (1999), o novo termo proposto por Kirk (1963 apud HALLAHAN; MERCER, 2002) foi fundamental para propor uma mudança na concepção médica/clínica que assolava o campo de estudos sobre as crianças que apresentavam dificuldades escolares para uma concepção mais psicoeducacional. O próprio Kirk (1963, 1970 apud MARTINS, 2006) defendia que os rótulos médicos, como “lesão cerebral” ou “disfunção cerebral mínima” não eram adequados para descrever os problemas acadêmicos enfrentados por estas crianças e que pouco colaboravam com a intervenção. Assim, para o psicólogo o termo “dificuldades de aprendizagem” seria mais adequado por chamar atenção para a questão acadêmica e a forma como as crianças eram ensinadas.

Apesar de Kirk (1970 apud MARTINS, 2006) fazer um alerta sobre o uso compulsivo de rótulos, o termo por ele cunhado acabou, ironicamente, servindo ao mesmo propósito, embora sob uma roupagem um pouco mais amena. O próprio pesquisador reconheceu posteriormente que sua defesa em relação a terminologia das “dificuldades de aprendizagem” havia provocado tantos benefícios como prejuízos, algo que discutiremos melhor no próximo tópico (KIRK, 1970 apud MARTINS, 2006).

Segundo Moysés e Collares (1992) foi em 1962, durante um simpósio internacional em Oxford, que foi proposta a alteração da nomenclatura do conceito de “lesão cerebral mínima”³¹ – que havia sido proposto por Strauss em 1918 – para “disfunção cerebral mínima” (DCM), visto que os pesquisadores entraram em um consenso de que dada a impossibilidade de se identificar uma lesão física que justificasse a manifestação clínica desta suposta “doença” – cuja as dificuldades de aprendizagem eram consideradas uma destas possíveis manifestações – assumiram que se trataria de uma disfunção, isto é, uma alteração no funcionamento cerebral embora sem correspondência anatômica.

Apesar da carência de comprovação empírica, da imprecisão conceitual e falta de critérios claros e objetivos para a identificação de crianças com DCM ou “dificuldades de aprendizagem”, as autoras argumentam que estas teorias conseguem se legitimar neste momento histórico, devido ao contexto político, econômico e social do mundo na década de 60, marcado pelo intenso reducionismo biológico que buscava explicar as diferenças dos indivíduos e grupos, e as questões

³¹ O nome “lesão cerebral mínima” advém da ideia de existir uma lesão cerebral pequena demais para acometer outras funções neurológicas, mas suficiente para comprometer exclusivamente o comportamento e/ou a aprendizagem.

sociais de uma forma geral, a partir das características individuais. Importante lembrar que neste momento histórico ainda estavam em voga teorias racistas e biologicistas. Assim, era possível explicar o fracasso escolar de negros e outras minorias, no entanto, com o aumento do número de casos de alunos da classe média branca dos EUA, que apresentavam um inesperado e inexplicável fracasso escolar, surgiu a necessidade da busca por uma nova explicação para esta problemática.

Esta complexa conjunção de fatores – momento histórico, forma de divulgação científica e mesmo a mudança de nome (embora incorreto, para os leigos uma disfunção aparenta um problema menos grave, menos irremediável que uma lesão), aliada à existência de tratamento medicamentoso, além de muitos outros não identificados – permite que essa linha teórica seja facilmente assimilada, reconhecida como “correta”, como científica, *status* que até então lhe era negado (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p. 40).

Ainda neste “período de emergência” tivemos um crescente interesse tanto por parte da sociedade civil organizada (representada pelos pais das crianças que apresentavam dificuldades escolares e profissionais que atuavam com estes casos) quanto por parte do governo dos Estados Unidos que passou a financiar projetos e grupos de trabalho que estudassem esta problemática. Neste sentido, a organização social foi bastante importante para pressionar o governo e as instituições escolares a fornecerem o devido suporte a estes alunos, já que a legislação da educação especial norte-americana não os incluía como público-alvo elegível. Dentre as iniciativas governamentais foram criados grupos de trabalho com profissionais que deveriam desenvolver estudos e propostas para identificar sintomas apresentados pelas crianças, elaborar critérios diagnósticos, sugerir terminologia, estudar as causas das dificuldades e sua relação com outras condições de incapacidade, além de desenvolver programas de intervenção escolar e formação de professores (HARING; BATEMAN, 1969 apud MARTIN, 2006; HALLAHAN; MERCER, 2002).

Neste período temos ainda a fundação, em 1968, do *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC) pelo *United States Office of Education* (USOE)³². O NACHC (que pode ser traduzido como “Comitê Consultivo Nacional para Crianças com Deficiência”) era

³² O *United States Office of Education* (USOE ou “Escritório de Educação dos Estados Unidos”, também conhecido como “Departamento de Educação”) era uma pequena unidade do governo federal norte-americano dentro do Departamento do Interior dos EUA. Sua função primordial era reunir informações e estatísticas educacionais que subsidiassem o governo.

formado por profissionais e cidadãos interessados no campo das dificuldades de aprendizagem. Este comitê, que foi presidido por Samuel Kirk, tinha como propósito elaborar recomendações gerais sobre o campo das “dificuldades de aprendizagem”, além de aprimorar uma definição que pudesse subsidiar uma nova legislação que incluísse estes alunos como beneficiários de intervenções educativas especiais. No primeiro relatório publicado pelo comitê em 1968 foi apresentada uma definição de “dificuldades de aprendizagem” que era bastante semelhante a que Kirk (1962 apud HALLAHAN; MERCER, 2002) já havia apresentado em 1962, além de uma série de recomendações sobre as necessidades das crianças e da área, que ainda precisava ser melhor investigada. Apesar da definição proposta pelo comitê ter sido alvo de algumas críticas, ela se tornou a mais utilizada pelos departamentos de educação estatais e serviu de base para definições futuras (NACHC, 1968 apud MARTINS, 2006; HALLAHAN; MERCER, 2002).

O quarto período proposto por Hallahan e Mercer (2002), identificado como “Período da solidificação”, que vai de 1975 a 1985, é marcado por certa estabilidade e consenso em relação à definição e às intervenções entorno das “dificuldades de aprendizagem”. Neste período também foi aprovada pelo congresso norte-americano a legislação (*Public Law 94-142*) que garantia o direito de elegibilidade de crianças com “dificuldades de aprendizagem” para serviços de Educação Especial³³, por se tratar de um grupo de crianças que apresentavam uma inexplicável “incapacidade” para aprendizagens acadêmicas específicas, apesar de apresentarem inteligência normal, o que as colocavam como um grupo com características e necessidades únicas.

Para se convencer o congresso norte-americano destas necessidades e características únicas, foram utilizados alguns trabalhos de pesquisadores antigos como fontes de argumentação. Assim, os trabalhos de James Hinshelwood (1895, 1917 apud HALLAHAN; MERCER, 2002) e seu colaborador W. Pringle Morgan (1896 apud HALLAHAN; MERCER, 2002), publicados na década de 1890, e de Samuel Orton (1925, 1928 apud HALLAHAN; MERCER, 2002), publicados entre 1920-1930, foram retomados e apresentados como evidências científicas. Por estas crianças apresentarem uma inteligência normal, a hipótese principal em voga era de que a especificidade do insucesso na aprendizagem sugeriria uma disfunção neurológica associada com déficits no processamento da informação, o que ainda hoje se configura como pensamento

³³ Em 1997, esta legislação, conhecida como *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA* – “Lei de Educação de Indivíduos com Deficiências”) sofreu algumas alterações pela P.L. 105-17, mas a definição de indivíduos com “dificuldades de aprendizagem” permaneceu praticamente a mesma.

hegemônico que justifica a existência de “dificuldades de aprendizagem”. Moysés e Collares (1992) apontaram a contradição neste reconhecimento tardio das produções de Hinshelwood (1895, 1917 apud HALLAHAN; MERCER, 2002) e Orton (1925 apud HALLAHAN; MERCER, 2002) que, embora não tenham sido considerados relevantes para o meio científico durante décadas, neste momento histórico passaram, repentinamente, a ter uma importância que jamais tiveram.

Inicialmente a definição conceitual de “dificuldades de aprendizagem” proposta pelo NACHC em 1968 foi incluída na *Public Law* 94-142 quase da mesma forma, sendo publicada sua primeira versão em 1976, se tornando a primeira definição legislativa oficial dos Estados Unidos e uma das mais retomadas ao longo da história:

O termo “Dificuldade de aprendizagem específica” significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou na utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, de falar, de ler, de escrever, de soletrar ou de fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como desvantagens (*handicaps*) perceptivos, lesões cerebrais, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não inclui as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes primariamente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de distúrbio emocional ou de desvantagem ambiental, cultural ou econômica (USOE, 1977, p. 65083 apud MARTINS, 2006).

Posteriormente houve diversos debates em torno desta definição, com uma expressiva reação de grupos de pais e profissionais e por meio do *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD)³⁴ – um comitê que reunia oito organizações implicadas no tema das “dificuldades de aprendizagem” – foi proposta uma definição teórica alternativa para as “dificuldades de aprendizagem”, tomando o cuidado com o uso de alguns conceitos que poderiam causar diferentes interpretações. Assim, excluiu-se da definição o uso do termo “processos psicológicos básicos”, substituindo-o pela expressão “intrínseco ao indivíduo”. Outra alteração significativa defendida pelo comitê era que as “dificuldades de aprendizagem” poderiam se manifestar ao longo de toda a vida, ao contrário da definição anterior presente na lei americana

³⁴ O *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), o qual pode ser traduzido como “Comitê Nacional Conjunto de Dificuldades de Aprendizagem”, foi fundado em 1975 e reúne representantes de organizações norte-americanas comprometidas com a educação e o bem-estar de indivíduos com “dificuldades de aprendizagem”. Atualmente o NJCLD é formado por 12 organizações. Para maiores informações vide <https://njcld.org/> e <http://www.ldonline.org/about/partners/njcld>.

que se restringia às crianças. Então, em 1981 o NJCLD propôs essa nova definição, mas encontrou resistência interna da ACLD, uma das associações que o compunha. Esta divergência e os debates se estenderam por alguns anos e no período seguinte – “Período da turbulência” (1985-2000) – em 1986, a ACLD chegou a fazer uma proposta de definição autônoma. Por fim, em 1988 o NJCLD reviu a definição que havia produzido em 1981, tentando responder as críticas que havia sofrido³⁵ (MARTINS, 2006).

Outro aspecto marcante deste “Período da solidificação” foi a ampliação de financiamento por parte do governo federal de institutos de investigação sediados nas universidades americanas para desenvolver estudos diversificados no campo. Assim, foram desenvolvidos estudos sobre dificuldades no processamento da informação; sobre a competência dos alunos em habilidades de comunicação, leitura, soletração, etc.; sobre as crenças dos alunos em relação as causas do seu sucesso e insucesso; sobre o processo de avaliação das “dificuldades de aprendizagem”; sobre intervenções educativas, dentre outros (HALLAHAN; MERCER, 2002; MARTINS, 2006).

Por fim, o quinto e último período proposto pela divisão histórica de Hallahan e Mercer (2002), chamado de “Período da turbulência”, é marcado tanto por acontecimentos que favoreceram a solidificação do campo como acontecimentos que ameaçavam dividi-lo. Em relação à solidificação do campo os autores citam a consolidação da definição do termo, a elaboração de critérios para as investigações e a ampliação de estudos envolvendo o processamento fonológico e sobre as causas biológicas das “dificuldades de aprendizagem”. Já a “turbulência” seria derivada de críticas aos procedimentos de identificação de crianças com “dificuldades de aprendizagem”; da discussão em torno do campo da Educação Especial sobre a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em tempo integral na sala de aula regular (versus adoção de ambientes educativos alternativos); e do surgimento de correntes teóricas alternativas que passaram a questionar se as “dificuldades de aprendizagem” não seriam um fenômeno construído socialmente.

Em relação à consolidação da definição do termo, em 1988, a NJCLD reviu sua definição anterior, de 1981, e, posteriormente, realizou ainda mais alguns ajustes. Mesmo neste momento a

³⁵ De fato, houve muitas controvérsias em torno das definições do termo “dificuldades de aprendizagem”, sendo algumas delas apontadas brevemente neste trabalho conforme sua relevância histórica. Mas para maiores detalhes sobre a história de tais definições e a explicitação das alterações de cada uma delas recomendamos a consulta aos trabalhos de Garcia (1998) e Martins (2006).

definição ainda não foi consensual e duas das organizações que compunham o NJCLD apresentaram críticas alegando, principalmente, que o conceito era demasiadamente abrangente e que mantinha os problemas de operacionalização da definição anterior. Mas apesar das controvérsias esta definição do NJCLD³⁶, reproduzida a seguir, passou a ser uma das mais utilizadas como referência pelos profissionais e outras organizações, tanto nos EUA como no mundo (GARCIA, 1998; CRUZ, 1999; HALLAHAN; MERCER, 2002).

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades de escuta, de fala, de leitura, de escrita, de raciocínio ou de capacidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, são presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (ex., deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio emocional grave) ou influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, ensino insuficiente ou inadequado) elas não são devidas a tais condições ou influências (NJCLD, 1988, p. 1, apud NJCLD, 1991, p. 20).

Segundo Hallahan e Mercer (2002), neste momento histórico foi reconhecida a importância dos estudos sobre a consciência fonológica³⁷ para melhorar as práticas de avaliação e intervenção utilizadas no tratamento das “dificuldades de aprendizagem”. Segundo Lane e Pullen (2004 apud MARTINS, 2006), a consciência fonológica seria um importante preditor de déficits na capacidade de leitura futura. Isto é, ao se avaliar precocemente as habilidades de consciência fonológica das crianças estes dados indicariam com considerável precisão quais crianças provavelmente apresentariam dificuldades de leitura no futuro.

Hallahan e Mercer (2002) alegam ainda que foi a partir dos anos 80/90 que os pesquisadores começaram a acumular evidências que apoiam a base biológica das “dificuldades

³⁶ Esta definição do NJCLD, proposta inicialmente em 1988 e publicada em 1991, ainda é a mesma que consta no site oficial do comitê, tendo sido reafirmada pela última vez em 2016.

³⁷ A consciência fonológica refere-se a um conjunto de habilidades relacionadas ao processamento fonológico da linguagem, que envolve tanto a percepção de que a fala pode ser segmentada em diferentes unidades (fonemas, sílabas, palavras), quanto a habilidade de conscientemente manipular estes segmentos. Em outros termos, a consciência fonológica é a consciência da estrutura sonora da linguagem e diversos estudos têm apontado que o desenvolvimento de tais habilidades favorecem o aprendizado da leitura e da escrita (CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. M., 2000).

de aprendizagem”. Martins (2006) corrobora esta linha de pensamento ao citar como exemplo autores que realizaram revisão de estudos que indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas no modo como o cérebro de indivíduos com e sem dislexia é ativado em tarefas específicas de audição ou de escrita (RICHARDS, 2001 apud MARTINS, 2006). No entanto, Martins (2006) considera que é preciso ter ressalvas, não sendo possível concluir que as diferenças cerebrais estão na origem das disfunções da aprendizagem.

Neste sentido, poderíamos nos indagar, seguindo as considerações que Moysés e Collares (1992) apresentam, se as pesquisas que se pautam na diferença do funcionamento cerebral de indivíduos com e sem “dificuldades de aprendizagem” não representam, na verdade, um dado “falso positivo”³⁸. As autoras argumentam que tais pesquisas apresentam um viés metodológico, pois já seria previsível esperar que a atividade cerebral evocada por estímulos de linguagem escrita em pessoas que sabem ler seria diferente quando comparada com a atividade cerebral evocada de indivíduos analfabetos ou com “dificuldades de aprendizagem” e, assim, nas palavras das autoras:

Elabora-se uma hipótese sem qualquer evidência empírica que a suporte; convencidos de sua perfeição, cientistas passam a olhar a realidade sob o viés de sua crença; na busca de elementos que confirmem sua hipótese inicial, deformam a própria realidade e essa realidade deformada é, por sua vez, a comprovação empírica da hipótese, conferindo-lhe o estatuto de ciência. Transformada em verdade, atua ainda mais sobre a realidade, deformando-a mais e mais. As novas observações da realidade assim artificializada permitem modificações, evoluções da teoria, com explicações fisiopatológicas cada vez mais sofisticadas, complexas, atraentes. Cria-se uma espiral viciada, com novas máscaras para a mesma velha ideia, que nunca se comprovou (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p. 40).

Entre os aspectos que mais geraram “turbulência” durante o quinto período histórico proposto por Hallahan e Mercer (2002), estão as controvérsias acerca dos critérios de identificação para alunos com “dificuldades de aprendizagem”, sendo o uso da discrepância (e sua tentativa de quantificação) entre o nível intelectual e o desempenho acadêmico o principal deles. Inclusive, esta discussão repercute também sobre o grande aumento do número de casos de crianças identificadas como apresentando “dificuldades de aprendizagem”. Segundo os autores, em cerca de 20 anos o número de crianças identificadas nesta categoria já havia duplicado e

³⁸ “Falso positivo” é um termo comumente utilizado em medicina para se referir ao resultado de um exame físico ou clínico em que o resultado indica a presença de uma doença quando na realidade ela não existe.

representava, no ano 2000, metade do número total de alunos com necessidades educativas especiais dos Estados Unidos, o que para muitos profissionais sugere que tais crianças podem estar sendo mal diagnosticadas (USOE, 2000 apud HALLAHAN; MERCER, 2002).

Pesquisas diversas, como Costa (1987), Ciasca (1994), Campos (1997), Pacheco (2005), Feitosa, Del Prette, Matos (2006, 2007), Tuleski, Eidt (2007), Szymanski (2012) mostram que fatores de diferentes ordens – como baixo desempenho acadêmico, condições socioeconômicas, problemas de indisciplina, expectativa dos professores, condições estruturais das escolas, avaliações inadequadas, dentre inúmeros outros – se misturam e se confundem na hora de compor o diagnóstico ou a identificação de crianças com “dificuldades de aprendizagem” (o que no Brasil é identificado como “transtornos de aprendizagem”). Como consequência as diversas alterações que podem surgir no processo de aprendizagem das crianças acabam sendo erroneamente confundidas com um suposto transtorno que afetaria o funcionamento do sistema nervoso central destes alunos.

Por fim, Hallahan e Mercer (2002) citam que outro fator que gerou turbulência no período seriam as divergências teóricas em torno da etiologia das “dificuldades de aprendizagem”. Neste período teriam ganhado mais evidência autores que defendem que as “dificuldades de aprendizagem” são um fenômeno construído socialmente, estando, inclusive, atrelado à questão da luta de classes. Baseados na análise de Kauffman (1999 apud HALLAHAN; MERCER, 2002), afirmam que neste período havia uma luta entre pesquisadores de uma perspectiva modernista e outros pós-modernistas. Segundo eles, a posição moderna é aquela que faz uso da pesquisa experimental, da análise quantitativa e que se apoia no uso do método científico – vemos que numa clara perspectiva positivista de ciência e calcada em uma suposta neutralidade científica – enquanto a posição pós-modernista seria uma forma de rejeição à ciência moderna em favor de formas alternativas de conhecimento e, assim, assumem que os chamados “pós-modernistas” rejeitariam a ciência, fazendo uso de um maneirismo ideológico para distorcer correntes teóricas contrárias às suas.

Neste sentido, Hallahan e Mercer (2002) deixam claro sua posição de que este suposto radicalismo entre as duas posições seria prejudicial ao avanço do campo de conhecimento e para os indivíduos com “dificuldades de aprendizagem” e terminam seu texto defendendo que os educadores se unam para impedir mais uma “guerra educacional”, como se a divergência de ideias por si só fosse responsável por todas as contradições relacionadas a este fenômeno. No

entanto, sabemos que este debate, embora frequentemente negligenciado por muitos pesquisadores, ainda segue em pauta.

2.3.2 O problema da definição das dificuldades de aprendizagem: uma questão ainda não superada

Conforme apresenta Garcia (1998), a história das definições das “dificuldades de aprendizagem” não foi plenamente tranquila, visto que no período de 1962 a 1988 foram feitas ao menos onze propostas para esta terminologia, evidenciando que mesmo dentro do grupo específico de profissionais e organizações que se debruçavam sobre o tema era difícil se chegar a um consenso. E, de acordo com Cruz (1999), apesar das divergências existem duas definições que são mais amplamente aceitas entre os profissionais, que são a definição do *United States Office of Education* (USOE) de 1977, por se constituir como um marco legal e oficial, e a definição proposta pelo em 1988 pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD).

Como já dito anteriormente, vimos que as definições de “dificuldades de aprendizagem” na perspectiva norte americana sempre foram pautadas a partir de uma base neurobiológica, isto é, um dos critérios primordiais das definições propostas era o fato das dificuldades se constituírem como algo intrínseco ao indivíduo e, neste sentido, não poderiam ser justificadas a partir de influências extrínsecas, tais como condições familiares, escolares ou socioculturais. Este fato, por si só, já é um grande promotor de confusão conceitual, pois os Estados Unidos disseminaram um termo tão aberto e genérico que passou a ser utilizado como sinônimo para dificuldades escolares de qualquer natureza.

Poderíamos questionar ainda se a questão da tradução do termo *Learning Disabilities* não pode ter colaborado para isso, já que a palavra *disabilities* foi traduzida como “dificuldades”, embora seu significado original esteja relacionado à deficiência e, assim, no inglês o sentido de algo intrínseco ao indivíduo estaria preservado enquanto, no português, a palavra “dificuldades” dá margem para o entendimento de que múltiplos fatores podem estar relacionados aos problemas escolares, sobretudo aqueles que afetam o desempenho acadêmico dos alunos. Outros termos que são comumente encontrados na língua inglesa para se referir à mesma problemática seriam: *learning disorders*, *specific learning disorders* e *specific learning disability*, além do tradicional

Learning Disability, mostrando que a questão da polissemia por trás do termo é algo ainda em voga e que assola diferentes países.

Em Portugal, por exemplo, para amenizar esta dubiedade terminológica são utilizados os termos “Dificuldade de Aprendizagem” (DA) e “Dificuldade de Aprendizagem Específica” (DAE). O primeiro termo apresenta um sentido mais lato e genérico, normalmente mais utilizado pelos profissionais da educação e o público leigo, se referindo a dificuldades escolares diversas que os alunos enfrentam em seu processo de aprendizagem, sem causa determinada, sendo utilizado como sinônimo de fracasso escolar ou para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Já o segundo termo apresenta um sentido mais restrito, se referindo a problemas intrínsecos aos sujeitos aprendentes, se aproximando mais da definição norte americana de *Learning Disabilities* (CRUZ, 2011).

No entanto, a literatura portuguesa também padece da mesma dificuldade terminológica e em muitos textos os termos DA e DAE acabam sendo utilizados como sinônimos, inclusive por autores de referência no país, como Vitor da Fonseca (1995, 2007), Vitor Cruz (1999), Luís de Miranda Correia (2004) e Ana Paula L. Martins (CORREIA; MARTINS, 2005, MARTINS, 2006). Foi Vitor da Fonseca (1995) que introduziu o termo Dificuldade de Aprendizagem (DA) em Portugal pela primeira vez, em 1984, no seu livro “Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem”, utilizando o termo como uma tradução do original em inglês *Learning Disabilities*. Vale pontuar que estes autores portugueses são constantemente citados nas produções brasileiras sobre o tema das “dificuldades de aprendizagem”, inclusive com diversas obras destes autores sido publicadas por editoras brasileiras.

Alguns anos depois, dada a confusão de entendimentos das DAs em Portugal, Correia (2007) propôs adicionar o termo “específicas” ao conceito de Dificuldades de Aprendizagem, surgindo, então, o termo “Dificuldades de Aprendizagem Específicas”, concebendo uma definição portuguesa própria que, na opinião do autor, incluía as características comuns presentes nas definições de maior consenso pelos especialistas e associações envolvidas na defesa dos direitos dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem, a qual ficou assim definida:

[...] 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 défices 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 (CORREIA, 2005a apud CORREIA, 2007).

Vemos, portanto, que os portugueses carregam bastante a herança da discussão norte americana em relação aos problemas na aprendizagem, o que inclui o marcante viés biologicista, visto que a ênfase é dada às ditas “Dificuldades Específicas de Aprendizagem”, aquelas consideradas intrínsecas ao indivíduo, relacionadas a uma falha no processamento da informação, o que inculta a hipótese de uma causa neurobiológica que afetaria o funcionamento do sistema nervoso central e, conseqüentemente, os processos cognitivos relacionados à aprendizagem. Embora no discurso acadêmico estes autores defendam uma tese integracionista de fatores biológicos, psicológicos e sociais relacionados às causas das “dificuldades de aprendizagem”, tal como ilustra o excerto a seguir:

Parece claro que as dificuldades de aprendizagem não são encaradas num modelo interacionista e dialético. Dum lado, os defensores que vêm as dificuldades de aprendizagem na criança e nos seus déficits de processamento da informação. Do outro, os defensores que vêm as dificuldades no professor e nos seus processos de trabalhos. Dislexia ou dispedagogia? Problema da(s) criança(s) ou problema do(s) adulto(s)? Dificuldade de aprendizagem ou dificuldade de ensino? A falta de uma perspectiva integrada, a delimitação de áreas de conteúdo e o divórcio interdisciplinar entre profissionais, fazem perder de vista uma dimensão global das dificuldades de aprendizagem (FONSECA, 1995, p. 75-76).

No entanto, chamamos a atenção para o fato de que mesmo os autores que parecem querer olhar para esta problemática de forma mais ampla e integrada, inadvertidamente, acabam caindo em contradição ao olharem para as questões sociais, culturais, familiares, pedagógicas, etc., pelo viés reducionista individualizante.

Vale mencionar que todos os autores portugueses aqui citados utilizam amplamente a literatura norte americana como referência em seus respectivos trabalhos. Martins (2006), por exemplo, em seu trabalho de doutorado, contou com a orientação conjunta do professor doutor Luís de Miranda Correia, da Universidade do Minho de Portugal e do professor doutor Daniel P. Hallahan, da Universidade da Virgínia (EUA), o mesmo autor que utilizamos aqui para apresentar o percurso histórico do campo das “dificuldades de aprendizagem” nos Estados Unidos (HALLAHAN; MERCER, 2002).

Por fim, outro fato que marca a influência norte americana no debate das “dificuldades de aprendizagem” em Portugal é a defesa de alguns autores, como Correia (2004, 2007), de se incluir as DAE como uma categoria elegível para os serviços de Educação Especial do país, seguindo o percurso trilhado pelos norte-americanos de enquadrá-las como um subgrupo das necessidades educacionais especiais, fato este que incentiva a busca por diagnósticos.

Esse é o tipo de discurso que também é muito bem aceito pela sociedade em geral e por muitos profissionais e cientistas, pois traz um discurso de preocupação com o desenvolvimento destas crianças e seu acesso à educação, embora o cuidado recomendado quase sempre se paute em terceirizações, seja dentro do espaço escolar, encaminhando os alunos para classes especiais ou para o atendimento educacional especializado (AEE), ou para espaços fora da escola, como quando ocorre o encaminhamento dos alunos para atendimentos com os ditos “especialistas”: médicos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, etc. Assim, este tipo de preocupação, por mais legítima que possa parecer, ainda sim é calcada em um pensamento excludente. Nas palavras de Gomes (2012, p. 42): “criar uma política de atendimento direcionado a um grupo específico de pessoas gera uma contradição que pode levar ao questionamento sobre se não há neste processo uma nova forma de excluir, incluindo”.

Assim, consideramos que a concepção de que crianças com problemas na escola necessitam de medidas educativas especiais reforça a ideia de que elas apresentariam algum tipo de “anormalidade”, de “inaptidão”, que só poderia ser tratada a partir de conhecimentos especializados, uma ideia bastante antiga, mas que continua plenamente atual, conforme já argumentava Costa (1987) ao fazer esta análise para o Brasil:

À medida que vai aumentando a expansão do ensino público no Brasil, e, em consequência, o ingresso das crianças proletárias na escola, amplia-se, também, o número de categorias nas quais estas crianças vão sendo enquadradas como excepcionais.

Na prática, conta-se que a pretensa “escola para todos” não foi feita para estas crianças proletárias. A inadequação é tanta que, mal elas iniciam a escolaridade, já deparam com uma série de dificuldades. A solução é adotar estratégias utilizadas em outros países, como se viu, enquadrando-as em categorias que exijam uma educação paralela. Mais uma vez a escola e o sistema são preservados; a culpa do fracasso é colocada no indivíduo. Situar a culpa do fracasso no indivíduo é mascarado sob forma de atendimento às “diferenças individuais” (COSTA, 1987, p. 54).

Vale ainda lembrar que a associação entre problemas e “dificuldades de aprendizagem” com déficits intelectuais é uma prática muito comum entre os educadores. Em sua pesquisa de

mestrado, Mello (1996 apud CAMPOS, 1997) constatou que grande parte dos pedagogos investigados atribuíam déficit intelectual às crianças com problemas na aprendizagem, quando não, esta crença é adaptada para um termo mais abrangente e recente, como “disfunções neurológicas” ou “déficits cognitivos”, fato este também constatado por outras pesquisas, como em Collares e Moysés (1996) e Golçalvez (2015).

No Brasil, o campo de discussão das “dificuldades de aprendizagem” é bastante fragmentado, sofrendo da mesma imprecisão conceitual de outros países. É comum que diferentes autores variem o uso do termo empregado, utilizando-os como sinônimos e sem distinguir seus significados (GIMENEZ, 2005). Na visão de Campos (1997), que já fazia esse debate nos anos 90, a forma como estes rótulos vêm sendo utilizados “nada mais são do que justificativas para explicar as diferenças no rendimento escolar ou o insucesso ‘desses alunos’” (p. 125). E, na visão de Moreira (2014, p. 18), “a literatura existente é tendenciosa a nos fazer pensar que a dificuldade de aprendizagem é um fenômeno que produz alteração no comportamento e prejudica o curso da aprendizagem, estabelecendo a cultura do fracasso escolar”, como se esta fosse uma constatação natural e fosse possível falar sobre uma “dificuldade de aprendizagem” sem contextualizá-la. Além disso, podemos apontar ainda que a literatura hegemônica sobre as “dificuldades de aprendizagem” e o “fracasso escolar” nos fazem assimilar erroneamente que existe um ideal de aprendizagem, em que este processo seria isento de dificuldades.

Como já mencionado em alguns momentos desta dissertação, o conceito de *Learning Disabilities*, tal como proposto pelos norte-americanos e definido como “Dificuldades de Aprendizagem Específicas” pelos portugueses, acabou sendo identificado no Brasil como “Transtornos (ou Distúrbios) de Aprendizagem”.

Atualmente, a descrição dos Transtornos de Aprendizagem é encontrada em manuais internacionais de diagnóstico, como na décima edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-10)³⁹, elaborada pela Organização Mundial de Saúde em 1992 (OMS, 1993), e na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), organizado pela

³⁹ O nome completo deste documento designado pela sigla CID é “Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde” (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD*, em inglês). Em 2018 a OMS anunciou oficialmente o lançamento da nova versão do manual, a CID-11, que entrará em vigor a partir de 2022.

Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014). Ambos os manuais reconhecem a falta de exatidão do termo "transtorno", justificando seu emprego para “evitar problemas ainda maiores, inerentes ao uso das expressões "doença" ou "enfermidade"” (OMS, 1993, p. 5).

Na CID-10, os Transtornos de Aprendizagem são identificados sob a nomenclatura de “Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares”, enquanto no DSM-5 recebe a classificação de “Transtorno específico da aprendizagem”. Tanto o CID-10, como o DSM-V apresentam basicamente três tipos de transtornos específicos de aprendizagem: o Transtorno com prejuízo na leitura (Dislexia), o Transtorno com prejuízo na matemática (Discalculia), e o Transtorno com prejuízo na expressão escrita (Disgrafia ou Disortografia). A caracterização geral destes transtornos não difere muito entre os dois manuais e tem em comum uma base genética, são associados a uma disfunção do sistema nervoso central, ocorrendo em indivíduos que apresentam inteligência normal ou superior e rendimento escolar significativamente abaixo do esperado para sua idade, escolaridade e capacidade intelectual e não sendo resultantes de deficiências ou influências ambientais, conforme pode-se observar pela descrição que consta no documento da CID-10:

(...) são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades estão perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica (OMS, 1993, p. 236).

Conforme apontado por Campos (1997), muitas vezes os rótulos de distúrbios/transtornos de aprendizagem e problemas/dificuldades de aprendizagem são utilizados como sinônimos para se referir à condição do aluno que “não aprende”, não só pelos profissionais da educação, mas também no meio científico. Mas se engana quem pensa que bastaria diferenciar bem os dois termos para resolver o problema. Quando se diferencia os termos a partir de sua suposta etiologia – os “transtornos (ou distúrbios) de aprendizagem” se referem a problemas na aprendizagem decorrentes de disfunções neurológicas e as “dificuldades de aprendizagem” se referem a problemas na aprendizagem relacionados a fatores psicológicos ou sociais/ambientais – não se está, de fato, chegando a uma compreensão sobre o problema, mas apenas o dividindo em duas

categorias igualmente abstratas e genéricas. Como aponta Machado (1997, p. 86) “ganha força a perigosa tendência em se ver as coisas como existindo em “si”, fora das relações”.

O conceito hegemônico de transtornos de aprendizagem, descendente do termo norte americano *Learning Disabilities*, por exemplo, apresenta uma grande problemática metodológica ao adotar o critério de exclusão de influências externas em sua definição. Pois ignora uma série fatores inter-relacionados – como o nível educacional dos pais, estressores familiares, acesso a oportunidades, incentivo que a criança recebe, etc. – que compõe uma rede complexa de interações sociais que podem interferir de inúmeros modos em como uma criança se apropria do uso social da linguagem ou mesmo em como processa as informações que recebe de seu meio (PACHECO, 2005).

Machado (1997), ao discutir o processo avaliativo de crianças encaminhadas com queixa escolar para serviços de avaliação psicológica, defende a ideia de que ao invés de se focar na criança encaminhada, em suas faltas e excessos comportamentais, é preciso olhar para a rede de relações que estão presentes na produção das queixas. A autora denuncia que:

Muitos trabalhos buscam categorias, explicações para o que acontece, desconsiderando as relações e as práticas que engendram aquilo que vemos. Como se fosse possível existir alguma explicação genérica que pudesse dar conta do funcionamento de uma criança, independentemente das relações (MACHADO, 1997, p. 84-85).

Da mesma forma, o problema não é resolvido quando se adota um enfoque mais “psicossocial”, isto é, quando leva-se em consideração os fatores socioambientais, afetivos e familiares, além dos fatores relacionados ao próprio sujeito, pois, como vimos no capítulo anterior, muitas das justificativas utilizadas para explicar o fracasso escolar destes alunos, embora travestidas de aspectos mais contextuais e sociais, ainda sim reproduzem uma lógica individualizante, que, em última instância, reflete uma visão organicista do ser humano, se transformando em uma espécie de releitura do determinismo social.

Então, temos um cenário em que não importa a terminologia utilizada, as práticas e crenças dos educadores, também disseminadas no senso comum – embora respaldadas por um cientificismo acrítico – constroem justificativas individualizantes para explicar a não aprendizagem escolar. Desta forma, as concepções geradas sob a égide do psicossocial ou do psicoeducacional que desconsideram como as relações histórico sociais interferem no processo de produção das queixas escolares, acabam por naturalizar as diferenças sociais, interpretando-as

como incapacidades individuais, seja da criança ou de sua família, conforme já explicitado nos tópicos anteriores. E concordamos com Leonardo, Leal e Rossato (2015), ao dizerem que:

(...) é preciso considerar que o sucesso ou o fracasso não respondem apenas a determinações de ordem individual, mas que as várias práticas sociais e do cotidiano escolar são fatores que contribuem para o fracasso escolar, perpetuando o preconceito, a atitude julgadora e os ideais de produtividade. As possibilidades da criança são sempre engendradas em uma rede de relações presentes no contexto social (LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015, p. 164).

Sendo assim, consideramos que, mais importante do que discutir qual terminologia utilizar é discutir as compreensões de ciência, de educação, de desenvolvimento e de aprendizagem por trás de tais terminologias. É preciso compreender que as razões para surgirem dificuldades no processo de escolarização envolvem, necessariamente, uma multiplicidade de fatores e que a escola, os professores, as relações sociais e institucionais são elementos imprescindíveis de serem considerados. Em suma, “é necessário verificar de que forma a realidade escolar contribui para a construção do fracasso escolar” (CARVALHO, 2007, p. 18-19).

Com a exposição realizada nesta seção tentamos demonstrar que mesmo após a unificação terminológica do termo “dificuldades de aprendizagem” – representada pela definição proposta pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) e pelos critérios dos manuais diagnósticos (CID-10 e DSM-V) – paira ainda um falso consenso sobre o termo. Assim, quando pesquisadores diversos citam as DAs, parecem que estão falando sob o mesmo ponto de vista, quando na verdade não estão, conforme aponta também Tuleski (2008, p. 102) ao comentar o ecletismo presente nas teorias psicológicas burguesas: “para o ecletismo tudo se aproxima de tudo, é uma questão de substituição de termos para adequar uma teoria a outra e, assim, aparentemente, os autores passam a falar a mesma linguagem ou discutir as mesmas coisas”.

Um dos problemas de se utilizar um termo tão amplo e genérico é que muitos pesquisadores o usam sem explicitar suas raízes epistemológicas, assim, ao leitor, parece que todos falam sobre a mesma coisa, enquanto pode haver diferentes interpretações para esta problemática, a começar pela compreensão teórica de aprendizagem em que cada autor se pauta. Como é possível falar de um problema de “não-aprendizagem”, sem se explicitar qual a compreensão de aprendizagem da qual se parte? Além de que, considerando o contexto da educação formal, estamos falando de uma aprendizagem que está, necessariamente, vinculada a

uma intencionalidade educativa, representada pelo professor exercendo o ato de ensinar, outro processo de suma importância que não pode ser desconsiderado nesta equação.

Entendemos, assim, que, ao falarmos de “dificuldades de aprendizagem”, transtornos ou distúrbios de aprendizagem, estamos, na verdade, falando de uma dificuldade que é processual, isto é, relaciona-se com os processos de ensino e de aprendizagem, não podendo ser vinculada aos sujeitos (sejam eles o aluno, seus familiares ou o professor) de forma isolada. Conforme coloca Gimenez (2005):

Esta compreensão evidencia que este processo envolve não apenas o sujeito aprendente, mas também aquele que ensina, permitindo ainda afirmar que, apesar das dificuldades manifestarem-se no indivíduo, elas não são dificuldades apenas dele e, portanto, só podem ser compreendidas quando se observa o processo (GIMENEZ, 2005, p. 82).

Como forma de superar a lógica de interpretação vigente sobre o fenômeno das chamadas “dificuldades de aprendizagem” – cunhadas em explicações que partem de uma visão fragmentada de ser humano – acreditamos que a Teoria Histórico-Cultural pode trazer grandes contribuições sobre esta problemática, justamente por partir de uma visão de ser humano concreto, considerado em seu movimento histórico e em toda sua complexidade e totalidade.

Na próxima seção apresentaremos, então, alguns dos pressupostos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural que nos ajudarão a tecer uma nova compreensão e explicação frente às dificuldades encontradas nos processos de escolarização.

3 PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Apesar de Vigotsky ter vivido apenas 37 anos, o autor deixou, em conjunto com seus principais colaboradores, Leontiev⁴⁰ e Luria⁴¹, uma vasta e complexa obra que podemos considerar pouco explorada ainda nos dias de hoje. Podemos citar três principais fatores relacionados com a dificuldade de acesso às produções dos autores primários da Teoria Histórico-Cultural. O primeiro deles se deve à barreira do idioma, já que as obras originais foram escritas em russo e apresentaram problemas de tradução quando foram exportadas para outros países, além de muitos trabalhos nunca terem sido traduzidos. O segundo e o terceiro fator estão relacionados e dizem respeito ao reducionismo da obra de Vigotsky e seus colaboradores quando considerada fora da sua totalidade teórica e a expropriação das bases marxistas que fundamentam a Teoria Histórico-Cultural.

Este processo é muito bem elucidado por Duarte (2001) em seu livro *“Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”*, no qual o autor evidencia a expropriação do caráter marxista da teoria de Vigotsky, em parte devido a divulgação de sua obra no ocidente a partir de traduções enviesadas⁴² que realizaram cortes significativos dos textos originais, numa clara censura ideológica.

Neste sentido, Tuleski (2008) argumenta que muitos pesquisadores fazem uso de um ecletismo teórico ao citarem as ideias do autor sem considerarem sua obra dentro do contexto histórico em que foi criada, descaracterizando a base metodológica central de sua obra que é o materialismo histórico-dialético. Assim, a compreensão marxista das relações sociais é esvaziada do seu sentido original e transformada em mera interação entre indivíduos e, muitas vezes, a

⁴⁰ Leontiev foi membro da Academia Soviética de Ciências Pedagógicas e fundou a Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou. Ao longo de sua vida desenvolveu inúmeros estudos voltados para duas questões principais: a natureza do psiquismo humano e os princípios que regem seu desenvolvimento.

⁴¹ Luria dedicou-se ao estudo das funções psicológicas relacionadas ao sistema nervoso central e se tornou um dos neuropsicólogos mais conhecidos do mundo. Escreveu vários artigos e livros nos quais apresenta seus estudos sobre sensações, percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento.

⁴² Vigotsky permaneceu desconhecido ao ocidente justamente pela sua forte vinculação marxista. As suas duas obras que ficaram mais conhecidas no Brasil, por exemplo, *“A Formação Social da Mente”*, publicada em 1984, e *“Pensamento e Linguagem”*, publicada em 1987, foram traduzidas a partir das versões norte-americanas que, por sua vez, reduziram consideravelmente os textos originais escritos em russo. Posteriormente, em 2001, tivemos a publicação do livro *“A Construção do Pensamento e Linguagem”*, pela Martins Fontes, em uma versão traduzida diretamente do texto original em russo e sem cortes como as versões anteriores desta obra.

teoria de Vigotsky acaba, equivocadamente, sendo classificada como interacionista, sociointeracionista ou construtivista, sendo este pensamento também extrapolado para alguns trabalhos⁴³ que citam o autor ao se abordar a questão das “dificuldades de aprendizagem”, mas sem considerar a base filosófica que guia esta teoria.

Devido ao reducionismo e ecletismo teórico que marcam a apropriação dos trabalhos de Vigotsky, Leontiev e Luria no ocidente, consideramos que o resgate dos seus princípios basilares se faz fundamental para qualquer pesquisa que almeje se basear teórica e metodologicamente na Teoria Histórico-Cultural.

Assim, esta seção tem por objetivo apresentar alguns dos pressupostos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, cuja compreensão se faz primordial para a realização deste trabalho. No entanto, devido à complexidade dos conceitos formulados nesta teoria e a limitação de espaço característico de uma dissertação de mestrado, optamos por apresentar os conceitos e pressupostos que julgamos mais fundamentais para a discussão do nosso objeto de estudo em questão: as supostas “dificuldades de aprendizagem” e, também, sinalizamos que alguns conceitos serão melhor aprofundados na seção de resultados e análise.

3.1 A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO COMO UM SER HISTÓRICO-SOCIAL

Consideramos que o primeiro aspecto a ser destacado em relação à Teoria Histórico-Cultural é a sua interpretação sobre a constituição do ser humano e de seu psiquismo que se configura como uma das principais premissas que diferenciam esta teoria de outras correntes psicológicas existentes até então⁴⁴.

Vigotski (2004a), ao analisar a crise epistemológica e metodológica em que se encontrava a ciência psicológica no início do século XX, argumentava que as teorias psicológicas vigentes

⁴³ Podemos citar como exemplo de trabalhos que descaracterizam o pensamento de Vigotsky e seus colaboradores, expropriando-o de seu caráter marxista, Fonseca (2007, 2009, 2018).

⁴⁴ A teoria de Vigotsky foi construída no período pós Revolução Russa (1917), época cujo predomínio teórico girava e se dividia em torno da psicologia experimental, tendo Wilhelm Wundt como um de seus principais representantes; do pragmatismo americano, representado pelas ideias de William James; das teorias comportamentais baseadas no paradigma estímulo-resposta, com ênfase nos trabalhos de Ivan Pavlov e John B. Watson; da teoria gestáltica, representada por Wertheimer, Kohler e Koffka; da psicanálise desenvolvida por Freud (COLE, SCRIBNER, 2007); além da teoria da epistemologia genética de Jean Piaget.

em sua época analisavam os processos naturais e nunca os processos culturais e aquelas que tentavam considerar os aspectos culturais o colocam sempre como segundo plano, priorizando os fatores biológicos. Luria (1979) também já apontava que a ciência psicológica vinha negligenciando a origem sócio-histórica de muitos processos mentais.

Tuleski (2000, 2008) discute que a ideia de o comportamento ser determinado biologicamente é fruto de uma sociedade burguesa, que busca teorias para explicar as diferenças sociais e individuais, a partir de uma lógica individualista, como se o ser humano estivesse descolado de sua realidade material concreta e pudesse ser explicado somente a partir de uma instância intrapsíquica individual. Assim, enquanto há para a sociedade capitalista e para as teorias psicológicas hegemônicas uma supremacia da filogênese e da ontogênese na constituição dos sujeitos, estando a cultura relegada a um nível de menor importância, para Vygotski (2000, p. 89) “es la sociedad y no la naturaleza la que debe figurar en primer lugar como el factor determinante de la conducta del hombre”.

Conforme explica Leontiev (2004), a consciência dos seres humanos surge a partir das condições concretas de trabalho e dos modos de produção pelo qual eles transformam a natureza, fato este responsável pela distinção dos humanos para com os animais, justamente pela sua capacidade de modificar e ser modificado pela natureza. No momento que o indivíduo se constitui como um ser histórico social é que ocorre o salto qualitativo que o diferencia dos animais e, assim, o desenvolvimento deixa de ser apenas biológico, passando a ser também determinado pelas relações histórico-sociais. Nas palavras do autor:

Portanto, devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações. Assim, devemos considerar o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo de transformações qualitativas. Como efeito, visto que as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana, transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social (LEONTIEV, 2004, p. 95).

Assim, para a Teoria Histórico-Cultural, a diferenciação entre o desenvolvimento do comportamento do animal e do indivíduo ocorre por meio de um salto qualitativo do biológico ao histórico, o que representa a superação das abordagens psicológicas que insistiam em explicar o

desenvolvimento humano a partir do determinismo biológico. Conforme colocam Vygotsky e Luria (1996):

(...) estudar o homem como uma criatura que permaneceu inteiramente com as mesmas qualidades essenciais que recebeu da natureza – ainda que multiplicadas – significa cometer um grande erro.

O homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente, desenvolvendo toda uma série de novas formas e técnicas em seu comportamento: um estudo consciencioso dessas características constitui a tarefa específica da ciência da psicologia (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 220).

Na obra “Estudos sobre a história do comportamento”, Vygotsky e Luria (1996) apresentam a linha argumentativa sobre este salto evolutivo, o que inclui a incorporação pelo indivíduo do uso de signos e instrumentos que lhe permitiram obter controle sobre sua própria conduta. Assim, baseados na obra inacabada de Engels (1960 apud VYGOTSKY; LURIA, 1996), “Dialética da natureza”, em que o autor defende o uso e a criação de instrumentos de trabalho como promotor do desenvolvimento cultural do indivíduo, Vygotsky e Luria (1996) argumentam que o uso de signos, tal como a linguagem humana, é o principal fator responsável pelo desenvolvimento das operações intelectuais nos seres humanos que, conseqüentemente, permitem ao indivíduo se tornar consciente de si mesmo e controlar seu próprio comportamento: “O trabalho e, ligado a ele, o desenvolvimento da fala humana e outros signos psicológicos utilizados pelo indivíduo primitivo para obter o controle sobre o comportamento significam o começo do comportamento cultural ou histórico” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 52).

Segundo Shuare (1990), outro aspecto central da obra de Vigotsky é o conceito de historicidade, isto é, a noção de que o desenvolvimento humano e nosso psiquismo só pode ser compreendido historicamente. Nas palavras de Vygotsky e Luria (1996, p. 95) “O comportamento do indivíduo moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico”.

Neste sentido, compreender o desenvolvimento humano perpassa pela compreensão do desenvolvimento da sociedade, de como os homens produziram sua existência em diferentes momentos históricos e de como seguem produzindo atualmente no sistema capitalista, pois, é a partir das condições materiais de produção da sociedade que construímos a nossa subjetividade, isto é, nossas formas de pensar, agir, sentir e nos relacionarmos.

Para Vigotski, el tiempo como forma de existencia de la materia es algo más que un postulado filosófico abstracto. Aplicándolo para crear una psicología del hombre, interpreta el tiempo en el sentido del materialismo histórico: el tiempo humano es historia, es decir el proceso de desarrollo de la sociedad; para entenderlo, el concepto de actividad y, ante todo, de actividad productiva de las personas es fundamental (SHUARE, 1990, p.60).

É por isso que, para a Teoria Histórico-Cultural, “o desenvolvimento do comportamento do indivíduo é sempre desenvolvimento condicionado primordialmente não pelas leis da evolução biológica, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 91). Esta premissa é fundamental para entendermos as relações presentes no desenvolvimento do ser humano não como simples dicotomias, mas como elementos de uma totalidade num eterno devir dialético. Neste sentido, o ser humano e a constituição do seu psiquismo são ancorados em uma complexa relação entre indivíduo e sociedade que se influenciam mutuamente. Os fenômenos psíquicos, portanto, são de origem histórico-social: “la historia de la psiquis humana es la historia social de su constitución” (SHUARE, 1990, p. 61).

Para desenvolver sua teoria sobre os processos psicológicos, articulando a dimensão biológica à dimensão histórica na compreensão do desenvolvimento humano, Vygotski (1997, 2000) fundamentou-se no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels⁴⁵, autores que lhe forneceram as bases teóricas e metodológicas para o desenvolvimento de uma psicologia que desse conta de compreender o ser humano a partir de uma perspectiva histórico-social (BARROS et al, 2009; GONZÁLEZ, 2012, GONZÁLEZ; MELLO, 2014).

A partir disso, vemos como as concepções biologizantes sobre o fenômeno das “dificuldades de aprendizagem” acabam sendo reducionistas, já que partem de uma perspectiva que desconsidera o caráter determinante que as relações histórico-sociais exercem na formação dos indivíduos e na sua aprendizagem. Essa compreensão sobre o desenvolvimento do indivíduo como um ser histórico-social também é base para a compreensão do desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores, abordadas no próximo tópico.

⁴⁵ Nas traduções consultadas das obras de Vigotski (1997, 2000), não consta a referência completa das obras de Marx e Engels citadas por Vigotski, sendo mencionado apenas que se trata de publicações em russo e uma indicação ao final do livro (Ex: “MARX, K., ENGELS, E: Obras, 2ª ed., t. 20, 23, 25 parte II, 46 parte II”). Por isso não foi realizada a citação indireta aqui, mas para aprofundar os pressupostos teóricos marxistas que subsidiam a Teoria Histórico-Cultural recomendamos a leitura do trabalho de González (2012).

3.2 NATUREZA E CONSTITUIÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

O ponto central da obra de Vygotski (2000) e de suas pesquisas era explicar a história do surgimento e o desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores, que seriam os aspectos cognitivos relacionados à nossa capacidade de pensamento que nos diferenciariam dos animais, se configurando, portanto, como funções especificamente humanas e relacionadas com a nossa consciência. Assim, o objetivo de Vygotski (2000) era esclarecer as leis fundamentais do desenvolvimento psíquico e descobrir as estruturas que fundamentam os fenômenos psicológicos.

De acordo com o autor, nós nasceríamos com funções psicológicas elementares ou inferiores (orgânicas), que são involuntárias, e que mantém uma relação imediata com a realidade. Estas funções, de origem biológica (que se caracterizam como ações reflexas e associações simples), se apresentam na fase inicial do desenvolvimento infantil e são comuns às demais espécies animais. As funções psíquicas superiores, ao contrário, são desenvolvidas somente pela cultura, nas relações sociais, originando formas de comportamento especificamente humanas, consideradas mais complexas e, por isso, receberam o nome de “superiores” (VYGOTSKI, 2000):

Llamaremos primitivas a las primeras estructuras; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas estructuras que nacen durante el proceso del desarrollo cultural, las calificaremos como superiores, en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior (VYGOTSKI, 2000, p. 121).

Assim, as funções psicológicas inferiores dizem respeito ao que é biológico, inato, reflexo, tal como a atenção involuntária e a memória imediata (ou involuntária), enquanto as funções psicológicas superiores resultam da relação do indivíduo com o mundo e por intermédio de ações intencionais. Essas funções psíquicas superiores dividem-se em dois grupos: o primeiro envolve domínio do meio externo do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo e o desenho; o segundo são processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais: atenção voluntária, a memória voluntária, formação de conceitos, dentre outras (VYGOTSKI, 1995).

Importante mencionar que embora as funções psicológicas superiores tenham uma base biológica (visto que as funções inferiores não deixam de existir), sua gênese se encontra nas

relações sociais e na utilização de mediadores e, por isso, podemos dizer que as funções psicológicas superiores não se desenvolvem naturalmente ou somente com a maturação biológica sem a contribuição determinante das relações sociais. Por isso, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da qualidade dos mediadores sociais que irão estimular o desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 2000).

Conforme Shuare (1990), o psiquismo humano possui um caráter mediado por essência, pois:

El salto cualitativo que ella [a psiquê humana] implica en comparación con la psiquis animal se explica porque, a diferencia de los fenómenos psíquicos naturales de los animales, los humanos (las “funciones psíquicas superiores”, como los denominaba Vigotski) son el producto de la compleja interacción del individuo con el mundo, interacción mediatizada por los objetos creados por el hombre (SHUARE, 1990, p. 61).

Por isso, o conceito de mediação é algo central na obra de Vygotski (2000), pois sabemos que a relação que se estabelece entre o ser humano e o mundo não é direta, mas mediada por vários elementos que se constituem como um sistema simbólico. Assim, a mediação pode ser entendida como o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas e é este fato que caracteriza essencialmente o aspecto social e cultural humano.

Vygotski (2000) apresenta a ideia da mediação simbólica como fator determinante na constituição do psiquismo humano fazendo um paralelo com os instrumentos ou ferramentas que modificam as relações de trabalho, conforme concebeu Marx (*apud* VYGOTSKI, 2000). No entanto, no campo psicológico, estes elementos mediadores recebem o nome de signos, se constituindo como instrumentos psicológicos.

A analogia básica entre instrumentos e signos está na função mediadora que caracteriza ambos, embora tenham diferenças no modo que orientam a atividade humana. Para Vygotski (2000) a diferença essencial entre ambos seria que os instrumentos estariam dirigidos para fora, influenciando sobre objetos, isto é, uma atividade exterior por meio da qual o indivíduo modifica a natureza, tal como o uso de um martelo, por exemplo, enquanto o signo se dirige para o próprio indivíduo, se configurando como um meio para a atividade psicológica interna. Assim, os signos

se constituem em ferramentas auxiliadoras dos processos psicológicos do indivíduo, sendo diferentes do instrumento por não trabalharem nas ações concretas.

Neste sentido, o signo se refere a algo criado artificialmente para representar algo diferente de si mesmo, possibilitando o uso de sistemas simbólicos pelos homens. São exemplos de signos a linguagem, as técnicas mnemônicas, os sistemas simbólicos algébricos, mapas, placas de trânsito, gestos, dentre vários outros. Nas palavras de Vygotski “todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena – es un signo” (VYGOTSKI, 2000, p. 83).

Dentre os diversos signos criados e utilizados pela humanidade, Vigotski (2001) destaca a importância da linguagem, que se configura como um dos grandes saltos qualitativos na nossa evolução, visto que é por meio deste signo que somos inseridos ao modo simbólico da cultura, tendo acesso aos conhecimentos acumulados pelas gerações passadas, e por meio do qual podemos desenvolver nossas funções psicológicas superiores. Isso acontece, pois, é a partir da linguagem que constituímos nossa capacidade de pensar.

A linguagem é concebida pelo autor como o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ela constitui um sistema simbólico, elaborado no curso da história social da humanidade, que organiza os signos em estruturas complexas permitindo, por exemplo, nomear objetos e estabelecer relações entre eles, inclusive quando os objetos não estão presentes. O primeiro grande salto qualitativo do desenvolvimento da criança, portanto, é quando ela adquire a linguagem oral.

Segundo Vigotski (2001, 2007), durante a fase que a criança ainda está adquirindo a linguagem ela apresenta uma inteligência de cunho prático, o que pode ser chamado de estágio pré-linguístico do pensamento, que lhe permite resolver problemas práticos sem precisar recorrer a linguagem como um sistema simbólico. Então, por volta dos 2 anos, a fala, que inicialmente é social e externa, vai sendo internalizada pela criança. Nesse processo o desenvolvimento da linguagem e do pensamento “se encontram” e, com isso, ambos sofrem uma transformação: o pensamento torna-se verbal e a fala intelectual (VIGOTSKI, 2001).

A partir daí, a linguagem adquire uma dupla função: expressar o pensamento (função de comunicação) e organizá-lo (função de generalização). É precisamente esta capacidade que permite aos seres humanos pensarem de modo qualitativamente diferente dos animais, pois a

partir deste processo, o funcionamento psicológico passa a ter o pensamento verbal como fator predominante. Conforme Vigotski (2007):

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VIGOTSKI, 2007, p.17-18).

Valendo-se dos seus estudos sobre os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Vigotski (2001) destaca que as leis gerais que regem o desenvolvimento histórico do comportamento humano podem ser generalizadas e aplicadas à compreensão de todas as nossas funções psicológicas superiores: “ao reconhecermos o caráter histórico do pensamento verbal, devemos estender a essa forma de comportamento todas as teses metodológicas que o materialismo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos na sociedade humana” (VIGOTSKI, 2001, p. 149). Mas é importante sinalizar que cada função psicológica apresenta seu próprio processo particular de desenvolvimento. Por exemplo, enquanto a criança consegue desenvolver a linguagem oral de modo pouco sistematizado a partir do contato com outros adultos e crianças, o mesmo não ocorre com o desenvolvimento da linguagem escrita, tendo em vista que esta necessita de um treinamento artificial para se desenvolver. O que nos faz concluir, que diferentes funções psíquicas necessitam de diferentes formas de mediação para se desenvolverem de modo satisfatório.

Vemos, portanto, que o processo de mediação, que ocorre durante as relações sociais, é o que garante o desenvolvimento do psiquismo humano, pois é o contato com a cultura que fornecerá acesso aos instrumentos e signos que, por sua vez, possibilitarão o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas. Em outras palavras, o sujeito, pela mediação do outro, converte as relações sociais em funções psicológicas, que passam a funcionar como sendo próprias de sua personalidade (VYGOTSKI, 2000).

Segundo Tukeski (2008), a compreensão do papel do uso dos signos na evolução humana se constituiu como uma revolução para a psicologia, pois demonstrou que as diferenças comportamentais entre o indivíduo primitivo e o indivíduo moderno não poderiam ser explicadas por uma evolução biológica, visto que não houve mudanças significativas neste campo. Em

contrapartida, as diferenças na organização social e nas relações entre os homens foram diversas, o que pode ser entendido por meio da história de desenvolvimento dos signos, “desenvolvidos sob pressão de necessidades coletivas, com o objetivo de controlar o comportamento individual e coletivo” (TULESKI, 2008, p. 133).

Neste sentido, Vygotsky e Luria (1996) postulavam que para se compreender a formação do psiquismo do indivíduo cultural adulto seria necessário compreender que ele se desenvolveu a partir de uma evolução complexa formada a partir de três trajetórias, a saber:

a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-social, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem cultural adulto (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 151).

Compreender os pressupostos básicos inerentes ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores se faz primordial para abordarmos a questão das “dificuldades de aprendizagem”, visto que é papel da escola desenvolver parte destas funções, conforme ressalta Tuleski (2008):

A escola seria uma das principais instituições para responder pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ajuda a criança a se apropriar dos signos/mediadores culturais, que permitem o autodomínio ou autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais) (TULESKI, 2008, p. 143).

Isto pois, o processo de constituição das funções psicológicas superiores, a partir das funções elementares, de base biológica, é lento e gradual, além de depender das possibilidades que o meio social e cultural oferece às crianças por meio da qualidade das mediações oferecidas.

No entanto, quando os diversos atores educacionais desconhecem o processo pelo qual tais funções são desenvolvidas, é comum que tais funções sejam reduzidas ao campo do desenvolvimento biológico, o que também era feito pelas diferentes correntes psicológicas à época de Vygotsky. Neste quesito, ainda hoje é comum ouvirmos falas de professores se queixando, por exemplo, que determinada criança apresenta uma falha de memória por não conseguir “gravar” as letras do alfabeto. Aqui vemos o exemplo de uma função psicológica superior que erroneamente é reduzida a uma habilidade biológica/orgânica. Vygotski (1993, 2000) afirmava que mesmo que a memória, existente na criança desde tenra idade, se constitua,

inicialmente, a partir de uma base fundamentalmente orgânica, com o desenvolvimento cultural da criança esta memória vai se transformando gradualmente, sobretudo, ao se atrelar ao pensamento verbal como um instrumento psicológico e, assim, a memória tem sua estrutura funcional alterada, constituindo-se como um novo tipo de memória, um tipo “superior” de memória. Para o autor:

Las investigaciones teóricas han confirmado la hipótesis de que históricamente el desarrollo de la memoria humana ha seguido en lo fundamental la línea de la memorización mediada, es decir, que el hombre creó nuevos procedimientos, con ayuda de los cuales logró subordinar la memoria a sus fines, controlar el curso de la memorización, hacerla cada vez más volitiva, convertirla en el reflejo de particularidades cada vez más específicas de la conciencia humana. (...) cuando se estudia la memorización mediada, o sea, cómo memorización el hombre apoyándose en determinados signos o procedimientos, se ve que el lugar de la memoria en el sistema de las funciones psíquicas cambia (VYGOTSKI, 1993, p. 378).

Vygotski (2000) criticava as correntes tradicionais da psicologia de sua época que tomavam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como sendo a somatória de partes, elementos isolados do desenvolvimento, tratados de forma mecanicista e, assim, perdendo o caráter unitário destas funções. Estas concepções tradicionais tomavam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como um processo natural, confundindo o natural com o histórico, com o cultural e com o social. Nas palavras do autor:

Decimos que la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia (VYGOTSKI, 2000, p. 12).

Neste quesito, Vygotski (2000) criticava veementemente a psicologia infantil daquele tempo, que abordava o desenvolvimento do comportamento cultural e orgânico da criança a partir de uma única linha explicativa, considerando-os como fenômenos da mesma ordem, da mesma natureza psicológica, e com leis que seriam regidas pelo mesmo princípio. No trecho a seguir, Vygotsky e Luria (1996) sintetizam essa ideia de como as funções psicológicas superiores se transformam em funções qualitativamente diferentes das funções psicológicas elementares a partir do contato da criança com o meio social:

Desse modo, os processos neuropsicológicos enquanto se desenvolvem e se transformam, começam a constituir-se segundo um sistema inteiramente novo. De processos naturais, transformam-se em processos complexos, constituídos como resultado de uma influência cultural e como efeito de uma série de condições - antes de mais nada, como resultado de interação ativa com o meio ambiente (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 219).

Importante frisar que as funções psicológicas superiores não encontram sobrepostas sobre os processos elementares, como se fossem “um andar superior”. Elas se configuram, na verdade, como novos sistemas psicológicos, sendo constituídas tendo por base o uso de instrumentos e signos. Luria (2002), também abordou esta questão ao comentar as implicações fisiológicas desta perspectiva histórico-social do desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

The fact that in the course of history, man has developed new functions does not mean that each one relies on a new group of nerve cells and that new “centers” of higher nervous functions appear like those so eagerly sought by neurologists during the last third of the nineteenth century. The development of new “functional organs” occurs through the formation of new functional systems, which has never happened in animals and which is a means for the unlimited development of cerebral activity. The human cerebral cortex, thanks to this principle, becomes an organ of civilization in which are hidden boundless possibilities, and does not require new morphological apparatuses every time history creates the need for a new function (LURIA, 2002, p. 22)⁴⁶.

Portanto, Vygotski (2000) defende a tese de que as origens das funções psicológicas superiores, relacionadas aos nossos comportamentos mais complexos, estariam nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior. Desta forma, para o autor, os processos psicológicos tipicamente humanos se dão inicialmente no meio social, enquanto processos interpessoais e interpsicológicos, e só posteriormente são internalizados pelo indivíduo, passando a se constituir enquanto processos intrapessoais ou intrapsicológicos. A este processo em que interiorizamos elementos da cultura que, a princípio, são externos, transformando-os em atividades nossas, internas, intrapsicológicas tendo como base as operações com signos, Vigotski

⁴⁶ O artigo original, escrito em russo, foi publicado em 1967 na revista *Soviet Psychology*. Segue tradução da autora a partir da tradução em inglês consultada (LURIA, 2002): O fato de que ao longo da história os seres humanos tenham desenvolvido novas funções não significa que cada uma dessas funções depende do surgimento de um novo grupo de células nervosas ou do aparecimento de novos “centros” de funções nervosas superiores, tal como buscavam tão avidamente os neurologistas do final do século XIX. O desenvolvimento de novos “órgãos funcionais” ocorre por meio da formação de novos sistemas funcionais, o que nunca aconteceu em animais, e que se configura como um meio para o desenvolvimento ilimitado da atividade cerebral. O córtex cerebral humano, graças a esse princípio, torna-se um órgão da civilização, no qual estão ocultas ilimitadas possibilidades e que não requer novos aparelhos morfológicos toda vez que a história cria a necessidade de uma nova função.

(2001) deu o nome de internalização e o autor destaca a importância deste achado para a pesquisa psicológica:

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora, conhece-se um esboço desse processo (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

Assim, esta se tornou a lei genética geral do desenvolvimento cultural humano, segundo a qual o verdadeiro curso do processo de desenvolvimento do pensamento “não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual” (VIGOTSKI, 2001, p. 67). A enunciação desta lei contrapunha-se tanto as teorias psicológicas inatistas quanto às ambientalistas, justamente por conceber que o processo de desenvolvimento humano não se dá naturalmente, mas é construído a partir das condições materiais concretas de vida, que não estão pré-determinadas no sujeito ou em sua família, mas que se constroem nas relações sociais.

Ao defender que o desenvolvimento intelectual não pode ser concebido como fruto de um processo de diferenciação natural de formas psíquicas elementares/inatas para formas psíquicas mais complexas, visto que este salto qualitativo depende de mediações sociais, Vygotski (2000) deu início a uma discussão inteiramente nova não só em relação à aprendizagem, mas também no que se refere ao desenvolvimento e às funções do ensino, algo que abordaremos no próximo tópico.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE ENSINO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Para Vygotski (2000), assim como para Leontiev (2004), o ser humano torna-se humano por meio da transmissão e assimilação da cultura e, por isso, tanto o ensino quanto a aprendizagem apresentam uma posição de extrema relevância nessa dinâmica. Ambos se constituem como processos fundamentais pelos quais as pessoas podem se apropriar da experiência produzida pela humanidade através dos tempos, conhecimento este que permite a cada indivíduo a aquisição das capacidades e características essencialmente humanas (que não são naturais, mas historicamente construídas). Para Leontiev (2004, p. 285):

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe preciso adquirir o que foi

alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Ainda segundo o autor, por meio desta aprendizagem e apropriação dos conhecimentos humanos historicamente acumulados, os indivíduos também adquirem a capacidade de criar novas aptidões e funções psíquicas que, por sua vez, lhes permitem agir sobre o mundo, colaborando para a constante evolução sociocultural da humanidade (LEONTIEV, 2004). Assim, a aprendizagem (que pode ser escolar ou não), teria a função primordial de promover a internalização da cultura. No entanto, quando nos referimos às formas mais complexas do pensamento humano, chamadas de conceitos científicos, temos a necessidade de organizar um ensino sistematizado, visto que estas formas de pensamento dependem da instrução para se desenvolver. A partir desta análise, Leontiev (2004) destaca, então, a importância da educação nestes processos:

O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação.
Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa (LEONTIEV, 2004, p. 291).

O desenvolvimento, por sua vez, na teoria vigotskiana, não é entendido como um fenômeno universal, isto é, comum a todos os seres humanos (como comumente é quisto pelas teorias maturacionistas), visto que ele se configura como um conjunto de possibilidades constituídas em determinadas condições sociais concretas. Vale relembrar aqui o aspecto central da teoria de Vygotski (2000), que foi estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir da compreensão da unidade dialética representada pelo desenvolvimento biológico e cultural dos seres humanos. Assim, quando dizemos que o desenvolvimento para Vygotski (2000) não é universal, estamos nos referindo ao desenvolvimento visto de uma perspectiva totalizante. E mesmo quando tomamos o desenvolvimento mais no sentido biológico, ainda sim, estamos sujeitos às influências do meio. Em suma, não há como desvincularmos nosso aparato biológico da nossa constituição enquanto seres histórico-sociais.

Enquanto Vygotski (2000) estava interessado em estudar os mecanismos subjacentes a esta unidade complexa, por meio da qual o ser humano desenvolve seus processos psicológicos individuais a partir do social, seus contemporâneos limitavam-se a analisar o desenvolvimento

dos processos psicológicos a partir de um viés naturalista, evolucionista, compreendendo os comportamentos humanos mais complexos como um conjunto formado a partir do aprimoramento das funções psíquicas mais elementares.

Vigotski (2007), então, ao elaborar sua teoria acaba contrariando as concepções vigentes em sua época sobre a relação estabelecida entre desenvolvimento e aprendizagem, as quais se concentravam em três categorias teóricas principais: 1) Teorias que entendiam os processos de desenvolvimento como independentes do aprendizado (aqui se encontram teóricos como Piaget e Binet); 2) Teorias que entendiam que a aprendizagem é desenvolvimento, tal como as teorias que se baseavam no conceito de reflexo (William James, John B. Watson, Thorndike, são alguns exemplos de teóricos nessa linha); e 3) Teorias que combinavam as duas anteriores (os teóricos da Gestalt são seus maiores representantes, como Koffka, por exemplo).

Diferentemente de uma visão maturacional organicista de desenvolvimento – muito comum nas visões hegemônicas sobre as “dificuldades de aprendizagem”, que supõe que as dificuldades surgem a partir de falhas no processo de desenvolvimento – Vigotski (2007) defende que é a partir da aprendizagem que são criadas as bases para que o desenvolvimento ocorra:

(...) aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p.103).

Desta forma, Vigotski (2007) postula que é a aprendizagem que promove o desenvolvimento, o que resulta em compreender o desenvolvimento como algo dependente de fatores sociais prioritariamente e não somente de características individuais (ou a partir de uma visão limitada da ideia de influências ambientes) como disseminado pelo senso comum e reafirmado por muitas teorias psicológicas.

Uma das maiores colaborações de Vigotski (2007) neste quesito foi a refutação de níveis de desenvolvimento humano, ou seja, para ele, há somente um nível: o desenvolvimento real ou atual e uma zona de desenvolvimento proximal (ZPD). O nível de desenvolvimento real corresponde ao que a criança já aprendeu no momento. Na prática corresponde a tudo aquilo que a criança realiza por si mesma, sem a ajuda de terceiros, a partir de funções psíquicas consolidadas e em desenvolvimento. Na zona de desenvolvimento proximal encontram-se as

possibilidades de aprendizagens que precisam de mediações e colaboração para se desenvolverem. Refere-se a um estado de “potência”, isto é, envolve a capacidade da criança em realizar tarefas com a ajuda de adultos ou colegas mais experientes, indicando que as funções psicológicas necessárias para resolver determinado problema ainda estão em processo de desenvolvimento. Em outros termos, “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

A grande inovação que Vigotski (2007) traz com este conceito é sua aplicabilidade, seja para se discutir os métodos e conclusões tiradas dos testes diagnósticos do desenvolvimento intelectual ou para lidar com problemas educacionais, visto que este conceito nos permite obter um panorama do desenvolvimento da criança como processo, ao invés de algo estático.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Com tal postulado, Vigotski (2007) questiona um princípio basilar da psicologia tradicional expresso sobremaneira nos testes empregados para avaliar as aptidões das crianças: a ideia de que somente a atividade independente da criança é indicativa de seu nível de desenvolvimento intelectual.

Mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha (VIGOTSKI, 2007, p. 96).

A partir da análise proposta por Vigotski (2007) vemos que o desenvolvimento cria potencialidades, mas só a aprendizagem é capaz de concretizá-las. Por isso, na visão do autor, o aprendizado deve se orientar para o futuro, isto é, ele deve se adiantar ao desenvolvimento, o que

implica em um papel ativo do professor neste processo. Importante frisar que quando Vigotsky fala em aprendizagem, está implícita a ideia de ensino, pois para ele estes seriam dois processos intrinsecamente relacionados. Segundo Oliveira (1997), Vigotski (2001) utiliza o termo russo *obuchenie*, que se refere tanto ao processo de ensino como de aprendizagem. Na ausência de uma palavra equivalente no português (e mesmo em outras línguas como o espanhol), o termo tem sido traduzido ora como ensino, ora como aprendizagem ou aprendizado. Contudo, nenhuma das traduções consegue dar a ênfase que Vigotski (2001) pretendia à relevância da relação social nestes dois processos.

Vygotski (1993) argumenta que quando o ensino é orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, o aprendizado acaba sendo ineficaz ao desenvolvimento global da criança. Todavia, um processo de aprendizagem adequadamente organizado seria capaz de ativar processos de desenvolvimento. Em suas palavras:

(...) la zona de desarrollo próximo, que determina el campo de las gradaciones que están al alcance del niño, resulta ser el aspecto más determinante en lo que se refiere a la instrucción y el desarrollo.

La investigación muestra sin lugar a dudas que lo que se halla en la zona de desarrollo próximo en un estadio determinado que se realiza y pasa en el estadio siguiente al nivel de desarrollo actual. Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana. Por eso, parece verosímil que la instrucción y el desarrollo en la escuela guarden la misma relación que la zona de desarrollo próximo y el nivel de desarrollo actual. En la edad infantil, sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último (VYGOTSKI, 1993, p. 241-242).

Para Vigotski (2007, p. 95) “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Isso implica no fato de que a aprendizagem e o desenvolvimento se dão a partir da relação do sujeito com o seu meio, isto é, por intermédio das relações sociais que são mediadas por instrumentos e signos desenvolvidos pelos seres humanos ao longo da história. Desta forma, questões culturais, sociais e históricas interferem diretamente nestes processos que são, necessariamente, interdependentes.

Os seres humanos, enquanto seres sociais, se constroem necessariamente na relação com outros indivíduos e é no âmbito destas relações que apreendemos o mundo concreto no qual estamos inseridos. Desta forma, a aprendizagem só pode se efetivar no interior de processos grupais por meio das relações sociais que neles se estabelecem. E, partindo do pressuposto de que a aprendizagem nos humaniza, podemos afirmar que não há indivíduo, nem individualidade

plenamente desenvolvida sem a apropriação do conhecimento, ou seja, sem educação. Conforme aponta Meira (1998, p. 69) “a educação enquanto um processo ao mesmo tempo social e individual, genérico e singular, é uma das condições fundamentais para que o homem se constitua de fato como ser humano, humanizado e humanizador”.

Cabe destacar que, embora a aprendizagem se dê a partir das relações sociais, sejam elas no ambiente escolar ou não, a educação organizada pelas instituições escolares adquire um peso fundamental no processo de desenvolvimento humano pois, segundo Luria (1991), ela permite a criança ter acesso a um conjunto de conhecimentos mediados pelo professor que, em seu ambiente natural de vida, dificilmente a criança teria acesso às condições necessárias para esta mediação que é bastante complexa. Segundo o autor:

Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos das ciências, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer a milionésima parte se seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar mediante uma interação direta do ambiente (LURIA, 1991, p.79-80).

Por fim, Vygotski (1997a) defendia a ideia de que o professor deveria ser um organizador do meio social no processo educativo e para tal ele deveria se valer dos conhecimentos científicos desenvolvidos pela psicologia sobre o desenvolvimento infantil, além de compreender o propósito da educação para a sociedade. No entanto, Vygotski (1997a) considerava a “velha” psicologia incapaz de direcionar o processo educativo, justamente por estudar o psiquismo de forma estática e não dinâmica.

Defendemos, então, que a forma de compreender os processos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem como uma unidade de análise dialética, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, nos permitirá abordar o fenômeno das “dificuldades de aprendizagem” a partir de uma perspectiva totalizante e concreta e, assim, pensar em formas de transformar a realidade que produz este fenômeno.

4 METODOLOGIA

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 2008, p. 81).

Existem diferentes formas do indivíduo apreender a realidade e buscar explicações para os diferentes fenômenos da natureza e da sociedade, sendo a ciência a forma hegemônica de busca pelo conhecimento nas sociedades ocidentais capitalistas. A ciência se distingue de outras formas de conhecimento devido ao seu rigor e uso de métodos e instrumentos específicos que visam compreender os fenômenos a partir de critérios de objetividade (MINAYO, 2002). No entanto, como já abordamos em alguns trechos desta dissertação, a perspectiva positivista de ciência disseminada ao longo do século XIX, principalmente por meio das ciências naturais, passou a ser alvo de críticas, sendo a questão da suposta neutralidade científica um dos pontos chave desta discussão.

Neste período, na ânsia de conquistarem o status de cientificidade, as incipientes ciências humanas também buscaram aderir a este modelo. Assim, disseminou-se a ideia de que os fenômenos humanos e sociais, sendo também regidos por leis naturais universais, seriam passíveis de ser estudados pelos mesmos métodos das ciências naturais, baseados na experimentação, observação, no pragmatismo e empirismo, assumindo o pressuposto de que seria possível o pesquisador adotar uma postura neutra e livre de ideologias no seu contato com o objeto de estudo. Nas palavras de Löwy (1985):

(...) a concepção positivista é aquela que afirma a necessidade e a possibilidade de uma ciência social completamente desligada de qualquer vínculo com as classes sociais, com as posições políticas, os valores morais, as ideologias, as utopias, as visões de mundo. Todo esse conjunto de elementos ideológicos, em seu sentido amplo, deve ser eliminado da ciência social (LÖWY, 1985, p. 39).

Esta herança positivista nas ciências modernas se deu de uma forma tão emblemática que ainda hoje sentimos seu impacto no pensamento científico, sobretudo no âmbito das ciências humanas e sociais. Todavia, é preciso destacar o caráter inovador que o legado metodológico de Karl Marx (2004, 2008, 2013) exerceu frente aos paradigmas científicos de sua época. Conforme comenta Florestan Fernandes (2008, p. 32) “mesmo no campo restrito da filosofia das ciências, a

obra metodológica de Marx é a primeira reação no século XIX contra os métodos naturalistas, em particular em sua forma positivista, e contra a ideia de sua aplicação pura e simples ao estudo dos fenômenos sociais”.

Dentre os autores de tradição marxista que contrapõem essa visão de ciência positivista está Kosik (2002) que, embora reconheça o papel desmistificador que o positivismo exerceu para o avanço científico ao excluir as visões metafísicas sobre a realidade, também argumenta que este paradigma epistemológico acabou por reduzir a complexidade dos fenômenos humanos ao isolar determinadas dimensões apenas ao empírico, resultando em um conhecimento que se detém na aparência e, portanto, ao nível das abstrações. Neste sentido, tem-se uma concepção empobrecida do mundo humano, que oculta a essência dos fenômenos e, por isso, o autor defende que este modelo científico produz pseudoconhecimentos. Patto (2015), por sua vez, concorda com o autor e considera que “a restrição do conhecimento científico ao empírico, preconizada pelo positivismo, favorece a adesão às ideias ideológicas” (PATTO, 2015, p. 168). E, conforme explicita Demo (1995):

Nas ciências sociais, o fenômeno ideológico é intrínseco, pois está no sujeito e no objeto. A própria realidade social é ideológica, porque é produto histórico no contexto da unidade de contrários, em parte feita por atores políticos, que não poderiam – mesmo que o quisessem – ser neutros. Não existe história neutra como não existe ator social neutro. É possível controlar a ideologia, mas não suprimi-la (DEMO, 1995, p. 19).

Assumimos, portanto, que toda pesquisa, como processo que busca o avanço do conhecimento científico, exige uma rigorosa fundamentação epistemológica, uma explicitação clara do posicionamento teórico do pesquisador. No entanto, poucos pesquisadores se preocupam em realizar um debate teórico sobre o método científico adotado em suas investigações, em conjunto com a crítica à pretensa neutralidade científica. Como expõe Frigotto (2008):

Um primeiro aspecto que se pode observar no campo da pesquisa é que há uma tendência de tomar o “método”, ainda que dialético, como um conjunto de estratégias, técnicas, instrumentos. Não só o método aparece isolado, como a questão da concepção da realidade, de mundo, a questão ideológica, as relações de poder e de classe nem sequer aparecem (FRIGOTTO, 2008, p. 83).

Assim, no ímpeto de se alcançar a objetividade, muitos pesquisadores acabam adotando um delineamento reducionista em suas pesquisas, como se a mera adoção de instrumentos e técnicas padronizadas garantissem por si só o rigor e confiabilidade científicos.

Marconi e Lakatos (2003, p. 83) definem o método científico como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. No entanto, é preciso esclarecer que este conjunto de “atividades sistemáticas e racionais” não se resume meramente a procedimentos técnicos, mas, antes disso, deve abarcar determinada concepção teórica da realidade. Neste quesito, conforme defende Minayo (2002, p. 16): “a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis”.

Este pensamento também era defendido por Vygotski (1997a, 2000), para quem o método de investigação se fazia tão importante quanto o objeto a ser estudado, uma vez que o primeiro precisa ser adequado ao segundo. E, conforme já abordamos aqui, este se configura um dos principais desafios das ciências humanas/sociais que apresentam particularidades e especificidades em seus diferentes objetos de estudos, não podendo, simplesmente, reproduzir os métodos das ciências naturais da mesma forma. Nas palavras de Vygotski (2000, p. 47) “La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación”.

A partir destas premissas sobre o método científico brevemente apresentadas, iremos, nesta seção, explicitar os aspectos teórico-metodológicos que guiaram a presente pesquisa. Para tal, esta seção foi dividida em duas partes. Na primeira subseção apresentaremos os princípios teóricos-metodológicos presentes na Teoria Histórico-Cultural que adota o materialismo histórico-dialético como base filosófica, ou seja, abordaremos as bases teóricas que sustentam e justificam o método empregado neste estudo. Já na segunda subseção serão anunciados os procedimentos metodológicos empregados que dizem respeito às etapas da pesquisa e os procedimentos e critérios adotados.

4.1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta pesquisa se configura como um estudo teórico, fundamentado nos referenciais teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural que, por sua vez, apresenta suas bases epistemológicas no materialismo histórico-dialético. Tais bases de análise partem da premissa fundamental que compreende o ser humano como um ser histórico, social e cultural, cuja constituição psicológica se estabelece a partir da indissociabilidade da relação do indivíduo com sua realidade social.

Ao retomarmos a análise que Vigotski (2004a) faz em seu trabalho “O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica” (texto originalmente publicado em 1927), vemos dois aspectos centrais sobre a crise que assolava a ciência psicológica naquela época. Na visão do autor, estes aspectos eram os diferentes objetos de estudo e, conseqüentemente, o emprego de diferentes métodos de investigação, resultando em uma grande fragmentação teórica, epistemológica e metodológica desta ciência.

A tradicional dicotomia filosófica entre mente e corpo era, na visão de Vigotski (2004a), uma das matrizes deste problema e Tuleski (2000, p. 7) corrobora tal explicação reafirmando que “esta dicotomia foi historicamente o pomo da discórdia entre as teorias psicológicas, justificando sua classificação entre idealistas e materialistas, uma psicologia científico-natural e a outra idealista”. Nesse cenário polarizado, marcado pela disputa entre diferentes pontos de partida epistemológicos e entre métodos de investigação de base naturalista e idealistas, os processos psicológicos ora eram tratados como processos biológicos ou mesmo físicos, ora como fenômenos transcendentais e metafísicos, respectivamente.

El dualismo de lo inferior y superior, la división metafísica de la psicología en dos niveles alcanza su cota máxima en la idea que divide la psicología en dos ciencias separadas e independientes: psicología fisiológica, de ciencias naturales, explicativa o causal, por una parte, y comprensiva, descriptiva, o teleológica, psicología del espíritu⁴⁷, como fundamento de todas las ciencias humanas, por otra (VYGOTSKI, 2000, p. 19).

Vigotski (2004a) assumiu o objetivo de superar esta dicotomia, trazendo para a psicologia o método proposto por Marx e Engels e construindo a ponte que eliminaria a cisão entre a matéria e o “espírito”, destacando no materialismo histórico-dialético uma filosofia científica e uma visão

⁴⁷ “Psicología del espíritu, teoría idealista de la psicología europea occidental que no relacionaba lo psíquico con los procesos fisiológicos materiales” (VYGOTSKI, 2000, p. 46). Nota conforme consta na referência consultada e que também consta na edição original russa.

de mundo que poderiam realizar a integração metodológica que ele achava necessária à psicologia. Vygotski (1997a, 2000) defendia que era necessário redefinir seu objeto de estudo, delineando de modo claro o problema a partir do qual o ser humano poderia ser investigado em sua totalidade, assim como o método apropriado para tal.

Compreender um objeto ou fenômeno em sua totalidade a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético não significa conhecer tudo (se é que isso é possível), mas sim apreender a lógica determinante dessa totalidade, sabendo que a totalidade representa o grau máximo de uma complexidade de diversos elementos, também complexos, que se relacionam e constituem aquela totalidade (MARTINS; LAVOURA, 2018).

A seguir apresentaremos alguns aspectos centrais sobre o método materialista histórico-dialético que embasou as investigações de Vigotsky e serviu como base para a construção dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural.

4.1.1 O método materialista histórico-dialético

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) marcaram época ao desenvolverem uma nova teoria social sobre a estrutura, dinâmica e funcionamento da sociedade burguesa capitalista. Estes autores iniciam seus trabalhos inspirados por um projeto político e ideológico de transformação desta realidade opressora, marcada pela luta de classes, e para tal buscaram desenvolver uma crítica teórica efetiva sobre a sociedade capitalista. Segundo Prado Junior (1973, p. 66), o que “fundamentalmente preocupa Marx ao abordar a análise do sistema econômico do capitalismo é sem dúvida a compreensão da maneira pela qual se realiza nesse sistema a exploração do trabalhador”. E, neste longo processo de elaboração teórica, Marx (2004, 2008, 2013) e Engels (MARX; ENGELS, 2001) desenvolveram um novo método de apreensão da realidade, o qual ficou conhecido como materialismo histórico-dialético.

Apesar do caráter central do método na perspectiva marxista, seus autores nunca chegaram a sistematizá-lo ou a escrever sobre ele como algo independente da teoria ou do objeto de investigação. De acordo Lukács (1979 apud NETTO, 2011, p. 27) isso se justifica ao entendermos que “a orientação essencial do pensamento de Marx era de natureza ontológica e não epistemológica: por isso, o seu interesse não incidia sobre um abstrato ‘como conhecer’, mas

sobre ‘como conhecer um objeto real e determinado’”. Conforme comentou Lenin (1989 apud NETTO, 2011, p. 28) “[...] Marx não deixou uma Lógica, deixou a lógica d’*O Capital*”.

Mesmo não tendo publicado uma obra específica sobre seu método de análise, é possível encontrar elementos para a compreensão do método materialista histórico-dialético em alguns dos trabalhos de Marx, como na “Ideologia Alemã” (2001, escrita em conjunto com Engels)⁴⁸ e nos “Manuscritos econômico-filosóficos” (2004)⁴⁹. Mas é na mais importante obra deste autor, “O Capital”⁵⁰, que podemos observar o método sendo aplicado na prática a partir das análises ali empreendidas. Postumamente, em outras edições de “O Capital” foi inserido um texto introdutório a esta obra, originalmente escrito por Marx em 1858-1859, intitulado “Contribuição à crítica da Economia Política” (2008)⁵¹, que é apontada por alguns autores como o texto que talvez mais se aproxime de uma sistematização do método utilizado por Marx. Isto, pois, na introdução da “Contribuição...” (que na referência por nós consultada aparece como anexo) Marx (2008) apresenta sua concepção sobre o desenvolvimento histórico, a concepção dialética e materialista sobre a história da humanidade. No entanto, é importante frisar que autores diversos têm empreendido esforços para a identificação e análise da metodologia do pensamento marxista, como Prado Júnior (1973); Kopnin (1978); Konder (1981); Kosik (2002); Frigotto (2008); Netto (2011); entre outros.

Segundo Martins e Lavoura (2018) a premissa central do materialismo histórico-dialético é compreender e explicar os objetos e fenômenos como eles verdadeiramente são. Isso pressupõe o reconhecimento da objetividade da realidade, isto é, “os elementos constitutivos da prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo a

⁴⁸ Obra originalmente escrita em 1845/1846, mas só publicada em 1932. É aqui que surge mais precisamente as primeiras concepções e pressupostos fundamentais de Marx e Engels.

⁴⁹ Essa obra reúne uma série de notas escritas por Karl Marx em 1844 não tendo sido publicadas durante sua vida. A primeira publicação se deu quase 50 anos após a morte de Marx, em 1932 na União Soviética. Nestes escritos Marx começa a esboçar sua passagem do idealismo hegeliano ao materialismo dialético ao realizar sua crítica à economia política tradicional.

⁵⁰ A primeira publicação de “O Capital” se deu em 1867 na Alemanha, sendo considerada a mais profunda investigação crítica do modo de produção capitalista. *O Capital*, trata-se, na verdade, de um conjunto de livros, tendo sido apenas o primeiro livro publicado por Marx ainda em vida. O segundo e terceiro livros foram publicados por Engels após o falecimento de Marx, em 1885 e 1894, respectivamente. Por fim, o quarto e último livro desta extensa obra tornou-se pública apenas em 1905, após a morte de Engels, tendo sido editado e publicado por Karl Kautsky, filósofo e teórico marxista.

⁵¹ A primeira publicação deste texto ocorreu em 1859 na Alemanha.

qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade de investigação científica” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225). Daí vem a ideia de materialidade do método, partindo de três pressupostos fundamentais: 1) de que tudo que compõe nossa realidade possui uma existência material, concreta; 2) que a materialidade é anterior à consciência, ou seja, é a consciência que reflete a matéria; e 3) que esta realidade pode ser racionalmente conhecida.

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

Sobre esta realidade é importante pontuar que no pensamento marxista ela não se dá em um vácuo, mas é determinada pelas condições concretas de produção, nas relações sociais e, portanto, dentro de um determinado contexto histórico-social, conforme explicita Triviños (1987):

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

A partir da concepção de Marx e Engels (2001) sobre a realidade concreta, que é cheia de contradições e em constante processo de mudança sendo, portanto, dialética, o método mais eficaz para compreendê-la, de acordo com os autores, seria o método dialético, embora Marx (2013) tenha construído uma dialética materialista, em oposição à dialética idealista hegeliana:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 2013, p.90).

Assim, Marx (2004, 2008, 2013) faz uma crítica radical ao idealismo hegeliano, na qual afirma que Hegel inverte a relação entre o que é determinante – a realidade material – e o que é determinado – as representações e conceitos acerca dessa realidade. Assim, para Marx, a filosofia idealista estaria equivocada ao entender o mundo real, concreto, como uma manifestação de uma razão absoluta. Para Marx, os homens não podem ser pensados de forma abstrata, como na filosofia de Hegel, nem de forma isolada, como vários outros filósofos de seu tempo fizeram. Para ele não existiria o indivíduo fora das relações sociais, relações estas que são engendradas sempre a partir de uma materialidade concreta e historicamente determinada.

Vale lembrar que um dos principais fundamentos da epistemologia é a correlação “sujeito-objeto” no processo de busca pelo conhecimento, na qual o sujeito pode conseguir total ou parcialmente o conhecimento, sendo que este, por sua vez, pode ser real ou ilusório. Para os empiristas, a consciência cognoscente não tira os seus conteúdos da razão, tira-os exclusivamente da experiência e, por isso, há uma ênfase no objeto estudado, enquanto no racionalismo haveria uma maior ênfase no sujeito que conhece. Já a dialética que aparece no pensamento de Marx e Engels (2001), surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Em primeiro lugar, é importante ter em vista que o objeto tem uma existência objetiva e concreta que independe da consciência do pesquisador – “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2001, p.20) – no entanto, a partir de uma racionalidade científica é possível que o pesquisador conheça a estrutura e dinâmica do objeto. O objetivo do pesquisador, portanto, é ir além da aparência fenomênica (do imediato e do empírico) e apreender a essência do objeto.

Neste sentido, o processo de conhecimento na perspectiva do materialismo histórico-dialético se dá a partir de três momentos principais que buscam alcançar a essência dos objetos/fenômenos a partir de sua aparência imediata: 1) Apreensão do objeto/fenômeno concreto tal como ele se apresenta à primeira vista: momento em que o pesquisador tem contato com o dado empírico, observando o real em sua aparência, o objeto é assim captado em sua qualidade geral; 2) Do concreto ao abstrato: neste momento empreende-se a análise do objeto/fenômeno a partir de abstrações formadas por meio de reflexões teóricas que visam encontrar conceitos e determinações mais simples que permitam ascender ao âmago daquele objeto/fenômeno; e 3)

Retorno do abstrato ao concreto: a partir das análises realizadas chega-se aos aspectos essenciais do objeto/fenômeno, a uma síntese de suas múltiplas determinações que permitam compreendê-lo em sua essência, o que significa, em última instância apreender o objeto/fenômeno no complexo de relações que caracterizam sua existência concreta objetiva na realidade (FRIGOTTO, 2008, NETTO, 2011).

Este movimento dialético no processo de conhecimento entre o concreto e o abstrato fica mais claro nesta passagem em que Davidov (1988) fala sobre o pensamento teórico:

En el pensamiento teórico lo concreto mismo aparece dos veces: como punto de partida de la contemplación y la representación, reelaboradas en el concepto, y como resultado mental de la reunión de las abstracciones. Aquí es importante subrayar que, a fin de cuentas, el carácter “concreto” o “abstracto” del conocimiento no depende de cuán cerca está de las representaciones sensoriales sino de su propio contenido objetivo. Si el fenómeno o el objeto es examinado por el hombre independientemente de todo, como algo externamente aislado y autónomo, se tratará solo de un conocimiento abstracto, por más detallado y visual que sea, por más “concretos” que sean los ejemplos que lo ilustren. Si, por el contrario, el fenómeno u objeto es tomado en unidad con el todo, se examina en relación con sus otras manifestaciones, con su esencia, con el origen universal (ley), se tratará de un conocimiento concreto, aunque se exprese con ayuda de los símbolos y signos más “abstractos” y “convencionales” (DAVIDOV, 1988, p. 150-151).

Nesta perspectiva, concluímos que a realidade empírica, imediata a nossa percepção e ao nosso pensamento é o ponto de partida do processo de conhecimento e, embora apresente apenas a aparência do objeto/fenômeno não podemos descartá-la e tampouco nos reduzirmos a ela. Conforme colocam Martins e Lavoura (2018):

O processo de conhecimento para o materialismo histórico-dialético não se dá por intermédio do imediatismo do pensamento. O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. (...) Dessa maneira é que se pressupõe um caminho de investigação de superação do nível empírico ao nível concreto do real, superação essa que só é possível – para esse método de pesquisa – por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador. (...) deve-se, partindo da aparência, alcançar a essência do objeto de estudo, capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial (MARTINS; LAVOURA, 2018, p.226).

E no processo de apreensão desta realidade imediata a partir do materialismo histórico-dialético é preciso ter claro que os instrumentos de pesquisa não coincidem com o método pois, para Marx (2013), o método implica, não em um conjunto de regras formais que o pesquisador aplicaria de modo asséptico aos fenômenos sociais, mas antes disso, o método implica em uma

determinada postura do pesquisador na sua relação com o objeto. Segundo Frigotto (2008, p. 77) “o método constitui-se em uma espécie de mediação do processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais”.

Neste sentido, ao se pesquisar aspectos da sociedade é preciso levar em consideração que o próprio sujeito pesquisador está implicado no objeto pesquisado. Assim, a teoria marxista exclui a possibilidade de neutralidade, porém, conforme argumenta Netto (2011, p. 23) “essa característica não exclui a objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica”. Ideia esta que também é corroborada por Kosik (2002), para quem:

O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos. Essa atividade que revela o conteúdo objetivo e o significado dos fatos é o método científico (KOSIK, 2002, p. 54).

Desta forma, sujeito e objeto estão imbricados em uma relação dialética no processo de conhecimento, o que Marx e Engels (2001) demonstravam ao pontuar que, assim como a sociedade em suas condições materiais de existência é o que faz dos homens seres humanos, os seres humanos também produzem a sociedade ao criarem e transformarem a realidade social:

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanação direta de seu comportamento material. (...) São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 2001, p. 18-19).

Outro aspecto importante de se destacar a respeito do materialismo histórico-dialético enquanto método de análise é que ele traz em si uma tríade conceitual que só pode ser entendida em seu conjunto, visto que os termos estão mutuamente imbricados. Em síntese, o materialismo implica em considerar a matéria, a concretude da vida real como princípio explicativo do mundo; o histórico parte do princípio de que a existência humana é determinada historicamente; e a dialética diz respeito ao movimento contraditório presente nos processos históricos que, por sua

vez, só existe a partir de uma materialidade. Assim, “a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc.” (GIL, 2008, p. 14).

Desta forma, as pesquisas que adotam a perspectiva materialista histórico-dialética devem considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são dados naturais, mas construídos historicamente e socialmente. Além disso, a produção de um conhecimento crítico a partir do método materialista histórico-dialético deve pautar-se por uma postura de transformação da realidade, tanto no plano teórico como no plano da prática e, por isso, demanda que o pesquisador rompa com a ideologia dominante. Segundo Frigotto (2008), a concepção materialista histórico-dialética nos oferece ao mesmo tempo uma forma de conceber e interpretar a realidade, um método de perquirir esta realidade e apresentá-la em sua essência e, ainda, uma práxis transformadora.

4.1.2 Aproximações da proposta metodológica de Vigotsky com o método materialista histórico-dialético

Para Vygotski (1997a, 2000) a compreensão da realidade objetiva em sua complexidade não poderia se dar por meio de qualquer método científico. Na visão do autor não podemos separar a realidade histórica da ciência e, por isso, o método materialista histórico-dialético seria o mais apropriado para compreender o desenvolvimento do indivíduo e do seu psiquismo, por ser um método que permite estudar os objetos e fenômenos da realidade em movimento, numa perspectiva histórica, de processo, além de apreender a totalidade dos fenômenos analisados.

Estudiar algo históricamente significa estudiarlo em movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialectico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento (VYGOTSKI, 2000, p. 67-68).

O método materialista histórico-dialético foi entendido por Vygotski (1997a, 2000) como o método mais coerente com a leitura da realidade em sua totalidade pois, ao inverter o modelo

dialético hegeliano, estabelece como causas do desenvolvimento histórico as condições materiais de existência e não mais as ideias, representando, assim, uma importante ferramenta na tarefa de estabelecer um modelo científico para o estudo dos fenômenos psicológicos.

Ao discutirmos as questões metodológicas na produção de Vigotsky (1997a, 2000) e da Teoria Histórico-Cultural, é preciso ter claro que para o autor a palavra “método” inclui dois significados distintos, embora complementares e indissociáveis. Vigotski (2004a, p. 283) afirma que o “método” no processo de construção do conhecimento científico abarca: 1) os procedimentos técnicos adotados na pesquisa (metodologia da pesquisa); e 2) o “método de conhecimento”, que se refere à perspectiva teórico-filosófica que direciona a pesquisa, ou seja, os princípios epistemológicos que determinam o caráter e a natureza de uma ciência, bem como seu objeto de estudo. E para Vigotski (2004a) o método da ciência psicológica é necessariamente subjetivo, mesmo que os procedimentos técnicos possam ser parcialmente objetivos, pois é preciso empreender uma análise crítica das evidências que obtemos a partir de nossa percepção imediata. Desta forma, vemos como o autor se aproxima e se apoia da visão materialista histórico-dialética de se desprender da aparência e buscar a essência dos fenômenos: “o conhecimento científico tem de se libertar da percepção direta” (VIGOTSKI, 2004a, p. 285).

Na visão de Vigotski (2004a), a superação da crise que assolava a ciência psicológica de sua época passava pela necessidade de se criar uma teoria intermediária, verdadeiramente científica, que se constituísse como psicologia geral, sendo o método dialético o caminho para tal: “a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (VIGOTSKI, 2004a, p. 393). No entanto, o autor defendia que seria um contrassenso epistemológico aplicar diretamente o método materialismo histórico-dialético à psicologia, tal como concebido por Marx e Engels em suas análises, sem se estabelecer princípios metodológicos intermediários próprios da ciência em questão. Conforme esclarece Duarte (2000, p. 80): “Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos”. Para Vigotski, (2004, p. 393):

Para criar essas teorias intermediárias - ou metodologias, ou ciências gerais - será necessário desvendar a essência do grupo de fenômenos correspondentes, as leis sobre suas variações, suas características quantitativas e qualitativas, sua causalidade, criar as

categorias e conceitos que lhes são próprios, criar seu *O capital*. (VIGOTSKI, 2004, p. 393).

Assim, Vigotski (2004a) não esperava encontrar nos pressupostos marxistas a solução para o problema da compreensão dos objetos de estudo da psicologia, mas almejava encontrar as bases para a elaboração de uma metodologia própria para a ciência psicológica:

O que sim pode ser buscado previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem mesmo uma hipótese de trabalho (porque estas são obtidas sobre a base da própria ciência), mas o método de construção [da hipótese]. Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na globalidade do método de Marx como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique (VIGOTSKI, 2004a, p. 395).

Assim como Marx (2013) em “O Capital” estudou dialeticamente algumas categorias genéricas presentes na economia capitalista (tais como trabalho, mercadoria, valor, etc.) como forma de compreender o funcionamento da sociedade burguesa, Vygotski (1997a, 2000) também procurou analisar dialeticamente categorias ou estruturas específicas do ser humano que pudessem explicar o desenvolvimento dos processos psicológicos nos indivíduos a partir de uma perspectiva sociocultural. Como exemplo desta influência marxista nas categorias de análise na obra de Vigotsky, podemos citar o processo de mediação a partir do uso dos signos que representou o grande passo evolutivo na gênese do psiquismo humano, assim como o trabalho e o uso das ferramentas criadas pelas sociedades representou, na análise de Marx e Engels (2001), o salto evolutivo do animal para o indivíduo enquanto um ser de natureza histórico-social capaz de modificar a natureza e produzir suas condições materiais de existência.

Neste sentido, Vygotski (1997a, 2000) compartilha das concepções de Marx e Engels (2001) de que a consciência humana é determinada pelas condições materiais de vida e pelas relações sociais de produção. Consequentemente, na visão destes autores, as alterações sociais decorrentes de alterações materiais ao longo da história (engendradas pela luta de classes) provocam, inadvertidamente, mudanças na consciência e no comportamento dos indivíduos, ou seja, na própria natureza humana. Assim, segundo Oliveira (1993 apud MARTINS, 1994), os principais postulados marxistas incorporados por Vigotsky em suas análises seriam:

a) O modo de produção da vida material condiciona a vida social, política e espiritual do homem; b) o homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o

mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo; c) a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento; d) as transformações qualitativas ocorrem por meio da chamada ‘síntese dialética’ onde, a partir de elementos de uma determinada situação, fenômenos novos emergem (OLIVEIRA, 1993, p. 28 apud MARTINS, 1994, p. 288).

A partir destes postulados essenciais é que Vygotski (1997a, 2000) elaborou sua adaptação do método materialista histórico-dialético aos estudos dos fenômenos psicológicos, o qual ficou conhecido por diferentes nomes: método “genético-experimental”, “genético causal”, “histórico-genético”, “microgenético”. Vale frisar que a palavra “genético” é empregada pelo autor no sentido de gênese, pois busca chegar à gênese dos problemas investigados. A seguir faremos uma breve explanação sobre os princípios basilares presentes na perspectiva metodológica proposta por Vygotski (1997a, 2000).

4.1.3 O método genético de Vigotsky

O método proposto por Vygotski (2000) combina as duas formas de desenvolvimento humano: o desenvolvimento biológico, responsável pela constituição das funções psíquicas elementares e o desenvolvimento histórico-cultural, promotor da constituição das funções psíquicas superiores, numa relação dialética, superando os métodos em voga na ciência psicológica até então, a saber: o método analítico próprio das concepções materialistas da psicologia objetiva/empirista e o método fenomenológico característico das concepções psicológicas idealistas e subjetivistas.

Vygotski (2004a), diferentemente dos teóricos de sua época que buscavam analisar os fenômenos a partir de sua percepção direta, argumentava que tais fenômenos não coincidiam com sua forma aparente obtida por nossa percepção imediata. Assim, o autor concordava com Marx (2013) quando este diz que se essência e manifestação coincidissem, a ciência seria desnecessária. Por isso, Vygotski (1997a, 2000) propôs um método de investigação em que se buscasse a essência de determinado fenômeno a partir da sua reconstrução, isto é, o investigador deveria partir da forma mais desenvolvida do fenômeno – forma mediada que se apresenta em nossa percepção direta – e a partir de análises e abstrações buscar os nexos causais que estão na origem daquele fenômeno e, assim, compreender os mecanismos de funcionamento do fenômeno

que são inacessíveis à observação direta, obtendo, enfim, a compreensão do fenômeno em sua totalidade e em sua forma concreta. Desta forma, tal método impõe ao investigador, primordialmente, a busca pela essência dos fenômenos psicológicos que não correspondem, necessariamente, às aparências, focalizando, assim, na necessidade de se explicar o fenômeno como um processo dinâmico, ao invés de apenas descrevê-lo de forma estática (aparências).

Toda la dificultad del análisis científico radica en que la esencia de los objetos, es decir, su auténtica y verdadera correlación no coincide directamente con la forma de sus manifestaciones externas y por ello es preciso analizar los procesos; es preciso descubrir por ese medio la verdadera relación que subyace en dichos procesos tras la forma exterior de sus manifestaciones (VYGOTSKI, 2000, p. 104).

Vygotski (2000), então, definiu três princípios metodológicos fundamentais em que apoia sua análise das formas superiores do comportamento humano. O primeiro princípio diz respeito a *análise do processo ao invés do objeto/produto*. Vygotski (2000) argumenta que as teorias psicológicas de sua época analisavam os objetos/fenômenos psicológicos como algo estável e suas análises se reduziam a decomposição do objeto em partes isoladas. Em contrapartida, a análise dos objetos/fenômenos como processo implica na reconstituição genética do objeto/fenômeno que se pretende investigar, levando em conta a dinâmica do seu desenvolvimento histórico. Nas palavras do autor:

Si en lugar de analizar el objeto analizáramos el proceso, nuestra misión principal sería, como es natural, la de restablecer genéticamente todos los momentos del desarrollo de dicho proceso. En ese caso la tarea fundamental del análisis sería la de volver el proceso a su etapa inicial o, dicho de otro modo, convertir el objeto en proceso (VYGOTSKI, 2000, p. 101).

A partir desse princípio, Vygotski (2000) compreende as funções psicológicas superiores com base no estudo do seu processo de desenvolvimento, o que implica no resgate da história da constituição destas funções superiores nos seres humanos, nas perspectivas filogenética e ontogenética⁵².

O segundo princípio da abordagem metodológica vigotskiana é que *a análise do objeto/fenômeno deve ser explicativa e não meramente descritiva*. Embora Vygotski (2000)

⁵² Vygotski (2000) chama o desenvolvimento histórico da humanidade de filogênese e o desenvolvimento do indivíduo, inserido no meio histórico-cultural, de ontogênese.

reconhecesse a importância da descrição para qualquer investigação, para ele o verdadeiro propósito da ciência seria ir além e evidenciar as relações e os nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno e para tal seria necessário apreender os fenômenos em sua essência. Para o autor, este seria o caminho a ser transcorrido pelas diversas ciências em seu processo de maturação, tal como ocorreu com a biologia a partir da teoria de Darwin, por exemplo: “Antes de Darwin, la biología fue una ciencia puramente descriptiva, basada en el análisis descriptivo de los rasgos o propiedades del organismo ya que, al no conocer su origen, no podía explicar su aparición.” (VYGOTSKI, 2000, p. 102). Na visão do autor, explicar implica em estabelecer conexões entre todos os fatos que compõem o fenômeno estudado, incluindo a análise de como o fenômeno/objeto de estudo opera dialeticamente com seu contexto histórico-social.

Mas, de acordo com Vygotski (1997a, 2000) a chamada “velha psicologia” de sua época ainda não havia atingido este patamar, já que se limitava apenas à descrição dos fenômenos em sua aparência, seja a partir do método empírico ou do método subjetivista, o que poderia confundir a análise do fenômeno em questão: “El análisis fenomenológico o descriptivo toma el fenómeno tal como es externamente y supone con toda ingenuidad que el aspecto exterior o la apariencia del objeto coincide con el nexo real, dinámico-causal que constituye su base” (VYGOTSKI, 2000, p. 103). É por isso que Vygotski (1997a, 1997b, 2000) defende, mais uma vez, a busca pela origem dos fenômenos e suas bases dinâmico-causais por meio do que ele chama de “análise genética”, distinguindo-a da “análise fenotípica” vigente na psicologia até então, que partia dos indícios diretamente disponíveis e das manifestações externas do objeto.

Por fim, o terceiro princípio metodológico de Vygotski (2000), complementando e reforçando os anteriores, propõe a *análise dos comportamentos aparentemente “fossilizados” por meio da reconstituição da sua gênese*, em outras palavras, realizar uma análise genotípica ao invés de fenotípica.

Um comportamento “fossilizado” corresponderia a um processo psicológico, ou outro objeto de estudo, que no decorrer do seu desenvolvimento histórico, por ter sido repetido inúmeras vezes, acabou por ganhar a aparência de algo mecânico, automatizado, ao perder todos os indícios de sua origem e sua aparência externa não revelar sua real natureza interior. Isso significa que a aparência fenotípica deste objeto/fenômeno que se apresenta como “fossilizada” é resultado de um processo em que se constituiu a partir de determinadas condições, históricas e sociais que se encontram ocultas. Este tipo de pensamento também é corroborado por outros

autores que se fundamentam no materialismo histórico-dialético, por exemplo, quando Kosik (2002, p. 19) afirma que “a representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*” (grifo do autor).

Como exemplo deste tipo de processo “fossilizado”, Vygotski (2000) cita o exemplo da distinção entre a atenção voluntária e involuntária. Embora tais processos sejam parecidos fenotipicamente (isto é, em sua aparência externa), trata-se de processos distintos em sua origem e, segundo o autor (2000, p. 105) “cuando el proceso se aborda desde el ángulo fenotípico se pierde la posibilidad de distinguir la forma superior de la inferior”.

Por associação, podemos atribuir este padrão de comportamentos fossilizados às ditas “dificuldades de aprendizagem”, visto que problemas no processo de escolarização são interpretados, na grande maioria dos casos, como problemas específicos das crianças. Quando uma criança não atinge o que a instituição escolar espera dela, automaticamente, de acordo com o pensamento hegemônico (que parte da aparência dos fenômenos), presume-se que a dificuldade está internalizada na criança, que é ela que apresenta alguma limitação que a está impedindo de aprender.

Neste sentido, Vygotski (2000) defende que para superar esta forma “fossilizada” do objeto/fenômeno é preciso convertê-lo em processo para que se possa chegar a sua origem:

(...) el investigador debe transformar frecuentemente la índole automática, mecanizada y fosilizada de la forma superior, retrayendo su desarrollo histórico, haciéndola volver experimentalmente a la forma que nos interesa, a sus momentos iniciales para tener la posibilidad de observar el proceso de su nacimiento. (VYGOTSKI, 2000, p. 105)

Aqui, Vygotski (2000) propõe que se busque a emergência histórica e social do fenômeno, sua origem genética, por meio da análise do seu desenvolvimento histórico, reconstituindo o caminho pelo qual dado fenômeno chegou a se apresentar do modo como se apresenta atualmente. Só assim é possível desnaturalizar os fenômenos e identificar a complexidade das relações que o instituíram historicamente.

Por fim, na visão de Vygotski (1997a, 1997b, 2000), a questão do método se faz essencial para as análises dos fenômenos psicológicos, pois, segundo o autor, a depender do enfoque geral que cada teoria psicológica atribui aos problemas psicológicos, modifica-se a interpretação do fenômeno.

Tras una u otra aplicación del análisis se oculta una determinada concepción del hecho analizado. Por esta razón, al mismo tiempo que se modifica la base del enfoque metodológico de la investigación psicológica, se modifica inevitablemente también el propio carácter del análisis psicológico (VYGOTSKI, 2000, p. 100).

É por isso que defendemos que não há como se discutir a questão das “dificuldades de aprendizagem” sem evidenciar os aspectos teórico-metodológicos que fundamentam as análises dos autores que se apoiam nesta terminologia. Todavia, o mais comum, tanto no meio acadêmico hegemônico quanto no meio profissional que atua com as queixas escolares, é tratar o fenômeno da “dificuldade de aprendizagem” como algo existente em si mesmo, isolando-o das relações materiais e históricas que o produziram e seguem reproduzindo. Conforme aponta Kosik (2002), o modo e a possibilidade de se conhecer a realidade dependem de uma determinada concepção da realidade, esteja ela explícita ou implícita. Neste sentido, o pesquisador, ao utilizar o método dialético e se questionar como, quando e por que determinadas ideias e conceitos emergem na consciência dos homens como representações da realidade, estará preparando “o terreno para proceder à destruição da pseudoconcreticidade tanto das ideias quanto das condições, e só depois disso pode procurar uma explicação racional para a íntima conexão entre o tempo e a ideia” (KOSIK, 2002, p. 22).

Por isso, defendemos que o problema das “dificuldades de aprendizagem” seja analisado a partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética da realidade e dos princípios metodológicos estruturados por Vygotski (2000), pois compreendemos que, tanto o método materialista histórico-dialético quanto o método genético, buscam chegar à essência dos objetos/fenômenos a partir de uma revisão e reflexão crítica e totalizante sobre os conceitos e interpretações pré-existentes sobre o objeto de estudo. Ao revisar e refletir criticamente sobre o conhecimento teórico acumulado acerca de um dado objeto/fenômeno o pesquisador visa identificar e questionar as relações, os processos e as representações ideológicas construídas sobre o objeto/fenômeno em questão, a fim de que os conceitos e interpretações existentes sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador.

Assim, ao tomarmos a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural para analisarmos os problemas de escolarização, particularmente aquele que se convencionou chamar de “dificuldades de aprendizagem”, acreditamos ser possível compreender as circunstâncias que

produzem esta situação de forma contextualizada, bem como propor intervenções pedagógicas que favoreçam e colaborem para sua superação.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para respondermos a questão de pesquisa apresentada na introdução deste trabalho – “Quais são os conceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural que permitem desmistificar a visão que culpabiliza os alunos e suas famílias pelas dificuldades escolares e como estes conceitos podem colaborar com as práticas pedagógicas no sentido de minimizar e superar esta problemática?” – propusemos a elaboração de uma pesquisa teórico-conceitual que seria um tipo de pesquisa que busca discutir e formar “quadros teóricos de referência” (DEMO, 1985, p. 23), os quais dão suporte à análise dos diferentes fenômenos da realidade. Trata-se da pesquisa que é dedicada a reconstruir teorias, revisar conceitos, ideias, ideologias, polêmicas e discussões pertinentes, visando colaborar com o aprimoramento de fundamentos teóricos (DEMO, 2000).

Em relação à natureza das fontes de dados utilizadas para a abordagem do objeto de estudo, esta pesquisa se configura como uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com a definição proposta por Severino (2007):

(...) é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Importante destacar que a pesquisa bibliográfica não corresponde, embora guarde similaridades, ao procedimento de levantamento bibliográfico e revisão da literatura, que são etapas iniciais e essenciais a realização de qualquer pesquisa. Segundo Lima e Miotto (2007), a diferença substancial entre o levantamento bibliográfico e a pesquisa bibliográfica é que, enquanto o primeiro consiste em um levantamento geral sobre a produção científica existente sobre determinado tema, visando situar o pesquisador sobre o momento em que se encontra o conhecimento científico sobre aquele assunto e as possíveis lacunas existentes a fim de se delimitar melhor o problema a ser investigado, a segunda implica em uma postura mais ativa do

pesquisador que irá, a partir do levantamento bibliográfico preliminar, definir critérios para se aprofundar nos conceitos teóricos que abarcam seu objeto de estudo. Para as autoras:

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Neste sentido, as autoras afirmam que na pesquisa bibliográfica a busca pelas referências não se dá de modo aleatório, mas deve partir de um “conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38). No entanto, isso não significa que os procedimentos a serem seguidos são imutáveis, sobretudo quando estamos partindo de uma perspectiva dialética de metodologia científica. O pesquisador, nas palavras de Lima e Mioto (2007, p. 40), “sempre poderá voltar ao objeto de estudo à medida que forem obtidos os dados, de modo a defini-lo mais claramente ou reformulá-lo. Consequentemente, esse movimento acarretará novas alterações, ou escolhas quanto aos procedimentos metodológicos”.

Em relação aos procedimentos técnicos adotados nesta pesquisa nos baseamos em Salvador (1986), que divide a pesquisa bibliográfica em quatro fases, a saber: 1) Elaboração do projeto de pesquisa: conforme o próprio nome já diz, consiste na formulação do problema de pesquisa e no planejamento metodológico inicial que visa buscar às respostas para as questões formuladas; 2) Investigação das soluções: fase que envolve a coleta de informações a partir do levantamento bibliográfico; 3) Análise explicativa das soluções: consiste na análise crítica do conteúdo encontrado a partir do referencial teórico adotado pelo pesquisador; e 4) Síntese integradora: é a fase de elaboração do produto final do processo de investigação que apresenta as soluções encontradas.

Diante do objetivo traçado para a pesquisa, que foi: explicitar e analisar as bases conceituais da Teoria Histórico-Cultural que permitam apresentar uma explicação materialista histórico-dialética para o que se disseminou no contexto educacional como “dificuldades de aprendizagem”, contrapondo as concepções hegemônicas calcadas por um viés biologizante e individualizante, consideramos que seria necessário dividir a pesquisa bibliográfica em dois eixos principais, que podem ser resumidos à: 1) Reconstrução histórica da gênese do fracasso escolar e

das “dificuldades de aprendizagem” enquanto fenômenos sociais; e 2) Apresentação dos conceitos e pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que permitem formular uma explicação totalizante e concreta para o fenômeno das “dificuldades de aprendizagem”, rompendo com o viés reducionista biologizante que caracteriza o fenômeno em sua aparência imediata.

Assim, no primeiro eixo empreendemos um resgate histórico sobre os aspectos relacionados ao surgimento das terminologias do fracasso escolar e das “dificuldades de aprendizagem”, com o objetivo de explicitar as controvérsias conceituais ideológicas por trás destes fenômenos que continuam sendo contemplados apenas em sua aparência por muitos pesquisadores. Como vimos na segunda seção deste trabalho, as “dificuldades de aprendizagem” não existem enquanto uma categoria unitária de análise, isto é, não há um entendimento comum no meio científico sobre este fenômeno. E, além do pluralismo teórico por trás deste termo, demonstrado por meio do levantamento bibliográfico realizado, vimos que as concepções hegemônicas sobre este fenômeno se pautam em noções fragmentadas do sujeito aprendente, do processo de desenvolvimento humano e da própria concepção de indivíduo e de ciência, desvinculando estes conceitos da realidade material e das relações histórico-sociais que os constituem.

No segundo eixo de análise da presente pesquisa pretendemos, então, identificar os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural que nos ajudam a tecer outra explicação para o problema das “dificuldades de aprendizagem”, analisando este fenômeno a partir de uma perspectiva psicológica pautada no materialismo histórico-dialético, tal como concebida por Vigotsky e seus colaboradores.

Para responder à questão de pesquisa formulada optamos por priorizar obras de Vigotsky, que é o principal representante da Teoria Histórico-Cultural. Esta escolha deveu-se ao fato de que a THC é uma teoria bastante densa e complexa e, não havendo condições de aprofundarmos devidamente a obra de outros autores, decidimos priorizar os trabalhos de Vigotsky, os quais consideramos suficientes para empreender a análise proposta pela presente pesquisa. Assim, as fontes bibliográficas selecionadas e consultadas para responder à questão de pesquisa formulada foram as “Obras Escolhidas” (*Sobranie sotchnenii*) de Vygotski (1993, 1997a, 1997b, 2000, 2006), com destaque para o Tomo III, “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores” (VYGOTSKI, 2000) e o Tomo V, “Fundamentos da Defectología” (VYGOTSKI,

1997b), selecionadas devido a sua pertinência para com o nosso objeto de estudo, as chamadas “dificuldades de aprendizagem”.

As “Obras Escolhidas” são compostas por seis volumes (tomos) publicados inicialmente na Rússia entre 1982 e 1984 (embora os manuscritos originais tenham sido escritos por Vigotsky entre 1924 e 1934). No final da década de 80 e durante a década de 90, as “Obras Escolhidas” foram traduzidas para o inglês e o espanhol. No entanto, conforme já descrito neste trabalho e conforme ressalta Duarte (2001), as traduções americanas realizaram cortes massivos dos textos originais de Vigotsky com o intuito de torná-lo “mais soft, menos marxista e mais facilmente adaptável ao pragmatismo norte-americano” (DUARTE, 2001, p. 168). Por isso as edições espanholas são consideradas mais fidedignas aos textos originais, tendo sido as obras utilizadas como referência nesta pesquisa.

No Quadro 4 abaixo apresentamos o título das “Obras Escolhidas” e os diferentes anos de publicação das obras, considerando a publicação das edições russas, das edições espanholas e das edições consultadas neste trabalho.

Quadro 4 – “Obras Escolhidas” de Vygotski e anos de publicação

Obra/Título traduzido para o português	D1	D2	D3
Tomo I: Problemas teóricos e metodológicos da psicologia	1982	1991	1997a (2 ed.)
Tomo II: Problemas de psicologia geral	1982	1993	1993 (1 ed.)
Tomo III: História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores	1983	1995	2000 (2 ed.)
Tomo IV: Psicologia infantil	1983	1996	2006 (2 ed.)
Tomo V: Fundamentos da defectologia	1983	1997	1997b (1 ed.)
Tomo VI: Herança científica	1984	2002	Não consultada

Fonte: Elaborado pela autora a partir das obras consultadas.

D1: Data da publicação da edição russa

D2: Data da primeira edição da publicação espanhola

D3: Data da publicação da edição consultada para a pesquisa e que consta nas referências

A ordem da publicação dos tomos na edição espanhola é a mesma que a da edição russa. O mesmo não acontece com a edição norte-americana que alterou a sequência⁵³. Já no Brasil, não há uma edição completa das “Obras Escolhidas”, tendo sido apenas publicados alguns textos dos tomos I e II reunidos em diferentes publicações nacionais (VIGOTSKI, 2001, 2003a, 2004b).

Além das “Obras Escolhidas”, que se constituíram como as principais fontes bibliográficas de análise, em alguns momentos da construção do texto de apresentação dos resultados recorreremos à alguns interlocutores da Teoria Histórico-Cultural para ajudar a ampliar e aprofundar a discussão dos conceitos desenvolvidos por Vigotsky nas “Obras Escolhidas”. Em outros momentos utilizamos versões em português das obras de Vigotski (2007, 2019) para consulta e citação, desde que preservado o sentido original das ideias apresentadas.

Dentro do processo da pesquisa bibliográfica a leitura apresenta-se como o principal procedimento técnico utilizado, pois é por meio dela “que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41). E, conforme indica Salvador (1986), no processo de elaboração da pesquisa bibliográfica o investigador realizará leituras sucessivas do material selecionado a fim de se obter as informações necessárias em cada momento da pesquisa. Neste quesito o autor identifica cinco etapas que devem ser realizadas pelo pesquisador ao realizar esta leitura informativa das fontes bibliográficas, são elas:

- 1) *Leitura de reconhecimento do material bibliográfico*: consiste no primeiro contato com os materiais bibliográficos. A partir de uma rápida leitura o pesquisador deve verificar se o material em questão pode apresentar informações e/ou dados relevantes ao tema de interesse. No caso de obras mais extensas como livros, dissertações e teses é feita a consulta, principalmente, ao título das obras, aos resumos e sumários.
- 2) *Leitura exploratória*: neste momento é preciso localizar as informações que sejam úteis, obtendo um panorama sobre o assunto abordado no trabalho. Nessa etapa é preciso verificar se as obras correspondem aquilo que aparentam ser.

⁵³ As “Obras Escolhidas” foram publicadas em inglês pela primeira vez em 1987 com o título de “The Collected Works of L. S. Vygotsky” e apresentam a seguinte ordenação dos volumes: 1) “Problems of General Psychology”; 2) “The Fundamentals of Defectology”; 3) “Problems of the Theory and History of Psychology”; 4) “The History of the Development of the Higher Mental Functions”; 5) “Child Psychology”; 6) “Scientific Legacy”.

- 3) *Leitura seletiva*: aqui são realizadas as escolhas dos materiais levantados anteriormente, buscando selecioná-los de acordo com as temáticas e conceitos que serão discutidos e analisados no trabalho.
- 4) *Leitura reflexiva ou crítica*: nesta etapa o material selecionado é estudado criticamente, buscando elencar as informações que serão utilizadas tanto para análise, para aprofundamento conceitual, como também, para a elaboração de possíveis críticas.
- 5) *Leitura interpretativa*: nesse momento, busca-se relacionar as elaborações das obras selecionadas com o problema e objetivos da pesquisa. Trata-se da etapa mais complexa, pois envolve a comparação, associação de ideias e a capacidade de teorização do pesquisador.

Para facilitar a elaboração das sínteses teóricas que compõem os resultados da pesquisa foram definidas três diretrizes de análise (que encontram-se resumidas no Quadro 5), a partir da questão de pesquisa, dos objetivos e dos dados coletados no aprofundamento teórico.

Quadro 5 – Diretrizes de análise utilizadas na pesquisa para construção da síntese integradora

1) Aprofundar pressupostos teóricos que forneçam subsídios para analisar as “dificuldades de aprendizagem” a partir de um viés sociocultural totalizante ao invés de um viés biológico reducionista;
2) Construir uma proposta de análise para o fenômeno das “dificuldades de aprendizagem” a partir da perspectiva da Teoria Histórico Cultural: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar síntese sobre os principais aspectos teórico-conceituais da THC; ▪ Argumentar sobre como a THC é capaz de desmistificar as explicações hegemônicas sobre as “dificuldades de aprendizagem” (viés da culpabilização);
3) Sintetizar as implicações para as práticas pedagógicas que decorrem desta inversão de análise sobre as “dificuldades de aprendizagem”

Fonte: Elaborado pela autora.

Como primeira diretriz de análise buscamos encontrar nas fontes bibliográficas discussões teórico-conceituais da Teoria Histórico-Cultural que, em consonância com os pressupostos teóricos apresentados na seção 3 desta dissertação, nos permitissem encontrar subsídios para

inverter a lógica de análise sobre o fenômeno das “dificuldades de aprendizagem”, isto é, analisá-las a partir de um viés sociocultural totalizante ao invés de um viés biológico reducionista.

Como segunda diretriz buscamos construir uma proposta de análise para o fenômeno das “dificuldades de aprendizagem” a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Para tal, subdividimos esta diretriz em duas partes: na primeira realizamos uma síntese sobre quais são os principais aspectos teórico-conceituais da THC que consideramos serem a base para a construção de uma análise alternativa sobre o problema das “dificuldades de aprendizagem”. Assim, por meio desta diretriz visamos apresentar a resposta para a primeira parte da nossa pergunta de pesquisa: “quais são os conceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural que permitem desmistificar a visão que culpabiliza os alunos e suas famílias pelas chamadas ‘dificuldades de aprendizagem’?”. Já na segunda parte desta diretriz apresentamos a linha argumentativa pela qual a Teoria Histórico-Cultural é capaz de desmistificar as explicações hegemônicas sobre as “dificuldades de aprendizagem”, isto é, a visão que culpabiliza os sujeitos pela sua “não-aprenziagem”.

Na nossa terceira e última diretriz de análise, buscamos sintetizar quais são as implicações para as práticas pedagógicas que decorrem desta inversão de análise sobre as “dificuldades de aprendizagem” construída a partir do referencial da Teoria Histórico-Cultural. Com esta diretriz visamos responder a segunda parte da nossa questão de pesquisa: “de que forma tais conceitos podem colaborar com as práticas pedagógicas no sentido de superar esta problemática?”.

5 RESULTADOS E ANÁLISE: A Teoria Histórico-Cultural e as “dificuldades de aprendizagem”

Nesta seção apresentaremos os resultados da pesquisa, isto é, a síntese integradora por meio da qual realizamos uma análise crítica sobre o conteúdo encontrado a partir da leitura dos materiais bibliográficos selecionados visando responder a questão de pesquisa que norteou nosso trabalho: quais são os conceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural que permitem desmistificar a visão que culpabiliza os alunos e suas famílias pelas chamadas “dificuldades de aprendizagem” e de que forma tais conceitos podem colaborar com as práticas pedagógicas no sentido de superar esta problemática?

Desta forma, nos empreendemos a desenvolver um estudo teórico que teve como objetivo principal explicitar e analisar as bases conceituais da Teoria Histórico-Cultural que permitam apresentar uma explicação materialista histórico-dialética para o que se disseminou no contexto educacional como “dificuldades de aprendizagem”, contrapondo as concepções hegemônicas calcadas por um viés biologizante e individualizante. Esta seção encontra-se dividida em três partes, de acordo com as diretrizes de análise traçadas para a elaboração da síntese integradora dos resultados da pesquisa.

Na subseção 5.1 – *“Discussões teórico-conceituais da Teoria Histórico-Cultural que subsidiam a inversão da lógica de análise das ‘dificuldades de aprendizagem’”* – é apresentada a síntese referente à primeira diretriz de análise que visa realizar o aprofundamento teórico de mais alguns conceitos da THC que permitem olhar para o problema das “dificuldades de aprendizagem” sob outra ótica de análise.

Na subseção 5.2 – *“Proposta de análise das ‘dificuldades de aprendizagem’ a partir da Teoria Histórico-Cultural”* – é apresentada a síntese referente à segunda diretriz de análise, a qual visa responder a primeira parte da nossa questão de pesquisa. Esta seção encontra-se dividida em dois subtópicos: 5.2.1 e 5.2.2. No primeiro subtópico visamos destacar os principais pressupostos teórico-conceituais da THC que nos permitem analisar as DAs sob uma lógica de análise histórica, dialética e totalizante. Já no segundo subtópico apresentamos o encadeamento de ideias e argumentação de como os pressupostos teórico-conceituais da THC (destacados no

subtópico anterior) nos permitem desmistificar as explicações hegemônicas sobre as “dificuldades de aprendizagem”.

Por fim, na subseção 5.3 – *“Implicações para as práticas pedagógicas”* – apresentamos a síntese integradora referente à terceira diretriz de análise que almeja destacar como os pressupostos teórico-conceituais da THC e as análises anteriormente empreendidas podem se materializar nas práticas pedagógicas de modo que forneçam subsídios para se pensar em formas de superar o problema das “dificuldades de aprendizagem” por meio de uma ação docente mais consciente.

5.1 DISCUSSÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL QUE SUBSIDIAM A INVERSÃO DA LÓGICA DE ANÁLISE DAS “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”

Conforme abordado na segunda seção deste trabalho, a noção de que a criança não aprende devido a déficits ou diferenças individuais ainda persiste no cenário educacional, sendo um dos grandes alicerces das teorias hegemônicas sobre as “dificuldades de aprendizagem” adotarem concepções que encaram a aprendizagem como dependente do desenvolvimento. Para romper com esta ideia apresentaremos mais a fundo alguns conceitos tratados por Vigotsky e seus colaboradores que, embora não tenham pesquisado diretamente as “dificuldades de aprendizagem”, apresentam discussões teórico-conceituais que nos permitem formular algumas reflexões e considerações sobre este fenômeno.

Para Vigotski (2007) os problemas encontrados no ensino, analisados a partir de uma perspectiva psicológica, não podem ser sanados sem nos referirmos à relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em idade escolar. Interessado por essa relação entre a instrução escolar e desenvolvimento, Vygotski (1993, p. 235) percebeu “que siempre hay divergencias y que nunca se manifiesta paralelismo entre el curso de la instrucción escolar y el desarrollo de las correspondientes funciones”. Isso significa que no cotidiano escolar é extremamente comum que diversas crianças se encontrem em diferentes “estágios” do desenvolvimento e que muitas funções psíquicas não estejam prontas:

(...) la enseñanza de la aritmética, la gramática, las ciencias naturales, etc. no se inicia en el momento en que las funciones correspondientes han madurado ya. Por el contrario, la inmadurez de las funciones en los comienzos de la instrucción constituye la ley general y

fundamental a que nos llevan de manera unánime las investigaciones em todas las ramas de la enseñanza escolar (VYGOTSKY, 1993, p. 233).

O problema é que a democratização do acesso ao ensino criou na escola a necessidade de educar um contingente maior de crianças, o que implica, conseqüentemente, em uma maior diversidade de repertórios para lidar. Porém, a escola, constituída a partir de uma mentalidade capitalista, como vimos anteriormente, se molda a partir de uma noção de padronização dos sujeitos. Assim, seguindo a lógica da produtividade capitalista, a escola estabelece que todos devem aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo e da mesma forma, gerando uma idealização sob a qual quem não se adequa às expectativas escolares, em termos de um padrão de aprendizagem estabelecido, passa a ser identificado como inadequado e a este sujeito são atribuídos os mais diversos rótulos.

Vygotsky (1997b) traz uma passagem interessante sobre esta questão dos rótulos quando relata uma experiência que vivenciou ao acompanhar a consulta psiquiátrica de uma criança de 8 anos que acabava de ingressar na escola e fora considerada “dificilmente educável” por apresentar o que atualmente chamaríamos de “transtorno de conduta”. Segundo o relato da mãe, o garoto apresentava irritabilidade, ataques de raiva e agressividade, podendo ser perigoso aos outros quando estava neste estado. Após análise do caso eles chamam a mãe de volta e lhe informam o resultado do exame:

“Su hijo” – dijo el psiquiatra – “es epileptóide”. La madre, llena de ansiedad, comenzó a escuchar atentamente. “Qué significa eso?” – preguntó, “Eso significa – le explicó el psiquiatra – que el pequeño es iracundo, excitable, irascible, que cuando se irrita, él mismo no comprende que puede ser peligroso para los demás, que puede arrojar una piedra contra los niños, etc”. La madre, desilusionada, objeto: “Todo eso se lo acabo de contar yo” (VYGOTSKI, 1997b, p. 276)

A partir desta anedota Vygotski (1997b) reflete sobre a redundância diagnóstica que pais e educadores recebem quando encaminham crianças para avaliação de especialistas. Comumente, a devolutiva apresenta as mesmas observações e relatos trazidos pelos informantes acrescidas de algum termo científico que lhes atribui certo ar de credibilidade, tal como aconteceu com o caso da criança “epileptóide”. E acrescenta que o infortúnio não está no fato da mãe pouco ter compreendido o conceito ou que tal conceito não tenha sido suficientemente desenvolvido em termos de conteúdo, mas que esse conceito, por si só, não soluciona os problemas práticos que a

mãe encontra com o filho difícil e que a fazem procurar um especialista (qualquer semelhança com a atual realidade não é mera coincidência).

Vygotski (1997b) prossegue na análise deste exemplo dizendo que mesmo que a mãe compreendesse perfeitamente o conteúdo científico deste diagnóstico ou suponhamos que a teoria sobre os “epileptóides” estivesse extraordinariamente desenvolvida, ainda assim, o problema da inutilidade do diagnóstico perduraria, pois não ofereceria uma resposta ao problema central que estava contido na própria situação. Então, Vygotski (1997b) conclui que a mãe não queria um diagnóstico médico, mas um “pedológico”⁵⁴, ou seja, em termos práticos ela queria saber como agir com a criança, como fazer cessar suas manifestações raivosas e fazer o possível para que o filho conseguisse participar da escola.

Tal situação não difere muito do que ocorre com os diagnósticos de “transtornos ou dificuldades de aprendizagem”. Professores ou pais procuram especialistas da área da saúde (médicos, neurologistas, psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) para compreender por que determinadas crianças “não aprendem” apresentando como queixa o fato delas ainda não conseguirem ler, escrever, realizar cálculos matemáticos, etc. Então, os profissionais muitas vezes retornam as avaliações constatando o óbvio, porém, possivelmente acrescido de um rótulo.

Si nos limitamos sólo a determinar y medir los síntomas del desarrollo, jamás saldremos de los límites de una constatación puramente empírica de todo que ya es conocido por las personas que observan al niño. En el mejor de los casos podremos sólo precisar dichos síntomas y comprobarlos por la medición, pero no podremos explicar los fenómenos que observamos en el desarrollo del niño ni prever el curso ulterior del desarrollo ni señalar qué medidas de carácter práctico han de aplicarse al niño. (...) Un diagnóstico huero no explica nada de los fenómenos observados, nada predice respecto a su curso ulterior ni proporciona ningún consejo práctico al paciente. Un diagnóstico auténtico debe explicar y pronosticar y dar una recomendación práctica fundamentada científicamente (VYGOTSKI, 2006, p. 272).

Quando Vygotski (1997b) aborda esta questão discutindo os diagnósticos “pedológicos”, podemos interpretá-los como envolvendo problemas na esfera das relações de ensino e aprendizagem, algo que no contexto atual poderia se aproximar a um diagnóstico psicopedagógico ou psicoeducacional. Ele alega que um dos problemas da área está no fato da

⁵⁴ O termo “pedologia” refere-se a um campo dedicado ao estudo científico geral e interdisciplinar da criança, algo que foi bastante proeminente no contexto russo. Também pode ser entendido como “ciência geral do desenvolvimento das crianças”. Para compreender melhor os aspectos históricos por trás desta terminologia recomendamos a consulta ao trabalho de Prestes e Tunes (2018).

pedologia, assim como a psicologia, querer seguir o caminho de outras ciências (por exemplo, trocando o diagnóstico pedológico pelo diagnóstico médico) e não ter conseguido, ainda, se constituir metodologicamente como uma ciência geral. Segundo o autor, o que falta para a pedologia para passar destes diagnósticos para os diagnósticos verdadeiros é diferenciar o ponto de vista fenotípico do ponto de vista dinâmico-causal dos fenômenos. E acrescenta:

E a ciência, enquanto não toma esse caminho, na medida em que está envolvida exclusivamente na investigação da manifestação externa dos fenômenos, permanecerá no nível do conhecimento empírico e não poderá ser uma ciência no verdadeiro sentido da palavra. Assim era a medicina quando determinou a enfermidade pelos sintomas e disse ao homem que tossia que ele tinha tosse (...).

E disso resulta em que a essência dos fatos não coincide diretamente com sua manifestação. Quem julga os fenômenos somente por suas manifestações causais, julga-os de um modo errôneo e obterá inevitavelmente as representações incorretas sobre a realidade que estuda (VIGOTSKI, 2019, p.370).

Assim, propomos que o mesmo pensamento pode ser estendido para o estudo das “dificuldades de aprendizagem” que são tomadas a partir de sua aparência fenotípica, por meio da qual os sintomas que se manifestam no sujeito são erroneamente atribuídos a causas internas ou a partir da sua relação com um meio ambiente carente de estímulos, sem se desvelar os mecanismos dinâmico-causais por trás de tais manifestações. “Lo que sucede es que la ciencia estudia los vínculos, las dependencias, las relaciones que se encuentran en la base de la realidad, que existen entre las cosas” (VYGOTSKI, 1997b, p.282).

Da mesma forma que julgar uma tosse ou uma dor de cabeça apenas a partir de uma análise superficial origina uma representação distorcida da realidade que impede os meios de encontrar uma cura para a tosse ou a dor de cabeça. Vygotski (2006) ao estender esta linha de raciocínio para a psicologia argumenta:

Lo mismo sucede con el diagnóstico sintomático en psicología. Si se presentan en la consulta con un niño quejándose de que va retrasado en su desarrollo intelectual, que tiene mala memoria y tarda en comprender y el psicólogo, después de la investigación, diagnostica: bajo coeficiente de desarrollo intelectual – retraso mental –, tampoco explica nada, nada predice ni presta ninguna ayuda práctica al igual que el médico que diagnostica que el paciente tose (VYGOTSKI, 2006, p. 272).

Deste modo, podemos generalizar este raciocínio e afirmar que as “dificuldades de aprendizagem” analisadas sob um ponto de vista genérico, como uma categoria abstrata que

apenas reúne sintomas descritivos, também serão erroneamente interpretadas, resultando em um problema para o qual parece não haver solução.

Embora o problema da avaliação, seja no campo da paidologia ou da psicologia, estivesse longe de ser superado – o que ainda vemos atualmente – Vygotski (1997b) apontava que a superação da ineficiência diagnóstica passava por uma mudança de perspectiva, trocando a observação do desenvolvimento a partir de critérios estáticos para critérios que o analisassem em movimento:

Por tanto, ante la moderna paidología se yergue el objetivo de crear, en lugar de la tipología estática y construida de modo abstracto, una tipología dinámica del niño difícilmente educable, una tipología fundada en el estudio de las formas y mecanismos reales del desarrollo infantil, que se manifiestan en determinados complejos síntomas. Si observamos con este criterio la práctica del actual diagnóstico del desarrollo, veremos que no corresponde en lo más mínimo a estas exigencias (VYGOTSKI, 1997b, p. 286).

Retomemos agora a questão sobre como a escola tem lidado com os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Vigotski (2007) diz que, por muito tempo, os teóricos da psicologia e da pedagogia acreditavam que determinar o nível de desenvolvimento intelectual dos aprendizes auxiliaria o processo educacional, pois, indicaria os limites daquilo que os estudantes teriam condições de assimilar.

Concordamos com Gomes (2012) quando a autora diz que é natural que qualquer indivíduo passe por momentos de dificuldade ao tentar se apropriar de conceitos ao longo do seu processo de desenvolvimento intelectual, afinal, Vygotski (2000) já afirmava o caráter não linear do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esse tipo de dificuldade pode se dar tanto na apropriação de conhecimentos espontâneos, referentes à realidade imediata do sujeito, quanto no processo de apropriação dos conhecimentos científicos, típicos da realidade escolar. Mas sabemos que nos casos das crianças identificadas como tendo “dificuldades de aprendizagem” as dificuldades não são encaradas, na maioria dos casos, como interfúlios temporários e naturais aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Ao contrário, os esforços voltam-se à busca por um diagnóstico que identifique no organismo do aluno a “explicação” para o seu “não-aprender”.

Vigotski (2007), por sua vez, encara a aprendizagem como uma possibilidade humana e, neste sentido, apresenta uma leitura diferente sobre crianças que apresentariam algum tipo de “déficit” orgânico. Para ele, tais crianças não possuem uma incapacidade ou impossibilidade de

aprender, mas apenas apresentam diferenças nos processos de aquisição de conhecimentos. Suas considerações acerca desta questão, apresentam um contra-argumento às explicações sobre as “dificuldades de aprendizagem” calcadas nas “teorias do déficit”. Um dos aspectos da teoria de Vigotsky (1997b) que nos ajuda a pensar sobre isso envolve os estudos do autor sobre a *defectologia* – termo traduzido do russo e utilizado para se referir a ciência que estudava as crianças com deficiência⁵⁵, tais como surdos, cegos, deficientes intelectuais e crianças consideradas “não-educáveis”.

Podemos dizer, então, que estes eram os sujeitos considerados “anormais”, naquela época, assim como em outros locais do mundo, conforme já explicitado na seção dois desta dissertação. Mas é interessante reproduzirmos aqui a reflexão que Vigotski (2003b) faz acerca do comportamento “anormal” em uma de suas obras:

O conceito de normalidade pertence às noções científicas mais difíceis e indeterminadas. Na verdade não existe norma alguma, mas há uma quantidade inumerável de variações diferentes, desvios da norma, e muitas vezes é difícil dizer onde o desvio ultrapassa os limites além dos quais começa o âmbito do anormal. Esses limites não existem em nenhuma parte e, nesse sentido, a norma representa o conceito meramente abstrato de certa magnitude média dos casos mais freqüentes de um fenômeno e, nos fatos, não se encontra em forma pura, mas sempre mesclada com algumas formas anormais. Por isso, não existem limites precisos de nenhuma índole entre o comportamento normal e o anormal (VIGOTSKI, 2003b, p. 257).

A tese defendida por Vygotski (1997b) sobre estes indivíduos considerados “fora das normas” partia da constatação de que os “defeitos” ou “déficits” afetavam muito mais as relações sociais das crianças do que sua interação com o ambiente físico propriamente, visto que é comum que pessoas com deficiência sejam tratadas de modo diferente do que pessoas ditas “normais”, além de que todo aparato de instrumentos e signos da cultura humana foi, a princípio, concebido para seres humanos com um funcionamento psicofisiológico considerado “normal”. Portanto, na visão de Vygotski (1997b) era o problema social decorrente da deficiência que deveria ser tratado como o problema principal e não a suposta limitação orgânica do indivíduo.

⁵⁵ É comum encontrar nos textos de Vygotski (1997b) termos como “defeito”, “anormalidade”, “retardo”, entre outros para se referir às crianças consideradas “atrasadas” em seu nível de desenvolvimento, termos que poderiam ser interpretados, atualmente, como algo extremamente pejorativo e discriminatório. No entanto, é preciso contextualizar o autor com seu tempo histórico e com o contexto teórico em que tais termos foram empregados. Neste sentido, podemos afirmar que o uso que Vygotski fazia de tais nomenclaturas não estava pautado por um viés negativo ou imbuído de outros juízos de valor, longe disso, Vygotski defendia veementemente a potencialidade destes sujeitos.

Sólo es posible el desarrollo de las funciones psíquicas superiores por las vías de su desarrollo cultural, siendo indiferente que este desarrollo siga el curso del dominio de los medios exteriores de la cultural (lenguaje, escritura, aritmética) o la línea del perfeccionamiento interior de las propias funciones psíquicas (elaboración de la atención voluntaria, de la memoria lógica, del pensamiento abstracto, de la formación de conceptos, del libre albedrío, etc). Las investigaciones han demostrado que, por lo general, el niño anormal está atrasado precisamente en este aspecto. Pero este desarrollo no depende de la insuficiencia orgánica (VYGOTSKI, 1997b, p. 187).

Como exemplo deste tipo de limitação social, Vigotski (2007) criticou o ensino ofertado às crianças com deficiência intelectual, que se restringia ao uso de métodos concretos. A pedagogia da escola especial, ao partir da premissa que deficientes intelectuais apresentam dificuldades em pensar de modo abstrato, acabava por eliminar do ensino tudo que estivesse associado ao pensamento abstrato e, assim

(...) falha em ajudar as crianças retardadas a superar as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingem formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 101-102).

A partir desta asserção, Vygotski (1997b) defendia que a criança cujo desenvolvimento estivesse dificultado devido a algum “defeito” não era em si uma criança menos desenvolvida, mas sim alguém que teria um modo qualitativamente diferente de se desenvolver. Neste sentido, podemos afirmar que Vygotski (1997b) foi um precursor do movimento da inclusão, pois para ele estes indivíduos deveriam estar integrados à sociedade e não isolados em escolas especiais. Assim, a inovação de Vygotski (1997b) foi demonstrar que as diferenças entre o desenvolvimento de crianças típicas e o desenvolvimento de crianças consideradas atípicas está relacionado à mediação do contexto social e não aos aspectos biológicos, conforme expresso no excerto abaixo:

Para la educación del niño mentalmente retrasado es importante conocer cómo se desarrolla, no es importante la insuficiencia en sí, la carencia, el déficit, el defecto en sí, sino la reacción que nace en la personalidad del niño, durante el proceso de desarrollo, en respuesta a la dificultad con la que tropieza y que deriva de esa insuficiencia. El niño mentalmente retrasado no está constituido sólo de defectos y carencias, su organismo se reestructura como un todo único. Su personalidad va siendo equilibrada como un todo, va siendo compensada por los procesos de desarrollo del niño (VYGOTSKI, 1997b, p. 134).

Vygotski (1997b) diz, ainda, que no desenvolvimento de qualquer criança acometida por algum tipo de “defeito” surgem processos compensatórios que ajudam a formar uma série de funções que equilibram, compensam ou suprem as deficiências. Esta reconfiguração do desenvolvimento acontece devido ao que Vygotski chama de “compensação social”, pois a compensação não seria fruto de alterações orgânicas, mas sim das oportunidades de acesso a outros signos culturais, por meio dos quais a criança encontra as condições necessárias para desenvolver suas funções psicológicas superiores. Ressaltamos que com a ideia de compensação, Vygotski (1997b) não quer dizer que a deficiência (ou qualquer outra particularidade orgânica) deixa de existir, mas que estas limitações passam a um segundo plano.

Neste sentido, o autor considera que mais importante do que compreender sobre a deficiência ou “defeito” que determinada criança apresenta, é conhecer, a partir das leis gerais do desenvolvimento cultural, o que é peculiar a este sujeito concreto, isto é, como se dá o seu desenvolvimento. Conforme destaca Vygotski (1997b, p. 187) “Es por eso que la historia del desarrollo cultural del niño permite proponer una tesis: el desarrollo cultural es la esfera fundamental donde resulta posible la compensación de la insuficiencia”. A partir disso, vemos que a ideia de superação de um problema de aprendizagem não está em focar no problema em si, mas sim em investir nos processos compensatórios que são socialmente mediados e que nos permitem promover o desenvolvimento cultural das crianças.

Portanto, na concepção vigotskiana toda criança é capaz de aprender, mesmo que esta criança possua algum tipo de “déficit” ou “defeito”, argumento este que pode ser generalizado para os indivíduos com supostas “dificuldades de aprendizagem” ou “transtornos de aprendizagem”.

Neste quesito, retomando a noção de normalidade e anormalidade que Vigotski (2003b) propõe consideramos que a tentativa de se categorizar as crianças como apresentando “transtornos ou dificuldades de aprendizagem” a partir de um suposto padrão de normalidade não se justifica pois, além de gerar uma série de consequências negativas (como a análise do fenômeno a partir de uma perspectiva fenotípica e reforçar a estigmatização de um grupo), desconsidera a noção primordial de que o processo de aprendizagem não é linear, nem igual para todas as crianças, visto que cada sujeito experiencia e dá sentido à vida de uma maneira singular.

Por isso, Vygotski (1997b) enfatiza a importância de proporcionar às crianças com algum atraso no desenvolvimento um ambiente social bastante “nutritivo”, no sentido de facilitar à

criança o acesso aos signos mediadores que lhe permitirão ter seu desenvolvimento cognitivo impulsionado, o que atribuiu um valor ainda maior à importância da educação e, conseqüentemente, nessa perspectiva, o conceito de zona de desenvolvimento proximal torna-se ainda mais vital.

La perspectiva psicológica del futuro es precisamente una posibilidad teórica de educación. Por su propia naturaleza, el niño siempre resulta insuficiente en la sociedad de los adultos; desde el comienzo, su posición le da motivo para que se desarrollen en él los sentimientos de debilidad, inseguridad y dificultad (VYGOTSKI, 1997b, p. 177).

Sabemos que o ensino direcionado para a zona de desenvolvimento proximal promove o desenvolvimento de qualquer criança. No entanto, na visão escolar, os alunos considerados “adequados” são aqueles que demonstram independência na resolução de problemas ou que avançam em seu aprendizado com o mínimo de intervenção do professor. Já as crianças consideradas “inadequadas” ou com “dificuldades de aprendizagem” seriam aquelas que não conseguem realizar as atividades pedagógicas de forma autônoma, ou de modo mais marcante, aquelas que apresentam uma grande discrepância em seu nível de desenvolvimento quando comparadas aos seus pares. Neste sentido, as que demonstram “atrasos”, ou melhor, as que estão mais distantes das expectativas colocadas pela instituição escolar, são, justamente, as crianças que mais precisam do trabalho docente, pois precisarão de ajuda específica, de um adulto ou colega mais experiente, para obter desempenho de aprendizagem conforme os objetivos esperados para o nível de ensino em que se encontram. Assim, as ações de intervenção promovidas possibilitarão novas oportunidades de aprendizagem para essas crianças, o que resultará no seu desenvolvimento.

5.2 PROPOSTA DE ANÁLISE DAS “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM” A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

5.2.1 Aspectos teórico-conceituais da Teoria Histórico-Cultural que permitem analisar as “dificuldades de aprendizagem” a partir de outra perspectiva

Ao retomarmos nossa questão de pesquisa sobre quais seriam os conceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural que nos permitiriam inverter a lógica de análise do problema das

chamadas “dificuldades de aprendizagem”, passando de uma interpretação reducionista individualizante para uma interpretação histórico-social deste fenômeno, podemos tecer uma síntese de quatro aspectos que julgamos agrupar os pressupostos teórico-conceituais mais essenciais a esta discussão, os quais estão destacados no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Proposições basilares da THC que permitem contrapor a visão hegemônica sobre as “dificuldades de aprendizagem”

- 1) A concepção do ser humano como um ser histórico-social;
- 2) A natureza social do desenvolvimento das funções psicológicas superiores;
- 3) A relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento;
- 4) O método de análise dos fenômenos pela Teoria Histórico-Cultural.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Esta síntese teórica se configura como produto do processo de reflexão e análise empreendido pela pesquisadora a partir das referências bibliográficas consultadas, se constituindo como proposições basilares da Teoria Histórico-Cultural sobre o problema das “dificuldades de aprendizagem” que, por sua vez, serviram de base para as demais análises tecidas sobre este fenômeno educacional. A seguir comentaremos um pouco sobre cada um destes quatro aspectos centrais da THC que nos permitirão analisar as “dificuldades de aprendizagem” a partir de outra perspectiva.

1) A concepção do ser humano como um ser histórico-social

Como primeiro aspecto teórico-conceitual central temos a apresentação pela Teoria Histórico-Cultural, embasada nos fundamentos epistemológicos do materialismo histórico-dialético, de uma outra forma de se conceber o ser humano, o qual é compreendido como um ser histórico-social, fato este que reverbera em todos os outros aspectos derivados, isto é, em todas as análises decorrentes que fazemos dos comportamentos humanos e das questões sociais que atravessam a sociedade, incluindo os problemas educacionais. Desta premissa basilar decorrem todos os demais conceitos da teoria de Vigotsky e seus colaboradores.

Essa noção apresenta-se como algo estruturante, pois a partir dela a Teoria Histórico-Cultural assevera que o desenvolvimento do psiquismo humano começa onde termina a evolução biológica, conforme destacam Vygotsky e Luria (1996) no trecho a seguir:

O uso e a “invenção” de ferramentas pelos macacos antropóides é o fim da etapa orgânica de desenvolvimento comportamental na sequência evolutiva e prepara o caminho para uma transição de todo o desenvolvimento para um novo caminho, criando assim o principal pré-requisito psicológico do desenvolvimento histórico do comportamento. O trabalho e, ligado a ele, o desenvolvimento da fala humana e outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo para obter o controle sobre o comportamento significam o começo do comportamento cultural ou histórico no sentido próprio da palavra (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 52).

Deste fato decorrem inúmeros outros, mas destacamos aqui a seguinte premissa: conceber o desenvolvimento das condutas humanas como algo histórico-social significa que este processo deixa de ser naturalizado e, a partir disso, compreendemos que o determinismo biológico – tão presente em diversas teorias sobre os comportamentos humanos, dentre eles os processos de ensino e aprendizagem – é incapaz de abarcar toda complexidade da unidade dialética existente na relação biológico-social que explica a constituição do indivíduo como um *homo sapiens* (expressão latina que significa literalmente “homem sábio” ou “homem que sabe”), ou seja, um ser consciente de sua própria conduta e que a partir desta consciência é capaz de agir e transformar tanto a natureza quanto seu próprio comportamento.

2) *A natureza social do desenvolvimento das funções psicológicas superiores*

Destacamos como segundo aspecto central desta teoria a análise que Vygotski (2000) faz sobre a natureza social do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao elaborar sua tese sobre o desenvolvimento do psiquismo humano Vygotski (2000) apresenta conceitos de suma importância, tais como o conceito de signo, de mediação, de internalização, os quais nos permitem compreender a primazia do aspecto social sobre o aspecto natural-biológico, sendo, exatamente este fato que explica o salto qualitativo, em termos evolutivos, que houve dos animais para os seres humanos. Este segundo aspecto teórico-conceitual, portanto, é um desdobramento direto do primeiro.

Decorre ainda desta tese a compreensão de que o desenvolvimento humano se dá na forma de processo, na forma de um movimento dialético cheio de contradições, isto é, com idas e vindas, “el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se

realiza por via evolutiva, sino revolucionária” (VYGOTSKI, 2006, p. 258). Este aspecto conceitual também se constitui como algo fundamental para a compreensão dos problemas de aprendizagem, pois contrapõe a visão que concebe o desenvolvimento como algo linear, marcado por etapas bem definidas, conforme ressalta Vygotski (1997b) no trecho a seguir:

Mientras que anteriormente, estando indiferenciados los dos planos del desarrollo – el natural y el cultural – se podía suponer ingenuamente que el desarrollo cultural del niño es una continuación y una consecuencia directa de su desarrollo natural, ahora esa concepción resulta imposible. (...) Los nuevos investigadores demostraron – y en esto reside su invaluable mérito – que allí donde antes se veía un camino llano, existe realmente una ruptura, que allí donde, en apariencia, existe un movimiento sereno por un plano liso, en los hechos tienen lugar saltos. Para decirlo con más sencillez, los nuevos investigadores esbozaron puntos de viraje en el desarrollo allí donde los investigadores anteriores creían ver un movimiento en línea recta (VYGOTSKI, 1997b, p. 184).

Para Vygotski (2000) é tarefa da psicologia apreender as reais peculiaridades do comportamento infantil em toda sua complexidade, mas sem deixar de lado a potencialidade que este estudo possibilita. Para o autor, uma compreensão positiva e propositiva sobre os comportamentos das crianças só é possível:

(...) en el caso de que se modifique de raíz la concepción sobre el desarrollo infantil y se comprenda que se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación (VYGOTSKI, 2000, p. 141).

Vygotski (1997b) não só interpreta as dificuldades no processo de aprendizagem e desenvolvimento como algo próprio destes processos, como também, argumenta que a dificuldade é, de certa forma, necessária ao processo. Segundo o autor o desenvolvimento das formas psíquicas superiores do pensamento se dá pela pressão da necessidade: “si el niño no tiene necesidad de pensar, nunca pensará” (VYGOTSKI, 1997b, p. 183). Ainda neste sentido, Vygotski (1993) alega que quando observamos o curso de desenvolvimento da criança em idade escolar em conjunto com o processo de ensino vemos que, de fato, qualquer disciplina exigirá mais da criança do que aquilo que ela pode realizar por si mesma e, assim, “éste realiza en la escuela una actividad que le obliga a superarse” (VYGOTSKI, 1993, p. 244).

Ao entendermos a dimensão dialética do desenvolvimento e que é natural haver dificuldades nesse processo sem, contudo, tomar a dificuldade como um fator limitante da aprendizagem da criança, então, a busca por possíveis “causas” destas dificuldades passa a não fazer tanto sentido, pois o mais importante não é o ponto de partida, mas sim compreender o processo dinâmico do desenvolvimento cultural da criança. Sobre como o caráter dialético do desenvolvimento infantil afeta a teoria educativa, Vygotski (1997b) diz:

(...) junto con esto, desaparece también la vieja concepción sobre el propio carácter de la educación. Donde la antigua teoría podía hablar sobre cooperación, la nueva habla de lucha. En el primer caso, la teoría enseñaba al niño a dar pasos lentos y calmos, la nueva debe enseñarle a saltar (VYGOTSKI, 1997b, p. 184).

Neste sentido, Vygotski (1997b) ressalta a importância de o ensino criar desafios para os estudantes de modo a atuar em suas zonas de desenvolvimento proximal, pois é a partir daí que o desenvolvimento será de fato impulsionado.

Outro aspecto fundamental dos pressupostos conceituais que explicam o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores refere-se à concepção de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, na qual deriva a proposta de Vygotski (2000) de que para realmente compreendermos como se dá tal desenvolvimento devemos analisá-lo em movimento e não de forma estática como comumente é realizado pela psicologia tradicional que busca avaliar o desenvolvimento infantil, tomando os testes psicométricos como principais instrumentos de aferição da capacidade das crianças.

Segundo Vygotski (1997b, 2000), é preciso ter cautela ao submeter indivíduos de diferentes culturas ou contextos sociais a um sistema de testagem cunhado dentro de uma cultura específica (normalmente de caráter eurocêntrico e erudito) e, a seguir, tirar conclusões a partir de seu desempenho possivelmente “insatisfatório”. Desta forma Vygotski (1997b) critica a avaliação de crianças com base na medida quantitativa de tarefas completadas em testes baseados em instrumentos culturais que, inadvertidamente, muitas crianças não tiveram acesso. Este tipo de avaliação só serve para “atestar” a “deficiência” ou o “déficit”, tendo como consequência a rotulação da “inferioridade”.

Defendemos, portanto, que na perspectiva Histórico-Cultural, a avaliação diagnóstica da aprendizagem e do desenvolvimento deve possibilitar uma intervenção no processo educacional

do aluno, e não somente classificar os indivíduos ou descrever o que está acontecendo no momento da avaliação. Segundo Facci e Souza (2014):

Para seguir essas premissas é necessário observar todo o processo de aprendizagem do estudante, a história da constituição das dificuldades no processo de escolarização, as relações que o estudante estabeleceu e vivencia no seu cotidiano e na escola, as potencialidades do estudante e as relações sociais que produzem este ou aquele tipo de estudante e de dificuldade; ou seja, com base no Materialismo Histórico-Dialético é necessário compreender a totalidade das queixas escolares (FACCI; SOUZA, 2014, p. 393).

3) A relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento

O terceiro pressuposto teórico-conceitual que julgamos fundamental para contrapormos as noções hegemônicas sobre as “dificuldades de aprendizagem” é a relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento na teoria vigotskiana, que é concebida como uma complexa unidade dialética, onde a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento que ao avançar oferece um campo de possibilidades para que novas aprendizagens ocorram, se constituindo como um incessante devir dialético. Dentro desta premissa destacamos alguns conceitos primordiais elaborados por Vygotski (1993), tais como o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

Ao propor a existência de apenas um nível de desenvolvimento real e a existência de uma zona de desenvolvimento proximal que se encontram em constante processo de mudança, Vygotski (1993) incorporou a lógica dialética a este processo, explicitando que o desenvolvimento parte de um nível real, passando pela zona de desenvolvimento proximal e chegando a um novo nível de desenvolvimento, o qual corresponde, novamente, ao nível de desenvolvimento real que, por sua vez, também faz avançar a zona de desenvolvimento proximal. Este processo ocorre sucessivas vezes, se constituindo como uma espécie de espiral ascendente, onde o conhecimento retoma certos processos psíquicos já adquiridos anteriormente, agregando-se a novos processos, enquanto avança para um nível superior. Disso também decorre que toda função psicológica superior se desenvolve primeiro interpessoalmente e, depois, intrapessoalmente, ou seja, o desenvolvimento se dá “de fora para dentro”.

Neste sentido, enxergar o processo de desenvolvimento sob a égide dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural permite desnaturalizá-los, o que possibilita que tanto os profissionais que atuam nas escolas como os profissionais que lidam com a queixa das “dificuldades de

aprendizagem” compreendam que a linha que interpreta o processo de desenvolvimento deve ser invertida: não é o desenvolvimento que possibilita a aprendizagem, mas a aprendizagem que promove o desenvolvimento. Assim, práticas de ensino construídas em conformidade com estes princípios implicam em aprendizagens efetivas que, por sua vez desencadeiam o desenvolvimento da criança.

Anteriormente os psicólogos estudiaban en forma unilateral el proceso de desarrollo cultural del niño y el proceso de su educación. Así, todos se preguntaban qué dotes naturales de la psicología del niño condicionaban la posibilidad de su desarrollo cultural, en qué funciones naturales debe apoyarse el pedagogo, para insertarlo en una u otra esfera de la cultura. Estudiaron, por ejemplo, cómo el desarrollo del lenguaje o su aprendizaje de la aritmética depende de las funciones naturales del niño, cómo se prepara éste durante el proceso del crecimiento natural del niño, pero no estudiaron el proceso inverso: cómo la asimilación del lenguaje o de la aritmética van transformando las funciones naturales del escolar, cómo está reestructurada todo el curso del pensamiento natural, rompiendo y desplazando las viejas líneas y tendencias de su desarrollo.

Ahora el educador comienza a comprender que, con la incorporación a la cultura, el niño no sólo adquiere algo de la cultura, asimila algo, algo del exterior echa raíces en él, sino que también la propia cultura reelabora toda la conducta natural del niño y rehace de un modo nuevo todo el curso del desarrollo (VYGOTSKI, 1997b, p.183-184).

4) O método de análise dos fenômenos pela Teoria Histórico-Cultural

Por fim, o quarto aspecto teórico-conceitual que elencamos como base fundamental para contrapor a lógica individualizante/biologizante das “dificuldades de aprendizagem” advém da sua proposta de método de análise dos fenômenos, o método genético-experimental, que serve tanto do ponto de vista de elaboração do conhecimento científico quanto para a análise dos fenômenos psicológicos, sobretudo do desenvolvimento cultural e das funções psicológicas superiores. Aspecto este que foi já bastante discutido na seção metodológica deste trabalho.

5.2.2 As explicações hegemônicas sobre as “dificuldades de aprendizagem” desmistificadas a partir da Teoria Histórico-Cultural

Com base nestes quatro aspectos teórico-conceituais da Teoria Histórico-Cultural que elencamos como mais fundamentais para contrapor a visão hegemônica sobre as “dificuldades de aprendizagem”, apresentaremos agora uma síntese argumentativa de como, baseado nestes pressupostos, podemos contrapor a visão culpabilizante que ainda reverbera nos meios educacionais sobre este problema educacional.

Como primeiro ponto destacamos que as “dificuldades de aprendizagem” (ou o fracasso escolar), como objeto de estudo demandam uma análise que podemos dividir em dois níveis: um de caráter mais amplo, envolvendo este fenômeno a partir da sua relação com as instituições e a sociedade de uma forma geral; e outro nível de caráter mais estrito, que envolveria a sua materialidade concreta a partir das relações estabelecidas mais diretamente no ambiente escolar.

No primeiro nível temos o fenômeno das “dificuldades de aprendizagem” apresentado no nível macrossocial, isto é, como um conceito polissêmico que foi disseminado ao longo da história mais recente da humanidade, mais precisamente ao longo do século XX (embora suas raízes já estivessem sendo formadas no século XIX), que carrega em si uma série de discursos ideológicos que, por sua vez, influem nas relações sociais, especialmente àquelas que se dão nos meios educacionais. Dito de outro modo, este é um fenômeno histórico-social.

Com base na análise bibliográfica que empreendemos, podemos afirmar que as “dificuldades de aprendizagem” para a Teoria Histórico-Cultural, apoiada em sua concepção de ser humano e princípios metodológicos científicos, só pode ser entendida como uma questão cultural/social. Podemos assumir, então, que a Teoria Histórico-Cultural faz eco às teorias críticas sobre o fracasso escolar, disseminadas no Brasil a partir das décadas de 1980 e 2000 (tal como a pesquisa de Patto, 2015), que concebem este fenômeno a partir de uma leitura que leva em consideração os determinantes histórico-sociais engendrados em uma sociedade capitalista forjada na luta de classes.

Como exemplo desta transposição de pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para analisar as “dificuldades de aprendizagem” como categoria ampla, podemos argumentar que se constitui como um erro de análise agrupar as possíveis dificuldades no processo de escolarização em uma categoria genérica única. Por mais que existam outras intencionalidades na questão da definição terminológica, tal como facilitar a identificação de um grupo de indivíduos ou promover políticas públicas específicas para esta população, do ponto de vista psicológico não podemos falar em uma dificuldade generalizada para aprender, sobretudo tomando-se o indivíduo de forma isolada, fora das suas relações sociais.

Conforme evidenciou Vygotski (2000) as relações existentes entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das diferentes funções psicológicas superiores são dinâmicas e altamente complexas, não podendo ser reduzidas a uma única formulação hipotética imutável, tal como ocorreria com o termo genérico “dificuldade de aprendizagem” que, de fato, nada nos diz

sobre as relações concretas da criança em contato com o conhecimento escolar. Dito de outro modo, “cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro” (VIGOTSKI, 2007, p. 104).

Nesta mesma direção, Mello (2007, p. 207) argumenta que:

Nos processos de ensino e de desenvolvimento humano existem momentos cruciais próprios de cada um que estão relacionados a uma série de outros momentos anteriores e posteriores. Apesar de apresentarem complexas relações internas, eles não coincidem necessariamente, da maneira que a Escola é estruturada. Tomemos por exemplo, os problemas relacionados a não alfabetização de crianças. O prazo do domínio da aprendizagem desses conteúdos, espitulados pelos currículos escolares, não é o mesmo que, geralmente, as crianças necessitam para a tomada de consciência interna da linguagem e o domínio da leitura escrita (MELLO, 2007, p. 207).

Mas além de podermos aplicar os fundamentos do materialismo histórico-dialético e mesmo do método genético de Vygotski (1997a, 2000) – que envolve a busca pela essência de um dado fenômeno, indo até suas raízes históricas – para a análise das “dificuldades de aprendizagem” no nível macrossocial, a maior contribuição desta teoria advém da explicação deste problema a partir do seu nível microgenético, isto é, a menor unidade dialética em que o fenômeno acontece, que envolveria analisar as relações estabelecidas entre professor e aluno, embora muitas ciências insistam em focar suas análises apenas no aluno que “não-aprende”. Este se configura, então, como nosso segundo nível de análise do fenômeno das “dificuldades de aprendizagem”: a análise sobre como as ditas “dificuldades” acontecem nas relações estabelecidas no interior escolar, mais precisamente durante os processos de ensino e de aprendizagem.

Conforme apresentado durante a seção 2.2.1 desta dissertação (“As diferentes explicações para o fracasso escolar”), vimos que as explicações hegemônicas sobre o problema das “dificuldades de aprendizagem” ainda se pautam majoritariamente nas “teorias do déficit” – que buscam encontrar explicações para a não-aprendizagem em déficits orgânicos ou psicológicos das crianças – ou nas teorias dos “déficits ou diferenças culturais” – que são aquelas teorias que irão olhar para o contexto sociocultural destes alunos e suas famílias apontando as carências e diferenças como justificativas para o não-aprender. Agora iremos apresentar como estas duas principais vias explicativas de caráter individualizante podem ser refutadas a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Apesar da busca por causas orgânicas que justifiquem o fracasso escolar ser discutido há mais de um século e ter passado por diferentes termos científicos e teorias, podemos dizer que esta ainda se constitui como uma das justificativas mais utilizadas em relação ao problema das “dificuldades de aprendizagem”. Na seção 2.1 desta dissertação abordamos de forma mais aprofundada a história deste discurso que busca nas diferentes individuais, ou melhor, nos “déficits” individuais, de natureza biológica/orgânica, a razão do “não-aprender”.

A Teoria Histórico-Cultural, por sua vez, refuta este tipo de discurso explicativo baseado no determinismo biológico ao oferecer uma compreensão dialética do desenvolvimento humano, combinando o desenvolvimento biológico ao desenvolvimento histórico-cultural. A partir desta compreensão sobre o desenvolvimento psicológico, Vygotski (1997b) demonstrou, por meio dos seus estudos defectológicos, que déficits orgânicos não impedem os indivíduos de aprenderem e se desenvolverem.

Neste sentido, se é possível que sejam contornados déficits orgânicos mais impactantes como os que acontecem no caso das deficiências físicas, sensoriais e intelectuais por meio da mediação educativa que passa a oferecer sistemas simbólicos alternativos e mais adequados a estes indivíduos, a mesma lógica se aplica a diferentes tipos de “déficits”. Assim, supostas alterações orgânicas de menor ordem, tal como a controversa “disfunção cerebral mínima”, as alterações no funcionamento do sistema nervoso central características dos “transtornos de aprendizagem”, “déficits cognitivos”, “alterações das funções executivas”, dentre outros rótulos formulados tão pouco poderiam ser utilizadas como justificativa para a “não-aprendizagem”. Conforme já discutido nesta seção, a dificuldade na aquisição de novas habilidades por estas crianças é devido à falhas na mediação social a que elas tem acesso e não simplesmente por uma limitação biológica, inata ou adquirida.

Chegamos, então, a segunda tese presente nas explicações hegemônicas sobre as “dificuldades de aprendizagem” que se pauta na ideia de “déficit cultural”. Quando a literatura científica e o senso comum asseveram que uma das "causas" das “dificuldades de aprendizagem” está no fato da criança provir de um meio ambiente pobre que não favoreceu seu desenvolvimento cultural, esta concepção incute, erroneamente, a premissa de que este fato em si mesmo limitaria (ou provocaria dificuldades) a capacidade da criança de adquirir novos conceitos, ou seja, de aprender.

Este é um erro lógico no aferimento de relações entre os fenômenos. É notório que o ambiente social da criança exerce influência em seu desenvolvimento, no entanto, o “x” da questão não é esse. Embora os mecanismos de atividade intelectual possam diferir entre indivíduos provenientes de diferentes grupos sociais, visto que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da aquisição de instrumentos culturais, as capacidades primárias ou inatas subjacentes não diferem.

Conforme demonstrou Vygotski (1997b, 2000) em seus estudos e experimentos, qualquer criança é capaz de se desenvolver quando lhe são oferecidas as condições de aprendizagem atuantes sobre a sua zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, crianças com "dificuldades de aprendizagem", não apresentam de fato dificuldades, problemas ou incapacidade de aprender. O que ocorre é que diante da diversidade de repertórios contidos em uma sala de aula, acrescido das expectativas escolares baseadas em normas arbitrariamente definidas, o ensino ofertado em larga escala apresenta-se apropriado às zonas de desenvolvimento proximal de um certo contingente de alunos, mas bastante distante da ZDP de diversos outros, o que torna a prática de ensino inefetiva para este último grupo de estudantes.

Com isso, não queremos dizer que problemas orgânicos ou questões do contexto social da criança não interferiram em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Apenas queremos dizer que tais questões, por mais adversas que sejam, não são limitantes da capacidade da criança aprender e se desenvolver. Na realidade, a estagnação destes indivíduos se deve muito mais às crenças internalizadas pelos adultos que os cercam do que pela sua própria condição. Os adultos, sejam educadores, psicólogos, médicos ou pais, ao comprarem o discurso da “incapacidade” acabam por alterar suas relações sociais com estas crianças – sejam elas deficientes, com problemas comportamentais ou, simplesmente, crianças com “dificuldades de aprendizagem” – e assim, deixam de lhes oferecer as mediações necessárias para que novas aprendizagens se efetivem.

Neste sentido, coadunamos com as colocações de Costa (1987) que, ao nosso ver, também são compatíveis com as contribuições trazidas pela Teoria Histórico-Cultural que, ao mesmo tempo que olha para os aprendizes de forma contextualizada também respeita suas particularidades no intuito de promover suas potencialidades:

Trata-se aqui não de ignorar as diferenças que essa criança proveniente da classe subalterna traz em relação à criança da classe burguesa, mas trabalhar a partir dessas diferenças, isto é, priorizar a “positividade” e o que há de específico nelas, a fim de se orientar melhor o processo de ensino. Trata-se, enfim, de não considerar as “diferenças” como “déficits” ou “anomalias”, mas é preciso também não ignorá-las. Priorizar tais diferenças equivale, ainda, a não separar o indivíduo de sua situação real de vida, sua experiência, suas necessidades básicas, enfim a não “parcializá-lo”, nem considerá-lo como um ente “isolado”, não contextualizado (COSTA, 1987, p. 19).

Por fim, consideramos que nossa hipótese inicial se confirmou, ou seja, de que os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural nos permitiriam afirmar que o problema das “dificuldades de aprendizagem” não se configura como um problema individual, muito menos genérico e estático. A partir das análises empreendidas e sintetizadas nesta seção concluímos que as ditas “dificuldades de aprendizagem” se configuram como uma categoria arbitrária, baseada em uma descrição empírica, aparentemente criada a partir de uma leitura reducionista dos problemas que podem transcorrer durante os processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento.

Concordamos com Mello (2007, p. 208) ao afirmar que:

(...) se a concepção na Escola sobre ensino e aprendizagem considerar os momentos de assimilação da aprendizagem de um determinado conteúdo como apenas o início para o domínio dele, os progressos das crianças serão mais evidentes. O foco do ensino e da avaliação passará a ser a criança, no seu processo de aprender os conteúdos e não apenas no conteúdo e no produto já estabelecido *a priori*. (...)
Se a concepção de aprendizagem que está subjacente ao ensino for aquela de que todo indivíduo é capaz de aprender e que cada um tem trajetórias e tempos diferentes, então o problema de dificuldades de aprendizagem deixa de ser um problema (MELLO, 2007, p. 208, grifo da autora).

Desta forma, também concluímos que a desculpabilização dos alunos e suas famílias pelo desempenho escolar insatisfatório perpassa por olhar para os processos de ensino e aprendizagem de forma contextualizada, ao mesmo tempo que compreende as singularidades de tais processos, pois não se trata de um processo único, mas sim múltiplos e dinâmicos processos de ensino e de aprendizagem, que se alteram cotidianamente a cada novo objetivo de ensino estabelecido.

5.3 IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Apesar de diversos autores já terem se debruçado na análise materialista histórica de como o fracasso escolar vem sendo construído no cotidiano escolar e como as ciências de cunho

positivista colaboraram para este cenário, ainda assim nos deparamos com uma questão estrutural que é o fato de ainda vivermos em uma sociedade constituída a partir da divisão de classes desiguais. Ou seja, seria ingenuidade nossa pensar que a manutenção da existência dos problemas escolares persiste apenas por uma “falta” de acesso dos diversos atores envolvidos com a educação à conhecimentos teóricos mais críticos.

O discurso culpabilizante serve a interesses hegemônicos, mas conforme anunciou Patto (2015) a escola é também espaço de resistência. E por isso, acreditamos que, apesar das amarras burocráticas/estruturais que engessam os sistemas de ensino, ainda assim, é possível que a ação dos sujeitos envolvidos com o ato educativo colabore para romper com esta lógica perversa.

Uma das implicações mais proeminentes de encarar o problema das “dificuldades de aprendizagem” à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural vem do fato de que a teoria de Vigotsky produz uma sensível transformação em relação à compreensão da função social da prática pedagógica, e mais especificamente, do papel do professor, e por isto pode contribuir para o rompimento com a perspectiva maturacionista, ainda hegemônica nos meios educacionais, que coloca a aprendizagem em uma situação de dependência direta em relação ao desenvolvimento.

Davidov (1988), enfatiza como a Teoria Histórico-Cultural, a partir da sua compreensão materialista histórico-dialética dos processos de desenvolvimento social dos seres humanos, não só serve de base para as teorias pedagógicas como ressalta a importância que a educação escolar e a atividade de ensino, mediada pela figura do professor, apresentam para o processo de desenvolvimento das crianças:

La comprensión materialista dialéctica de los procesos del desarrollo histórico y ontogenético de la actividad, la psiquis y la personalidad del hombre, formada en la filosofía y psicología soviéticas, es la base para la teoría psicopedagógica de la enseñanza y la educación desarrollantes de las generaciones en crecimiento. La idea fundamental de esta teoría, creada en la escuela científica de L. Vigotski, es la tesis de que la enseñanza y la educación constituyen las formas universales del desarrollo psíquico de los niños; en ella se expresa la colaboración entre los adultos y los niños, orientadas a que éstos se apropien de las riquezas de la cultura material y espiritual, elaboradas por la humanidad. La enseñanza y la educación son los medios con que los adultos organizan la actividad de los niños, gracias a cuya realización éstos reproducen en sí las necesidades surgidas históricamente, indispensable para la solución exitosa de las diversas tareas de la vida productiva y cívica de las personas (DAVIDOV, 1988, p. 243).

A partir das discussões e análises já realizadas nesta dissertação podemos destacar aqui três implicações principais para as práticas pedagógicas que decorrem da análise do problema das

“dificuldades de aprendizagem” vista a partir dos pressupostos teórico-conceituais da Teoria Histórico-Cultural. Estas três implicações estão sintetizadas no Quadro 7:

Quadro 7 – Principais implicações para as práticas pedagógicas ao se analisar as “dificuldades de aprendizagem” sob a perspectiva da THC

- 1) O ensino deve se orientar para abarcar a zona de desenvolvimento proximal dos estudantes;
- 2) A avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento são primordiais para o planejamento do processo educativo;
- 3) Possibilitar a mudança do olhar docente da limitação para a potência transformadora.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

1) O ensino deve se orientar para abarcar a ZDP dos estudantes

A primeira implicação se refere à organização do ensino, que deve se orientar para abarcar a zona de desenvolvimento proximal dos estudantes. Conforme defendia Vygotski (1993, 1997a, 1997b, 2000, 2006), o ensino útil é aquele que promove o desenvolvimento da criança e, para tal, ele precisa estar adequado às singularidades de cada indivíduo. Neste quesito Vygotski (1993) pontuava a necessidade de haver um equilíbrio nas condições de ensino ofertadas à criança, de modo que o ensino não fosse nem excessivamente distante do nível de desenvolvimento real da criança ou da sua zona de desenvolvimento proximal e nem excessivamente fácil a ponto de não exercer qualquer desafio à criança.

Un niño analfabeto entre un grupo de niños alfabetizados experimentará en su desarrollo y en el éxito relativo de su actividad mental el mismo retraso que un alfabetizado entre un grupo de analfabetos, apesar de que para uno de ellos el avance en su desarrollo y progreso lo dificulta el hecho de que la enseñanza le resulte demasiado difícil y para el otro sea excesivamente fácil. Esas circunstancias contrapuestas conducirán al mismo resultado: en ambos casos la instrucción se realiza fuera de la zona de desarrollo próximo. Una vez se halla por debajo de ella y la otra por encima. Enseñarle a un niño aquello que es incapaz de aprender es tan inútil como enseñarle a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo (VYGOTSKI, 1993, p. 245).

Disso também decorre inverter uma premissa comum ao corpo docente que é a ideia de considerar a criança imatura para uma determinada aprendizagem. Conforme estabelece Vygotski

(1993), é fundamental que o professor consiga identificar tanto os limites inferiores do ensino como os superiores, pois é apenas neste intervalo que o ensino será efetivo:

Antes se preguntaba: ¿ha madurado el niño para aprender a leer, para aprender aritmética, etc.? La cuestión relativa a las funciones maduras se mantiene vigente. Debemos determinar siempre el umbral inferior de la instrucción. Pero la cosa no acaba ahí: debemos saber establecer el umbral superior de la instrucción. Sólo dentro de los límites existentes entre estos dos umbrales puede resultar fructífera la instrucción. Sólo entre ellos está encerrado el período óptimo de enseñanza de la materia en cuestión. La enseñanza debe orientarse no al ayer, sino al mañana del desarrollo infantil. Sólo entonces podrá la instrucción provocar los procesos de desarrollo que se hallan ahora en la zona de desarrollo próximo (VYGOTSKI, 1993, p. 242).

Ao observarmos as práticas de ensino comumente empregadas pelos professores (algo que vivencio cotidianamente a partir da minha experiência empírica atuando como psicóloga educacional), é extremamente comum, principalmente nos casos de crianças identificadas como tendo “dificuldades de aprendizagem”, nos depararmos com atividades pedagógicas incondizentes com o nível de desenvolvimento que a criança apresenta, constituindo-se como atividades demasiadamente difíceis para estas crianças, tornando-se, portanto, inúteis em promover o seu aprendizado e desenvolvimento.

Neste sentido, é fundamental que o professor conheça seus alunos e o nível de desenvolvimento em que se encontram, pois só assim poderá oferecer mediações apropriadas ao aprendizado e desenvolvimento de seus alunos. Disso decorre a segunda implicação dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para as práticas pedagógicas em relação às crianças com “dificuldades de aprendizagem” que gostaríamos de destacar: a importância da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento para o processo educativo.

2) A avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento são primordiais para o planejamento do processo educativo

Aqui, quando falamos em avaliação, estamos nos referindo à avaliação aos processos de ensino e de aprendizagem, o que seria algo passível de ser feito tanto pelo professor quanto por outros profissionais que lidam com queixas escolares, tal como os psicólogos. No entanto, consideramos primordial retomarmos o professor como sujeito protagonista no processo de avaliação dos estudantes, visto que a avaliação é uma ferramenta essencial ao planejamento de ensino. E no caso de alunos identificados como crianças com “dificuldades de aprendizagem”

consideramos que é urgente resgatar o caráter pedagógico das avaliações (em detrimento do caráter clínico/diagnóstico frequente nas avaliações tradicionais, sobretudo de profissões relacionadas à área de saúde e, portanto, fortemente pautadas pelo modelo biomédico), já que numa perspectiva Histórico-Cultural a avaliação deve possibilitar uma intervenção no processo educacional do aluno, e não somente classificar os indivíduos ou descrever o que está acontecendo no momento da avaliação.

Uma avaliação sobre “dificuldades de aprendizagem” concebida a partir dos pressupostos teórico-conceituais da Teoria Histórico-Cultural deve, em primeiro lugar, observar o desempenho da criança enquanto processo e não como um produto estático e cristalizado, onde só interessa saber aquilo que a criança já sabe ou internalizou. E, de acordo com Vygotski (2000), uma das formas de se fazer isso é observando como a criança utiliza os recursos do ambiente para responder às tarefas que o examinador lhe propõe, pois a partir disso é possível observar como ela faz uso dos instrumentos psicológicos internos para concretizar uma dada tarefa.

No processo de avaliação proposto por Vygotski (2000) os sujeitos da investigação são colocados em situações nas quais precisam operar com signos e instrumentos. A partir daí são feitas análises comparativas sobre como a criança resolve um problema sozinha e como o faz com ajuda de outra pessoa. Este tipo de procedimento tem por objetivo compreender o desenvolvimento da criança levando em conta a mediação – essencial ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores – e investigar sua zona de desenvolvimento proximal. Em um processo de avaliação, olhar para a ZDP é absolutamente necessário numa perspectiva de se aproveitar do processo avaliativo como um instrumento de promoção da aprendizagem.

Neste sentido, o método instrumental, proposto por Vygotski (2000), pode ser utilizado como referência para a construção de um modelo de avaliação que tome o processo de desenvolvimento a partir da sua essência dialética. Neste método Vigotsky destaca os seguintes princípios: fazer uma análise do processo, e não do objeto; buscar explicações ao se analisar um dado fenômeno, ao invés de só descrevê-lo; e realizar uma análise genética do fenômeno, isto é, voltar ao ponto de partida e olhar para o processo de desenvolvimento (FACCI et al, 2007; CHIODI, 2012). É o método instrumental que permitiria, também, se avaliar a zona de desenvolvimento proximal da criança e, conseqüentemente, seu potencial de aprendizagem. Conforme apontam Facci e Souza (2014):

(...) a meta é observar, entre outros aspectos, como as funções psicológicas superiores estão se desenvolvendo vinculadas ao processo pedagógico, e analisar como o estudante utiliza os recursos mediadores dispostos no ambiente para resolver as tarefas escolares (FACCI; SOUZA, 2014, p. 394).

Desta forma, na perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento defendidas por Vygotski (2000), a ênfase das avaliações deve ser de ordem social, deslocando-se o problema das “dificuldades de aprendizagem” do nível individual para o social. Corroborando com o autor, Facci e Souza (2014) argumentam que para seguir as premissas da Teoria Histórico-Cultural o processo de avaliação deve:

(...) observar todo o processo de aprendizagem do estudante, a história da constituição das dificuldades no processo de escolarização, as relações que o estudante estabeleceu e vivencia no seu cotidiano e na escola, as potencialidades do estudante e as relações sociais que produzem este ou aquele tipo de estudante e de dificuldade; ou seja, com base no Materialismo Histórico-Dialético é necessário compreender a totalidade das queixas escolares (FACCI; SOUZA, 2014, p. 393).

Nesta mesma linha de análise, Pottker e Leonardo (2016) defendem que, na realidade, o que tem dificultado o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de um número cada vez maior de crianças e adolescentes é a questão da qualidade das mediações que ocorrem na escola e na sociedade, mediações estas que são as responsáveis por promover a transição entre as funções elementares (biológicas) para as funções psicológicas superiores nos alunos.

Portanto, para que o problema das “dificuldades de aprendizagem” encontre intervenções mais satisfatórias e, quiçá, deixe de existir, consideramos ser primordial que os professores recuperem seu protagonismo no ato de ensinar e de lidar com as intercorrências nos processos de ensino e de aprendizagem. Para tal, ao empregar avaliações dos estudantes, o professor deve voltar seu olhar para a investigação sobre a zona de desenvolvimento proximal das crianças, além de seu nível de desenvolvimento real.

3) Possibilitar a mudança de concepção docente da limitação do aluno para a potência transformadora da aprendizagem

Por fim, a terceira implicação para as práticas pedagógicas que destacamos aqui, a partir da concepção que a Teoria Histórico-Cultural tem sobre o problema das “dificuldades de aprendizagem”, diz respeito à possibilidade de colaborar com a mudança de olhar do docente para com seu aluno, passando de um olhar estagnado, que vê a criança como fonte primária do

problema por apresentar algum tipo de limitação, para um olhar transformador, que toma a criança como um ser em constante estado de potência para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Conforme Vygotski (1997b) postulava para as crianças com deficiência, mas que podemos generalizar para as crianças compreendidas pelo sistema escolar como apresentando “dificuldades de aprendizagem”, o papel da escola é, justamente, o de superação dos possíveis “defeitos” que a criança possa vir a apresentar:

El objetivo de la escuela, en fin de cuentas, no consiste en adaptarse al defecto sino en superarlo. El niño retrasado necesita más que el niño normal que la escuela desarrolle en él los rudimentos de pensamiento, puesto que abandonado a su propia suerte, no puede llegar a adueñarse de él. En tal sentido, la tentativa de nuestros programas de blindar al niño mentalmente retrasado una concepción científica del mundo, de revelarle los vínculos existentes entre los fenómenos vitales fundamentales, los nexos de orden no concreto, de forma en él, dentro de la escuela, una actitud consciente hacia toda la vida futura es, para la pedagogía terapéutica, una experiencia de importancia histórica (VYGOTSKI, 1997b, p. 151).

Neste sentido, quando o trabalho pedagógico pauta-se nos pressupostos defendidos pela Teoria Histórico-Cultural acreditamos ser possível vislumbrar um horizonte de superação para o problema das “dificuldades de aprendizagem”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da proposta metodológica de Vigotsky, inspirada no materialismo histórico-dialético, que busca analisar os fenômenos além de sua aparência, buscamos demonstrar por meio do levantamento bibliográfico crítico apresentado na segunda seção desta pesquisa – que o fenômeno das “dificuldades de aprendizagem”, também incluso nas discussões sobre o fracasso escolar, tem se apresentado na realidade imediata como um problema quisto como individual. Vimos que, mesmo que muitos autores tentem contextualizar tal fenômeno, sinalizando que as “dificuldades de aprendizagem” apresentam causas multideterminadas, ainda assim há uma determinada visão que impera na leitura que educadores e pesquisadores fazem sobre esta problemática.

Conforme asseveram as pesquisas mais recentes sobre o assunto, permanece enraizado nos discursos cotidianos e científicos a crença nas “dificuldades de aprendizagem” como uma incompetência dos educandos em adquirirem os conhecimentos socializados pelo professor durante sua prática de ensino, seja porque não possuem a maturidade ou habilidades necessárias à aprendizagem – por condições inatas ou porque seu ambiente social não os preparou suficientemente para a aquisição dos conhecimentos escolares (tese do déficit) – ou porque estes alunos são marginalizados culturais, que não encontram na escola eco às suas reais necessidades (tese das diferenças culturais). Uma das consequências deste olhar hegemônico sobre os problemas de aprendizagem é que ele diminui a potência de ação, tanto dos professores quanto dos alunos, por se enxergarem constantemente em um “beco sem saída”.

Quando empreendemos a análise deste fenômeno indo até as suas raízes históricas-conceituais, percebemos que sua essência se vincula a uma determinada visão de ciência, sujeito e sociedade. Ao analisá-lo sob o ponto de vista do processo histórico que o constituiu vemos, então, como as concepções individualizantes-culpabilizadoras se fortaleceram com base nos mecanismos ideológicos disseminados em uma sociedade capitalista, sendo a escola e a própria ciência peças-chave na difusão, reprodução e manutenção destes discursos preconceituosos e discriminatórios.

Ao analisarmos a trajetória da constituição histórica das terminologias “dificuldades de aprendizagem” e “fracasso escolar”, é possível averiguar teorias e conceitos subjacentes que,

embora não explicitados, trazem consigo pressupostos, tal como as concepções de desenvolvimento e aprendizagem que serão analisados a partir de uma perspectiva crítica, nos levam facilmente a incorrer em erros de análise.

Ao empreendermos a busca por uma explicação alternativa para este fenômeno, a partir dos pressupostos teóricos-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e do materialismo histórico-dialético, visamos oferecer uma outra perspectiva de análise para este problema educacional, não o encarando de um ponto de vista fatalista, como se não houvesse saída para os educadores além de encaminhar os alunos que não correspondem às expectativas escolares em busca de diagnóstico e tratamento para patologias possivelmente inexistentes.

A partir das sínteses analíticas apresentadas nos resultados da pesquisa vimos que a Teoria Histórico-Cultural nos permite tecer outro olhar sobre o problema das “dificuldades de aprendizagem”, desculpabilizando sujeitos e permitindo esboçar diretrizes para intervenções pedagógicas mais efetivas sobre esta problemática.

Defendemos que, numa perspectiva Histórico-Cultural sobre as “dificuldades de aprendizagem”, o professor seria a pessoa mais indicada para se avaliar as supostas “dificuldades de aprendizagem” de seus alunos e intervir sobre elas, visto que este profissional é o principal responsável pelo processo educativo e quem acompanha a criança cotidianamente onde ocorrem as mediações referentes aos processos de ensino e aprendizagem. Ao considerarmos que a aprendizagem do indivíduo é algo atrelado à mediação social e não a fatores orgânicos e internos do sujeito, estamos indicando que o foco de intervenção é de caráter pedagógico e, assim, os encaminhamentos para profissionais externos perderiam o sentido, diminuindo drasticamente.

Em relação à continuação das pesquisas na área, consideramos que mais estudos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural são necessários, de modo que possam fornecer diretrizes mais práticas sobre a atuação docente em relação a crianças que apresentam grandes discrepâncias em relação à média geral dos seus colegas de turma e que formulem e investiguem estratégias pedagógicas para atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos.

Também são interessantes pesquisas que visem aprofundar o processo de avaliação educacional numa perspectiva que não produza rotulações, mas que permita descolar o eixo de análise das “dificuldades de aprendizagem” do indivíduo para o processo de escolarização e o conjunto de relações históricas, sociais, institucionais, pedagógicas, dentre outras, que constituem o cotidiano escolar.

Por fim, esperamos que mais pesquisas constituídas a partir desta mudança de paradigma, que compreende o ser humano enquanto um ser histórico-social, aliada à práxis comprometida de profissionais conscientes, contribuam, a partir de uma visão mais sistêmica sobre o problema das “dificuldades de aprendizagem”, com as práticas pedagógicas, visando provocar mudanças na dinâmica de ensino das escolas e se constituindo, portanto, como um instrumento de transformação da realidade social enquanto almejamos a superação do fracasso escolar.

7 REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, M. Y.; VENTEU, D. F. Os desafios de um serviço de apoio à Educação Inclusiva: a experiência do SAEEB. In: MENDES, E. G. et al (Org.). *Da teoria à práxis: vivenciando a colaboração no dia a dia escolar*. 1 ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2020. p. 157-170.

AIACHE, D. T. O. *Avaliação psicoeducacional na perspectiva de professores: um estudo a partir da teoria histórico-cultural*. 2015. 162f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos Mentais: DSM-5*. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>>. Acesso em: mar. 2020.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e história: uma relação possível? Ou psicologia e história: uma relação necessária! *Psicologia e Sociedade*. Belo Horizonte, v.4, n.7, p. 30-36, 1989.

ASBAHR, F. S. F.; LOPES, J. S. “A culpa é sua”. *Psicol. USP*. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, mar. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>>. Acesso em: mar. 2020.

BARBOSA, D. R. *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. 2011. 674f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARROS, J. P. P. et al. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia e Sociedade*, v.21, n.2, p. 174-181, 2009.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei-113005.htm>. Acesso em: out. 2020.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos. *Uso de medicamentos e medicalização da vida: recomendações e estratégias*. Brasília, 2019. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/medicamentos_medicalizacao_recomendacoes_estrategia_1ed.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo: considerações à respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.55, p.50-62, 1985. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209349>>. Acesso em: jan. 2021.

CAMBAÚVA, L. G.; SILVA, L. C. da; FERREIRA, W. Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia. *Estudos de Psicologia*. Natal, v.3, n.2, p.207-227, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-294X1998000200003>>. Acesso em: out. 2020.

CAMPOS, L. M. L. A rotulação de alunos como portadores de “distúrbio ou dificuldades de aprendizagem”: uma questão a ser refletida. *Série Idéias*. São Paulo, n.28, p.125-140, 1997.

CAMPOS, R. H. F.; GOUVEA, M. C. S.; GUIMARÃES, P. C. D. A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. *Revista Brasileira de História da Educação* [online]. Maringá, v.14, n.2, p. 215-242, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v14i2.696>>. Acesso em: mar. 2021.

CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. M. Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. *Temas sobre Desenvolvimento*. São Paulo, v.8, n.48, p.17-23, 2000.

CARVALHO, M. G. Q. *O professor e as dificuldades de aprendizagem: concepções e práticas*. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2007.

CARVALHO, S. R. et al. Medicalização: uma crítica (im)pertinente? *Physis Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v.4, n.25, p.1251-1269, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312015000400011>>. Acesso em: dez. 2020.

CENCI, A.; COSTAS, F. A. T. Dificuldades de aprendizagem: reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 18, n.1, 2010. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1277/1076>>. Acesso em: nov. 2020.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia?* São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984.

CHIODI, C. S. *O processo de avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico-cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem*. 150f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

CHRISTOFARI, A. C.; FREITAS, C. R. de; BAPTISTA, C. R. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. *Educação & Realidade* [online], Porto Alegre, v.40, n.4, p.1079-1102, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623642057>>.

CIASCA, S. M. *Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem em crianças: análise de uma prática interdisciplinar*. 180f. Tese (Doutorado em Neurociências). Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

COLE, M., SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M.A.M. (Org.). *Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo/Campinas: Cortez/Edunicamp, 1996. p.24-28.

COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação). *Série Idéias*. São Paulo, n.23, p.25-31, 1994.

_____. *Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização*. São Paulo, Cortez, 1996.

CORREIA, L. de M. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*. Lisboa, v.22, n.2, p.369-376, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n2/v22n2a05.pdf>>. Acesso em: jan. 2021.

_____. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.13, n.2, p.155-172, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a02v13n2.pdf>>. Acesso em: jan. 2021.

CORREIA, L. de M.; MARTINS, A. P. L. *Dificuldade de Aprendizagem: Que são? Como entendê-las?* Coleção Educação. Portugal: Porto Editora, 2005.

COSTA, D. A. F. *Diferença não é deficiência: em questão a patologização do fracasso escolar*. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1987.

CRUZ, D. R. M.; BORGES, L. C. A queixa escolar: Reflexões sobre o atendimento psicológico. *Psicologia Argumento*. Curitiba, v.31, n.72, p. 79-87, 2013.

CRUZ, V. *Dificuldades de Aprendizagem: fundamentos*. Lisboa: Porto Editora, 1999.

_____. Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem aos seus fundamentos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 41, p.329-346, 2011.

DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Trad. de Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. 2 ed. São Paulo: Atlas S.A., 1985.

_____. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3 ed. São Paulo: Atlas S.A., 1995.

_____. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas S.A., 2000.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*. Campinas,

v.21, n.71, p. 79-115, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>>. Acesso em: fev. 2021.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FACCI, M. G. D. et al. Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: o processo de ensino-aprendizagem em questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. v.2, n.2, p. 323-338, 2007.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, v.17, n.1, p. 99-124, 2006.

FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da Escola de Vigotski. *Psicologia Política*, v.14, n.30, p.385-403, 2014.

FARIA, G. G. G. de. *Os ciclos do fracasso escolar*: concepções e proposições. 133f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

FEITOSA, F. B.; DEL PRETTE, Z. A. P.; MATOS, M. G. Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem (I): Os impasses na operacionalização dos distúrbios de aprendizagem. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. Lisboa, v.13, n.4, p.33-46, 2006.

_____. Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem (II): Os impasses da visão organicista. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. Lisboa, v.14, n.4, p.101-114, 2007.

FERNANDES, F. Introdução. In: MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2 ed. Trad. de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008, pp. 19-44.

FERRARI, R. C. Compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar na perspectiva da Teoria Histórico Cultural: outra possibilidade de análise desse fenômeno. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO e IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 2013, Curitiba-PR. *Anais do XI EDUCERE, II SIRSSE, IV SIPD/CÁTEDRA UNESCO*. Curitiba, 2013. p. 24170-24183. Disponível em: <https://educere-bruc.com.br/CD2013/pdf/15131_7055.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

FONSECA, V. da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2ª edição rev. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. *Revista Psicopedagogia*. São Paulo, v.24, n.74, p.135-148, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped-v24n74/v24n74a05.pdf>>. Acesso em: dez. 2020.

_____. Dislexia, cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. *Revista Psicopedagogia*. São Paulo, v.26, n.81, p.339-356, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n81/v26n81a02.pdf>>. Acesso em: dez, 2020.

_____. *Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem: Abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018.

FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. Escola pública: Fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO. Semana de Educação, 19, 2007, Cascavel, PR. 2007. *Anais...* Cascavel: UNIOESTE, 2007. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>>. Acesso em: nov. 2020.

FREITAG, R. M. K. et al. Culto à avaliação, patologização da alfabetização e fracasso escolar. *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana, ano 8, v.15, n.15, p. 42-59, 2014.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, J. N. História e definições das dificuldades de aprendizagem. In: _____. *Manual de Dificuldades de Aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, E. H. R. Dificuldade de Aprendizagem ou Distúrbio de Aprendizagem? *Revista de Educação*, v.8, n.8, p.78-83, 2005. Disponível em: <<https://revista.pgskroton.com/index.php/-educ/article/view/2214>>. Acesso em: jan., 2020.

GONÇALVES, M. R. *Encaminhamentos escolares: ressonâncias e dissonâncias entre profissionais de educação e de saúde*. 215f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2015.

GOMES, S. R. *A dificuldade de aprendizagem no contexto da inclusão escolar*. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2012.

GONZÁLEZ, A. G. G. *Bases conceituais da teoria histórico-cultural: implicações nas práticas pedagógicas*. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

GONZÁLEZ, A. G. G.; MELLO, M. A. Vygotsky e a teoria histórico-cultural: bases conceituais marxistas. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, ano 7, v. 7, n. 14, p. 19-33, 2014.

GOULD, S. J. *A falsa medida do homem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.1, p. 1-47, 1971.

GUARIDO, R. L. “*O que não tem remédio, remediado está*”: medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HALLAHAN, D. P.; MERCER, C. D. Learning disabilities: Historical perspectives. In: BRADLEY, R.; DANIELSON, L.; HALLAHAN, D. P. (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, pp. 1-67.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Avaliação Nacional da Alfabetização Edição 2016. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/-outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>>. Acesso em: outubro, 2020.

_____. *Relatório Saeb/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados*. Brasília: INEP, 2018a.

_____. *Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb: evidências da edição 2017*. Apresentação. Brasília: INEP, 2018b.

_____. *Relatório Brasil no PISA 2018: versão preliminar*. Brasília: INEP, 2019.

_____. *IDEB: Resultados e Metas*. INEP, 2020a. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>> Acesso em: out. 2020.

_____. *Press Kit Saeb 2019*. Brasília: INEP, 2020b. 30p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basi-ca/saeb/2019/presskit/PressKit_Saeb_2019.pdf>. Acesso em: out. 2020.

_____. *Resumo técnico resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: versão preliminar*. Brasília: INEP, 2020c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica-portal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf>. Acesso em: outubro de 2020.

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEONARDO, N. S. T. et al. A naturalização da queixa/fracasso escolar: um estudo a partir de publicações científicas. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10, 2011. *Anais do X CONPE*. Maringá, 2011. Disponível em: <<https://abrapee.wordpress.com/conpe/x-conpe-2011/>>. Acesso em: mar. 2021.

LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; ROSSATO, S. P. M. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*. Maringá, v.19, n.1, p. 163-171, 2015.

LEONTIEV, A. L. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, P. V. *O Processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica*. 2014. 622f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*. Florianópolis, v.10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LÖWY, M. *Método dialético e teoria política*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra Filosofia, 1985.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. 1 ed. v. I. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. e VYGOTSKY, L. S. *Psicologia e Pedagogia: bases epistemológicas da aprendizagem e desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. L. S. Vygotsky and the Problem of Functional Localization. *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.1, 2002, pp.17-25. Disponível em: <<https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405400117>>. Acesso em: mar. 2021.

MACHADO, A. M. *Reinventando a avaliação psicológica*. 1996. 240f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

_____. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e Fracasso na escola: alternativas teóricas*. São Paulo: Sumus, 1997. pp.73-90.

MAIA, A. C. B. Avaliação psicológica: uma reflexão sobre laudos. *Mimesis*. Bauru, v.18, n.1, p. 119-126, 1997.

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

MARTINS, A. P. L. *Dificuldades de aprendizagem: compreender o fenômeno a partir de sete estudos de caso*. 493f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança, área de Educação Especial). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2006.

MARTINS, J. B. A perspectiva metodológica em Vygotsky: o materialismo dialético. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*. Londrina, v.15, n.3, p. 287-295, 1994. Disponível em: <

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9453/8230>>. Acesso em: fev. 2021.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*. Curitiba, v.34, n.71, p.223-239, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>>. Acesso em: jan. 2021.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. 1 ed. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2 ed. Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. *O Capital: crítica da economia política: Livro I*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. *Ciência e Educação*. Bauru, v.5, n.2, p. 61-70, 1998.

_____. A medicalização e a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15, 2009, Maceió. *Anais do XV ENABRAPSO*. Maceió, 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/index.php?option=com_content&task=view&id=342&Itemid=96>. Acesso em: out. 2020.

_____. Para uma crítica da medicalização na educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v.16, n.1, p.135-142, 2012.

MELLO, M. A. Aprendizagens sem dificuldades: a perspectiva histórico-cultural. *APRENDER: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*. Vitória da Conquista, ano 5, n.9, p.203-218, 2007.

MELLO, M. A.; CAMPOS, D. A. A teoria histórico-cultural e a problemática dos processos de ensino e de aprendizagem. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, ano 7, v.7 n.14, p. 6-18, 2014.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, D. L. *Dificuldade de aprendizagem: um conceito oriundo da educação bancária*. 82f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro Universitário de Brasília. Brasília, 2014.

MOREIRA, G. R.; COTRIN, J. T. D. Queixa escolar e atendimento psicológico na rede de saúde: contribuições para debate. *Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v.20, n.1, p.117-126, 2016.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, n. 28. Campinas: Papirus, p.31-41, 1992.

_____. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. *Psicologia USP*, v.8, n.1, p. 63-89, 1997.

_____. A medicalização da educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. *Anais da 31ª Anped*. Caxambu, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20%2012%20%20maria%20aparecida%20affonso%20moyses%20-%20participante.pdf>. Acesso em: out. 2020.

MOYSÉS, M. A. A. Fracasso escolar: uma questão médica? *Série Idéias*, n.6, p. 29-31. São Paulo: FDE, 1992.

_____. Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org). *Dislexia: subsídios para Políticas Públicas* (Caderno temático vol. 8), p. 11-23, 2010.

NASCIMENTO, A. P. R. do. *Da 'queixa' ao fracasso escolar: um estudo sobre a predominância do encaminhamento de meninos aos serviços de psicologia*. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013.

NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES (NJCLD). *Learning disabilities: Issues on definition*. *Asha*, 33, (Suppl. 5), p. 18–20, 1991. Disponível em: <<https://njcld.files.wordpress.com/2018/10/learning-disabilities-issues-on-definition-1990.pdf>>. Acesso em: dez. 2020.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NUTTI, J. Z. Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem. *Psicopedagogia online*, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *CID-10*. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Trad. Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artmed, 1993. 352p.

PACHECO, L. M. B. Diagnóstico de Dificuldade de Aprendizagem? In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SBP, 35, 2005. Curitiba-SC. *Temas em Psicologia da SBP*. v.3, n.1, p.45-51, 2005.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

_____. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP* [online], v.8, n.1, p.47-62, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>>. Acesso em: out. 2020.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4 ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEZZI, F. A. S.; MARIN, A. H. Fracasso escolar na educação básica: revisão sistemática da literatura. *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto, v.25, n.1, p.1-15, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9788/TP2017.1-01>>. Acesso em: jun. 2020.

PINHEIRO, M. Aspectos históricos da neuropsicologia: subsídios para a formação de educadores. *Educar*. Curitiba, n.25, p. 175-196, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n25/n25a11.pdf>>. Acesso em: dez. 2020.

PINHEIRO, S. N. S. et al. Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural? *Fractal: Revista de Psicologia*, v.32, n.1, p. 82-90, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32i1/5698>>. Acesso em: jul. 2020.

PINHEIRO, S. S.; WEBER, C. Fracasso escolar: O que as pesquisas recentes indicam acerca de suas causas? In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012. *Anais do IX ANPED SUL*. Caxias do Sul, 2012.

POTTKER, C. A.; LEONARDO, N. S. T. As controvérsias na atuação do professor psicopedagogo e do psicólogo escolar. In: SEMANA DE PEDAGOGIA, 2016, Maringá-PR. *Anais da Semana da Pedagogia da UEM*, v.4, n.1, 2016. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2016/T06/03.pdf>>. Acesso em: ago. 2019.

PRADO JÚNIOR, C. Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. *Discurso*. São Paulo, v.4, n.4, p.41-78, 1973. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso-.1973.37760>>. Acesso em: jan. 2020.

PRESTES, Z.; TUNES, E. (Org.). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. 1 ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

RUIZ, E. Disbicicléticos. *Revista Síndrome de Down*. Cantabria, Espanha, v.22, p.73-74, 2005. Disponível em: <<http://www.downcantabria.com/revistapdf/85/73-74.pdf>>. Acesso em: abr. 2021.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L.F. Teacher Expectations for the Disadvantaged. *Scientific American*, v.218, n.4, p. 19-23, 1968.

SALVADOR, A. D. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 41 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SHUARE, M. *La psicología soviética como yo la vejo*. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, A. C. A. *Dimensões do sucesso e fracasso escolar: estudo dirigido à infância*. 2003. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, J. S. Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita: reflexão a partir da teoria da aprendizagem de Vygotsky. *InterEspaço*. Grajaú, v.3, n.11, p. 168-186, 2017.

SILVA, L. M.; CANAVÊZ, F. Medicalização da vida e suas implicações para a clínica psicológica contemporânea. *Revista Subjetividades*. Fortaleza, v.17, n.3, p.117-129, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v17i3.5813>>. Acesso em: set. 2020.

SILVA, M. C. V. M. *A compreensão da medida e a medida da compreensão: origens e transformações dos testes psicológicos*. 2010. 112f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

SOUZA, M. P. R. Queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. pp. 15-32.

_____. Retomando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Orgs.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. pp.57-68.

STÜRMER, P. A. *Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação*. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2019.

STÜRMER, P. A.; UMBELINO, J. D. Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: por que as crianças não aprendem? *Perspectiva*. Florianópolis, v.38, n.1, p.01-23, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65283>>. Acesso em: out. 2020.

SZIMANSKI, M. L. S. Dificuldade de Aprendizagem (DA): doença neurológica ou percalço pedagógico? *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro, v.38, n.3, p.4-15, 2012. Disponível em: <<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/152>>. Acesso em: dez. 2019.

TABET, L. P. et al. Ivan Illich: da expropriação à desmedicalização da saúde. *Saúde Debate*. Rio de Janeiro, v.41, n.115, p. 1187-1198, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-1104201711516>>. Acesso em: dez. 2020.

TEMPERO DRAG. *Delivery de conhecimento*. [Produzido por] Guilherme Terreri. 03 mar. 2020. 1 vídeo (18 min). Publicado pelo canal Tempero Drag. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ifegCpvnvdo&ab_channel=TemperoDrag>. Acesso em: jul. 2021.

TIBALLI, E. F. A. *Fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso*. 251f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1998.

TULESKI, S. C. Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23, 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2000. p. 89-110. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: abr. 2019.

_____. *Vygotski: A construção de uma Psicologia Marxista*. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, S. C., EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v.12, n.3, p. 531-540, 2007.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. 1 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Martins Fontes: 2003a.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

_____. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In VIGOTSKI L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. (Original publicado em 1927).

_____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Obras Completas*. Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

VILELA, A. M. J. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*. n.32, p. 28-43, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500004>>. Acesso em: mar. 2021.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo II. Problemas de psicologia general. 1 ed. Madrid, Espanha: Visor, 1993.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo I. Problemas teóricos e metodológicos de la Psicología. 2 ed. Madrid, Espanha: Visor, 1997a.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo V. Fundamentos da Defectología. Madrid, Espanha: Visor, 1997b.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo III. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: 1931. 2 ed. Madrid, Espanha: Visor, 2000.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Psicología Infantil. 2 ed. Madrid, Espanha: Visor, 2006.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. *Revista Luso-Brasileira*. Rio de Janeiro, v.2, n.3, p. 57-83, 2011.

ZUCOLOTO, K. A.; SISTO, F. F. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*. Curitiba, v.6, n.2, p. 157-166, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/psi.v6i2.3303>>. Acesso em: jan. 2021.

ZUCOLOTO, P. C. S. do V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano* [online]. 2007, v.17, n.1, p. 136-145, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v17n1/13.pdf>>. Acesso em: out. 2020.