

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Adriane Cenci¹
Fabiane Adela Tonetto Costas²

Resumo

Ao estudar as dificuldades de aprendizagem não se pode esquecer que o aluno é um sujeito sociocultural com uma história e valores específicos aos quais se deve estar atento e que a escola também é atravessada por uma história e uma cultura específica. A reflexão proposta parte da Teoria Histórico-Cultural, tendo em Vygotsky a principal referência, além de outros autores como Luria, Leontiev e Duarte. Ressaltamos que nossa análise das dificuldades de aprendizagem pressupõe a presença de fatores sociais e culturais, enfocando as dificuldades que são produzidas no processo de escolarização e não os problemas/dificuldades de aprendizagem em si. Ao final, não chegamos a uma conclusão, restam-nos questões que mantêm a reflexão aberta.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; teoria histórico-cultural; Vygotsky; cultura; mediação.

¹ Educadora Especial. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. adricenci@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação, Professora do Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGE da UFSM. fabicostas@gmail.com

Introdução

A temática das dificuldades de aprendizagem está cada vez mais presente no discurso da escola e vem sendo “usada” para justificar o fracasso escolar. Problematizamos no texto o tema não pretendendo criticar ou defender a existência dessa categoria, mas sim refletindo sobre como esta vem sendo elaborada³. Entendemos, assim como propunha Patto (1996), que para pesquisar o processo de escolarização – como as questões das dificuldades de aprendizagem e de fracasso escolar – não pode passar ao largo da vida social.

A análise parte da Teoria Histórico-Cultural, tendo em Vygotsky a principal referência, embora o autor não tenha pesquisado estritamente as dificuldades de aprendizagem, fez inúmeras investigações e postulações sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento⁴. Também buscamos subsídios em outros autores da mesma corrente como Luria, Leontiev e Duarte para esboçamos algumas reflexões e conceituações, buscando uma discussão atual sobre as dificuldades de aprendizagem a partir da proposta dos autores citados, percebendo o aluno como sujeito da aprendizagem que se constitui como tal na interação social e nas apropriações histórico-culturais.

As aprendizagens de modo geral iniciam muito antes do ingresso na escola. “O aprendizado das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 1991, p.94).

Desse modo, a criança, ao vivenciar experiências, opera sobre conceitos, valores, idéias, objetos concretos, concepções de mundo de acordo com a percepção que o meio

³ As críticas que tecemos referem-se a determinadas compreensões de dificuldades de aprendizagem e não a categoria em si.

⁴ Ver Vygotsky, L. S. *Pensamiento y Lenguaje. Obras Escogidas. Tomo II.* Madrid:Visor, 1993

cultural lhe oferece. Esse aprendizado prévio é considerado? O que se acrescenta a ele? O aprendizado escolar também influenciará a realidade cotidiana, proporcionará o desenvolvimento cognitivo? Como as dificuldades de aprendizagem são entendidas nesse contexto?

Ressaltamos que nossa análise das dificuldades de aprendizagem pressupõe a presença de fatores sociais e culturais, enfocando as dificuldades que são produzidas no processo de escolarização e não os problemas/dificuldades de aprendizagem em si.

Dificuldades de aprendizagem: reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural

Dentre as definições mais apontadas ao abordar os problemas de aprendizagem podemos citar a do DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*), da CID-10 (*The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines – Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*) e da NJCLD (*Joint Committee of Learning Disabilities – Comissão Mista de Dificuldades de Aprendizagem*). Destas a que mais impressiona e é assinalada como a que reúne maior consenso é a da NJCLD, segundo a qual:

Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as DA. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios sócio-emocionais) ou com influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc.), elas não são o resultado dessas condições (FONSECA, 1995, p.71). (grifo nosso)

Ao afirmar que as dificuldades são intrínsecas ao indivíduo, se responsabiliza o aluno por toda a dificuldade, a definição chega a mencionar algumas influências extrínsecas, mas essas últimas não poderiam ser a causa das dificuldades.

Em contraponto a essa conceituação e as outras mencionadas, ambas do campo clínico, adotamos a idéia proposta por Marquezan:

A dificuldade de aprendizagem é uma alteração no sistema de trocas entre o organismo e o meio. A alteração no sistema de trocas pode ocorrer em função de comprometimento do organismo, em função do meio ou pela combinação de ambos (2000, p.7).

O referido autor, ao falar das dificuldades de aprendizagem, aponta a implicação de diversos fatores, propondo que esta seja entendida como uma dificuldade não centrada apenas no aluno, mas na interação com o meio. Marquezan, ao conceituar a aprendizagem, aprofunda a argumentação acerca da importância das relações sociais e dos diversos agentes envolvidos no processo de aprendizagem, assim, o autor se aproxima da visão de aprendizagem que adotamos e que se apresenta de forma coerente e de acordo com os pressupostos vygotskyanos:

A aprendizagem é um processo, contínuo e permanente, de construção do conhecimento. Ela se efetiva na interação social. Requer o uso de mediadores. Sua matéria-prima é a produção social histórica (MARQUEZAN, 2000, p.6).

A idéia de processo também se faz presente no conceito de aprendizagem de Vygotsky. O termo utilizado é *obuchenie* que em russo, significa “processo de ensino-aprendizagem” e inclui aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas (OLIVEIRA, 1997).

Na ausência de um termo equivalente na tradução, *obuchenie* tem sido traduzida ora como ensino, ora como aprendizagem ou aprendizado. Contudo nenhuma das traduções consegue dar a ênfase que Vygotsky pretendia à relevância da interação social nesse processo.

É na interação social, por meio da mediação, que as aprendizagens se efetivam.

[...] interação é a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento. A transmissão pelo adulto à criança, da cultura construída na história social humana, não é concebida na psicologia vigotskiana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal (DUARTE, 2000, p.83).

Podemos destacar a escola como lugar por excelência de transmissão da cultura e história humana. Ressaltamos, de acordo com Duarte (2006), que não se entende transmissão de conhecimento com um sentido pejorativo de justaposição, mas como mediadora de análise crítica:

Ao possibilitar aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que esses alunos dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo no qual vive e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo (p.617).

A idéia destacada por Duarte está em consonância com os pressupostos vygotskyanos. A aprendizagem – escolar ou não – tem, segundo Vygotsky (1991, 1993, 1995), como função principal a internalização da cultura. Ao incorporá-la o sujeito torna-se parte dela e incorpora também novas formas de aprendizagem e reflexão.

Ainda, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, cabe acrescentar que cada cultura produz formas peculiares de raciocínio e de aprendizagem. Assim, pensamos que a compreensão também do que é dificuldade de aprendizagem irá ser diferente em distintas culturas, isto é, cada sociedade elenca algumas aprendizagens que seriam fundamentais, sendo os sujeitos que não se apropriam destas aqueles que teriam dificuldade de aprendizagem.

Em algumas culturas, como nas iletradas ou não alfabetizadas, essa conceituação parece não ser pertinente. A produção das dificuldades de aprendizagem ganha espaço quando a educação formal passa a ser valorizada.

Luria (1988) descreve alguns estudos realizados em aldeias isoladas do Uzbequistão com pessoas analfabetas, que não freqüentaram ambientes formais de ensino e/ou que tinham restritas relações sociais. Constatou que os processos de elaboração de pensamento e as respostas diferem das dos indivíduos formalmente educados – quanto menor o nível de conhecimento formal (aprendido em ambientes de ensino formais) mais as respostas tendiam a limitar-se a situações concretas, a experiência prática imediata.

Tais estudos reforçam a idéia de que compreender a dificuldade de aprendizagem descontextualizando-o do meio sócio-cultural é um engodo. Não se quer dizer que ela não exista, mas que, se compreendida isoladamente, parecerá que a dificuldade é centrada apenas no aluno que apresenta algum transtorno que não o permitiria aprender.

Leontiev (1983) reforça essas opiniões, afirmando que o psiquismo se estrutura a partir atividade social e histórica, pela apropriação da cultura humana acumulada:

Por lo tanto se debe considerar la conciencia (el psiquismo) en su cambio y en su desarrollo, en su dependencia del modo de vida, que se halla determinado por las relaciones sociales existentes y por el lugar ocupado por el individuo considerado dentro de esas relaciones. [...] la conciencia humana se transforma igualmente de manera cualitativa en el transcurso del desarrollo social e histórico⁵ (p.69).

De acordo com essa afirmação, podemos ponderar que se a estruturação da consciência depende da organização social, a aprendizagem e as dificuldades que ocorrem nesse processo também dependem das relações sociais que se estabelecem. Fica clara nessa concepção a importância da mediação de outros indivíduos e da cultura na formação da consciência e também na aprendizagem.

Leontiev (1983), analisando a formação da consciência na sociedade de classes, demonstrou que a divisão social do trabalho, no qual o sujeito torna-se apenas mão-de-obra, e que a propriedade privada, que afasta o trabalhador do controle dos meios de produção, resulta em alienação, isto é, na ação significado e sentido estão dissociados.

Duarte (2004b) faz uma consideração de extrema importância acerca da compreensão de alienação proposta por Leontiev:

[...] outra forma na qual aparece a temática da alienação nos trabalhos de Leontiev é a da criação de obstáculos, por parte da sociedade capitalista, à apropriação da cultura humana pelos indivíduos ou, dizendo a mesma coisa em outras palavras, trata-se da apropriação privada da cultura material e intelectual produzida

⁵ Portanto se deve considerar a consciência (o psiquismo) em sua mudança e em seu desenvolvimento, em sua dependência do modo de vida, que se encontra determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar ocupado pelo indivíduo considerado dentro dessas relações. [...] a consciência humana se transforma igualmente de maneira qualitativa no transcurso do desenvolvimento social e histórico.

coletivamente e que deveria constituir-se em patrimônio de todos os seres. Entretanto, dado o regime de acumulação capitalista, indivíduos, classes grupos e nações inteiras vêm-se impossibilitados de se apropriarem dessa cultura, o que produz as desigualdades entre os seres humanos (p.59-60).

Essa observação faz-nos refletir acerca dos conhecimentos da cultura humana que a escola vem se propondo a ensinar. Será que a escola proporciona aos alunos de todas as classes sociais o acesso ao patrimônio intelectual e cultural da humanidade? E, de que forma esse conhecimento é mediado? As dificuldades de aprendizagem não poderiam ter origem num descompasso que não permite a apropriação dessa cultura da humanidade quando a mediação não for profícua?

Não temos uma resposta a essas questões, mas é importante considerá-las de modo a não perder de vista as especificidades culturais existentes nas diferentes classes sociais. Certeza temos de que a apropriação da cultura intelectual da humanidade se dá por processos de aprendizagem mediada. E, segundo Vygotsky (1991), aprender possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, ligando o desenvolvimento do sujeito ao seu entorno sociocultural. Para o autor, o aprendizado precede, promove o desenvolvimento:

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 (1991, p.101).

Nessa perspectiva, a escola tem papel essencial no processo de desenvolvimento, já que sistematiza os conhecimentos da cultura universal e fornece espaço para trocas entre os indivíduos, estimulando assim os processos internos que acabarão por se efetivar – pois seu motivo de existir é o aprendizado.

De acordo com Rego (2000), ao interagir com os novos conhecimentos na escola (ler, escrever, calcular, informações, conceitos científicos, etc.) o ser humano se transforma e pode transformar, pois a escola lhe fornece novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio.

E quando as dificuldades de aprendizagem se fazem presentes nesse contexto quais as implicações e explicações? A dificuldade é do aluno? Do ensino? Da escola?

Tentando responder, ainda que parcialmente, essas perguntas referenciamos Vygotsky (1993) entendendo que, se as habilidades, por exemplo, de leitura, escrita e cálculo não estão concretizadas no período escolar, não haveria razão para *a priori* concluir que o aluno tem dificuldades de aprendizagem.

Segundo o autor, no início de qualquer nova aprendizagem é muito natural que as funções psíquicas não estejam prontas, muitas vezes nem sequer começaram seu verdadeiro processo de desenvolvimento. A aprendizagem é que irá despertar tais processos.

[...] 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 en todas las ramas de la enseñanza escolar⁶ (VYGOTSKY, 1993, p.233).

Se a aprendizagem é o elemento que irá desencadear o desenvolvimento das funções psicológicas, nos parece um equívoco rotular precipitadamente um aluno com o “diagnóstico” ou “parecer” de dificuldades de aprendizagem. As funções amadurecem ao longo desse processo e cabe ressaltar que cada criança tem seu tempo – em algumas os processos podem amadurecer mais lentamente que em outras.

Vygotsky (1993), interessado por essa relação entre a instrução escolar e desenvolvimento percebeu “que siempre hay divergencias y que nunca se manifesta

⁶ [...] o ensino da aritmética, da gramática, das ciências naturais, etc. não se inicia no momento em que as funções correspondentes já tenham amadurecido. Pelo contrário, a imaturidade das funções no começo da instrução constitui a lei geral e fundamental a que nos leva de maneira unânime a investigações em todos os ramos do ensino escolar.

paralelismo entre el curso de la instrucción escolar y el desarrollo de las correspondientes funciones”⁷ (p.235).

O teórico propõe que imaginemos o processo didático e o desenvolvimento das funções psíquicas que intervêm diretamente na instrução como duas curvas que não vão coincidir nunca, ainda que entre elas se tenha descoberto correlações muito complexas.

Mesmo que não se possa estabelecer precisamente que tipo de relações há entre aprendizagem e desenvolvimento, um fato Vygotsky (1993) esclareceu: “la instrucción se adelanta en lo fundamental al desarrollo”⁸ (p.237).

O autor indicava que a instrução se adiantava ao desenvolvimento pois é, ao mesmo tempo, propulsora do desenvolvimento de certas funções superiores. A instrução, a mediação, são decisivas na aprendizagem.

Dessa forma, alertamos para o fato de se estar usando indiscriminadamente o termo dificuldades de aprendizagem, porque de acordo com afirmações anteriores, inicialmente muitas funções ainda não estão concretizadas, gerando processos inconclusos de aprendizagem e desenvolvimento que podem ser confundidos com a dificuldade em si. Por outro lado também é temerário cair no pólo oposto e responsabilizar a “instrução” pela dificuldade.

As idéias de instrução, transmissão de conhecimento científico, colaboração permeiam a existência da escola e mantêm relação direta com o conhecido conceito vygotskyano de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), segundo o qual as atividades que a criança realiza hoje com ajuda, sob orientação, mediação de alguém mais

⁷ “que sempre há divergências e que nunca se manifesta um paralelismo entre o curso da instrução escolar e o desenvolvimento das correspondentes funções.

⁸ “a instrução se adianta, no mais fundamental, ao desenvolvimento”

experiente (na escola, geralmente, o professor) representam o que logo será capaz de realizar sozinha.

[...] en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo a su dirección. Lo fundamental en la instrucción es precisamente lo nuevo que aprende el niño. Por eso, 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 desarrollo⁹ (VYGOTSKY, 1993, p.241).

A existência da ZDP pressupõe considerar que o aluno pode superar as dificuldades mediante acompanhamento, colaboração.

É necessário acrescentar também que há alguns limites, possibilidades intelectuais, que a colaboração não supera. Vygotsky (1993) afirmava que a colaboração, que a instrução são eficazes onde cabe a imitação. Ele não entendia a imitação como processo mecânico, mera cópia, mas como reconstrução individual daquilo observado nos outros. Assim, o que em colaboração a criança consegue fazer, o que consegue imitar, aponta as funções que logo realizará sozinha.

Da mesma forma que há limites os quais a colaboração não supera, lembramos que a colaboração, a instrução em processos já consolidados também é ineficaz, isto é, ensinar o que a criança já é capaz de fazer sozinha é tão inútil como ensinar-lhe algo muito distante de suas possibilidades cognitivas (VYGOTSKY, 1993).

A instrução deve orientar-se pela ZDP, pelos processos não consolidados, mas em fase de maturação. Vygotsky (1993) destaca como essa concepção interfere nas questões pedagógicas:

⁹ [...] na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de realizar por si mesma, senão a fazer o que é ainda incapaz de realizar, mas que está a seu alcance em colaboração com o professor e sob sua direção. O fundamental na instrução é precisamente o novo que aprende a criança. Por isso, a zona de desenvolvimento proximal, que determina o campo das funções que estão ao alcance da criança, resulta ser o aspecto mais determinante no que se refere à instrução e ao desenvolvimento.

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 próximo¹⁰ (VYGOTSKY, 1993, p.242).

Até agora viemos falando da ZDP relacionada à instrução escolar. Seria um grande equívoco reduzir tanto um conceito tão amplo.

Vygotsky se refere à ZDP como presente em toda a vida do sujeito, não apenas restrita a escola, nem tão somente a infância – afinal, estamos continuamente aprendendo. Se reduzimos aqui a análise à infância e à escola é porque estamos interessados em destacar como se produzem as dificuldades de aprendizagem.

A ZDP não é algo estático, varia continuamente em função da interação com as pessoas e com o meio; dessa forma as possibilidades de desenvolvimento também estão se alterando constantemente a partir da experiência do sujeito.

A zona de desenvolvimento proximal cria-se e amplia-se sem limites em função de *processos interativos* que se estabelecem entre a mãe e a criança, entre os pais e a criança, entre umas crianças e outras com distintos níveis de capacidade, entre aluno e professor. A zona de desenvolvimento proximal cria-se num entorno social que possibilita a realização de atividades de ensino-aprendizagem (GARCÍA, 1998, p.105).

Compreender a mutabilidade da ZDP faz-nos refletir também acerca da constituição das dificuldades de aprendizagem. Entendendo que a ZDP amplia-se devido a processos

¹⁰ Antes se preguntava: a criança amadureceu para aprender a ler, para aprender aritmética, etc.? A questão relativa às funções maduras se mantém vigente. Devemos determinar sempre o limiar inferior da instrução. Mas a coisa não acaba aí: devemos saber estabelecer o limiar superior da instrução. Somente dentro dos limites existentes entre estes dois limiares pode resultar frutífera a instrução. Somente entre eles está determinado o período ótimo de ensino da matéria em questão. *O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas ao amanhã do desenvolvimento infantil*. Somente então poderá a instrução provocar os processos que agora se encontram na zona de desenvolvimento proximal.

interativos percebemos a possibilidade de superação das dificuldades que ocorrem ao longo do processo de escolarização. Para tanto a mediação será fator primordial.

Considerações finais

O tema das dificuldades de aprendizagem vem sendo freqüentemente abordado para se justificar o fracasso escolar. Acontece que sua “popularização” sem que se faça uma reflexão acerca de como as dificuldades passam a fazer parte do processo de escolarização e sem uma fundamentação teórica consistente acaba por esvaziar o conceito ou então preenchê-lo de senso-comum.

Quando o ato de aprender se encontra problemático, é necessária uma avaliação abrangente e minuciosa. Não se pode esquecer que a criança é um todo; o aluno é um ser sociocultural com uma história e valores específicos aos quais se deve estar atento.

Além disso, é preciso perceber que a escola também é atravessada por uma história e uma cultura específica. Patto (1996) pontua que a escola está determinada pelas contradições sociais. A autora, fundamentando-se nos conceitos de Gramsci de superestrutura percebe a escola “[...] como lugar de produção e reprodução social, de repetição e criação, e a cultura (da qual faz parte a ideologia) como uma das formas da práxis social” (p.131).

Retomando a Teoria Histórico-Cultural, lembramos que as mediações, incluindo as escolares, têm como pano de fundo uma determinada sociedade, uma cultura singular e um tempo histórico específico.

Ao enfatizar as questões culturais na análise das dificuldades de aprendizagem não se está defendendo o etnocentrismo, nem o relativismo cultural. Duarte (2006, p.616) alerta que “é um equívoco considerar-se etnocêntrica a transmissão universalizada da ciência e da arte e que também é um equívoco considerar-se que o relativismo cultural favoreça o livre desenvolvimento dos indivíduos”.

A crítica é dirigida principalmente as “pedagogias do aprender a aprender”¹¹ (DUARTE, 2004a) que defendem um ensino adequando-se aos interesses e necessidades práticas dos alunos em detrimento do ensino de conhecimento propriamente científicos.

Ainda que a reflexão aqui proposta destaque a importância dos fatores culturais para a compreensão da produção das dificuldades de aprendizagem, de forma alguma defendemos que os conhecimentos científicos, que a cultura intelectual produzida pela humanidade deva ser relegada em detrimento de conhecimentos práticos e cotidianos. Pelo contrário, de acordo com Vygotsky (1991, 1995), afirmamos que a aprendizagem escolar, que os conceitos e conhecimentos científicos são fundamentais para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, possibilitando formas mais elaboradas de pensamento.

Luria (1991) também destaca essa ampliação de conhecimento propiciada pela educação escolar:

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 (p.79-80).

Também não queremos cair no pólo oposto, desconsiderando completamente o contexto social, os conceitos cotidianos dos indivíduos. Assim, compreendemos que o ensino deve partir das aprendizagens cotidianas, do contexto no qual o indivíduo está inserido, para que as dificuldades de aprendizagem não se construam pela distância entre um saber exageradamente distante do saber cotidiano, mas, simultaneamente, deve seguir rumo à elaboração de relações mais abstratas, o que leva o aluno a perceber a realidade maior da qual faz parte e é forjado, desenvolvendo pensamento crítico.

¹¹ Termo criado por Duarte que engloba a pedagogia das competências, os estudos na linha do professor reflexivo, o construtivismo e a Escola Nova.

As reflexões que propomos acerca da aprendizagem e gênese das dificuldades de aprendizagem não conduzem a uma conclusão. Pelo contrário, suscitam diversas perguntas que mantêm a reflexão aberta.

LEARNING DIFFICULTIES: REFLECTIONS BASED ON CULTURAL-HISTORICAL THEORY

Abstract

When studying learning difficulties one must not forget that the pupil is a socio-cultural subject with a history and specific values to which one must be attentive to and that school is also per passed by a history and a specific culture. The reflection proposed here is based on Cultural-Historical Theory, which has in Vygotsky its main reference, besides other authors such as Luria, Leontiev and Duarte. We highlight that our analysis of learning difficulties assume in advance the presence of social and cultural factors, focusing on the difficulties which are produced in the educational process, and not on learning problems/difficulties themselves. Finally, we could not reach a conclusion, but we left many questions to be answered that keep the reflection open.

Keywords: Learning difficulties; cultural-historical theory; Vygotsky; culture; mediation.

Referências

DUARTE, Newton. 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. In: Educação e Sociedade. **Vigotski – o Manuscrito de 1929**: temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas: Cedes, vol. 71, p. 79-114, 2000.

DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? – Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação. Campinas: Autores Associados, 2004a.

DURTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: Revista Cadernos Cedes. **A psicologia de A. N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea**. Campinas: Cedes, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004b.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: USP, vol. 32, n. 3, p. 607-618, 2006.

GARCÍA. Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LEONTIEV, Alexis N. **El desarrollo del psiquismo**. Madrid: Akal, 1983.

LURIA, Alexander R. Diferenças culturais de pensamento. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LURIA, Alexander R. 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.

MARQUEZAN, Reinoldo. **Aprendizagem e dificuldades de aprendizagem**. Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão, nº37. Santa Maria: LAPEDOC, 2000.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamiento y Lenguaje**. Conferencias sobre Psicología. Obras Escogidas II. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas III: Madrid: Visor, 1995.

Data de recebimento: 06/04/2010

Data de aceite: 15/05/2010