

# Transtornos Específicos da Aprendizagem: Uma análise crítica à luz da Teoria Histórico-Cultural

## Specific Learning Disorders: A critical analysis in the light of Historical-Cultural Theory

Bruna Mares Terra-Candido<sup>1</sup>; Ana Paula Xavier Marques da Cruz<sup>2</sup>

DOI: 10.51207/2179-4057.20240012

### Resumo

O processo de avaliação e intervenção da queixa escolar baseada na Teoria Histórico-Cultural busca entender o não-aprender na escola como um processo multifatorial, realizando uma investigação que supera a descrição do fenômeno e busca explicar a causa das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo a criança a partir do método materialista, histórico e dialético. Com o objetivo de compreender como a Teoria Histórico-Cultural percebe os diagnósticos médicos dados às dificuldades no processo de escolarização, realizou-se neste artigo uma revisão narrativa de literaturas nacionais a partir de uma busca eletrônica em diferentes bases de dados, tais como Google Acadêmico, SciELO e Pepsic. Percebe-se que essa perspectiva teórica possui uma concepção crítica sobre os sintomas que a criança apresenta na escola e levanta preocupações sobre a atual produção de diagnósticos que individualizam o processo de ensino-aprendizagem ao sujeito que não aprende e medicaliza, sem considerá-lo em movimento com a sociedade em um processo de desenvolvimento que envolve diversos personagens.

**Unitermos:** Medicalização. Processo Ensino e Aprendizagem. Teoria Histórico-Cultural.

### Summary

The process of assessment and intervention of school complaints based on Historical-Cultural Theory seeks to understand non-learning at school as a multifactorial process, carrying out an investigation that goes beyond the description of the phenomenon and seeks to explain the difficulties cause in the teaching-learning process, understanding the child from the materialist, historical and dialectical method. With the aim of understanding how the Historical-Cultural Theory perceives medical diagnoses given to difficulties in the schooling process, this article carried out a narrative review of national literature based on an electronic search in different databases, such as Google Scholar, SciELO and Pepsic. It is clear that this theoretical perspective has a critical conception of the symptoms that children present at school and raises concerns about the current production of diagnoses that individualize the teaching-learning process for the subject who does not learn and medicalizes him, without considering this child moving with society in a development process that involves several characters.

**Keywords:** Medicalization. Teaching and Learning Process. Historical-Cultural Theory.

Trabalho realizado na Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), São José dos Campos, SP, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

**1.** Bruna Mares Terra-Candido - Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista, especialista em Neuropsicologia; mestre em Ciências pelo Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo; docente da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), São José dos Campos, SP, Brasil. **2.** Ana Paula Xavier Marques da Cruz - Graduada em Psicologia pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), São José dos Campos, SP, Brasil.

## Introdução

Esse trabalho tem como objetivo compreender como a Teoria Histórico-Cultural percebe os diagnósticos médicos dados às dificuldades no processo de escolarização. Essa pesquisa originou-se de uma revisão narrativa de literaturas nacionais as quais abordavam temáticas relacionadas à queixa escolar e à Teoria Histórico-Cultural. Foram utilizadas como palavras-chave: desenvolvimento, queixa escolar, transtornos específicos da aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural. Para o levantamento de publicações, foi realizada uma busca eletrônica livre em diferentes bases de dados, como Google Acadêmico, SciELO e Pepsic.

Os Transtornos Específicos da Aprendizagem são descritos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição revisada (DSM-V-TR) como “um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo, as quais são associadas com as manifestações comportamentais” (American Psychiatric Association [APA], 2023, p. 323). Os diagnósticos dos transtornos específicos de aprendizagem são sustentados por quatro critérios avaliativos, os quais descrevem os déficits acadêmicos e as condições necessárias para tal. Sendo estes (APA, 2023): (A) Dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas – dificuldades de leitura, escrita e domínio do senso numérico – que persistam por pelo menos seis meses; (B) Habilidades acadêmicas abaixo do esperado para idade cronológica, causando interferências significativas em uma ou mais esferas da vida do sujeito; (C) Dificuldades iniciadas durante os anos escolares; (D) Tais dificuldades não podem ser explicadas por outra deficiência, transtorno ou aspectos psicossociais.

No entanto, apesar do manual (APA, 2023) chamar a atenção para a necessidade de um olhar histórico, assim como a relação das habilidades acadêmicas com o processo de ensino-aprendizagem, observa-se que a centralidade desta condição e de seu processo de avaliação tem sido colocada em aspectos individuais e fisiológicos do sujeito (Giroto et al., 2020), uma vez que este apresenta uma série

de sintomas comportamentais necessários para o diagnóstico, mas não elucidam reflexões sobre a relação destes com a realidade do sujeito analisado. É, portanto, essencial considerar o contexto social e cultural dos sujeitos avaliados como determinantes na constituição de seu psiquismo.

## Teoria Histórico-Cultural e a crítica a padronização do processo ensino-aprendizagem

Borges e Gontijo (2020), em um movimento de contextualização histórica, retomam a construção da avaliação psicológica infantil realizando uma análise crítica ao colocar que esse processo se desenvolveu calcado no modelo psicométrico de avaliação, de característica médica-estatística, com uma visão fragmentada do indivíduo e seu desenvolvimento. Giroto et al. (2020) relacionam isso à crescente medicalização do *não-aprender*, em que questões multifatoriais e complexas – de caráter social, histórico, econômico, familiar, cultural, político e pedagógico – são reduzidos a aspectos biológicos, transportando a lógica biomédica para as outras áreas do saber.

Deste modo, esse fenômeno passa a ser compreendido a partir da dicotomia entre saúde e doença, em que o não-aprender é tido como desviante e recebe um diagnóstico médico e, com isso, legitima-se a anormalidade em comparação às outras crianças (Cruz et al., 2022). Quando a criança que não aprende, é vista descolada do seu meio social, esta é encaminhada por instituições pedagógicas para serviços de saúde, recebendo, portanto, o diagnóstico médico e, por sua vez, tratamentos medicamentosos.

Desde a década de 1990, as pesquisadoras Cecília Azevedo Lima Collares e Maria Aparecida Affonso Moysés problematizam a alta incidência de prescrição de medicações para sintomas relacionados às dificuldades no processo ensino-aprendizagem. As autoras também discutem que a patologização da educação, em que se considera como doença os processos de não-aprendizagem, desdobra-se na medicalização da educação, ou seja, tratar com medicação sintomas de origem social, cultural e histórica (Collares & Moysés, 1994, 1996, 2011, 2014).

Em contrapartida a tal prática, percebe-se na Teoria Histórico-Cultural um forte amparo teórico para a desconstrução de um olhar centralizado nos déficits e/ou dificuldades do aluno, ampliando a avaliação do processo ensino-aprendizagem aos outros participantes envolvidos na produção da queixa escolar e contextualizando-os a partir da realidade social e cultural do sujeito. Tal pressuposto é colocado por Vigotski (1927/1995) ao ressaltar a importância das mediações sociais para o processo de desenvolvimento. O autor sistematiza a relação dialética entre tais processos a partir do princípio da *lei geral do desenvolvimento cultural*, na qual propõe que o desenvolvimento psíquico ocorre a partir de um movimento de interiorização do plano social (interpsíquico) para o meio psicológico (intrapíquico); ou seja, primeiro o sujeito tem acesso a determinado instrumento mediado socialmente por meio da apropriação cultural de conhecimento, para depois interiorizar esse instrumento social como instrumento psicológico.

Um exemplo disto é a linguagem, que se desenvolveu socialmente a partir da mediação do outro (em um plano social) e, a partir da relação com a cultura o homem se apropriou da linguagem e a interiorizou desenvolvendo seu psiquismo e fazendo uso dessa função psíquica superior enquanto um instrumento de autorregulação do comportamento; isso permitiu ao homem um salto qualitativo no pensamento, uma vez que a linguagem passa a ser utilizada para planejar sua ação.

Assim, entende-se que as funções psíquicas superiores – atenção voluntária, linguagem, pensamento, memória voluntária, imaginação, inteligência, emoções/sentimentos, sensações e percepções –, essenciais ao desenvolvimento humano e a construção das habilidades acadêmicas, não surgem de modo natural e orgânico, mas a partir da relação do sujeito com o meio social e as oportunidades de internalização e apropriação da cultura que este tem acesso, mudando qualitativamente a relação do sujeito com o seu meio. Martins (2012) discute que o meio cultural, social e histórico impacta diretamente na forma como o sujeito internaliza os valores, ideias, atitudes e práticas do contexto

em que está inserido e o quanto a mediação social possibilita a apropriação da cultura e possibilita a aprendizagem deste aluno.

Uma vez que a aprendizagem não ocorre no vácuo, mas sim inserida em um processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que o profissional amplie seu objeto de estudo para além do sujeito e suas dificuldades, considerando a apropriação do conhecimento como um movimento dialético de internalização, que depende do modo pelo qual se constroem as relações sociais envolvidas neste processo e a qualidade das mediações que estas disponibilizam (Facci et al., 2007).

Assim, a atividade psíquica do sujeito não pode ser vista como um reflexo imediato de seu desenvolvimento biológico, mas precisa ser entendida em um complexo caminho de desenvolvimento materialista histórico e dialético (Clarindo, 2020) que “o constituem como sujeito e mediam seu modo de pensar, de sentir e de agir no mundo; portanto, ele é uma síntese inacabada das múltiplas relações que estabelece com a cultura e a sociedade, configuradas na processualidade” (Gesser, 2013, p. 71).

Vigotski (1927/1995) destaca que todos têm a capacidade de se desenvolver desde que sejam disponibilizadas mediações que permitam a internalização da cultura na particularidade de cada sujeito, o que desconstrói a concepção tradicional de um padrão normativo de aprendizagem. O autor considerava o desenvolvimento enquanto um processo ontogênico único, no qual cada criança apresenta necessidades específicas. Deste modo, pensar na incapacidade do sujeito com um transtorno ou uma deficiência de se adaptar a uma metodologia universal é culpar a criança pela incapacidade social de lhe oferecer os instrumentos mediadores necessários para que ela internalize a cultura e promova seu desenvolvimento.

Esse olhar não nega a existência de condições biológicas que alteram a relação do indivíduo com o meio, mas considera que tais aspectos têm diferentes papéis na vida do sujeito a depender da sua constituição histórica e social (Clarindo, 2020). As transformações das exigências sociais, nas diferentes épocas e culturas, refletem-se na

intensidade com que determinada característica passa a ser classificada, podendo ser considerada uma deficiência ou não, assim como, a depender da classe social desta pessoa, observam-se maiores ou menores condições de adaptação social, gerando diferentes impactos para uma mesma condição biológica (Cruz et al., 2022).

Nesse contexto, é fundamental reconhecer a importância de adotar uma perspectiva ampliada em relação aos critérios nosológicos dos Transtornos Específicos de Aprendizagem a partir do reconhecimento das necessidades dos alunos com dificuldades no processo de aprendizagem, independentemente de terem recebido um diagnóstico ou não.

Acrescenta-se a essa discussão que os públicos-alvo da Educação Especial, de acordo com o Decreto nº 7.611 (2011), são os estudantes com deficiências (sensoriais, motoras ou intelectuais), Transtorno Global do Desenvolvimento (atual Transtorno do Espectro Autista) e Altas habilidades/Superdotação; sendo assim, estudantes com Transtornos Específicos de Aprendizagem não são considerados públicos-alvo da Educação Especial e, portanto, o atendimento educacional especializado não é garantido por lei. Destaca-se uma postura crítica em relação à necessidade de um laudo, uma vez que esta classificação pode ser restritiva e insuficiente para abarcar toda a diversidade de perfis e necessidades educacionais, especialmente por limitar as possibilidades de elaboração de mediações educacionais personalizadas para atender às necessidades individuais dos alunos que não possuem um diagnóstico formal.

Ressalta-se que existe a lei nº 14.254 (2021) aos estudantes diagnosticados com Transtorno Específico de Aprendizagem, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educando com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, mas que, sobretudo, enfatiza a necessidade do diagnóstico precoce, encaminhamento e o acompanhamento nos serviços de saúde, reforçando um olhar biologizante para dificuldades atencionais e para o processo de aprendizagem.

Souza et al. (2020) discutem o quanto o que é considerado normal está dentro de um modelo sociocultural, manifestado também na economia e na política, pois estas determinam quem é considerado produtivo ou não em uma sociedade e, por sua vez, quem se enquadra ou não a uma norma pré-estabelecida ao padrão esperado.

Deste modo, a Teoria Histórico-Cultural busca superar a mera descrição do fenômeno observado, adotando uma postura investigativa das causas que implicam a sua existência (Asbahr & Lopes, 2006), ou seja, ao receber uma queixa escolar, o psicólogo ou psicopedagogo histórico-cultural não limita sua investigação ao consultório clínico, mas realiza o movimento de devolver essa demanda a escola e a família, dialogando e incluindo-os no entendimento e na transformação de tal realidade. Para tal, a Teoria Histórico-Cultural utiliza do método Materialista Histórico e Dialético como base de análise; neste, entende-se a formação do sujeito e a atividade psíquica se dá a partir da sua interação com a realidade concreta e materialista, internalizando-a, o que viabiliza um leque ilimitado de possibilidades de ser e agir ao sujeito, pois este é dependente do momento histórico e do processo de formação que lhe antecedeu, da cultura acumulada ao longo da história, a qual ocorre em um constante movimento de contradições dialéticas.

Luria (1981) também corrobora com tal afirmação ao colocar que o desenvolvimento psíquico deve ser visto como um processo histórico no qual o meio social da criança induz o desenvolvimento de processos de mediação de várias funções mentais superiores. Terra-Candido (2015) discute que os conceitos de compensação e neuroplasticidade contribuem para se pensar o não-aprender para além dos aspectos biológicos do sujeito, uma vez que há a possibilidade da reestruturação das ligações neuronais, assim, áreas cerebrais não comprometidas substituem as funções anteriormente realizadas pelas áreas comprometidas. Para além da descentralização das justificativas do *não-aprender* aos aspectos individuais e biológicos, Luria (1981) nos permite um olhar do sujeito em transformação, capaz de superar sua condição biológica atual.

Esse olhar para o movimento do sujeito na sociedade em que ele está inserido é o que subsidia a atuação do profissional cuja base epistemológica se ancora na Teoria Histórico-Cultural, uma vez que permite um processo de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem com foco nas potencialidades do sujeito e na transformação da sua realidade concreta, como exploraremos no próximo tópico.

### As motivações e consequências da avaliação do não-aprender

Como já exposto, historicamente, a avaliação da queixa escolar se construiu a partir do modelo psicométrico de avaliação, de característica médica-estatística (Borges & Gontijo, 2020). Tal concepção de sujeito baseia-se em uma visão normativa do processo de ensino-aprendizagem, pautado em ideias homogeneizadoras que não valorizam as diferenças inerentes de cada sujeito e atribuem o desempenho escolar a causas individuais, da personalidade ou de sua capacidade cognitiva (Borges & Gontijo, 2020). Percebem-se discursos permeados por “uma visão médica preocupada em distinguir o “são” do “não-são” ou “insano”” (Borges & Gontijo, 2020, p. 5), as crianças “normais” das “doentes” com déficits, transtornos ou distúrbios que lhes impedem de aprender. Giroto et al. (2019) reforçam tal posicionamento ao chamarem a atenção para o uso da expressão “doença do não-aprender” e para a normalização de tal, evidenciando uma significação já estabelecida e apropriada culturalmente.

Aqui no Brasil, a produção deste discurso relaciona-se à influência da psicometria e higiene mental nas escolas, marcadas por uma prática psicopedagógica focada nas capacidades individuais, onde se considerava possível medir a inteligência (Hostins, 2000; Machado, 2000). Tais metodologias não consideravam as diferenças sociais de cada sujeito, as desigualdades de acesso e qualidade de instrumentos mediadores disponíveis nas diferentes classes sociais e o impacto delas no desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Machado, 2000), assim como, desconsideram os diferentes processos de internalização e os conhecimentos em processo de aquisição. Deste modo, a avaliação dos

processos de ensino-aprendizagem baseada exclusivamente em testes e/ou em aspectos intrínsecos do sujeito encobre o modo com que se dá o processo de ensino-aprendizagem, as múltiplas relações sociais envolvidas em tal e o modo singular com que cada sujeito as vivencia.

Patto (1997) associa tal prática individualizante e reducionista à produção de laudos, que muitas vezes são utilizados como instrumentos de exclusão da criança que não-aprende. A autora denomina tal fenômeno de *produção do fracasso escolar*, uma vez que não há a busca por superar as demandas apresentadas, mas de atestar ou justificar o não aprender com base em “distúrbios físicos ou psíquicos encerrados no indivíduo” (p. 4).

Deste modo, ignoram-se as condições da realidade educacional brasileira, retirando da discussão a responsabilidade social, política, familiar e pedagógica do processo de ensino-aprendizagem ao considerar apenas a descrição ou o resultado de testes que medem o que a criança consegue ou não fazer e justificando-os a partir do adoecimento do sujeito (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2015). Bock (2003) afirma que, na história da Psicologia da Educação, houve a cumplicidade ideológica desta ciência com o “ocultamento do caráter social da educação” (p. 85).

Tais concepções e práticas frente às queixas escolares têm gerado um impacto observável no aumento do encaminhamento de crianças aos serviços de saúde (Giroto et al., 2019; Facci et al., 2007). Amaral e Caponi (2020) chamam a atenção para as orientações que, num ideal de prevenção do agravamento das dificuldades de aprendizagem, estimulam o encaminhamento de alunos “suspeitos” para avaliação na área de saúde, contribuindo para a construção de um entendimento de que qualquer desvio no processo “ideal” de aprendizagem deve ser entendido como um sintoma de uma psicopatologia e tratado na esfera clínica.

Com o aumento dos encaminhamentos médicos, observa-se também o aumento da intervenção médica, o fármaco (Scarlin & Souza, 2020), que tende a ser bem aceito pela escola e pela família (CFP, 2015, p. 11). O impacto de tal prática se dá na

cristalização da transformação da realidade, uma vez que as estratégias de ensino-aprendizagem, as estruturas administrativas, as condições de trabalho e as relações sociais envolvidas na queixa escolar permanecem inquestionáveis, gerando a estratificação da posição social da pessoa que não aprende (Chagas & Pedroza, 2016). Borges e Gontijo (2020) ressaltam a importância de não se afirmar do modo leviano a existência de uma psicopatologia ou um déficit intelectual, pois tais contribuíram para a estereotipação e estigmatização do sujeito, dificultando ainda mais o processo ensino-aprendizagem. O CFP (2015, p. 7), em sua cartilha “Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde” orienta que os profissionais:

Tanto da área da educação como da saúde, não deve ser o de procurar o que falta (falta atenção, falta disciplina, falta comida, falta coordenação motora...), pois, nesse caso, a lógica é a mesma da medicalização. O olhar deve se voltar para tudo que situa as condições do início e de todo o decorrer do processo que gerou a questão; perguntas que nos levem a entender quando, porquê, para quê, com quem, para quem, onde o problema se encontra nos mostram esse caminho. (CFP, 2015, p. 7)

A concepção psicométrica da avaliação do *não-aprender* também esbarra nos pressupostos da Teoria Histórico-cultural ao considerar o sujeito como um produto estático. Patto (1997) enfatiza que os testes psicométricos “medem *produtos* de processos mentais, ignorando o *processo* de produção da resposta, mais importante na determinação do estágio de desenvolvimento intelectual” (p. 3). Observa-se que os testes psicológicos podem realmente indicar o nível de desenvolvimento já consolidado na criança, mas nos dizem pouco sobre o processo ontológico de formação de tais habilidades e se mostram incompatíveis com a observação do desenvolvimento ou não das novas habilidades e conhecimentos. No próximo tópico exploramos um pouco mais sobre as possibilidades de investigação.

## Caminhos possíveis para investigar a criança que não aprende não escola

Vigotski, em seu movimento de busca pela superação da dicotomia e a fragmentação do sujeito que pautavam o olhar e a intervenção terapêutica das ciências psicológicas, construiu na Teoria Histórico-Cultural meios para pensar este em sua totalidade, não mais reduzindo-os a aspectos isolados da dualidade mente e corpo, mas considerando tais aspectos em sua dialética (Oliveira, 1993). Para o autor, compreender o sujeito é ter como objeto de estudo o seu processo de desenvolvimento, o qual ocorre imerso em relações sociais e em um contexto materialista histórico e dialético. Ancorado nos pressupostos vigotskianos, o profissional empenha-se para enxergar além da aparência do objeto – o imediato e evidente – realizando um verdadeiro processo investigativo que busca pela essência do fenômeno, ou seja, a estrutura e dinâmica que os sustentam. Tal concepção ancora-se na ideia marxista de que “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas (...)” (Marx, 2008, p. 1080).

Deste modo, a construção de um pensamento interventivo baseado na Teoria Histórico-Cultural inicia-se na identificação do período de desenvolvimento do indivíduo e no *diagnóstico do desenvolvimento*, ou seja, a investigação da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Na definição de Vigotski

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotski, 1931/2007, p. 97)

“Na prática, trata-se da identificação dos processos maturacionais já consolidados (zona de desenvolvimento real), e principalmente daqueles que estão em processo de maturação (zona de desenvolvimento potencial)” (Alves & Caldas, 2020, p. 186). Como já exposto anteriormente, tal análise é contextualizada em sua história de vida e abrange muito mais que os sintomas emergentes

como queixa manifesta, pois se entende que para compreendê-los é necessário investigar o processo de desenvolvimento do sujeito e as tramas sociais nas quais ele está imerso.

Um dos principais conceitos propostos por Vigotski (2010), a zona de desenvolvimento potencial (ZDP), traz luz às habilidades em processo de desenvolvimento, considerando-as tão fundamentais para o processo de avaliação e intervenção quanto os processos maturacionais já consolidados. A ZDP diz sobre o momento de desenvolvimento em que determinadas habilidades ainda estão em processo de maturação. Neste momento, observa-se que apesar do sujeito não conseguir realizar tal atividade sozinho, ela se torna possível a partir da mediação do outro. Assim, ressalta-se a importância da relação social para o desenvolvimento psíquico:

Podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (Vigotski, 2010, p. 112)

Para além da avaliação do que o sujeito pode ou não fazer, a ZDP se torna valiosa na investigação do modo pelo qual a criança constrói tal resposta, compreendendo a forma subjetiva com que as funções psíquicas complexas se articulam no desenvolvimento daquele sujeito. Luria (1981) coloca que um mesmo sintoma pode advir de diferentes configurações cerebrais, assim, o foco de sua análise clínica não está na estrutura cerebral (lesionada ou não) ou no resultado de uma atividade, mas em seu processo de construção, nas estratégias e planejamentos que o sujeito desenvolve para alcançar seu objetivo. Entende-se que esse olhar nos permite perceber a configuração e a relação de suas funções psicológicas superiores, os recursos compensatórios que o sujeito utiliza para lidar com as dificuldades que surgem, evidenciando suas potencialidades (Terra-Candido, 2015). É colocado por Alves e Caldas (2020) que a atuação do profissional baseado na perspectiva Histórico-Cultural se dá com enfoque nesta zona de desenvolvimento e a partir da potencialidade que o sujeito apresenta.

Ao investigar a relação do diagnóstico desenvolvimental e as queixas escolares, faz-se necessário um movimento de análise materialista histórico e dialético que considere os sentidos e significados sobre si e sobre o outro. Deste modo, investiga-se quais as repercussões de tais sintomas para o desenvolvimento daquela pessoa, como passa ela ser vista na família e o que este representa para o seu grupo cultural, assim como, as medidas pedagógicas já tomadas e quais ainda são possíveis, uma vez que a relação da criança no ambiente escolar contribui para a compreensão e análise de sua queixa escolar (Alves & Caldas, 2020; Terra-Candido, 2015).

Como já exposto anteriormente, a partir do conceito de plasticidade cerebral de Luria (1981) e a concepção de Vigotski (2010) acerca da dialética entre a aprendizagem e o desenvolvimento, constrói-se na Teoria Histórico-Cultural um olhar para um sujeito como um ser em constante transformação. Assim, tais investigações são pensadas com o objetivo de possibilitar intervenções que instrumentalizam o sujeito em sua ação no mundo e criem estratégias para lidar com determinadas dificuldades, tornando-o consciente do seu agir no mundo, buscando mediar o processo de desenvolvimento do sujeito para que condutas que anteriormente estavam na zona de desenvolvimento potencial passem ao nível de desenvolvimento real (Terra-Candido, 2015). Nessa discussão, nas palavras de Moysés e Collares (1997):

[...] olhar o que a criança sabe, o que ela tem, o que ela pode, o que ela gosta. Não se propõe nenhuma tarefa previamente definida, não se pergunta se sabe fazer determinada coisa, mesmo que seja empinar pipa, ou jogar bolinha de gude. Pergunta-se o que ela sabe fazer. E, a partir daí, o profissional busca, nessas atividades, nas expressões que ela já adquiriu, o que subsidia e permite tais expressões. Em vez de a criança se adequar ao que o profissional sabe perguntar, este é quem deverá se adequar às suas expressões, a seus valores, a seus gostos. (Moysés & Collares, 1997, p. 131)

Por fim, Terra-Candido (2015) destaca que o crescimento do sujeito durante o processo pedagógico pode ser observado a partir da análise qualitativa por meio da comparação do sujeito com ele mesmo. As intervenções psicopedagógicas atuam no processo e não no produto da aprendizagem, respeitando as particularidades de cada sujeito singular.

## Considerações

A partir do processo de pesquisa e construção do presente artigo, observou-se que a avaliação e a intervenção da queixa escolar, historicamente, se desenvolveram centradas na pessoa que não aprende, corroborando com práticas medicalizantes que limitam a investigação desse fenômeno a aspectos biológicos e individuais do sujeito. Tal modo de enxergar o não-aprender foi culturalmente apropriado e bem aceito por profissionais da saúde, professores e familiares, que encontram neste uma justificativa para as dificuldades escolares.

Contudo, a partir de uma análise crítica baseada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e do método Materialista Histórico e Dialético, percebe-se que tal modo de compreender as queixas escolares tem transformado os sintomas de aspectos psicossociais em sua causa – ou seja, ao invés de se olhar para a realidade política, pedagógica, social e familiar do sujeito e buscar compreender como estas têm atravessado o processo de ensino-aprendizagem e influenciado nas queixas escolares, centraliza-se o olhar na aparência do fenômeno, no sujeito que não aprende, e buscam-se causas que o justifiquem em si. Ao ignorar a realidade social do sujeito, estratificam-se as oportunidades de transformação desta, produzindo o fracasso escolar (Patto, 1997) e a estereotipação da pessoa que não aprende, limitando suas possibilidades e seu potencial de transformação.

Assim, parece-nos que a prática da avaliação dos processos de ensino-aprendizagem como transtornos ou déficits cognitivos, historicamente, vem se construindo como um processo de “justificar” o não-aprender com implicações claras na exclusão de pessoas que fogem a um padrão dito como normal,

seu foco parece estar mais relacionado ao diagnóstico, produzir laudos, do que de pensar prognósticos e a transformação do fenômeno.

Essa visão tradicional do não-aprender esbarra de diversas formas nos pressupostos da Teoria Histórico-cultural, para além das críticas acerca da sua motivação e consequência. Para Vigotski (1927/1995), pensar o desenvolvimento é entender que as funções psíquicas superiores se desenvolvem a partir da mediação social e não em um processo de maturação biológica, assim, o desenvolvimento cognitivo necessário para as habilidades acadêmicas só pode ser entendido a partir do contexto social e das oportunidades de mediação aos quais o sujeito tem acesso. Há também uma forte crítica ao ideal de normalidade e padronização dos sujeitos, ao considerar que cada pessoa se desenvolve em um processo ontogenético singular e que, uma vez disponibilizadas as mediações necessárias, todos os sujeitos podem se desenvolver. O autor também nos chama a atenção para a Zona de Desenvolvimento Proximal, que a partir das contribuições de Luria (1981) nos ajuda a olhar para o sujeito como um ser em constante transformação.

Assim, o foco do profissional baseado na Teoria Histórico-Cultural não se concentra em atribuir um diagnóstico comportamental aos sintomas do sujeito, assim como, sua análise não se limita às queixas manifestadas pela família ou a escola, uma vez que tais práxis se restringiriam a compreender e intervir na aparência do fenômeno observado. Contrapondo tais práxis, a Teoria Histórico-Cultural, a partir de uma análise do período de desenvolvimento do sujeito e da investigação dos caminhos percorridos durante as atividades realizadas com ou sem auxílio do mediador (ZDP e ZDR), busca perceber os processos de desenvolvimento, as relações complexas e interligadas das funções psíquicas superiores, os sentidos e as estratégias desenvolvidas pelo sujeito frente a um desafio, entendendo-as em sua relação materialista, histórico e dialética com o meio social. Esse movimento permite-nos perceber os atravessamentos e potencialidades do sujeito, e é neste espaço que o profissional baseado nesta concepção teórica pauta a sua atuação.

## Referências

- Amaral, L. H., & Caponi, S. (2020). Novas abordagens em psiquiatria no século XXI: a escola como lócus de prevenção e promoção em saúde mental. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(5), 2820-2836.
- American Psychiatric Association. (2023). *DSM-5-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5ª ed). Artmed.
- Alves, M. R. P. F., & Caldas, A. A. S. (2020). A clínica infantil sob o olhar da psicologia histórico-cultural. In A. I. B. Lima (Ed.), *Cartas para Vigotski: ensaios em psicologia clínica histórico-cultural* (1ª ed., pp. 185- 206). UECE.
- Asbahr, F. S. F., & Lopes, J. S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, 17(1), 53-73.
- Borges, E., & Gontijo, R. A. G. (2020). O psicodiagnóstico infantil na elucidação do sintoma escolar: potencialidades e limites. *Ciências Gerenciais em Foco*, 11(9), 1-16.
- Bock, A. M. B. (2003). *Psicologia e o compromisso social*. Cortez.
- Brasil. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011). *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)
- Brasil. Lei Nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. (2021). *Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem*. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm)
- Chagas, J. C., & Pedroza, R. L. S. (2016). Patologização e medicalização da educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-10.
- Clarindo, J. M. (2020). *Clínica Histórico-cultural: caracterizando um método de atuação em psicoterapia*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará].
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1994). A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. *Série Ideias*, 23, 25-31.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. Cortez.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (2011). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos* (Cap. 10, pp. 193-214). Casa do Psicólogo.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (2014). Educação na Era dos Transtornos. In L. S. Viégas, M. I. Ribeiro, E. C. Oliveira, & L. A. Teles (Org.), *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* (pp. 47-65). EDUFBA.
- Conselho Federal de Psicologia. (2015). Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde. *Revista Fórum de Medicalização da Educação e Sociedade*, 1, 13-27.
- Cruz, A. P., Leal, C. S. G., & Santos, M. M. (2022). *O psicodiagnóstico do Transtorno Específico da Aprendizagem: uma análise à luz da Psicologia Histórico-Cultural*. [Trabalho de graduação em Psicologia, Universidade do Vale do Paraíba].
- Facci, M. G. D., Tessaro, N. S., Leal, Z. F. R. G., Silva, V. G., & Roma, C. G. (2007). Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 323-338.
- Gesser, M. (2013). Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33, 66-77.
- Giroto, C. R. M., Araujo, L. A., & Vitta, F. C. F. (2019). Discursivização sobre “doenças do não aprender” no contexto educacional inclusivo: o que dizem os professores de educação infantil? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(1), 807-825.
- Giroto, C. R. M., Berberian, A. P., & Oliveira Santana, A. P. (2020). Medicalização da educação e os sentidos do não aprender. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(5), 2789-2802.
- Hostins, R. C. L. (2000). *Diálogos sobre o não aprender*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Luria, A. R. (1981). *Fundamentos de neuropsicologia*. Universidade de São Paulo.
- Machado, A. M. (2000). *Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias*. Psicologia e educação: desafios teórico-práticos. Casa do Psicólogo.
- Martins, L. M. (2012). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. [Tese livre-docência, Universidade Estadual de São Paulo].
- Marx, K. (2008). *O capital: Crítica da econômica política. Livro I: O processo de produção do capital*. Expressão Popular.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, 8(1), 63-89.
- Oliveira, M. K. (1993). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. Scipione.
- Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, 8(1), 47-62.
- Scarin, A. C. C. F., & Souza, M. P. R. (2020). Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e214158.
- Souza, V. A., Richter, L. M., & Silva, L. C. (2020). Políticas de avaliação externa e a medicalização da educação: dos sentidos do “não aprender” até o “não ensinar”. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(5), 2916-2931.

Terra-Candido, B. M. (2015). *Não-aprender-na-escola: a busca pelo diagnóstico nos (des) encontros entre saúde e educação*. [Dissertação de mestrado em Ciências, Universidade de São Paulo].

Vigotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Visor. (Original publicado em 1927).

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.). Martins Fontes. (Original publicado em 1931)

Vigotski, L. S. (2010). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Org.), *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Ícone.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

### **Correspondência**

Bruna Mares Terra-Candido  
Av. Shishima Hifumi, 2911 - Faculdade de Educação  
e Artes - Bloco 3 - Bairro Urbanova - São José dos  
Campos, SP, Brasil - CEP 12244-000.  
E-mail: brunaterra@univap.br