

PAULO ROBERTO FRANCISCO

**TENDÊNCIAS NAS DISSERTAÇÕES E TESES EM
PSICOLOGIA SOBRE AS DIFICULDADES DE APREN-
DIZAGEM ESCOLAR NA SEGUNDA METADE DA
DÉCADA DE 90**

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Psicologia, Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, Curso de Mestrado, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas,
Universidade Federal de Santa Catarina.

Orient.: Profa. Dra. Andréa Vieira Zanella

FLORIANÓPOLIS

2002

PAULO ROBERTO FRANCISCO

**TENDÊNCIAS NAS DISSERTAÇÕES E TESES EM
PSICOLOGIA SOBRE AS DIFICULDADES DE APREN-
DIZAGEM ESCOLAR NA SEGUNDA METADE DA
DÉCADA DE 90**

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof. Dra. Andréa Vieira Zanella
 Departamento de Psicologia, UFSC

Prof. Dra. Daniela Schneider
Departamento de Psicologia, UFSC

Prof. Dr. Sílvio Paulo Botomé
Departamento de Psicologia, UFSC

Florianópolis, 16 de dezembro de 2002.

*Vive gente ficando doente
na minha escola*

Plínio, 9 anos

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar e muito especialmente, à minha companheira Marisa de S.Thiago Rosa, que soube me apoiar da forma mais amável e compreensiva possível sem deixar de ser crítica e objetiva e a quem, sinceramente, dedico este trabalho.

Especialmente à meus pais, Valdete e Geraldo Francisco, que oportunizaram meu acesso à universidade e, juntamente com toda minha família, sempre deram todo o apoio necessário durante o caminho.

Especialmente, também, ao professor e amigo Pedro Bertolino que sempre se mostrou disponível, apesar de sua agenda apertada, me co-orientando de forma decisiva.

Ao psicólogo Sérgio Dias e à psicóloga Suzana Mendonça por participarem da viabilização de meu ser e, portanto, também deste trabalho.

Ao amigo Éder Leone, cujo incentivo e participação nos primeiros debates sobre o tema desta dissertação, desencadeou o processo que se materializa neste relatório.

À professora Andréa Zanella que orientou a realização desta pesquisa de maneira franca e aberta, auxiliando de forma exemplar.

E a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste empreendimento.

Muito obrigado!

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Problemática.....	2
1.1.1. Localização histórica: algumas anotações.....	5
1.1.1.1. Do contexto sócio-histórico	5
1.1.1.2. Da contribuição da Psicologia.....	9
1.1.1.3. Dos conceitos médico-psiquiátricos	14
1.2. Definição do objeto.....	17
1.3. Relevância	19
2. MÉTODO	22
2.1. Procedimentos e técnicas	23
2.1.1. Para a coleta das informações.....	23
2.1.1.1. O percurso: dificuldades e conseqüências	25
2.1.2. Para a análise dos dados	27
2.2. Tratamento preliminar dos dados	29
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	32
3.1. Mapeamento da produção	32
3.1.1. Aspectos Gerais	32
3.1.2. Classificação dos delineamentos de pesquisas	38
3.1.2.1. Crítica institucional	41
3.1.2.2. Crítica teórica.....	45

3.1.2.3. Descrição e compreensão.....	46
3.1.2.4. Metodologia de intervenção.....	51
3.1.2.5. Revisão bibliográfica.....	53
3.2. Identificação das tendências.....	54
3.2.1. Quanto ao foco de atenção.....	55
3.2.2. Quanto à base teórica.....	63
3.2.3. Quanto à verificação de variáveis.....	73
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	109
LISTA DE FIGURAS.....	116
LISTA DE TABELAS E QUADROS.....	118

FRANCISCO, Paulo Roberto. **Tendências nas dissertações e teses em Psicologia sobre as dificuldades de aprendizagem escolar na segunda metade da década de 90.** Florianópolis, 2002. 125f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

RESUMO

Este estudo visa contribuir com a discussão acerca da posição e da função da Psicologia no contexto educacional, mais especificamente, com relação ao fenômeno das Dificuldades de Aprendizagem. Para tanto, delimitou-se como principal objetivo, caracterizar a produção acadêmica brasileira voltada para a problemática das Dificuldades de Aprendizagem, procurando identificar nessa produção, sobretudo, as tendências explicativas quanto aos determinantes de tal problemática. Foram selecionadas todas as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Psicologia no Brasil durante os cinco anos compreendidos entre 1996 e 2000, cujo tema estivesse de alguma forma relacionado à questão do não-aprender. Os trabalhos passaram por exaustiva análise taxonômica e receberam tratamento estatístico com o auxílio da técnica de análise de conteúdo. As principais categorias de análise foram estabelecidas *a posteriori*, extraídas dos textos examinados. Como fio condutor da discussão utilizou-se a tendência reducionista, constatada através de breve revisão bibliográfica apresentada a título de introdução. Os resultados mostraram-se ambíguos. Considerando a totalidade dos estudos examinados, verifica-se a confirmação do modelo reducionista na medida em que a principal explicação para o problema recai sobre o aluno e/ou a família, por outro lado, a observação da evolução no tempo indica uma aparente tendência para a articulação das variáveis referentes à escola, sobretudo os métodos e programas de ensino. Constatou-se ainda uma larga gama de perspectivas teóricas sustentando esses estudos, resultando em uma multiplicidade de temáticas focalizadas, bem como, numa grande quantidade e diversidade de variáveis consideradas; algumas destas sendo apontadas exclusivamente por trabalhos de uma única base teórico-metodológica. Além disso, foi possível constatar a falta de uma demarcação clara do fenômeno estudado e, portanto, a inviabilização de uma agenda de pesquisa capaz de articular esses diversos estudos em torno de um objetivo comum.

FRANCISCO, Paulo Roberto. **Tendencies in dissertation and thesis in Psychology about the difficulties of school learning in second half of the decade of 90.** Florianópolis, 2002. 125f. Dissertation (Master's degree). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

ABSTRACT

This study seeks to contribute with the discussion concerning the position and the function of the Psychology in the education context, more specifically, regarding the phenomenon of the Difficulties of Learning. To do so, it was delimited as main objective, to characterize the Brazilian academic production aimed to the problem of the Difficulties of Learning, trying to identify in that production, above all, the explanatory tendencies related to the determinants of such problem. Were selected all the researches developed in the masters degree programs in Psychology in Brazil during the five years between 1996 and 2000, whose theme was in some way related to the subject of no-learning. The works went through exhausting taxonomic analysis and they received statistical treatment with the help of the technique of content analysis. The main analysis categories were established a posteriori, extracted of the examined texts. As conductive thread of the discussion was used the 'reducionista' tendency, verified through brief bibliographical revision presented as introduction. The results were ambiguous. Considering the totality of the examined studies, the confirmation of the 'reducionista' model is verified in the measure in that the main explanation for the problem relies on the student and/or the family, on the other hand, the observation of the evolution in the time indicates an apparent tendency for the articulation of the variables regarding the school, above all the methods and teaching programs. It was still verified a wide range of theoretical perspectives sustaining those studies, resulting in a multiplicity of focused themes, as well as, in a great amount and diversity of considered variables; some of these being pointed exclusively for works of a single theoretical-methodological base. Besides, it was possible to verify the lack of a clear demarcation of the studied phenomenon and, therefore, the impossibility of a research calendar capable to articulate these several studies around a common objective.

1. INTRODUÇÃO

*Nesta vida, pode-se aprender três coisas
de uma criança: estar sempre alegre,
nunca ficar inativo e chorar com força
por tudo o que se quer.*

Paulo Leminski

O estudo das Dificuldades de Aprendizagem constitui-se, atualmente, num desafio de grandes proporções. A amplitude e complexidade dessa matéria têm gerado, no meio acadêmico e científico, muita controvérsia e confusão. Tanto que a demarcação conceitual do fenômeno ainda aguarda para ser definitivamente estabelecida. Termos como distúrbios de aprendizagem, distúrbios psiconeurogênicos de aprendizagem, disfunção cerebral mínima, dislexias, entre outros, são freqüentemente utilizados para designar ocorrências, via de regra, coincidentes (Parente & Ranña, 1990:49), evidenciando a profunda falta de clareza que impera entre os profissionais da área. Como conseqüência, milhares de crianças são, diariamente, inviabilizadas em seu ser.

(...) as DA continuam a ser alvo de uma grande confusão, entregando anualmente ao insucesso vários milhares de alunos. E a confusão é tanto maior, quanto maior é a incompreensão que as DA geram no seio da comunidade educacional, pais incluídos. Por esta razão, assiste-se ainda a um total desencontro de opiniões e práticas que vêm a refletir-se numa inadequada identificação e prestação de serviços. Numa palavra, o apoio que estes alunos neces-

sitam, de acordo com as suas necessidades e características, é praticamente inexistente e, em muitos casos, é-lhes até nocivo, criando situações futuras em que a delinquência, a toxicod dependência, o alcoolismo e o desemprego prevalecem (Correia & Martins, sd¹:04).

Inacreditavelmente é nessa situação em que ainda se encontra o conhecimento e a prática relativamente aos casos de Dificuldades de Aprendizagem. Os serviços prestados às crianças que deles precisam, chegam a ser “até nocivos”, como denunciam as autoras citadas acima, sendo nesses casos, um verdadeiro desserviço o que é praticado tanto nas escolas como em clínicas especializadas. Tudo isso em um momento histórico de pleno desenvolvimento científico em diversas áreas do conhecimento.

Debruçar-se sobre esse tema é, portanto, sem dúvida, uma tarefa de grande responsabilidade, tendo em vista as graves conseqüências que uma proposição mal formulada pode acarretar. Ciente, porém, de tais circunstâncias é que esta pesquisa aceita o desafio de se ocupar dessa questão, trazendo para a discussão as contribuições dos pesquisadores brasileiros que defenderam suas teses e dissertações no âmbito dos programas de pós-graduação em Psicologia durante o período de 1996 a 2000.

1.1. Problemática

Há evidências suficientes para admitir que a grande maioria dos chamados “Distúrbios” ou “Dificuldades de Aprendizagem” começam a emergir no momento em que a criança ingressa no ensino formal. É no âmbito escolar, sobretudo diante do processo de alfabetização e, mais freqüentemente, na aprendizagem da língua escrita, que a grande maioria das crianças começa a apresentar lentidão, falhas, desvios, enfim, problemas

¹ sd = Sem Data

que denotam diferenças individuais no que se refere às capacidades de apropriação do que é ensinado.

Por sua vez, é extremamente preocupante o modo como têm sido tratados esses problemas de aprendizagem no interior do sistema de ensino escolar no Brasil – ver, por exemplo, Collares & Moysés (1996), Abramowicz (1997), Smolka (1989), Mello (1987). Por um lado, uma racionalidade reducionista, evidentemente ideológica, reconhecendo na criança todas as causas de sua capacidade ou incapacidade para aprender, transformando as vítimas em únicas responsáveis por seus fracassos. Por outro lado, profissionais do ensino visivelmente despreparados para lidar com as ocorrências cotidianas do problema ou para questionar os fundamentos da prática que levam a cabo no interior da sala de aula, contribuem para produzir uma realidade que, ingenuamente, acreditam estar tentando transformar. A inadequação dessa prática fica evidente na fala e nos números do próprio Ministério da Educação e Cultura:

Estudos indicam que a repetência constitui-se um dos problemas mais graves do quadro educacional do país, uma vez que os alunos passam em média cinco anos na escola, antes de se evadirem, e levam cerca de onze anos para concluir as oito séries de escolaridade obrigatória. (...) a grande maioria da população estudantil acaba desistindo da escola, desestimulada em razão das altas taxas de repetência e pressionada por fatores socioeconômicos, que obrigam boa parte dos alunos ao trabalho precoce. (...) o comportamento das taxas de promoção e repetência na primeira série do ensino fundamental está ainda longe do desejável: apenas 51% do total de alunos são promovidos e 44% repetentes, reproduzindo assim o ciclo de retenção que acaba expulsando os alunos da escola (MEC/INEP, 1998).

Como não poderia deixar de ser, essa infeliz situação do ensino fundamental tem continuidade nas etapas seguintes do processo de escolarização. De acordo com dados do mesmo levantamento produzido pelo MEC, constata-se que num período de dez anos (1981/1992) a taxa média de promoção no ensino médio, caiu de 67% para 63%, ao mesmo tempo em que os índices de repetência aumentaram assustadoramente de 25% para 32%. Considerando apenas a primeira série do segundo grau, chega a 42% a taxa de repetência e apenas 50% dos alunos são aprovados. Essas estatísticas tornam-se ainda mais preocupantes quando se constata que não houve mudanças significativas nos

últimos cinquenta anos, como assinala Patto (1993) na introdução de “A produção do fracasso escolar”.

Não é possível negar o fato de que existam crianças que não conseguem aprender de acordo com os padrões exigidos pelos promotores do ensino e, por conta disso, acabam retidas, abarrotando as chamadas “classes especiais”, no caso daqueles provenientes das camadas populares, ou os consultórios de fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos e psiquiatras, quando suas famílias têm condições para isso. Por sua vez, é preciso reconhecer que os esforços dos inúmeros profissionais ligados à Educação não têm sido suficientes para compreender e superar essa problemática referente ao não-aprender. Muitas teorias têm pretendido explicar esse fenômeno. Segundo Romero (1993), de modo geral essas teorias podem ser agrupadas em três tipos, de acordo com a ênfase dada às variáveis responsáveis pelo problema: “(...) as Dificuldades de Aprendizagem costumam ser atribuídas a: 1) variáveis pessoais tais como a hereditariedade ou as lesões cerebrais; 2) variáveis ambientais como ambientes familiares e educacionais pobres; 3) uma combinação interativa de ambos os tipos” (Romero, 1993:57).

Muito embora existam tais modelos explicativos, o que parece predominar como base para a inteligibilidade dos profissionais que lidam mais direta e concretamente com o problema, é uma visão médico-psiquiátrica que traduz as ocorrências relativas ao rendimento do aluno em termos de normal e patológico. Em recente pesquisa, Collares & Moysés (1996) discutem essa realidade evidenciada nas falas de professoras, diretoras e estudantes. Referindo-se ao que chamaram de “patologização do processo ensino-aprendizagem”, as autoras demonstram como essa racionalidade está enraizada no cotidiano escolar, manifestando-se na identificação de doenças nas crianças como sendo as causas do fracasso escolar. Além disso, esse processo é compreendido como parte de outro mais amplo que consiste em transformar questões sociais em biológicas: “Ao biologizar as questões sociais, atingem-se dois objetivos complementares: isentar de responsabilidades todo o sistema social, inclusive em termos individuais e, (...) ‘culpabilizar a vítima’” (Collares & Moysés, 1996:27-28).

Ao discutir a artificialidade de um padrão linear instituído para a aprendizagem escolar, Peres (1997) também se refere ao mesmo processo em que “o não-aprender,

historicamente, vem sendo tratado como distúrbio, fracasso e patologias em geral” (Peres, 1997:147), provocando uma reflexão sobre o tratamento dado ao diferente numa sociedade pretensamente igualitária.

O diferente faz emergir sentimentos e demandas. Representa a não-identificação com a personalidade esperada pela sociedade, neste caso, com a escola, na figura do professor. Portanto, diante do diferente, que ameaça a ordem instituída, geralmente, temos necessidade de catalogá-lo e, às vezes, segrega-lo do convívio com os ‘iguais’ (Peres, 1997:146).

No dizer de Abramowicz (1997), “democracia é poder acolher as diferenças”. É no mínimo curioso notar como uma escola que se diz democrática, no seio de uma sociedade pretensamente igualitária, produz a diferença ao mesmo tempo em que produz os mecanismos para excluí-la. No caso do acesso à escolarização, esse mecanismo de exclusão já vem se desenhando há bastante tempo.

1.1.1. Localização histórica: algumas anotações

1.1.1.1. Do contexto sócio-histórico

A demanda por um sistema de ensino formal e sistemático surgiu num contexto sócio-histórico muito específico que começou a se formar no final do século XVIII. A grande revolução burguesa, cujos marcos são a revolução industrial inglesa – marcada pela construção das indústrias têxteis em 1780 – e a revolução política francesa, datada entre 1789 e 1792, caracterizou-se, sobretudo como um levante contra a sociedade feudal estabelecida em uma estrutura hierárquica baseada em laços de sangue. Fortemente ancorada no legado iluminista da crença no poder da razão e da ciência e na força da ideologia liberal, a burguesia defendia uma nova ordem social na qual os privilégios seriam decorrentes, não de contingências hereditárias, mas advindos das habilidades e méritos pessoais avaliados num contexto de igualdade de oportunidades. Conforme Patto (1993)

(...) um dos objetivos políticos dos que se organizavam em defesa da ideologia iluminista e do modo de produção capitalista era instalar uma ordem social que em tese libertaria a todos os cidadãos do tradicionalismo medieval obscurantista, supersticioso e irracional, que dividia os homens em estruturas hierárquicas segundo critérios indefensáveis (Patto, 1993:21).

Sob o conhecido brado de liberdade, igualdade e fraternidade, a burguesia clamava a todos que se irmanassem na crença em uma sociedade democrática e igualitária, cujo valor máximo residiria na liberdade individual. Livres das correntes aristocráticas e iguais perante a Lei e as oportunidades de sucesso, os cidadãos da nova ordem dependeriam fundamentalmente de si mesmos para vencerem na luta pela obtenção de privilégios políticos e econômicos. As transformações no modo de produção engendradas pela revolução industrial inglesa, alavancaram as transformações na estrutura social produzidas a partir da revolução política desencadeada na França com a publicação, em 1789, da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, documento que expressa as exigências da burguesia. De acordo com Patto (1993), esse documento “deixa claro que, embora seja dada a todos os competidores a possibilidade de começar no mesmo ponto de largada, ‘os corredores não terminam juntos’” (Patto, 1993:21). Portanto, o que irá mudar essencialmente são os critérios para a divisão social. De uma ordem aristocrática, baseada na herança familiar, passou-se a uma ordem meritocrática, fundada no mérito pessoal.

Era preciso, então, criar as condições que possibilitassem a transformação dos súditos em cidadãos. Entre outras instituições, o sistema nacional de ensino surge nesse contexto como um dos mecanismos responsáveis pela garantia da igualdade de condições, aproximando crenças, raças e origem social, fornecendo a todos as mesmas oportunidades de ascensão social. Esse modo de aparecer da escola traz implícito o pressuposto de que a posição que cada um ocupa na sociedade depende de suas capacidades, talentos e dons pessoais, não das condições objetivas decorrentes da classe ou grupo social ao qual pertence. (Mello, 1987). Em sua origem, a escola esteve fortemente ligada aos ideais nacionalistas de unificação da língua e dos meios de instrução.

(...) é assim que a unificação da língua, dos costumes e a aquisição da consciência de nacionalidade será a primeira missão da escola no mundo capitalista do século passado. O tema da igualdade dos cidadãos, independentemente da raça, do credo e da classe social servia tanto ao ideário nacionalista quanto ao liberal (Patto, 1993:26).

No entanto, nos anos que se seguiram desde sua efetiva implantação, em 1870, o sistema de ensino não cumpriu com tais expectativas, o que ficou definitivamente evidenciado com a eclosão da primeira grande guerra. O papel de “redentora da humanidade” cai por terra junto com a crença dos liberais nos superpoderes da escola. A alfabetização, a ciência e a moral não haviam livrado os homens da tirania, da desigualdade social e da exploração. Nesse momento, entra em cena e se propaga um movimento que, desde o final do século XIX, vinha questionando os princípios e as práticas da educação oficial. De 1918 a 1936 a Escola Nova assume a responsabilidade de transformar a escola numa instituição a serviço da paz e da democracia. Calcada no ideário liberal, levanta sérias críticas à escola tradicional, acusada de fracassar em sua missão de formar democratas pelo fato de ela mesma não ser democrática (Yazlle, 1990).

Os métodos de ensino passam a ter mais importância que os conteúdos; a interação individual, o processo, mais importância que o resultado propriamente dito. Os aspectos emocionais e afetivos da situação de aprendizagem ganham grande destaque. (...) [Porém] (...) a tônica em características ou comportamentos individuais supostamente independentes das condições materiais de vida permanecem intocadas (Mello, 1987:50).

Nessa passagem de século, as desigualdades decorrentes do modo de produção capitalista já são percebidas, de alguma maneira, pela parcela menos favorecida da população, provocando forte pressão popular por escolarização, tida como uma das formas de ascensão social. Embora fosse flagrante o favorecimento da posição social e econômica em detrimento da inteligência e da capacidade individuais enquanto critérios de seleção, a crença numa sociedade justa e igualitária continuou prevalecendo graças às idéias de pensadores e cientistas que traduziam as desigualdades sociais por desigualdades raciais, pessoais ou culturais, contribuindo para que a burguesia virasse o século consolidada como classe social hegemônica (Patto, 1993).

Embora a revolução burguesa tenha sustentado que a hereditariedade era um critério indefensável para a organização da sociedade, resultando numa estrutura irremediavelmente desigual e injusta, é interessante notar como é justamente esse o principal argumento que aparece nas explicações antropológicas, sociais e psicológicas para as desigualdades decorrentes da estrutura de classes imposta pela nova ordem capitalista. O fato é que a burguesia precisava de explicações ideológicas que mantivessem a crença no ideal democrático e igualitário, sem que a responsabilidade pelas desigualdades, cada vez mais explícitas, recaísse sobre a estrutura social engendrada pelo novo regime. E as ciências humanas foram muito eficientes em providenciar tais explicações.

O século XIX caracteriza-se por uma contradição básica: neste período a sociedade burguesa atinge seu apogeu, segrega cada vez mais o trabalhador braçal e se torna inflexível na admissão dos que vêm de baixo. 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. Justifica-lo será a tarefa das ciências humanas que nascem e se oficializam neste período (Patto, 1993:19).

Tanto as teses racistas no âmbito da antropologia, como o darwinismo social, proveniente da sociologia, eram formulados sob forte tendência biologicista. A Psicologia, infelizmente, não foge a regra. Atendendo à convocação de fornecer explicações racionais para as diferenças individuais, não decepciona. Alienadamente ou não, preserva os interesses da burguesia contribuindo para dissimular as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas desigualdades pessoais, mesmo em teorias mais ambientalistas como a da carência afetiva ou da carência cultural. Em última análise, acaba por naturalizar a dinâmica das relações sociais, entendendo essas diferenças como biologicamente determinadas.

No que diz respeito às Dificuldades de Aprendizagem escolar, segundo Patto (1993), as explicações giravam em torno de duas vertentes básicas: de um lado as ciências biológicas e a medicina que, apoiadas nos pressupostos racistas e elitistas da época, forneciam uma inteligibilidade organicista ao entendimento das aptidões

humanas; de outro, a Psicologia e a Pedagogia que investiam numa concepção mais preocupada com as influências ambientais.

1.1.1.2. Da contribuição da Psicologia

Considerando o momento histórico, não surpreende que a área da Psicologia que mais se desenvolveu durante as primeiras décadas do século XX tenha sido justamente a Psicologia Diferencial. Dentre os inúmeros pesquisadores que se dedicaram ao estudo das diferenças individuais e grupais, merece destaque o nome de Francis Galton. Embora não fosse propriamente um psicólogo, esse eminente cientista britânico foi, segundo Garrett (1969), o primeiro investigador a aplicar, sistematicamente, métodos estatísticos no estudo das diferenças mentais entre indivíduos e entre grupos humanos. Pioneiro também no estudo da hereditariedade, Galton acreditava poder explicar as diferenças quantitativas da capacidade intelectual, com base na determinação hereditária.

Em 1869 Galton publica seu primeiro estudo estatístico sobre a influência da ascendência direta no grau de proficiência em alguma área específica. O livro recebeu o título de *Hereditary Genius* e relata uma pesquisa com 977 eminentes personalidades nascidas na Inglaterra, escolhidas por possuírem, acreditava Galton, um nível de aptidão que se encontra apenas uma vez em cada 4.000 homens (Garrett, 1969). Seu objetivo, declarado, era demonstrar que as aptidões humanas seriam herdadas da mesma forma que as demais características do organismo (Patto, 1993). Como o número de parentes notáveis era bem maior nas famílias correspondentes ao grupo selecionado do que a probabilidade verificada caso a escolha fosse aleatória, o autor conclui pela supremacia da hereditariedade sobre o meio, sustentando que “até mesmo o meio mais refinado será incapaz de elevar um homem à situação de grande eminência, se este não possuir dotes naturais extraordinários” (Garrett, 1969:372).

A aceitação dessa tese deveu-se, sobretudo, aos interesses sócio-políticos da época e ao prestígio dos pesquisadores, como Galton e seu discípulo Karl Pearson, pois, a validade das pesquisas é altamente questionável do ponto de vista metodológico, como argumenta Garret (1969:373-4). Não obstante, Galton era tão otimista em relação a ela

que chegou a fundar um movimento em prol da eugenia, cujo objetivo era o aperfeiçoamento da espécie a partir do cruzamento entre indivíduos selecionados.

As investigações de Galton obtiveram ampla repercussão em outros países. Na Alemanha, influenciaram pesquisadores como o psiquiatra Kraepelin que, no estudo com doentes mentais, procurava medir com precisão as diferenças em termos de magnitude, amplitude de variação e sentido. Stern, outro ilustre alemão, também obteve inspiração para seus trabalhos sobre as diferenças entre grupos – raciais, culturais, profissionais e sociais – nas investigações desenvolvidas por Galton na Inglaterra. Quem introduziu os modelos de Galton para medir as funções mentais nos Estados Unidos foi Cattell. Além dele, outros pesquisadores americanos se interessaram pelo assunto, como Jastrow, Munsterberg e Gilbert (Garret, 1969).

Na França, o estudo de Binet sobre as medidas de inteligência tomou um rumo um pouco diferente em relação às pesquisas dos ingleses e alemães, porém, esse destacado psicólogo, compartilhava o mesmo interesse em compreender as diferenças individuais e seus determinantes, objetivando distinguir, com precisão e objetividade, os normais dos anormais, os aptos dos inaptos. Embora tenha estudado medicina, o interesse de Binet pela Psicologia da criança e dos anormais foi o que o consagrou enquanto pesquisador. Tanto que participou da comissão, nomeada em 1904 pelo ministro da Instrução Pública da França, para “estabelecer métodos e formular recomendações para o ensino das crianças mentalmente retardadas das escolas públicas de Paris” (Garret, 1969:298).

O resultado do trabalho nessa comissão não tardou a aparecer. Em 1905, em colaboração com Théodore Simon, foi publicada a primeira escala para medir a inteligência geral. A Escala Binet-Simon, como ficou conhecida, consistia numa série de testes que procuravam medir a aptidão intelectual de maneira mais ampla, tocando em aspectos como a adaptabilidade, a atenção e o julgamento, que segundo ele, manifestavam os mais importantes recursos da inteligência (Garrett, 1969). Esse aspecto do trabalho de Binet é o que, fundamentalmente, o diferencia dos demais pesquisadores da área, preocupados com medidas mais específicas da capacidade mental, o que, para o psicólogo francês, inviabilizava a apreensão do grau de aptidão geral dos indivíduos.

Após três anos de trabalho, Binet publica a primeira revisão de sua escala que, dessa vez, aparece classificada segundo a faixa etária juntamente com outra novidade: o conceito de ‘Idade Mental’. Amplamente difundindo, esse conceito permanece presente até hoje, sendo utilizado de forma quase banal. Sua utilidade, conforme Garrett (1969), se deve à facilidade com que é compreendido pelas pessoas alheias à Psicologia.

A segunda e definitiva versão da Escala Binet-Simon, publicada logo após a morte do autor, em 1911, não comporta alterações muito significativas. Em face de algumas críticas, foram excluídos alguns testes, outros foram acrescentados e outros ainda remanejados, tudo para que o instrumento pudesse atingir a forma ideal para Binet, que consistia, fundamentalmente, em medir a capacidade intelectual do modo mais abrangente possível e sem a interferência direta da aprendizagem escolar específica (Garrett, 1969). Sem desconsiderar a influência do meio, Binet comungava da crença de que o potencial para um bom ou mau desempenho mental seria, na verdade, trazido de berço.

Vários outros autores produziram revisões e adaptações nos testes de Binet. Em uma dessas revisões, a classificação por idade foi substituída por uma escala de pontos, dando origem ao famoso Teste de QI (Quociente de Inteligência). De acordo com Patto (1993), durante os trinta primeiros anos do século XX, esses testes protagonizaram as avaliações realizadas pelo sistema de ensino para identificar e classificar os “anormais escolares”, fundamentando as “decisões dos educadores a respeito do destino escolar de grandes contingentes de crianças” (Patto, 1993:43).

A matriz biológica da formação de Binet, assim como a de outro notável precursor das escalas métricas de inteligência, Edouard Claparède, resultou num corpo de conhecimentos e técnicas muito útil aos interesses daqueles que estavam se beneficiando do novo regime. A detecção “científica” das aptidões naturais permitia explicar as diferenças de rendimento escolar, justificando o acesso desigual da clientela aos graus mais avançados do processo de escolarização de forma completamente compatível com o princípio essencial da ideologia liberal de atribuir ao mérito pessoal a legitimidade pela seleção educacional e social. Em outras palavras, é a nítida transposição ao plano do natural (biológico) o que, na verdade, pertence à esfera sócio-histórica.

A inserção da psicanálise no debate, contribuiu para um leve deslocamento no foco de atenção. Fortes argumentos a respeito da influência ambiental durante os primeiros anos de vida, bem como a valorização dos aspectos afetivo e emocional, trouxeram alguns desdobramentos práticos ao tratamento dado às crianças que não se adaptavam às expectativas sociais ou escolares. Começando pela terminologia: o que até então era considerado anormal, passa a ser designado como criança problema; além disso, a preocupação com o meio mobilizava esses psicólogos a se engajarem num trabalho de orientação permanente com pais e professores.

Porém, longe de tocar na raiz do problema, essa abordagem apenas ampliou “o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicariam seu insucesso escolar” (Patto, 1993:44). A partir daí, tem início um movimento de higiene mental escolar que, talvez estimulado mais pelo potencial mercadológico do fenômeno do que pela efetiva solução do problema, acaba por reforçar o entendimento de que, se são os ricos que ocupam, em sua maioria, os postos de cima na hierarquia social e se são eles que, mais frequentemente, conseguem chegar aos últimos estágios do processo escolar, é porque são eles os mais aptos, os mais capacitados e inteligentes dentre os membros da espécie. Ao invés de superar o equívoco da biologização, soma-se uma nova tendência equivocada de psicologização das Dificuldades de Aprendizagem escolar, liderada por aquelas mesmas psico-clínicas que...

(...) transformaram-se rapidamente em verdadeiras fábricas de rótulos. E os mais prováveis destinatários destes diagnósticos serão, mais uma vez, as crianças provenientes de segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola (Patto, 1993:45).

A década de sessenta traz o apogeu de uma nova tradução para o fenômeno das diferenças individuais e grupais. A chamada teoria da carência cultural foi forjada com base em pesquisas de antropólogos culturalistas fortemente marcadas por um ponto de vista moral que privilegiava os padrões das classes dominantes. Patto (1993) resume bem em que se baseava o argumento dessa teoria.

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 a 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, 1993:48).

As desigualdades são então explicadas através das diferenças no ambiente cultural em que as crianças se desenvolvem. As causas das Dificuldades de Aprendizagem, verificadas, sobretudo nas crianças mais pobres, são atribuídas às deficiências no desenvolvimento geradas pela pobreza ambiental da qual essas crianças se originam. Embora essa nova versão dos fatos traga uma certa crítica sobre as desigualdades sociais, permanece compatível com a ideologia liberal na medida em que alimenta a crença na necessidade de um desenvolvimento econômico que elimine essas diferenças. Além disso, reforça a tese biologizante, pois entende que as crianças provenientes de um meio sociocultural empobrecido serão naturalmente inaptas para aprender, fundamentando assim, a visão preconceituosa já disseminada sobre essas crianças e suas famílias.

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (Patto, 1993:50).

É fácil perceber como, mesmo as explicações mais preocupadas com as influências do meio, tendem a naturalizar o processo pelo qual a criança chega a se constituir como um caso de ‘desajustamento’. A forma acrítica e a-histórica como é encarado o problema, resulta numa concepção reducionista que, ao fim das contas, entende que as mazelas de que sofre a criança em suas tentativas de aprender, são herdadas de um ambiente sociocultural patológico. No fundo o que predomina é uma visão médica a partir da qual as ocorrências – sejam elas pessoais, ambientais ou culturais – são traduzidas em termos de saúde e doença.

1.1.1.3. Dos conceitos médico-psiquiátricos

A gênese dos distúrbios de aprendizagem enquanto campo de investigação teórica remete ao final do século XIX. De acordo com Moysés & Collares (1992), é comum encontrar, na literatura recente, o nome de James Hinshelwood como o primeiro grande autor desse campo teórico que se inicia. Oftalmologista em Glasgow, Hinshelwood relata, por volta de 1895, casos do que chamou de cegueira verbal congênita. Cegueira verbal era o termo usado na época para referir-se a uma alteração patológica no domínio da linguagem escrita. Hoje em dia essa doença, provocada por algum tipo constatável de lesão do sistema nervoso central – geralmente um trauma craniano, alguma infecção ou derrame –, é conhecida com o nome de dislexia.

Acontece que, ao não observar nenhum tipo de lesão, Hinshelwood acreditou estar diante de um novo tipo de doença e relatou casos que deveriam confirmar sua teoria. Um exemplo de caso típico de cegueira verbal congênita diagnosticado pelo autor é o do adolescente que se sentia humilhado em sala de aula e não conseguia ler, pois sofria com as gozações dos colegas e nessa condição sua leitura piorava muito; o ‘tratamento’ prescrito foi uma orientação à professora para que não o fizesse ler em voz alta, com grande melhora em seu aprendizado (Coles *apud* Moysés & Collares, 1992:34).

Os relatos que deveriam evidenciar uma doença na criança objetivam, na verdade, problemas pedagógicos relativos ao processo ensino-aprendizagem. A ‘cegueira’, se houver alguma nesse caso, é do próprio pesquisador e sua ocorrência pode ser entendida pela lógica clínica, amplamente aceita na época. Segundo essa lógica, se A provoca B, então B só pode ser provocado por A. Sendo assim, na compreensão do autor, a cegueira verbal apenas poderia ser entendida como decorrente de algum tipo de defeito cerebral e, na ausência de uma lesão aparente, recorre à genética. Hinshelwood acabou sendo desacreditado e sua teoria só foi retomada trinta anos mais tarde.

Antes disso, porém, em 1918, Strauss comete outro atentado ao rigor do método científico. Observando que sobreviventes de patologias neurológicas, sobretudo infecções e traumas, passavam a apresentar alterações comportamentais relativamente aos seus próprios padrões anteriores à doença, postula a hipótese de que pessoas com ‘comportamentos anormais’ poderiam ser portadoras de uma Lesão Cerebral Mínima.

Novamente aqui a tradicional lógica clínica aparece apoiando o raciocínio desse neurologista americano. E é preciso atentar para a importância do termo ‘mínima’, pois diz respeito à existência de uma pretensa lesão muito específica que afetaria apenas o comportamento e/ou funções intelectuais, deixando intactas áreas como a motora e a sensorial, mais comumente afetadas por tais seqüelas. A hipótese de Strauss também não teve grande repercussão no meio científico de sua época, porém em 1957 a medicina consolida o conceito de Lesão Cerebral Mínima, ou Síndrome Hipercinética, ou ainda simplesmente Hiperatividade, como entidade clínica passível de tratamento medicamentoso (Moysés & Collares, 1992).

Orton, outro neurologista americano, dessa vez em 1925, retoma o conceito de cegueira verbal congênita de Hinshelwood. Em pouco tempo descreve uma série de casos da suposta doença e consegue financiamento da Fundação Rockefeller para suas pesquisas que resultam em vários trabalhos sobre o assunto. Por volta de 1940, Orton lança sua própria teoria com a intenção de suplantar o postulado de Hinshelwood. A nova explicação para o problema recebeu o nome de *strephosymbolia* e postula que os distúrbios de leitura seriam decorrentes da incapacidade do cérebro em estabelecer a dominância para a linguagem no hemisfério esquerdo. Em outras palavras, ao invés da leitura produzir impulsos nervosos principalmente no hemisfério esquerdo do cérebro – que seria o responsável pela linguagem – produzirá estímulos igualmente nos dois hemisférios. Apesar dessa teoria nunca ter sido comprovada e ter sido mesmo rejeitada, continua influenciando a área da aprendizagem que ainda hoje trabalha com conceitos como os ‘Reversos’, a ‘Leitura em Espelho’, a ‘Imagem Especular’ (Moysés & Collares, 1992:36).

Talvez a mais questionável das pesquisas na área tenha sido, sem dúvida, a mais importante para o futuro do domínio da medicina no tratamento das Dificuldades de Aprendizagem. Em 1937, Bradley trabalhou com crianças, internadas em uma instituição, que apresentavam problemas dos mais variados, agrupados sob o rótulo de Distúrbios de Comportamento. Sua pesquisa consistiu em testar o efeito, no comportamento dessas crianças, de drogas com ação no sistema nervoso central (anfetaminas), cujos efeitos colaterais em adultos sugeriam rígidas restrições ao uso. Além disso, parece que não houve qualquer preocupação em informar às famílias sobre os riscos desse procedimen-

to, muito menos lhes pedir o consentimento para prosseguir com os testes. Paradoxalmente, o autor relatou que o uso de estimulantes produzira uma melhora em relação a hiperatividade, à agressividade e à aprendizagem. Para explicar esse resultado, postulou uma teoria fisiopatológica que versava sobre “um defeito na Substância Reticular Ativadora Ascendente (SRAA), espécie de ‘filtro’ que, sob controle voluntário, determina os estímulos que chegarão ao córtex cerebral, tornando-se conscientes, e os que serão resolvidos em estruturas subcorticais” (Moysés & Collares, 1992:36-37). Esses resultados jamais puderam ser replicados, nem mesmo pelo próprio Bradley, ou seja, a hipótese explicativa até hoje não foi confirmada. Entretanto, foi proclamada como uma teoria rigorosamente científica, colaborando para sustentar um novo conceito forjado no mesmo congresso que a consagrou.

Os estudiosos que se dedicavam a pesquisar o que se conhecia como lesão cerebral mínima, reuniram-se em 1962 num simpósio internacional em Oxford. As comunicações desse encontro, invariavelmente, relatavam a ausência de qualquer tipo de lesão. Diante das evidências, os participantes do simpósio foram levados a reconhecer seu erro, porém, incapazes de questionar sua postura medicalizante, postularam que se tratava, não de uma lesão, mas de uma disfunção. Tendo como evidência as descobertas de Bradley sobre a função da SRAA na dinâmica cerebral, esses pesquisadores concluíram que a doença em questão deveria ser tratada como Disfunção Cerebral Mínima. O mais grave é que essa suposta ‘doença’ se manifestaria por toda uma sorte de sintomas comportamentais e/ou cognitivos tais como: hiperatividade, agressividade, distúrbio de aprendizagem, distúrbio de linguagem, incoordenação motora, falta de concentração, instabilidade de humor, entre outras, sem que existisse qualquer tipo de critérios objetivos para a identificação de qualquer um deles. Esses sintomas, por sua vez, poderiam estar combinados de qualquer modo ou mesmo a ocorrência isolada de apenas um deles, como por exemplo, o distúrbio de aprendizagem, seria suficiente para o diagnóstico de Disfunção Cerebral Mínima. Como se não bastasse, tal ‘patologia’, contrariando o referencial da própria medicina, baseia-se na normalidade, pois implica que exames como eletroencefalograma, radiografia do crânio, condição física e neurológica, quociente de inteligência, além de qualquer tipo de exame laboratorial resultem absolutamente normais ou no máximo com alterações menores.

A incoerência é gritante. Qual o tipo de disfunção orgânica conhecida pela medicina que não apresenta qualquer tipo de alteração visível através de exames? Qual o tipo de doença investigada pela medicina, que veio a ser mais bem conhecida graças aos efeitos de medicamentos preexistentes? Alias, o desenvolvimento de medicamentos é, a rigor, a última etapa no progresso do conhecimento acerca de uma doença nova. A imprecisão na definição dessa presumida ‘doença’ é tamanha que, ao final das contas, baseia-se no que ela não é. Isso mesmo, seu conceito inicial excluía ainda causas de origem emocional, pedagógicas, social, cultural, entre outras; ou ainda, qualquer outro tipo de doença que pudesse explicar o ‘quadro clínico’ (Moysés & Collares, 1992:38). Enfim, caso a determinante da anomalia manifestada no sujeito não seja qualquer outro tipo de problema detectável objetivamente, então se está diante de um caso de Disfunção Cerebral Mínima.

Importante ressaltar que a consideração dos distúrbios de aprendizagem como um sintoma suficiente para o diagnóstico de Disfunção Cerebral Mínima, pressupõe o entendimento de que o problema evidenciado no aproveitamento escolar do aprendiz tem sua raiz em uma alteração biológica. Mais grave ainda é o fato de que a definição estabelecida a partir de 1981, ao prescindir daqueles critérios de exclusão mencionados, torna o conceito mais impreciso e abrangente, permitindo com isso, que qualquer criança com dificuldades na escola seja ‘diagnosticada’ como portadora de tal distúrbio.

1.2. Definição do objeto

Ninguém há de negar que a mais mórbida consequência dessa inteligibilidade reducionista é a estigmatização da criança. Ao ser ‘diagnosticada’, ou melhor, considerada como portadora de alguma dessas anomalias, a criança acaba encarnando a ‘doença’, ou seja, mesmo que não sofra de qualquer tipo de complicação, passa a ser tratada pela

escola e pela família como um ‘desviante’ e se admitir enquanto tal, com poucas possibilidades de se desenvolver num ambiente sócio-educativo mais propício. Como resultado, fatalmente sua personalidade ficará comprometida, com sérias repercussões na sua constituição, ou seja, como argumenta Patto (1990), o diagnóstico psicológico, nesses casos, “sela destinos”. Isso fica muito claro no depoimento de adolescentes multirrepetentes, trazido por Abramowicz (1997) num trabalho que procura caracterizar essa realidade concreta. O que segue é uma síntese, feita pela própria autora, das várias falas colhidas durante pesquisa:

Eu sinto raiva, um desejo de morte, de banir, de zoar quanto mais me tratam como débil como nada como burro mais assim eu fico e a raiva aumenta, ou então bate aquele tuimmm e eu não sei onde vou por aí o pensamento leve e solto, não penso nada sou um balão de gás mas o pior é que às vezes eu sinto que não sirvo para nada que não sou nada como a minha professora me diz e minha mãe também e que eu sou burro e tenho raiva mas não consigo sair desta forma burra-humana, faço força e quanto mais força faço mais força preciso e é muito violento e tenho vontade de estourar tudo e também não, porque eu queria aprender porque estou prisioneiro dessa forma burra-humana por isto que eu continuo na escola deveria sair como fez o Renan eu sinto um coisa estranha até pela minha mãe... (Abramowicz, 1997:163-164).

Embora seja pertinente a afirmação de Moysés e Collares (1992) de que “cabe à Educação a tarefa, o desafio de retomar seu próprio campo de conhecimento”, o desserviço prestado pela concepção médico-psiquiátrica tem produzido demandas que cabe à Psicologia atender, encarando o desafio de providenciar uma sustentação teórica consistente que viabilize o trabalho pedagógico com essas crianças consideradas problemáticas. Afinal, como aponta Coll (1996), há um consenso entre os especialistas de que a educação e o ensino podem ser bastante beneficiados pela aplicação coerente dos conhecimentos produzidos pela Psicologia, embora não haja o mesmo acordo quanto ao que consiste essa aplicação, que conteúdos inclui, entre outras coisas.

Independentemente da polêmica em relação ao caráter epistemológico da Psicologia da Educação, parece evidente que a relação da Psicologia com a educação constitui um profícuo e indispensável campo de investigação e intervenção. Por esse viés é que este trabalho está interessado em caracterizar as tendências das dissertações e teses referentes à problemática das Dificuldades de Aprendizagem produzidas no âmbito dos

programas de pós-graduação em Psicologia do país, durante os cinco anos compreendidos entre 1996 e 2000.

A finalidade dessa caracterização vem ao encontro da permanente necessidade de atualizar os subsídios necessários para uma reflexão sobre a atuação da Psicologia nesse processo. Este trabalho pretende fazer isso oferecendo respostas a respeito da objetividade da produção acadêmica dos programas de pós-graduação em Psicologia no Brasil referentes às Dificuldades de Aprendizagem, bem como quanto aos matizes teóricos dessa produção e também a direção epistemológica assumida por esses estudos. Com isso, será possível uma consideração objetiva e conseqüente da função dessas pesquisas no que diz respeito às necessidades concretas de ferramentas para operar nessa problemática que, como foi visto, há tempo aguardam por soluções comprometidas com o futuro das pessoas a quem se destinam. Afinal, o que a Psicologia têm produzido contemporaneamente nessa área? Quais os interesses dos pesquisadores, suas principais questões? Existirá um movimento sistemático de crítica e de indicações para a superação dessa inteligibilidade reducionista? Quais os fundamentos teórico-metodológicos que estão sendo utilizados para esses aportes? Será que a Psicologia continua contribuindo para emprestar um ar de cientificidade à velha prática ideológica da exclusão e do imobilismo?

1.3. Relevância

Sem dúvida, o processo ensino-aprendizagem é um fenômeno de extrema complexidade que exige o esforço conjunto de diversas áreas do conhecimento, e a Psicologia não pode ficar indiferente a esse empreendimento, pois o esclarecimento de todos os elementos desse processo é um desafio que precisa ser encarado e superado para que se

possa avançar rumo à generalização da dignidade e à elevação dos padrões éticos e de participação política de nossa sociedade.

Embora muitos esforços tenham se somado em mais de um século de Psicologia, há ainda muito a ser feito nessa área, tendo em vista a preocupante matemática que continua figurando nas estatísticas referentes ao aproveitamento escolar. Uma sociedade que convive pacificamente com esses índices não demonstra interesse que seus membros atinjam a plena significação que a noção de cidadania comporta. Enquanto houver problemas nesse processo, seja no tocante ao aluno, ao professor, à instrução ou à instituição escolar, que impossibilitem o pleno acesso de quem quer que seja ao acervo de conhecimentos e práticas historicamente produzidos, continuar-se-á gerando uma humanidade miserável do ponto de vista do acesso aos avanços científicos e tecnológicos, acesso esse imprescindível para a máxima visibilidade do horizonte de possibilidades tanto da espécie em geral, quanto do sujeito em particular.

Com efeito, esse contexto é um importantíssimo aspecto a ser considerado na compreensão da conjuntura socioeconômica em que vivemos, ou seja, teremos que continuar convivendo com índices de violência insuportáveis, com uma explosão demográfica preocupante, com um grau de subjugação e humilhação que não deveriam ser admitidos numa sociedade que se pretende igualitária. Enfim, a falta de acesso à escolarização é condição sem a qual não é possível, em nossa sociedade, pensar em qualidade de vida, sobretudo nos tempos atuais em que a demanda por profissionais qualificados é cada vez mais intensa. Por outro lado, isso não significa delegar à escola, mais uma vez, a missão de “redentora da humanidade”, menos ainda acreditar que seja ela a grande responsável pela transformação da sociedade, mas apenas a defesa de que essa transformação não poderá acontecer, considerando a sociedade atual e a forma como está organizada, sem que o sistema de ensino esteja funcionando, concretamente, de acordo com uma práxis verdadeiramente democrática e libertária. Nesse sentido, está-se de acordo com Mello (1987) para quem o estudo da escola teria apenas um sentido contemplativo caso fosse assumida a necessidade de se transformar primeiro a sociedade em geral através da atuação em seus determinantes estruturais mais amplos;

“(...) a escola é parte inseparável da totalidade do social, (...) [portanto] ela apresenta internamente as mesmas relações de mudança e de reprodução que caracterizam aquela totalidade. Isso significa dizer que agir dentro da escola é também agir na sociedade da qual ela não pode ser separada” (Mello, 1987:14).

Sendo assim, torna-se importante situar os determinantes políticos e econômicos que atuam na constituição da escola, atribuindo-lhes uma função específica num contexto mais amplo da dinâmica social. Entretanto, é fundamental conhecer de que forma esses determinantes aparecem concretamente no interior da escola, revelando assim a singularidade dos mecanismos de seleção e destinação social de sua clientela.

2. MÉTODO

O que conta aqui é o olhar sintético, que dá vida aos objetos da análise.

Jean-Paul Sartre

Esta pesquisa se circunscreve no horizonte dos estudos de estado da arte e pode ser delineado como uma revisão bibliográfica de caráter exploratório. Não obstante, o método empregado pretende respeitar o princípio da ciência, segundo o qual, as observações devem ser baseadas exclusivamente nas ocorrências transcendentais ao sujeito que investiga, isto é, a descrição do fenômeno deve prescindir de pressupostos, crenças ou valores, permanecendo fiel às propriedades objetivas das ocorrências. Muito embora sejam rígidas as exigências de objetividade aqui presentes, deve ficar claro que o método aqui empregado não tem a pretensão de formular verdades neutras muito menos absolutas. A Ciência, enquanto instrumental teórico-metodológico, não é neutra nem deixa de ser, pois a neutralidade é uma posição política. Como poderia uma ferramenta assumir posição pró ou contra algum interesse? Cabe ao cientista ter clara sua posição e explicitar as finalidades do uso que fará desse instrumental. Nesse sentido, tanto a demarcação do fenômeno tematizado por esta pesquisa, quanto o ponto de vista escolhido para observá-lo estão atrelados a um projeto político que, através da reflexão crítica das condições históricas, aponta e sustenta um devir para a Psicologia da

Educação e para a sociedade. Tal postura está de acordo com a noção de sujeito da história presente no materialismo histórico e esclarecida por Jean-Paul Sartre quando escreve que “o homem é, *a uma só vez*, o produto de seu próprio produto e um agente histórico que não pode, de modo algum, passar por um produto” (Sartre, 2002:74).

Não caberia aqui uma exposição detalhada da dialética do subjetivo e do objetivo², todavia cabe salientar que o projeto do qual esta pesquisa pretende ser um meio, deve ser compreendido e assumido enquanto práxis, ou seja,...

(...) uma passagem do objetivo para o subjetivo pela interiorização; o projeto, como superação subjetiva da objetividade em direção à subjetividade, tenso entre as condições objetivas do meio e as estruturas subjetivas do campo dos possíveis, representa *em si mesmo* a unidade em movimento da subjetividade e da objetividade, essas determinações cardiais da atividade. O subjetivo aparece, então, como um momento necessário do processo objetivo (Sartre, 2002:80).

2.1. Procedimentos e técnicas

2.1.1. Para a coleta das informações

Foram selecionados para análise, todos os trabalhos produzidos durante os anos de 1996 a 2000, como requisito para a conclusão do curso de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Psicologia no Brasil, cuja temática esteja circunscrita à área das Dificuldades de Aprendizagem. O recurso previsto para a seleção do material foi o catálogo de

² Essa questão pode ser encontrada, exaustivamente trabalhada, na obra *Crítica da Razão Dialética* de Jean-Paul Sartre, já traduzida para o português.

teses e dissertações publicado anualmente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde consta a referência de todas as produções acadêmicas produzidas em todos os programas de pós-graduação autorizados por essa instituição a funcionarem no Brasil.

A pesquisa ficou restrita à análise de teses e dissertações pelo fato de que, em se tratando de Brasil, é possível afirmar com certa segurança que os programas de pós-graduação caracterizam-se como os espaços privilegiados de pesquisa e de produção científica onde, supostamente, estariam evidenciadas as principais tendências no estudo de qualquer assunto. As demais produções, como livros e artigos, de certo modo estão vinculadas às pesquisas desenvolvidas por pós-graduados nesses programas. Obviamente podem existir outros grupos de pesquisadores ligados a organismos financiadores como, por exemplo, o CNPq, desenvolvendo estudos sobre essa temática, porém, a identificação e análise dessa produção constitui matéria para uma outra pesquisa.

A opção por limitar o estudo às produções da Psicologia pode ser explicada, em primeiro lugar, em função do importante papel que as contribuições dessa disciplina desempenham no esclarecimento do fenômeno em foco, proporcionando subsídios técnicos e teóricos que irão, de um modo ou de outro, sustentar a prática pedagógica e as decisões dos educadores.

Em segundo lugar, pelo fato de que já é comum encontrar na literatura, trabalhos no âmbito da pedagogia que procuram apontar soluções para a problemática apresentada na primeira parte desta dissertação. Resta saber o que tem feito a Psicologia em face dessa realidade. Por fim, Dificuldades de Aprendizagem é um tema amplo e complexo, interdisciplinar por excelência, por conseguinte torna-se impossível contemplar, num único trabalho, as contribuições de todas as disciplinas que comporiam as chamadas “Ciências da Educação”, a não ser que o tempo para execução fosse bem maior ou o rigor e a profundidade da análise fosse bem menor, o que não é o caso.

Embora essa problemática seja um fenômeno de proporções mundiais, este estudo permaneceu limitado ao território brasileiro, pois parte do pressuposto de que o Brasil tem suas especificidades em relação ao problema, o que legitima a necessidade de investigar as alternativas produzidas pelos pesquisadores que aqui trabalham.

O período de cinco anos, por sua vez, foi estipulado considerando a expressiva produção na área das Dificuldades de Aprendizagem verificada, sobretudo, entre as décadas de 70 e 80. Isto posto, esta pesquisa presta-se, também, a uma avaliação quanto aos resultados dessa produção, oferecendo subsídios para a verificação do cenário engendrado a partir de então.

A opção por abranger todo o território nacional está vinculada ao pressuposto de que assim seria possível contemplar a maior diversidade possível em termos de abordagem do problema por parte das pesquisas analisadas.

2.1.1.1. O percurso: dificuldades e conseqüências

A despeito de toda a potencialidade das novas tecnologias de comunicação, a disponibilização das produções acadêmicas nacionais ainda está muito longe do que se podia esperar em termos da exploração desses meios. O que a princípio parecia ser a etapa mais simples desta pesquisa, revelou-se um obstáculo de difícil superação, comprometendo a viabilização da mesma nos prazos previstos pelo projeto.

Como estava planejado, o primeiro passo seria o acesso aos catálogos de teses e dissertações publicadas pela CAPES. Após uma tarde inteira de busca pela biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com ajuda de uma bibliotecária, o resultado foi uma profunda decepção. Tendo sido em vão a primeira incursão, o recurso seguinte foi uma visita ao endereço internet da CAPES, onde estavam publicados os catálogos de teses e dissertações produzidos durante os anos de 1998 e 1999. Ali estavam disponíveis as referências de toda a produção nacional. Embora os dados de referência estivessem bem completos, não constavam os respectivos resumos. Além disso, também não se encontravam publicados os demais períodos previstos para a realização desta pesquisa, a saber: 1996, 1997 e 2000.

O próximo recurso utilizado para a coleta dos dados foi uma consulta à base de dados de teses e dissertações defendidas no país, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Na ocasião, foi extremamente penoso conseguir acesso a base de dados dessa instituição. Quando o acesso era concedido, os resultados

das pesquisas eram bastante truncados a ponto de parecerem pouco confiáveis. O fato é que, segundo informações recebidas posteriormente, o IBICT estava em fase de manutenção e reformulação de seu banco de dados e mecanismo de busca *on-line*, sendo que esse trabalho levaria cerca de 30 a 60 dias para ficar pronto.

Posto isso, cogitou-se a possibilidade de conseguir o material através da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). O envio de ofício solicitando os catálogos se mostrou infrutífero, não havendo qualquer tipo de resposta. Através de ligação telefônica, foi possível conseguir um endereço eletrônico através do qual foi indicado um novo contato (através de outro endereço eletrônico). Esse contato dispôs-se a providenciar um CD-ROM com as informações solicitadas, copiadas diretamente dos arquivos da CAPES. Todavia, devido às tarefas de avaliação das comissões, os funcionários do setor de informática da CAPES estavam extremamente ocupados, o que significaria uma espera de pelo menos 30 dias, segundo o contato na ANPEPP. Seria preciso, portanto, esperar até o início de julho para receber o prometido CD-ROM. Contudo, houve atrasos imprevistos e o material só chegou no início de setembro.

Nesse ínterim, a base do IBICT já havia voltado a funcionar regularmente, sendo que quando o material da CAPES chegou, uma pesquisa aquela base resultou em quase uma centena de referências. Entretanto, a grande maioria não dispunha de resumos e os que tinham, eram truncados ou incompletos. Além disso, havia referências tão curtas que era impossível saber se o trabalho havia sido produzido por um programa de pós-graduação em Psicologia ou por um outro qualquer. De sorte que os trabalhos foram selecionados meio às cegas, para uma posterior triagem. O material que chegou em CD-ROM foi de grande valia nesse processo. Com ele foi possível organizar e montar praticamente toda a base de dados utilizada por esta pesquisa.

A pesquisa efetuada nas diversas fontes relatadas acima procurou cercar o tema em pauta através das seguintes palavras chaves, esgotando suas variações de número e acentuação gráfica:

- ▶ Educação especial

- ▶ Classe especial
- ▶ Desempenho escolar
- ▶ Dificuldade escolar
- ▶ Dificuldades de Aprendizagem
- ▶ Distúrbio de aprendizagem
- ▶ Problema de aprendizagem

2.1.2. Para a análise dos dados

A técnica empregada foi a análise de conteúdo cuja utilização se apresenta, segundo Franco (1986) “perfeitamente possível (...) enquanto procedimento de pesquisa, dentro de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (Franco, 1986:08).

Essencialmente semântica, a análise de conteúdo se presta à investigação e determinação do sentido de um texto. Nessa perspectiva, considerando o objetivo desta pesquisa, o tema que servirá como ‘Objeto de análise’ é a tendência apreendida nas explicações quanto aos determinantes das Dificuldades de Aprendizagem.

Coerente com a delimitação já mencionada adotou-se a estratégia básica de análise prevista e descrita por Ruiz Olabuenaga & Ispizua (1989) com o nome de ‘Exploração’. Tal estratégia implica análise do material através de artifícios estatísticos e/ou conceituais, restringindo-se ao conteúdo manifesto, o que não significa que todo o sentido objetivado nos textos, através dessa estratégia, tenha sido dada a eles pelo autor de forma proposital.

Outro elemento da técnica eleita, que é mencionado pelos autores, diz respeito às ‘Hipóteses de trabalho’ que devem servir como esquema geral de entendimento e interpretação do conteúdo. Tal elemento segue sendo a tendência reducionista constatada a partir da breve revisão bibliográfica apresentada na introdução desta dissertação.

No que se refere à construção dos dados, foram utilizados, num primeiro momento, como ‘Unidades de registro’, os textos extraídos dos resumos presentes nas produções acadêmicas selecionadas. Posteriormente, na análise das tendências, buscou-se parte do corpo dos trabalhos. Considerando que o objetivo desta pesquisa não era a análise dos procedimentos empregados nas produções, assim como, não se pretendia revisar os aportes teóricos que as fundamentaram, optou-se por suprimir da análise os capítulos referentes ao método e a fundamentação teórica, ficando apenas com a problematização, a discussão e a conclusão de cada um dos estudos selecionados.

Ainda com relação à construção dos dados, Ruiz Olabuenaga & Ispizua (1989) orientam para a necessidade de ‘Categorização e Codificação’. Para isso, foram estabelecidas e operacionalizadas, com base em criteriosa análise do material coletado, as categorias que permitiram identificar e caracterizar as tendências explicativas quanto aos determinantes das Dificuldades de Aprendizagem bem como as bases teórico-metodológicas dessas produções. Essa categorização foi estabelecida através da identificação e levantamento das variáveis consideradas pelos pesquisadores/autores das teses e dissertações examinadas. À medida que eram verificadas, cada variável recebia uma denominação baseada na conceituação de origem, afastando qualquer influência de pressupostos conceituais do examinador. Além disso, deparou-se com a necessidade de diferenciar as variáveis que eram apenas mencionadas no texto como fazendo parte do fenômeno daquelas que apareciam de forma articulada nas reflexões dos autores, ou seja, que eram exploradas com mais profundidade, quer na articulação com outras variáveis ou na explicitação mais detalhada das influências no fenômeno em foco.

As informações foram tabuladas com o auxílio de um programa de computador, possibilitando com que as categorias e classificações fossem digitadas uma única vez, afastando qualquer falha no tratamento estatístico proveniente de um possível erro de datilografia ou de uma eventual contagem manual.

Porém, antes da análise de conteúdo propriamente dita, as produções foram identificadas, ordenadas e mapeadas considerando:

- ▶ A região do país onde foram produzidas;
- ▶ As questões nucleares tematizadas;
- ▶ Os principais aspectos focalizados;
- ▶ Os orientadores responsáveis.

2.2. Tratamento preliminar dos dados

As informações obtidas com os procedimentos acima mencionados foram exaustivamente examinadas quanto a sua pertinência aos propósitos desta pesquisa. Em busca de maior precisão das informações, todos os endereços *internet* das instituições que apresentaram algum trabalho nas incursões anteriores foram visitados, o que permitiu algumas vezes conseguir melhores resumos e complementar alguns dados importantes para a triagem das produções.

Após esse refinamento das informações, foi possível selecionar com mais precisão os trabalhos, eliminando, por exemplo, aqueles cuja origem não eram de programas de pós-graduação em Psicologia e outros cujos títulos não permitiam decidir a respeito da inclusão ou não na base de dados que comporia a presente pesquisa. Com isso, foram selecionados, no total, 48 trabalhos.

O primeiro passo para a tabulação foi a separação dos trabalhos em dois grandes grupos. No primeiro, chamado de **Centrados**, foram agrupadas todas aquelas teses e dissertações cujas temáticas tratassem diretamente de problemas de aprendizagem, ou

seja, cujo objeto da pesquisa e da reflexão recaísse em questões como Dificuldades de Aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, baixo desempenho escolar, entre outros. Pertencentes a esse grupo foram encontrados um total de 23 trabalhos, sendo seis de doutorado e 17 de mestrado.

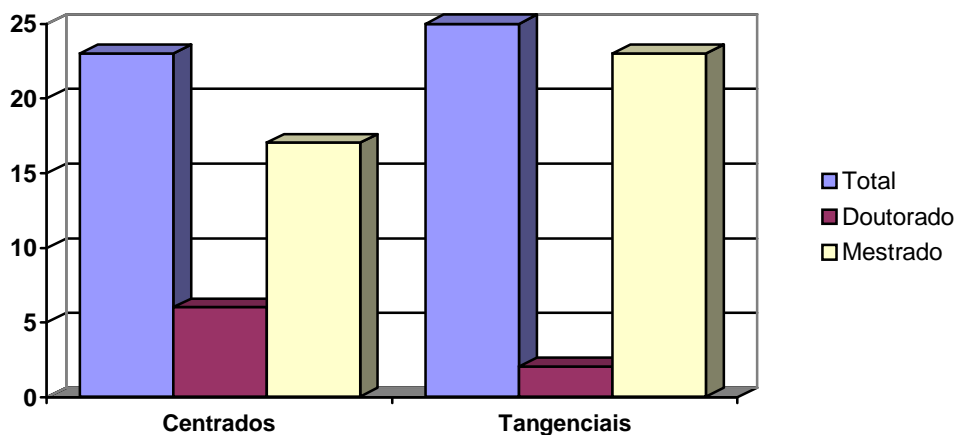


Figura 1 – Distribuição da quantidade de títulos de acordo com o grau de pesquisa: Centrados ou Tangenciais

O outro grupo, identificado como **Tangenciais**, reuniu as produções que abordam outros temas ligados à Psicologia da Educação e que, de forma tangencial, contemplam a problemática das Dificuldades de Aprendizagem. Trabalhos que tratam, por exemplo, de problemas com deficiência mental, lesões cerebrais, formação acadêmica, etc., além de outras questões ligadas ao processo ensino-aprendizagem, porém, utilizando em suas amostras, crianças que são alvos de queixas escolares. Ou ainda trabalhos que focalizam a relação casa-escola ou professor-aluno sob outros aspectos, e discutem, entre outras coisas, as implicações dessas relações para o desempenho do aluno, procurando apontar algumas variáveis constitutivas das dificuldades em sala de aula. Para esse segundo grupo, convergiram 25 produções, das quais 23 oriundas de programas de mestrado e apenas duas de doutorado.

Portanto, através das referências e dos resumos, tratou-se de identificar e separar as contribuições mais diretamente relacionadas ao escopo desta pesquisa, resultando

numa primeira demarcação do universo a partir do qual serão atingidos os objetivos propostos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

*(...) se a História me escapa, isto não
decorre do fato de que não a faço:
decorre do fato de que o outro também a
faz.*

Jean-Paul Sartre

3.1. Mapeamento da produção

3.1.1. Aspectos Gerais

De acordo com os dados obtidos, pode-se afirmar com segurança que a produção acadêmica brasileira em Psicologia na área de Dificuldades de Aprendizagem está concentrada no estado de São Paulo. Como demonstra a figura 2 a seguir, 70% do total dos trabalhos foram produzidos nesse Estado.

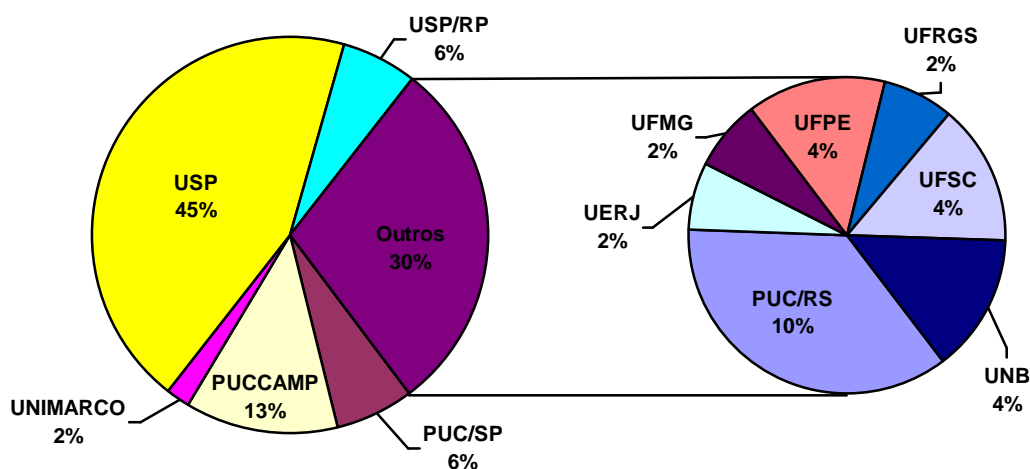


Figura 2 – Distribuição da porcentagem de títulos por instituição

A representação dos dados diz respeito ao total dos trabalhos Centrados e Tangenciais. Os setores da esquerda mostram as instituições sediadas no Estado de São Paulo e os da direita, representam as instituições dos demais Estados.

A Universidade de São Paulo – USP, com 42% dos estudos verificados, se destaca como o principal pólo de produção na área. Nos demais Estados, que somados chegam a apenas 30% da produção encontrada, destaca-se a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, concentrando 10% do total de estudos analisados, um terço dos trabalhos encontrados fora do Estado de São Paulo.

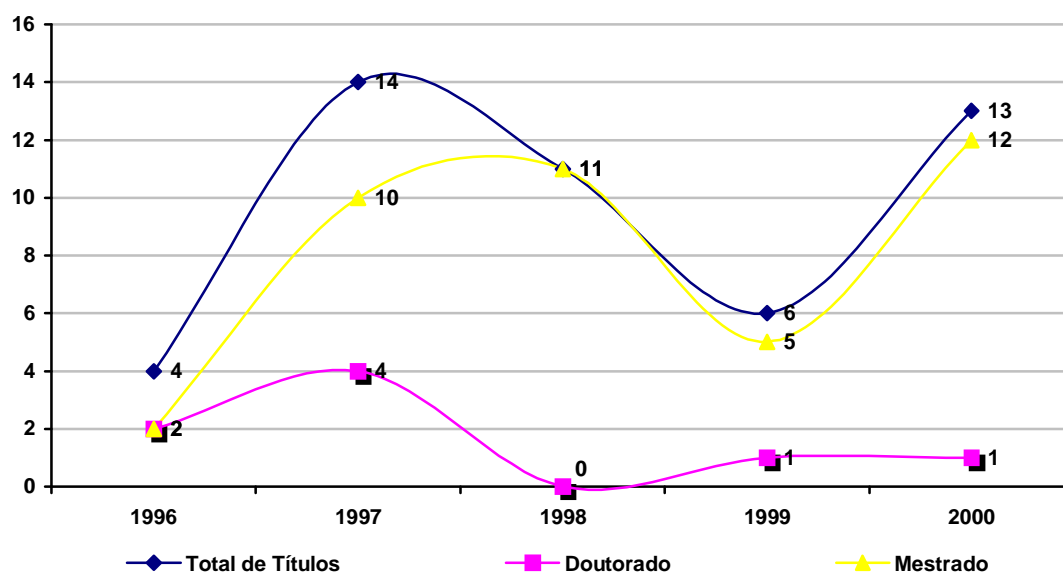
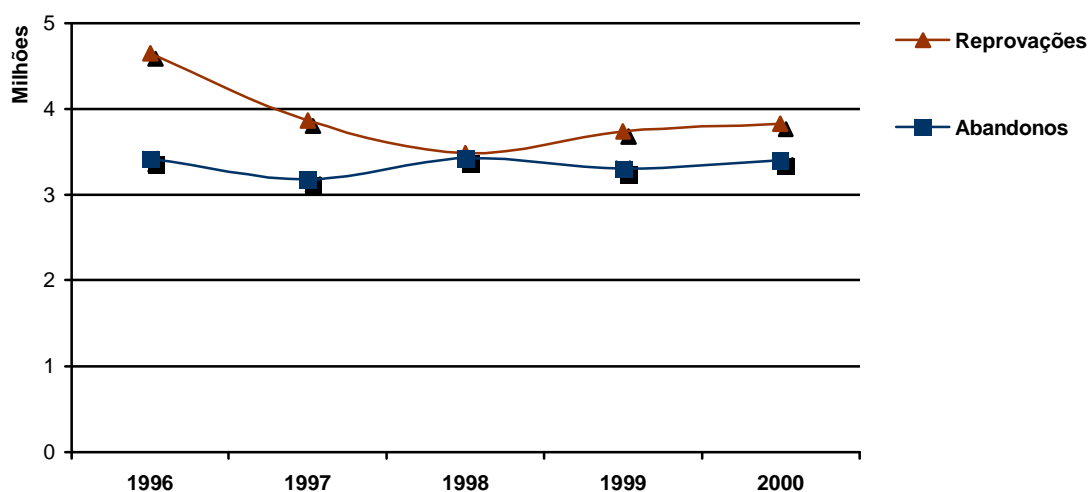


Figura 3 – Quantidade de títulos ao longo do tempo considerando o nível: Mestrado ou Doutorado

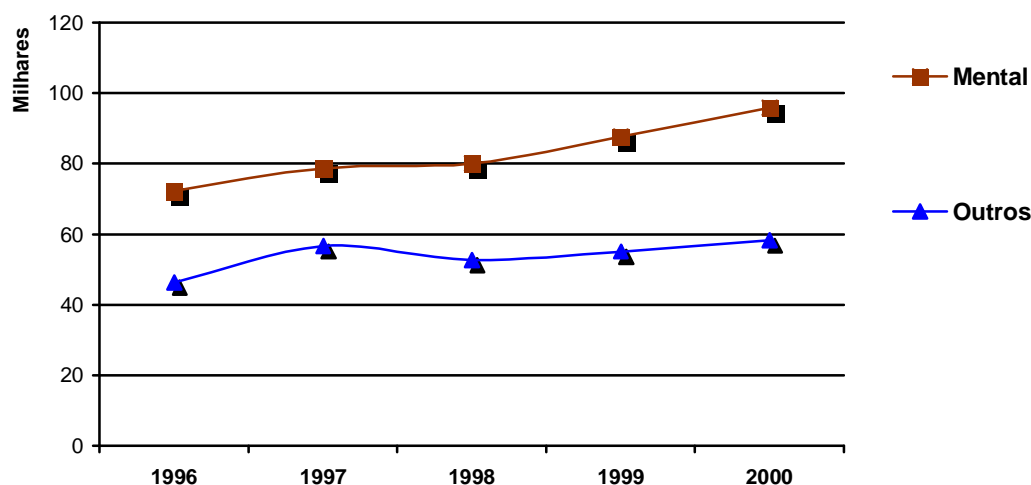
Observando agora a figura 3, é possível constatar que, embora nesses cinco anos, não se verifique um número tão baixo na produção quanto em 1996 (apenas 4 trabalhos no total), a nítida oscilação indica um interesse relativamente instável em relação à temática das Dificuldades de Aprendizagem por parte dos pesquisadores que passam pela academia em busca de um título de mestre ou de doutor. O maior número, em termos de volume de trabalhos, verificado no ano 2000 (13 pesquisas), não é muito superior à média que gira em torno de dez trabalhos. Portanto, o tímido crescimento puxado pelos programas de mestrado, não chega a demonstrar com clareza uma tendência de aumento significativo da produção para os próximos anos. Isso significa que o interesse da academia pelos problemas de aprendizagem não tem sido devidamente estimulado, apesar da constante demanda verificada nas figuras 4 e 5 a seguir.



Fonte: MEC/INEP/SEEC

Figura 4 – Quantidade de reprovações e abandonos no Ensino Fundamental ao longo do tempo

Considerando as reprovações e os abandonos como indicativos de que algo vai mal na escola, pode-se observar que, embora o número de reprovações tenha caído de 96 para 97, quase quatro milhões de crianças têm dificuldades de progredir no processo de aprendizagem básica e mais de três milhões definitivamente não conseguem concluí-lo. Sendo que esse número permanece praticamente o mesmo ao longo dos anos. A consideração dessa estatística inevitavelmente leva ao questionamento a respeito da eficácia das pesquisas que têm sido empreendidas ou, no mínimo, quanto ao público a que se destina.



Fonte: MEC/INEP/SEEC

Figura 5 – Quantidade de matrículas em Classes Especiais do Ensino Fundamental ao longo do tempo de acordo com o tipo de excepcionalidade

Outro indicativo da necessidade de conhecimentos precisos e efetivos que dêem conta da problemática das Dificuldades de Aprendizagem é o número de matrículas nas chamadas Classes Especiais. Esses números tornam-se mais preocupantes quando se sabe das deficiências dos instrumentos de avaliação, bem como das insuficiências na formação dos profissionais que determinam o encaminhamento para esse tipo de espaço³. Como se pode ver, também é expressiva a estatística nesse caso. O número de crianças rotuladas de deficientes mentais subiu de cerca de setenta mil para quase cem mil em apenas cinco anos. Poderia-se argumentar que a população também cresceu, estando esses números acompanhando a taxa de crescimento das matrículas no Ensino Fundamental. Entretanto, de acordo com a mesma fonte, a taxa média de crescimento das matrículas no Ensino Fundamental foi de apenas 1,92%, entre 1996 e 2000, enquanto que a variação representada na figura 5 resulta numa taxa média positiva de 7,37% no mesmo período, ressaltando-se o fato de que, no ano 2000, o número total de matrículas no Ensino Fundamental sofreu uma queda de 0,95% em relação ao ano

³ Sobre isso, ver, por exemplo, Machado et.all. (1996) Machado & Rebello de Souza (1997), Tanamachi, Rocha & Proença (2000).

anterior, ao mesmo tempo, o número de matrículas nas Classes Especiais apresentou alta de 9,36%.

Prosseguindo com o mapeamento, a tabela 1 apresenta um ordenamento dos professores que orientaram mais que uma pesquisa relacionada à problemática das Dificuldades de Aprendizagem durante os cinco anos compreendidos pela pesquisa.

Tabela 1 – Classificação dos professores segundo a quantidade de trabalhos orientados

Docente	Instituição	Centrados	Tangenciais	Total	%
Rosado, Eliana Martins da Silva	PUCCAMP	1	2	3	6,3%
Kupfer, Maria Cristina Machado	USP	2	1	3	6,3%
Nunes, Maria Lúcia Tiellet	PUC/RS	2		2	4,2%
Patto, Maria Helena Souza	USP		2	2	4,2%
Amaral, Lúgia Assumpção	USP		2	2	4,2%
Custodio, Eda Marconi	USP	1	1	2	4,2%
Kovács, Maria Júlia	USP	1	1	2	4,2%
Linhares, Maria Beatriz Martins	USP/RP		2	2	4,2%
Somatório		7	11	18	37,5%
Demais orientadores		16	14	30	62,5%
Total Geral		23	24	48	100%

A ordem de classificação foi determinada obedecendo, em primeiro lugar, a quantidade de trabalhos orientados, segundo, pela ordem alfabética das instituições de origem e, por último, a ordem alfabética dos nomes dos orientadores.

Como se pode observar, não é possível afirmar que haja uma centralização da produção em torno de algum pesquisador específico ou grupo de referência. A proporção é de praticamente um para um. Ao total foram encontrados 48 trabalhos orientados por 38 professores. Considerando apenas os que orientaram mais que um trabalho, conta-se um total de oito docentes, sendo que as atuações mais destacadas acumulam três trabalhos cada um, totalizando apenas 12,6% da produção nas mãos de dois

orientadores. É preciso assinalar aqui a dificuldade de precisar o que significa uma dissertação/tese orientada na trajetória do professor/orientador, posto que não se dispõe de informações sobre o número total de orientandos, linhas de pesquisa em que trabalham nem sobre os grupos de pesquisadores em que se inserem.

3.1.2. Classificação dos delineamentos de pesquisas

Depois de classificados em dois grandes grupos, os estudos passaram por uma análise taxionômica. Com base no exame dos resumos, buscou-se agrupar os estudos em conjuntos cujas preocupações, em termos de delineamento metodológico, se aproximassem. Para cada conjunto foi estabelecida uma denominação que melhor representasse o tipo de projeto de pesquisa em questão. A descrição contendo os critérios a partir dos quais tais conjuntos foram compostos, aparecem antes da exposição das questões norteadoras que funcionaram como fio condutor do processo de investigação e discussão dos resultados. Os estudos enquadrados em cada conjunto estão indicados por um quadro, contendo o ano de defesa, a instituição de origem, o título do trabalho e o nome do orientador, bem como a indicação do nível do estudo (Mestrado ou Doutorado).

As categorias elaboradas a partir da leitura dos resumos são as seguintes, em ordem alfabética:

- ▶ Crítica institucional
- ▶ Crítica teórica
- ▶ Descrição e compreensão
- ▶ Metodologia de intervenção
- ▶ Revisão bibliográfica

A distribuição dos trabalhos em cada grupo pode ser observada através da figura 6 que contempla a totalidade dos trabalhos, da figura 7 representando os trabalhos Centrados e da figura 8 onde estão plotados os trabalhos Tangenciais.

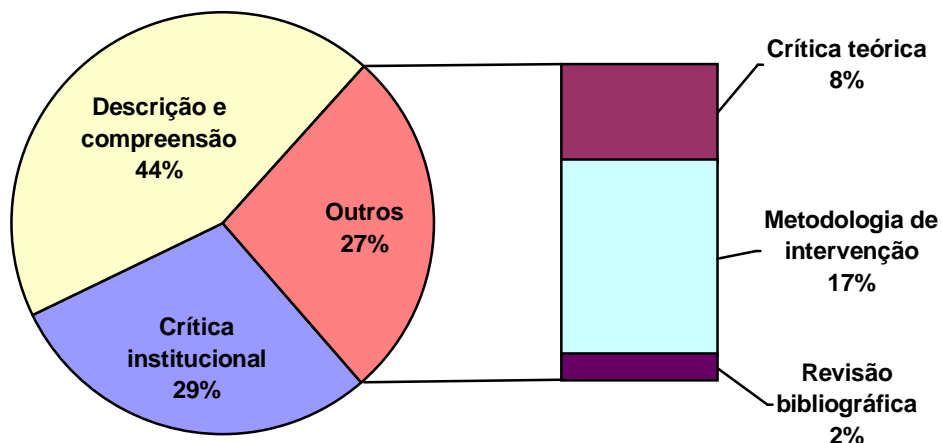


Figura 6 – Distribuição geral da porcentagem de projetos

Considerando o conjunto das produções (figura 6), constata-se que os trabalhos que procuram descrever ou compreender o fenômeno e aqueles que optaram por empreender uma crítica às instituições e práticas institucionalizadas constituem, juntos, praticamente três quartos do total de estudos encontrados. Os 27% restantes estão distribuídos entre as outras categorias, com destaque para Metodologia de intervenção (17% dos trabalhos).

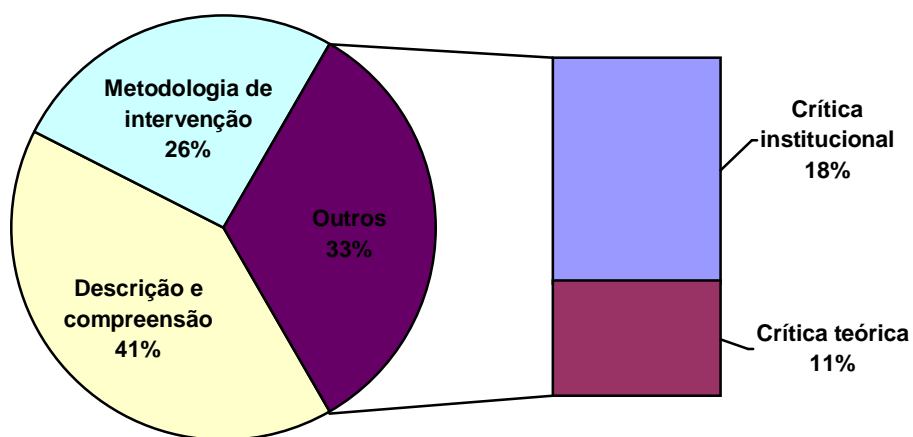


Figura 7 – Distribuição da percentagem de projetos relativos aos trabalhos Centrados

Também no grupo dos trabalhos Centrados (figura 7), os projetos de Descrição e compreensão prevalecem sobre os demais com 41% do total. Entretanto, nesse grupo a categoria Metodologia de intervenção se destaca em segundo lugar com 26%, somando com a primeira 67% dos estudos desse grupo. Crítica institucional passa a dividir com Crítica teórica os 33% restantes.

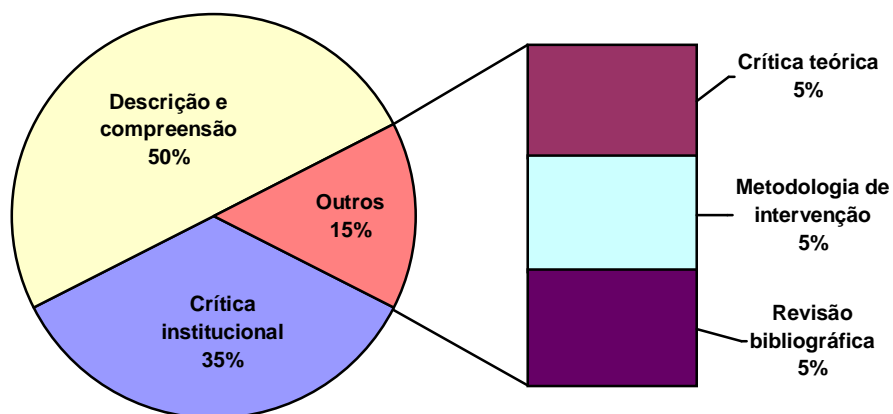


Figura 8 – Distribuição da percentagem de projetos relativos aos trabalhos Tangenciais

Na figura 8 observa-se que o grupo dos estudos Tangenciais retoma a configuração inicial, porém os trabalhos agrupados em Descrição e compreensão compreendem

agora exatamente a metade do total, somando com Crítica institucional bem mais que os três quartos anteriores, restando somente 15% para as demais categorias. Cabe ressaltar que apenas nesse grupo encontra-se um projeto de Revisão bibliográfica, reforçando a importância da presente pesquisa.

A seguir será possível conhecer mais detalhadamente cada uma das categorias. Serão apresentados os critérios de seleção dos trabalhos através da explicitação das definições de cada agrupamento. As principais questões destacadas, bem como os trabalhos que fazem parte de cada uma delas, aparecem logo após as respectivas definições. No caso das questões norteadoras, optou-se por agrupá-las segundo o tema em foco nas pesquisas de forma a facilitar a localização no conjunto.

3.1.2.1. Crítica institucional

3.1.2.1.1. Definição

Foram enquadrados nessa categoria os estudos que procuraram empreender uma análise crítica dos processos e práticas institucionalizadas, tais como encaminhamentos, condições de trabalho e políticas econômicas, compreendendo 29% do total de trabalhos analisados. O conceito de instituição foi empregado no sentido de contemplar tudo aquilo que, de uma forma ou de outra, permanece cristalizado em cada uma das ações dos atores sociais, caracterizando o movimento concreto de uma determinada sociedade ou de uma região demarcada. Nesse caso, a demarcação envolve desde a verificação do problema, – geralmente feita pelo professor em sala de aula – até a escola e o sistema de ensino propriamente dito, passando pelo psicodiagnóstico, a rotulação, a formação profissional, etc.

3.1.2.1.2. Principais temas e questões norteadoras

Nesse item, optou-se por não fazer distinção entre Centrados e Tangenciais, em contrapartida, o enunciado das questões que nortearam as pesquisas aparece agrupado pelas principais temáticas que aparecem como foco de atenção do pesquisador. No item

3.2, que trata da identificação das tendências, será possível verificar em tabela o número total de incidência dos focos apresentados aqui separadamente.

Classe especial

- ▶ A classe especial é um espaço de segregação, estigmatização e de continuidade do processo de construção da deficiência mental que se inicia na classe comum?
- ▶ Como se dá o processo de escolarização do aluno considerado ‘portador de necessidades educativas especiais’?
- ▶ Qual a visão que professores e psicólogos têm da Educação Especial?

Condições de trabalho

- ▶ Qual o atendimento dado às crianças com Dificuldades de Aprendizagem encaminhadas às unidades básicas de saúde, a partir da implantação de uma nova política de saúde mental no município de São Paulo e que mudanças ocorreram no atendimento dado a essas crianças?
- ▶ Qual a relação do estresse associado às condições de trabalho e sua implicação para o desempenho escolar?

Desempenho escolar

- ▶ Quais as concepções de escola e de desempenho escolar dos alunos multirrepetentes da rede pública municipal de Florianópolis que freqüentam a classe de aceleração?

Formação técnica

- ▶ Qual o raciocínio que orientou o processo de expansão da oferta de cursos de capacitação ao corpo docente do sistema de ensino público enquanto uma das opções encontradas na última década para combater a má qualidade do ensino?
- ▶ Qual a situação atual dos cursos de Psicologia em relação à queixa escolar?

Prática pedagógica

- ▶ Quais as possibilidades reais e divergentes entre a proposta denominada ‘Preparação para o Trabalho na Educação Especial’, incluída nos planos curriculares dos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo e a programação pedagógica efetivamente oferecida dentro dessa proposta nas classes especiais?
- ▶ Quais as características e as concepções dos professores sobre o Programa de Ensino Alternativo da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia?

Psicodiagnóstico

- ▶ Quais as implicações que os encaminhamentos para avaliação psicológica e para a classe especial para deficientes mentais, produziram em um menino de 07 anos, que cursava a 1 série de uma escola pública?
- ▶ Qual a função do psicodiagnóstico para o processo de escolarização do aluno?
- ▶ Quais as concepções teóricas dos psicólogos que realizam o processo psicodiagnóstico para encaminhamento de crianças para classe especial para deficiente mental grau leve e quais as características das práticas psicodiagnósticas presentes nos laudos?

Relação família/escola

- ▶ Qual a importância da participação dos pais na educação escolar?

3.1.2.1.3. Referências

A seguir é apresentado quadro com as dissertações e teses que fazem parte do grupo Crítica Institucional. Os trabalhos estão agrupados segundo os dois grandes grupos definidos no início e classificados pela ordem do ano em que foram defendidos.

Quadro 1 – Estudos enquadrados na categoria “Crítica Institucional”

Autor	Instituição	Título	Nível	Ano	Orientador
Centrados					
Anache, Alexandra Ayach	USP	Diagnóstico ou Inquirição? Estudo sobre o uso do Diagnóstico Psicológico na Escola.	D	1997	Kovács, Maria Júlia
Vieira, Dilma Frões	UFMG	Segregação, Integração, Inclusão: trajetórias escolares do Aluno Especial.	M	2000	Araújo, José Newton Garcia
Mena Barreto, Sandra Regina Coimbra	UFSC	Do saber daquele que se diz não saber: a escola e o desempenho escolar na concepção da criança multirrepetente.	M	2000	Siqueira, Maria Juracy Toneli
Marques, Célia Marcondes	UNIMARCO	Reconstruindo a trajetória de um aluno encaminhado para a classe especial para deficiente mental.	M	2000	Penazzo, Arnaldo Antonio
Tangenciais					
Rebello de Souza, Marilene Proença	USP	A queixa escolar e a formação do psicólogo.	D	1996	Patto, Maria Helena Souza
Navarro, Zilda Moretti	USP	A Preparação para o Trabalho na trajetória educacional do deficiente mental: possibilidade real ou realidade divergente?	M	1996	Amaral, Lígia Assumpção
Castanho, Marisa Irene Siqueira	USP	Da educação para a saúde: o processo de construção da identidade do psicólogo.	D	1996	Custodio, Eda Marconi
Perwin e Fraiman, Leonardo de	USP	A importância da participação dos pais na educação escolar.	M	1997	Lomônaco, José Fernando Bitencourt
Araújo, Elvira Aparecida Simões	USP	Encaminhamento de crianças para a classe especial para deficientes mentais: o olhar e o fazer psicológico.	M	1997	Kovács, Maria Júlia
Perosa, Graziela Serroni	USP	Formação docente e fracasso escolar: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação (1983-1994).	M	1997	Patto, Maria Helena Souza
Amaral, Tatiana Platzer	USP	Recuperando a história oficial de quem já foi aluno especial.	M	1998	Amaral, Lígia Assumpção
Lima, Valéria Silva	USP/RP	Programa Ensino Alternativo da Secretaria Municipal de Uberlândia: caracterização do funcionamento e concepções das professoras.	M	1999	Linhares, Maria Beatriz Martins
Damião, Carlos Roberto Torres	PUCAMP	Educação especial: visão de professores e psicólogos.	M	2000	Guzzo, Raquel Souza Lobo
Monteiro, Zeina Haje de Morisson	UERJ	Desempenho escolar, condições de trabalho e as implicações para a saúde do professor.	M	2000	Moura, Wilson

3.1.2.2. Crítica teórica

3.1.2.2.1. Definição

As produções agrupadas sob essa categoria, que corresponde a 8% das teses e dissertações examinadas, evidenciam uma proposta de análise crítica visando o aprofundamento ou o aperfeiçoamento teórico de questões específicas referentes à problemática das Dificuldades de Aprendizagem. Essas pesquisas foram desenvolvidas no sentido de apontar falhas, lacunas ou equívocos em suportes teóricos utilizados pelos profissionais da área, procurando apontar soluções para a superação através de novos aportes.

3.1.2.2.2. Principais temas e questões norteadoras

Prática Clínica

- ▶ Qual a possibilidade de construção do conhecimento na psicose infantil?
- ▶ É possível pensar uma prática clínica que acolha as chamadas Dificuldades de Aprendizagem como inerentes ao próprio processo de aprendizagem, tomado em sua estreita relação com o processo de subjetivação?

Prática pedagógica

- ▶ Quais as possibilidades teórico-práticas de articulação entre psicanálise e educação?

Psicodiagnóstico

- ▶ Qual o lugar dos pais diante da dificuldade de aprendizagem?

3.1.2.2.3. Referências

Quadro 2 – Estudos enquadrados na categoria “Crítica teórica”

Autor	Instituição	Título	Nível	Ano	Orientador
Centrados					
Araujo, Anelize Teresinha da Silva	PUC/SP	Aprendizagem - a apreensão da variância do mundo e contínua diferenciação do aprendiz.	D	1999	Orlandi, Luiz Benedito Lacerda
Modelli, Arlete	USP	Um estudo psicanalítico sobre a escuta dos pais no diagnóstico da dificuldade escolar.	M	1999	Kupfer, Maria Cristina Machado
Gouveia, Denise da Cruz	USP	A construção do conhecimento na psicose infantil: uma razão a mais para se pensar a Psicanálise na Educação.	M	2000	Kupfer, Maria Cristina Machado
Tangenciais					
Legnani, Viviane Neves	UNB	A relação professora - aluno e a mediação do conhecimento imaginário ao simbólico.	M	1998	Almeida, Sandra Francesca Conte

3.1.2.3. Descrição e compreensão

3.1.2.3.1. Definição

Para compor esse conjunto temático, foram selecionados os estudos que trouxeram algum tipo de contribuição no sentido do aprofundamento da compreensão teórico-metodológica a respeito do fenômeno em pauta. Esses trabalhos, que somam 44% do total analisado, se caracterizam pelo esforço de esclarecer questões ou aspectos que, segundo os autores, eram mal conhecidos ou pouco investigados. Encontram-se aqui as pesquisas que procuram ampliar o conhecimento sobre as características e determinantes do fenômeno em questão, através de investigações mais específicas ou abrangentes que as anteriores.

3.1.2.3.2. Principais temas e questões norteadoras

Autoconceito

- ▶ Será que as causas, tanto dos problemas escolares quanto dos problemas decorrentes do uso da droga, poderiam ser encontradas analisando-se o cotidiano destes jovens, a estruturação familiar, escolar e social onde estão inseridos?
- ▶ Qual a relação entre desempenho acadêmico, atribuição causal e metacognição?
- ▶ Qual a relação entre controle percebido e desempenho acadêmico de crianças em situação de risco social e pessoal?

Cognição e psicomotricidade

- ▶ Qual a relação entre dinâmica intrapsíquica de crianças com fracasso escolar, seus desempenhos cognitivos e suas manifestações psicomotoras?

Conceito de DA

- ▶ Em que medida, professor e aluno constata, definem e lidam com os entraves que podem surgir no processo ensino/aprendizagem de maneira harmônica e voltada para sua efetiva resolução?

Constituição do sujeito

- ▶ Como se dá, nestes sujeitos, a ruptura com o saber ou a sua não instauração e que fatores influenciam para que estas crianças se tornem alijadas do seu potencial criador e investigador?
- ▶ Como compreender aquelas situações onde a criança não apresenta transtornos neurológicos, conflitivos neuróticos ou quadros psicóticos, e ao mesmo tempo mostra-se impossibilitada de organizar seu corpo de maneira que ele servisse como representação das funções ligadas ao aprender?

Desempenho escolar

- ▶ Quais as representações dos professores sobre o desempenho escolar?

Educação pré-escolar

- ▶ Qual a importância da educação pré-escolar em relação à prontidão para a alfabetização e à psicomotricidade?

Emoção e/ou afetividade

- ▶ Quais as possíveis relações entre os aspectos cognitivos, conceituais e didáticos, por um lado, e os aspectos afetivos e motivacionais, de outro, no contexto do campo conceitual da álgebra?
- ▶ Qual o processo pelo qual os distúrbios emocionais na criança influem negativamente em sua aprendizagem, como a criança os experiencia, as defesas que mobiliza para superá-los e os mecanismos psicológicos empregados que resultam inadequados para tal finalidade?
- ▶ A ansiedade traço interfere na resolução de problemas matemáticos?
- ▶ Como a emoção está presente nos problemas de aprendizagem e qual sua dinâmica?

Leitura e/ou escrita

- ▶ Os disléxicos que frequentam as salas de recursos apresentam prejuízos no uso da rota sublexical de leitura? Estão presentes nesses alunos dificuldades na realização de tarefas que exigem processamento fonológico?
- ▶ Quais os fatores cognitivos associados a dificuldades específicas de ortografia no português e qual a importância da qualidade da instrução escolar sobre esses fatores?
- ▶ Qual o impacto de uma disfunção cognitiva no processamento de três diferentes sistemas de escrita, em um paciente nissei com dislexia adquirida decorrente de lesão cerebral?
- ▶ Qual a eficácia dos procedimentos de sondas de leitura sobre o comportamento de leitura generalizada em crianças com Dificuldades de Aprendizagem?

- ▶ Qual a relação entre aspectos do funcionamento cognitivo de crianças de primeira série do primeiro grau, avaliadas no início do ano letivo e o desempenho acadêmico em leitura e escrita, medido na metade e no final do ano?

Relação com a Família

- ▶ Em crianças com queixa de baixo desempenho escolar, qual a associação entre problemas de comportamento e características do ambiente familiar?
- ▶ Qual a implicação do funcionamento familiar em crianças que apresentam problemas de aprendizagem?
- ▶ De que forma a mulher atual, no papel de deusa-mãe, repete o mito feminino do poder matriarcal, direcionando, através das relações vinculares, o processo de aquisição do saber e impedindo a vinculação da criança com o conhecimento?

3.1.2.3.3. Referências

Quadro 3 – Estudos enquadrados na categoria “Descrição e compreensão”

Autor	Instituição	Título	Nível	Ano	Orientador
Centrados					
Camargo, Denise	PUC/SP	As emoções no processo de aprendizagem.	D	1997	Lane, Sílvia Tatiana Maurer
Zimmermann, Vera Brondina	PUC/SP	Os transtornos na constituição psíquica: efeitos no corpo e no processo de alfabetização.	M	1997	Safra, Gilberto
Kajihara, Olinda Teruko	USP	Avaliação das habilidades fonológicas de disléxicos do desenvolvimento.	D	1997	Castilho, Adail Victorino
Chamat, Leila Sara José	USP	Deusas-Mães: o conflito entre Logos e Eros no processo de aquisição de conhecimento.	D	1997	Custodio, Eda Marconi
Gomes, Cristina de Pinto	PUC/RS	Os problemas de aprendizagem e suas inter-relações no contexto familiar.	M	1998	Wagner, Adriana

Autor	Instituição	Título	Nível	Ano	Orientador
Corsini, Cristina Felipe	PUCCAMP	Dificuldades de aprendizagem: representações sociais de professores e alunos.	M	1998	Rosado, Eliana Martins da Silva
Paulo, Maria Salete Lopes Legname de	USP	A influência dos aspectos emocionais nos distúrbios de aprendizagem escolar.	M	1998	Perez-Ramos, Aidyl Macedo de Queiroz
Ferreira, Maria de Fátima Camargo Dias	USP	Aspectos da dinâmica intrapsíquica e do desempenho cognitivo em crianças com fracasso escolar.	M	1998	Jordy, Ceme Ferreira
Stolzmann, Marianne Montenegro	PUC/RS	Os (des) caminhos do saber: um estudo psicanalítico sobre as Dificuldades de Aprendizagem.	M	1999	Nunes, Maria Lucia Tiellet
Santa Clara, Ângela Maria Oliveira	UFPE	Um estudo comparativo entre crianças avançadas e crianças atrasadas em ortografia em dois contextos escolares.	M	2000	Rego, Lúcia Lins Browne
Siqueira, Lúcia de Fátima Lopes	USP	Representações de professores sobre o desempenho escolar: um estudo na cidade de Porto Velho.	M	2000	Maluf, Maria Regina
Tangenciais					
Pereira, Maria da Paz	USP	A importância da pré-escola na aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com algumas variáveis psicomotoras em crianças de 1ª série de 1º grau.	M	1997	Alves, Iraí Cristina Boccato
Senaha, Mirna Lie Hosogi	USP	Dislexia adquirida em um paciente nisei: repercussão da lesão cerebral em diferentes sistemas de escrita.	M	1997	Parente, Maria Alice de Mattos Pimenta
Feffermann, Marisa	USP	Na fronteira da lei e do fora da lei: um estudo sobre o discurso de crianças e adolescentes na periferia do município de São Paulo.	M	1997	Kupfer, Maria Cristina Machado
Gonzalez, Daniela Pereira	PUC/RS	Relação de contingência entre ansiedade traço e resolução de problemas matemáticos: uma abordagem em Psicologia cognitiva.	M	1998	Madeira, Milton José Penchel
Loos, Helga	UFPE	Um estudo exploratório acerca do papel da ansiedade na aprendizagem da matemática, particularmente quando da introdução à álgebra.	M	1998	Falcão, Jorge Tarcísio da Rocha
Mayer, Lísia Ramos	UFRGS	Controle percebido e desempenho acadêmico de crianças de nível socioeconômico baixo.	M	1998	Koller, Silvia Helena
Castro, Nadia Ibrahim Martins	USP	Um estudo sobre as relações entre autoconceito, atribuição, metacognição e o desempenho acadêmico de alunos de segundo grau.	M	1999	Mattos, Maria Isabel Leme

Autor	Instituição	Título	Nível	Ano	Orientador
Silva, Rosaria Maria Fernandes	UFSC	O efeito de dois procedimentos de sondas de leitura sobre o comportamento de generalização em crianças com Dificuldades de Aprendizagem.	M	2000	Medeiros, José Gonçalves
Escolano, Ângela Coletto Morales	USP/RP	Avaliação cognitiva assistida em situação de resolução de problema na predição do desempenho escolar de crianças de primeira série do primeiro grau.	M	2000	Linhares, Maria Beatriz Martins
Ferreira, Marlene de Cássia Trivellato	USP/RP	Crianças com problemas de comportamento associados à dificuldade de aprendizagem - um estudo do ambiente familiar.	M	2000	Marturano, Edna Maria

3.1.2.4. Metodologia de intervenção

3.1.2.4.1. Definição

Fazem parte desse grupo, que compreende 17% das teses e dissertações analisadas, todos aqueles estudos em que se verificou uma preocupação pelo desenvolvimento, aperfeiçoamento ou avaliação de procedimentos e técnicas de intervenção voltada para os problemas de aprendizagem.

3.1.2.4.2. Principais temas e questões norteadoras

Prática Clínica

- ▶ Qual a contribuição que a teoria winnicottiana traz para o manejo psicoterapêutico das Dificuldades de Aprendizagem?
- ▶ Que efeito teve a psicoterapia na lembrança dos ex-pacientes, diante da queixa inicial de Dificuldades de Aprendizagem, em suas infâncias?

Prática pedagógica

- ▶ Qual a eficiência de um programa de redação em cooperação enquanto estratégia de trabalho com crianças encaminhadas para terapia fonoaudiológica por apresentarem dificuldades em produção de textos?

- ▶ Caso o procedimento de CRMTS seja efetivo para o ensino de leitura e escrita, pais de crianças consideradas de risco de fracasso escolar aprenderiam a utilizar esse procedimento para ensinar tais habilidades para seus filhos? O trabalho desenvolvido pelos pais junto às crianças contribuiria para a melhora no desempenho acadêmico das mesmas?
- ▶ É possível, através da arte, contribuir para melhoria do desempenho escolar de crianças com dificuldades no seu processo de aprendizagem?

Proposta de intervenção

- ▶ Quais os efeitos de um treinamento de criatividade em crianças com Dificuldades de Aprendizagem?
- ▶ Qual a utilização que profissionais brasileiros vêm fazendo do Programa de Enriquecimento Instrumental de Reuven Feuerstein?

Psicodiagnóstico

- ▶ Validação de escala para subsidiar a avaliação psicológica nos déficits de atenção/hiperatividade em crianças na fase escolar.

3.1.2.4.3. Referências

Quadro 4 – Estudos enquadrados na categoria Metodologia de intervenção”

Autor	Instituição	Título	Nível	Ano	Orientador
		Centrados			
Stahlschmidt, Ana Paula Melchior	PUC/RS	Brincando de fazer arte - a música e outras manifestações artísticas: a inserção social da criança com Dificuldades de Aprendizagem.	M	1998	Marques, Juracy Cunegatto
Castro, Maria da Graça Kern	PUC/RS	Inibições intelectuais e fuga frente ao conhecimento: o aporte da psicoterapia psicanalítica com crianças.	M	1998	Nunes, Maria Lucia Tiellet
Mazzolini, Beatriz Pinheiro Machado	USP	O manejo clínico do problema de aprendizagem na perspectiva dos fenômenos transicionais.	M	1999	Amiralian, Maria Lucia Toledo Moraes

Autor	Instituição	Título	Nível	Ano	Orientador
Fernandes, Maria Inês Abranches de Oliveira Santos	PUCCAMP	Redação individual e em cooperação em sujeitos com Dificuldades de Aprendizagem escolar.	M	2000	Witter, Geraldina Porto
Souza, Silvia Regina	USP	Aplicação do modelo de equivalência com procedimento de resposta construída a pais de crianças com dificuldades escolares.	D	2000	Silvares, Edwiges Ferreira de Mattos
Tangenciais					
Pereira, Mônica Souza Neves	UNB	Efeitos de um treinamento de criatividade no desempenho escolar e nas habilidades criativas de crianças com Dificuldades de Aprendizagem.	M	1996	Alencar, Eunice Maria Lima Soriano
Benczik, Edyleine Bellini Peroni	PUCCAMP	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: validação de uma escala para crianças no contexto escolar.	M	1997	Wechsler, Solange Muglia
Therezo Júnior, Alcino da Silva	PUCCAMP	Utilização do Programa de Enriquecimento Instrumental de Reuven Feuerstein em contexto brasileiro.	M	1997	Rosado, Eliana Martins da Silva

3.1.2.5. Revisão bibliográfica

3.1.2.5.1. Definição

Esta categoria foi composta por apenas um trabalho (2% do total), pois foi o único que empreendeu a pesquisa sobre o recorte escolhido, com base exclusivamente, em análise de fontes bibliográficas.

3.1.2.5.2. Principais temas e questões norteadoras

Psicanálise e educação

- ▶ Qual a efetiva inserção da teoria psicanalítica no universo escolar?

3.1.2.5.3. Referência

A única pesquisa encontrada com as características de uma Revisão bibliográfica foi a dissertação de mestrado de Antônio Carlos Barbosa da Silva, da PUCCAMP, sob o

título: Inserção da Psicanálise no universo escolar: uma análise de resumos científicos. Defendida em 1997 e orientada por Eliana Martins da Silva Rosado.

3.2. Identificação das tendências

Para a execução desta parte da pesquisa, foram considerados três aspectos dos estudos analisados. Em primeiro lugar serão discutidas as tendências quanto ao foco de atenção verificados nos trabalhos. A discussão destaca, sobretudo, quais os principais aspectos da problemática das Dificuldades de Aprendizagem que foram tematizados pelos pesquisadores. A seguir, a identificação das tendências recai sobre a consideração das bases teóricas que deram sustentação para as produções analisadas. Por último, será discutido o mapeamento de variáveis realizado pelos pesquisadores durante a produção dos estudos, donde resultará, mais propriamente, a identificação das tendências explicativas quanto às determinantes do fenômeno. Somente nesse último aspecto, optou-se por considerar apenas as produções pertencentes ao grupo de trabalhos Centrados, em virtude da profundidade exigida pela análise. Nesse ponto, utilizou-se não somente os resumos, como também a problematização – exposta via de regra na introdução dos relatórios –, a apresentação e discussão dos resultados e as considerações finais. Não foram analisados, portanto, as partes concernentes ao método nem à exposição da fundamentação teórica.

3.2.1. Quanto ao foco de atenção

De modo geral, à primeira vista, o que chama a atenção nesse aspecto é a grande variedade de interesse dos pesquisadores quanto ao que abordar relativamente ao problema das Dificuldades de Aprendizagem. Ao todo, foram levantadas dezoito categorias representativas do foco de atenção das pesquisas. A tabela 2 dispõe as estatísticas elaboradas sobre esse aspecto, listando todas as categorias que apareceram em mais que um dos 48 estudos examinados.

Tabela 2 – Identificação dos principais temas em foco no conjunto das produções

Foco	Centrados	Tangenciais	Total	%
Prática pedagógica	3	3	6	12,5%
Psicodiagnóstico	3	2	5	10,42%
Leitura e/ou escrita	2	3	5	10,42%
Prática Clínica	4	-	4	8,33%
Emoção e/ou afetividade	2	2	4	8,33%
Relação com a Família	2	1	3	6,25%
Classe especial	1	2	3	6,25%
Autoconceito	-	3	3	6,25%
Proposta de intervenção	-	2	2	4,17%
Formação técnica	-	2	2	4,17%
Desempenho escolar	2	-	2	4,17%
Constituição do sujeito	2	-	2	4,17%
Condições de trabalho	-	2	2	4,17%
Somatório	21	22	43	89,60%
Todos os demais	2	3	5	10,4%
Total geral	23	25	48	100%

Como pode ser observado, não há um aspecto que se destaque significativamente em relação aos demais, o que demonstra a pulverização de interesses por parte dos estudiosos do assunto, sem que haja algum tema específico que mereça atenção especial. Dada a complexidade do fenômeno, é legítimo pensar que essa diversidade seja um reflexo do considerável desafio que representa o esclarecimento das determinantes envolvidas no aparecimento das chamadas Dificuldades de Aprendizagem. Por outro lado, tendo em vista o curto espaço de tempo e a quantidade de trabalhos que constituem o escopo desta análise, é possível argumentar que os números apresentados indicam a inexistência de clara direção nas investigações: ausência de uma agenda de pesquisa. Essa discussão será retomada em momento oportuno, por hora cabe salientar que a despeito da pulverização dos enfoques, as questões relativas à Prática Pedagógica figuram no topo da lista, indicando uma tendência para a investigação dessa temática. Caso essa tendência se verifique de fato, pode ser o primeiro indício de ruptura com o modelo clássico que atribui exclusivamente às crianças ou às famílias as causas das Dificuldades de Aprendizagem. Examiná-los mais de perto deve ser, então, o próximo passo para essa verificação.

Dos estudos que enfocaram a Prática Pedagógica, três deles constituem propostas de Metodologia de Intervenção. Coincidentemente, todos os três foram incluídos entre os trabalhos Centrados. Por sua vez, dos três Tangenciais que abordam o mesmo tema, dois são projetos de Crítica Institucional e o terceiro elabora uma Crítica Teórica. Apenas a Psicanálise sustenta mais que um desses estudos, os demais estão baseados na Análise do Comportamento e na Psicossociologia. Há ainda um de base Empírica e outro de referencial Pluralista.

Interessada na melhoria da auto-estima e na inserção social das crianças, Stahlshmidt (1998) elabora uma pesquisa, de base psicanalítica, em que defende a utilização de atividades artísticas como Metodologia de Intervenção capaz de facilitar a expressão dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem. Segundo a autora, essas atividades podem libertar conteúdos internos da criança de uma forma mais confortável para ela.

Através da escolha das canções, criação de melodias ou letras para músicas, desenhos, pinturas e dramatizações, bem como outras atividades, estas crianças podem expressar sentimentos e conteúdos de seu mundo interno, de uma

forma que é aceita pelos colegas e não causa o desconforto que poderia causar expressá-los verbalmente (Stahlschmidt, 1998:39).

Em suas reflexões Stahlschmidt escreve:

(...) se a escola permite à criança a autonomia de pensamento e aceita sua expressão, auxiliando-a no processo de dar significado à leitura e à escrita, a aprendizagem será facilitada. Se, por outro lado, a escola repetir a restrição à autonomia que a criança pode ter sofrido na família, a aprendizagem se tornará para a criança mais difícil, menos prazerosa e, possivelmente, ausente de significado (Stahlschmidt, 1998:143).

Ainda que seu estudo enfoque a Prática Pedagógica, ressaltando a influência da escola nas dificuldades da criança, a autora compartilha claramente algumas noções psicanalíticas — como a de ‘mundo interno’, presente na fala anterior — direcionando suas investigações para os aspectos relacionados ao aluno e a família. De todas as variáveis articuladas por ela em sua pesquisa, apenas uma remete à escola, as demais são referentes à família, como por exemplo, a dinâmica intrapsíquica da mãe, a dinâmica familiar e a relação mãe/bebê, ou remetem ao aluno, como a constituição psíquica e as experiências anteriores da criança.

No estudo de base comportamental, após confirmar a efetividade do procedimento de CRMTS (Modelo de Equivalência de Estímulos com Procedimento de Resposta Construída) para o ensino de leitura e escrita em crianças normais, Souza (2000) propõe-se verificar se pais de crianças consideradas de risco de fracasso escolar aprenderiam a utilizar esse procedimento para ensinar habilidades de leitura e escrita para seus filhos e, se o trabalho desenvolvido pelos pais junto às crianças contribuiria para a melhora no desempenho acadêmico das mesmas. Mais uma vez o procedimento obtém resultados positivos. Confirmando a tendência de ruptura indicada acima, a autora escreve:

O fato é que, geralmente, a responsabilidade pelo fracasso é atribuída à criança e pouco se questiona o trabalho desenvolvido pelo professor junto a ela. Quando tal aspecto metodológico é questionado, verifica-se o quanto o sistema de ensino tem atuado de forma deficitária (Souza, 2000:02).

Entretanto, mais adiante, falando em nome de todos os analistas comportamentais, a pesquisadora parece reduzir todo o problema às deficiências dos procedimentos de ensino e aos equívocos praticados dentro de sala de aula.

Para os analistas do comportamento os eventuais fracassos da criança devem ser atribuídos à inadequação dos procedimentos utilizados e não a características intrínsecas do aluno ou do meio do qual ele provém. (...) os comportamentos de ler e escrever envolvem diversas habilidades que se apresentam integradas formando uma rede de relações onde nem todas as relações dessa rede precisam ser diretamente ensinadas, ou seja, algumas relações podem emergir a partir de relações já treinadas. (...) paradigma de equivalência de estímulos (Souza, 2000:03).

No mesmo ano, Fernandes (2000) defende um estudo de base pluralista que aborda uma dificuldade específica: a produção de textos. Nessa pesquisa a autora investiga a redação individual e em cooperação como estratégia de trabalho com crianças que apresentam dificuldades em produção de textos que tenham sido encaminhadas para terapia fonoaudiológica. A autora argumenta que “perante as dificuldades de aprendizagem escolar, o professor, na maioria dos casos, não sabe como se conduzir quando a criança não consegue elaborar uma redação sem ajuda” (Fernandes, 2000:03).

Embora essa pesquisa tenha sido desenvolvida no contexto da clínica, foi incluída entre as de Prática Pedagógica em função das reflexões tecidas pela autora, ressaltando a importância da metodologia proposta enquanto alternativa de intervenção dentro de sala de aula. Nas conclusões, por exemplo, ela escreve:

A possibilidade de recorrer ao programa em outros contextos parece bastante viável e aplicável interdisciplinarmente e poderá resultar em melhor atendimento aos sujeitos. Esta viabilidade torna menos necessária a atividade de atendimento clínico individual, além de ter a possibilidade de uma utilização efetiva em sala de aula, devidamente orientada (Fernandes, 2000:119).

Diferentemente do estudo desenvolvido por Souza (2000), Fernandes articula outras variáveis que, segundo a autora, precisam ser consideradas na equação do fenômeno, como as habilidades cognitivas do aprendiz, a implicação dos pais com o ensino dos filhos, entre outras. Deixando claro que a responsabilidade pelas dificuldades das crianças não cabe apenas à escola ou à competência técnica dos professores.

Quanto aos resultados, a autora admite que não foram totalmente positivos, beneficiando apenas as crianças que apresentavam problemas, mesmo assim em apenas três dos quatro aspectos estudados. Como a técnica envolve crianças sem dificuldades atuando como colaboradoras daquelas com problemas, Fernandes entende que outros procedimentos devem ser pensados em benefício desses sujeitos, pois, em sua pesquisa, não foi possível verificar qualquer tipo de avanço nessas crianças. Fernandes conclui então que, apesar de não ter “obtido um resultado totalmente positivo, pelo menos estatisticamente, vale informar que qualitativamente houve mudança e manifestações de satisfação dos sujeitos durante o desenvolvimento do programa” (Fernandes, 2000:119).

Embora sejam três estudos sobre Metodologia de Intervenção com o foco na Prática Pedagógica, constata-se que são pesquisas isoladas e absolutamente distintas tanto do ponto de vista dos pressupostos conceituais quanto das explicações sobre os resultados obtidos e, portanto, provavelmente divergentes quanto à consideração do que seja uma criança e em que consiste a aprendizagem. O fato de abordarem a escola não garante uma ruptura clara com a tendência apontada na introdução desta dissertação, ou seja, as falas destacadas acima, ao mesmo tempo em que indicam um distanciamento do modelo clássico de reduzir tudo ao aluno e/ou à família, também sugerem um retorno a ele por outras vias, ou pelo outro extremo. Por outras vias quando, através de uma aparente consideração da escola, o estudo acaba por situar na criança e na família as variáveis decisivas pelo surgimento do problema. Pelo outro extremo quando, após negar que “as características intrínsecas do aluno ou do meio” sejam as responsáveis pelo fracasso escolar, a autora reduz o fenômeno à “inadequação dos procedimentos utilizados” (Souza, 2000).

Quanto aos outros três estudos que também abordam a Prática Pedagógica, dois deles elaboram uma Crítica Institucional questionando programas implantados na rede de ensino e o terceiro faz uma Crítica Teórica a respeito da articulação da Psicanálise com a Educação. Como essas pesquisas foram classificadas entre os trabalhos Tangenciais, não foram examinados mais profundamente como as demais, sendo a breve exposição a seguir baseada exclusivamente nas informações encontradas nos resumos de cada produção.

Navarro (1996) desenvolve sua dissertação com o objetivo de investigar a proposta denominada “Preparação para o Trabalho na Educação Especial”, incluída nos planos curriculares dos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo em comparação com a programação pedagógica efetivamente oferecida dentro dessa proposta nas classes especiais. A autora procurou enfatizar o confronto entre as deliberações legais que norteiam as diretrizes da educação especial e a práxis real dentro do contexto educacional atual. Com base na Psicossociologia, Navarro conclui que determinadas formações de saber, relacionadas a sistemas e crenças preconceituosos regulam a prática dos discursos como verdade, assim como as regulamentações ou propostas oficiais que, por sua vez, estão também impregnadas de preconceitos. Aponta ainda para a necessidade da educação e o trabalho propiciarem o desenvolvimento dos indivíduos de forma global envolvendo suas relações como pessoa, como trabalhador e como ser fundamentalmente social em um mundo em transformação. E que o professor de classe especial necessita assumir seu papel de agente transformador.

Legnani (1998), desenvolve uma Crítica Teórica visando um maior aprofundamento referente ao campo de articulação entre a psicanálise e a educação. Destaca as questões que apontam para uma incompatibilidade entre os dois campos mencionados, tais como as críticas à aplicabilidade direta da teoria psicanalítica à prática educativa e os equívocos das experiências educativas que, segundo a autora, por estarem presas ao ideal de prevenção de distúrbios psíquicos dos educandos, basearam-se de forma equivocada nos preceitos psicanalíticos. Aponta, ainda, os meios pelos quais o conhecimento da teoria psicanalítica pode esclarecer e possibilitar novas reflexões sobre pontos cruciais da tarefa educativa. Considera que a psicanálise tenha algo a dizer a respeito dos mecanismos de aprendizagem, sobre a subjetividade daquele que vai aprender, sobre os impasses existentes na relação professor-aluno, sobre as fraturas que o sujeito possa vir a ter no aprender, tais como as denominadas Dificuldades de Aprendizagem.

Utilizando-se de um estudo de caso, Legnani centrou sua discussão na possibilidade de reversão das dificuldades de uma aluna a partir do estabelecimento de uma relação interpessoal positiva e significativa, do ponto de vista subjetivo, que a mesma passou a ter com a professora. Ela então conclui que seu estudo abriu novas possibilida-

des de reflexões sobre o papel da escola, mais especificamente do educador, frente aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem. Oportunizou, ainda, uma análise crítica das práticas de isenção de responsabilidade do sistema escolar em relação a estes alunos, assim como apontou para o fato de que o próprio enfoque clínico que perpassa a prática da psicologia escolar, centrado no foco individual e/ou familiar, pode reforçar atitudes de descompromisso pedagógico por parte da escola e do educador com o insucesso escolar de seus alunos. Por fim, discute a relevância do papel do educador na mediação do conhecimento, enquanto objeto simbólico — não apenas imaginário — e a importância de que ele desempenhe sua tarefa educativa desde uma postura ética, reconhecendo seus alunos como sujeitos desejantes e capazes de recriar o conhecimento a partir da sua subjetividade, a qual faz laço com a cultura na qual estão inseridos.

A segunda Crítica Institucional é elaborada por Lima (1999) com o objetivo de caracterizar o funcionamento da modalidade de ensino especial denominada Programa de Ensino Alternativo (PEA), que atende alunos com deficiência mental da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (MG). Também era do interesse da autora caracterizar, sob a ótica das professoras dessa modalidade de ensino, a clientela de alunos, o trabalho desenvolvido, a inserção dessa modalidade de ensino no contexto educacional e as concepções sobre ensino-aprendizagem. De acordo com Lima, as professoras do PEA são motivadas, mas não possuem formação especializada em educação especial. Tanto a coordenadora, quanto as diretoras e professoras, apresentaram dificuldades em definir deficiência mental. Mencionaram que os problemas apresentados pelas crianças referem-se às Dificuldades de Aprendizagem e problemas emocionais, comportamentais ou orgânicos. A autora pôde constatar ainda que as queixas e encaminhamentos são feitos pelas professoras do ensino regular e dificilmente as crianças têm diagnósticos. Por fim salienta que as professoras do PEA percebem seu trabalho com sucesso e demonstram uma afetividade positiva para com os alunos, orientadas para elevar o senso de competência dos mesmos. Por outro lado, essas professoras percebem no trabalho das colegas do ensino regular, falta de motivação, despreparo e descrença nos alunos.

Essas três críticas voltam a reforçar a tendência de ruptura, porém são ainda insuficientes para uma afirmação inequívoca de um movimento de superação do modelo

reducionista no estudo das Dificuldades de Aprendizagem, sobretudo quando examinamos a evolução dos interesses ao longo do tempo. Considerados no conjunto dos trabalhos, os três principais temas enfocados correspondem a um terço do total, sendo que a questão da Prática Pedagógica, como já foi visto, aparentemente atrai a maioria dos esforços de pesquisa, seguida pelo problema do Psicodiagnóstico e as questões relativas à Leitura e/ou escrita. Todavia, considerados ao longo dos cinco anos que levaram para serem produzidos (figura 9), verifica-se outra configuração.

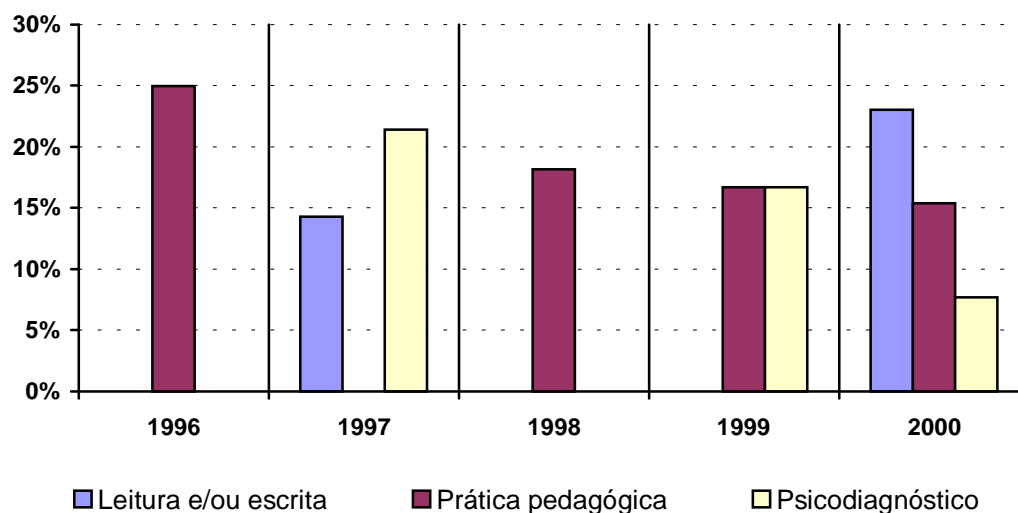


Figura 9 – Comparativo proporcional entre a predominância dos três principais focos de atenção das pesquisas ao longo do tempo

Nesse gráfico fica notória a falta de uma agenda de pesquisa uma vez que o deslocamento assistemático de foco pode ser verificado como um fato recorrente a cada ano. Em 1996 as preocupações com a Prática Pedagógica ocupavam um quarto dos interesses de pesquisa na área. Já em 1997 essa preocupação desaparece, cedendo lugar ao Psicodiagnóstico (com pouco mais de 20% do interesse) e à Leitura e/ou Escrita, que figurava em quase 15% das pesquisas. O enfoque na Prática Pedagógica volta a predominar de forma absoluta em relação aos outros dois em 1998, porém dessa vez figurando em apenas cerca de 18% dos estudos, diminuindo a cada ano, até chegar em

2000 com apenas 15% do interesse. Em 1999 divide de igual para igual o espaço com a questão do Psicodiagnóstico, que em 2000 cai bruscamente de 16% para menos de 8%. Nesse ano, o principal aspecto abordado é a Leitura e/ou escrita que só havia despertado interesse em 1997.

Muito embora as pesquisas voltadas para a Prática Pedagógica figurem em praticamente todos os anos examinados, nota-se que o interesse por esse tema vem decaindo progressivamente. Em suma, tendo em vista a ambivalência dos dados considerados até aqui, qualquer afirmação a respeito de uma tendência nas pesquisas sobre as Dificuldades de Aprendizagem no âmbito da Psicologia brasileira, com base no foco de atenção dos pesquisadores, torna-se, no mínimo, imprudente.

3.2.2. Quanto à base teórica

A consideração do referencial teórico que serviu de suporte para as reflexões e afirmações dos pesquisadores responsáveis pelos estudos analisados, revelou que os aportes de cunho psicanalítico têm sido privilegiados de forma destacada durante os cinco anos contemplados pela presente pesquisa. A tabela 4, a seguir, expõe a relação das bases teóricas encontradas tanto nos trabalhos Centrados quanto nos Tangenciais, trazendo a quantidade de pesquisas em que foram utilizadas essas bases.

Tabela 3 – Bases teóricas verificadas no conjunto das produções

Base	Centrados	Tangenciais	Total	%
Psicanálise	11	3	14	29,17%
Cognitivismo	1	6	7	14,58%
Empírica	1	5	6	12,50%
Psicossociologia	1	4	5	10,42%
Representação social	2	1	3	6,25%

Base	Centrados	Tangenciais	Total	%
Materialismo Histórico	3		3	6,25%
Psicopatologia		2	2	4,17%
Pluralista	1	1	2	4,17%
Neuropsicologia	1	1	2	4,17%
Análise do comportamento	1	1	2	4,17%
Sistêmica	1		1	2,08%
Indeterminável		1	1	2,08%
Somatório	23	25	48	100,01%

No cômputo geral, pode-se afirmar que a Psicanálise é a principal fonte de explicações dos estudos que tratam da problemática aqui em foco. Somando-se os cinco anos, verifica-se um total de 14 trabalhos de base psicanalítica, enquanto que os de base Cognitivista e Empírica, que vêm em seguida, somam apenas sete e seis pesquisas, respectivamente. Será que é possível presumir que existe uma tendência na academia no sentido de adotar os conceitos psicanalíticos como principal referencial teórico no que tange aos problemas de aprendizagem? Na verdade, considerando a incidência proporcional de cada ano, verifica-se que não é bem esse o caso. A figura 10, a seguir, apresenta um comparativo entre os três principais aportes, considerando o percentual de trabalhos que os adotaram a cada ano.

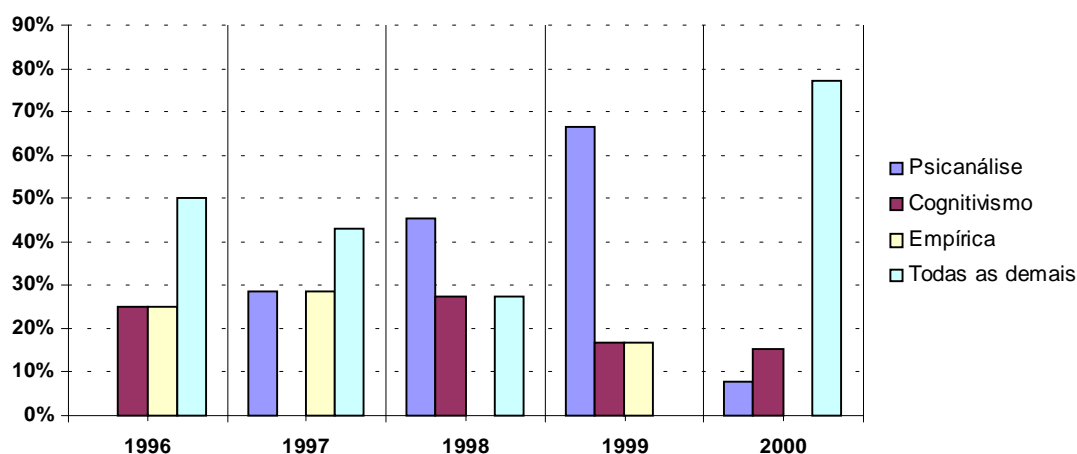


Figura 10 – Comparativo proporcional entre as três principais bases teóricas verificadas ao longo do tempo

Como se poder verificar, as pesquisas de base psicanalítica tiveram um notável aumento até 1999, predominando neste e no ano anterior. Entretanto, no ano seguinte, a psicanálise praticamente sai de cena, diminui quase 60%, atingindo um índice menor que 8% no ano 2000. A partir daí poder-se-ia supor uma tendência inversa àquela sugerida acima, contudo, não há como sustentar qualquer tipo de projeção tendo em vista a falta de regularidade com que são adotadas as teorias de modo geral. Em 1996 a Psicanálise não aparece em nenhum trabalho, já em 1997 o que não é adotado é o Cognitivismo. Por sua vez, em 1998 não se tem a contribuição das pesquisas de base Empírica, que também não estão representadas em 2000. Por outro lado, em 1999 todas as pesquisas adotaram uma das três principais bases verificadas aqui, negligenciando todas as demais. Em contrapartida, o ano 2000 se destaca pela esmagadora predominância das demais teorias, inclusive algumas que haviam sido utilizadas apenas uma ou mesmo nenhuma vez nos anos anteriores. A figura a seguir apresenta a distribuição de todas as teorias adotadas em 2000.

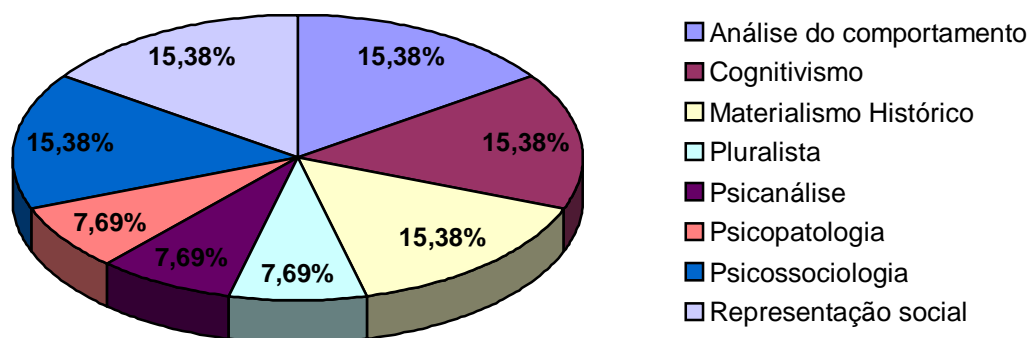


Figura 11 – Distribuição das bases teóricas adotadas pelas pesquisas defendidas no ano 2000

No ano 2000 não há um referencial que se destaque significativamente dos demais, a distribuição, representada pela figura 11, se efetua em termos de relativa igualdade. Dentre os que foram mais adotados (15,38%), estão os pressupostos teóricos da Análise do Comportamento, aporte que não aparece em nenhuma outra produção anterior. Também o Materialismo Histórico, que aparece com a mesma proporção, foi utilizado anteriormente apenas no ano de 1997, onde sua participação corresponde a 7,14% das pesquisas daquele ano. Algo semelhante acontece com os trabalhos que optaram pela Representação Social. Em 2000 contribuíram também com 15,38% sendo sua única verificação anterior datada de 1998, participando em 9,09% dos estudos.

O que é possível concluir a partir destes dados? Apenas que as questões referentes às Dificuldades de Aprendizagem têm sido trabalhadas, ao longo desses cinco anos, por uma multiplicidade de perspectivas teóricas cuja adoção não apresenta uma regularidade ou critério aparente. À exemplo dos focos de atenção, verifica-se que os estudos na área estão pulverizados também no tocante ao suporte teórico-metodológico, podendo representar graves prejuízos ao avanço do conhecimento sobre o fenômeno. A propósito, antes de aprofundar essa discussão, é interessante notar como a atenção está diversificada mesmo no interior do mesmo referencial teórico. Observando os temas das pesquisas de base psicanalítica, obtém-se a seguinte figura.

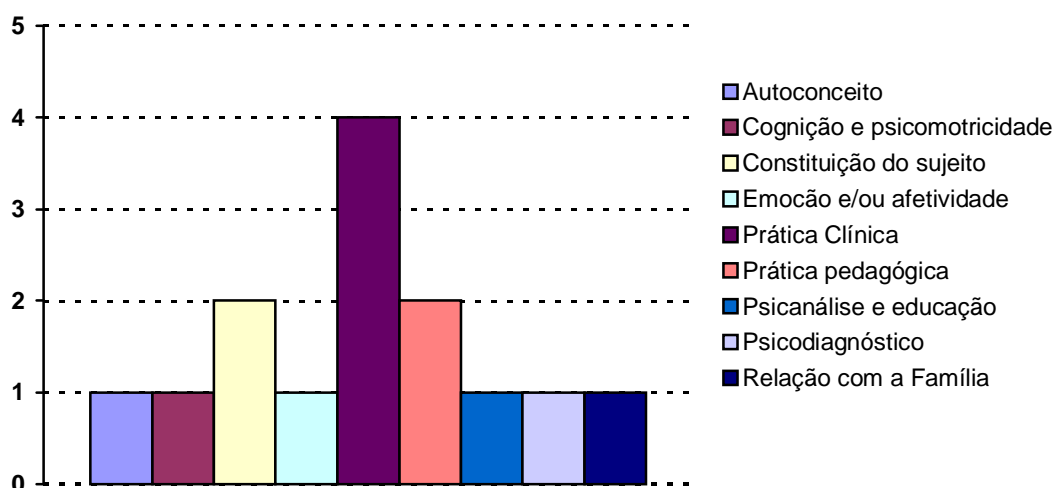


Figura 12 – Distribuição das principais temáticas verificadas nos trabalhos de base psicanalítica

Tratando-se de uma base teórica cujas raízes estão fortemente fincadas no contexto clínico, não surpreende o fato de suas pesquisas concentrarem o foco justamente sobre a Prática Clínica: dos 14 trabalhos selecionados, 4 deles exploram esse tema. Porém, o que chama a atenção é a quantidade de aspectos enfocados em tão poucos estudos e em tão curto espaço de tempo. Aparentemente esse seria um fato interessante do ponto de vista do avanço no conhecimento sobre a matéria, pois quanto mais aspectos forem estudados, melhor e mais profundamente o fenômeno será conhecido. Entretanto, esse argumento será válido caso haja uma demarcação clara do fenômeno, bem como, algum nexo entre essas pesquisas que possibilitem uma relação de complementaridade ou de descontinuidade entre as proposições contidas em tais estudos.

Examinando, então, os estudos de base psicanalítica, focados na Prática Clínica, verifica-se alguns pontos convergentes, porém, outros nem tanto. Obviamente todos são convergentes no que se refere à base teórica e ao tema em foco, além disso, dois deles constituem projetos de Metodologia de Intervenção: Castro (1998) e Mazzolini (1999); e os outros dois desenvolvem uma Crítica Teórica: Araújo (1999) e Gouveia (2000). Todavia é necessário um exame mais detalhado para uma avaliação mais precisa.

Em 1998, Castro realiza um estudo de segmento com o objetivo de avaliar os efeitos que a psicoterapia teria tido na vida de quatro de seus ex-pacientes, em relação aos sintomas de Dificuldades de Aprendizagem. Em sua dissertação a autora se posiciona:

Com apoio no referencial psicanalítico, entendo que as bases dos mecanismos de aprendizagem e de adaptação escolar, além da sublimação dos impulsos, estão relacionadas ao que Bion chamou 'vínculo K'. As aprendizagens formais na escola podem desencadear nas crianças um temor de que tenham de aprender também sobre si próprias, suas famílias e seus segredos, processo dos quais podem desejar furtar-se (Castro, 1998:43).

Do ponto de vista desse estudo, interessava investigar, sobretudo, o que é conhecido como 'Inibições Intelectuais' e 'Fugas Frente ao Conhecimento', refletindo sobre a Metodologia de Intervenção mais apropriada para lidar com essa problemática. Deste modo, logo em seguida a autora argumenta:

Crianças com obstáculos epistemofílicos ante a aprendizagem ou fugas frente ao conhecimento (vínculo K), isto é, com perturbações no vínculo afetivo que liga o sujeito aos objetos e às situações de aprendizagem, necessitam de um tipo de intervenção que atenda a conflitos precoces e profundos do psiquismo (Castro, 1998:44).

No ano seguinte, também visando a Metodologia de Intervenção, Mazzolini (1999), utilizando as contribuições de Winnicott, investiga o manejo clínico psicoterapêutico, isto é, o 'conjunto de intervenções feitas pelo psicólogo no *setting* terapêutico' durante o atendimento de uma pré-adolescente com queixa de Dificuldades de Aprendizagem. Logo na introdução a pesquisadora argumenta:

Para a Psicanálise, o desejo de saber é fundamental em qualquer processo de aprendizagem, pois é o desejo que mobiliza a ação. Assim, o profissional que trabalha com problema de aprendizagem deve levar em conta se existe esse desejo de aprender no paciente (Mazzolini, 1999:5).

Embora não esteja explicitamente claro, parece que há umnexo importante na consideração, em ambos os estudos, do que é chamado por Mazzolini de 'Desejo de Saber'. Essa convergência ainda é um tanto quanto obscura por ser necessário deduzir

que Castro estaria se referindo ao mesmo conceito trazido por Mazzolini ao falar em ‘Impulso Epistemofílico’, como no trecho a seguir:

Entre os objetivos colocados para a psicoterapia com esses meninos aponto como dos mais importantes a exploração das fantasias agressivas, que estando associadas aos impulsos epistemofílicos, bloqueavam a curiosidade e o desejo de penetrar no mundo do saber que era percebido como um perigo a ser evitado (Castro,1998:132).

Além disso, é consenso entre as autoras a importância do ambiente, sobretudo as relações com a família, em especial o vínculo inicial com a figura da mãe. Entretanto, o estudo de Castro traz claramente a necessidade de se intervir nos mecanismos inconscientes que estariam bloqueando a criança em seu processo de aprendizagem, enquanto Mazzolini enfatiza que o manejo clínico deva oportunizar o contato do sujeito com o mundo e favorecer sua expressão de uma forma mais verdadeira. Nesse ponto poder-se-ia deduzir uma relação de descontinuidade, entretanto não existe uma contestação clara por parte de nenhuma das duas pesquisadoras, no que tange às proposições, ou seja, o que se verifica é uma defesa de posições de parte a parte sem argumentação nem mesmo qualquer tipo de referência quanto à inadequação de uma ou de outra.

Além disso, Castro deixa claro que está se baseando nos pressupostos da Teoria das Relações Objetivas, segundo os quais “os seres humanos buscam, desde o nascimento, um objeto e um vínculo com ele, que será a base para o desenvolvimento do aparelho psíquico e para a capacidade de pensar e simbolizar” (Castro,1998:125). Mazzolini, por sua vez, se baseia na teoria dos Fenômenos Transicionais extraída da obra de Winnicott que salienta a influência do vínculo mãe/bebê no desenvolvimento do sujeito. Embora também aqui não se verifique em nenhum dos dois trabalhos um contraponto entre as duas teorias, é possível suspeitar que haja algumnexo através do conceito de vínculo — com um objeto indefinido na primeira e com a mãe na segunda. Entretanto, muitas vezes, é extremamente difícil, sobretudo para quem não tem trânsito na Psicanálise, traçar um paralelo entre as duas pesquisas no sentido de formular uma síntese mais abrangente do fenômeno, a partir de suas contribuições. Tal dificuldade se faz presente tendo em vista as diferenças de linguagem, uma vez que Castro utiliza o modelo proposto por Bion para compreender a mencionada relação vincular primária e,

conseqüentemente, todo o desenvolvimento da criança e, assim, a intervenção parece caminhar sobre outras diretrizes sem que haja um confronto claro com o modelo proposto por Winnicott.

Caso haja, de fato, a pretensão de que todas essas pesquisas sejam, de alguma forma, contribuições para o avanço no esclarecimento da problemática das Dificuldades de Aprendizagem, o mínimo que se poderia esperar seria uma linguagem comum em que qualquer psicólogo que se dedicasse ao assunto às pudessem compreender sem constrangimento. Independente, inclusive, do referencial teórico que domina, pois, do contrário, restarão duas alternativas: uma delas exige que o psicólogo se aprofunde e passe a dominar todas as perspectivas teóricas e suas respectivas linguagens conceituais, o que, hoje em dia, dada a enorme diversidade e quantidade de informação produzida em cada um desses referenciais, torna-se humanamente inviável e profissionalmente improdutivo, restando, portanto, a segunda alternativa que consiste em optar por uma dentre as várias bases teóricas para sobre ela se debruçar, aprender e dominar.

Desse modo, cai-se num duplo dilema: em primeiro lugar, qual referencial escolher? Que critérios utilizar na escolha? Qual o mais adequado para trabalhar com os problemas de Dificuldades de Aprendizagem, por exemplo? Ambas as pesquisas examinadas, de Castro e Mazzolini, concluem pela efetividade da intervenção em seus pacientes, embora Castro não tenha tanta segurança para afirmar seus resultados quando escreve em suas conclusões que “é difícil sabermos se foi a técnica terapêutica a razão das mudanças, ou se elas se devem ao amadurecimento das capacidades que teriam ocorrido de qualquer forma” (Castro, 1998:141). Não obstante, tendo o psicólogo optado por uma determinada perspectiva teórica, como fica a questão da complementaridade, tendo em vista a heterogeneidade de linguagens e, sobretudo de pressupostos conceituais de base? Esse parece ser um desafio não apenas para a Psicologia Escolar, mas para a Psicologia como um todo, caso persista em sua pretensão de cientificidade.

Retornando, porém, ao exame das pesquisas, verificou-se a presença de outros dois estudos de base psicanalítica que enfocam a Prática Clínica, sendo esses, por sua vez, projetos de Crítica Teórica. O primeiro foi defendido em 1999 por Araújo, o qual interroga sobre a possibilidade de se pensar uma Prática Clínica que acolha as chamadas

Dificuldades de Aprendizagem como inerentes ao próprio processo de aprendizagem, tomado em sua estreita relação com o processo de subjetivação. Recorrendo às contribuições de Deleuze, Guattari e Foucault, Araújo questiona as concepções da Psicologia Cognitivista e da Análise Comportamental, bem como os próprios limites da Psicanálise freudiana e da Psicopedagogia, trazendo para a discussão conceitos como o de ‘Filiação’ e ‘Contágio’ emprestados da teoria denominada ‘Neo-evolucionismo’, assim como o conceito deleuzeano de ‘Problemático’. Num texto atravessado por uma linguagem de difícil penetração e um tanto quanto rebuscada, a autora tenta explicar este último conceito como sendo o “engendramento, no plano heterogêneo, das forças que implicam, ao mesmo tempo, as questões, os problemas e aquele que é levado a problematizar” (Araújo, 1999:170). Ao final, conclui a pesquisadora:

Assim, podemos passar a pensar o processo de aprendizagem como um complexo aberto que se encontra continuamente afetado pelo devir das forças heterogêneas, cumprindo o paradoxo de seguir as questões que fogem incessantemente e, ao mesmo tempo, construir soluções provisórias para as mesmas (Araújo, 1999:199).

Alheia às críticas da colega, Gouveia (2000) produz sua pesquisa com o objetivo de discutir a possibilidade de construção do conhecimento na psicose infantil. Problematizando os limites da teoria piagetiana, a autora argumenta:

A partir dessa aproximação à teoria psicanalítica a questão da psicose infantil fica remetida a uma falha de inscrição. Uma concepção, distinta daquela que se pôde levantar, através da teoria piagetiana. Nesta, a psicose infantil fica reduzida a um problema de desenvolvimento, enquanto a concepção psicanalítica revela uma falha na própria estruturação psíquica. Uma falha que, no entanto, não tem um caráter definitivo, posto que uma criança psicótica é, antes de tudo, uma criança (Gouveia, 2000:14).

Enquanto Araújo tenta deslocar a discussão, colocando que, na verdade, não se deve tratar a questão como ‘problemas de aprendizagem’ mas antes como ‘problemas na aprendizagem’, Gouveia examina um aspecto específico dos “problemas de aprendizagem: a ausência de conservação de quantidade na psicose infantil” (Gouveia, 2000:9). Como se pode ver, são estudos divergentes desde as bases, portanto, excludentes, ou seja, apenas um pode estar correto em suas concepções ou ambos estão igualmente

equivocados. Porém, como confronta-los entre si se partem de pontos distintos? Ou então, como confronta-los com a realidade sem uma definição clara dos problemas com os quais se ocupam?

Muito embora os quatro estudos examinados, de Castro, Mazzolini, Araújo e Gouveia, adotem o referencial da Psicanálise e abordem a Prática Clínica, ainda assim é relativamente difícil verificar, nesses estudos, pontos convergentes que legitimem a argumentação de que seriam todos estudos complementares, isto é, que cada um, a seu modo, estaria dando sua contribuição para o avanço do conhecimento sobre o fenômeno. Se isso é verdade entre os trabalhos que apresentam uma certa homogeneidade, que dirá entre os demais que abordam outras temáticas a partir de outras concepções teóricas. Em realidade, o que se verifica é que, de modo geral, cada qual procura explorar um fato ou questão isolada, segundo suas próprias convicções, quando ninguém ainda tem uma visão clara e consistente do conjunto.

O campo das DA agrupa efetivamente uma variedade desorganizada de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses. (...) a controvérsia existente no terreno não permite o domínio do conjunto de causas do déficit específico de aprendizagem. (...) nos encontramos confrontados com um campo de estudo ainda conceitualmente pouco definido (Fonseca, 1995:71 e 92).

Ao que parece, está-se diante de um equívoco de princípio. Se ainda não se tem um conceito geral, uma definição clara do universo de investigação, como é possível investigar as particularidades? Se ainda não se tem clareza do conjunto de ocorrências que compõem o fenômeno, com saber se determinado aspecto está dentro ou fora do campo de estudo? Todavia, essa é uma questão para ser trabalhada em outra parte deste relatório.

Com efeito, sendo esse o contexto, tem-se como desdobramento uma diversidade de variáveis com sérios riscos de estarem comprometidas do ponto de vista da objetividade. Sendo o fenômeno investigado a partir de diversas e incompatíveis perspectivas teóricas, existirão, muito provavelmente, variáveis que serão demarcadas por alguns pesquisadores e, simplesmente, desconsideradas por outros. Esse, porém, é o aspecto analisado no item que segue.

3.2.3. Quanto à verificação de variáveis

Como mencionado anteriormente, tendo em vista a profundidade exigida por esta etapa e a especificidade da análise, a verificação desse aspecto ficou restrita ao grupo de trabalhos Centrados. Foram destacados de cada relatório de pesquisa, as partes relativas à problematização, à apresentação e discussão dos resultados, bem como as considerações finais. As variáveis encontradas nesses trabalhos foram nomeadas respeitando-se os sistemas de referência conceitual próprios de cada estudo. Em consequência da surpreendente variedade de enfoques e bases teóricas, bem como o fato de existirem trabalhos que recortam dificuldades específicas de aprendizagem, tais como Dislexia e Discalculia, tornou-se inviável uma análise individual quanto à consideração de variáveis, optando-se por tratar desse aspecto considerando sempre o conjunto das produções, sendo as especificidades das pesquisas trabalhadas de forma pontual a título de ilustração dos resultados obtidos no conjunto.

É necessário informar ainda que uma das pesquisas, selecionada entre os trabalhos Centrados, ficou de fora desta análise. Trata-se do estudo defendido no ano 2000 por Vieira na Universidade Federal de Minas Gerais, a cujo material, por motivos operacionais, não foi possível obter o acesso necessário para o exame. Portanto, faz parte desta análise, um total de 22 pesquisas, das 23 selecionadas inicialmente. A ausência desse trabalho não deve trazer maiores consequências em termos de resultados, pois se trata de uma supressão irrelevante do ponto de vista estatístico, tendo em vista o tamanho da amostragem.

As variáveis encontradas puderam ser agrupadas em cinco núcleos de referência, a saber: variáveis referentes ao Aluno, variáveis referentes às Condições Sociais, referentes à Escola, à Família e variáveis referentes à Teoria e Metodologia. Também se tomou o cuidado em diferenciar as incidências em que as variáveis eram apenas mencionadas, sem maiores esclarecimentos ou aprofundamentos, daquelas que eram consideradas em articulação com outras variáveis ou com o próprio fenômeno, onde o autor destaca com mais propriedade as implicações das mesmas. Na tabela 4 estão arroladas todas as variáveis verificadas na análise dos trabalhos, agrupadas segundo o núcleo de referência

ao qual pertencem e ordenadas pelo número de trabalhos nos quais podem ser observadas suas incidências, tanto articuladamente como simplesmente mencionadas.

Tabela 4 – Relação das variáveis por núcleo de referência e número de incidências

		Apenas Mencionada	Articulada	Total
Aluno				
1	Constituição psíquica da criança		9	9
2	Distúrbios emocionais da criança	3	5	8
3	Disfunções neurológicas		6	6
4	Experiências anteriores		5	5
5	Habilidades cognitivas		6	6
6	Importância atribuída ao aprender	1	3	4
7	Nível intelectual	2	2	4
8	Problemas sensoriais	1	2	3
9	Problemas orgânicos	2	1	3
10	Afirmação da identidade da criança		3	3
Somatório		9	42	51
Condições Sociais				
11	Estigmatização		5	5
12	Condições econômicas	2	2	4
13	Ambiente social em geral	2	2	4
14	Condições de trabalho dos profissionais		2	2
15	Modelo político vigente	1		1
Somatório		5	11	16
Escola				
16	Métodos e programas de ensino		11	11
17	Concepção dos professores		5	5
18	Ideologia da Educação		4	4
19	Ambiente escolar		3	3
20	Complexidade da matéria	2	1	3
21	Expectativas da escola		3	3
22	Instrução recebida		1	1
23	Trocas afetivas com os professores		1	1
24	Exigências dos professores		1	1
Somatório		2	30	32
Família				
25	Dinâmica familiar		7	7
26	Dinâmica intrapsíquica da mãe		4	4
27	Implicação dos pais com o ensino		4	4
28	Expectativas da família		3	3
29	Relação mãe/bebê		3	3
30	Trocas afetivas com os pais		2	2
31	Exigências dos pais		2	2
32	Dinâmica intrapsíquica dos pais	1	1	2
33	Função simbólica do Pai		2	2
Somatório		1	28	29
Teoria e Metodologia				
34	Competência técnica		8	8
35	Formação acadêmica	1	1	2
36	Insuficiência de pesquisas		1	1
37	Concepção de sujeito		1	1
Somatório		1	11	12
Somatório total das incidências		18	122	140

Como mencionado anteriormente, as categorias foram nomeadas procurando respeitar ao máximo o sistema conceitual de cada trabalho, tendo em vista a fidedignidade, isto é, buscou-se permanecer fiel ao objeto de estudo, extraindo dele e apenas dele as propriedades objetivas que se impunham. Isso explica, em parte, o grande número de variáveis encontradas, muitas delas consideradas apenas por um estudo ou por uma única base teórica, como será visto mais adiante. Com esse procedimento, resultou também a observância de algumas categorias, aparentemente, redundantes como, por exemplo, Habilidades cognitivas e Nível intelectual ou Disfunções neurológicas e Problemas orgânicos. Todavia, essas variáveis, e todas as demais que pareçam sinônimas, dizem respeito às ocorrências específicas observadas pelos pesquisadores, segundo suas perspectivas teórico-metodológicas, tornando o agrupamento das mesmas uma manobra forçosamente arbitrária e, portanto, subjetiva.

Foram verificadas, ao total, 37 diferentes variáveis distribuídas em cinco núcleos de referência. A incidência de cada variável foi contada apenas uma vez em cada trabalho, perfazendo um total de 140 indicadores, dos quais 122 aparecem articuladamente e 18 incidem de forma sumária, ou seja, indicam apenas uma menção à respectiva variável.

Observando a figura 13, constata-se que os núcleos referentes ao Aluno, à Família e à Escola são os que mais receberam a atenção por parte dos pesquisadores. Os dados plotados correspondem somente às variáveis articuladas.

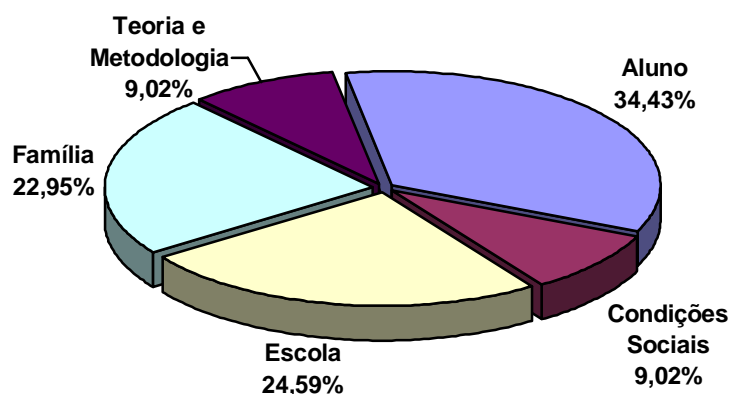


Figura 13 – Distribuição geral das variáveis articuladas por núcleo de referência

Antes de qualquer consideração, merece destaque a significativa articulação das questões referentes à Escola. Praticamente um quarto das variáveis verificadas nas pesquisas examinadas, dizem respeito ao contexto escolar. Como será demonstrado mais adiante, parece que há, de fato, uma tendência para a consideração da responsabilidade da Escola na determinação das Dificuldades de Aprendizagem, caracterizando um movimento de ruptura com a tendência de responsabilizar a criança ou a família pelo problema. Existem trabalhos como o de Araújo (1999) e Siqueira (2000) que se dedicam exclusivamente ao estudo desse aspecto, ou seja, 100% das variáveis consideradas em suas pesquisas são relativas ao contexto escolar. A pesquisa de Araújo, já mencionada anteriormente, embora esteja voltada para a Prática Clínica, traz uma profunda reflexão a respeito da concepção de desenvolvimento infantil e de aprendizagem. Lançando mão também de um estudo de caso, em certa altura a autora conclui:

As dificuldades de aprendizagem, nesse caso, estariam apenas a serviço da denúncia de um sistema escolar que, por conta de um processo normativo de ensino-aprendizagem, não apreendera a complexidade que atravessava o menino e, este, poderia ficar aprisionado em tais dificuldades (Araújo, 1999:181).

O trabalho de Siqueira, por sua vez, fundamentado nas teorias sobre Representação Social, tematiza o Desempenho Escolar investigando, única e exclusivamente, a variável aqui denominada como Concepções dos professores. Algumas de suas conclusões são particularmente interessantes, do ponto de vista da problemática examinada pela presente pesquisa. Um dos pontos levantados pela autora reafirma a inteligibilidade reducionista presente nas escolas:

Os professores, em suas representações sobre o fenômeno do ‘fracasso escolar’, admitem a multideterminação, mas, quando explicam as causas da reprovação/abandono escolar, (enquanto mecanismos isolados) culpabilizam a família e isentam a escola de responsabilidades, ou seja, enfatizam um dos determinantes (Siqueira, 2000:105).

Siqueira verifica ainda que, de acordo com os professores que entrevistou, “o bom desempenho escolar é percebido (...) como resultante de características individuais de que o aluno é portador” e que “o mau desempenho escolar é percebido (...) como

resultante de características individuais indesejáveis do aluno e das condições desfavoráveis da sua família” (Siqueira, 2000:105-106).

Outro estudo que privilegia a investigação da Escola foi defendido por Marques, também no ano 2000. Em sua pesquisa a autora considera ainda, em igual proporção, as variáveis referentes às Condições Sociais e à Teoria e Metodologia, porém, 67% dos indicadores encontrados em seu trabalho referem-se às questões ligadas ao contexto escolar. Referenciada no Materialismo Histórico e enfocando o Psicodiagnóstico, Marques se propõe analisar as implicações que os encaminhamentos para avaliação psicológica e para a classe especial para deficientes mentais produziram em um menino de sete anos, que cursava a primeira série de uma escola pública. A partir dos pontos de vista de Irving Goffman e Gilberto Velho, a autora tece as seguintes considerações:

A queixa escolar acaba sendo produzida, na medida em que os alunos não correspondem às expectativas de seus professores, pois partem de um modelo de aluno. Este modelo, na maioria das vezes, se caracteriza, pelo bom comportamento, saber ler e escrever, obedecer à professora, ter assiduidade, cumprir as regras, ter a participação e a presença dos pais, critérios rígidos geralmente adotados pela escola pública, ou seja, de professores e diretores que detêm o poder dentro da escola (Marques, 2000:30).

Corroborando as constatações de Siqueira — mencionadas anteriormente — sobre as Concepções dos professores, Marques verifica, com base em vários estudos destacados por ela, que no entendimento de diretores e professores, “as queixas escolares geralmente localizam a problemática na criança, ou seja, se o processo ensino-aprendizagem não se efetiva é porque a criança não aprendeu, e é nela que se devem buscar as causas” (Marques, 2000:35). Referindo-se à variável denominada aqui de Métodos e programas de ensino, a autora denuncia que “em nenhum momento a escola assumiu qualquer responsabilidade pela escolarização de Tadeu⁴, e nenhuma estratégia foi proposta ou refletida pelo corpo docente, no sentido de resolver esta problemática escolar” (Marques, 2000:43). Outra grave constatação refere-se ao Ambiente escolar. Segundo Marques “o funcionamento da escola revela um autoritarismo, ao buscar

⁴ Nome fictício atribuído, por Marques, ao caso analisado em sua pesquisa.

soluções autoritárias, dentro do contexto escolar, para as questões de ‘indisciplina’ de Tadeu” (Marques, 2000:44).

Ainda examinando os estudos cuja investigação se destaca pela especial atenção oferecida à Escola, verifica-se que a pesquisa de Mena Barreto (2000) considera não apenas esse núcleo, mas todos os outros. Também com base no Materialismo Histórico, a autora tematiza o Desempenho escolar e produz sua pesquisa no sentido de procurar respostas acerca das concepções de escola e de desempenho escolar dos alunos multirrepentes da rede pública municipal de Florianópolis que frequentam a classe de aceleração. Em seu trabalho, foi possível verificar 8% de indicadores que remetiam a variáveis referentes à Família e, em igual proporção, indicadores referentes à Teoria e Metodologia. Também se verificou 25% de atenção às variáveis referentes ao Aluno e 17% referentes às Condições Sociais, porém a Escola foi especialmente referenciada no trabalho de Mena Barreto, onde aparece com 42% dos indicadores.

As considerações da autora sobre a responsabilidade da Escola quanto ao surgimento das Dificuldades de Aprendizagem, dizem respeito desde a Instrução recebida, onde afirma que as crianças “recebem da escola um mundo de conteúdos insólitos que não têm significação nem utilidade imediata para eles” (Mena Barreto, 2000:86), até questões relativas ao que foi identificado pela presente pesquisa como Ideologia da educação. Quanto a essa variável, a autora, remetendo-se a uma crítica publicada por Arroyo em 1997, escreve:

Assim, (...) embora a consciência do direito a educação básica tenha avançado, a escola mantém a mesma ‘ossatura rígida e excludente’⁵ de um século atrás, preocupada que está com o domínio seriado e disciplinar de um rol de habilidades e saberes (Mena Barreto, 2000:86).

Mena Barreto constata a influência dos professores sobre a motivação da criança pelo estudo e, a exemplo das pesquisas de Siqueira e de Marques, discute a racionalidade, presente entre diretores e professores, que identifica o problema na criança, isentan-

⁵ Expressão utilizada por Arroyo para definir a estrutura piramidal mantida pela escola.

do a Escola de qualquer responsabilidade. Sobre esse ponto, a autora cita uma pesquisa de Collares & Moysés realizada em 1996 sobre a medicalização do fracasso escolar.

[Professores e diretores entendem que] (...) a falta às aulas se dá pelo desinteresse de aprender, pela preguiça, porque as crianças preferem ficar nas ruas, e ainda, porque são rebeldes, porque são maus alunos. (...) a motivação é percebida como um processo exclusivamente interno da criança e do qual a escola não tem responsabilidade (Mena Barreto, 2000:89-90).

Além disso, a autora identifica também a influência do Ambiente escolar enquanto uma das determinantes que levam o estudante a se desinteressar pelos estudos. No trecho a seguir, Mena Barreto levanta essa questão articulada com outra variável — relativa às Condições Sociais — considerada em sua pesquisa: a Estigmatização.

A exclusão (...) está materializada na cultura escolar. (...) não apenas no conjunto de práticas dos profissionais, como também no dos alunos. (...) Não causa surpresa, portanto, a fala de Bernardo⁶ de que era importunado por colegas, e por isso achava chato estudar (Mena Barreto, 2000:90-91).

Por fim, de todas as variáveis referentes à Escola articuladas pela autora, a que mais recebeu atenção foi denominada de Métodos e programas de ensino. Para essa questão convergiu a maioria das reflexões e críticas do estudo de Mena Barreto. Já na introdução ela argumenta:

Organizada para atender alunos oriundos das camadas médias, a escola parece estranha a essas crianças por apresentar dificuldades para dominar as regras do ambiente: a rotina, os costumes, os conteúdos e a linguagem, que (...) não são as suas, nem a de seus pais, nem as da sua comunidade. (...) a escola mantém intocáveis alguns valores básicos como a pontualidade, a ordem, a dependência ao adulto - dono do saber - a obediência e uma distância (...) entre aquilo que ensina e a vida real (Mena Barreto, 2000:4).

Em suas considerações finais, pensando sobre a motivação para estudar, Mena Barreto traz para a discussão a questão da transição entre a fase pré-escolar e o ensino

⁶ Nome fictício atribuído, por Mena Barreto, ao caso que estudou.

fundamental, destacando alguns dos elementos que, de acordo com a autora, teriam impactos negativos sobre o interesse das crianças pelo estudo, repercutindo, conseqüentemente, em seus desempenhos nos estudos.

A aprendizagem através do lúdico e do colorido dos materiais da pré-escola, é substituída pela aula, pelos exercícios de fixação, pela obrigação em aprender a ler e escrever, pelas folhas mimeografadas da primeira série. Retoma-se, assim, a questão de que estudar pode tornar-se enfadonho (Mena Barreto, 2000:94).

Com efeito, a questão dos Métodos e programas de ensino foi, de modo geral, a variável mais trabalhada nas pesquisas aqui analisadas. Ao todo foram computadas onze incidências dessa variável ao passo que cada uma das demais aparece em menos de dez trabalhos. Na figura 14, a seguir, estão plotados os dados referentes à incidência de variáveis referentes ao contexto escolar.

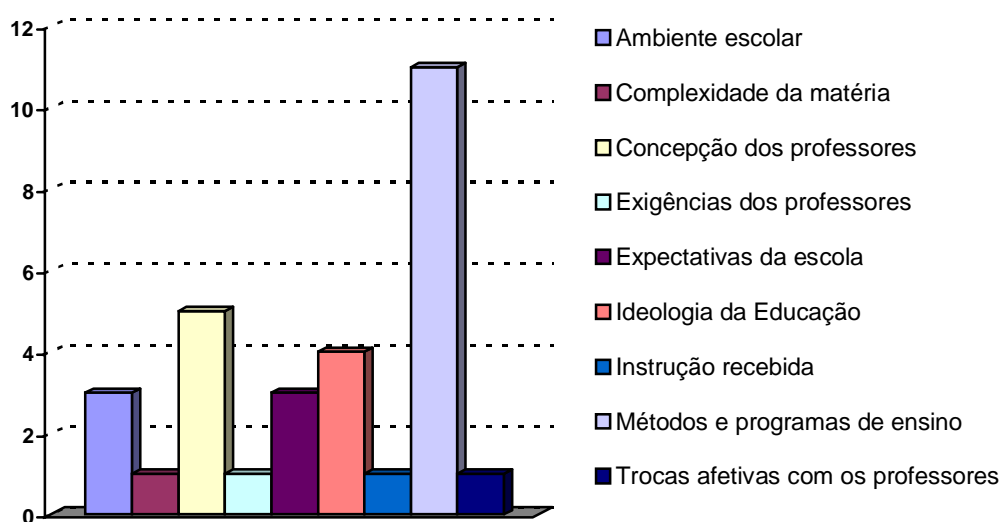


Figura 14 – Distribuição das variáveis articuladas referentes à Escola

Restringindo-se ao núcleo referente à Escola, observa-se que a variável denominada, pela presente pesquisa, como Métodos e programas de ensino, figura de forma significativamente destacada em relação às demais. Dos 22 trabalhos analisados, exatamente a metade articula essa variável na consideração das determinantes do

fenômeno em questão. Essa se mostra, portanto, como uma questão aparentemente importante para a compreensão do fenômeno e para a equação do problema.

O que pôde ser verificado de comum entre essas pesquisas, no que se refere às reflexões tecidas na consideração de tal variável, é que os Métodos e programas de ensino adotados nas escolas estão muito aquém do adequado para lidar com a problemática das Dificuldades de Aprendizagem. Stolzmann (1999), por exemplo, destaca que “temos que questionar a respeito do investimento, dedicado a uma criança repetente, (...) e à adequação do método de ensino para esta criança em particular” (Stolzmann, 1999:98). Mais adiante, a mesma autora é mais explícita sobre a questão da inadequação da prática em sala de aula quando, citando Santos, argumenta:

O grande volume de crianças, encaminhadas para avaliação, em razão de dificuldades de aprendizagem, pode estar relacionado ‘à inadequação do sistema escolar e dos programas de ensino dos anos iniciais da escolarização às necessidades específicas desta população de crianças’ (Stolzmann, 1999:101).

De base psicanalítica o estudo de Stolzmann centra-se na Constituição do Sujeito, sendo a Família o principal núcleo de referência articulado pela autora. A Escola aparece como o segundo núcleo mais abordado em sua pesquisa, sobretudo a questão relativa aos Métodos e programas de ensino. Segundo suas convicções, sustentadas na teoria psicanalítica, Stolzmann argumenta que a saída para esse problema está em favorecer a ‘escuta’ da criança.

O trabalho com crianças deve privilegiar uma escuta do significante no que ele tem de singular para um sujeito, ou seja, de que a direção do trabalho se guie pelo caminho que a criança aponta. A burocratização pode provocar o fechamento da escuta; norma e regras muito rígidas podem favorecer a cristalização do entendimento sobre um sujeito (Stolzmann, 1999:221).

Já o trabalho de Zimmermann (1997), que aborda a mesma temática de Stolzmann e se sustenta também sobre a mesma base, privilegia o estudo das variáveis relativas ao Aluno, entretanto, traz reflexões consonantes àquelas mencionadas acima, ou seja, aparece também em sua pesquisa a questão da inadequação dos Métodos em programas de ensino. Todavia, Zimmermann concebe o fenômeno como uma patologia, mais

especificamente um ‘transtorno na constituição do sujeito’, apontando que a escola tradicional não é preparada para lidar com esse tipo de problema.

(...) aspecto importante relacionado a trabalho pedagógico com esse tipo de patologia é que a escola tradicional não é preparada para ela. (...) os programas nas escolas comuns são elaborados visando uma criança que se situa num espaço e num tempo definido pelas regras sociais, e que sustenta um nível simbólico capaz de situar a duplicidade da palavra (Zimmermann, 1997:158).

A autora tenta compreender os quadros de Dificuldades de Aprendizagem que não se enquadram na etiologia neurológica, na deficiência mental, na psicose ou na neurose. Em suas indicações de diretrizes para a solução da questão da inadequação dos Métodos e programas de ensino, a autora argumenta que é preciso que os professores tolerem as diferenças sem considerá-las, *a priori*, como patológicas.

Para estas crianças faz-se necessário um espaço intermediário entre a escola terapêutica e a escola tradicional. Métodos que privilegiem o sujeito, ajudando-o a organizar o corpo. Professores que possam tolerar as diferenças, não as considerando necessariamente como patologias, o que possibilitará à criança organizar alguma forma própria de funcionamento no âmbito social (Zimmermann, 1997:160).

Outro exemplo, defendido no mesmo ano, é a pesquisa de Kajihara (1997) cujo objetivo segue sendo o de analisar se os déficits fonológicos seriam, segundo suas próprias palavras, os ‘fatores causais do atraso na leitura e na escrita’ de crianças classificadas entre os chamados Disléxicos do Desenvolvimento. Alertando para a falta de clareza dos profissionais sobre os distúrbios neuropsicológicos de aprendizagem, a autora discute a imprecisão nos diagnósticos, permitindo muitas vezes que essas crianças continuem freqüentando o ensino regular, recebendo durante algumas horas semanais, no contra-turno, atendimento adicional nas salas de recursos. Sendo que, segundo a pesquisadora, esse atendimento “se limita ao reforço escolar, não sendo oferecido um programa específico às dificuldades no processo de leitura e escrita” (Kajihara, 1997:261).

Camargo (1997) é outra pesquisadora que constata a necessidade de uma intervenção na Escola com o objetivo de reformular as práticas e propostas pedagógicas. Segundo a autora, muitos dos problemas de aprendizagem são “decorrentes dos métodos de ensino e dos currículos inadequados” (Camargo, 1997:07). Trabalhando com o foco na Emoção e/ou afetividade, Camargo acaba privilegiando as variáveis relativas ao Aluno (38% dos indicadores), todavia, a Escola vem logo a seguir com 29% das referências. Fundamentada no Materialismo Histórico, a pesquisa considera ainda outras variáveis relativas aos demais núcleos de referência, abrangendo os cinco agrupamentos levantados pela presente pesquisa. Convicta de que a emoção constitui uma função inseparável da cognição e da aprendizagem, Camargo encontra evidências que reforçam esse pressuposto e apontam para uma mudança nas concepções que sustentam as propostas pedagógicas.

Diante da evidência da presença das emoções-sentimentos no processo de aprendizagem, e da necessidade de partilhar estas emoções-sentimentos, conclui-se que o que deve mudar é a proposta pedagógica. De uma prática que nega ou reprime a vida afetiva de seus alunos para uma que transforme a afetividade em mobilizadora para atividade. Para uma proposta pedagógica que seja vinculada a imaginação e a todas as implicações afetivas que esta atividade compreende, ou seja, conceber a aprendizagem como uma atividade criativa (Camargo, 1997: 204).

Por sua vez, o trabalho de Modelli (1999), que embora tenha atentado principalmente às variáveis referentes ao Aluno (64% dos indicadores dizem respeito a esse núcleo), traz uma séria crítica às cartilhas utilizadas no ensino de crianças da escola básica. De acordo com a pesquisadora, esse instrumento se mostra ineficaz no processo de alfabetização, pois “menospreza e desconsidera totalmente o desejo das crianças, apresentando o tema de forma repetitiva e enfadonha, cerceando a liberdade e disponibilidade da própria criança evoluir” (Modelli, 1999:33). Com base na Psicanálise, Modelli também levanta a questão do ‘Desejo’ como de fundamental importância para a compreensão do processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Já mencionado em outra parte deste relatório, o trabalho de Araújo (1999) também verifica problemas quanto aos Métodos e programas de ensino. Sua crítica se dirige aos fundamentos comportamentais das concepções e práticas verificadas nas escolas,

sugerindo ser essa uma das principais determinantes dos encaminhamentos equivocados de crianças para a psicoterapia ou para as classes especiais.

(...) foi possível constatar que, até hoje, as escolas permanecem influenciadas pelas concepções derivadas de Thorndike e de Skinner no que diz respeito ao uso da recompensa e à expectativa da eliminação do erro durante o processo de aprendizagem. (...) este tipo de entendimento (...) condiciona a compreensão das escolas sobre o que elas definem como ‘dificuldades de aprendizagem’. A criança que erra, que ‘não aprende’ o esperado, geralmente, é aquela que tem sido encaminhada à psicoterapia (Araújo, 1999:198).

Há evidências, portanto, de que a responsabilidade da Escola no tocante às determinantes das Dificuldades de Aprendizagem, tem sido bastante questionada e sistematicamente constatada. É interessante notar, ademais, que esse questionamento tem se intensificado ao longo dos anos, ao passo que as investigações das variáveis relativas ao Aluno e a Família percorrem um caminho inverso. A figura 15 traz plotados os percentuais anuais de verificação das variáveis em cada núcleo de referência.

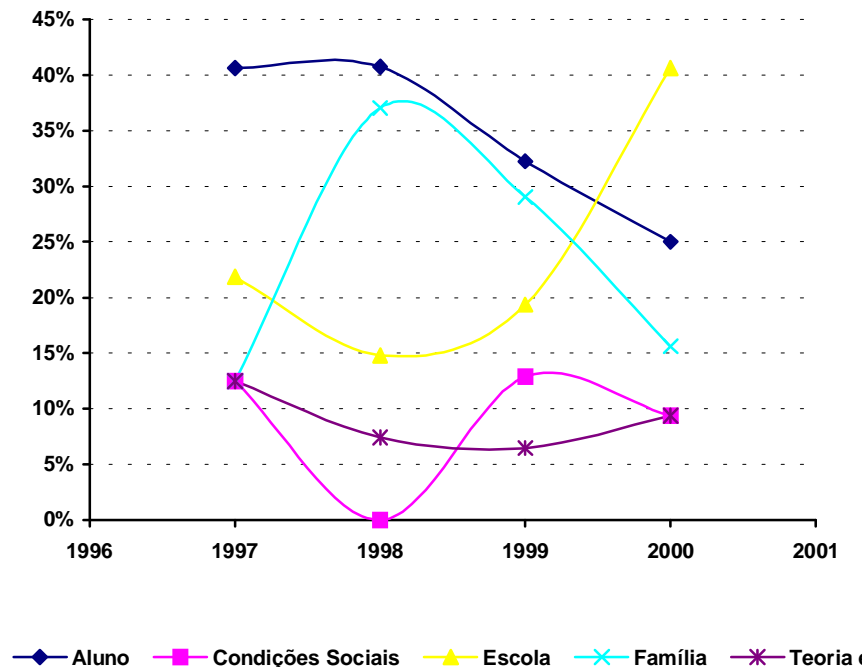


Figura 15 – Percentuais da incidência de variáveis em cada núcleo de referência, considerados ao longo do tempo

É possível notar que, de fato, a partir de 1998 se instaura uma nítida tendência, no âmbito dos programas de pós-graduação em Psicologia brasileiros, em aprofundar o estudo das variáveis concernentes ao contexto escolar na compreensão das determinantes da problemática referente às Dificuldades de Aprendizagem. O ano marca o início de uma aparente inversão do interesse dos pesquisadores, o que só poderá ser afirmado com segurança a partir da análise de trabalhos futuros.

Com base nos dados plotados acima, observa-se que a consideração das questões referentes à Escola somava cerca de 15% em 1998 contra mais de 40% para aquelas relativas ao Aluno e algo em torno de 37% referentes à Família. Com o passar do tempo o quadro vai se invertendo chegando em 2000 com mais de 40% dos indicadores de variáveis verificados nas pesquisas daquele ano, pertencendo ao núcleo de referência da Escola, enquanto aquelas relativas ao Aluno e à Família diminuem progressivamente, chegando a 25% e cerca de 15% respectivamente, no mesmo ano.

Entretanto, cabe salientar que a necessidade de se investigar o contexto escolar já vem sendo destacada há bastante tempo, exemplo disso são os textos publicados por Mello (1987), Smolka (1989), Moysés & Collares (1992), Patto (1993), Abramowicz (1997), entre outros. É necessário observar, portanto, que a Psicologia precisou de vários anos para começar a dar atenção às críticas dessas pesquisadoras e, com isso, rever a direção das investigações sobre o problema, passando a dar mais atenção também às ocorrências verificadas na Escola, incluindo-as como variáveis necessárias à compreensão do fenômeno. Enquanto isso, em termos absolutos, as questões referentes ao Aluno foram a principal fonte de preocupação das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Psicologia no país. Sendo que, das dez variáveis agrupadas nesse núcleo, a Constituição psíquica da criança foi a mais referenciada, incidindo em nove dos 22 trabalhos examinados, como mostra a figura 16.

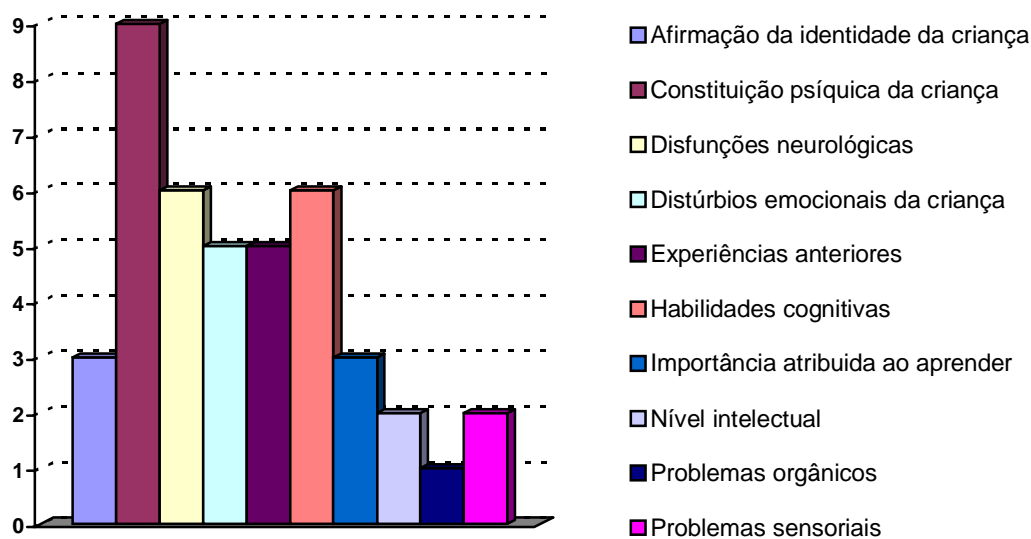


Figura 16 – Distribuição das variáveis articuladas referentes ao Aluno

É interessante notar que todos os nove trabalhos que consideram a questão da Constituição psíquica são de base psicanalítica, ou seja, essa parece ser uma variável importante a ser investigada apenas desse ponto de vista conceitual. Quanto às demais, que vêm logo em seguida em número de incidências, verifica-se a variável denominada de Disfunções neurológicas bem como a questão das Habilidades cognitivas, ambas incidindo em seis pesquisas. Essas, por sua vez, têm quatro perspectivas teóricas em comum: Cognitivismo, Materialismo Histórico, Neuropsicologia e Psicanálise. A única diferença é que Habilidades cognitivas aparece ainda em uma pesquisa de base Pluralista. Distúrbios emocionais e Experiências anteriores são variáveis verificadas em cinco dos 22 trabalhos, ambas consideradas apenas pela Psicanálise e pelo Materialismo Histórico. No caso da primeira, Distúrbios emocionais, verifica-se uma predominância em trabalhos psicanalíticos, que somam quatro dos cinco em que se observa a incidência de tal variável.

Tal dissonância é verificada ainda em diversas outras variáveis pertencentes a outros núcleos, ou seja, como foi apontado já ao final do item anterior, a diversidade de perspectivas teóricas, muitas vezes incompatíveis em seus pressupostos básicos, acaba redundando em uma multiplicidade de variáveis, sendo algumas consideradas por certos pesquisadores e nem ao menos mencionadas por outros. Sendo assim, em que deve se

basear o profissional que pretende operar nessa realidade para avaliar quais variáveis são decisivas na equação do fenômeno?

As Habilidades cognitivas e o Nível intelectual são variáveis amplamente referenciadas como as primeiras a serem controladas na investigação da queixa. Entretanto, os instrumentos utilizados na avaliação desses aspectos ainda são, via de regra, aqueles velhos e profundamente questionáveis testes psicométricos⁷. A pesquisadora De Paulo (1998), por exemplo, salienta que todas as crianças de sua amostra “demonstram nível intelectual normal, medido pelo WISC” (De Paulo, 1998:189 – sem grifo no original). A mesma autora, que em sua pesquisa de base psicanalítica, procura determinar a influência dos aspectos emocionais nos distúrbios de aprendizagem, após descartar as duas variáveis mencionadas acima, mais os problemas sensoriais e de saúde, postula que “então uma problemática emocional, incluindo conflitos ou resistências afetivas, pode ser considerada como fator causal das referidas dificuldades” (De Paulo, 1998:189). Castro (1998) parece estar de acordo com De Paulo nesse ponto, pois, embora não se refira aos testes que utilizou para controlar as variáveis em questão, conclui que as crianças que examinou em sua pesquisa “não estavam aptos, pelas suas dificuldades emocionais, apesar do bom potencial intelectual, para usar suas habilidades cognitivas e percepto-motoras necessárias para a aquisição da aprendizagem formal de 1º grau e para razoável adaptação escolar” (Castro, 1998:132).

Os Distúrbios emocionais, aliás, aparecem também como uma questão fundamental a ser considerada. Modelli (1999), por exemplo, escreve que a “afetividade apresenta-se por vezes como um dos elementos primordiais na causa da queixa escolar. Seria o emocional interferindo no intelectual, no cognitivo, causando assim a dificuldade de aprendizagem” (Modelli, 1999:30). Camargo (1997), por sua vez, é enfática nesse ponto e desenvolve sua pesquisa com o intuito de demonstrar como a emoção está presente nos problemas de aprendizagem e qual sua dinâmica.

⁷ Sobre esse questionamento ver, por exemplo, Collares & Moysés (1997), Machado & Rebello de Souza (1997).

(...) a emoção está presente em todas as etapas da atividade de aprendizagem. Inicialmente está associada à preparação para a ação. Foi observada a existência de um grupo de crianças onde a preparação para a atividade já se estabelece associada a um conjunto de emoções e sentimentos desmotivadores para a atividade de aprendizagem. Exemplo é o caso das crianças que apresentam apatia, inação e inibição para diversas atividades (Camargo, 1997:116-117).

A pesquisadora, que desenvolve seu trabalho com base no Materialismo Histórico, após afirmar que “os problemas de aprendizagem são múltiplos e diversos, e os fatores causais também” (Camargo, 1997:07), postula uma definição para as Dificuldades de Aprendizagem onde, aparentemente, caberiam apenas causas neurológicas ou emocionais. De acordo com Camargo, a “criança com dificuldade de aprendizagem, caracteriza-se por uma inteligência normal, por adequada acuidade sensorial, auditiva e visual e por um perfil motor adequado” (Camargo, 1997:109 – sem grifo no original). Com essa afirmação, Camargo se alinha a Castro e De Paulo, mencionadas acima, ao isolar as variáveis: Nível intelectual e Habilidades cognitivas. Porém, tal definição se afirma pela negação, isto é, demarca apenas o que está fora do conjunto de ocorrências que caracterizam o fenômeno. Todavia, num trecho de sua introdução, Camargo fala sobre as crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem cuja dificuldade principal é de ordem emocional.

São as crianças que não tendo problemas neurológicos que comprometam sua capacidade geral de aprendizagem, apresentam dificuldade para aprender. (...) Há também um grupo de crianças que apresentam distúrbio psico-neurológico de aprendizagem. Nesses casos, o potencial de aprendizagem delas é alterado em consequência de uma disfunção cerebral. Embora demonstrem um grau de integridade: intelectual, sensorial e motora não são capazes de aprender normalmente (Camargo, 1997:6 e 8).

Com isso, a autora demarca o fenômeno, localizando na criança as causas das Dificuldades de Aprendizagem. Não obstante, Camargo também investiga a responsabilidade da Escola no aparecimento dos tais Distúrbios emocionais, variável relacionada ao tema central de sua pesquisa. Articula, por exemplo, essa variável com a que foi denominada aqui de Ideologia da educação. Segundo a autora, a Escola reprime as emoções nos alunos ao negar-lhes vida afetiva.

A negação de vida afetiva aos alunos tem transformado a educação em repressora de emoções. A escola desconhece a vida afetiva da grande maioria dos seus alunos. (...) Na escola é reproduzida a velha concepção ideológica, (...) de que a criança 'bem educada' é aquela que sufoca suas emoções. Fundamentada em uma visão teórica dualista do homem, a educação da inteligência abstrata, formal, tornou-se um dogma que tem servido para pôr à margem um grande número de crianças que resistem a esta escola (Camargo, 1997:04).

Ainda com relação ao contexto escolar, Camargo articula as Concepções dos professores, para quem, segundo a pesquisadora, “as emoções e os sentimentos são vistos como perturbadores da aprendizagem, portanto, devem ser controlados, sufocados ou deixados de lado, ignorados” (Camargo, 1997:05). Além disso, como já mencionado antes, Camargo levanta a questão dos Métodos e programas de ensino, defendendo a necessidade de se mudar a proposta pedagógica presente nas escolas por uma proposta “que seja vinculada a imaginação e a todas as implicações afetivas que esta atividade compreende, ou seja, conceber a aprendizagem como uma atividade criativa” (Camargo, 1997:204).

Em um dos trabalhos mais abrangentes analisados no presente estudo, Camargo articula ainda diversas outras variáveis, contemplando todos os cinco núcleos de referência mapeados aqui. Ao final conclui que “são muitas as variáveis presentes no processo de aprendizagem, porém a motivação para aprender é a variável principal pelo fato de ser ela que mobiliza e dá direção à ação” (Camargo, 1997:185). Embora esse indicador tenha sido vinculado à variável Importância atribuída ao aprender, deve ficar claro que, na pesquisa de Camargo, essa questão está fortemente ligada à problemática das emoções através da propriedade, identificada pela autora, de preparação e mobilização para a atividade.

Caso as conclusões de Camargo estejam certas e os Distúrbios emocionais e a Importância atribuída, pelo aluno, ao aprender sejam de fato variáveis essenciais para a compreensão das Dificuldades de Aprendizagem, por que razão foram tão pouco exploradas pelas pesquisas desenvolvidas nesses cinco anos? Como já mencionado, a questão dos Distúrbios emocionais aparece em cinco pesquisas, já a Importância atribuída ao aprender aparece articulada em apenas três trabalhos, sendo que as

perspectivas teóricas que fundamentam todos esses estudos estão restritas à Psicanálise e ao Materialismo Histórico, com exceção da primeira em que se verificou uma simples menção em outros dois trabalhos: um de base pluralista e outro sustentado na Neuropsicologia. Qual o motivo para que as pesquisas sustentadas em outras bases teóricas deixem de articular essas variáveis e nem sequer mencionem a questão da Importância atribuída ao aprender, aspecto este tão fundamental para Camargo?

Essas questões ficarão em aberto por enquanto, antes cabe lembrar que as variáveis referentes à Família também receberam significativa atenção por parte dos pesquisadores durante os cinco anos considerados pela presente pesquisa. Como foi verificado na figura 13, a Família aparece representada pelo terceiro maior setor do gráfico, sinalizando uma incidência em 22,95% dos trabalhos examinados. Embora tenha sido constatada uma tendência, a partir de 1998, que indica uma progressiva diminuição da consideração da implicação dessas variáveis na determinação do fenômeno — representada pela figura 15 —, em termos absolutos, os números levantados em relação à consideração da Família e do Aluno enquanto variáveis explicativas centrais das Dificuldades de Aprendizagem, seguem sendo forte indício da presença, no âmbito da Psicologia, de posições que confirmam as concepções reducionistas constatadas e criticadas pelos estudos citados na introdução deste relatório.

Dentre as produções que consideram a influência da Família na compreensão das Dificuldades de Aprendizagem, verificou-se duas cujo foco de atenção recai justamente sobre o que foi, no presente estudo, categorizado como Relação com a Família. A primeira, de base psicanalítica, foi desenvolvida por Chamat (1997) que procurou responder de que forma a mulher atual, no papel de Deusa-Mãe, repete o mito feminino do poder patriarcal, direcionando, através das relações vinculares, o processo de aquisição do saber e impedindo a vinculação da criança com o conhecimento. De acordo com a autora, o “impulso epistemofílico de crianças, filhos de Deusas-Mães, é baixo, impedindo a vinculação com situações novas e desconhecidas, gerando dificuldades na aprendizagem” (Chamat, 1997:349).

Já o segundo trabalho, fundamentado nos pressupostos teóricos da Psicologia Sistemática, foi produzido por Gomes (1998) com o objetivo de compreender a implicação

do funcionamento familiar em crianças que apresentam problemas de aprendizagem. Gomes defende que o fracasso escolar, muitas vezes, não é consequência somente das dificuldades da criança, “mas sim de um contexto social e familiar mais amplo que influencia de diferentes formas a produção intelectual de seus integrantes” (Gomes, 1998:24). Sob essa perspectiva, a autora salienta que fará uso do termo ‘Problemas de Aprendizagem’, deixando subentendido que o conceito de Dificuldades de Aprendizagem deva se referir a problemas localizados exclusivamente na criança. A autora alerta que não pretende desconsiderar outras influências que afetam o processo de aprendizagem escolar, “mas apenas focar o problema de aprendizagem infantil como associado a disfunções no funcionamento familiar” (Gomes, 1998:24). As concepções de Gomes levam-na a afirmar que a criança que se recusa a aprender pode estar expressando problemas na família.

A recusa frente à proposta do conhecimento formal, transmitido pela escola, pode ser um sintoma do infante que expressa problemas de funcionamento familiar, afetando desde a auto-estima do sujeito, até a sua capacidade de relacionamento interpessoal e potencialidade para aprender (Gomes, 1998:14).

A expressão ‘funcionamento familiar’ aparece tão somente no trabalho de Gomes, entretanto foram encontrados em outros estudos, indicadores que dizem respeito às mesmas ocorrências delimitadas por tal conceito, isto é, às relações que se verificam no interior da família e o modo como esta enfrenta as situações cotidianas. Para se referir a essa variável, a presente pesquisa utilizou a categoria Dinâmica familiar. Observando, na seqüência, a figura 17, verifica-se que essa questão foi, dentre todas as variáveis agrupadas no núcleo referente à Família, a que mais se destacou no conjunto das produções.

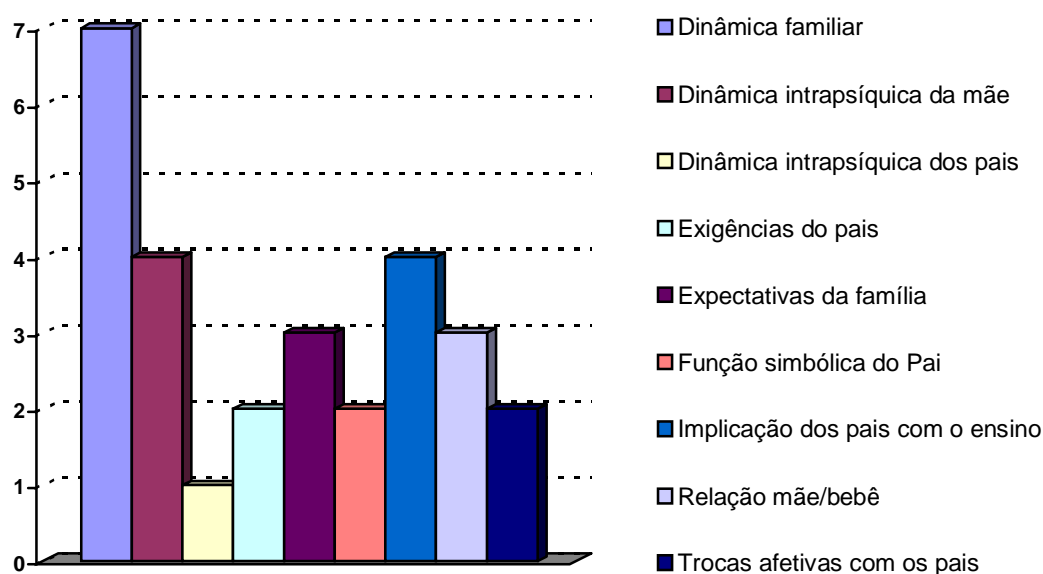


Figura 17 – Distribuição das variáveis articuladas referentes à Família

A exemplo de Gomes, outras seis pesquisadoras articularam em seus estudos a influência da Dinâmica familiar nos casos de Dificuldades de Aprendizagem. Entre esses trabalhos estão: um de base comportamental, um sustentado no Materialismo Histórico e quatro desenvolvidos a luz dos pressupostos psicanalíticos, além do já mencionado estudo de Gomes com base na teoria Sistêmica. Em consonância com este último, Castro (1998) também entende, com base na teoria psicanalítica, que as crianças com dificuldades na escola podem estar expressando a existência de problemas em suas famílias.

(...) crianças inibidas intelectualmente são o veículo para expressão das dificuldades familiares. Tais famílias funcionam em padrões de interação repetitivos de relações objetais do tipo esquizo-paranóide com uso de mecanismos de cisões, identificações projetivas e circulação de clima persecutório. Um ambiente desse tipo fomenta a emergência de inibições na curiosidade, devido à introjeção de um Superego retaliador e hostil (Castro, 1998:130).

Stahlschmidt (1998), buscando justamente uma forma de facilitar a expressão da criança com dificuldades através da música, também investiga a influência da Família argumentando que “os conflitos familiares (...) são apontados como frequentes em

crianças com dificuldades de aprendizagem” (Stahlschmidt, 1998:142). A autora levanta, inclusive, um dos elementos que estariam gerando tais conflitos.

A relação entre os segredos familiares e as dificuldades de aprendizagem é verificada por Polity, que observa que sua existência impede a criança de sentir-se livre para conhecer e, conseqüentemente, para aprender, uma vez que tem que tentar manter o equilíbrio familiar (Stahlschmidt, 1998:139).

Atendo-se a aos ‘segredos familiares’ enquanto elemento complicador na Dinâmica familiar sendo essa, por sua vez, uma variável interveniente no desempenho escolar da criança, pode-se dizer que o estudo de Stolzmann (1999) está alinhado com o de Stahlschmidt. Entretanto, neste último, os conteúdos omitidos referem-se a questões no interior da própria família, enquanto que no primeiro, o teor dos segredos parece estar ligado ao conhecimento propriamente dito, como pode ser inferido do trecho a seguir.

O discurso parental é determinante na apropriação do mundo pela criança. Portanto, quando pais-ensinantes escondem, desmentem ou excluem um conhecimento necessário para a construção do aprendente como sujeito pensante – ou seja, vedam o acesso ao conhecimento –, a relação deste sujeito com o conhecimento pode ficar marcada por este não saber, pois conhecer implica um movimento em direção a algo que está oculto ou, pelo menos, não visível (Stolzmann, 1999:183).

Fica difícil determinar, portanto, se as duas autoras referem-se aos ‘segredos’ da mesma forma, ou seja, se faz alguma diferença o que está sendo escondido ou se o complicador está no simples fato de uma verdade estar sendo negada ao filho.

Os demais estudos que consideram a variável Dinâmica familiar restringem-se a apontar sua influência sem maiores aprofundamentos, como no caso da pesquisadora De Paulo (1998), que após constatar, no caso que estudou, algumas ocorrências que denunciavam a presença de conflitos na família, como por exemplo, “desacordo entre os pais quanto à necessidade de atendimento psicológico, divergência de atitudes quanto aos filhos e dificuldades de relacionamento como casal” (De Paulo, 1998:217), atém-se a seguinte consideração:

Apesar de não se ter aprofundado este aspecto relativo à dinâmica familiar, nota-se que a presença de conflitos entre os pais pode ser um dado a confir-

mar o resultado de alguns trabalhos analisados que salientam a importância da estrutura familiar e emocional dos pais como influência para favorecer ou não o bom rendimento escolar de seus filhos (De Paulo, 1998:219).

Quanto aos outros dois núcleos de referência: Teoria e Metodologia e Condições Sociais, pode-se afirmar, com base nos dados levantados — plotados na figura 13 — que, no âmbito dos programas de pós-graduação em Psicologia, há o entendimento de que as ocorrências observadas nesses dois campos da realidade não constituem variáveis decisivas para a compreensão do fenômeno das Dificuldades de Aprendizagem, tendo em vista a baixa incidência de estudos que as investigam. Como foi observado, cada um dos dois núcleos foi considerado em apenas 9,02% das produções analisadas, ou seja, mais de dez pontos percentuais abaixo das variáveis referentes à Família, que aparecem em terceiro lugar com 22,95% de incidência nos estudos. Além disso, a oscilação relativamente constante verificada ao longo dos cinco anos contemplados por esta pesquisa e representada pela figura 15, demonstra a inexistência de uma tendência de modificação do referido entendimento.

Entretanto, foram constatadas duas variáveis referentes a esses núcleos que receberam especial atenção nas pesquisas. No caso do núcleo referente à Teoria e Metodologia, trata-se da variável que recebeu a denominação de Competência técnica. A figura a seguir revela o significativo destaque atribuído a essa questão, relativamente às demais variáveis do mesmo agrupamento.

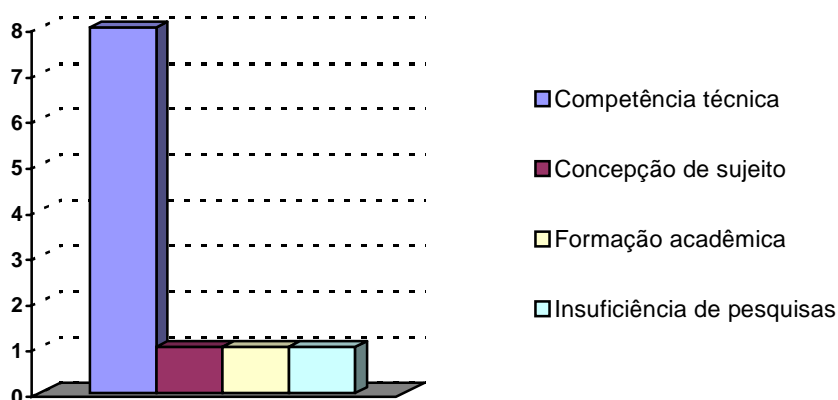


Figura 18 – Distribuição das variáveis articuladas referentes à Teoria e Metodologia

Enquanto as outras três variáveis referentes à Teoria e Metodologia foram verificadas em apenas um trabalho cada uma, a questão da Competência técnica incidu em oito dos 22 estudos examinados. Desses estudos, observa-se uma predominância de trabalhos baseados no Materialismo Histórico: três pesquisas. Quanto às demais, encontra-se uma de base psicanalítica, uma sustentada na Neuropsicologia, uma que utiliza a teoria da Representação social e ainda uma de base Empírica e outra Pluralista. Portanto, das onze perspectivas teóricas que puderam ser verificadas nas produções examinadas, mais da metade articula a Competência técnica nas determinantes das Dificuldades de Aprendizagem.

Para ilustrar as considerações feitas a respeito dessa variável, é interessante começar pelo trabalho de Stolzmann (1999) tendo em vista o questionamento a que a autora acaba chegando. Citando Lopes, Stolzmann, diante da realidade que enfrenta em sua pesquisa é levada a “perguntar se a falha profissional situa-se em nível técnico ou encontra-se na não-delimitação clara do campo de competência” (Stolzmann, 1999:100). Embora a pesquisadora se refira a uma realidade específica, a questão que levanta é extremamente representativa da obscura inteligibilidade que impera entre os profissionais que se dedicam ao campo de estudo e intervenção tematizado pela presente pesquisa. Outro exemplo disso está presente na pesquisa de Kajihara (1997) que estuda os disléxicos do desenvolvimento sob uma perspectiva neuropsicológica. Segundo a autora, “no Brasil, entre os profissionais que atuam na área educacional, poucos têm conhecimentos sobre os distúrbios neuropsicológicos de aprendizagem” (Kajihara, 1997:260). Kajihara continua, salientando que em sua pesquisa ficou constatado que “nas salas de recursos são atendidos alunos com problemas gerais de aprendizagem, distúrbios neuropsicológicos de aprendizagem, deficientes mentais e, até mesmo, crianças com comprometimentos emocionais severos” (Kajihara, 1997:260).

Os três trabalhos sustentados no Materialismo Histórico articulam a questão da Competência técnica referindo-se, particularmente, ao exercício profissional do professor em sala de aula. Entre eles, vale citar os estudos de Mena Barreto (2000) e Marques (2000) que, trazendo constatações que confirmam o que vinha sendo afirmado acima, revelam as conseqüências da falta de clareza quanto à demarcação do ‘campo de

competência' e da diversidade desarticulada de estudos desenvolvidos a partir de uma variedade de perspectivas teóricas, em muitos aspectos, divergentes.

Perdidos em meio a tantos métodos, desconhecendo a teoria que lhes possibilitaria aplicá-los em sua realidade cotidiana, muitos professores parecem não saber o que fazer frente àquelas crianças que não aprendem a escrita e a leitura (Mena Barreto, 2000:103).

(...) as queixas escolares constantes nos prontuários revelam um processo de escolarização em que se tem grande dificuldade em ensinar as crianças; nas escolas públicas, não se sabe como lidar pedagogicamente com o processo de alfabetização de crianças ingressantes, tendo-se muitas expectativas em relação ao ler e escrever (Marques, 2000:35).

Nesse sentido, também o estudo de Corsini (1998), cujo foco recai justamente sobre o Conceito de Dificuldades de Aprendizagem, articula a Competência técnica denunciando a situação insustentável em que se encontra o conhecimento na área. Sua pesquisa objetivou explorar a Representação Social de professores e alunos acerca da problemática, buscando responder em que medida esses atores constatarem, definem e lidam com os entraves que podem surgir no processo ensino/aprendizagem de maneira harmônica e voltada para sua efetiva resolução. Logo na apresentação de seu relatório, Corsini traz uma constatação feita por Nutti em trabalho de assessoria realizado em 1994 junto a um grupo de estudos e formação de professores de 1º grau da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. De acordo com a autora, Nutti se deparou com...

(...) a dificuldade dos professores não só em atribuir 'causas' às dificuldades de aprendizagem, mas também sua insegurança em formular uma definição clara e precisa acerca deste conceito. No entender da autora, não ter indicadores precisos do que venha a ser uma dificuldade de aprendizagem, torna o professor menos 'armado' para intervir de forma segura e competente (Corsini, 1998:XXII).

Um outro grave exemplo pode ainda ser observado através do trabalho de Anache (1997) que produz sua Crítica Institucional com o objetivo de revelar a função do psicodiagnóstico para o processo de escolarização do aluno. Focalizando sua pesquisa sobre o Psicodiagnóstico, a autora expressa sua preocupação para com o uso desse procedimento na avaliação de crianças que não conseguem obter sucesso no processo

ensino-aprendizagem e, em decorrência disso, estão sendo encaminhadas para o ensino especial como deficientes mentais leves. Anache afirma em sua introdução que “a maioria dos profissionais que atuam nas escolas públicas possuem uma visão psicologizante do fracasso escolar” (Anache, 1997:07). Segundo a autora, as causas consideradas por esses profissionais referem-se, exclusivamente, a problemas emocionais, rebaixamento intelectual ou problemas de ordem familiar. Participando do cotidiano das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico, setor responsável pela triagem das crianças da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul, Anache constata uma preocupante realidade referente à questão da Competência técnica.

Durante o convívio com os psicólogos em um ano letivo, pude observar com muita evidência a fragilidade teórica dos mesmos, os quais não demonstravam uma conduta definida de atuação dentro da equipe. Além disso, não estava claro para eles qual era o tipo de trabalho que deveriam realizar na escola. (...) Paulatinamente fui percebendo que os profissionais das equipes psicopedagógicas não sabiam o que fazer diante dos inúmeros encaminhamentos de crianças com problemas de aprendizagem, e o mais agravante é que havia poucas crianças com deficiências (mental, física, visual e auditiva) nas escolas que visitei, e um alto índice de salas de recursos com crianças cujo diagnóstico de deficiência mental leve não havia sido confirmado pelas psicólogas entrevistadas (Anache, 1997:07).

Por fim, é interessante notar que, com relação ao núcleo referente às Condições Sociais, a variável Estigmatização aparece de forma relativamente destacada das demais, apesar de incidir em apenas cinco trabalhos. A figura 19, a seguir, demonstra a relação entre as variáveis desse agrupamento.

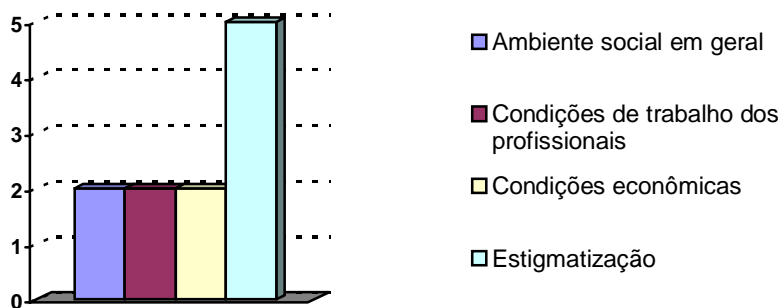


Figura 19 – Distribuição das variáveis articuladas referentes às Condições Sociais

Nesse caso, também se verifica o Materialismo Histórico como a base teórica predominante. Dos cinco estudos nos quais incidem a variável Estigmatização, três utilizam tal perspectiva teórica, os outros dois optaram pela Psicanálise e pelo estudo Empírico. Quanto a este último, trata-se exatamente do trabalho de Anache (1997), citado acima, o qual traz importante contribuição também sobre essa questão. Articuladamente à problemática do Psicodiagnóstico, tema de sua pesquisa, Anache discute a Estigmatização enquanto uma conseqüência inevitável da prática inconsistente e inconseqüente do diagnóstico psicológico. Ainda na introdução de seu relatório, reafirma as palavras de Mattos em trabalho publicado no ano de 1994:

(...) a forma pela qual o diagnóstico psicológico é realizado, fatalmente conduz a um estigma, uma vez que a sociedade compactua com a 'marca' que se inicia e se cristaliza no sistema escolar. Tal marca ao lado da evasão e da repetência, termina por se constituir em mais uma forma de exclusão de parcelas de alunos do sistema escolar (Anache, 1997:06).

Embora a Estigmatização talvez não deva ser considerada propriamente como uma determinante das Dificuldades de Aprendizagem, mas antes como uma conseqüência da falta de clareza sobre a matéria, redundando no acréscimo de um elemento potencializador da suposta dificuldade pré-existente, é preciso admitir que em muitos casos, a incapacidade para operar nessa realidade é tamanha que o estigma e a segregação são destinados à crianças de forma absolutamente insustentáveis, determinando, dessa forma, o surgimento de dificuldades antes inexistentes. O estudo de Mena Barreto (2000) problematiza essa questão argumentando, inclusive, que os rótulos são atribuídos não apenas à criança, como também, muitas vezes, à família.

(...) ainda se verificam movimentos que insistem em vasculhar causas neurológicas para confirmar que o fracasso está na criança. A ela é atribuído o rótulo de aprendiz lento, carente cultural, criança disléxica, portadora de deficiência mental, entre uma série de outras terminologias que procuram dar conta de uma realidade que a escola pública brasileira não consegue lidar. (...) Buscando causas neurológicas nas crianças que reprovam e não conseguem se alfabetizar, a escola parece fugir de uma responsabilidade que é sua: a de rever suas práticas pedagógicas. Se não faz esse caminho, muitas vezes traça outro, atribuindo às famílias a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos. Estas recebem então o rótulo de 'desestruturadas', pois sua for-

ma particular de organização, não raras vezes, contraria o 'ideal' patriarcal nuclear e monogâmico de família. (Mena Barreto, 2000:03-04).

Com esta fala encerra-se a exposição crítica dos resultados obtidos a partir da verificação da incidência de variáveis consideradas nos estudos examinados. O trecho transcrito é significativo, pois resume a situação em que se encontra o conhecimento a respeito da problemática das Dificuldades de Aprendizagem constatado, também, ao final desta análise. Ao mesmo tempo em que se observa uma tentativa de romper com o entendimento de que está na criança e/ou a família a 'culpa' pelas dificuldades que certos alunos têm em acompanhar o ritmo de aprendizagem imposto pela escola, também se verifica forte tendência de conservação de tal inteligibilidade. Essa ambigüidade parece ser consequência da confusão conceitual que envolve a matéria, bem como da resultante falta de articulação e convergência das pesquisas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

... a tendência atual é analisar a criança parte por parte, como se ela fosse só um cérebro, um ouvido, um nariz ou um par de olhos.

Costa Afonso

Visando identificar o estado da arte referente às pesquisas realizadas no Brasil sobre Dificuldades de Aprendizagem, mais especificamente, aquelas produzidas nos programas de pós-graduação em Psicologia, este trabalho chega ao seu final com resultados um tanto quanto alarmantes. Um dos mais sérios é a constatação da atualidade da afirmação transcrita na epígrafe deste capítulo. Tendo em vista seu caráter exploratório, esta pesquisa não pretende dar respostas, tão pouco tem condições de se posicionar quanto à importância de se investigar essa ou aquela variável. Sua função resume-se em questionar o que tem sido produzido, levantando as principais características dessa produção no sentido de contribuir com a discussão acerca da atual situação do conhecimento que vem sendo produzido sobre o assunto, no contexto demarcado.

Conforme consta no item 2.1.2, a hipótese de trabalho que norteou a investigação e a posterior discussão presentes neste relatório, foi extraída da revisão bibliográfica cujo conteúdo enfatiza a existência de um modelo de compreensão e intervenção eminentemente reducionista, ou seja, de acordo com os autores consultados, a teoria e a

prática relativa aos casos de Dificuldades de Aprendizagem têm reduzido o fenômeno a problemas de ordem individual (aluno) e/ou familiar. As investigações, reflexões e críticas que apontam para essa realidade defendem a necessidade de se ampliar essa compreensão, incluindo a rede de relações presentes na escola como um conjunto de variáveis decisivas na produção do fracasso escolar.

Com relação a esse aspecto, o que ficou evidenciado pelo presente estudo, indica que muito ainda se precisa avançar no sentido de uma explicação mais abrangente e efetiva das ocorrências que compõem as Dificuldades de Aprendizagem. Embora se tenha encontrado vários estudos empenhados em demonstrar a implicação do contexto escolar, muitos outros continuam procurando as determinantes das queixas escolares exclusivamente na criança ou na família, ou seja, de acordo com as produções examinadas, ainda não foi superado o modelo tradicional, prevalecendo, em muitos casos, “as noções individualistas que isolam o indivíduo de seu mundo social” (Tanamachi; Rocha & Proença, 2000:27).

Mesmo aquelas pesquisas que consideram as variáveis referentes à Escola, esforçando-se por identificar as ocorrências desse contexto que estariam produzindo as dificuldades dos alunos, precisam ser investigadas com mais profundidade e cuidado. Em primeiro lugar, porque não é difícil cair no extremo oposto e incorrer no equívoco de identificar a Escola como a culpada pelo fracasso de seus alunos, demarcando o fenômeno na relação do aluno com a instituição e permanecendo reducionista do mesmo modo. Em segundo lugar, porque é provável que haja estudos que, mesmo sem se dar conta, acabem localizando o problema na criança e procurando na instituição apenas algum elemento que o justifique.

O fato é que, pensar que no processo ensino-aprendizagem apenas uma das partes pode ser responsabilizada, é o equívoco que ainda precisa ser superado. Praticamente todas as pesquisas tratam os casos como sendo de Dificuldades ou Distúrbio de Aprendizagem, independente das definições que se adotem sobre esses termos. Compartilhando a posição de Ana Bock, cabe perguntar: “por que não pensar que há dificuldades no processo de ensino-aprendizagem (...)?” (Tanamachi; Rocha & Proença, 2000:30). Em outras palavras, se tantas pesquisas evidenciam a implicação da escola, do

ensino, dos métodos e programas, etc., a rigor, os casos deveriam, então, ser tratados como ‘Dificuldades de Ensino-Aprendizagem’, deslocando desse modo, o foco exclusivamente do aluno e por vezes da relação deste com a família ou a instituição escolar, para passar a demarcar a relação professor-aluno como o epicentro do problema, isto é, o ponto a partir do qual surgirão todas as questões que remeterão às variáveis que constituem o fenômeno em sua singularidade.

A partir daí deve ser possível identificar, em cada caso, as ocorrências envolvidas nas dificuldades da criança. Observar se existem variáveis de ordem pedagógica, administrativa, neurofisiológica, sócio-cultural, econômica, psicológica, etc., e, então, encaminhar a devida intervenção. Vale a pena frisar: em uma atuação científica, qualquer que seja o campo, não há como prescindir da interdisciplinaridade, sendo esta sua propriedade constitutiva.

Caso se verifique a necessidade de um trabalho psicoterapêutico, não se deve perder de vista o objeto, ou seja, a partir daquela demarcação, é preciso identificar no psicológico dessa criança, qual a função da escola, da professora, da família, do passado, do futuro, do estudo, da eventual falta de dinheiro, dos colegas, das tarefas, etc., etc., etc. Em suma, a complexa rede de relações em que acontecem as Dificuldades de Aprendizagem, constitui um universo cujos elementos estão implicados entre si, porém, enquanto não houver uma demarcação clara do fenômeno em questão, será impossível estabelecer as competências e tudo permanecerá confuso e fragmentado.

* * *

Como pôde ser observado, a partir do resultado da análise, existe uma enorme variedade e diversidade de estudos sobre a matéria, a começar pela quantidade de aspectos tematizados, passando pela diversidade de bases teórico-metodológicas e redundando numa multiplicidade de variáveis nem sempre consideradas pela maioria dos pesquisadores. Essa constatação indica uma preocupante dissociação de esforços que pouco contribui para o avanço na produção de conhecimento na área. Indica também que não

há um rumo claro para as pesquisas; por não haver uma demarcação precisa do fenômeno a ser esclarecido, não se tem condição de estabelecer uma agenda de investigação progressiva, com questões decisivas a serem superadas a cada passo. Cada qual, praticamente isolado em seu território (geográfico e epistemológico), procura responder as questões específicas de sua região ou do contexto em que atua. Ou ainda, recorta o fenômeno e o utiliza para confirmar pressupostos teóricos, ainda que sem se dar conta da mutilação promovida na própria referência, desconsiderando a complexidade da realidade investigada.

Entende-se por agenda de pesquisa o planejamento de um conjunto de investigações com um objetivo e uma base teórica comum. Tendo uma demarcação clara do objeto de estudo, o grupo de pesquisadores avalia quais temáticas devem ser tratadas primeiro; quais variáveis serão profundamente investigadas e quais serão apenas devidamente controladas. Feito isso, cada qual em seu programa de pós-graduação, no interior da linha de pesquisa que integra, fará o possível para viabilizar os estudos planejados. Ao final de um período estipulado, o grupo volta a se reunir para avaliar o processo e fazer a devida crítica de resultados. Desse modo, articuladamente e de forma convergente, tem-se mais condições de fazer avançar o conhecimento sobre o assunto.

Todavia, considerando ao longo do tempo a escolha das temáticas referentes aos trabalhos examinados, os dados indicam que as pesquisas seguem um padrão assistemático de investigação, ficando a decisão por abordar esse ou aquele aspecto a critério do pesquisador, muitas vezes, sem o devido levantamento e análise do que já vem sendo pesquisado sobre a questão. Não existem critérios objetivos norteando essas escolhas; parece que as pesquisas têm sido definidas e executadas segundo a opinião do investigador acerca do que deve ou não ser estudado naquele momento. Deste modo, difícil fica a tarefa de traçar uma linha evolutiva relativamente aos estudos na área das Dificuldades de Aprendizagem, pois, remetida à subjetividade, caminha lançada ao infinito.

É preciso considerar, obviamente, que as condições estruturais, políticas e econômicas em que atuam os pesquisadores brasileiros, não são as mais favoráveis para se trabalhar adequadamente. A falta de incentivo em ciência e tecnologia, as instalações

muitas vezes precárias das universidades e até mesmo a deficitária rede de comunicações de que se dispõe, dificultam em muito um trabalho articulado, principalmente num país com o tamanho do Brasil. Entretanto, isso não deve servir de justificativa para os equívocos que vêm sendo historicamente cometidos. A viabilização de melhores condições de trabalho é apenas uma das variáveis; uma ocorrência que precisa ser encarada e superada por todos que estejam cientes do compromisso implicado na profissão que exercem. Independentemente disso, é inaceitável que as pesquisas continuem apenas acrescentando fatos e mais fatos indefinidamente, sem que se possa ter uma noção clara do conjunto.

Aliás, caso não fosse essa uma característica comum da Psicologia, poder-se-ia dizer tratar-se de uma desatenção aos fundamentos do método científico. Todavia, não é de hoje que a pretensa “ciência” psicológica vem tentando esclarecer suas questões acrescentando novos fatos à série infinita, sem dar-se conta disso. Portanto, desatenção seria eufemismo; na verdade há um desconhecimento dos fundamentos ontológicos e epistemológicos da ciência. Qualquer programa de pesquisa que se pretenda produtivo, do ponto de vista do avanço no esclarecimento das condições de possibilidade de ocorrência de um determinado fenômeno, seja em que disciplina for, seja qual for o fenômeno, precisa em primeiro lugar delimitar e definir o objeto com o qual irá se ocupar. Ou seja, sem demarcar o fenômeno na condição de um singular/universal, identificando-o como um elemento de uma série infinita e permanecendo na estratégia de “fornecer uma soma de fatos heteróclitos, dos quais a maioria não tem qualquer relação entre si” (Sartre, 1965:10), a Psicologia continuará lançando ao infinito qualquer possibilidade de conhecimento sobre qualquer fenômeno com que se ocupe, entre eles o referente às Dificuldades de Aprendizagem.

Esta desordem não tem origem no acaso, mas nos próprios princípios da ciência psicológica. Aguardar o fato é, por definição, aguardar o isolado: é preferir, por positivismo, o acidente ao essencial, o contingente ao necessário, a desordem à ordem; é o mesmo que rejeitar, por princípio, o essencial no futuro: ‘será para mais tarde, quando tivermos reunido fatos suficientes’ (Sartre, 1965:10-11).

Pretender alcançar um esclarecimento essencial a respeito das Dificuldades de Aprendizagem, descrevendo seus infinitos perfis, somando a cada dia novos fatos e trabalhando sempre com um conceito provisório a servir de fio condutor, é evidência incontestada da falta de conhecimento quanto à impossibilidade ontológica de tal projeto, ou seja, “os psicólogos não se dão conta, na realidade, de que é tão impossível alcançar a essência, acumulando os acidentes, quanto atingir a unidade, acrescentando indefinidamente algarismos à direita de 0,99” (Sartre, 1965:11).

É preciso admitir, ademais, que qualquer possibilidade de discussão conseqüente sobre uma determinada matéria, sem uma base teórica comum fica, invariavelmente, remetida ao infinito. A quantidade e diversidade de referenciais teórico-metodológicos constatados impõem um limite muito sério ao debate sobre as Dificuldades de Aprendizagem: as conclusões só poderão ser estabelecidas em termos arbitrários, consensuais ou por convencimento político-ideológico.

Mesmo considerando apenas a mais utilizada, nesse caso a perspectiva psicanalítica, foi possível identificar três diferentes vertentes, pulverizando ainda mais a base conceitual empregada para explicar o fenômeno. Dentre as 14 pesquisas de base psicanalítica, verificou-se uma cujo referencial remete à perspectiva dos chamados Fenômenos Transicionais, extraídos das contribuições de Winnicott. Outras duas trabalham segundo a perspectiva da psicodinâmica, prendendo-se ainda mais às ‘dinâmicas intrapsíquicas’. Por fim, verificou-se ainda a existência de outras duas pesquisas de vertente lacaniana. Quanto às demais, não foi possível identificar uma vertente clara, o que não significa homogeneidade conceitual, pelo contrário, a pluralidade foi um dos obstáculos à classificação.

Assim, se já é difícil uma comparação entre as explicações fornecidas pelas pesquisas sustentadas pela psicanálise, que dirá dessas com as demais. Como confrontar, por exemplo, as elucidações a respeito das determinantes psicológicas das Dificuldades de Aprendizagem elaboradas pelas produções de base psicanalítica com as produzidas de acordo com o referencial da Análise do Comportamento? Ou então como discutir a pertinência de um postulado cognitivista diante de uma afirmação elaborada à luz do Materialismo Histórico? A mesma impossibilidade se aplica a todas as demais, pois

cada referencial teórico implica uma racionalidade diferente, já que partem de pressupostos diferentes, adotando concepções de homem e de mundo diversas e excludentes. A rigor, em uma discussão científica, caso uma hipótese teórica esteja sustentada e correta, as outras todas estarão, necessariamente, descartadas. Contudo, é necessário que essas hipóteses tenham sido formuladas sobre um fundamento ontológico e epistemológico comum para que seja possível o confronto, ou seja, é preciso que estejam sobre a mesma base teórica. Infelizmente não é o que ocorre com a Psicologia que, por conseguinte, não consegue escapar ao subjetivismo. Exemplo disso é o que escreve essa psicopedagoga em recente artigo publicado na internet sobre Dificuldades de Aprendizagem e família, quando inicia uma tentativa de diferenciar os conceitos de dificuldades, distúrbios e problemas de aprendizagem.

O que se observa é que a tentativa de encontrar uma definição padrão não pode ser considerada universal, uma vez que não é aceita por todos os profissionais da área, ficando, portanto a critério de cada um, adotar ou não essa classificação (Polity, sd – sem grifo no original).

Outro exemplo pôde ser extraído de um dos trabalhos examinados na presente pesquisa cuja autora deixa claro que sua posição não está fundamentada em constatações sólidas e cientificamente consistentes, pois, em suas próprias palavras, trata-se de uma “premissa”, sendo sua posterior reflexão nada mais que uma crença (Stolzmann, 1999:60).

Em pleno século XXI, com todos os admiráveis avanços das ciências físicas, médicas, astronômicas, etc., é difícil se conformar com o fato de que a Psicologia permaneça num estágio que — em não sendo possível conferir-lhe o *status* epistemológico de ciência — se dá por satisfeita com o *status* social que conquistou. É inadmissível que num momento histórico em que a humanidade adquiriu a capacidade de, por exemplo, através da nanotecnologia, operar na realidade em níveis infra-atômicos, existam crianças sendo marginalizadas equivocadamente por profissionais da educação mal preparados, ou pesquisadores incapazes de fazer a necessária crítica de resultados ao final de suas investigações, como neste caso, em que a autora confessa: “é difícil sabermos se foi a técnica terapêutica a razão das mudanças, ou se elas se devem ao

amadurecimento das capacidades que teriam ocorrido de qualquer forma” (Castro, 1998:141).

Quanto a este último ponto, pode-se argumentar que não há como ter controle absoluto de todas as variáveis envolvidas, principalmente em se tratando de um fenômeno complexo como o das Dificuldades de Aprendizagem. Acontece que, independentemente do grau de complexidade, uma descrição pode permanecer infinitamente inacabada caso prescindida de uma demarcação do fenômeno sobre o qual pretende fornecer elementos. Mesmo um simples alfinete pode fornecer uma infinidade de fatos que ocupariam várias gerações de pesquisadores e não seriam esgotados. Todavia, tendo-se definido a essência do objeto, isto é, uma vez estabelecidas as condições de possibilidade para que um determinado fenômeno aconteça, uma observação rigorosa deve poder descrever as propriedades relativas àquele objeto e demarcar as variáveis necessárias para a equação do problema, sob pena de se estar fazendo qualquer outra coisa, menos ciência. Obviamente um projeto de pesquisa não tem condição nem a obrigação de investigar todas as ocorrências implicadas no fenômeno do qual se ocupa, todavia, para que seu estudo tenha consistência, o pesquisador não pode perder de vista as demais variáveis que podem estar interferindo no problema, mas que não estão sendo diretamente investigadas em seu trabalho. Sem isso é impossível a crítica de resultados, tornando a pesquisa sem valor.

Atualmente, até mesmo ocorrências consideradas num primeiro momento como aleatórias e imprevisíveis começam a ser dominadas e equacionadas através dos estudos do que se convencionou chamar, a partir da formulação da Teoria do Caos, de sistemas dinâmicos, os quais receberam um considerável reforço com o avanço das ciências da computação. Por outro lado, todo esse avanço é contemporâneo de uma insistente indefinição e generalizada confusão quando o assunto é Dificuldades de Aprendizagem. A situação é tal que se chega ao extremo de contar com a sorte na hora de intervir para solucionar o problema de uma criança que, supostamente, estaria diante de um ‘profissional especializado’ para tratar suas dificuldades. É o caso, por exemplo, de um dos trabalhos examinados no qual a autora, após chegar ao limite da teoria piagetiana, confessa: “Foi o acaso que nos lançou numa nova via. O acaso de ter pegado um livro para eu ler para ele. Ele gostava disso” (Gouveia, 2000:84 – sem grifo no original).

Portanto, tendo em vista tudo que foi constatado e discutido até aqui, não há como estabelecer, cientificamente, qualquer consideração conclusiva sobre as Dificuldades de Aprendizagem. Qualquer que seja a afirmação, qualquer que seja o postulado ou a conclusão, tratar-se-á, quando muito, vale repetir, de uma arbitrariedade, um consenso ou uma posição político-ideológica. A opção sobre qual referencial teórico adotar é uma decisão invariavelmente pessoal, subjetiva. As decisões sobre o que está certo ou errado ficam remetidas necessariamente à comunidade, isto é, à intersubjetividade.

REFERÊNCIAS

Geral

ABRAMOWICZ, A. Quem são as crianças multirrepetentes? *In*: Abramowicz, A. & Moll, J. Coleção Magistério: para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997. Cap. 9, p. 161-172.

COLL, C. Psicologia e Educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da Psicologia da Educação. *In*: Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação. Tradução de Angélica M. Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Vol. 2, cap. 1, p. 7-24.

COLLARES C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp; Faculdade de Educação; Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

_____. Respeitar ou submeter: a avaliação de inteligência em crianças em idade escolar. *In*: Educação Especial em Debate. São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia, 1997. Cap. 6, p. 117-136.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. Dificuldades de Aprendizagem: O que são? Como entendê-las? sd. Biblioteca Digital: Coleção Educação: Porto Editora. Disponível em <http://www.educare.pt/BibliotecaDigitalPE/Dificuldades_de_aprendizagem.pdf> Acesso em: 08 nov. 2002.

FONSECA, V. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. 2ª edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. O que é análise de conteúdo. 1986. Mimeo

GARRET, H. E. Atualidades pedagógicas: grandes experimentos da Psicologia. Tradução de Maria da Penha P. de Toledo. 3ª edição, vol. 70, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

MACHADO, A. M.; REBELLO DE SOUZA, M. P. (orgs.). Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997

MEC/INEP. Informe estatístico da educação básica: evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil. Distrito Federal: Ministério da Educação e Cultura: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 1998.

MELLO, G. N. de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. Coleção educação contemporânea, 8ª edição, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *In: Cadernos CEDES: O sucesso escolar: um desafio pedagógico.* Campinas: Papirus, 1992. Nº 28, p. 31-47.

PARENTE, S. M. B. A.; RANÑA, W. Dificuldades de aprendizagem: discussão crítica de um modelo de atendimento. *In: Scoz, B. J. L. et. al. Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. Cap. 05, p.48-55.

PATTO, M. H. S. Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão do mundo. *In: _____.* A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 2ª edição, São Paulo: T. A. Queiroz, 1993. Cap. 1, p. 9-52.

PERES, L. M. V. Os dramas do “não-aprender”: fracasso, distúrbios ou oscilações cognitivas? *In: Abramowicz, A.; Moll, J. Coleção Magistério: Para além do fracasso escolar.* Campinas: Papirus, 1997. Cap. 8, p. 145-160.

POLITY, E. Dificuldade de aprendizagem e família - construindo novas narrativas. sd. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=48>> Acessado em: 15/08/2002

ROMERO, J. F. Os atrasos maturativos e as dificuldades na aprendizagem. *In: Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.* Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol. 3, cap. 4, p. 57-70.

RUIZ OLABUENAGA, J. I.; ISPIZUA, M. A. Análisis de contenido. *In: _____.* La descodificación de la vida cotidiana. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989. Cap. VII, p. 181-218.

SARTRE, J. P. Questão de método. *In: _____.* Crítica da razão dialética. Tradução de Guilherme J. F. Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. Cap. 1, p. 19-136.

_____. Esboço de uma teoria das emoções. Tradução de Fernando de Castro Ferro, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

SMOLKA, A. L. B. O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. *In: Cadernos CEDES: Educação Especial.* Campinas: Cortez, 1989. Nº 23.

TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M. L.; PROENÇA, M. (orgs.). Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

YAZLLE, E. G. A Formação do Psicólogo Escolar no Estado de São Paulo: subsídios para uma ação necessária. Dissertação apresentada à PUC-SP, 1990. Mimeo

Material pesquisado

AMARAL, T. P. Recuperando a história oficial de quem já foi aluno especial. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

AMBROGI, I. H. O discurso do professor alfabetizador considerado bem sucedido: uma análise de suas práticas cotidianas. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

ANACHE, A. A. Diagnóstico ou Inquisição? Estudo sobre o uso do Diagnóstico Psicológico na Escola. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

ARAÚJO, A. T. S. Aprendizagem: a apreensão da variância do mundo e contínua diferenciação do aprendiz. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ARAÚJO, Elvira Aparecida Simões de. Encaminhamento de Crianças para Classe Especial para Deficientes Mentais: o olhar e o fazer psicológico. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: validação de uma escala para crianças no contexto escolar. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

CAMARGO, Denise de. As emoções no processo de aprendizagem. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Da educação para a saúde: o processo de construção da identidade do psicólogo. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

CASTRO, Maria da Graça Kern. Inibições intelectuais e fuga frente ao conhecimento: o aporte da psicoterapia psicanalítica com crianças. Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CASTRO, Nadia Ibrahim Martins de. Um estudo sobre as relações entre autoconceito, atribuição, metacognição e o desempenho acadêmico de alunos de segundo grau. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

CHAMAT, Leila Sara José. Deusas-Mães: o conflito entre Logos e Eros no processo de aquisição de conhecimento. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

CORSINI, Cristina Felipe. Dificuldades de aprendizagem: representações sociais de professores e alunos. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

DAMIÃO, Carlos Roberto Torres. Educação especial: visão de professores e psicólogos. Campinas, 2000. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

ESCOLANO, Ângela Coletto Morales. Avaliação cognitiva assistida em situação de resolução de problema na predição do desempenho escolar de crianças de primeira série do primeiro grau. Ribeirão Preto, 2000. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto.

FEFFERMANN, Marisa. Na fronteira da lei e do fora da lei: um estudo sobre o discurso de crianças e adolescentes na periferia do município de São Paulo. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

FERNANDES, M. I. A. O. S. Redação individual e em cooperação em sujeitos com Dificuldades de Aprendizagem escolar. Campinas, 2000. 179 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

FERREIRA, Maria de Fátima Camargo Dias. Aspectos da Dinâmica Intrapsíquica e do Desempenho Cognitivo em Crianças com Fracasso Escolar. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato. Crianças com problemas de comportamento associados à Dificuldades de Aprendizagem - um estudo do ambiente familiar. Ribeirão Preto, 2000. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto.

GOMES, Cristina Py de Pinto. Os problemas de aprendizagem e suas inter-relações no contexto familiar. Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

GONZALEZ, Daniela Pereira. Relação de contingência entre ansiedade traço e resolução de problemas matemáticos: uma abordagem em Psicologia cognitiva. Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

GOUVEIA, Denise da Cruz. A construção do conhecimento na psicose infantil: uma razão a mais para se pensar a Psicanálise na Educação. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

KAJIHARA, Olinda Teruko. Avaliação das habilidades fonológicas de disléxicos do desenvolvimento. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

LEAL, Graziella Ceregatti. Relação entre família e escola: o psicólogo escolar como mediador. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

LEGNANI, Viviane Neves. A relação professora - aluno e a mediação do conhecimento imaginário ao simbólico. Brasília, 1998. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília.

LIMA, Valéria Silva de. Programa ensino alternativo da secretaria municipal de uberlândia: caracterização do funcionamento e concepções das professoras. Ribeirão Preto, 1999. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto.

LOOS, Helga. Um estudo exploratório acerca do papel da ansiedade na aprendizagem da matemática, particularmente quando da introdução à álgebra. Recife, 1998. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco.

MARQUES, Célia Marcondes. Reconstruindo a trajetória de um aluno encaminhado para a classe especial para deficiente mental. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado), Universidade São Marcos.

MAYER, Lísia Ramos. Controle percebido e desempenho acadêmico de crianças de nível socioeconômico baixo. Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MAZZOLINI, Beatriz Pinheiro Machado. O manejo clínico do problema de aprendizagem na perspectiva dos fenômenos transicionais. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

MODELLI, Arlete. Um estudo psicanalítico sobre a Escuta dos Pais no diagnóstico da Dificuldade Escolar. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

MONTEIRO, Zeina Haje de Morisson. Desempenho escolar, condições de trabalho e as implicações para a saúde do professor. Rio de Janeiro, 2000. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

NAVARRO, Zilda Moretti. A Preparação para o Trabalho na Trajetória Educacional do Deficiente Mental: Possibilidade Real ou Realidade Divergente? São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

PAULO, Maria Salette Lopes Legname de. A Influência dos Aspectos Emocionais nos Distúrbios de Aprendizagem Escolar. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

PEREIRA, Maria da Paz. A Importância da Pré-Escola na Aprendizagem da Leitura e da Escrita e sua Relação com Algumas Variáveis Psicomotoras em Crianças de 1ª série de 1º Grau. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

PEREIRA, Mônica Souza Neves. Efeitos de um Treinamento de Criatividade no desempenho Escolar e nas Habilidades Criativas de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem. Brasília, 1996. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília.

PEROSA, Graziela Serroni. Formação docente e fracasso escolar: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação (1983-1994). São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

PERWIN E FRAIMAN, Leonardo de. A importância da participação dos pais na educação escolar. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

QUEIROZ, Sávio Silveira de. Inteligência e afetividade na dialética de Jean Piaget - um estudo com o Jogo da Senha. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

REGO, Marcia Gabriel da Silva. Hiperlexia: uma análise cognitiva em Síndrome de Asperger. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

SANTA CLARA, Ângela Maria Oliveira. Um estudo comparativo entre crianças avançadas e crianças atrasadas em ortografia em dois contextos escolares. Recife, 2000. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco.

SANTOS, Paulo Franca. Hospital e escola: a construção do conhecimento sobre a criança deficiente. Brasília, 2000. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília.

SENAHA, Mirna Lie Hosogi. Dislexia adquirida em um paciente nisei: repercussão da lesão cerebral em diferentes sistemas de escrita. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

SILVA, Antonio Carlos Barbosa da. Inserção da psicanálise no universo escolar: uma análise de resumos científicos. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

SILVA, Rosaria Maria Fernandes da. O efeito de dois procedimentos de sondas de leitura sobre o comportamento de generalização em crianças com Dificuldades de Aprendizagem. Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.

SIQUEIRA, Lúcia de Fátima Lopes. Representações de professores sobre o desempenho escolar: um estudo na cidade de Porto Velho. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

SOUZA, Rosa Cristina Ferreira de. Do saber daquele que se diz não saber: a escola e o desempenho escolar na concepção da criança multirrepetente. Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUZA, Silvia Regina de. Aplicação do Modelo de Equivalência com Procedimento de Resposta Construída a Pais de Crianças com Dificuldades Escolares. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade Federal de São Paulo.

STAHLSCHMIDT, Ana Paula Melchior. Brincando de fazer arte - a música e outras manifestações artísticas: a inserção social da criança com Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

STOLZMANN, Marianne Montenegro. Os (des) caminhos do saber: um estudo psicanalítico sobre as Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre, 1999. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

THEREZO JÚNIOR, Alcino Da Silva. Utilização do programa de enriquecimento instrumental de Reuven Feuerstein em contexto brasileiro. Campinas, 1997. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

VIEIRA, Dilma Fróes. Segregação, Integração, Inclusão: trajetórias escolares do Aluno Especial. Belo Horizonte, 2000. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais.

ZIMMERMANN, Vera Brondina. Os transtornos na constituição psíquica: efeitos no corpo e no processo de alfabetização. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição da quantidade de títulos de acordo com o grau de pesquisa: Centrados ou Tangenciais	30
Figura 2 – Distribuição da porcentagem de títulos por instituição	33
Figura 3 – Quantidade de títulos ao longo do tempo considerando o nível: Mestrado ou Doutorado	34
Figura 4 – Quantidade de reprovações e abandonos no Ensino Fundamental ao longo do tempo	35
Figura 5 – Quantidade de matrículas em Classes Especiais do Ensino Fundamental ao longo do tempo de acordo com o tipo de excepcionalidade.....	36
Figura 6 – Distribuição geral da porcentagem de projetos.....	39
Figura 7 – Distribuição da porcentagem de projetos relativos aos trabalhos Centrados.....	40
Figura 8 – Distribuição da porcentagem de projetos relativos aos trabalhos Tangenciais.....	40
Figura 9 – Comparativo proporcional entre a predominância dos três principais focos de atenção das pesquisas ao longo do tempo	62
Figura 10 – Comparativo proporcional entre as três principais bases teóricas verificadas ao longo do tempo.....	65
Figura 11 – Distribuição das bases teóricas adotadas pelas pesquisas defendidas no ano 2000.....	66
Figura 12 – Distribuição das principais temáticas verificadas nos trabalhos de base psicanalítica.....	67
Figura 13 – Distribuição geral das variáveis articuladas por núcleo de referência.....	75

Figura 14 – Distribuição das variáveis articuladas referentes à Escola	80
Figura 15 – Percentuais da incidência de variáveis em cada núcleo de referência, considerados ao longo do tempo	84
Figura 16 – Distribuição das variáveis articuladas referentes ao Aluno	86
Figura 17 – Distribuição das variáveis articuladas referentes à Família.....	92
Figura 18 – Distribuição das variáveis articuladas referentes à Teoria e Metodologia.....	94
Figura 19 – Distribuição das variáveis articuladas referentes às Condições Sociais	97

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Classificação dos professores segundo a quantidade de trabalhos orientados	37
Tabela 2 – Identificação dos principais temas em foco no conjunto das produções	55
Tabela 3 – Bases teóricas verificadas no conjunto das produções	63
Tabela 4 – Relação das variáveis por núcleo de referência e número de incidências	74
Quadro 1 – Estudos enquadrados na categoria “Crítica Institucional”	44
Quadro 2 – Estudos enquadrados na categoria “Crítica teórica”	46
Quadro 3 – Estudos enquadrados na categoria “Descrição e compreensão”	49
Quadro 4 – Estudos enquadrados na categoria Metodologia de intervenção”	52