

SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA CULTURA CONTEMPORÂNEA - UMA TRAJETÓRIA DO DESEJO DE SABER.

CLARISSA MARIA DUBEUX LOPES BARROS

Psicóloga, Mestre em Psicologia Clínica (UNICAP)

Doutoranda em Psicologia Social - UFPB

Resumo:

Este artigo tem o objetivo de apresentar alguns questionamentos sobre as dificuldades de aprendizagem escolar, na contemporaneidade. Aponta-se para a complexidade de fatores no fenômeno, ao mesmo tempo em que apresenta para o profissional de saúde e da educação algumas considerações, de inspiração psicanalítica, para uma escuta que valorize o cuidado e a singularidade na trajetória do saber de cada um.

Palavras-Chave: Dificuldades de aprendizagem, educação, psicanálise.

1. Introdução

O que leva um sujeito a querer conhecer algo? O que dificulta a aquisição do conhecimento? O que levaria a algumas crianças apresentarem dificuldades que extrapolam os recursos pedagógicos? Questões como as colocadas acima são suscitadas diante de crianças e jovens com histórico de repetência\atraso escolar.

Este artigo objetiva apresentar de forma geral os principais eixos explicativos sobre as dificuldades de aprendizagem, dando subsídios para uma abordagem inicial que contemple para além dos fenômenos orgânicos causadores de tais dificuldades, os aspectos psicológicos envolvidos na questão. Para este fim, pretende-se iniciar por um breve histórico do termo “dificuldades de aprendizagem”, indo para a compreensão sobre o processo de aprendizagem propriamente dito, em suas diversas

vertentes, e daí chegar aos possíveis descaminhos implícitos no aprender.

O termo “dificuldades de aprendizagem” origina-se de um campo novo, iniciado por volta dos anos 60, e tem revelado um interesse crescente e permanente por parte de uma variedade de profissionais – médicos, educadores, psicólogos, nutricionistas, assistentes sociais, fonoaudiólogos, tantos outros – empenhados no estudo de processos que respondam às necessidades das crianças cuja aprendizagem não se dá de forma satisfatória.

Ao analisar a literatura existente verifica-se que foi proposta uma variedade de terminologia que tenta circunscrever as dificuldades escolares, no entanto é da ordem de um fracasso que se apresenta a questão “esta criança não aprende”.

O fracasso escolar é amplamente discutido no rol da instituição escola, família e da política pública. Embora existam boas tentativas de definir e especificar o que seria uma dificuldade de aprendizagem, quais os fatores constituintes e mantenedores, não existe ainda uma definição consensual acerca dos critérios e nem mesmo do termo.

Em função disso, partindo para a história, tem-se o termo dificuldades de aprendizagem surgindo oficialmente no ano de 1963, quando Samuel Kirk psicólogo educacional de referência em educação especial, citado por Cruz, que popularizou tal expressão (*learning disability*). Diz ele:

“... eu usei o termo dificuldades de aprendizagem para descrever um grupo de crianças que têm desordens no desenvolvimento da linguagem, da fala, da leitura, e das habilidades associadas à comunicação necessária para a interação social. Neste grupo, eu não incluo crianças que têm déficits sensoriais tais como cegueira ou surdez, porque temos métodos para lidar com os cegos e surdos. Eu também não excluo desse grupo crianças

que apresentam atraso mental generalizado”¹

Prosseguindo nesta perspectiva, Kirk defende alguns critérios para as dificuldades de aprendizagem, e situa as crianças que apresentam tal sintomatologia como: “a) crianças que mostravam uma discrepância entre seu potencial de aprendizagem e o de execução; b) que não tinham aprendido pelos métodos usuais e que necessitavam de métodos especiais de instrução”²

Existem várias ordens causais no âmbito da construção explicativa para as dificuldades de aprendizagem, e entre as principais destacam-se as ordens funcionais, neuroquímicas, cognitivas e psicodinâmicas.

O estudo das dificuldades de aprendizagem configura-se um campo amplo e complexo, envolvendo determinantes sociais, culturais, pedagógicos, psicológicos e orgânicos. Um trabalho interdisciplinar torna-se fundamental para que se evitem orientações alienadas e reducionistas.

Deve-se, nesse sentido, estar atento para as especificidades das trajetórias pessoais, onde cada sujeito aprende com um estilo, ritmo e desejos próprios. Torna-se fundamental para todo profissional de saúde e da educação cuidar para que sua palavra não propicie o reforço de estigmas que leve a criança a situações paralisantes maiores ao que já existe no âmago do fracasso escolar.

2. O sujeito, a escola e as dificuldades de aprendizagem

¹ KIRK, S. (1963) citado por CRUZ, V. *Dificuldades de Aprendizagem – fundamentos*. Lisboa, Porto Editora, 1999.p. 49

² KIRK, *op.cit.*, p.50

Os atrasos e problemas de aprendizagem foram durante muito tempo considerados como uma deficiência em determinada habilidade. Ao invés da busca por uma área comprometida, considera-se a interação de uma série de fatores que se implicam.

As dificuldades de aprendizagem provêm de diversas condições. A resposta à interrogação sobre “por que esta criança não aprende ?” não possui apenas uma causa. Não é recomendável considerar a organicidade como a única base para justificar os problemas de aprendizagem. Bem como, não podemos apenas utilizar as explicações de cunho psicológico sem ter outras inserções de compreensão, como por exemplo, referente ao campo pedagógico, e cultural.

Em geral o discurso sobre “a criança não aprende” vem da escola e pode, ou não, ser assegurado pelo discurso institucionalizado escolar ou mesmo médico. Segundo Fernandez, “entre a criança, seu organismo, seu corpo, há seu desejo e inteligência”.³ E ao lado desses aspectos está a escola. Como esta tem reconhecido o saber da criança? Que condições têm dado para a abertura de um saber prévio da mesma? Como a escola tem tratado os erros e as avaliações ?

Embora essas questões não apontem para um campo de domínio e ação do profissional de saúde, tais considerações não deverão ser abandonadas nas reflexões, para que a atitude médica, de alguma forma, não seja descontextualizada dos aspectos sociais, em especial, referindo-se aos projetos político-pedagógico das escolas.

A entrada na escola constitui-se como um marco privilegiado na promoção da aprendizagem, bem como nas estratégias de superação das mesmas. Em toda dificuldade de

³ FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada. Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1991.p. 39

aprender do aluno há um professor e esta relação é permeada pela afetividade, confiança e desejo de reconhecimento.

Segundo Fernandez (1991), para compreender a problemática das dificuldades de aprendizagem deve-se supor duas ordens de causas: 1) externas à estrutura familiar e individual do que fracassa em aprender, evidenciando a relação do professor e da escola, 2) internas à estrutura familiar e individual. Significa recolocar o peso do diagnóstico, não se contentando na descrição dos fenômenos obedecendo aos critérios classificatórios, mas tentando compreender que função o fracasso escolar exerce para o sujeito, sua família e a sociedade.

Antes de adentrar na questão da função do fracasso escolar na família, iremos fazer uma breve recapitulação das principais teorias da aprendizagem.

3. Teorias da Aprendizagem

Torna-se importante comentar sobre o processo de aprendizagem, enquanto função psicológica, bastante ampla e valorativa na humanidade, e que não se resume aos desempenhos ligados à vida escolar. Para conceituar a aprendizagem é preciso referir-se às suas consequências sobre a conduta. A aprendizagem propicia uma modificação do comportamento, mesmo que a mudança não se mostre automaticamente.

No entanto, só essa definição não é suficiente. Segundo Braghirolli (1990), a maior parte dos estudiosos refere dois critérios para discriminar as mudanças de comportamento: a) a duração dessas mudanças; b) necessidade de experiências ou treino anterior.

De acordo com Morgan citado por Braghirolli, “a aprendizagem é qualquer mudança relativamente permanente no comportamento, e que resulta de experiência ou prática”.⁴ Tais

⁴ BRAGHIROLLI, E. Psicologia Geral. Porto Alegre, Ed. Vozes, 1990.p. 70

mudanças decorrentes da aprendizagem podem ter resultados mais duradouros ou vinculadas à aprendizagem associativa, mais superficial traduzindo uma mudança pontual, local e reversível.

Toda situação de mudança engloba resultados, processos e condições práticas que devem atuar em conjunto e em harmonia. Para que ocorra aprendizagem devem-se existir as três dimensões abaixo colocadas, que são responsáveis por determinadas funções e estão vinculadas às integridades básicas da aprendizagem.

- 1) **Psicodinâmica** – Função onde residem primordialmente os aspectos psicológicos. Eixo argumentativo que responde de onde provêm os sentidos atribuídos ao aprender e ao não aprender. As dificuldades de aprendizagem podem se manifestar de uma forma sintomática, inibitória ou mesmo apenas como reflexo pontual de uma etapa legítima dentro da construção do conhecimento. Chamado de erros construtivos. Nesse caso, deve-se atentar para o nível de compreensão do desenvolvimento, ou seja, determinados erros são considerados esperados já que a criança ainda não possui a capacidade cognitiva compatível com a natureza do estímulo. A criança se posiciona de onde ela pode responder.
- 2) **Sistema Nervoso Periférico** – Responsável pelo bom funcionamento dos receptores sensoriais.
- 3) **Sistema Nervoso Geral** - Encarregado de coordenar o armazenamento, processamento e elaboração da informação.

Existem várias teorias sobre aprendizagem que definem a relação entre o desenvolvimento, traduzindo uma concepção de homem, como bases filosóficas. Importa para fins desse escrito apresentar sucintamente os paradigmas centrais de tais concepções:

- **ENFOQUE RACIONALISTA (Inatismo)**
Todo conhecimento é anterior à experiência;
Desenvolvimento – processo interno fruto do amadurecimento progressivo das estruturas pré-formadas;
Aprendizagem – processo externo que se beneficia dos avanços do desenvolvimento para ocorrer \ Atualização daquilo que desde o nascimento já sabemos;
- **ENFOQUE EMPIRISTA (Comportamentalista)**
Tanto o desenvolvimento como a aprendizagem são processos idênticos, resultantes da ação do meio sobre o sujeito;
Fatores endógenos não são valorizados e o desenvolvimento é explicado como decorrência da aprendizagem \ Técnica de memorização bastante utilizada;
Conhecimento como mera cópia do real \ conhecimento de fora para dentro.
- **ENFOQUE CONSTRUTIVISTA**
Teoria de Piaget – Epistemologia Genética
Interacionismo: conhecimento resulta da interação entre o sujeito que aprende e o objeto a ser aprendido.
Pressupostos:
Conhecimento requer uma interpretação ou assimilação do sujeito sobre aquilo que pretende conhecer;
Sujeito é ativo, pensante, construtor de hipóteses sobre a realidade que o cerca;
- **ENFOQUE SÓCIO-HISTÓRICO**
Teoria de Lev Vygotsky
Fundamento Epistemológico: Materialismo Histórico e Dialético

Construção do conhecimento: ação compartilhada, uma vez que as relações entre sujeito e objeto se estabelecem através de outros;
Característica mediadora e dialógica.

Os estudos de Jean Piaget aprofundam os temas do pensamento, inteligência e desenvolvimento intelectual da criança. A teoria piagetiana considera que as formas de pensamento constroem-se na interação da criança com os objetos, através da ação. O sujeito conhece o objeto, assimilando-o a seus esquemas ou estruturas intelectuais.

Durante o desenvolvimento, a criança passa a reorganizar e reconstruir esses esquemas, diversificando-os e diferenciando-os.

Três operações marcam os conceitos fundamentais no estudo do desenvolvimento intelectual, na visão de Piaget: assimilação, acomodação e equilíbrio.

A assimilação é definida como um mecanismo de incorporação das qualidades dos objetos aos esquemas ou estruturas intelectuais que o sujeito dispõe em certo momento. É a abertura para a busca ativa dos objetos. A acomodação se refere ao mecanismo complementar em que os esquemas ou estruturas do sujeito devem se ajustar às propriedades e particularidades do objeto.

A equilíbrio é o processo geral em que o sujeito contemporiza os obstáculos, dificuldades encontradas, e o que já está estabelecido, em um fluir construtivo. Nesse sentido, Piaget desenvolverá a noção de desenvolvimento intelectual, como originado de “uma equilíbrio progressiva, uma passagem contínua de um estado de menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”⁵

⁵ PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998

Cada estágio do desenvolvimento intelectual constitui uma forma particular de equilíbrio. Quando o equilíbrio é atingido, a estrutura alcançada num certo período se integra em um novo sistema de formação que se equilibrará outra vez. O movimento constante entre assimilar e acomodar é resultante de conflito e tensão diante dos objetos, o que implica que para obter ganhos, haverá renúncia e perdas, aspectos importantes que irão marcar um lugar próprio no campo psicológico propriamente dito.

Um outro sistema teórico que contribui para a compreensão da aprendizagem é promovido pelos estudos de Vygotsky. Este sistema é conhecido como sócio-histórico ou sócio-cultural.

Como o próprio nome indica, a cultura prevalece na construção do conhecimento. Nesta abordagem, aprendizagem é o efeito da interação dinâmica da criança com a cultura, na constituição de sua capacidade cognitiva e da relação com o mundo.

Em que pese às especificidades das abordagens, registra-se a grande contribuição em relação ao meio. Como se tratam de abordagens interacionistas ou sócio-interacionistas, o homem não é compreendido fora de seu meio. Não há propriamente falando uma espécie de natureza humana. O conhecimento só poderá ser constituído a partir dessa interação com a cultura. Daí a importância da qualidade das trocas sociais e culturais.

4. Relação da criança com o saber e com o conhecimento

A relação da criança com o conhecimento configura-se anterior aos conteúdos ligados a aprendizagem escolar. Todo investimento da criança para aprender parte de seu desejo. É sobre essa questão que a Psicanálise tem muito contribuído para o entendimento da gênese e constituição do desejo inconsciente e suas vias de representação.

As dificuldades da aprendizagem colocam em causa este desejo, e os profissionais de educação\ saúde trabalham, por um lado, no aprimoramento dos métodos de aprendizagem para prevenir tais dificuldades, e por outro lado, criando terapêuticas para solucioná-las.

Freud⁶ refere que durante a trajetória das investigações sexuais, a criança é despertada por uma curiosidade, e se lança na exploração de seu corpo. A primeira tentativa de conhecer tem por base as pesquisas sexuais onde a criança coloca a sua investigação a partir do desejo de saber sobre a questão sexual. Sobre esse desejo de saber, a criança vai se deparar com a questão: “De onde vêm os bebês?” Questão fundamental que metaforiza os enigmas da existência, e que promove a construção de teorias sexuais infantis.

Marca-se a diferença na passagem da pulsão do saber a pulsão de conhecer. A pulsão de saber está atrelada às origens, no tocante ao enigma da existência e as diferenças sexuais, ou seja, ao que se chama de trama desejante, enquanto a pulsão do conhecer é ligada ao aparato cognitivo, como por exemplo, à capacidade de reter dados na memória e processá-la.

Quando a pulsão de saber, de alguma forma, é interdita, o desejo pode ficar abandonado. Esse interdito provém, geralmente, das próprias dificuldades dos pais. Encontra-se, então, uma estrutura geradora de promoção de sintomas de ordem psicológica. Essa situação pode ser mais intensa, quando o imperativo “tem que aprender” sufoca a criança, ocasionando outras formas de manifestação deste desejo, donde uma das vias constitui-se o campo das dificuldades.

⁶ FREUD, S.(1905). Três Ensaio sobre as teorias da sexualidade (J. Salomão, Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. VII). Rio de Janeiro: Imago. 1982

Se a criança não sabe sobre sua anterioridade, se não situa em sua história, não pode saber de si, de suas origens, haverá, possivelmente, dificuldades de conhecer o que vem posteriormente ao saber. É nessa perspectiva que se encontra uma leitura não orgânica para as dificuldades de aprendizagem, colocando esta a partir da função deste sintoma no meio parental.

Há um sentido no não aprendido, onde ele pode vir a ser interpretável, a partir de uma escuta pelo subjacente ao discurso. Há um protesto surdo na produção deste sintoma, protesto contra o que há de doentio na estrutura familiar e social. Nessa perspectiva, cumpre salientar que o significado do sintoma refere-se ao produto de uma resposta à organização parental inconsciente, onde constitui, de algum modo, a resposta da criança às neuroses de seus pais.

Aprender supõe desejar, implica num projeto, numa perspectiva e não apenas na compreensão. O fracasso escolar é revestido por uma inibição do pensamento que muitas das vezes se apresenta como uma defesa contra os excedentes do não saber. Sendo assim, a inibição pode cumprir uma função de proteção da integridade do psiquismo.

5. Aspectos importantes no atendimento à criança e a sua família:

Os problemas de aprendizagem traduzem-se como uma anulação das capacidades e bloqueio de possibilidades. O que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm em comum é o baixo desempenho escolar. A relação que cada uma desenvolverá com essa situação é muito particular e singular. No entanto, quanto mais tempo as dificuldades de aprendizagem permanecem sem reconhecimento, mais provável é que os problemas comecem a aumentar.

O “não aprender” torna-se um impedimento que traz consequências importantes na vida do sujeito, em especial afetando a sua autoestima e seus movimentos desejantes.

Na presença ou ausência de uma causa orgânica que traz consequências ligadas às dificuldade de aprendizagem, alguns valores morais surgem, colocando no fracasso nomes como preguiça, desinteresse, apatia, “não dar para estudos”, etc. Muitas avaliações apressadas tendem a considerar que o sujeito não aprende porque simplesmente não presta atenção ou não quer aprender.

A reação dos pais frente ao fracasso de seu filho é fundamental para a duração das dificuldades. Segundo Cordié, tanto a desaprovação quanto a indiferença podem ser sentidas como falta de amor e credibilidade pela criança.⁷

É preciso que o profissional de saúde, em especial, investigue como é o modelo cultural dos pais em relação à aprendizagem, pois a criança pode responder através de sintomas, muitas das vezes inconscientemente, às necessidades dos pais. Para que se realize uma investigação mais cuidadosa e interdisciplinar, é importante que cada profissional possa ter em mente as seguintes considerações:

- Cada criança é única e não pode ser reduzida a sua dificuldade;
- Cognição e Emoção não são aspectos passíveis de serem separados;
- A família é um elemento que precisa ser considerado sempre, pois ele interfere de maneira favorável ou não no processo de aprendizagem;
- O imperativo “tem que aprender” deve ser atenuado antes de se verificar a dimensão de proteção que o sintoma promove.

⁷ CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Ed., 1996. P. 90.

Diante do atendimento à criança e a sua família, ressalta-se a importância das observações da dinâmica familiar, em especial na focalização da modalidade de circulação do conhecimento e da informação entre os membros da família.

Um trabalho interdisciplinar deve, portanto, reassegurar a importância do vivido nos atendimentos, nos conhecimentos que a relação propicia, nas trocas dos saberes e dos limites que os enigmas em forma de sintoma promovem.

BIBLIOGRAFIA

1. CRUZ, V. **Dificuldades de Aprendizagem** – fundamentos. Lisboa, Porto Editora, 1999.
2. FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed Editora, 1991.
3. BRAGHIROLI, E. **Psicologia Geral**. Porto Alegre, Ed. Vozes, 1990.
4. PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
5. FREUD, S. **Três Ensaios sobre as teorias da sexualidade** (J. Salomão, Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. VII). Rio de Janeiro: Imago. 1982. (Original publicado em 1905).
6. GRUPO DE TRABALHO HANS, **A criança e o saber**. Rio de Janeiro: Revinter Ed. 1999.
7. CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Ed., 1996.