

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E OS MULTIFATORES INTERINFLUENTES: UMA MÚTUA CONSTITUIÇÃO¹.

NASCIMENTO, Dr^a Sandra Rocha do

DOMINGUES, Dr^a Maria Herminia M.S.

Escola de Música e Artes Cênicas/UFG- srochakanda@hotmail.com

Faculdade de Educação/UFG- domjlh@terra.com.br

Associada aos elevados índices de evasão e repetência, as dificuldades de aprendizagem (DA) mobilizam, ainda na atualidade, os diversos atores da comunidade escolar, quer sejam os professores, gestores, profissionais das equipes multidisciplinares e mesmo os pais e seus tutelados. Compreendidas a partir de diversas explicações empíricas quanto sistematizadas, constata-se uma similaridade quer nas falas dos educadores quanto nas proposições de vários teóricos acerca de dois aspectos sobre os quadros de DA, tal qual um *unísono*²: o primeiro referente a inexistência de um consenso no entendimento sobre as terminologias, fatores etiológicos, manifestações e aspectos influenciadores, e o segundo referente a existência de uma *perspectiva multifatorial* à sua configuração.

No entanto, três eixos explicativos são utilizados com maior ênfase pelos teóricos ao discutirem sobre a causalidade do não-aprender, encontrando algumas *ressonâncias*³ nos discursos docentes: a *perspectiva orgânica* (VITOR DA FONSECA, 1995) considerando as DA como endógenas aos indivíduos e relacionadas as disfunções no sistema nervoso cerebral, sendo muito presente nas explicações de diversos profissionais da área da saúde bem como implícita nos discursos do corpo docente, embora a esses se prestam mais às rotulações dos alunos em várias situações dentro do contexto escolar; a *perspectiva psicodinâmica* (PAIN, 1985; BOSSA, 2002) que compreende as DA como *sintoma escolar* ou reativo, sustentando que a escola contribui com sua formação ao considerar que somente os alunos contém o problema de aprendizagem advindo de traumas psíquicos, não atentando-se às situações de exclusão e severidade do meio que aqueles vivenciam por não corresponderem a normalidade e/ou homogeneidade exigida pelos diversos atores da escola; e a *perspectiva social* (PATTO, 1993) que desvela as influências do contexto sócio-econômico e as ideologias dominantes mantidas nas diversas ações e discursos dos educadores e profissionais, levando à configuração e/ou manutenção dos casos de fracasso escolar.

Essa diversidade conceitual sobre as DA tem impossibilitado não somente um consenso teórico, mas influencia negativamente na compreensão das manifestações do não-

aprender bem como dificulta a eleição de estratégias interventivas e metodológicas mais acertivas a cada caso. Muitas explicativas teóricas são incorporadas acriticamente pelos atores da comunidade escolar, contribuindo para a permanência dos casos de DA.

Vários aspectos à conformação das dificuldades de aprendizagem, consituindo-se como multifatores: a ausência dos pais, os traumas vivenciados durante o desenvolvimento, o elevado nível de pobreza dos alunos, a presença de deficiências, a falta de recursos e capacitação dos docentes etc. A partir da perspectiva crítica-social, Patto (1993) afirma que o fracasso escolar é um processo psico-social complexo, fazendo-se necessário conhecer os “mecanismos escolares” (como denomina a autora) que produzem as dificuldades. No seu estudo aponta diversos fatores, tais como: a má qualidade da escola e suas inadequações; a compreensão estereotipada sobre os alunos pobres como indivíduos sem habilidades; o conceito de aluno ideal; o trabalho parcelar; a instrumentalização das relações, na ênfase ao administrativo em detrimento do pedagógico; os mecanismos de neutralização dos conflitos; os cursos de treinamentos a serviço da ideologia predominante etc.

A autora ainda denuncia que as explicações sustentadas na *teoria da carência cultural* e na *teoria do déficit* sustentam a concepção de que a escola é o *locus* que “supostamente reverterá as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras” (op.cit., p.50), em que os atores do contexto escolar não se consideram responsáveis pela instalação ou manutenção do fracasso escolar, imputando ao outro, externo a si mesmo, a culpabilização sobre as DA. Patto (1993) adverte que essa crença acaba por reafirmar a desvalorização acentuada das crianças e seus familiares que vivenciam situações sócio-econômicas e culturais menos favorecidas, servindo mais à manutenção da divisão desigual de classes imputada pela ideologia dominante.

Muitas vezes esses multifatores se apresentam velados em alguns momentos da dinâmica escolar, como junto aos atores da comunidade extra-escola, e expostos em outros momentos do cotidiano escolar, como nos encontros pedagógicos e conselhos de classe, onde os comportamentos inadequados são os mais recorrentes em oposição as competências cognitivas, que se apresentam menos referidas. Nessa circunstancialidade o aluno e suas condutas de aprendizagem ou DA são apenas o foco para o qual todos os atores da comunidade escolar vertem suas atenções, não desvelando toda a complexidade envolvida no não-aprender.

No entanto, outros aspectos podem ser desvelados sobre as DA. Avançando na compreensão psicodinâmica à formação do sintoma escolar, Bossa (2002) sustenta que se faz necessário compreender o sintoma do não-aprender como um “sofrimento contemporâneo,

um sintoma produzido na sociedade, uma patologia de nosso tempo, que encontra em certos casos as condições de possibilidade” (op.cit., p.60), sendo fundamental apreender quais os sentidos dados pela escola e os demais atores sociais àquele.

Bossa (2002) afirma que a escola almeja e busca por um aluno ideal, baseado num “olhar normalizante”, apontando a família como depositária de toda a causalidade dos problemas de aprendizagem e do fracasso escolar por não assumir sua função educativa. A escola, sustentada numa concepção de indivíduo normal e racional, proporciona a segregação das crianças que não se encaixam, que,

com base nesse olhar normalizante, deu-se a produção de uma infância “inadaptada”. Dentro da concepção de uma infância normal, surgiram as crianças indisciplinadas, as portadoras de dificuldades de aprendizagem e as “transgressoras”. Não sendo reconhecidas em suas diferenças, são excluídas, deixando de ser consideradas como semelhantes às demais crianças. Assim, com apoio em uma concepção ideal de criança, vão sendo instituídas outras infâncias (op.cit., p.48).

Bossa (2002, p.54) ainda sustenta que,

o mundo moderno, ao postular a criança ideal, supostamente universal, acabou por realizar a negação das diferenças e, conseqüentemente, da subjetividade de toda criança que não conseguisse responder a esse ideal. Ao mesmo tempo que promoveu a segregação, mascarou a divisão existente no seio da própria infância. De um lado, crianças supostamente ideais, postas na condição de puro objeto do desejo parental e social; de outro, “crianças-problema” que insistem em existir e apontar a ilusão do mundo ideal criado onipotentemente pelo homem moderno.

A referida autora afirma, com veemência, que essa criança ideal não pode ser alcançada, “é uma ilusão”(ibid.), em que os alunos, como crianças reais, nunca atenderão às expectativas postas pela escola, pela família e pelo contexto social. Sendo assim, os alunos com dificuldades de aprendizagem não encontrarão espaços ou situações para mostrarem suas capacidades e possibilidades reais, sendo notados pelos sujeitos da escola a partir da lógica do aluno ideal, ou seja, das ações que não expressam.

A partir dessa compreensão do problema de aprendizagem como *sintoma*, entendemos que as DA se prestam mais à *necessidade de existência* junto ao outro, se fazendo existente em um ambiente educativo que prioriza um modelo padrão de condutas de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem serão, assim, compreendidas como *diferentes formas de existir* frente aos multifatores interinfluentes e as circunstancialidades do

contexto no qual se encontram inseridos.

Após essas explicações sobre as DA e as problemáticas relacionadas ao não-aprender, compreendemos que as percepções dos docentes encontram-se sustentadas ora em uma ora em várias explicativas, levando ao aparecimento de *polifonias discursivas*⁴, com uma diversidade de comentários dentro da escola, compreendendo as causas das DA sob diversas ordens e influenciadas por múltiplos fatores, não sendo possível considerar uma só causalidade ou manifestação. Da mesma forma, sua conformação não se restringe apenas ao não-aprender, levando a outras problemáticas que impedem a continuidade da aprendizagem.

No entanto, mesmo compreendendo a *multifatorialidade* na conformação das DA, essas são apreendidas através de uma *homogeneidade expressiva*, em que nos diversos discursos encontramos, sempre, algumas lógicas, tais como: a responsabilização de outrem (aluno e/ou família), o foco numa forma explicativa e a presença da inação. A não-consideração dos multifatores interinfluentes nas práticas pedagógicas centra-se em atitudes isoladas que reforçam a manutenção do não-aprender, incorporando, sem reflexão, as explicações teóricas como verdades únicas e, em oposição, configurando-se mais como justificativas de não-fazeres.

Como sustenta Patto (1993), para proporcionar a mudança ou transformação da realidade educacional faz-se necessário abrir espaço para discussões sobre a existência dos diversos fatores que influenciam e conformam a produção do fracasso escolar. Acrescemos a necessidade de incorporar nessas discussões as diversas dimensões que possam influenciar na aprendizagem, pois como afirma Bossa (2002) não devemos nos sustentar apenas no exame dos fatores sociais que levam ao fracasso escolar, negando a dimensão subjetiva, pois agindo desta forma estaremos reproduzindo a lógica que criticamos, ou seja, a separatividade entre as dimensões dos sujeitos.

Sob outra perspectiva, Weiss (2006), considerando as três dimensões explicativas (orgânica, subjetiva e social), sustenta que o fracasso escolar deve ser analisado sempre levando em consideração as diversas perspectivas, porém com vistas à busca de uma integralidade compreensiva sobre o aluno e sua aprendizagem. Weiss (2006) cita cinco aspectos que constituem os sujeitos e influenciam na aprendizagem, configurando a “pluricausalidade das dificuldades de aprendizagem”, quais sejam: os *aspectos orgânicos* relacionados a “construção biofisiológica do sujeito”; os *aspectos cognitivos* incluindo os diversos aspectos relacionados ao “desenvolvimento e funcionamento das estruturas cognitivas em seus diferentes domínios” (op.cit., p.22); os *aspectos emocionais*, “ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento e a expressão

deste através da produção escolar. Remete aos aspectos inconscientes envolvidos no ato de aprender” (ibid.); os *aspectos sociais*, que estão relacionados às questões sócio-culturais em que ambas, escola e família, se encontram inseridas; e os *aspectos pedagógicos* que se relacionam as questões metodológicas inadequadas, ocasionando o surgimento de “formas reativas” à aprendizagem.

Corroboramos com Weiss (2006) ao afirmar que a interligação dos aspectos relacionados às diferentes perspectivas “ajudará a construir uma visão gestáltica da pluricausalidade desse fenômeno, possibilitando uma abordagem global do sujeito em suas múltiplas facetas” (p.21), na qual compreendemos que as dificuldades de aprendizagem serão entendidas através da integração e da dinâmica de interinfluência dos diversos multifatores.

No entanto, considerando as DA a partir de uma compreensão ampliada, através da fenomenologia existencial merleau-pontiana, entendemos que sua manifestação complexa deva ser percebida através da múltipla e mútua constituição entre sujeitos (alunos, professores etc) e contextos (escolar, familiar, social). Para discutirmos sobre as DA inserida em um contexto escolar, partimos da compreensão da singularidade perceptiva de cada sujeito sobre os fenômenos com os quais convivem.

Avançando à compreensão do fenômeno do não-aprender através do conceito *estrutura fenomenal dialética* estruturado por Merleau-Ponty (1975), consideraremos outra concepção de homem e mundo, com ênfase na descrição do indivíduo e de seu entorno. Segundo Rezende (1990), Merleau-Ponty sustentou a necessidade de considerarmos “o fenômeno como uma estrutura reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação” (p.34-5), abarcando a noção de estrutura a partir de sua acepção original. Compreendendo a estrutura do homem e a estrutura do mundo como uma “complexidade estrutural”, ambos serão percebidos como inseparáveis, em que, “*não há “homem interior”, como também não há “mundo exterior”, mas a estrutura fenomenal é ser-ao-mundo. Essa é a estrutura da realidade*” (op.cit., p.37)(grifo nosso).

Rezende (1990) afirma que,

no estudo do homem, a fenomenologia se faz antropologia estrutural, atenta em não reduzi-lo a nenhum dos seus aspectos (corporal-espiritual, individual-social, teórico-prático etc.), mas em conservá-los todos. Em outras palavras, a adoção do ponto de vista estrutural da fenomenologia supõe e exige uma reformulação de todo o problema da consciência e da subjetividade, que não é somente inteligência, liberdade, espírito, nem só corporeidade, inconsciente, determinismo, mas tudo isso em constante relacionamento existencial dialético. O mesmo deve ser dito a respeito da estrutura do mundo: ele não é somente matéria, produto, condicionamento, sentido recebido,

instituição, mas é um mundo humano, marcado, precisamente, pela presença do homem ao-mundo e no-mundo(p.36).

Entre ambas, estrutura do homem e do mundo, a verdadeira dialética existente se faz pela *intencionalidade* como “a experiência fundamental de um seu-aberto-ao-mundo” (op.cit., p.36), na qual a redução fenomenológica existencial nunca abarcará o sentido inteiro da estrutura fenomenal, visto ser inesgotável.

Especificando mais acerca da situação homem-mundo ou a facticidade, Copalbo (2008) afirma que essa se constitui pelos elementos de natureza geofísica, biopsicossomática, cultural, social, histórica e de natureza moral, exemplificando-os detalhadamente:

de *natureza geofísica* (clima, estação do ano, dia e noite etc); de *natureza biopsicossomática*, isto é, sexo, idade, temperamento, herança genética; de *natureza cultural*, tal como a educação, a religião, a língua que se fala e todos os demais elementos objetivos da cultura, como a arte, a culinária, a habitação, o vestuário etc; de *natureza social*, como a família em que vivemos, o povo, a nação, a classe social a que pertencemos etc; de *natureza histórica*, quer seja ela da historicidade pessoal de cada um, quer seja da história sedimentada que herdamos no mundo vivido; e, finalmente, de *natureza moral*, como os valores que nós reconhecemos como tais para a nossa vida e para a relação com os outros, que são por nós reconhecidos como pertencentes à nossa própria consciência e não por imposição de qualquer espécie (p.154-5) (grifo nosso).

A autora sustenta que a história de cada sujeito não é apartada do mundo na qual ela está inscrita, como também não é totalmente submissa a esse, em que

a história, a cultura, a sociedade, a linguagem fazem parte da situação em que o homem se encontra na sua existência, e não pode ser considerado à parte de uma tradição que faz dele o que ele é. Mas, por outro lado, esta tradição não sufoca a liberdade; ao contrário, é por ela que a liberdade se efetua pois o homem, pela sua ação com os outros, pode transformá-la. Assim, a instituição se apresenta como uma estrutura durável mas também de transformação, ela é conservação e ultrapassagem (op.cit, p.159).

No entanto, no contexto escolar na qual as DA se manifestam, verificamos que a consideração acerca da compreensão das inter-influências entre todos os fatores do contexto escolar ainda é tênue, apresentando-se diminuta a reflexão sobre as mesmas e (in)existente⁵ a apreensão sobre as múltiplas configurações e composições à expressão do não-aprender e do aprender junto aos espaços e tempos vivenciados. Similar aos esclarecimentos sobre o não-aprender que enfatizam tendenciosamente uma só perspectiva, pouco (ou quase nada) avançando para uma compreensão da dialética homem-mundo em mútua constituição, as

compreensões dos atores da escola também se encontravam seccionadas, levando a ações também separadas.

Apresentando o conceito *intersubjetividade* como o encontro de duas subjetividades que se influenciam reciprocamente, Merleau-Ponty (1999, p.18) afirma que,

o mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de uma nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha.

Sustentando-se no autor, Copalbo (2008, p.156) afirma que “Merleau-Ponty nos ensina que a pluralidade dos sujeitos é intersubjetividade, porque ela repousa sobre a coexistência, a presença com, o pertencimento de um mundo comum”, não devendo ser compreendida como “reciprocidade das consciências”. Sendo assim, o outro e nós mesmos não somos separados e dicotômicos, mas sim “o sujeito que eu sou e o outro são dois momentos de um só fenômeno” (ibid.), fazendo-se necessária, constantemente, a observação da própria subjetividade. A partir dessa consideração, Copalbo (2008, p.160) afirma que “o sujeito nasce *na e pela* instituição e é por ela que ele se reconhecerá a si mesmo graças a mediação do outro, dos laços da intersubjetividade”.

Alargando nossa compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem a partir da noção de intersubjetividade, afirmamos que não são apenas os fatos subjetivos que influenciam em cada sujeito em suas interações, mas os fatos sociais manifestos nos objetos construídos ou não, nas ações realizadas ou não, carregados de representações e aspectos ideológicos, tangenciados pelas histórias de vida de cada sujeito, interinfluenciando mutuamente tanto os atores da comunidade escolar quanto os contextos ou *locus* em que atuam.

A partir desses dois conceitos, consideramos que num contexto escolar, com seus vários espaços e tempos vividos pelos sujeitos e as especificidades de cada ação e reação, a multifatorialidade das DA aponta não somente para a gênese de suas conformações, mas simultaneamente para suas possibilidades de mudança.

Como afirma Copalbo (2008, p.160-1)

o poder de tornar-se si-mesmo requer o outro, este é o caminho comum a todos, é uma obra comum a todos, instituinte de sociabilidade e de intersubjetividade. Dá-se um verdadeiro movimento circular de um para outro, do Mesmo para o Outro, sem que este movimento seja de repetição, podendo ele ser de unificação e de

separação. Os modos de vida do ser humano se realizam, a partir daí, quer como verdadeira união no amor autêntico, fonte viva da qual nasce toda vida humana, como dom de si ou partilha, quer como separação, dilaceração. Na realidade, estes dois processos estão entrelaçados pois se trata de um só e mesmo movimento circular.

As dificuldades de aprendizagem num contexto escolar será *influenciada por e influenciará em* como nós (pais, professores, diretores, familiares, aluno com DA, demais alunos, profissionais especialistas e muitos outros atores) *escutaremos e nos expressaremos* frente aquelas. Sendo assim, propomos a realização de uma *escuta diferenciada* sobre as DA num contexto escolar, tendo como sustentação a não-separatividade entre os sujeitos e os *locus* de suas existências, entre os acontecimentos apreendidos *in loco* e as explicações teóricas.

As dificuldades de aprendizagem serão, assim, percebidas para além da manifestação do não-aprender competências curriculares, mas, também, consideradas como a inabilidade do aluno em apreender e se expressar, manifestando-se através de comportamentos expressivos impregnados de mensagens referentes ao seu não-aprender. Para compreendê-las, importaria mais nos perguntarmos, constantemente, quais elementos auto-expressivos os alunos utilizam para *falarem* de seus déficits, e muito menos rotulá-los pela não inserção na normatização social.

É no diálogo, na relação dialógica, que se ensina e se aprende em mútua influência. Não há, desta forma, certezas fechadas, finitas, bem como sujeitos sabedores de toda verdade e de todo conhecer. Encontramos, sim, a certeza de que o que sabemos é um pouco da imensidão que nos cerca, fazendo-nos, também, enquanto adultos, não-sabedores e em dúvida em vários momentos de nossa existência, proporcionando-nos ser aprendizes.

Referências

- BOSSA, Nadia. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Artemed, 2002.
- COPALBO, Creusa. Ação e situação em Merleau-Ponty: o sentido intersubjetivo da historicidade. In: VALVERDE, Monclar (org.). **Merleau-Ponty em Salvador**. Salvador: Arcádia, 2008.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **A estrutura do comportamento**. Belo Horizonte- MG: Interlivros de Minas Gerais, 1975.

_____. **Fenomenologia da Percepção**, 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar- história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 3ª reimpressão, 1993. (Biblioteca de psicologia e psicanálise, v.6).

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.38)

VITOR DA FONSECA.- **Introdução às dificuldades de aprendizagem**, 2ª ed. ver. aum., Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 11ªed. ver. e ampl., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

¹ Artigo estruturado a partir da tese de Doutorado em Educação intitulada *A escuta diferenciada das dificuldades de aprendizagem mediada pela musicoterapia: um pensarsentiragir integral* (PPGE-FE/UFG, 2010).

² Em música, o termo *uníssono* refere-se a um mesmo som que é expresso por diferentes fontes sonoras e/ou vozes, formando um som único.

³ Uma das definições para ressonância é “qualidade ou propriedade de ressonante”. O entendimento que buscamos enfatiza que as falas dos docentes se assemelham e/ou são iguais aos achados teóricos que abordam sobre as incoerências e confusões conceituais das dificuldades de aprendizagem.

⁴ O termo *polifonia discursivas* refere-se à diversidade de informações semelhantes e/ou contrárias encontradas dentro da escola junto aos diversos sujeitos. Fazemos uma analogia com as várias vozes de uma música vocal e os diversos discursos acerca das dificuldades de aprendizagem, manifestados pelos diversos atores envolvidos com a problemática, em que muitas vezes se encontram ‘desencontrados’, cada qual seguindo suas convicções próprias, ocasionando, na maioria das vezes, muita confusão sobre as dificuldades de aprendizagem.

⁵ O sentido que pretendemos com os termos assim compostos, refere-se ao movimento de considerar o aspecto citado, mas se posicionando contrariamente quando da realização de ações, tendendo à negação do fato e similar compreensão. Ao termo referido *(in)existência* diz sobre a consideração, como existente, de algum fenômeno (por exemplo, os docentes afirmando sobre a multifatorialidade e as diversas manifestações das DA), geralmente sendo apontado por posições contrárias (nas falas as DA se referem aos problemas de comportamento) gerando ações que imputam uma negação da existência do mesmo (nas ações, nem os multifatores nem as diversas formas de manifestação são consideradas).