



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
Licenciatura em Pedagogia

RAISA DE PAULA FERNANDES DA SILVA

Dificuldades de aprendizagem como mal-estar: estudo de caso em psicanálise

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristiana Carneiro.

Rio de Janeiro/RJ
Fevereiro de 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

Licenciatura em Pedagogia

Dificuldades de aprendizagem como mal estar: estudo de caso em psicanálise

RAISA DE PAULA FERNANDES DA SILVA

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cristiana Carneiro.

Rio de Janeiro/ RJ
Fevereiro de 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
Licenciatura em Pedagogia

Dificuldades de aprendizagem como mal-estar: estudo de caso em psicanálise

RAISA DE PAULA FERNANDES DA SILVA

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cristiana Carneiro.

Professora convidada: Prof^ª. Dr^ª. Maria Vitória Campos Mamede Maia.

Professora convidada: Prof^ª. M^ª. Fernanda Hamann de Oliveira.

Rio de Janeiro/RJ

Fevereiro de 2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado à oportunidade de estar em uma Universidade Federal e realizar o sonho de estar neste espaço e poder me formar, aos meus pais que me deram força pra continuar e não desistir, que acordavam comigo de madrugada para me acompanhar até o ponto de ônibus, aos meus amigos da Pedagogia, que compartilharam comigo os acertos e os erros, as conquistas e as derrotas, mas que nunca desanimaram e me deixaram desanimar.

Digo que o curso de Pedagogia que me escolheu, pois não era minha primeira opção quando tentei pela quarta vez o ENEM. Depois de tanto tentar alcançar aquilo que sonhava, mudei a opção do curso pensando em mudar internamente assim que conseguisse a aprovação. Passado dois semestres de curso a vontade de mudar passou e me apaixonei pela Pedagogia. Hoje sei que foi minha melhor escolha e não me arrependo de nada, sou apaixonada pela profissão e é isso que quero ser pro resto da vida.

Não posso deixar de agradecer a todos os professores que estiveram presentes nessa caminhada de cinco anos, o carinho, a competência e a dedicação de estarem sempre presentes para qualquer coisa. Em especial agradeço a minha orientadora, Cristiana Carneiro, por ter aceitado estar junto comigo nessa caminhada e por ter me ajudado a construir este trabalho.

Enfim, agradeço a todos que estiveram presentes comigo neste processo de formação desde o início e a Universidade Federal do Rio de Janeiro como um todo, pois o carinho é imenso, a satisfação de fazer parte desta instituição e de poder ter meu sonho realizado.

*Educar, ao lado de governar e
psicanalisar é um ato impossível.*

(Sigmund Freud)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	11
1.1 – Conceito das dificuldades de aprendizagem	13
1.2 – As dificuldades de aprendizagem e sua relação com a escola e com o ambiente familiar	16
1.3 – Dificuldades de aprendizagem versus fracasso escolar	19
CAPÍTULO 2 – A APRENDIZAGEM.....	21
2.1 – Conceito de aprendizagem e concepções de conhecimento.....	21
2.2 – A importância do desejo.....	23
2.3 – O aprender e suas dificuldades.....	24
2.4 – Estilo cognitivo, novo termo para as formas do aprender.....	31
2.5 – Mal-estar: um novo termo para entender as dificuldades de aprendizagem	35
CAPÍTULO 3 – O CASO DE ANA	37
3.1 – Histórico do caso de Ana	38
3.2 – Eixo sujeito	39
3.3 – Eixo família.....	42
3.4 – Eixo especialista.....	47
3.5 – Eixo escola	51
CONCLUSÃO	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo compreender o que são as dificuldades de aprendizagem a partir de um estudo de caso realizado com uma adolescente diagnosticada com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e dificuldades de aprendizagem. Para isto buscamos aprofundar sobre o tema com o intuito de entender melhor como as dificuldades de aprendizagem são definidas/conceituadas, para que pudéssemos analisar o caso e verificar se realmente esse diagnóstico se configuraria. Além disso, foi importante trazer para a discussão a questão da aprendizagem e de como esta se dá. Termos como o mal-estar, estilos cognitivos e de aprendizagem foram utilizados para ampliar debate sobre as dificuldades de aprendizagem. Esta ampliação permitiu uma nova compreensão sobre o diagnóstico de adolescentes em relação à escola. Metodologicamente temos a pesquisa bibliográfica articulada ao estudo de caso e à pesquisa-intervenção. Para a fundamentação teórica lançamos mão de autores como: Fonseca, Kupfer, Smith e Strick, Fernández, Lajonquière, Nunes e Silveira, Paín, Freud, dentre outros.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, educação, estudo de caso, mal-estar, estilos cognitivos.

Abstract

This study aims to understand what they are learning difficulties from a case study of an adolescent diagnosed with Oppositional Defiant Disorder (ODD), Attention Deficit Disorder with Hyperactivity (ADHD) and learning disabilities. For this we seek to deepen on the subject in order to better understand how learning disabilities are defined / reputable, so we could review the case and make sure that it would set up this diagnosis. Moreover, it was important to bring to the discussion the issue of learning and how it occurs. Terms such as malaise, cognitive styles and learning were used to broaden debate about the difficulties of learning. This expansion has enabled a new understanding of the diagnosis of adolescents in relation to school. Methodologically we have articulated literature to the case study and intervention research. For the theoretical foundation we lay hold of authors such as: Fonseca, Kupfer, Smith and Strick, Fernández, Lajonquière, Nunes and Silveira, Pain, Freud, among others.

Keywords: Learning disabilities, education, case study, malaise, cognitive styles.

INTRODUÇÃO

Estar na escola é ter que se relacionar à suas formas de funcionamento e ao seu objetivo central: a aprendizagem. De tanto ouvir em sala de aula e no estágio que os alunos têm dificuldade para aprender, fiquei incomodada e por isso tento entender e buscar as respostas para tal fato. O tema surgiu como ponto de partida de minhas questões pessoais e de verificar que mesmo uma pessoa com um possível diagnóstico de tal dificuldade pode apresentar interessantes e outras formas de aprender. Tiro tal afirmação de minhas pesquisas e do caso que esta monografia estuda, uma adolescente que chega até um ambulatório com queixa de dificuldade de aprendizagem a partir da escola. Após dois anos de pesquisa pude verificar que tal fato não se configurou.

O presente trabalho tem, então, como objetivo principal compreender o termo dificuldades de aprendizagem a partir de um estudo de caso com uma adolescente de 15 anos visando entender como essa dificuldade se dá em suas relações sociais. A partir dessa primeira questão, verifica-se a necessidade de entender como se dá a aprendizagem em geral e buscar alternativas, saindo do campo da rotulação, para aqueles que não aprendem de acordo com o padrão, com o que se espera deles. Após isso, entraremos na apresentação do caso, onde se faz necessário entender o que a própria adolescente diz sobre seu processo de escolarização e se a dificuldade de aprendizagem perpassa sua fala, entender como sua família vê esse processo e se o termo também está presente nas falas dos pais. Verificar como que os médicos especialistas (psicólogo e psiquiatra) observam a dinâmica da adolescente em relação ao processo de escolarização e se trazem a dificuldade de aprendizagem em suas sessões e por fim entender o que a escola diz sobre a adolescente no meio escolar, se seu comportamento influencia em sua aprendizagem e influencia para uma dificuldade em aprender.

A metodologia utilizada é o estudo de caso (YIN, 2005) aliado à pesquisa intervenção (SANTIAGO, 2008), que foi realizado durante dois anos com o caso de Ana. Os dados foram coletados a partir de reuniões com os pais da adolescente, a própria adolescente, a escola onde a mesma estuda e os médicos especialistas que a atenderam no Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUB-UFRJ). Essa coleta foi feita a partir dos áudios gravados e de transcrições das falas dos sujeitos, bem como do prontuário de Ana.

O trabalho contempla quatro eixos de discursos, os pais, a adolescente, a escola e os especialistas, mostrando suas convergências e divergências dos mesmos sobre a vida escolar da adolescente.

Dependendo da forma que se aprende a escola rotula os alunos como portadores de dificuldades, muitas vezes, sem saber ao fundo o que está por trás da aprendizagem. Isso ocorre por que a escola está preocupada em homogeneizar o aprendizado sem entender o processo que cada um leva até atingir o nível desejado. Para além de uma aprendizagem mecânica, é importante entender que cada aluno possui um estilo cognitivo (KUPFER, 2012) e, portanto um ritmo de aprendizado diferente do outro. O que a escola, os pais, os médicos não sabem, ou procuram não saber, é a causa que está por trás desta “dificuldade”. Causa esta que pode ser gerada por diversos fatores, por exemplo, o tempo que cada um tem para aprender. Ou então algum fator que não facilite o aprendizado, como por exemplo, baixa visão, baixa audição etc.

O problema se configura a partir de um questionamento geral: Será que a aprendizagem esperada pela escola, muitas vezes em um modelo homogeneizador e rígido, poderia estar gerando a chamada dificuldade de aprendizagem? E será que esta dificuldade existe ou é algo criado para nomear alunos que não se encaixam no padrão escolar? Ao longo do trabalho respondo alguns questionamentos que tive durante o curso e ao longo do caso estudado. A principal questão é entender o que são as dificuldades de aprendizagem, pois o termo é muito falado e pouco entendido pra quem fala e pra quem o tem como diagnóstico. Além disso, também me questionei durante o estudo de caso qual a relação da família, da escola, dos especialistas e da própria adolescente sobre o assunto e sobre como este impacta seu desempenho na escola e em suas relações sociais.

No primeiro capítulo, faço uma contextualização das dificuldades de aprendizagem, trago alguns dos conceitos que o termo possui, além de sua relação com o ambiente familiar e escolar. Contando também com uma breve discussão sobre a diferença de dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar.

No segundo capítulo, discorro sobre a aprendizagem para que fique mais fácil entender como esta se dá. Trago seu conceito, as concepções de conhecimento, as dificuldades que aparecem quando vamos de encontro ao aprender, ao novo. Além da importância do desejo que temos em aprender e estar sempre nesse processo e os estilos cognitivos e o mal-estar como saídas ao termo de dificuldades de aprendizagem.

No terceiro e último capítulo, apresento o caso Ana trazendo a discussão e análise embasada nos quatro eixos formadores da pesquisa (sujeito-família-especialista-escola).

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Com a ampliação da escola e o desenvolvimento das sociedades, surgiram também as dificuldades de aprendizagem. E foi nos séculos XIX e XX com os ideais de Montessori, Dewey, Freinet, Froebel, dentre outros, que houve o alerta para a universalização da escola para os filhos dos menos favorecidos, e que esta deveria ser obrigatória para todos. As mudanças que a escola foi sofrendo durante o tempo fez com que o método que funcionava para a maioria não funcionasse para outros, e assim a segregação e o processo de seleção foram surgindo para as outras crianças (FONSECA, 1995). E foi com a ampliação da escola que os processos de seleção e segregação surgiram e deram espaço para as dificuldades de aprendizagem, assim com a tentativa de intervir sobre os alunos que teriam dificuldade de aprendizagem, por meio de avaliações, surgiram a patologização e a rotulação daqueles que não avançavam. Após anos de repetência, muitos dos alunos evadiam ou acabavam sendo mandados para classes ou escolas especiais, pois se acreditava que suas dificuldades eram algum tipo de deficiência. (SANTIAGO & SILVA, 2014).

Com o processo de universalização da escola, nos últimos 80 anos, houve uma significativa expansão das oportunidades de acesso e permanência para amplas camadas da população. No final do século XX era esperado que esta universalização, em especial para o ensino fundamental, já estivesse sido concluída em respeito ao acesso (BEISIEGEL, 1986, apud OLIVEIRA, 2007). Beisiegel afirma que:

(...) a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis do ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade – ou, em outras palavras, o denominado processo de democratização do ensino – sem dúvida alguma aparece como o elemento central nas mudanças então observadas. Sob o impacto desta democratização das oportunidades, em poucas décadas, o antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal e, pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população (Beisiegel, 1986, p. 383 apud Oliveira, 2007, p.666).

No Brasil, o ensino obrigatório começa a ser ampliado com o fim do exame de admissão em 1960 e passa a ter oito anos de duração. Com o fim deste exame, rapidamente as taxas de acesso para o antigo ginásio se ampliam, reunindo o primário em um primeiro grau de oito anos. Com isto o cenário que se encontra é o da exclusão dentro da escola, e não mais fora dela, ou seja, com a ampliação e a obrigatoriedade do ensino a escola se depara com um quantitativo grande de alunos e se encontra sem preparo para lidar com a diversidade, assim

aquele que era excluído fora da escola por não ter oportunidade de acesso passa a ser excluído dentro dela por não fazer parte da história deste local e trazer novos desafios para o processo de ensino-aprendizagem, podendo ser verificado as diversas reprovações que são seguidas de abandono. É com este processo de ampliação que vai se verificar os processos de “produção do fracasso escolar” e da “pedagogia da repetência” (OLIVEIRA, 2007).

Refletindo nesta universalização do ensino podemos pensar o que este processo ocasiona aos alunos quando nos referimos às dificuldades de aprendizagem, pois por mais que haja ampliação, há também altos índices de evasão e reprovação. E são estes índices que mostram a não adaptação desses alunos no atual sistema de ensino e é nesse processo, que o aluno evade ou repete, que as dificuldades de aprendizagem aparecem. Aparecem como sendo o motivo, a causa pela repetência ou evasão. Mas será que este é o real motivo? Ou o fato da escolarização estar cada vez mais se ampliando e com isso a aparição da heterogeneidade nas turmas, os professores estão apenas aplicando um método sem se dar conta que não há homogeneização e que ninguém aprende igual ao outro?

O não aprender está cada vez mais sendo disseminado pelas escolas e os rótulos daquele que não aprende são presentes e acabamos nos deixando levar pelo discurso da maioria sem nem ao menos tentar entender o que realmente se passa. A questão está nos professores quererem que os alunos aprendam todos ao mesmo tempo e do mesmo jeito, mas não somente nos professores, o sistema educacional cada vez mais gera desigualdade por meio das avaliações externas, como exemplo a Prova Brasil. Com turmas lotadas e cada aluno vindo de certo bairro, com certa bagagem cultural, vivências, há de se pensar formas outras de conseguir que o conteúdo seja passado de maneira que abarque de forma crescente a maioria.

Segundo Fonseca (1995), a escola revela os problemas das crianças e não seus atributos e competências. Há uma ruptura quando a criança “deixa” a família para ir à escola, pois ela sai de um meio protetor para outro aberto e quase sempre inseguro. Há muitas pesquisas e descrições sobre as dificuldades de aprendizagem, mas pouco ou quase nada há para solucionar os problemas advindos de outros lugares, como do sistema escolar, do professor, dos psicólogos.

Todos os que estão envolvidos com educação possuem seu conceito próprio, subjetivo de como é e de como se comportam adolescentes e crianças com dificuldades de aprendizagem. E estas crianças acabam por ficar trocando de turmas, indo para turmas especiais e turmas regulares (FONSECA, 1995). Esse troca-troca de turma faz com que a criança ou até mesmo o adolescente se sintam desanimados e desmotivados, pois não

conseguem enxergar seu lugar dentro da escola. A mudança repetida faz com que eles se sintam excluídos e assim a aprendizagem não se dará de forma efetiva, pois estas constantes mudanças os deixarão sem ânimo e sem vontade de aprender. Isso se dá pelo fato de se serem rotulados como aqueles que não aprendem, por isso os mudam de turma para poder ver em qual irão se “adequar”.

Para Rubinstein (2012), a escola contemporânea vive uma “crise existencial”, pois fica na tentativa de “produzir” uma nova roupagem que seja menos autoritária. Essa crise pode ser entendida pelo viés do gerenciamento nas relações humanas ou pelo viés da autoridade e autonomia do mestre, que se encontram fragilizadas por essa “produção” de menos autoritarismo. Essa fragilização é apontada pela autora, como contribuição para a construção das dificuldades de aprendizagem. Os alunos não respeitam mais os professores e não estão preparados para tolerar o esforço necessário para lidar com os conteúdos. O autoritarismo foi deixado de lado, mas ainda não se construiu um modelo de autonomia e responsabilidade.

1.1 – Conceito das dificuldades de aprendizagem

Nos anos 60, as definições das DA se deram a partir de dois autores, Samuel Kirk e Barbara Bateman, que mais tarde serviram de apoio para as definições posteriores (CORREIA, 2007). Kirk define as DA como:

(...) um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos (Kirk, 1962, p. 263 apud Correia, 2007, p. 157).

A definição de Barbara Bateman foi influenciada pela definição de Kirk, tanto que possui um carácter inovador e é reconhecida até hoje (CORREIA, 2007). A definição de Bateman diz que:

Uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre seu potencial intelectual estimado e o seu nível actual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem ser ou não acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda de sensorial (Bateman, 1965, p.220 apud Correia, 2007, p. 157 e 158).

As duas definições trazem algumas semelhanças, já que Bateman (1965) se inspirou em Kirk (1962) para poder aprimorar este conceito. O que destaca de importante nestas definições, dos dois autores citados acima, é mencionarem que a deficiência mental não é uma característica que abarque crianças com DA, ou seja, que quem possui DA não tem deficiência mental. Parto desta premissa de acordo com Fonseca (1995) que coloca que dificuldades de aprendizagem e as deficiências são distintas. Crianças que possuem deficiência mental apresentam uma “inferioridade” mental generalizada. Já nas crianças que possuem DA verifica-se um perfil motor adequado, inteligência média, uma boa visão e boa audição e adequada adaptação emocional.

O termo dificuldades de aprendizagem é amplo e possui várias definições. Uma destas é do órgão do Comitê Internacional que tem uma grande influência sobre o termo e é tido como parâmetro quando se fala desse tipo de dificuldade. Segundo a National Joint Committee on Learning Disabilities – NJCLD:

Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses distúrbios são intrínsecos ao indivíduo, presume-se que devido ao centro de disfunção do sistema nervoso, e pode ocorrer em toda a vida. Problemas nos comportamentos de autorregulação, percepção social e interação social podem existir com dificuldades de aprendizagem, mas não por si só constituir uma aprendizagem deficiente. Apesar de dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardo mental, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inadequada), eles não são o resultado dessas condições ou influências (NJCLD, 1988 apud Fonseca, 1995 p. 71).

Para NJCLD, as dificuldades de aprendizagem se caracterizam de outra forma, que passa por alguma deficiência na fala, escrita, escuta e etc. Associam esta dificuldade a um distúrbio que está ligado ao sistema nervoso podendo ocorrer a vida toda. Este é um único ponto de vista sobre a problemática em questão, mas que já pode ajudar a compreender o que significa, já que o termo não possui uma definição única e concisa.

Segundo García (2003 apud Nunes & Silveira 2009, p. 174) a definição de dificuldades de aprendizagem mais aceita tem sido a de “um conjunto heterogêneo de transtornos que se expressa no campo da linguagem, da leitura, da escrita e das habilidades matemáticas, que podem aparecer ao longo do ciclo vital”. Esta definição também se apoia no texto da NJCLD quando fala das habilidades que são comprometidas pelas DA.

Para além deste termo das DA, ainda existem variações que dificultam a definição do termo. Há algumas nomenclaturas que também vão seguir pelo rumo das dificuldades, mas que são escritas de outra forma, porém podem significar a “mesma coisa”. Encontramos termos como problemas, distúrbios ou transtornos de aprendizagem, que servem para rotular crianças e adolescentes que não aprendem de acordo com o esperado.

Fonseca (1995) confirma que o termo possui uma grande variedade de conceitos desorganizados, critérios, teorias, hipóteses e modelos. E traz que mesmo com uma pedagogia eficaz e com professores competentes, as dificuldades de aprendizagem (DA) não se extinguiriam. Fazer tal afirmação pode ser perigosa por agrupar crianças, adolescentes e até adultos em uma categoria que não se pode resolver ou nos termos de Fonseca, extinguir-se.

O enfoque das dificuldades de aprendizagem está presente no indivíduo que não rende ao nível esperado a partir de seu potencial cognitivo e como consequência disso ele tende a revelar fracassos inesperados (FONSECA, 1995).

Fonseca (1995) ainda aponta a falta de uma teoria sólida e consistente para tal definição e de uma taxionomia mais detalhada e compreensível. Estes são os motivos para que as dificuldades de aprendizagem se tornem ambíguas e legitimadas, pois não há critérios e coesão que as expliquem de forma eficaz.

Com o passar dos anos os alunos são classificados, erroneamente, como pouco inteligentes, preguiçosos ou insolentes. Estão o tempo todo sendo cobrados por adultos, que ansiosos, estão preocupados com seu desempenho e esperam ver resultados. Com isso acabam pedindo que se esforcem ou corrijam aquilo que não vai bem (SMITH & STRICK, 2012).

As dificuldades de aprendizagem segundo Smith & Strick (2012), são “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações.” (Smith & Strick, 2012, p. 14). As DA se referem a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico, dificilmente será atribuído a uma única causa. Aspectos diferentes podem causar e prejudicar o funcionamento cerebral. Os problemas psicológicos das crianças geralmente são complicados, pois há a interferência do ambiente escolar, do doméstico e ainda do estilo de aprendizagem (SMITH & STRICK, 2012). Pode-se concluir que, segundo as autoras, as dificuldades de aprendizagem podem ser compreendidas pelo eixo neurológico, mas não somente por ele, pois quando elas também incorporam o ambiente escolar, o doméstico e o estilo de aprendizagem para a discussão.

As DA podem ser divididas em tipos gerais, mas também podem ocorrer em combinações e variar conforme sua gravidade, podendo ser muito difícil de perceber coisas em comum em crianças e jovens que estão sob este rótulo. É difícil, às vezes, conseguir distinguir se uma criança tem ou não dificuldades de aprendizagem, pois estas são bem sutis e as crianças, em sua maioria, possuem uma inteligência entre média e superior, fazendo com que sejam capazes de aprender em algumas áreas (SMITH & STRICK, 2012). É surpreendente o que as autoras falam quando mencionam que mesmo com DA, as crianças são capazes de aprender e possuem uma inteligência média e superior. Fica claro que aqui as crianças são tidas como capazes somente em áreas que não possuem problema algum, mas o que é intrigante é que todos nós possuímos preferências para determinadas áreas e quando não gostamos de algo deixamos de lado, e isso acarreta o que aqui é chamado de dificuldades de aprendizagem, mas que nada mais é do que gostar e não gostar de determinadas coisas e áreas do conhecimento escolar.

1.2 – As dificuldades de aprendizagem e sua relação com a escola e com o ambiente familiar

Segundo Smith & Strick (2012), as dificuldades que mais causam problemas na escola são as que afetam a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade para focalizar a atenção. Algumas crianças ainda lutam com problemas no comportamento que dificultam ainda mais seu aprendizado. A hiperatividade é um dos comportamentos mais conhecidos e afeta as crianças que possuem DA. Para além disso, as autoras, ainda trazem outros comportamentos problemáticos como o fraco alcance da atenção, inflexibilidade, dificuldade com a conversação, falta de destreza etc. Tudo isto mostra como que as crianças que não se encaixam dentro de um padrão são vistas. Tudo o que elas não conseguem fazer bem, ou fazer do modo como esperam que elas façam se torna um problema, uma dificuldade e isso reflete na sua aprendizagem de forma negativa.

Esses comportamentos, segundo as autoras, surgem a partir das mesmas condições neurológicas que causam as DA. Quando não são compreendidos como problemas, os pais e os professores acham que a criança não está se esforçando devidamente ou não está cooperando ou até mesmo que não está prestando atenção.

“Eu fiquei muito contente quando descobri que tinha uma dificuldade de aprendizagem... até então eu achava que era apenas uma cabeça de vento imbecil.” (Smith & Strick, 2012,

p.17). A fala, de uma adolescente, trazida pelas autoras, caracteriza como as crianças e os adolescentes se sentem quando passam por situações da qual são menosprezados por não aprender. Mas o que quero enfatizar com esta frase vai por outro caminho. Como é espantoso uma adolescente dizer que se sente feliz por “portar” algum problema para que possa ser respaldado por tal, por não obter sucesso em sua aprendizagem. Devemos questionar que aprendizagem é essa que estamos falando. Será a aprendizagem que para a adolescente é viável, ou a aprendizagem imposta pelo sistema escolar e/ ou os pais? Que aprendizagem é essa que os livros tanto falam que não é aprendida e se torna necessário rotular crianças, adolescentes e até adultos?

Os estudantes se sentem frustrados por não aprender e tentando fazer de tudo que podem para que a aprendizagem, tal como se espera que deles aconteça, que começam a desenvolver estratégias para evitar tal coisa, pois se torna dolorido demais. Geralmente se tornam infelizes por sua incapacidade em corresponder às expectativas dos pais (SMITH & STRICK, 2012). Expectativa esta que pode ser uma das principais causas para que o aprender se torne algo tão difícil quando não se dá de forma esperada, ou seja, quando a criança não consegue atender aquilo que os pais ou educadores querem dela.

Psicólogos citam os cuidados parentais como preciosos, pois neles está o fato de ensinar as crianças a fazerem o máximo que conseguirem, a encorajá-las a acreditar que podem superar seus obstáculos, ajudando-as a estabelecer objetivos realistas, para que possam desenvolver o amor-próprio (SMITH & STRICK, 2012). Os pais são peças fundamentais para encorajar seus filhos e dizer que eles podem fazer aquilo que alguém diz que não está bom, ou que não pode. Ter incentivo dentro de casa é uma coisa maravilhosa e positiva quando a aprendizagem está em jogo.

Geneticistas têm feito pesquisas e buscado informações sobre as DA serem herdadas. Mas isso não ficou só nas buscas, eles realmente acharam evidências que alguns tipos de DA são herdadas (SMITH & STRICK, 2012). Informação trazida por uma visão biológica que soa forte e que se são herdadas, elas são tidas como algo genético, algum tipo de doença que pode ser passado pelas gerações. Não podemos afirmar tal coisa, pois para isso é preciso muito mais pesquisas sobre o assunto, mas o que podemos fazer é questionar. Será que as DA são realmente algo genético? Se formos na linha de que cada um tem um estilo cognitivo (KUPFER, 2012) a resposta pode tender para a negativa. Digo pode tender, pois para cada um, as DA terão um significado e um entendimento diferente.

O ambiente escolar e familiar vão ajudar no desenvolvimento individual de cada criança. Estes têm muita importância em sua formação, e embora, para alguns, as DA tenham uma base biológica, são estes ambientes que irão determinar a gravidade de suas dificuldades, pois são os lugares que as crianças mais têm contato (SMITH & STRICK, 2012). As autoras trazem o biológico para dentro das DA e dizem que é no ambiente em que mais as crianças tem contato que suas dificuldades serão produzidas ou agravadas.

O ambiente doméstico, familiar, possui um papel importante. É aqui também que podemos saber se a criança vai aprender bem ou não devido ao estímulo e ao ambiente propriamente dito. Se ele for estimulante e encorajador irá propiciar uma facilitação à aprendizagem adequada para a criança e fazer com que ela se sinta motivada a aprender, mesmo que tenha algum comprometimento. Receber incentivos dos pais e familiares é importante para que elas possam ter atitudes positivas, sobre sua aprendizagem e sobre si mesmas. Já crianças que não possuem um ambiente tão favorável vão enfrentar obstáculos que não serão nada animadores, mesmo que não apresentem nenhum tipo de dificuldade ou comprometimento. Este tipo de criança não possui interesse em aprender e também não possui curiosidade (SMITH & STRICK, 2012).

Para que as crianças sejam capazes de aprender devem ter a oportunidade apropriada de aprendizagem. Se o ambiente escolar não proporcionar tal coisa, pode ser que talvez os alunos não consigam desenvolver “completamente” suas habilidades, assim eles podem se tornar “deficientes” mesmo não tendo problema algum. Salas abarrotadas, professores sobrecarregados e desanimados e falta de materiais didáticos, influenciam a capacidade de aprender dos alunos. Até as práticas mais aceitas não oferecem variações para que o aprendizado seja realizado de forma que abarque a todos. Por exemplo, um aluno que é mais visual e exploratório, precisaria tocar e ver as coisas no concreto para que houvesse o aprendizado, mas esse aluno não se sairia bem com um professor, cujo método é a aula expositiva, mesmo sendo uma aula maravilhosa. A aprendizagem também não iria ocorrer bem, caso uma aluna que fosse mais reflexiva estivesse com um professor, cujo método é passar tarefas apressadamente para dar conta do currículo. Será que se eles vão mal o problema está exclusivamente neles? Quando as crianças não se ajustam ao modelo da escola elas não progridem, e é muito mais fácil culpá-las do que achar onde se encontra o problema ou até mesmo de examinar seus próprios erros e/ou as falhas de seus programas (SMITH & STRICK, 2012).

Falta um pouco nas escolas esse pensamento reflexivo para que se possa saber de onde vem a tal das dificuldades de aprendizagem, de onde parte, de quem parte, de perguntar se sua existência é real. Culpar os alunos pelos seus fracassos e dar o “crédito” da derrota somente a eles é fácil. Difícil é olhar para dentro do seu sistema e procurar se tem algo ali que não anda funcionando bem e que precise ser reformulado.

1.3 – Dificuldades de aprendizagem versus fracasso escolar

É importante salientar a diferença das dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar. Grisay mostra esta diferença:

A primeira é um fenômeno universal, que afeta os indivíduos em diferentes contextos. Portanto, pode ocorrer, mesmo em condições sociais, afetivas e escolares adequadas. O fracasso escolar, ao contrário, não tem nada de universal. É um fenômeno historicamente recente e ligado, em nossa sociedade, ao surgimento da instituição escolar, especialmente a partir do século XIX com o advento da revolução industrial (Grisay, 2004 apud Nunes & Silveira 2009, p. 176).

O fracasso escolar, enquanto conceito é mutável e está conectado com os conhecimentos que a sociedade demanda, situado em um determinado período histórico. Quando uma criança fracassa e não consegue aprender o que a instituição escolar espera dela é nesse momento que medidas concretas entram em jogo. O fracasso escolar não é somente o não aprender do aluno, é também a legitimação, o reconhecimento oficial desse lugar daquele que não aprende, é o que diz a escola sobre esse aluno ou o que faz a respeito sobre isso (NUNES & SILVEIRA, 2009).

Este termo está ligado a um âmbito mais global, como se o aluno fracassasse em sua totalidade, ou seja, o aluno não progride nada nos seus anos escolares em relação ao seu desenvolvimento pessoal e social (NUNES & SILVEIRA, 2009). Marchesi e Pérez (2004 apud Nunes & Silveira, 2009), lembram de como o termo é difundido em outros países e que por esta razão fica muito difícil de modificá-lo. Esses rótulos soam de forma negativa para o aluno e refletem em sua confiança, sua autoestima, em acreditar no potencial que existe dentro de si.

Percebe-se uma diferença conceitual entre os termos dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, mas também há uma aproximação no âmbito da rotulação e da forma negativa em que os alunos são vistos. Esta negatividade impacta em sua trajetória escolar, reflete em sua vida, no seu comportamento, na forma como ele lida com as pessoas e com a aprendizagem.

O fracasso escolar está tão interligado com as DA que faz parte de quem é diagnosticado com tal dificuldade. Segundo Fernández (1991), o fracasso escolar possui duas ordens de causas, uma externa à estrutura familiar e individual do que fracassa em aprender e outra interna à estrutura familiar e individual. No primeiro caso, relacionado externamente à estrutura familiar, aparece o problema de aprendizagem reativo, que para ser solucionado é preciso recorrer a um plano de prevenção nas escolas para que o professor possa ensinar com mais ânimo e prazer, fazendo com que seu aluno aprenda melhor e prazerosamente. O segundo caso, relacionado internamente a estrutura familiar, trata-se de sintoma ou inibição e para solucioná-lo é preciso de uma intervenção de especialista, como grupos de tratamento psicopedagógico à criança, à mãe, grupo de tratamento individual, etc. (FERNÁNDEZ, 1991).

O problema de aprendizagem constituído pelo sintoma ou inibição, afeta o indivíduo em sua dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, fazendo com que a inteligência e a corporeidade fiquem aprisionadas por parte da estrutura simbólica inconsciente. Fernández (1991), diz que é preciso entender seu significado e descobrir a funcionalidade do sintoma dentro da estrutura familiar. Importante é se aproximar da história individual do sujeito para poder procurar onde está a problemática deste. Já o problema de aprendizagem reativo afeta o aprender do sujeito em suas manifestações e não intervém na inteligência. Este tipo de problema é o oposto do sintoma ou inibição. O aprendiz tem alguma questão com a instituição de ensino que funciona expulsivamente. (FERNÁNDEZ, 1991).

Com esta breve apresentação das DA, o próximo capítulo vai discorrer sobre a questão da aprendizagem. Para o campo educacional, e principalmente quando se fala de dificuldade de aprendizagem, é importante saber como que a aprendizagem é vista e como se dá seu processo.

CAPÍTULO 2 – A APRENDIZAGEM

2.1 – Conceito de aprendizagem e concepções de conhecimento

A palavra aprendizagem vem do latim *aprehendere* e significa agarrar, pegar, apoderar-se de algo. Assim podemos entender a aprendizagem como um processo de apropriação que as pessoas irão fazer de conhecimentos, valores, crenças, informações, etc., que estão relacionadas com o que ela necessita aprender dentro de cada cultura, relacionada às mudanças e significações das vivências internas e externas (NUNES & SILVEIRA, 2009). Ou seja, depende do meio em que vivemos e de como as vivências vão influenciar para que determinado conhecimento seja aprendido. Na escola não é diferente, a forma como as crianças irão aprender estará ligada com o meio em que vivem, em que estão inseridas e essas vivências irão influenciar na aquisição de determinados conteúdos.

Aprender implica algo novo que vai ser incorporado à vida de cada um e vai mudar os conhecimentos que o sujeito já possui, traz também a perspectiva de algo específico para cada pessoa, ou seja, ninguém aprende da mesma forma que o outro e nem pode aprender pelo outro. Como ninguém aprende da mesma forma, as estratégias para a aprendizagem são desenvolvidas de diferentes maneiras (NUNES & SILVEIRA, 2009). Relacionando isso com o ambiente escolar, cada aluno possui uma estratégia para aprender determinado conteúdo, para estudar para a prova, por exemplo, essas estratégias são tecidas a partir do que cada um aprendeu e de como o aprendizado foi incorporado.

As concepções de conhecimento se relacionam à aprendizagem de forma variada. Aqui iremos explicar e tentar entender quatro delas: A empirista, a Inatista, a Construtivista e a Histórico-cultural.

A concepção empirista¹ em relação à escola traz o professor, os recursos metodológicos e a estruturação do ambiente escolar como peças centrais para o aprendizado. O aluno aprende por meio de absorção passiva, ou seja, o professor neste tipo de concepção é tido como figura primordial para o processo de aprendizagem e o aluno tem o papel passivo, pois só absorve e não participa. A aprendizagem pela absorção passiva do aluno é determinada pelo ambiente externo (Becker, 1994 apud Nunes & Silveira, 2009). Ou seja, o ambiente externo é o fator primordial para a aquisição de conhecimentos.

¹ Refere-se ao movimento filosófico que defendia a tese de que o conhecimento humano tem origem a partir da experiência (NUNES & SILVEIRA, 2009, p. 16).

A concepção inatista², vista pela perspectiva pedagógica, diz que o aluno já traz uma espécie de herança geneticamente determinada que ajuda no aprendizado. Aqui as intervenções do ambiente externo são secundárias para a aquisição do conhecimento. O professor tem o papel de oferecer condições para que o aluno se desenvolva e para crescimento das suas possibilidades de aprender, já o aluno é passivo nesse processo de aprendizagem (NUNES & SILVEIRA, 2009). Esta concepção visa conhecimentos prévios do aluno e diferente da concepção empirista, o ambiente externo tem um papel menos importante para a aprendizagem.

A concepção do construtivismo³ trata o aluno como sendo alguém ativo em seu processo de construção do conhecimento. Aqui o processo de resolução de determinado problema é valorizado e também de como o sujeito vai dando significado à sua realidade (NUNES & SILVEIRA, 2009). Nesta concepção o aluno constrói seu conhecimento por meio daquilo que ele quer aprender e se interessa, por isso ele se torna alguém ativo dentro desse processo, pois ele não recebe o conhecimento de forma passiva e sim participa dessa construção.

A última concepção é a histórico-cultural⁴, onde a criança domina gradativamente os conteúdos de sua experiência cultural, os hábitos, símbolos, etc. Este processo de apropriação é construído socialmente, ou seja, vai depender das oportunidades dadas ao sujeito dentro de um contexto cultural. O aluno é ativo no seu processo de aprendizagem e a aprendizagem ocorre em função de um processo mediacional do professor-aluno e aluno-aluno (NUNES & SILVEIRA, 2009). Aqui a cultura vai ter um peso muito maior e vai contribuir para a questão da aprendizagem. A aprendizagem vai partir da cultura que o aluno está inserido, as oportunidades são dadas ao aluno de acordo com seu contexto cultural.

A partir destas concepções de aprendizagem, pode-se ter uma ideia mais ampla de como cada escola irá trabalhar e de como será o processo de aprendizagem de seu alunado. Em cada uma delas o aluno está em posições diferentes e nem sempre possui um papel participante/ativo dentro de seu processo de aprendizagem, isto faz com que não se sinta tão importante e que o conhecimento que traz não tem valor para o espaço escolar. Esse tipo de papel atribuído ao aluno dificulta quando se tem um cenário de DA, pois para este aluno seria

² Considera que as condições do indivíduo para aprender são pré-determinadas (NUNES & SILVEIRA, 2009, p. 17).

³ Concepção de Jean Piaget que considera o conhecimento humano, construído graças a interação sujeito e meio externo (NUNES & SILVEIRA, 2009, p. 17).

⁴ Concepção com base na Psicologia Histórico-cultural de Vygotsky. Enfatiza o papel da cultura na formação da consciência humana e da atividade do sujeito (NUNES & SILVEIRA, 2009, p. 17).

bem mais interessante sua participação na construção do conhecimento do que estar simplesmente sentado “absorvendo” aquilo que o professor tem para lhe ensinar.

2.2 – A importância do desejo

O pensamento, mesmo tendo um lado de organização lógica e outro de significação simbólica, é um só. A junção desses dois lados acontece ao mesmo tempo e não tem como escolhermos qual deles iremos trabalhar. Segundo Fernández (1991), a inteligência se refere a uma estrutura lógica e a dimensão desejante é simbólica. O período que Piaget chamou de operatório concreto é onde se encontra a reversibilidade, por isso processar o conteúdo depende de uma estrutura cognitiva, que seja adequada ao nível de compreensão requerido e que seja feito um vínculo para que esse conhecimento possa ser representado. As estruturas não podem ser confundidas com a aprendizagem em si, estas são condições necessárias para que a aprendizagem aconteça (FERNÁNDEZ, 1991).

Enquanto temos a inteligência como algo objetivante e tendendo a buscar generalidades, classificações e outras coisas da ordem do semelhante, temos o desejo como algo subjetivante tendendo à individualização, a algo que difere, onde cada ser humano é único em relação ao outro. Então o que organiza a vida afetiva e as significações está dentro do nível simbólico, onde se encontra também a linguagem, os gestos e os afetos. É neste nível que damos conta de nós mesmos, pois aqui expressamos nossos sonhos, lembranças, falhas, etc. Para que haja aprendizagem é preciso a intervenção do nível cognitivo e do desejante, além do corpo e do organismo. Por isso a aprendizagem não pode estar somente alocada no campo da inteligência e a sexualidade alocada somente no campo do desejo, pois esta passa por esses dois campos. Enquanto a inteligência apropria-se do objeto incluindo-o em uma classificação, o desejo apropria-se do objeto o representando (FERNÁNDEZ, 1991). Ou seja, a aprendizagem para Fernández, é tida quando os campos do desejo e da inteligência se comunicam, pois um representa o objeto de forma simbólica, no caso o conteúdo a ser aprendido, e o outro classifica este conteúdo, para que assim com essa junção possa haver a aprendizagem daquilo que foi ensinado.

O ato de aprender precisa considerar o sujeito em todas suas dimensões e contextos e não pode ser um ato mecânico, pois exige certa curiosidade, atenção, ousadia pelo novo que vem a frente (NUNES & SILVEIRA, 2009). Aprender é muito mais que decorar, é entender e mergulhar em um mundo novo, onde podemos viajar para onde quisermos. É preciso ter em

mente que o ato de aprender deve ter significado para o aprendiz, pois se este for somente uma decoreba, para obter nota nas avaliações, aquilo que foi decorado será logo esquecido por não ter feito nenhum sentido e nem significado para o aluno.

2.3 – O aprender e suas dificuldades

Lajonquière (2007) relata o caso de Alicia e de como a menina se achava tonta por não conseguir aprender, repetindo isso com frequência. Seu problema era com a matemática e se mantendo em um pensamento pré-lógico, isto lhe impedia qualquer aprendizagem operatória. Depois de uma experiência com fichas brancas e pretas, onde Alicia precisava dizer onde tinha mais fichas, sendo que havia a mesma quantidade em ambas as partes, ela percebeu que parecia que havia mais fichas, só que não havia. A partir dessa experiência a menina pôde perceber que uma coisa parece, mas às vezes não é, e que ela podia parecer tonta, mas que de fato não era.

Isso acontece com muitas crianças que se deparam com o lugar do que não aprende. O rótulo fica internalizado fazendo com que não se consiga aprender e gera o conflito dentro de si. Mas se esta criança se deparar com uma situação da qual percebe algo errado e que algo pode parecer, mas pode não ser, isso a ajude a enfrentar o rótulo e perceber que aquilo não lhe cabe, que parece, mas não é. Mas o que é o não aprender? O que são problemas de aprendizagem?

Para Paín (1985) o processo de aprendizagem está ligado à cultura, constituindo assim uma definição ampla de educação. Com isto ela atribui quatro funções interdependentes a educação, sendo a primeira função a mantenedora da educação, onde a continuidade da conduta humana se realiza pela aprendizagem. Aqui a educação garante a continuidade da espécie humana; a segunda função é a socializadora da educação, que transforma o indivíduo em sujeito a partir das situações do cotidiano. A educação não ensina a comer, falar ou andar, ensina as modalidades dessas ações e a partir disso o indivíduo se transforma em um sujeito social e se identifica com o grupo por estar submetido ao mesmo conjunto de regras; a terceira função é a repressora da educação, que se por um lado permite a continuidade do sujeito, por outro se constitui como instrumento de controle e de reserva do cognoscível e tem o objetivo de reproduzir aquilo que é de cada classe social segundo o perfil socioeconômico de cada um; a quarta e última função é a transformadora da educação, que se dá pelo surgimento das modalidades de militâncias mediante mobilizações emotivas, ou seja, a militância para a

transformação surge a partir do que vem de dentro, do emocional, por não concordar com o que o sistema oferece.

Dizendo que a educação possui um caráter complexo, Paín (1985) traz ainda a aprendizagem como uma instância alienante e como possibilidade libertadora, simultaneamente. Alienante pelo fato de fazer com que os alunos pensem da forma que alguém superior a eles quer e sem dar possibilidades para um pensamento crítico, mas ao mesmo tempo com possibilidade libertadora pelo fato de que se pode romper com a barreira que os alienam e assim podem fazer o movimento de pensar sozinhos e sair de um pensamento totalmente embarreirado para um pensamento mais crítico. Assim, o sujeito que não aprende e não se enquadra em alguma dessas funções acaba acusando a educação de fracasso, mas o mesmo acaba sucumbindo a esse fracasso (PAÍN, 1985, p. 12). Sucumbe, pois o sistema faz com que ele passe por esse papel de fracassado, por não se enquadrar dentro do padrão.

Paín (1985) defende uma psicopedagogia diferente da adaptativa, permitindo que o sujeito que não aprende utilize-se da sua marginalização e aprenda, transformando-se para poder se integrar na sociedade, mas com uma perspectiva de transformá-la. Aqui o sujeito não se desfaz daquilo que lhe foi atribuído, ele parte desse rótulo, dessa marginalização e com isto passa a aprender e mostrar aos outros que o que antes era ruim e não podia ser modificado, agora pode e pode a partir de um estigma que não se configura. O problema de aprendizagem é considerado somente por perturbações que afetem a normalidade do processo de aprender qualquer que seja o nível cognitivo do sujeito (PAÍN, 1985). Ou seja, para que haja um problema na aprendizagem, é preciso que o sujeito não tenha qualquer deficiência, qualquer déficit. Existe algo que afeta o processo de aprendizagem, mas sujeitos que possuem problemas outros não são considerados como portadores desse problema, segundo o que diz Paín (1985).

Na dimensão biológica do processo de aprendizagem, Piaget (1969 apud Paín 1985) marca duas funções comuns à vida e ao conhecimento. A primeira seria a conservação da informação que refere-se a memória e ainda possui um desdobramento que é a aquisição da aprendizagem e a conservação da mesma. E uma segunda que seria a antecipação. Esta dimensão nos traz três tipos de conhecimento. Das formas hereditárias que são programadas de antemão; das formas lógico-matemáticas que vão sendo construídas no estágio de

equilíbrio⁵ e das formas adquiridas em função da experiência. Logo o que se pode concluir desta dimensão é o caráter mais amplo que a aprendizagem se encontra no sentido de estruturas operatórias a serem construídas de forma definitiva, mas também um lado mais estrito que permite o conhecimento de propriedades e leis de objetos particulares, estes sendo sempre por assimilação⁶ para poderem ter uma organização inteligível do real (PAÍN, 1985).

P. Gréco (1959 apud Paín 1985) vai diferenciar três tipos de aprendizagem em uma dimensão cognitiva deste processo. O primeiro tipo é aquele em que o sujeito adquire uma nova conduta, que surge de uma situação desconhecida anteriormente e depois é trazida pelas experiências adquiridas (ensaio e erro); o segundo é de uma aprendizagem que existe na regulação que rege as transformações e relações mútuas dos objetos, aqui a aprendizagem se dá por meio da experiência que vai confirmar ou corrigir hipóteses que vão surgindo de acordo com a manipulação interna de objetos; e por último a aprendizagem estrutural, que está ligada às estruturas lógicas do pensamento, onde se pode organizar uma realidade inteligível e equilibrada (PAÍN, 1985).

A aprendizagem na dimensão social pode ser considerada como uma das pontas do ensino-aprendizagem, que por sua vez constitui o processo educativo. Processo esse que abarca comportamentos dedicados à transmissão da cultura, transmitidos por instituições educacionais ou não. Nessa perspectiva o educar consiste em ensinar, no sentido de mostrar, marcar como se faz e o que pode ser feito (PAÍN 1985).

No sentido de transmissão de cultura, a aprendizagem garante a continuidade do processo histórico e da conservação da sociedade com suas transformações evolutivas e estruturais. Mas também tem um papel relevante nestas transformações, pois os sistemas estabilizados educam para conservar e os revolucionários educam para uma conscientização e motivação de uma militância (PAÍN, 1985). Precisamos cada vez mais de uma educação revolucionária, que conscientize os alunos e os motive a continuar na escola para proporcionar um pensamento crítico e não alienante, para que possam saber e ter noção da realidade que os rodeiam. Se o pensamento se conforma, ele se torna estático e sem movimento de poder de criticidade, assim qualquer pessoa pode dizer o que fazer, como fazer, sem que os alunos pensem por si e tomem suas próprias decisões. Decisões essas que podem fazer toda diferença principalmente quando alguém chega e lhes diz que possuem qualquer

⁵ É o mecanismo auto-regulador entre a assimilação e acomodação. Ponto de equilíbrio (NUNES & SILVEIRA, 2009, p. 88).

⁶ Ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, podendo incorporar-se esse objeto a esquemas mentais já existentes no sujeito (NUNES & SILVEIRA, 2009, p. 87).

tipo de dificuldade ou problema e que ali não é seu lugar, o excluindo de um lugar de direito, mesmo que essa exclusão não seja explícita nem direta, o pensamento conservador vai fazer o aluno tomar aquilo para si como verdade absoluta e sem modificações e acaba abandonando a escola.

Podemos distinguir duas condições para a aprendizagem, as internas e as externas. As internas são categorizadas em três planos que fazem uma interrelação entre si. O primeiro plano é o corpo, aqui ele é mediador da ação e é em função dele (se é harmônico, rígido, ágil, lerdo), que se aprende. As condições do mesmo sejam herdadas ou adquiridas vão favorecer ou não o processo de aprendizagem. Em relação aos adolescentes, o corpo se torna muito importante pelo fato da auto-estima estar em jogo e por eles se sentirem mal com sua imagem muitas vezes; O segundo plano está ligado ao campo cognitivo, isto é, existe a presença de estruturas capazes de organizar os estímulos do conhecimento. Este plano está ligado ao ensino da matemática, das formas sintáticas, da geometria, da compreensão das leis físico-químicas etc.; O terceiro plano está ligado à dinâmica do comportamento, a aprendizagem é um processo dinâmico que vai determinar uma mudança no sujeito que aprende, ou seja, vai mudar o comportamento daquele que se depara com o aprender (PAÍN, 1985).

Paín (1985) considera que o problema de aprendizagem está relacionado a um sintoma no sentido de que aquele que não aprende não está em um quadro permanente do não aprendido, mas que isto se configura com diversos comportamentos. Este sintoma aparece como um sistema que precisou adotar algum tipo dos variados comportamentos e que teria um nome positivo, mas foi caracterizado como não-aprendizagem. A não- aprendizagem, nesta situação, tem uma função positiva, mas adquire outra função quando o não aprender passa por um lugar de carência do sujeito. Quando este lugar é o único meio que o sujeito vê de conseguir algo que ele não tem, como por exemplo, a atenção dos pais.

Pode-se pensar em alguns fatores que contribuem para um diagnóstico dos problemas de aprendizagem: os fatores orgânicos, os específicos, os psicógenos e os ambientais (PAÍN, 1985).

Nos fatores orgânicos a aprendizagem está ligada ao corpo. É necessário conhecer se o corpo está funcionando em “perfeito” estado. Com o sistema nervoso sadio, há uma plasticidade, um ritmo, um equilíbrio para que haja uma boa aprendizagem. Quando isso não funciona bem temos uma série de fatores que intervém para um bloqueio no aprendizado (PAÍN, 1985).

Nos fatores específicos o que está em jogo é a questão da lateralidade. O sujeito destro tem mais harmonia, tem uma grafia mais adequada do que o canhoto. Logo a aprendizagem do destro se dá de uma forma mais harmoniosa e adequada, enquanto que o canhoto não tem a mesma disposição para tal coisa, já que sua lateralidade não está dentro do padrão reconhecido como certo. Assim a aprendizagem de um canhoto se dá de forma menos harmoniosa e confusa, pois sua visão também é afetada de acordo com o jeito que este vai grafar aquilo que está estudando (PAÍN, 1985). Mas será que a forma de escrever do destro seria mesmo mais adequada que a do canhoto? Justamente por não ter a lateralidade reconhecida como padrão, que o canhoto é posto neste lugar de não adequado e o destro como o adequado. As coisas não devem funcionar assim, precisamos questionar este tipo de afirmação, por que senão corremos o risco de padronizar tudo e todos e excluir aqueles que não se encaixam, e é justamente isso que ocorre, a exclusão pelo não pertencimento dentro do padrão. Poderia ter sido o contrário, ser canhoto poderia ser o padrão e aí sua grafia seria harmoniosa e adequada?

Nos fatores psicógenos temos dois termos trazidos por Freud, inibição e sintoma. O primeiro ligado a uma diminuição da função e o segundo da transformação da função. Aqui ficam duas possibilidades da não-aprendizagem, a primeira é que esta se constitui como um sintoma, logo possui uma diminuição ou uma repressão do aprender e como este passa a significar para o sujeito. E a segunda possibilidade é uma retração intelectual do ego. A inibição para Freud (1968 apud Paín, 1985), está caracterizada em três oportunidades: a primeira é quando há a sexualização; a segunda quando há uma compulsão ao fracasso e a terceira quando o ego está em outra tarefa psíquica, ou seja, quando o ego está “ocupado” com outro acontecimento que acaba comprometendo a energia disponível para aprender (PAÍN, 1985).

Já os fatores ambientais se tornam determinantes para o diagnóstico dos problemas de aprendizagem, pois estes permitem entender de onde vem o sujeito que apresenta tal problema. Além de situar o sujeito em uma classe social é importante se ater qual seu grau de consciência daquilo e se tem participação. Neste fator é importante verificar condições de moradia, se tem acesso a lugares de lazer, como é o bairro, a escola (PAÍN, 1985).

Paín (1985) descreve esses fatores como sendo importantes para se verificar o porquê de haver os problemas de aprendizagem e que se estes funcionam bem, a aprendizagem também irá funcionar. Será? Pode ser que algum destes fatores não funcionem bem e mesmo assim a criança vá bem na escola e seu aprendizado seja ótimo. Com isto volta-se o

questionamento de que se está fora da norma, do padrão, dá errado, mas se tudo se encaixa dentro do que foi estabelecido dá certo.

O processo endógeno, espontâneo e inconsciente da equilibração majorante⁷ foi apontado como uma condição para uma possibilidade das aprendizagens e também detentor do processo de (re)construção do conhecimento socialmente compartilhado. Esta equilibração demonstrou ser o que determina as mudanças do sujeito nas suas aprendizagens (LAJONQUIÈRE, 2007).

Erros construtivos⁸ acabam sendo para um sujeito verdadeiros erros sistemáticos, que determinam a sorte dos sujeitos nas aprendizagens e marcam o que podem e o que não podem aprender. Os erros sistemáticos seriam aquilo que o sujeito não pode remover, mesmo sendo desmentidos pelos “fatos”, resistem ao processo majorante de equilibração. Ou seja, o erro sistemático é aquele que mesmo o sujeito sabendo que é verdadeiro resiste a qualquer objeção do real e não consegue ser removido e tido como verdade. O sujeito se pega acreditando que ainda está no erro, sendo que a verdade está ali e ele acertou. Essa impossibilidade de remover o erro pode estar determinada pela ordem da inibição (freudiana) e não apenas por uma “carência” cognitiva (LAJONQUIÈRE, 2007).

A psicanálise reconhece à linguagem uma eficácia simbólica, ou seja, sua capacidade de produzir efeitos e transformações. Um conjunto de objetos são produtos pontuais de permutações significantes. A linguagem constitui o sujeito ao mesmo tempo que o assujeita e a psicanálise está preocupada com os contratempos na constituição de um sujeito em particular. Assim pode-se afirmar que a estrutura da linguagem articula um universo humano e esse universo é chamado de Outro (LAJONQUIÈRE, 2007).

Para a psicanálise o sujeito é constituído no interior do campo do Outro. Nenhuma produção subjetiva pode ser pensada fora desse campo. Pode-se assim dizer que as aprendizagens e a (re)construção do conhecimento socialmente compartilhado têm lugar no seu interior, pois são produções subjetivas de um sujeito que está constituído no interior do campo do Outro (LAJONQUIÈRE, 2007). Ou seja, para que haja aprendizagem e a produção de conhecimento é preciso a interação com um outro, pois é nessa troca que o conhecimento vai sendo (re)construído e a aprendizagem vai sendo efetivada. São as experiências que cada um traz que faz com que esses dois processos possam ocorrer.

⁷ Processo pelo qual a inteligência se supera a si mesma graças às regulações e compensações, integrações e diferenciações a que procede no processo do conhecimento (FERREIRA, 2003, p. 15).

⁸ Surge durante o processo de redescoberta ou reinvenção do conhecimento, e que o sujeito abandona ao alcançar um nível de elaboração mental superior (SILVA, 2008, p. 100).

Já para a psicologia genética é no processo de (re)construção que as ações vão se estruturando entre si e possibilitando que essas ações em um determinado momento delimitem a inteligência do sujeito. Piaget acredita que as ações se engendram em um “ambiente social envolvente”. Como as ações estão em um “ambiente social”, Piaget afirma que o sujeito “não assimila objetos” “puros”, mas “assimila situações nas quais os objetos desempenham determinados papéis e não outros” (Piaget apud Lajonquière, 2007). O sujeito assimila aquilo que já foi construído anteriormente, logo os objetos não podem ser puros e por esse motivo ele não pode dar outro significado a não ser aquele que já foi construído socialmente. O conhecimento (re)construído pelos sujeitos está na ordem da linguagem, por isso que o processo epistêmico se dá no campo do Outro (LAJONQUIÈRE, 2007).

Enquanto o sujeito (re)constrói o conhecimento no campo do Outro, as aprendizagens só são possíveis por essa “presença” do outro. É com e pelo outro que o sujeito aprende e consegue assimilar certos conteúdos ou que sejam aprendizados de vida. A interação com esse outro faz com que a aprendizagem seja satisfatória e este outro pulsiona permanentemente um contínuo aprendizado (LAJONQUIÈRE, 2007).

Sempre há um adulto que pede ao sujeito que conheça alguma coisa, mas esse pedido tem uma articulação entre a demanda da incondicionalidade ou de amor e a realização de um desejo. “O adulto deseja o desejo da criança que, por sua vez, deseja que aquele o deseje” (Lajonquière, 2007, p.184). Todo sujeito inconscientemente solicita ao outro a realização de seus desejos.

As aprendizagens têm resultado por que há um outro que demanda tal coisa, mas elas podem se tornar impossíveis quando o trabalho é feito inadequadamente por esse outro. As tensões que se encontram no interior do sujeito acabam sendo as responsáveis por suas mudanças e também de como ele suporta suas aprendizagens (LAJONQUIÈRE, 2007).

Quando um sujeito aprende algo novo, este está reciclando uma aprendizagem anterior. O sujeito vence barreiras do aprendizado já existente para poder aprender um novo e dar lugar a ele. Cabe então dizer que, quando um sujeito (re)constrói o conhecimento em si, ou seja, o torna seu, este é construído como um sujeito do conhecimento e do saber. Saber e conhecimento que se encontram entrelaçados e conformam o pensamento (LAJONQUIÈRE, 2007).

O ato de aprender está intrincado em muitas situações e maneiras de ser e de fazer. Quando aprendemos sempre há algo de novo que vamos incorporar a conhecimentos que já possuímos, além de ter sentido específico para cada pessoa, ninguém aprende da mesma

forma que o outro. Assim é preciso desenvolver estratégias diferentes para que todos possam aprender mesmo possuindo suas especificidades. O professor precisa trabalhar com isso em mente, que nem todos os seus alunos irão aprender no mesmo ritmo, no mesmo tempo e do mesmo jeito. Sempre terá que lançar mão de estratégias para que todos possam aprender.

2.4 – Estilo cognitivo, novo termo para as formas do aprender

Quando falamos em aprender retomamos a Nunes & Silveira (2009), que trazem o aprender como algo específico para cada pessoa, portanto ninguém aprende igual ao outro e nem pelo outro. Assim as estratégias para a aprendizagem devem ser desenvolvidas de diferentes maneiras. Com isso chegamos ao ponto central desse capítulo, se cada um aprende de uma forma então podemos dizer que existem estilos cognitivos ou estilos de aprendizagem.

As DA, muitas vezes, como já sinalizado, estão localizadas na criança, mas localizar esse problema somente na criança o individualiza e exclui qualquer chance de entender o processo de ensino-aprendizagem de uma forma mais ampla e complexa. Para Patto (1996), que nomeia as dificuldades de aprendizagem como fracasso escolar, o ponto de partida para tais problemas com a aprendizagem está nas relações que se estabelecem dentro do cotidiano escolar. O modo como a escola vai abordar, atacar, negar e desqualificar a diferença social, faz com que as crianças se tornem fracassadas escolares. Ou seja, o problema está muito além do individual, tudo o que acontece dentro da escola corrobora para que haja alguma dificuldade e a forma com que a instituição vai abordar tal questão também vai moldando seu aluno e fazendo com que tudo o que é vivido passe a ser visto por um olhar de exclusão e de desqualificação, assim aquilo que não se encaixa dentro do esperado passa a ser nomeado por fracasso, dificuldade ou problema. Para que haja outro olhar de tais nomenclaturas e aqueles que não aprendem como o desejado possam ser vistos, seja pela família ou pela escola, de outra maneira e saírem do lugar de não aprender, pode se pensar numa outra forma de abordagem. Kupfer (2012) sugere que em vez de problema pensemos em estilos cognitivos e assim ampliemos nosso olhar diante do processo que é o aprender.

Estilos cognitivos possuem diversas definições e abordagens. Kupfer (2012) em sua linha psicanalítica vai dizer que esse termo “... passa a ser a peculiar relação de um sujeito com o particular objeto, o conhecimento” (Kupfer, 2012, p. 63). Essa relação vai trazer as marcas do estilo do aluno como sujeito dentro da relação com um outro, o professor. O estilo vai se construir em sucessivos encontros com os objetos de conhecimento. Nesse processo de

construção dos objetos de conhecimento, a criança vai contemplar o outro neste exercício, assim ela irá construir e se construir em seu estilo (KUPFER, 2012). Ou seja, o aluno quando contempla o professor dentro desse processo vai construir e se construir no seu estilo próprio de aprender. É na relação que ele faz com o professor que esse estilo vai sendo gerado e ganhando cada vez mais autenticidade por ser dele e de mais ninguém.

O que o professor transmite é o como, e é nessa relação com o objeto que vai ser transmitido seu próprio estilo, para ser “esvaziado” pelo aluno e ser novamente “preenchido” com o estilo do aluno que estará em construção (KUPFER, 2012). O estilo de cada aluno passará pela relação que ele tem com o professor e com o estilo deste professor. A construção de seu estilo próprio passa pela relação com o outro, a partir de um modelo identificatório com aquele que ensina.

O termo estilo cognitivo foi usado pela primeira vez por Allport em 1937, que considerava que todas as pessoas tinham tendências ou predisposições cognitivas e afetivas e que estas seriam os modos básicos para atuar e pensar, assim determinariam as percepções e julgamentos e com isso ele denominou de estilos cognitivos (BARIANI, MARTINS & SANTOS 2005).

Messick (1984 apud Bariani, Martins & Santos 2005) destaca as várias definições que o termo possui e que dentre os pontos convergentes indica que os estilos cognitivos não são baseados em níveis de habilidades, capacidade ou inteligência, assim não há estilos bons ou maus, há apenas estilos diferentes. São entendidos como diferenças individuais que organizam a cognição mediando a habilidade e a personalidade.

Rotular os alunos, seja como fracassados, seja com dificuldades de aprendizagem ou qualquer outro termo que faz com que eles não se encaixem e se destaquem dos demais, é o que mais temos visto e ouvido dentro das instituições escolares. Além disso, como sinaliza Kupfer (2012) temos ouvido muito se falar da ruína do sistema educacional, na desvalorização do professor, na falta de sentido dos conteúdos escolares. Paralelo a isso as crianças são levadas a pensar que sua salvação está dentro da escola, que sem educação não se consegue um futuro bom. Esse fracasso que é tão evidenciado parte de um discurso que não tem fundamento e que a criança ouve e vivencia diariamente dentro do espaço escolar. A autora traz ainda que esse fracasso é algo do social e que é produzido pelas relações que se dão dentro da instituição escolar.

E por que, finalmente, algumas crianças encarnam e exibem o sintoma social dominante no discurso escolar e outras não? Por que algumas o vivem de forma

branda, exibindo notas não muito altas, mas deixando-se levar? E por que outras os exibem de forma espetacular, a ponto de fazerem cessar sua capacidade de aprender? Porque ali está se dando uma particular conexão entre o estilo cognitivo de um sujeito e um discurso social escolar dominante (Kupfer, 2012, p. 64).

O que podemos evidenciar da fala da autora é justamente como esse discurso afeta e leva as crianças a enfrentarem os rótulos daquele que não aprende, daquele que tem dificuldades de aprendizagem ou daquele que fracassa. A relação do estilo cognitivo do sujeito e do discurso escolar, que se torna dominante, afeta o aluno a ponto dele acreditar que realmente não aprende por possuir alguma dificuldade, onde na verdade essa dificuldade/fracasso é idealizado e produzido dentro do próprio espaço escolar pela dificuldade em aceitar que nem sempre o aluno irá corresponder ao esperado.

Quando algo foge do nosso controle e não se encaixa naquilo que esperávamos é “normal” que achemos que não está bom, que não funciona perfeitamente, e isso também acaba indo para o campo educacional. Os profissionais da educação querem e idealizam o seu aluno, esperam que a aprendizagem dele se dê de forma única e homogênea, que todos aprendam no mesmo ritmo e da mesma forma. Mas sabemos que não é isso que acontece e nesse caminho aqueles que não se enquadram são os que possuem algum tipo de dificuldade. Por que não mudamos o nosso olhar e passamos a ver essa dita dificuldade como um estilo próprio de aprender? Por que não consideramos que cada um possui um ritmo, um estilo, uma estratégia para poder aprender certo conteúdo? Nem sempre o aluno será capaz de dizer como faz para estudar, ele simplesmente estuda, pois aquele processo já está imbricado dentro dele e o faz com tanta naturalidade que não o vê como uma “fórmula” para estudar.

... Um estilo pode ainda ser um vaso. Na Antiguidade, alguns povos modelavam grandes recipientes de cerâmica e lá guardavam os documentos em que estavam registradas as suas leis. Lacan diz que, nos estilos, uma cultura guardava seus tesouros... Os estilos são de fato tesouros do sujeito, que muitos deles desconhecem possuir. Nossa árdua tarefa será então a de ajudar, remando contra a maré de muitos discursos sociais, cada aluno a desenterrar o seu próprio tesouro (Kupfer, 2012, p. 66).

Diante disso, podemos ter a visão de como é importante ajudar aquele que está estigmatizado sobre o rótulo de não aprender. Ajudar o aluno a se encontrar e saber como que sua aprendizagem funciona é a melhor forma para mostrar pra ele que é capaz de aprender qualquer conteúdo, uns com mais facilidade e outros com menos. Mas todos nós possuímos pontos fracos e fortes, conteúdos que aprendemos rapidamente e aqueles que não “entram de forma nenhuma em nossa cabeça”. Desenterrar o próprio tesouro, como nos fala Kupfer, é de

suma importância para esse tipo de aluno que sofre com rótulos e que de tanto ouvi-los passa a desacreditar de sua capacidade.

Aqui entra o professor, com seu trabalho pedagógico, levando o aluno a desenvolver suas várias capacidades, como por exemplo, a de desafiar, de provocar, de contagiar, fazendo com que ele realize a construção do conhecimento por meio da interação educativa (VASCONCELLOS 1993 apud CERQUEIRA 2006). O professor tem um papel fundamental para os alunos que sofrem com o estigma do não aprender. É ele quem vai dar suporte, encorajar, acreditar e dar ferramentas para que esse aluno avance e perceba que tem potencial e é capaz de aprender qualquer tipo de conteúdo mesmo aquele que sente algum tipo de dificuldade.

Quando falamos em estilos cognitivos outro termo que aparece junto são os estilos de aprendizagem. Para Alonso, Gallego e Honey (1994), há uma falta de definição clara, como a falta de um consenso entre os autores sobre os termos. O termo estilo de aprendizagem é adotado, por muitos autores, como sendo diferente de estilo cognitivo (CERQUEIRA, 2008).

Os estilos de aprendizagem nos remetem a um sentido de compreender que cada um possui seu próprio jeito de aprender e de ensinar. O professor ensina de acordo com seu estilo de aprendizagem e acaba por não se dar conta de que seu aluno também possui um estilo próprio. É preciso que esse paradigma seja quebrado, pois o professor necessita reconhecer que o estilo de aprendizagem de seu aluno está ligado à forma como ele o ensina, assim a sua prática pedagógica também pode ser revista (CERQUEIRA, 2000). Ou seja, o professor precisa ter em mente que seu aluno irá aprender de acordo com a forma que ele vai ensinar e que se algo não vai bem pode ser que revisando sua prática a aprendizagem possa acontecer de uma forma melhor. Segundo Smith & Strick (2012) o estilo de aprendizagem pessoal do aluno pode contribuir para a falta de progresso na escola. Alguns estudantes vão responder melhor a determinado método do que outros, por isso é muito importante que professor esteja preparado para identificar esse tipo de heterogeneidade dentro da sala de aula. No entanto, é importante salientar que não existiria o método certo, acreditando em um perfeito encaixe método-aprendizagem.

A falta de atenção, por parte do aluno, também pode ser provocada por uma colocação educacional desinteressante. Ele pode ser um aluno brilhante, mas que fica estagnado por conta de um currículo que privilegia a média, a homogeneidade, com isso esse aluno acaba por perturbar as aulas e deixa de prestar atenção por tédio (SMITH & STRICK, 2012). A proposta educacional que vigora em cada escola pode acabar gerando as famosas dificuldades

de aprendizagem, pois um currículo que privilegia alunos que estão na média, acaba por excluir os que estão abaixo e os que estão acima, nenhum desses dois tipos conseguirão acompanhar as aulas, um por conta do currículo ser mais “puxado” e o outro por achar fácil demais o que está sendo ensinado. Os estilos de aprendizagem dos alunos podem não combinar com o modo como as informações lhes são apresentadas, e isso pode ser um fator para que a falta de atenção acabe aparecendo (SMITH & STRICK, 2012) e como consequência o aluno não aprende e não por ser burro ou incapaz, mas também por questões pedagógicas que passam despercebidas.

2.5 – Mal-estar: um novo termo para entender as dificuldades de aprendizagem

Dentro da psicanálise, o mal-estar (FREUD, 1930/2011) está referido à relação com o outro, seja ele a cultura, a relação com pares ou com seu ideal. Esse mal-estar, inerente às relações sociais, pode ser enunciado de diversas formas no que diz respeito à escolarização.

Um aluno que é rotulado por ter dificuldades de aprendizagem pode sentir mal-estar, pois sente que não consegue fazer determinada coisa, assim: “... o sentem como um doloroso mal-estar, uma espécie de angústia, que apenas quando se veem impedidos de executar determinadas ações” (FREUD, 1930/2011, p.82). Este trecho de Freud remete a um dos sentimentos que se tem quando está passando por um mal-estar, “espécie de angústia”. Agora nos coloquemos no papel do aluno que não aprende, essa angústia o persegue todo o tempo que está dentro da escola, ainda mais quando ouve alguém dizer que não pode por que tem dificuldades para aprender. E nessa de cada vez mais rotular, sem enxergar o que está por trás do não aprender, tornamos nossos alunos conscientes de que realmente não podem e cheios de angústias fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem se torne doloroso.

Neste trabalho, o mal-estar é entendido como algo amplo, sem definições, até por que, Freud não o define como um conceito, e também não é a intenção de acharmos uma definição para tal. É preciso saber que o mal-estar nem sempre estará ligado a algo negativo, pois o mesmo se constitui nas relações que temos com os outros, com os pares, com a cultura, assim não podendo ser individualizado. Remete-se a um desconforto sempre referido ao encontro do sujeito com o outro. Logo, o mal-estar gerado por um problema de aprendizagem não pode ser visto sob a ótica do individual e localizado apenas no aluno, é necessário que nós, educadores, saibamos que tal problema é constituído por toda uma relação que esse aluno tem conosco,

com seus colegas, com seus familiares e também com o ideal que se tem sobre o aprender dele.

Dentro do espaço escolar o mal-estar pode ser enunciado de diversas formas, pela fala, por gestos, por olhares, pela postura, e muitos outros modos de demonstrar que algo não vai bem. É isso que o mal-estar representa aqui, algo que não vai bem, que incomoda, que não pode ser falado, na maioria das vezes, que angustia.

O mal-estar também nos ajuda a entender um pouco mais sobre a problemática das DA, pois é visto, neste trabalho, como algo mais amplo e sem definição, podendo assim contribuir para o entendimento que o problema de um aluno não é individual e sim de todos, pois como dito anteriormente o mal-estar se dá nas relações.

Poderemos ver mais como o mal-estar pode ser enunciado no próximo capítulo, onde será relatado o caso de uma adolescente que foi inicialmente diagnosticada, pela escola e pela família, de possuir dificuldades de aprendizagem.

CAPÍTULO 3 – O CASO DE ANA⁹

O caso foi escolhido a partir do projeto de pesquisa *Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudo de casos em psicanálise e educação*, que se constitui a partir de uma parceria entre o Núcleo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas da UFRJ (NIPIAC/UFRJ), as Faculdades de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), com o Instituto de Psiquiatria da UFRJ (IPUB), onde o trabalho se realizou, no Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência (SPIA). Teve como seu objetivo principal investigar o mal-estar na escolarização de crianças e adolescentes por meio da interdisciplinaridade a partir da metodologia de pesquisa-intervenção e estudo de caso.

A pesquisa-intervenção é uma produção de saber que surge das manifestações do parceiro-sintoma no mundo contemporâneo, buscando contemplar a subjetividade desse parceiro para além de uma mera constatação do problema (SANTIAGO, 2008). O que a pesquisa se propõe é justamente buscar compreender como se dá o problema, no caso o mal-estar, e não somente constatá-lo, é preciso considerar que por trás dele há um sujeito, há sua subjetividade. Esse mal-estar é visto dentro de um contexto e não isolado, pois é nesse contexto que se pode buscar e entender as causas do problema.

O objeto estudado, dentro da perspectiva da pesquisa-intervenção, é modificado pelo campo. De acordo com Machado (2004, p.24 apud Ferrari, 2008, p.88) a relevância da pesquisa-intervenção estaria no fato de ser uma atuação como “operador que permite observar e definir diretamente um objeto e, simultaneamente, agir sobre ele e mudá-lo, gerando, assim, evidências externas sobre o social”.

Ventura (2007) aponta que o estudo de caso tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais, indo para além das áreas médicas e psicológicas. Como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou escolha de um objeto de estudo, que parte do interesse individual.

Segundo Yin (2005) o estudo de caso é uma investigação empírica que lida com condições contextuais que são pertinentes ao fenômeno de estudo. Além disso, compreende um método abrangente que abarca o planejamento, as técnicas de coleta e análise de dados.

Para casos que priorizam a abordagem qualitativa as características fundamentais são:

(...) a interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade

⁹ Nome fictício.

de fontes de informação; a possibilidade de generalizações naturalísticas e a revelação dos diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo (Ventura, 2007, p. 384).

Os dados do caso de Ana foram coletados durante os anos de 2013 e 2014 a partir de reuniões com os pais da adolescente, a própria adolescente, idas à escola onde a mesma estuda e os médicos especialistas que a atenderam no IPUB-UFRJ. Essa coleta foi feita por meio dos áudios gravados e de suas transcrições, dos relatórios, bem como do prontuário de Ana. Ou seja, é sobre o discurso direto dos participantes, bem como dos relatórios e das observações participantes que se debruça sobre a análise.

A adolescente iniciou o acompanhamento no SPIA em Agosto de 2012 com a queixa de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e dificuldade de aprendizagem. A questão das DA aparece muito mais no eixo familiar. É a família que trouxe esta questão para o grupo nos encontros que foram feitos mensalmente e é a partir do discurso da família e pela percepção do comportamento de Ana juntamente com idas à escola da adolescente que surgiu o interesse em saber se esta dificuldade de aprendizagem que foi trazida se configurava nesse caso ou não. Para responder a minha questão de se, há ou não uma DA que se configura neste caso, será feita uma análise dos quatro eixos formadores da pesquisa que são a família, o sujeito, a escola, e os especialistas.

3.1 – Histórico do caso de Ana

Ana é adotada desde o primeiro ano de vida e ficou com a mãe biológica somente até os oito meses. Possui uma história de abandono e maus-tratos enquanto estava com a mãe biológica, foi preciso à ida do Conselho Tutelar por mais de três vezes e somente na quarta vez tiraram a menina da casa da mãe. Ana estava em péssimas condições de higiene, sem vacinas, abaixo do peso e com lesões dermatológicas. Vizinhos teriam denunciado essa situação. Depois da adoção não teve contato com a mãe biológica, cujo rumo é desconhecido e tem histórico de dependência química e abandono de outra filha. O pai biológico não tem história conhecida. Aos oito meses só sentava, com um ano andou sem apoio, suas primeiras palavras foram com mais ou menos um ano e meio. Sua mãe comunicou sobre a adoção quando Ana tinha quatro anos, pois a menina vendo uma professora grávida a questionou se tinha nascido da sua barriga. Sua mãe disse que a mãe biológica tinha adoecido e morrido e que Ana era sua filha do coração.

Hoje a adolescente tem 15 anos e está no nono ano do Ensino Fundamental em uma escola particular. A configuração de sua família é composta por pai e mãe adotivos e tem uma irmã biológica que mora em outro estado brasileiro.

Ana já foi atendida por outros psicólogos antes de chegar ao SPIA. Em seu primeiro psicólogo, os pais só levaram Ana umas quatro a cinco vezes e depois desistiram. Aos seis anos ela foi levada à psicoterapia e ficou por lá mais ou menos um ano. Aos sete/ oito anos fez arte terapia com psicóloga por mais ou menos seis meses. Foi por encaminhamento do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG) que deu entrada no SPIA em 2012 e sua chegada se deu por uma suspeita de TDAH, TOD e dificuldade de aprendizagem.

3.2 – Eixo sujeito

O eixo sujeito contempla as falas de Ana em relação a escola, ao que a incomoda, o que gera de alguma forma um mal-estar. As falas foram retiradas de reuniões realizadas com a adolescente para que pudesse falar sobre questões que a incomodavam com relação a sua escolarização. Mas pudemos verificar que entre as queixas da escola também havia algumas reclamações em relação a sua mãe. O objetivo deste eixo foi justamente proporcionar um lugar de fala para a adolescente, pois somente o discurso dos pais e da escola eram o que vigoravam e o de Ana não era ouvido e com isso o mal-estar gerado acabava sendo muito maior.

Ana fala da escola ser chata, pois na outra escola é que estavam seus amigos e a estrutura era bem melhor, tinha cadeira estofada, ar condicionado e projetor.

“Chata. Os meus outros amigos ficaram tudo na minha outra escola e é maior calor. Os outros ficaram na outra que era adventista. Cadeira estofada, ar condicionado, projetor” (sic).

Diz que o grupo de pesquisa pode ajudá-la em relação a um menino que a incomoda e toda vez ela precisa descer na coordenação para dar queixa.

“Tem um menino na minha sala que é muito chato. Toda vez eu tenho que descer na coordenação por causa dele” (sic).

E completa: *“Ele fica me irritando, me apelida e uma vez ele tentou bater em mim” (sic).*

Em nenhum momento Ana diz precisar de ajuda para estudar ou fala de ter alguma dificuldade para aprender.

Em relação a repetir o ano escolar, Ana diz ser por brigas.

“Mas eu já repeti o terceiro ano. Já era pra estar no nono. Repeti pela mesma coisa nesse ano, pessoal começa a implicar comigo e eu não sabia o que fazer e brigava” (sic).

Com essa fala fica mais claro observar que o problema para a menina não é cognitivo, pois a mesma enunciou que o problema de ter repetido o ano escolar foi pelo fato de não saber lidar com a implicância de seus colegas de turma, assim partia para a briga.

Ana tem uma boa relação com o pai, mas nem tanto com a mãe. Em uma das reuniões feitas com ela, quando a pesquisadora pergunta sobre o pai e por que ele se importa tanto com os estudos ela responde: *“Meu pai é um pai coruja” (sic).*

Já com a mãe as coisas são mais complicadas e a menina diz que: *“Ela não gosta muito de vir aqui (se referindo ao SPIA/IPUB - UFRJ), não gosta de buscar o boletim, não gosta de ir na minha escola ... É tanta reclamação, que ela prefere nem mais ir” (sic).* *“Na época... quando eu tava nessa escola eu descia muito (pra direção, coordenação), já fui três vezes pra T., duuuuuas... acho que umas sete vezes pra T., três pra V. e pra diretoria” (sic).* Esse é o motivo para reclamarem muito dela, o fato de sempre estar na sala da direção ou da coordenação e por isso a mãe deixa de participar da vida escolar da filha.

A menina relata que o professor de geografia uma vez a mandou ficar de cara pra parede do “nada” e ela não ficou por isso a mandou descer, assim começou a ganhar fama de bagunceira. Ela fez uma música zombando do professor que repercutiu tanto que ela diz que o professor se demitiu por causa dela.

“O professor de Geografia me pegou e me colocou virada de cara pra parede e disse que eu não podia mais sair de lá. Aí eu fui e disse: ‘Professor eu não fiz nada’. Aí eu fui sentar na minha cadeira, aí ele foi e me mandou descer” (sic).

“Aí na aula dele eu comecei a zoar ele e foi aí que eu ganhei essa fama de garota bagunceira. Eu fiz ele se demitir” (sic).

“Eu fiz uma música, aí ele ficou com raiva e passou pra turma da manhã. Xingou uma menina de lésbica e foi demitido” (sic).

Nestas falas, Ana se sente poderosa por achar que ela fez o professor se demitir. Quando alguém faz algo que não a agrada ela devolve não respeitando e faz bagunça para atingir o outro.

O assunto das notas é sempre muito falado pelos pais e Ana diz como a mãe reagiu quando foi contar para o pai sobre a nota da prova.

“Tava olhando pra cara do meu pai né danada. Ela ficou olhando pra cara do meu pai. Eu falei pra ele que tirei nota boa ela ficou assim: ‘Duvido, duvido’” (sic).

A mãe fala que as notas boas ela mostra, mas que as ruins ela nem fala e Ana rebate dizendo que contou sim para o pai a nota baixa que tirou em Ciências.

“Mas eu falei pro meu pai que tirei nota baixa, também falei pra ele que tirei nota baixa em Ciências. A professora falou que tô me dando bem na matéria, só que eu não consegui pegar direito. Por que quando ela tava fazendo a averiguação no quadro eu tava respondendo direito, mas quando eu fui fazer a prova eu senti dificuldade. Mas ela falou que vai fazer trabalho bimestral do livro” (sic).

Ana fala de uma dificuldade com Ciências, mas não fica claro em sua fala se isso seria algo recorrente ou se foi apenas um episódio de determinado conteúdo ou algum nervosismo por estar sendo avaliada, pois quando respondeu a professora na aula estava indo bem.

A leitura é uma coisa presente na vida de Ana. A mãe diz que ela lê um livro em dois dias. A pesquisadora pergunta à menina sobre o que era o último livro que tinha lido.

“Era um livro sobre mitologia. Eu gosto de ler, é bom” (sic).

Ana diz estar gostando de ler coisas sobre psicose e maníacos.

“Você tem que ter uma mente aberta pra ler o livro. Imagina você ler um livro sobre drama, se você não entende o papel da pessoa, da vítima, você não consegue entender o livro” (sic). “Eu tô fazendo um livro” (sic).

Para uma menina que tem um diagnóstico de TDAH, Ana se mostra muito interessada em livros, em mais de uma reunião o gosto pela leitura apareceu. Se ela fosse realmente tão agitada e com dificuldade de aprendizagem, será que gostaria tanto assim de ler? Precisamos de um mínimo de concentração para ler um livro, pessoas agitadas demais não conseguem ficar tanto tempo paradas fazendo atividades desse tipo, por isso questiono o fato de Ana ser diagnosticada com tal transtorno. Os sintomas de TDAH segundo Smith & Strick (2012, p. 40), “são mais óbvios em situações que exigem uma atividade mental prolongada”.

Em uma das reuniões que tivemos com Ana ela fala da possibilidade de trocar de escola e diz que tem uma que é muito ruim e quebrada e a outra onde só tem arrumadinho. Quando perguntamos o que ela acha da escola, Ana diz: *“Um saco. Escola não é pra ser legal, nenhuma escola é legal” (sic).*

“Tem matéria que eu gosto e professor que é ‘macumbado’, a maioria é de encher o saco do que legais. Tem matéria preferida, tem! Tem gente que eu não gosto, tem! Tem inspetores que enchem o saco, tem! Tem diretora que é legal com você, tem! Tem a que enche

o seu saco, tem! Tem, tem tudo. É praticamente um zoológico, você acaba se surpreendendo com aquela escola. Sempre tem um tipo de animal novo, dentro da sala, fora da sala, sempre tem. A gente não fica no tédio” (sic).

Pelas fala de Ana podemos perceber que há uma reclamação em relação à escola. A menina sempre nas reuniões reclamou da escola, de estar sempre a mesma coisa ou o mesmo “porre”.

3.3 – Eixo família

Este eixo abarca as falas dos pais de Ana, de como eles veem a filha em seu processo de escolarização. As falas foram retiradas de reuniões feitas com os pais de Ana para que eles pudessem falar o que os incomodavam em relação a filha e a escola. O objetivo deste eixo foi de proporcionar um espaço de fala e de troca entre os pais, para que situações que os incomodavam pudessem ser resolvidas e faladas justamente para se trabalhar com aquilo que gerava um mal-estar e discordância entre os dois.

O pai de Ana, Francisco¹⁰, na primeira reunião que o grupo realiza com os pais, fala de como a filha está no colégio e diz que ela tem falta de atenção, não consegue se concentrar. Descreve a filha como uma pessoa normal, que ela é uma criança que faz muito o que quer e que sendo assim precisa estar muito bem preparada, pois toda ação tem uma reação.

“Vocês vão ter oportunidade de conversar com a Ana. Vocês vão ver que ela é normal, se tiver que ser uma pessoa louca sou eu. Porque todo mundo fala ‘a Ana é normal’. A Ana só é aquela criança que faz o que quer. Mas eu falo para ela, isso não é normal o mundo não é assim. Aí eu falo para ela quando a gente faz só o que quer, tem estar preparado para receber porque toda ação tem uma reação. Você não pensa que vai estar preparada para o mundo já. A gente tenta colocar isso na cabeça dela, mas... não dá!” (sic pai).

Nessa fala, o pai diz que a filha é normal, mas depois ele traz a fala de pessoas de fora que também dizem que a menina é normal. É como se estivesse tentando aceitar isso e não o contrário, como se trazendo a fala de pessoas de fora reforçasse o que disse anteriormente, que a filha é normal, e para ele isso é importante e faz com que aceite essa ideia e não outra. Mas esta fala também aponta para uma certa dúvida: ela é normal?

¹⁰ Nome fictício.

As reclamações escolares sobre o comportamento de Ana são frequentes e o pai fala: *“Sempre aquele negócio. Ela é inteligente, mas não tem atenção”* (sic pai).

Há um reconhecimento do pai em relação à filha quando o assunto é a escola, mas há algo no comportamento da menina que faz com que ela não consiga obter o que é esperado dela. Para Francisco a menina não precisa de remédio. Quando força a barra com ela, ela faz o que tem que fazer. E diz que: *“Eu só quero que a Ana goste de estudar, porque o que leva as pessoas pra frente é o estudo, nada mais”* (sic pai).

“Não esquento de bagunça, só com as notas dela” (sic pai).

O pai sempre demonstra que quer que a filha estude, pois só assim ela terá um futuro e com isso a cobrança em cima da menina se torna grande e ela faz o contrário do que o pai quer. Francisco fica muito com a ideia de que a filha precisa tirar dez em tudo na escola, pois como ela só estuda ele diz que é possível tirar dez em tudo. E fala pra filha: *“Ana, o que eu quero de você, eu só peço a você, que você estude. Essas notas ruins aí, até falei oh, oito, nove e dez. Eu prefiro dez. Aí a mãe fala: ‘Não, mas nove tá bom’. Não, nove tá bom de quem trabalha, pra quem trabalha, nove, oito, sete, mas quem não trabalha é dez”* (sic pai).

O pai sempre enfatiza a questão das notas, sempre muito preocupado em que a filha tire dez, pois ele não a admite só estudar e não tirar dez.

As notas são sempre um assunto recorrente nos discursos do pai e da mãe. Em todas as reuniões o pai falou sobre isso e a mãe, Roberta¹¹, também fala dessa questão, mas ela fala que Ana mostra as provas boas e as que tira nota baixa nem toca no assunto.

“Quando ela tirava nota boa em redação, por que eu sei que ela é boa nisso, ela trazia, ficava mostrando, mas não falava pra gente que tava tirando zero em Matemática” (sic mãe).

A fala da mãe é interessante por que nos mostra como que o que os pais dizem e sabem sobre os filhos tem influência direta em seus atos. Ana mostra as notas boas de Redação, pois sabe que a mãe valoriza esse saber dela e não mostra as que tira nota baixa, como por exemplo, a de Matemática por saber que sua mãe não valoriza esse suposto não saber da menina. Ou seja, ela mostra aquilo que, para os pais, ela domina e não mostra o que não domina.

O pai da menina gosta muito de fazer apostas com ela e uma das que ele nos contou foi por conta de um tênis que a filha queria.

¹¹ Nome fictício.

“A nossa aposta foi... Ela queria, por que queria um “All star”. Então vamos fazer uma aposta. Se você tirar nota alta, de seis pra cima. Eu desisti do dez” (sic pai).

Nesta frase fica claro que o pai trabalha a questão da troca com a menina, uma coisa que é recorrente, e um fator muito importante é ter desistido do dez. A mãe confirma e diz que desistiram do dez há muito tempo. Essa fala é muito importante, pois, o pai principalmente, ficava com a ideia de uma aluna nota dez para a filha, mas como ela não correspondia isso estava gerando um mal-estar nos pais e na própria adolescente. Os pais não tinham o que queriam e a menina não correspondia as expectativas deles. Foi um passo de mudança observado nos dois anos em que acompanhei o caso e esse mal-estar pôde ser falado e resolvido dentro do acompanhamento.

Como Ana não vai muito bem nas provas e tira notas, às vezes, ruins, ela fica em dependência em algumas matérias e esse assunto é motivo de mal-estar nos pais, pois o pai diz que não vai mais pagar pelas dependências e no fim acaba pagando e a mãe não gosta muito dessa atitude. No ano de 2014, último ano que acompanhei o caso, Francisco fala que não iria mais pagar as dependências desse ano para a filha, mas acabou pagando.

“Eu até falei com ela. Poxa, o ano passado (2013) ficou em duas. Eu falei que não ia pagar mais dependência. Aí eu também já errei nisso aí, que foi o que a diretora conversou: ‘Não seu Francisco, se sabe que a Ana é uma garota certa que da outra vez abre a mente dela e ela queira...’ Esse ano eu tô pagando três” (sic pai).

O assunto da dependência é algo que sempre vai e volta durante as conversas com os pais. Eles ficam muito incomodados com o fato da filha não conseguir ir bem e passar em tudo como a maioria faz, segundo eles.

“Só que o problema da Ana não é ficar na dependência, é não ir pra dependência...” (sic).

A mãe reclama que a filha não pega no caderno então não tem como tirar notas boas. *“Você já viu alguém passar nessas matérias sem pegar o caderno, sem fazer um minuto. Eu não digo nem que fique o dia todo naquilo, é cansativo. Mas uma hora por dia, senta e faz.” (sic mãe).*

No ano de 2014 Ana ficou em dependência em quatro matérias, Geografia, Matemática, Ciências e História.

A mãe fala da importância do pai ensinar que nem sempre eles estarão ali para ajudá-la. *“Quando chega lá na frente ele dá um jeito dela passar, ele dá um suporte, ele bota uma*

ponte, ela vai aprender que sempre que ela tiver... não precisa fazer esforço que vai ter o pai pra dar a mão. E a vida não é assim, não é assim.” (sic mãe).

Em contrapartida Francisco diz que disse isso à filha, mas que quando puder ajudar ele vai ajudar. Roberta diz que pode ajudar pagando, mas não pode ir à aula por ela.

“Você pode ajudar ela pagando, mas você não pode ir e fazer por ela. Nem lá ela tá indo mais. Olha o desleixo, a desvantagem. Ela não tem interesse de ir. Ela diz não tem aula e não vai” (sic mãe).

A mãe conta que tem muitos dias que Ana não vai à dependência e mesmo assim não tem ido à escola por que o interesse é da filha e não dela.

Roberta fala em não ter mais trocas. A nota que Ana tira não é para ser dos pais e em troca ganhar um tênis. O pai precisa entender que aquilo não é uma moeda de troca. A mãe fala da menina seguir seu próprio caminho e entende o que precisa fazer quando diz: *“Quando ela repetir, repetiu e pronto!” (sic mãe).* O pai fala de uma possível dificuldade de aprendizagem: *“Que ela não seja uma menina com deficiência de aprendizagem.” (sic pai).*

Ele quer que ela aprenda e seja a filha ideal e não consegue ver que a menina não possui nenhum tipo de dificuldade ou deficiência. Enquanto o pai se questiona se a filha possui alguma dificuldade, a mãe não se importa se a filha repetir.

Francisco fala de forma que se insistir tanto chega uma hora que consegue.

“Eu acho que uma coisa em pedra dura tanto bate até que ela fura” (sic pai). *“Não é viver a vida por ela. É simplesmente tentar colocar, por que tem que tentar colocar, tem que tentar ver. É uma coisa que eu tenho deficiência. Tem que chegar e ‘Oh rapaz é por aqui, tenta isso, tenta aquilo’” (sic pai).*

Francisco se diz chateado, pois conversou com a outra pesquisadora, que acompanhava o caso de Ana no início, sobre a menina e a pesquisadora disse que Ana estava bem, mas ele não via melhoras.

“Eu até comentei com a outra moça aqui. No ano passado (2013) eu até perguntei como é que a Ana tá. A moça falou que tá tudo bem. Poxa eu até me decepcionei um pouco, por que chega aqui e ao invés de ficar em duas, ficou em três (dependência na escola). Aí eu vejo assim, como é que ela tava tão bem? Se ao invés de ficar em duas, ficou em três? Aí eu falei, poxa...” (sic pai).

Mas por outro lado tem a mãe que viu melhoras e para ela Ana está melhor do que antes sim.

“Na minha visão Ana mudou muito... O resultado não é importante Francisco, o importante é o caminhar. Ela não vai mais pra secretaria todo dia por que brigava e tudo mais. Ela mudou sim, ela mudou muito e pra melhor. Ela tá bem melhor.” (sic mãe).

Os pais possuem uma visão muito diferente da filha e de seu desempenho no colégio e isso causa um mal-estar entre eles que também acaba refletindo na filha, pois ela não sabe muito o que fazer e o comportamento que ela apresenta acaba sendo um reflexo dessa confusão dos pais.

A questão do dez pôde ser trabalhada e Francisco entendeu que não é necessário tirar dez para ser um bom aluno.

“Já vi que não vai sair dez mesmo, o dia que sair tá bom. Se sair tá bom, se não sair também tá bom. Eu amo minha filha assim que tire dez, que tire zero. Eu amo, eu só quero o melhor pra ela. Só isso que eu quero. Quando a gente quer que um filho estude, não quer que o filho estude pra gente.” (sic pai).

Essa fala do pai é importante para a análise do caso, pois com os encontros e as conversas ele pôde perceber que a filha nem sempre vai corresponder às expectativas dele e nem da mãe a todo o momento, e poder falar e expressar esse sentimento faz com que ele perceba que deixar a menina seguir seu caminho seja a melhor maneira em vez dele ficar insistindo para ela ser a aluna nota dez.

Mesmo o pai falando que a questão de ser aluna nota dez pode ser algo que ele já não queira mais, ainda tem uma fala de como é triste por que comentam que os filhos vão bem e a sua filha não vai bem à escola.

“A gente quer o melhor pra ela... dizem que o filho não vem com uma formulazinha, não vem com uma bula, só que os pais também não vêm com bula” (sic pai).

Ele fala que precisa estudar pra ir bem na vida e que não teve esta oportunidade. Mesmo dizendo que a menina não vai bem na escola e que é bagunceira ele a elogia e diz que sabe de seu potencial.

“Eu sei da inteligência dela” (sic pai).

Francisco entende e sabe que a filha é inteligente. Reconhece isso quando enuncia para a pesquisadora tal fala. Podemos então ver um grande paradoxo, ao mesmo tempo em que ele reconhece a inteligência de Ana, ele pensa em dificuldade de aprendizagem, pelo fato da menina não atender suas expectativas.

A questão da dependência é abordada novamente no último encontro que tiveram com a pesquisadora em 2014. E Francisco é enfático quando diz que pagar a dependência é como se ela tivesse repetindo o ano.

“Pagar dependência é a mesma coisa que repetir de ano” (sic pai).

Os pais falam da escolha da escola e Francisco diz: *“É uma ótima escola, a diretora se preocupa com ela, o porteiro se preocupa com ela. Pra mim é uma boa escola, mas ela não tá aproveitando conteúdo. Ana quer contestar o mundo” (sic).*

Roberta fala que a filha não aproveita as oportunidades.

“Ela tem a oportunidade e não tá aproveitando” (sic mãe).

Fala que todos os colegas fazem alguma coisa e ela não faz nada. Os pais estão sempre tentando comparar Ana com outros da mesma idade e não conseguem perceber que cada um tem seu perfil e personalidade, isso acaba dificultando com que eles entendam que a filha não quer se parecer com os outros e por isso faz aquilo que tem vontade e acha melhor para si. Tanto a mãe quanto o pai dizem que Ana quer chamar a atenção podendo se comportar de uma maneira diferente. O pai diz que ela quer chamar a atenção da forma errada.

“Ela é uma criança doce, é uma criança agradável, mas ela quer chamar a atenção da forma errada” (sic pai).

Novamente os pais comentam de outra garota que mesmo sendo bagunceira tira notas boas, mas a mãe diz não gostar do jeito da menina em questão. Querem que a filha seja de uma forma que nem os outros. Roberta diz que ela tem direito de escolha, mas isso não fica muito aparente na fala dela e do pai.

Nesses encontros relatados aqui, por mais que os pais entendam ainda fica difícil de aceitar que a filha é diferente e que nunca será que nem os “outros” ou do jeito que eles querem. Mas pode-se também perceber que, principalmente a mãe, possui alguma abertura e consegue entender e talvez aceitar mais o que é falado pela própria Ana do que o pai.

3.4 – Eixo especialista

Neste eixo os sujeitos participantes são os psicólogos e psiquiatras que atenderam Ana no SPIA. As falas foram retiradas do prontuário de Ana e também de reuniões realizadas com os médicos especialistas. O objetivo é poder verificar como a fala destes especialistas ajuda a perceber o mal-estar gerado, além de ser um lugar para que Ana possa se expressar e ser ouvida.

O primeiro especialista que atendeu Ana foi Arnaldo¹², psiquiatra do IPUB, que fala da menina como uma pessoa que não tem uma dificuldade de aprendizagem efetivamente, mas que o seu problema seria mais uma dificuldade de convivência. Por todas as escolas que passou, Ana é tida como muito inteligente, mas ficou no ano de 2012 em quase todas as dependências. Enquanto o pai vê discrepância no que dizem e o que realmente acontece, Arnaldo não vê nada de muito grave cognitivamente

Com três anos os pais já viam uma inquietação e na creche já ficava de castigo.

“Em casa os pais percebiam inquietação, porém por não terem contato com outras crianças achavam o comportamento dela ‘normal’” (sic prontuário).

“Não gostava de brincadeiras com regras ou que tem que esperar sua vez. Isso se estendeu também para situações do cotidiano, como esperar na fila do supermercado. Gosta de brincadeiras bem motoras (correr), porém sem regras” (sic prontuário).

Com cinco anos a professora só conseguia dar aula com Ana no colo por conta da agitação, mas na evolução da história dela começa a ficar mais evidente outros comportamentos, como beijar os meninos, levantar a saia, molhar o papel higiênico e jogar no teto do banheiro, arrancar o buquê de flores da mão da mãe e rasgar na frente de todos.

“... a professora só conseguia dar aula com ela no colo ou a mandava para a secretaria. No transporte coletivo ela não podia ficar perto da porta e sempre com um adulto do lado, pois mexia em tudo e não ficava quieta” (sic prontuário).

“Aos seis anos professora dizia que ela tinha um comportamento para “chamar atenção” e se destacava das demais. Jogava e espalhava o material pela sala, deitava no chão durante a aula, gritava, rasgava o mural feito pela turma. Pedia para ir ao banheiro e ia em todas as salas falar com todas as pessoas” (sic prontuário).

Na reunião realizada com o especialista, ele narra como foi o primeiro dia de consulta de Ana.

“Ela entra, senta na cadeira e se mostra desinibida e muito espontânea. Falamos da sua vinda ao IPUB, o que é o IPUB e o que fazemos aqui e qual é meu papel. Ela diz que veio pra cá por que é muito bagunceira. Falamos sobre a bagunça que ela faz e ela me conta alguns episódios. Diz gostar mais do pai, pois se diz mais parecida com ele e que ele brinca com ela, coisa que a mãe não faz. Não gosta quando a mãe grita. Fala que a mãe está com muitos problemas, inclusive de saúde e financeiros e por isso vive constantemente estressada.

¹² Nome fictício.

O pai pede para que ela não irrite mais a mãe, porém ela faz bagunça dentro de casa e a mãe a põe para fazer coisas desorganizadas e desproporcionais” (sic).

A mãe a mandava fazer uma coisa e mesmo antes dela acabar mandava fazer outra, parecia que ela tinha certa desorganização. Arnaldo tentou estabelecer um mínimo de organização, pra mãe saber o que a menina tinha que fazer e saber o que ela tinha que cobrar. Traz a questão de que até que ponto essas atitudes da mãe não estariam propiciando o comportamento de Ana ou então ajudando a manter. Por que com a mãe desorganizada a menina fica mais agitada.

Arnaldo não classifica que a menina tenha TDAH, mas que ela é uma criança eminentemente motora, por ela não falar muito transfere para o lado motor.

“Eu acho que pela menina ter uma coisa de agitação, ela é muito motora, eu não sei se eu classificaria, pelo o que eu tô vendo aqui como TDAH, mas ela é uma criança eminentemente motora. Talvez, uma coisa que a gente vê muito, quanto menos verbal mais motora. Então por ela não falar muito, ela transfere isso pra coisa motora. Ela prefere brincadeiras e jogos muito de corrida, ela prefere atividades físicas muito motoras” (sic prontuário).

O pai acompanha o ritmo dela e a mãe não. Pediu para os pais providenciarem a natação pra Ana, para extravasar a parte motora e a psicoterapia para trabalhar a parte verbal. A menina já havia feito mais ou menos um ano de psicoterapia quando tinha seis anos, mas teve alta e aos sete, oito anos fez arteterapia com psicóloga por seis meses e os pais a perceberam mais calma.

Na avaliação do especialista Ana teria TOD por causa dos seus comportamentos. Segundo ele, um diagnóstico desse não é pra rotular a menina e sim para tentar buscar as causas. Ainda assim ele não acha que é caso de medicação.

As falas de Arnaldo passam mais pelo relato dos pais do que o da própria Ana. Mas mesmo assim é interessante ver como, segundo ele, a desorganização dos pais reflete no comportamento da menina e isso pode ser motivo de Ana não ir bem na escola e ter um comportamento mais agitado, que acaba não se configurando como TDAH e nem relação com a dificuldade de aprendizagem.

Depois de ser atendida por Arnaldo, Ana fica um tempo sem ir ao IPUB para atendimentos e em 2014 volta com a psicóloga Marta¹³. Em seu primeiro dia Marta relata a chegada da menina perguntando a mesma se sabia o motivo de estar lá.

“A. disse que é por causa de comportamento, disciplina e mentalidade”.

¹³ Nome fictício.

“A. diz que a questão da mentalidade é por causa de ‘pensamentos de aversão sobre regras’” (sic prontuário).

A questão da escola permanece a mesma, sempre chata, com intrigas e mentiras. Há uma situação da menina estar com as mãos machucadas e com curativos, a psicóloga pergunta o porquê e a menina responde: *“Presente de boletim. Por acaso a ripa que estava nas mãos do meu pai bateu em mim” (sic prontuário).*

Marta pergunta se ela já tinha feito algum tipo de acompanhamento e a menina afirma que desde os dez anos, mas a psicóloga só a mandava desenhar e que a especialista não sabia o que estava fazendo.

Em um segundo encontro a menina fala sobre as relações que possui na escola.

“Contou das brigas que já teve na escola, mas disse que tenta se segurar para não matar ninguém” (sic prontuário).

Quando mais nova batia em todo mundo, mas está mais tranquila agora.

“A. diz que ler livros ‘às vezes é melhor que ficar com pessoas, por que livros não machucam, não irritam’” (sic prontuário).

Ana começa a fazer desenhos nas reuniões com a psicóloga e eles retratam um pouco sua vida atual. Uma mãe exigente, um pai feliz e que não se importa com as faltas, da menina que está desenhando, na escola por que a mãe é que paga o colégio. A psicóloga por outro lado sugere à Ana que ouçam a menina do desenho para saber o porquê de faltar às aulas.

“A. logo responde que não adianta por que opinião de criança não vale de nada” (sic prontuário).

A menina fala de uma tentativa de mudança em seu jeito, que ficou mais estudiosa e mesmo assim ficou para recuperação, mas como não teve reconhecimento desistiu.

“A. diz que é impulsiva, repulsiva, mentirosa e que é assim por causa da sua história” (sic prontuário).

Marta pergunta pra ela qual é a história dela e a menina diz que é interessante no início, mas depois as pessoas deixam pra lá, só as que têm interesse sabem e Marta diz que está interessada e a menina sorri de volta.

Ana fala de brigas na sala de aula e que se a professora não gostasse isso seria mais uma coisa pra sua ficha. Marta pergunta o que tem na ficha e ela diz que tem expulsões, brigas com a professora. Ana diz que isso tudo acontece por causa da sua raiva e por que todos na escola gostam de irritar.

“Pergunto por que ela tem raiva e A. diz que é tipo um dom, já é dela, da personalidade” (sic prontuário).

“A. diz que tem faltado aula e tido ‘mau comportamento’, responde aos professores. Pergunto por que e A. diz que precisa descontar a raiva que ela imprime” (sic prontuário).

A menina fala que tem dois lados, um bom e outro mau e dependendo do dia um está mais presente que o outro. Marta fala para a menina dizer mais especificamente que raiva é essa e ela responde que não pode por que senão explode e fica rude. Ana diz que a ida a psicóloga era de início para controlá-la, mas depois achou que era para entendê-la e agora acha que é para ajudá-la.

Com o primeiro especialista, Ana não teve muitas consultas, ficou um tempo curto e as falas e reuniões giraram mais em torno da família do que somente da menina. Com a segunda especialista, Ana teve mais consultas e mais tempo sozinha com a psicóloga, assim as falas relatam mais o que Ana traz de mal-estar. Sempre reclamando da escola e isso é uma queixa que aparece também no eixo do sujeito, reclamando da mãe e mostrando uma raiva que está presente e não é expressa de forma verbal, mas que por meio dos desenhos ela consegue expor aquilo que está sentindo.

3.5 – Eixo escola

Neste eixo as informações foram coletadas a partir do que havia no prontuário de Ana, que são alguns relatórios da escola e também das idas à escola, onde conversei com alguns professores da menina e com a orientadora pedagógica. O objetivo deste eixo é entender o motivo de tantas queixas e reclamações da menina e de dar uma resposta a escola com o que verificamos em todos os outros eixos de análise.

Em 23 de agosto de 2012 a professora I. faz uma reclamação via formulário para a orientação pedagógica da escola L. C., onde Ana estuda.

“Aluna indisciplinada, provocando tumulto e falta de vontade de acompanhar a aula, se rabiscando, batendo no colega, levantando o dedo para outro colega e uivando na sala” (sic prontuário).

Há um relatório onde não há identificação de quem escreveu e nem data, mas que provavelmente possa ser de algum professor, a orientadora educacional carimba e assina, estando ciente do ocorrido.

“A aluna durante as aulas apresenta um comportamento agitado e dispersivo. Faz os deveres esporadicamente e não costuma atender as solicitações do professor. Tem dificuldade de concentração. Relaciona-se com dificuldade e em alguns momentos apresenta gestos agressivos” (sic prontuário).

Em outro relatório enviado à orientação pedagógica, Ana continua com os mesmos problemas relatados nos relatórios anteriores. Nesse também não há identificação e nem data.

“A aluna Ana é muito agitada durante as aulas, conversa muito com os colegas, não importa se ela está sentada nas primeiras cadeiras ou no final. No início do ano, a aluna não copiava a matéria do quadro, apenas realizava as tarefas da aula com o professor próximo de sua cadeira cobrando a conclusão dos exercícios. Em relação ao seu relacionamento com os outros alunos, Ana se comporta de maneira agressiva com alguns alunos, principalmente com o aluno L.. Com os demais, o comportamento é normal. A aluna apresenta um pouco de dificuldade para se concentrar durante as explicações.” (sic prontuário).

Em mais um relatório nada de identificação nem data e nenhuma mudança em seu comportamento.

“A aluna apresenta um comportamento agitado, não realiza tarefas solicitadas, na maioria do tempo mantém-se distraída com outras coisas, como por exemplo: pintar alguma coisa de forma aleatória no caderno. A mesma apresenta dificuldade no relacionamento com os colegas, sendo complicado uni-la a outros colegas para realização de trabalho em grupo. Quanto ao relacionamento com o professor a aluna algumas vezes não aceita a solicitação do mesmo e desacata, quando em aula, algumas vezes verbaliza algo que não faz parte do contexto da mesma e acha graça ao fazê-lo” (sic prontuário).

Mais um relatório levado à direção sem identificação e data e continuando na mesma linha dos anteriores.

“A aluna apresenta um comportamento bastante agitado, não faz as tarefas de casa, bem como as de aula mostrando-se sempre desinteressada. Em alguns momentos a aluna afasta-se dos colegas, senta-se no canto da sala, como todo material guardado e de cabeça baixa esperando a hora de ir embora” (sic prontuário).

Um último relatório é da Tânia¹⁴, orientadora educacional do Colégio L. C., no dia 13 de junho de 2012 solicitando uma avaliação psicológica para Ana no IPUB.

¹⁴ Nome fictício.

“Solicito uma avaliação psicológica para a aluna Ana P. R. – 6º ano – Ensino Fundamental – com o objetivo de acompanhamento no seu processo ensino-aprendizagem” (sic prontuário).

O termo agitação é usado em todos os relatórios, mas em nenhum deles há a especificação do que eles entendem por agitação. Nos relatórios, que foram anexados junto com seu prontuário no IPUB, há sempre a mesma reclamação de que Ana não consegue acompanhar o que é dado em aula por causa de seu comportamento. Nestes não há o relato de que Ana possui algum tipo de dificuldade de aprendizagem, mas fica subentendido quando o termo agitação é sempre posto e que por haver uma agitação supõe-se que pode haver uma DA, pois quem não consegue ficar parado por ser agitado também não consegue entender o que está sendo explicado e logo possui uma dificuldade para aprender determinados conteúdos.

No dia cinco de Agosto de 2014, fui pela primeira vez à escola de Ana, por conta das tentativas mal sucedidas pelo telefone. Neste dia quem me atendeu foi a orientadora Tânia e me disse que Ana estava bem melhor, que seu comportamento tinha melhorado e que quando ela vai à sua sala leva as amigas e fica se sentindo importante pelo fato de poder entrar em sua sala e de ter uma atenção especial.

A orientadora Tânia me disse que quem poderia ajudar era a professora de Português, pois é quem tem mais contato com a adolescente e que ainda solicitaria um relatório referente à Ana, relatório esse que nunca nos foi enviado.

Em minha próxima visita, no dia 28 de Agosto de 2014, não consegui contato com a professora e com nenhum outro professor e a orientadora me disse que o relatório pedido à professora não estava pronto.

Em minha terceira visita, no dia 10 de Setembro de 2014, fui à escola e descobri que a professora de Português que iria conversar comigo não era a que a Tânia tinha me dito na primeira vez. Esta professora já não estava mais com a turma de Ana. A outra professora que estava com a turma da adolescente é Samantha¹⁵ e não estava neste dia na escola. Mas mesmo a professora de Português não estando na escola, consegui conversar com alguns professores que dão aula à Ana. Conversei com os professores de Inglês, Matemática e História. A professora de Inglês me disse que Ana não para quieta e que não faz nada em sala. O de Matemática foi o que mais conversou comigo e o que mais se mostrou interessado no caso

¹⁵ Nome fictício.

dela. Ele me disse que ela não tem nenhum problema, não faz o dever por que não quer. E ainda diz que: *“Parece que ela quer ficar nas trevas, não quer encontrar a luz” (sic).*

As falas se tornam repetitivas, pois o professor de Matemática também fala que ela não para quieta, que fica muito avoada, conversa durante a aula e diz que não vai fazer. Ele já a tirou de sala por não estar se comportando.

A professora de História afirma tudo o que seus colegas disseram e ainda diz mais. Ela fala que às vezes Ana se descabela em sala, balança a cabeça e desarruma o cabelo. Esta professora me pergunta se a menina toma algum remédio e eu digo que não, na mesma hora a professora diz que então era preciso que ela tomasse, pois não se comporta de jeito nenhum e ainda atrapalha a aula. Esta fala parece apontar que é o remédio como sendo o salvador de tudo. Ela prefere que a menina seja medicada, pois na visão dela isso iria ajudar Ana a se comportar melhor. Mas que preço que a adolescente vai pagar no futuro para satisfazer essa professora? Será que ela sabe o que pode causar o remédio? Será que tomando a medicação Ana conseguirá se tornar a aluna que ela quer?

No dia 18 de novembro de 2014, retornei mais uma vez à escola, pois havia a informação de que a orientadora pedagógica queria falar com a psicóloga de Ana. A conversa começou com Tânia falando sobre a dependência que Ana está mais faltando do que indo. A menina está de dependência em Matemática, Geografia e Ciências. Em Matemática está com zero no primeiro e segundo bimestre e nos outros está com nota bem baixa, chegando a 2,0. Em Ciências não tem nota em alguns bimestres. Perguntei à Tânia se Ana não passasse nas dependências correria o risco de ser reprovada e ter que voltar para o sétimo ano e a orientadora me respondeu: *“Não! Em colégios particulares que possuem os dois segmentos o aluno pode carregar a dependência do Fundamental até o último ano do Médio” (sic).* *“Aqui é malandragem, moleza. A dependência é fácil. O professor dá uma explicação rápida e passa trabalhos” (sic).*

Com esta fala da orientadora ficou claro que o que interessa para o colégio não é o aprendizado em si, mas que o aluno passe e quantos mais ficar em dependência mais dinheiro eles ganham, já que não volta para o ano anterior mesmo não passando na dependência.

Em relação aos pais disse serem muito presentes. O pai está sempre em dia com os pagamentos da dependência, mas Ana falta ou fica passeando pela escola ou então fica na portaria com os meninos.

“Compromisso zero!” (sic).

Esta foi uma frase que Tânia falou bastante durante nossa conversa, dizendo que a menina não quer nada e que tem pena dos pais, pois eles dão tudo e ela não quer nada. Diz brigar bastante com Ana, dar broncas e faz isso até na frente dos pais.

O motivo por querer falar com a psicóloga foi por que Ana contou a ela que a especialista disse que era para a mãe deixá-la de lado. Tânia não gostou e disse que era um absurdo, pois a mãe devia estar ali, cobrando a menina e não deixá-la. Depois de conversar comigo, chamou a menina e me chamou junto. Não entendi o propósito, pois o que me pareceu foi que Tânia queria comprovar que tudo que me disse em relação à menina era verdade. Em nenhum momento Ana respondeu ou desobedeceu a orientadora que falava com ela de uma forma constrangedora e a orientadora dando broncas e cobrando ainda mais da menina sem dar espaço para ela falar. Perguntei à Ana se ela iria passar de ano e ela disse que dava, mas não falou praticamente nada durante toda a conversa.

O que pude refletir em relação à escola foi uma desorganização e reclamações constantes de Ana. Tanto nos relatórios como nas minhas visitas, em nenhum momento vi darem voz e espaço para a menina falar e talvez dizer o porquê de seu comportamento ser do jeito que a escola não aceita. Somente na última reunião com a orientadora que pude os ver dando voz à menina, mas na verdade o que aconteceu foi apenas uma comprovação daquilo que me foi falado, pois a menina não teve espaço para falar.

Os pais a todo o momento querem que a filha seja nota dez na escola e isso faz com que enxerguem que a menina possui DA, quando na verdade, depois de analisar as falas e de todas as reuniões que tivemos, verificamos que esse diagnóstico não é cabível para o caso dela. Até que ponto uma família pode dizer e acreditar que sua filha tem DA por não corresponder suas expectativas? O fato de Ana não ser a aluna nota dez que tanto os pais queriam, fez com que eles a colocassem em um lugar que não era o dela e que às vezes não é de muitos que são diagnosticados.

CONCLUSÃO

Iniciei o estudo de caso pretendendo ver se o caso de Ana correspondia aos critérios de DA. Compreendendo que, em vez de se partir de um diagnóstico definido, optei por me orientar pelo termo mal-estar, na tentativa de aprofundar o que incomodava a adolescente e seu entorno.

Ao analisar os discursos dos diferentes eixos (sujeito-família-especialista-escola), pude ver que o mal-estar aparece de diferentes formas. Neste caso é notável, por meio das falas, perceber que o mal-estar não está somente em Ana, e também nem poderia, já que ele se dá pelas relações e não é algo individualizado, aparece em todos os sujeitos que fazem parte da vida da adolescente.

No eixo sujeito, no qual Ana está implicada, o mal-estar aparece, pois ela tem suas vontades, seus anseios e tudo o que faz não satisfaz as pessoas e instâncias que a cercam e a forma que ela enuncia esse mal-estar é se rebelando a esse ideal que tanto esperam dela, fazendo bagunça, querendo ser notada de uma forma diferente.

No eixo da família, o mal-estar aparece por que a menina não vai bem à escola de acordo com o que eles idealizam e enunciam esse mal-estar também por meio da punição. Aqui a questão da nota parece significar um índice seguro de fracasso e enxergar o que a adolescente sabe fica muito difícil.

No eixo da escola, o mal-estar aparece predominantemente ligado a comportamento. O fato de Ana não se comportar e não fazer o que lhe é solicitado vai de encontro também ao ideal de aluno e a enunciação disso se dá também pela punição e chamadas constantes dos pais. Não apareceu no discurso da escola alguma inquietação quanto a sua forma de funcionamento, e o comportamento inadequado é predominantemente imputado à família.

No eixo dos especialistas, ficou bem mais complicado de encontrar o mal-estar, pois eles falam a partir da fala de Ana e de seus pais, mas pude constatar que pela forma de escrever, no prontuário, algumas vezes eles se implicavam naquilo que estavam relatando. Essa constatação foi baseada pela repetição do que os especialistas escreviam e pelo uso de encaminhamentos para outros especialistas. Então se pode dizer que há sim mal-estar dos especialistas e que é enunciado de uma forma diferente e bem mais discreta.

Mas o que podemos encontrar de convergente nos quatro eixos? Creio que convergem quando todos os sujeitos reclamam de alguma coisa. Estão sempre reclamando de algo, Ana se queixa dos pais e da escola, os pais se queixam de Ana em casa e na escola, a escola se queixa do comportamento e a falta de interesse de Ana e os especialistas retratam toda essa

queixa, tanto de Ana, quanto dos pais, sempre em relação à escola. Conclui-se, então, que predominam os discursos queixosos onde existiriam “culpados” fora do próprio sujeito, da escola, da família. Neste caso pode-se pensar que o mais difícil talvez seja favorecer uma mudança neste tipo de discurso dessubjetivado, já que distante de uma reflexão de sua própria implicação no mal-estar.

E o que se pode encontrar de diferente? A diferença se encontra na forma que cada sujeito vai enunciar o mal-estar. Ana o faz de forma mais explosiva e rebelde, sempre querendo chamar a atenção; os pais fazem na forma de punição e recompensa quando a menina faz o que eles querem; a escola faz também na forma de punir, a colocando de castigo, para fora de sala; e os especialistas fazem de uma forma que difere de todas, pois apenas relatam todo o mal-estar trazido por Ana, e por vezes pelos pais e, às vezes, dão um espaço para que ela possa se sentir a vontade para contar o que quiser sem ser punida ou rechaçada.

No caso de Ana pude observar e verificar que a dificuldade aprendizagem, tida como diagnóstico inicial, e o que foi o foco deste trabalho, trazida pela família e escola, é algo que não se configura. Por mais que esse diagnóstico tenha sido colocado em pauta, pude verificar pelas falas dos diversos sujeitos, analisados aqui, que o comportamento e a falta de atenção e de comprometimento da adolescente, passam por uma ordem muito maior do que a das DA. Por isso a escolha de utilizar o termo mal-estar (FREUD, 1930/2011), pois como dito anteriormente, é algo que amplifica e traz possibilidades para entender o que se passa com a adolescente. Fazendo isso ganhamos um tempo de compreensão sem rapidamente julgar, rotular e segregar.

O conflito com a mãe tem um espaço muito significativo para a formação da menina e ainda a falta de organização dos pais, o que acaba refletindo em seu comportamento e isso acarreta em seu desempenho escolar. Ana usa isso a seu favor de forma a chamar atenção, mesmo não sendo a melhor forma para obter atenção dos pais.

Diante disso, a universalização da escola pode ter sido um dos fatores para que esse tipo de diagnóstico aparecesse com força, pois dentro de um espaço com diversos sujeitos e cada um com seu estilo fica ainda mais difícil conseguir normatizá-los e fazer com que todos aprendam em um mesmo ritmo.

Assim, a proposta deste trabalho foi de ampliar a visão de todos aqueles que se utilizam de rótulos para poder classificar, segregar e excluir os alunos que possuem algumas questões em seus processo de ensino-aprendizagem.

Minha busca para saber se as dificuldades de aprendizagem existem começaram com o caso aqui apresentado, pois pude analisar e verificar que a adolescente em questão não possui DA. Digo isso com base nas falas apresentadas e de como esse caso evoluiu, pois os pais, que eram os que mais cobravam de Ana a nota dez, puderam perceber que a nota não dizia se a filha sabia a matéria ou não. Durante os dois anos de encontro, eles perceberam que Ana é inteligente e que não seria nota dez como tanto queriam, pois ela tem um ritmo próprio de aprendizagem e tem suas preferências em relação as matérias estudadas.

Como resposta a minha grande questão e o que me motivou a escrever sobre as DA, trago os estilos cognitivos e estilos de aprendizagem como termos alternativos para essa questão. Foram os termos que pude perceber que se “encaixam” muito melhor dentro da perspectiva de um aluno diagnosticado com DA, pois explicam de uma forma diferente como se dá a questão da aprendizagem, assim podendo nos fazer entender como é que esse processo funciona e até mesmo excluir qualquer possibilidade de haver DA. Trago esses termos justamente como uma saída, uma válvula de escape, para os problemas relacionados com a aprendizagem, já que se criamos uma escola para “todos” também criamos que os que não correspondem, que “tem um problema” e ousou dizer que o termo dificuldades de aprendizagem é algo criado pela sociedade. Aprender é ir além do que já conhecemos e cada um tem seu tempo de aprender, tem suas preferências por determinados assuntos e isso faz com que cada um tenha seu próprio estilo.

Além desses dois termos, temos também o mal-estar, que nos ajuda a pensar nas DA de forma diferente saindo do rótulo e passando para um entendimento mais amplo do que pode ser o aprender para cada sujeito. Se cada um possui seu ritmo, seu estilo para aprender, possui também um mal-estar que se instaura no momento que a aprendizagem está voltada somente para os resultados e não para o que o sujeito está aprendendo de verdade e o que aquilo realmente significa pra ele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARIANI, I. C. D., MARTINS, R. M. M. & SANTOS, A. A. A. **Estilos cognitivos e compreensão leitora em universitários**. Paidéia, 2005, 15 (30), p. 57 – 68.

CERQUEIRA, T. C. S. **Estilos de aprendizagem em universitários**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. **O professor em sala de aula: reflexão sobre estilos de aprendizagem e a escuta sensível**. PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 7, nº 1, p. 29 - 38, Jan./Jun. 2006;

_____. **Estilos de aprendizagem de Kolb e sua importância na educação**. Revista de estilos de aprendizagem, v. 1, nº 1, Abril 2008.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERRARI, I. F. **A ignorância fecunda inerente à pesquisa-intervenção**. In: CASTRO, L. e BESSET, V.(orgs) Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

FERREIRA, H. C. **A teoria piagetiana da equilibração e as suas consequências educacionais**. Instituto politécnico de Bragança - Portugal, 2003.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2 ed. rev. aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREUD, S. (2011) **Mal-Estar na Civilização**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo. Ed. Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1930).

KUPFER, M. C. M. **Problemas de aprendizagem ou estilos cognitivos? Um ponto de vista da psicanálise**. In: RUBINSTEIN, E. (Org.). Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. 4. Ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2012, p. 55-66.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens, A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber.** 14 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NUNES, A. I. B. L. & SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos.** Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, R. P. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica.** In: CATANI, A. M. (Org.). Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1985.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

RUBINSTEIN, E. **Suando e sofrendo para aprender.** In: RUBINSTEIN, E. (Org.). Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. 4. Ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2012, p.133-151.

SANTIAGO, A. L. **O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa-intervenção na área de psicanálise e educação.** In.: CASTRO, L. e BESSET, V.(orgs) Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro:Trarepa/FAPERJ, 2008.

_____. & SILVA, M. M. M. **Da universalização à qualidade de ensino: desafios da alfabetização.** RevistAleph – ISSN 1807-6211, ano XI, n.22 – Dezembro 2014.

SILVA, E. M. D. **A virtude do erro: uma visão construtivista da avaliação.** Estudos em avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

SMITH, C. & STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A-Z: guia completo para educadores e pais**. Porto Alegre: Penso, 2012.

VENTURA, M. M. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Rev. SOCERJ – 2007; 20(5), p. 383-386, setembro/outubro.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos tradicionais**. Daniel Grassi – 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.