

Contribuições da Psicanálise para refletir as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar

Psychoanalysis Contributions to Reflect Learning and School Failure

Walesson Gomes da Silva¹
Carlos Roberto Silva de Araújo²
Ana Karina Ladeira Gomes³

Resumo

Aprender é um processo e as dificuldades durante este processo são comuns. O fracasso escolar na educação básica é uma realidade principalmente para os alunos que participam do processo de inclusão social. Diversos fatores podem contribuir para a dificuldade de aprendizagem e a escola deve estar atenta para esta situação. A família também é responsável pela aprendizagem da criança, tornando-se possibilitadora dos processos de aprendizagem. Estes processos facilitadores são possíveis mesmo em situações de carência econômica. Deve-se abandonar a ideia de que criança carente não aprende. Faz-se necessário problematizar e questionar o que se entende por carência e quais suas implicações na produção e superação do fracasso escolar. Na visão da psicanálise, é necessário questionar o uso dos termos carência, privação cultural e deficiência. Para se trabalhar a dificuldade em aprender é necessário trabalhar o desejo do saber. O fracasso escolar é capaz de aniquilar a imagem que cada um tem de si, gerando uma depressão. O professor não tem acesso ao desejo do aluno, assim não deve exigir que o aluno cumpra o que designa como sendo ideal, pelo seu desejo. A identificação do aluno pelo conhecimento o levará a cumprir o proposto pelo professor pelo seu próprio desejo. Acredita-se que cada um deva cumprir seu papel dentro do processo de aprendizagem na busca incessante pelo saber.

Palavras Chaves: aprendizado, carência, família, psicanálise, escola.

Abstract

Learning is a process and difficulties during this process are common. School failure in basic education is a reality especially for students who participate in the process of social inclusion. Several factors can contribute to the learning disability and the school should be aware of this situation. The family is also responsible for the child's learning, making it possible for learning processes. These facilitating processes are possible even in situations of economic need. The idea that a needy child does not learn should be abandoned. It is necessary to problematize and question what is meant by lack and what are its implications in the production and overcoming of school failure. In the psychoanalysis view, it is necessary to question the use of the terms lack, cultural deprivation and disability. To work the difficulty in learning it is

¹ Prof. Dr. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais e Educação Social/ NEVES, da Unidade Acadêmica Ibirité – UEMG, Pesquisador FACETEN/ Docente do Programa Stricto Sensu em Ciências da Educação da UEP-PY.

² Prof. Me. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

³ Gestora de Polo Acadêmico EaD, Faculdade Internacional Signorelli. Lic. Matemática, Esp. Gestão.

necessary to work the desire to know. School failure can annihilate one's image of oneself, creating a depression. The teacher does not have access to the student's desire, so he or she should not require the student to fulfill what he or she designates as ideal by his or her desire. The identification of the student by knowledge will lead him to fulfill the proposal proposed by the teacher by his own desire. It is believed that each one should fulfill their role within the learning process in the incessant search for knowledge.

Keywords: learning, lack, family, psychoanalysis, school.

Introdução

Pode-se dizer que a dificuldade de aprender é uma coisa comum ao ser humano e que aprender é um processo. O problema é quando o ato de aprender se torna quase impraticável ou é tido como castigo. Infelizmente esta queixa sobre aprender está cada vez mais comum nos dias de hoje. Para Machado (1996), o fracasso escolar é apenas um aspecto de uma rede de relações sociais e considerar apenas a criança como centro, resulta em avaliações e posteriormente em diagnósticos que desconsideraram o processo de produção da queixa escolar, que não investigaram as relações e a realidade onde as dificuldades de aprendizagem ou os desvios de comportamento se constituíram.

Infelizmente o fracasso escolar é uma realidade para muitos alunos da educação básica em nosso país. Muitos alunos que participam do processo de inclusão escolar estão mais suscetíveis ao fracasso escolar, pois fazem parte de um grupo onde as limitações reais que possuem, intensificam as suas dificuldades em aprender e podem interferir diretamente em seu aprendizado. O fracasso escolar, segundo Fernández (1990) apud Silva; Alencar; Ribeiro (2015) pode ser relacionado a causas externas e internas, a condições estruturais da família ou individuais do sujeito.

As causas externas, ligadas a uma ação educativa inadequada, favoreceriam problemas reativos de aprendizagem, enquanto fatores internos, relacionados à história pessoal da criança, favoreceriam os problemas de inibição que restringem as potencialidades cognitivas, caracterizando um aprisionamento da inteligência e a perda do desejo de aprender (SILVA; ALENCAR; RIBEIRO, 2015, p.03).

Silva; Alencar; Ribeiro (2015) lembram que é importante considerar a influência de múltiplos fatores que interferem na aprendizagem. É necessário que a escola esteja atenta para não supervalorizar ou desvalorizar as dificuldades de aprendizagem.

Ao abordar o conceito de dificuldades de aprendizagem Mazer; Bello; Bazon (2009), mostram que não há consenso na literatura em relação à definição para as dificuldades de aprendizagem. Há perspectivas que abordam uma concepção orgânica, outras uma concepção social e mesmo psicossocial. Os mesmos autores citam que na perspectiva educacional, as dificuldades de aprendizagem refletem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem ou para a aquisição de aptidões sociais.

Fonseca (1995) mostra que as dificuldades de aprendizagem são abrangentes e globais, relacionam-se ao aluno, ao professor, a metodologia e conteúdo, a escola e ao ambiente.

Dificuldades de aprendizagem referem-se a crianças que apresentam dificuldades de aquisição de matéria teórica, embora apresentem inteligência normal, e não desfavorecimento físico, emocional ou social. É preciso criar meios eficazes e inovador na construção do saber, do ato de aprender e de uma intervenção psicopedagógica eficiente e qualitativa nessa dinâmica de

aprendizagem humana para superar as dificuldades de aprendizagem (FILHO, 2012, p.01).

De acordo Schwartzman et al (2001) apud Silva; Alencar; Ribeiro (2015, p.02) pode-se citar inúmeras dificuldades e fatores que levam ao déficit de aprendizagem, tais como: TDAH, deficiências intelectuais, lesões ou disfunções cerebrais, fatores genéticos ou medicamentosos, dislexia, dislalia, discalculia, disgrafia, dentre outro. É preciso compreender as dificuldades em aprender a partir de um enfoque multidimensional e tanto a análise, quanto as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo (SCOZ, 2011). Acredita-se que a inclusão escolar seja este movimento capaz de acolher todos os alunos em suas mais variadas características, dificuldades e potencialidades.

Ao citar Ballone (2004)⁴, Mazer; Bello; Bazon (2009), afirmam que as dificuldades de aprendizagem não devem ser tratadas como se fossem problemas insolúveis, mas como desafios que fazem parte do próprio processo da aprendizagem.

Um pouco de história

Mokrejs (1993) aponta que ao pesquisar sobre este tema descobriu-se que as primeiras tentativas de transformar o fracasso escolar em uma patologia, digna de cuidados médicos, ocorreu na França, já no início do século XX. Este problema era tido como sendo mais comum das classes pobres/populares. Países de tradição educacional e obrigatoriedade do ensino como Alemanha e Bélgica também apresentaram esta questão.

Ainda, segundo a autora, foi no final do século XIX, que nasce a Psicologia da Criança aliada à medicina. Dentro do modelo médico busca-se na criança a origem do problema que era apontado pela escola. Neste período, duas categorias rotulavam as crianças com problemas: os atrasados ou débeis mentais e os instáveis, que não aceitavam a disciplina escolar por debilidade na sua capacidade moral.

A mesma autora, ainda, aponta que paralelamente a inteligência passa a ser medida com a escala métrica, proposta por BINET e SIMON em 1905, verificando então o grau de inteligência de qualquer criança. Tem-se aqui a tentativa de mensurar o ser humano, com isso, passa-se então a chamar de débil mental quem possuir grau de inteligência tido como inferior pela tabela; assim, o aluno é definido pelos testes de inteligência que continuam a rotular os alunos como inferiores, atrasados, retardados, etc.

Somente nos anos 50 do século XX, que o conceito de anormalidade começou a ser repensado e substituído por inadaptação. Com os novos rótulos, surge todo um aparato de novos testes: de esquema corporal, adaptação espacial, ritmo, etc. Assim o fracasso se torna cada vez mais uma doença, um mal a ser extirpado.

O fracasso escolar enquanto ideia é algo moderno; seu surgimento data de meados do século XX, mas este fato não significa que antes todos aprendiam, com facilidade, na escola. A ordem das coisas ditava que somente alguns podiam ter acesso à cultura, era o domínio da classe dominante até na educação. Aqui já havia o fracasso escolar, mas este era mascarado pela própria estrutura da escola que, desde o ingresso do aluno, separava os ditos melhores dos considerados menos capazes, e esta regra era ditada pela pertença social. A escola passa a ser um mecanismo de seleção e de segregação:

Parecia 'normal' que a escola agrupasse crianças dotadas e outras não, crianças "nascidas para estudar" e outras nascidas para o trabalho manual

4 Ballone, G. B. (2004). Dificuldades de Aprendizagem (ou escolares). <http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=49&sec=19>

aos doze anos. E mais normal ainda, que o sucesso estivesse estreitamente vinculado à condição social de origem: era a “ordem das coisas”. A exigência de igualdade não estava ausente, mas a escolarização e a alfabetização mínima de todos era suficiente para satisfazê-la. Para além disso, aumentava o jogo considerado “natural” das desigualdades (PERRENOUD, 2001, p. 16).

Tem-se o fracasso escolar como uma patologia e tende-se a ligá-la à família da criança. Ou seja, apontar a falha como oriunda do meio desta, ou desta própria. As normas e regras da escola passam a ter influência na delimitação das fronteiras entre o normal e o patológico, embasados nos postulados da medicina e da psicométrica.

Segundo Fernandez (1990), deve-se, ainda, questionar sobre os recursos que o aluno conta para aprender, questionando o que significa o conhecimento e o aprender no imaginário deste sujeito e de sua família, perguntando que papel foi-lhe designado por seus pais em relação ao aprender, verificando qual a modalidade de aprendizagem, buscando saber qual a posição do sujeito frente ao não dito, observando que função tem o não aprender para ele e para seu grupo familiar, refletindo sobre qual é o significado da operação particular que constitui o sintoma, verificando como aprende e como não aprende, observando se o não aprender responde a um sintoma ou é uma resposta reativa ao meio socioeducativo.

Partindo destas constatações supõe-se que se o fracasso escolar ocorre em todas as classes sociais e não podemos confundir o fracasso da escola, enquanto instituição que, com suas falhas, contribui para a não aprendizagem do aluno, com o fracasso do sujeito, que é o seu sintoma.

Pelo exposto vê-se que o fracasso não é algo totalmente novo e sequer pode ser apontado como existente num único contexto. Segue então o questionamento: de quem é a culpa do fracasso escolar? Ou por que este ocorre?

A posição da família no processo de aprendizagem

Para entender o processo pelo qual o aluno fracassa é preciso distinguir aquilo que é próprio da criança, em termos de dificuldades, daquilo que ela reflete em termos do sistema em que se insere. Para Fernandez (2001), a família, por sua vez, também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros a ensinar a algo às crianças.

Ao se falar em famílias possibilitadoras do processo de aprendizagem, é comum excluir as famílias de classes baixas já que estas não podem fornecer uma qualidade de vida satisfatória, uma alimentação adequada, acesso a diversas formas de cultura e possibilidades, etc. Para Fernandez (2001), o que caracteriza estas famílias é a criação de um espaço favorável para que cada membro possa escolher e responsabilizar-se pelo escolhido, propiciando um espaço para a autoria de pensamento.

Entretanto é possível a existência de processos facilitadores da aprendizagem mesmo em situações de carência econômica. Machado (1998) e Souza (1997) relacionam o fracasso escolar e a pobreza questionando a ideia de culpa do aluno, em virtude do fracasso escolar, destacando a má qualidade do ensino oferecido e a presença, nas práticas escolares, de estereótipos e preconceitos existentes a respeito da criança pobre. Tais ideias, de puro preconceito, pactuam com a exclusão destes do meio escolar. Deve-se abandonar a ideia da criança carente que não aprende e atuar em bases mais realistas, faz-se necessário problematizar e questionar o que se entende por carência e quais as suas implicações na produção e superação do fracasso escolar.

Fernandez (2001) ainda coloca que um sintoma não deve ser considerado de forma única, isolado, mas sim dentro de um contexto muito mais amplo e repleto de significados. Assim,

acontece com o fracasso escolar, ele pode assumir dentro da família, uma função. Daí, a necessidade de buscar o significado do “não aprender”, analisando a história de vida do sujeito e buscando uma significação das fantasias relacionadas ao ato de aprender.

A visão psicanalítica

A partir da perspectiva psicanalítica tem-se:

As influências da vida pregressa familiar que interferem na capacidade de aprender a ler, por parte da criança, podem ser de uma variedade imensa. Muitas vezes, uma atividade negativa de uma criança para com a leitura é consequência do desinteresse dos pais em assuntos intelectuais, inclusive uma aversão subconsciente a esses assuntos, a que a criança responde sem conhecer bem o que se passa. A recusa de se alfabetizar pode também se ligar a causas bem opostas: uma demasiada pressão em casa, para que a criança se saia bem na escola pode induzi-la a se recusar a aprender num esforço para afirmar a sua independência perante os pais, ou pode ela entender o fracasso escolar como uma maneira mais sutil de derrotar os pais lá onde lhes dói mais (BETTELHEIM, ZELAN, 1987, p.46).

Sobre o tema do fracasso escolar Patto (1991) coloca que é necessário questionar quanto ao uso dos termos carência, privação cultural e deficiência e sugere certa cautela na utilização dos mesmos, pois o que consideramos exclusão é uma forma de relação de participação-exclusão, necessária para a sobrevivência do modelo capitalista vigente. Tem-se, assim, que o fracasso é parte do sistema e mantém o sujeito alienado, preso à margem da sociedade e servindo ao sistema.

É comum ouvir falar da aceitação das diferenças mas o que se viu ao longo dos anos foi o fracasso sendo encarado como uma doença, uma patologia.

As crianças vêm em busca de algo, talvez aprender. Será que estamos capacitados a “ensinar”? Ensinar o quê? Temos nós algum saber? Observo, talvez, que nós é que estamos aprendendo a viver e a conviver, a respeitar a singularidade e o tempo de cada um, aprender com cada um, como cada um é capaz de crescer no seu espaço, de se desenvolver nas suas condições que para nós são sub-humanas. Muitas vezes não entendemos como estas crianças sofridas e desamparadas ainda têm força para sorrir e produzir, ainda são alegres e dão alegrias; cada uma com a esperança renovada e a vontade de crescer. Como podemos negar a quem quer que seja este direito? Quem somos nós para fazer isso? É preciso uma revisão de nossas referências para que possamos escutá-los (FOLBERG, 1997, p.158).

Kupfer (1989) aponta que para se trabalhar a dificuldade em aprender é necessário trabalhar o desejo de saber numa dimensão de clareamento, de iluminação, pois o desejo é desejo de nada saber, é desejo de saber sobre desejo, não desejo de saber. Esta, ainda, afirma que é porque existem sujeitos capazes de desejar que existem sujeitos capazes de aprender. Corroborando com estas colocações:

O desejo de saber faz um par dialético com o desejo de não saber. O jogo do saber / não saber, conhecer / desconhecer e suas diferentes articulações, circulações e mobilidades, próprias de todo ser humano ou seus particulares nós e travas presentes no sintoma, é o que nós tratamos de decifrar no diagnóstico (...) o saber é perigoso a partir da fantasmática inconsciente de todo ser humano. (FERNANDEZ, 1990, p.39).

Pela apresentação da fala do aluno pode-se pensar no quanto o sujeito é subjetivado pelo meio social, pela cultura onde vive e por seu inconsciente:

(...) além do discurso vocalizado, há um discurso sem palavras, subjetivado e assujeitador ao mesmo tempo. Ou seja, é o discurso do Inconsciente, subjetivo, impondo suas leis e regras de vigência até o fim da vida. Mas, por mais subjetivo que o vejamos convém lembrar que ele está marcado pelas leis da cultura que o envolve, circunstancia e codifica. (FOLBERG, 2002, p.16).

Pode-se dizer que, o fracasso escolar é capaz de aniquilar a imagem que cada um tem de si gerando uma depressão muito maior, pois falhar é um falhar em si mesmo. Isso se acentua com a imposição sociocultural de perfeição, onde somos empurrados a não falhar e a sermos sempre perfeitos. Assim, torna-se comum o surgimento nas escolas de crianças problemáticas, fracassadas, disléxicas, hiperativas, agressivas, etc. Esses problemas tornam-se parte da identidade da criança. Perde-se o sujeito, ele passa a ser sua dificuldade. Desta forma, ao passar pelo portão da escola, a criança assume o papel que lhe foi atribuído e tende a correspondê-lo. Porém, ao conceder este rótulo, esta marca estigmatizante à criança, não se observa em quais circunstâncias ela apresenta tais dificuldades. Tem-se, assim, uma marca determinista.

O Eu Ideal e o Ideal do Eu são pressupostos básicos e indispensáveis a serem considerados na prática educacional. O Eu Ideal refere-se àquilo que a criança supõe que representou para seus pais, enquanto que o Ideal do Eu representa aquilo que se gostaria de ser, supondo garantir o amor do Outro.

O professor não tem acesso ao desejo do aluno, por ser da ordem do inconsciente. Assim, cabe ao professor não transformar o aluno em seu Eu Ideal, colocando-se como um saber que não é completo, não exigindo que o aluno cumpra o que ele designa como sendo o ideal, pelo seu desejo. Por outro lado, pela identificação e pela transferência, é certo que o aluno tenderá ao Ideal de Eu proposto pelo professor.

Considerações finais

O psicólogo, enquanto um facilitador do processo educacional tem muitas possibilidades de atuação. Basicamente a queixa escolar é entendida como uma dificuldade do aluno em aprender. Para Patto (1997) nas classes média e alta, a criança, diante da realidade do fracasso escolar, poderá ser levada a psicólogos e outros profissionais capazes de auxiliá-lo. Já as crianças carentes, oriundas de uma classe pobre, encontram-se em uma situação de justificativa de sua dificuldade na escola e futuramente a exclusão dela (PATTO, 1997).

Não podemos desconsiderar que as condições materiais, e a realidade de vida da maioria das crianças que frequentam as escolas, de classes carentes são extremamente precárias. O modo de conceber o significado do fracasso escolar está intimamente ligado à concepção de vida e de vida escolar de quem se propõe a analisá-lo e entendê-lo. Deve-se ter uma concepção que segue o caminho que desnaturaliza o fracasso escolar, vendo-o como uma produção a serviço da exclusão e injustiças sociais.

Sem conhecer bem a situação do fracasso e o meio onde este ocorre, pode ser difícil imaginar soluções ou ações a respeito da relação aluno e escola. Machado e Souza (1997) apontam certas atitudes que podem ser tomadas perante a escola, o aluno e sua família. Estes sugerem

que ao invés de perguntar à mãe sobre a criança é preciso conhecer como a professora entende o problema de seu aluno, dando informações sobre o contexto de sala de aula. Ao invés de colher informações sobre os primeiros anos de vida da criança, pode-se obter dados sobre a sua história escolar, sobre a classe em que está e o que pensa sobre as queixas da professora. Ao invés de aplicar teste de inteligência e projetivos, formam-se pequenos grupos onde são criados espaços de expressão e comunicação, onde a criança fala de seu aprendizado, de sua vida escolar e mostra suas potencialidades cognitivas e expressivas. Paralelamente, seria preciso trabalhar com as professoras que encaminham as crianças. Os grupos de alunos e professores seriam feitos na própria escola.

Aprendeu-se com Winnicott (1987), que o professor precisa se preocupar em explorar o espaço potencial entre ele e seu aluno, sendo confiável e fidedigno, podendo instaurar um espaço lúdico, relaxado, apresentando informações onde o educando esteja pronto para recriá-las e se apropriar de conteúdos relevantes de forma singular e criativa, segundo suas concepções e necessidades. É indispensável que o aluno possa experimentar os conteúdos escolares inicialmente como objetos subjetivos, criados por ele, para facilitar a transição entre a sua cultura e a cultura escolar. O professor precisa facilitar a transição, ajudá-lo a constituir objetos transicionais com objetos da cultura para depois poder estabelecer uma relação mais objetiva com a tradição dominante.

Nesta linha de raciocínio Oliveira (1987) aponta que Vygotsky colocava:

O único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola - demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções - são fundamentais na promoção do bom ensino. (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

Ao olharmos para o aluno e reconhecermos o que ele é, o que ele pode e o que ele já construiu é o primeiro passo que a escola pode realizar no sentido do crescimento e enriquecimento de cada indivíduo. Neste processo, o professor também precisa ser reconhecido em suas particularidades e que para respeitar este deve ser respeitado e ser capaz de olhar para os alunos enquanto sujeitos e donos de sua própria história. Cabe, aqui, relembrar as colocações de Kupfer (1989) que aponta que o psicanalista ao participar deste processo de ajudar o sujeito com sua queixa de dificuldades em aprender, deve trabalhar o desejo que este tem de saber. Deve-se tentar trazer a tona este anseio pelo novo em contraponto ao que este quer ignorar.

Não se objetivou aqui apontar culpados, mas sim, enquadrar os responsáveis pelo processo de aprender. Acredita-se que cada um deve saber qual é e cumprir seu papel dentro deste grande e magnífico teatro, onde o que se apresenta em cartaz é a busca incessante pelo saber.

Referências

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização**: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2922 p.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psico-pedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOLBERG, Maria. **Criança psicótica e escola pública**: psicanálise e sintoma social. São Leopoldo: Unisinos, 1997. p. 156-167.

KUPFER, Maria Cristina. **A violência na educação**: Adolescência pelos caminhos da violência. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

MACHADO, A. M. . **Reinventando a Avaliação Psicológica**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996, Brasil.

_____. **Avaliação e Fracasso**: erro e fracasso na escola: alternativas teórico práticas. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-79.

MOKREJS, Elizabet. **A Psicanálise no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993. p.17-32.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento**: Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução a psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1991.

_____. **Para uma crítica da razão psicométrica**. Psicologia USP. São Paulo, vol. 8, nº1, 1997, p. 47-62.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola da diferença**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 158-162.

SOUSA, M.P.R. **As crianças excluídas da escola**: um alerta para a Psicologia. In: A. M. Machado & M.P.R. Souza. (orgs.). Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997.

WINNICOTT, Donald Woods. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. p. 23-29.

Recebido em 21/05/19

Aceito em 22/07/19