

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL?

Flávia Godinho Soares de Melo Barreto
Mestranda do PPGEn/UFF
Email: flaviamelobarreto@gmail.com.br
Jacqueline de Souza Gomes
Professora Adjunta /UFF
Email: jsgomes@id.uff.br

Resumo

Neste artigo compartilhamos inquietações e provocações sobre o conceito de dificuldades de aprendizagem. Partimos de uma reflexão sobre a apreensão deste na literatura hegemônica e sobre suas implicações para a prática pedagógica. O conceito de dificuldades de aprendizagem é polissêmico e complexa é a sua apreensão. Nesta medida, identificamos compreensões diversas e até controversas sobre o conceito. Nossa fundamentação teórica passa por autores como Fonseca (2015), Boaventura (2017), Maturana (1982, 1988, 2001, 2015), Hooks (2013) e Patto (1999, 2000, 2005). Inicialmente, buscamos analisar os critérios utilizados nos diagnósticos de dificuldades de aprendizagem para, em seguida, questionarmos a legitimidade dos apontamentos hegemônicos a fim de defendermos que o conceito de dificuldade de aprendizagem é uma construção social e volátil. Ressalte-se que o panorama histórico da educação no Brasil, o modelo educacional e a necessidade de justificar a grande disparidade socioeconômica alicerçam nossa inclinação por defender as dificuldades de aprendizagem como produto da vida social. Esta defesa visa dar à luz outras formas de ver e estar no mundo. Entendemos ser fundamental, antes de rotularmos e estigmatizarmos, observarmos e respeitarmos as especificidades de cada pessoa. Aliás, há "dificuldades" que talvez sejam "diversidade", definidas por meio de uma leitura enviesada de mundo que inferioriza conhecimentos não hegemônicos e ignora as possibilidades de releitura do mundo.

Palavras-Chave: Dificuldade, Aprendizagem, Diagnóstico.

Introdução

Embora muitos pesquisadores, como Fonseca (2015), Fávero (2013), Padilha (2012), Nunes (2016), Patto (1999) e Vianni (2013), visem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem e busquem fundamentar teorias explicativas para o processo de aprendizagem, ainda há muitas dúvidas sobre o mecanismo neural da aprendizagem e os fatores que nela interferem.

A dificuldade de elucidação do mecanismo neural de aprendizagem somada à arrogância do modelo educacional brasileiro hegemônico, que propõe um método de ensino único (a proporcionar a aprendizagem a “todos”), favorece a ocorrência do que se tem denominado “fracasso escolar”¹, seja lá o que isso queira significar. Embora o “fracasso escolar” não seja propriamente o foco desta pesquisa, será necessário abordá-lo brevemente a fim de entendermos em que contexto escolar se constrói e como se relaciona com as dificuldades de aprendizagem.

Como a escola tradicional, que se funda no padrão social da cultura ocidental, determina o sucesso e o fracasso levando em consideração o desempenho acadêmico (medido pela capacidade de o aluno reproduzir as informações que lhe são fornecidas), e como tal desempenho, segundo Fonseca (1999), é utilizado como parâmetro para a indicação das dificuldades de aprendizagem, o quadro brasileiro é preocupante. Intuitivamente podemos perceber que muitas justificativas para o rótulo não expressam propriamente a capacidade ou incapacidade do aluno². O tal “fracasso escolar”, fruto mesmo de fatores sociais e culturais, passa a determinar o sucesso ou o insucesso acadêmico. Abarca em seu escopo tanto fatores biológicos quanto metodológicos. Ignora que um determinado método de ensino pode não ser adequado a todos os alunos. Ignora que a sala de aula é um ambiente heterogêneo e que o próprio método de avaliação do desempenho escolar não delimita adequadamente as vivências de ensino-aprendizagem do aluno.

Dados do censo escolar de 2017 do IBGE³ sinalizam uma taxa de reprovação de 11% no último ano do ensino fundamental, o que revelariam as dificuldades de aprendizagem dos alunos desde a alfabetização e, conseqüentemente, a retenção dos estudantes e o “fracasso escolar”. Diante disto,

surgem-nos inúmeros questionamentos sobre a efetividade da aprendizagem e sobre o significado do próprio "fracasso escolar".

É muito comum que os números, ao invés de revelarem a variedade de aspectos que contribuem para o desempenho escolar (como fatores sociais, culturais e econômicos), direcionem-se apenas para o aluno que “fracassa”. O modelo biomédico de sociedade revela a perversidade de centralização no indivíduo e, assim, as dificuldades de aprendizagem assumem status de "doença social" a justificar o “fracasso escolar” e eventuais intervenções políticas que o corrijam.

Neste cenário, diagnosticar "dificuldades de aprendizagem" torna-se essencial para justificar o fracasso, confortar a escola, a família e até mesmo o próprio aluno. Mas haverá mesmo o “fracasso em aprender”? E se a resposta for positiva, qual será efetivamente a causa deste fracasso? Será mesmo um reflexo de uma dificuldade biológica que impede a aprendizagem adequada? Será então uma patologia?

A intenção desse trabalho é afirmar que as "dificuldades de aprendizagem propriamente ditas" não se legitimam enquanto “patologia”. Neste sentido, o "não saber" é compreendido como uma etapa do processo de aprendizagem. O "não aprender" também será colocado em termos de temporalidade. Cada pessoa tem seu próprio tempo para aprender. E, portanto, não serão as “dificuldades de aprendizagem” uma construção social para justificar formas de aprendizagem atemporais e hegemônicas?

Autor fundamental às nossas reflexões é Maturana. Segundo Maturana (2001), a aprendizagem é parte da trajetória da vida, é um processo incessante, que se refere a ações efetivas de domínios, que ocorrem graças às interações e experiências decorrentes da trajetória de vida individual. A aprendizagem, portanto, visa à conservação e adaptação do organismo ao meio. Ele complementa seus relatos afirmando que quando a aprendizagem é avaliada, tal avaliação se refere a uma ação efetiva no domínio do qual se espera uma resposta, assim essa se dá em relação ao efeito esperado pelo observador e os conceitos de "êxito" e "fracasso" são sempre definidos pela expectativa do observador. Deste modo, podemos entender que o "fracasso" não é, de fato, em aprender, mas em atender às

expectativas impostas externamente para a aprendizagem. Assim, esse trabalho visa refletir criticamente sobre o conceito de “dificuldades de aprendizagem” a partir do reconhecimento deste enquanto construção social, fruto da diversidade epistemológica na sala de aula.

Metodologia ou Materiais e Métodos

A investigação temática que gera este trabalho é fruto de uma pesquisa eminentemente bibliográfica, que está em andamento em nível de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, da Universidade Federal Fluminense. Consiste numa abordagem explicativa que permite investigar uma gama de fenômenos amplos, conforme Gil (2002) descreve, ideal para problemas de pesquisas que requerem dados dispendiosos. Exatamente como o tema "dificuldades de aprendizagem" requer. Nesta medida, efetuamos um levantamento bibliográfico e selecionamos alguns autores de referência para reflexão, dentre os quais: Fonseca (2015), Boaventura (2010), Consenza (2011), Maturana (1982, 1988, 2001, 2015), Hooks (2013) e Patto (1999, 2000, 2005). Estão sendo pesquisadas referências em português, publicadas nos últimos 20 anos. Utilizamos como fontes de pesquisa livros e artigos pesquisados nas seguintes bases de dados: Scielo, Bireme e Medline. As questões deste trabalho, portanto, não partem do zero. São, pois, uma revisão ou uma reflexão crítica de conceitos já existentes e que buscam enfrentar as contradições, os conflitos, o devir, o movimento histórico, a dicotomia totalidade/unidade.

Resultados e discussão

A dificuldade de aprendizagem é, tradicionalmente, definida como um distúrbio manifestado por dificuldades na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidade matemática (HAMMILL, 1990, *apud* FEITOSA *et al.*, 2006). Padilha (2012), por sua vez, define a dificuldade de aprendizagem como um sintoma dos obstáculos à aprendizagem, que podem ser: afetivo, cognitivo ou

social, ou seja, envolvem outros aspectos além do indivíduo que aprende, pois consiste num processo muito complexo.

É importante considerar que tais definições têm implicações muito distintas, pois ao centrarem a dificuldade no indivíduo, a questão torna-se patológica e assim o indivíduo “defeituoso” e que “não aprende” é quem está aquém dos padrões mínimos escolares. Quando o problema é abordado a partir de fatores externos, a questão torna-se social, mas o indivíduo que “não aprende” tende a assumir a posição de vítima.

Saravali (2005) confirma que as definições de dificuldades de aprendizagem podem variar, mas uma característica é comum entre os indivíduos que apresentam tal dificuldade: estes não têm sucesso na escola e apresentam menor desempenho em relação à leitura, escrita, soletração e cálculo. Assim, são caracterizados como incapazes. O mesmo autor menciona a pesquisa de Fonseca (1999), que descreve que as definições sobre o assunto são controversas, complexas e pouco consistentes.

Estando as dificuldades de aprendizagem atreladas ao “fracasso escolar”, é importante analisar tal termo, pois, embora muito empregado na literatura, é obscuro. Aliás, o que é mesmo o “fracasso escolar”? Segundo o dicionário⁴, o termo “fracasso” se refere a “falta de êxito”, “ruína” ou “desgraça” e na escola é usado para designar o não atingir um objetivo pré-determinado. Seria esse um termo legítimo para delimitar o processo de aprendizagem? E qual garantia epistemológica fundamentaria tal legitimidade?

Para pensar em “fracasso escolar” é necessário olhar além do próprio aluno. É necessário focar na escola e no sistema de ensino, que idealiza o “aluno perfeito”, que pode por si mesmo aprender tudo que lhe é proposto “sem dificuldades”, como se fosse possível uma relação direta entre ensinar e aprender. Sendo a “perfeição” uma expectativa irreal, os professores, frente a alunos reais, passam a se deparar com a distância entre o real e o ideal. Surge, assim, outra questão relevante: a escola e os professores estão preparados para lidar com o real? Ou a ação pedagógica depende fundamentalmente de uma bengala que a auxilie - a bengala da “dificuldade” diagnosticada?

A escola tem dificuldades em trabalhar com a diversidade de elementos que a realidade produz em cada indivíduo e a principal causa desta dificuldade é o modelo de educação atualmente proposto, que consiste em oferecer aos alunos conhecimentos hegemônicos determinados por um currículo prévio e “imutável”, que desconsidera as particularidades dos alunos e o contexto de onde provém. Assim, quem não se adapta a tal metodologia e não apresenta o rendimento exigido pelo sistema escolar, é considerado inferior ou inábil a aprender. (FIALI, 2010)

Segundo Maturana (2001), é possível afirmar que a escola tradicional realiza a transmissão de informações de um modo ineficaz, pois desconsidera as necessidades do sujeito cognitivo. A escola pressupõe que os alunos recebem a informação exatamente como lhes é ensinada, como se o processo de aprendizagem se correlacionasse diretamente ao ensino, desconsiderando que a compreensão depende também da percepção individual e não pode ser controlada externamente. Assim, se torna uma prática alienante que não oportuniza a reflexão e nega um ambiente que favoreça a autonomia, auto-reflexão e auto-construção, causando o sofrimento dos alunos e impedindo-os de construir subjetividade e conhecimento (PELLANDRA, 2009).

Como a educação escolar se fundamenta no conhecimento, a priori das “ciências”, é relevante afirmar que quem não aprende segundo a determinação do padrão proposto, fracassa no processo de escolarização. Mediante a mínima dificuldade, as escolas rotulam seus alunos como incapazes de aprender, se isentando de responsabilidade e encaminhando o aluno para o tratamento médico e terapêutico, fora da escola.

As dificuldades de aprendizagem abrangem todas as classes sociais, mas, nesta pesquisa, focamos na análise das implicações destas na escola pública, especialmente numa reflexão sobre o ensino fundamental. Na nossa prática profissional de fonoaudiologia, constatamos que famílias de alunos com algum conhecimento e mesmo com condições financeiras menos insatisfatórias tendiam a procurar atendimentos especializados para estimulação do desenvolvimento e adaptação destes alunos ao sistema educacional tradicional. De outro lado, alunos

sem as mesmas possibilidades, permaneciam encarcerados por anos em escolas que os tornariam fracassados continuamente, ano após ano.

Vale reforçar, não obstante a afirmação anterior, que nos preocupamos não apenas com uma questão financeira, procuramos compreender a relação entre "dificuldade de aprendizagem" e "fracasso escolar". Será que o aluno fracassa porque realmente apresenta uma dificuldade biológica que o impede de aprender? Ou porque está pré-determinado a fracassar, já que não dorme bem, não se alimenta adequadamente, não tem boas condições de saúde, mora longe da escola e caminha longa distância para chegar a seu destino? E se ele não tem tempo de estudar em casa já que precisa ajudar nas tarefas domésticas? E se não recebe estímulos essenciais, não é incentivado pela família? E se é levado a crer que não há finalidade no estudo? E se sofreu violência e abusos? E se frequenta uma escola que tem turmas superlotadas, barulhentas, mal ventiladas, sem iluminação, com lanche pobre em nutrientes e com professores desestimulados, cansados e desatualizados? E se não têm materiais ou uniformes para estudar?

Diante de tantas questões problematizadas, buscamos, com este trabalho, avançar na reflexão sobre o diagnóstico de "dificuldade de aprendizagem", desde a origem do termo até as implicações deste à prática do profissional de educação. Entendemos que o espaço da sala de aula é multicultural, desvela-se como um ambiente formado por indivíduos diferentes (biologicamente, socialmente e culturalmente). É, pois, difícil estabelecer um padrão de aprendizagem para todos. E como fazer?

Skliar, em seus estudos, responde algumas das indagações propostas acima ao afirmar que as diferenças não podem ser comparadas, pois são simplesmente diferenças e não deveriam ser um atributo ou característica, mas uma possibilidade de estender a compreensão acerca das diferenças humanas (SKLIAR, 2005). Principalmente porque as diferenças não são apenas fatores biológicos, mas são determinadas por processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma como são pensados e inventados os outros. Tais definições estão relacionadas aos conceitos de deficiência e normalidade que são parte do

mesmo sistema de representações e significações políticas. Diante de um deficiente ou anormal, o caminho é a patologização e a medicalização (HOOKS, 2013).

Refletir sobre as “dificuldades de aprendizagem” neste contexto de diversidade epistemológica é o nosso desafio. E o faremos pressupondo como ponto de partida que as “dificuldades” são uma construção social, fruto de um pensamento abissal. O pensamento abissal, segundo Boaventura de Sousa Santos, envolve inúmeros “epistemicídios”. Saberes são postos como inferiores e, desta feita, pessoas com saberes inferiores são também inferiorizadas. De um lado da linha abissal estão conhecimentos que “valem” e, de outro, conhecimentos que merecem ser ignorados. A alternativa de Boaventura passa pela defesa de uma ecologia de saberes e tradução intercultural. E qual será a nossa alternativa, afinal?

Boaventura (2010) afirma que o pensamento moderno, que se caracteriza pela impossibilidade da co-presença, produz a radicalização e as distinções, dividindo a realidade em sistemas visíveis e invisíveis. Os visíveis são as ciências, filosofia e teologia que estão fundamentadas pelos invisíveis, que desaparecem como realidade, pois, são considerados inexistentes, irrelevantes e incompreensíveis.

Considerando a idéia de pensamento abissal de Boaventura, é possível compreender que, para existir o bom desempenho escolar, é necessário que exista também o fracasso escolar e que tal dicotomia fundamenta-se na invisibilidade de inúmeros outros aspectos, como a dificuldade da escola em lidar com a diversidade e a incompetência do modelo atual de ensino, que visa alinhar os alunos, propondo um mesmo modelo educacional centrado na perpetuação da cultura moderna e na manutenção das cláusulas pétreas da nossa Constituição.

Como resposta à reflexão proposta neste trabalho, propõe-se a mudança e a adequação do sistema de ensino e com tal finalidade, uma mudança de foco da leitura de mundo do médico (diagnóstico) à leitura de mundo do aluno.

Conclusão

Não pretendemos afirmar a inexistência de dificuldades de aprendizagem, tampouco ignorar que há condições biológicas que prejudiquem a aprendizagem,

mas questionar a ideia sobre dificuldade de aprendizagem. Não é possível negar que existam as dificuldades, pois estas são uma realidade presente na escola, porém não são legítimas. São construídas socialmente com base na negação das diferenças e particularidades individuais. Tornam-se uma forma de inferiorização do outro. Uma justificativa para exclusão do que não é a imagem do padrão ideal de aluno proposto socialmente. A dificuldade de aprendizagem assume nesse contexto a ideia de patologia, de limitação e assim acarreta em consequências sérias. Logo, o que é proposto aqui é a desconstrução do conceito de dificuldade de aprendizagem e reflexão sobre as inúmeras causas das dificuldades de aprendizagem e dos crescentes diagnósticos na atualidade.

É importante também refletir sobre como o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem tem sido promovido, e seu impacto para o desenvolvimento do aluno rotulado como tal. É possível até mesmo afirmar que mediante a uma dificuldade em relação à aprendizagem, o menor dos problemas é o diagnóstico, pois este não muda a condição de aprendizagem. É mais eficiente tirar o foco da necessidade de diagnóstico e visar à leitura do aluno e suas necessidades, compreendendo que estes podem ser gritos de socorro, que devem ser ouvidos atentamente e interpretados a fim de promover condições favoráveis ao aprendizado eficiente. Porém, isso só é possível através de uma visão holística do aprendiz, que considera que a aprendizagem é um processo que envolve muito mais que apenas capacidades biológicas.

Para compreender a complexidade do processo de aprendizagem, é importante aceitar que a diversidade não implica em inferioridade, que não há um modelo ideal de ser humano, mas inúmeras formas de ser, e o diferente do “eu” não é uma “anormalidade”, mas apenas o “outro”, que não é um reflexo espelhado do “eu”. E deste modo, a escola não deve ter como objetivo a recuperação da condição sub-humana para a condição humana. Deve visar o desenvolvimento pessoal que deve ser adequado às capacidades individuais, e não visar alcançar um padrão ideal imposto socialmente.

A mudança de visão muda completamente a postura da escola, do professor, da família e do próprio aluno, mediante a aprendizagem a tempo, ritmo e modo

particular. O diferente deixa de ser um ser inferior, sem potencial e assume então, o mesmo valor que os demais alunos, pois não há mais um padrão a ser alcançado, a não ser o desenvolvimento máximo das capacidades individuais. E assim a inclusão do aluno singular deve se basear na inclusão da diferença, e não em semelhançar o diferente.

¹ Utilizaremos o termo entre aspas para enfatizar a dúvida sobre sua existência concreta.

² Ao longo do trabalho, utilizaremos o termo masculino "aluno", ainda que a referência sirva para todas as pessoas educandas.

³ Os dados oficiais de 2017 encontram-se disponíveis em <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>.

⁴ Consultamos o Dicionário online de português, versão 2018. Disponível em <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em 21 de março de 2018.

Referências

BOAVENTURA; S. S. **Para além do pensamento abissal**. In: Epistemologia do Sul. 1ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2010.

CONSENZA; R. M. & GUERRA; L. B. **Neurociências e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FÁVERO; M. T. M. & CALSA, G. C. **Dificuldade de Aprendizagem?** XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9643_5187.pdf Acesso em: maio. 2017.

FEITOSA; F. B.; PRETE; Z. A. P. & MATOS; M. G. **Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem: os impasses na operacionalização dos distúrbios de aprendizagem**. Revista de Educação Especial e Reabilitação. Vol. 13. p. 33-46, 2006.

FONSECA, Vitor. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. 7ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015

FONSECA, Vitor. **Insucesso escolar: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem**. 2ª ed. Lisboa: Ancora, 1999.

FONSECA, Vitor. **Dificuldade de Aprendizagem: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem**. 5ª ed. Walk: São Paulo, 2014.

GIL; Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HOOKS, BELL. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcello Brandão Apollo. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

MATURANA; H. **Cognição, ciências e vida cotidiana**. Belo Horizonte: editora UFGM, 2001.

- MATURANA; H. R. & VARELA; F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** 4ª ed. Trad. Humberto Mariote e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2001.
- MATURANA; H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: editora UFGM, 1998.
- MATURANA, H. **Reflexões: aprendizagem ou deriva ontogênica.** Departamento de Biologia da Faculdade de Ciências Básica e Farmacêuticas. Universidade do Chile, Santiago. Trad. Júlia Eugenia Gonçalves. 1982.
- NUNES, M; TANK, J.; COSTA, S; FURLAN, F. & SCHNELL, L. **O professor frente às dificuldades de aprendizagem: Ensino público e ensino privado, realidades distintas?** Revista de Psicologia, Fortaleza, v.4 n.1, 2013. Disponível em: www.periodicos.ufc.br/index.php/psicologiaufc/article/view/791. Acesso em: dez. 2016.
- PADILHA, I. A. **Dificuldades de aprendizagem: uma reflexão sobre a prática docente.** Ensaios pedagógicos. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET - Julho de 2012. ISSN 2175-1773
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PELLANDRA, N. M. C. **Maturana e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SARAVALI; E. G. **Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana.** EDT – Educação Temática Digital. Campinas, V.6, n. 2, 2005, p. 99 - 127. ISSN: 16762592.
- SKLIAR; C. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”.** In: RODRIGUES; D. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2005.
- VIANNI; P. **Estratégias de ajuda a alunos com dificuldade de aprendizagem.** Trad. Murad Fátima. Porto Alegre: Penso, 2013.