

ESTADO DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS

JOSIANE APARECIDA DA LUZ SILVA

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: FALHAS E RUPTURAS NA AQUISIÇÃO DA
LÍNGUA ESCRITA E DA LEITURA.

PONTES E LACERDA – MT
2013/01

ESTADO DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS

JOSIANE APARECIDA DA LUZ SILVA

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: FALHAS E RUPTURAS NA AQUISIÇÃO DA
LÍNGUA ESCRITA E DA LEITURA.

Monografia apresentada ao Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Pontes e Lacerda, como requisito parcial para obtenção do título de graduado em Letras. Sob orientação da Professora Selma Albuquerque Cavalcanti Kirsh.

PONTES E LACERDA – MT

2013/01

ESTA MONOGRAFIA FOI APRESENTADA E DEFENDIDA PERANTE A SEGUINTE
BANCA

ORIENTADORA: Professora Selma Albuquerque Cavalcanti Kirsh

Professora Tereza Pazos da Silva

Professora Manuela

Agradecimentos

Agradeço a Deus por me guiar;

À minha família pelo apoio;

À professora Selma pela dedicação, orientação e pela paciência.

Agradeço especialmente a meu namorado Admilson pelo carinho, apoio, companheirismo, paciência e compreensão.

Dedicatória

Dedico este trabalho...

A meus pais Jezualdo e Onília pelo amor e compreensão.

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.”

Paulo Freire

Sumário

RESUMO.....	p. 08
INTRODUÇÃO.....	p. 09
CAPÍTULO 01 – ENCONTRO DO ALUNO PELA PSICANÁLISE.....	p. 10
1.1 – APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: O PENSAMENTO DE PIAGET....	p. 10
1.2 – O QUE É A APRENDIZAGEM PARA A PSICANÁLISE.....	p. 12
1.3 - FERNÁNDEZ E AS QUATRO VINCULAÇÕES DA APRENDIZAGEM.....	p. 16
CAPÍTULO 02 – A PSICANÁLISE E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM.....	p. 20
2.1 – BUSCANDO CONCEITOS.....	p. 20
2.2 – QUERER APRENDER, NÃO QUERER APRENDER, QUERER NÃO APRENDER, APRENDER A QUERER.....	p. 26
CAPÍTULO 03 – ANÁLISE DOS DADOS.....	p. 30
3.1 – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	p. 30
3.2 – ENTREVISTA COM OS ALUNOS.....	p. 38
3.3 – RELATÓRIO DA OBSERVAÇÃO.....	p. 42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p. 49
ANEXOS.....	p. 50

Resumo:

Neste trabalho apresentamos a pesquisa realizada sobre o tema da dificuldade de aprendizagem. Em nosso recorte, a investigação do fenômeno entre alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental oferece meios para pensarmos na dificuldade de aprendizagem em relação à aquisição da língua escrita. Nossas discussões teve como base teórica a concepção psicanalítica de Freud sobre a educação e o desejo de saber. O percurso trilhado para a elaboração deste trabalho o dividiu em três partes inter-relacionadas que se concretizaram na escrita dos três capítulos que o compõem. No primeiro capítulo trazemos as definições de aprendizagem para a psicanálise. Em seguida, no segundo capítulo, trazemos as definições sobre a dificuldade de aprendizagem. A aprendizagem se constitui pelas relações do sujeito com a realidade. Assim, a dificuldade significaria falhas nestas relações. Por fim, no terceiro capítulo, trazemos os dados e a análise efetuada em uma escola da rede pública municipal. Utilizamos as teorias lidas para tentar entender e discutir o que observamos na prática, bem como os dados que coletamos através de entrevistas com os professores e alunos. Dessa forma, este trabalho se configura como busca bibliográfica de definições e análise de dados pesquisados no cotidiano escolar.

Palavras chave: dificuldade de aprendizagem, atape, psicanálise.

Abstract:

In this paper we present a survey on the topic of learning disability. In our cut, the investigation of the phenomenon among students of the lower grades of elementary school offers ways to think about the learning difficulty in relation to the acquisition of written language. Our discussions was based on the theoretical conception of Freud's psychoanalytic education and the desire to know . The paths followed for the preparation of this work divided into three interrelated parts that have materialized in the writing of the three chapters that comprise it. In the first chapter we learning settings for psychoanalysis. Then, in the second chapter, we present the definitions of learning disability. The learning is constituted by the relations of the subject with reality. Thus, the difficulty would mean failure in relationships. Finally, in the third chapter, we present the data and analysis conducted in a public school hall. We use theories read to try to understand and discuss what we observe in practice, as well as the data collected through interviews with teachers and students. Thus, this work is configured as bibliographic search of definitions and data analysis surveyed in school life.

Keys-word: learning disability, atape, psychoanalysis.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos a pesquisa realizada sobre o tema da dificuldade de aprendizagem. Em nosso recorte, a investigação do fenômeno entre alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental oferece meios para pensarmos no tema em relação à aquisição da língua escrita. Desde há muito nos interessamos pela questão do atraso no rendimento escolar. Portanto, estas reflexões têm por objetivo nos propiciar o entendimento sobre a ocorrência de um fato que nos intriga. A questão que inicialmente formulamos como problema de pesquisa (quais são os critérios e meios de avaliação que definem a necessidade de uma criança participar de aulas de reforço) despontou nas discussões que aqui esboçamos e teve como base teórica a concepção psicanalítica de Freud sobre a educação e o desejo de saber.

O percurso trilhado para a elaboração deste trabalho o dividiu em três partes inter-relacionadas que se concretizaram na escrita dos três capítulos que o compõem. No primeiro capítulo trazemos as definições de aprendizagem para a psicanálise. Neste momento de leitura, entendemos a diferença entre duas concepções fundamentais: uma se centra no pensamento lógico como possibilidade de desenvolvimento cognitivo, outra encontra no desejo, ou nos aspectos afetivos, a propulsão para o aprender. Conforme exporemos, está no diálogo entre essas duas vertentes o modo como podemos entender a aprendizagem. Trata-se da sistematização proposta por Fernández (1991) acerca dos quatro níveis implicados no processo de aprendizagem e que vem nortear todas as nossas discussões.

Em seguida, no segundo capítulo, trazemos as definições sobre a dificuldade de aprendizagem. Como nos servimos da teoria psicanalítica para definir a aprendizagem, a dificuldade é vista sob esse prisma que nos oferece meios de entender o problema e criar ações de intervenção com os alunos. Neste momento, vimos que a aprendizagem se constitui pelas relações do sujeito com a realidade. Assim, a dificuldade significaria falhas nestas relações. Por fim, no terceiro capítulo, trazemos os dados e a análise efetuada em uma escola da rede pública municipal. Neste momento, utilizamos as teorias lidas para tentar entender e discutir o que observamos na prática, bem como os dados que coletamos através de entrevistas com os professores e alunos. Dessa forma, este trabalho se configura como busca bibliográfica de definições e análise de dados pesquisados no cotidiano escolar.

CAPÍTULO 01 – ENCONTRO DO ALUNO PELA PSICANÁLISE

Neste primeiro capítulo, fazemos um levantamento das noções teóricas que subsidiaram nossas reflexões no momento da análise dos dados coletados na escola. Em nossa pesquisa bibliográfica, nos preocupamos em localizar definições que pudessem auxiliar o professor quanto à compreensão do processo de aprendizagem e suas rupturas, como nos diria Fernández (1991). Acreditamos que a noção oferecida na psicanálise para a aprendizagem é um saber que se orienta para a prática. As conceituações oferecidas pela disciplina partem da observação de situações concretas, o encontro dos sintomas e de suas recorrências pode ser, para o psicanalista, objeto de sistematização.

O estudo de casos é fundamental para a compreensão do fenômeno da dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, vemos a necessidade de um constante diálogo entre as afirmações teóricas e a visita ao arquivo da pesquisa prática que efetuamos. Nosso gesto de aproximação com a realidade escolar se faz mediado pela teoria psicanalítica que não apenas sustenta nossas discussões, como também, orienta o tipo de pesquisa que efetuamos. Acreditamos que essas reflexões podem contribuir para a melhor compreensão do problema, por um lado, e para percepção de como professores vêem a questão em seu trabalho cotidiano.

Segundo Fernández (1991), “[...] o fracasso escolar e as diferentes formas em que o problema de aprendizagem se apresenta em alta proporção na população em geral e, particularmente na infância, requer uma análise cuidadosa de sua etiologia e particularidade.” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 24). Análise da etiologia e das particularidades quer dizer um estudo do tema que revise criticamente as conceituações já existentes, à luz do que se observa no cotidiano escolar. Este é, principalmente, nosso interesse: um percurso que nos permita ver como a psicanálise contribui para o trabalho docente no enfrentamento de situações de retardo ou fracasso escolar na aquisição da modalidade escrita da língua.

1.1 – APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: O PENSAMENTO DE PIAGET

Iniciamos nosso debate teórico tomando a definição de Piaget (2009), para quem,

O desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo, ligado ao processo global da embriogênese. A embriogênese diz respeito ao desenvolvimento do corpo, mas também ao desenvolvimento do sistema nervoso e ao desenvolvimento das

funções mentais... Em outras palavras, o desenvolvimento é um processo que se relaciona com a totalidade de estruturas do conhecimento. A aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações – provocada por um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência a algum ponto didático; ou por uma situação externa. Ela é provocada, em geral, como oposta ao que é espontâneo. Além disso, é um processo limitado a um problema simples ou uma estrutura simples. (p. 01)

Segundo esta citação de Piaget (2009) nos demonstra, o desenvolvimento cognitivo é nato, inerente à natureza do homem. Ou seja, ele é espontâneo, integra o desenvolvimento geral do sujeito (corporal, psicológico etc.) e parte das próprias condições da criança, de sua subjetividade. A aprendizagem, por outro lado, depende de reações que são oriundas da relação que a criança mantém com o outro – com os pais, com os professores, com aqueles que ela entende como seus mentores intelectuais, com o próprio conhecimento. Assim, a aprendizagem é uma resposta dada ao ambiente que a cerca. Aprender está envolvido com as relações que são travadas pela criança com o mundo externo, é sua resposta ao mundo que a cerca.

Na concepção de Fernández (1991), a aprendizagem se relaciona à “[...] apropriação das possibilidades de ação, instrumentada pelo corpo que confere um poder de síntese ao ser e ao saber do sujeito, assim como uma ressonância agradável que o ajudará a incorporar a experiência.” (p. 59). Aprendizagem tem que ver então com as experiências de vida. As experiências da criança são resultados das ampliações de ação que lhe são possibilitadas por seu desenvolvimento. Desenvolvimento e aprendizagem estão implicados, mas não são a mesma coisa. Para Piaget (2009), “[...] o desenvolvimento é o processo essencial e cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento total, em lugar de ser um elemento que explica o desenvolvimento.” (p. 01). Em outras palavras, o desenvolvimento diz respeito ao quadro geral do sujeito – todas as implicações envolvidas em seu processo de maturação – enquanto a aprendizagem abarca situações específicas.

Dessa forma, entendemos que a aprendizagem, como etapa para o desenvolvimento, se relaciona a situações em que o aluno pode sistematizar suas experiências e apreender algo do mundo. Como resposta a impulsos externos, a aprendizagem ocorre mediada pelos tipos de relação que são permitidas dentro do contexto em que a criança se encontra. Entre o processo corrente de maturação e a aquisição de experiências pelo meio, a criança encontra o que Piaget denomina de ponto de equilíbrio. No trabalho de Cassiani (2009), em que a autora promove a problematização dessa diferença essencial para o pensamento piagetiano, verifica-se que a equilíbrio sustenta a possibilidade de desenvolvimento. Para a autora, “[...] o mecanismo da equilíbrio se explica pelo fato de que cada uma das etapas sucessivas

apresenta uma probabilidade crescente de elaboração de formas mais complexas de ações físicas e mentais, em função dos resultados obtidos na etapa precedente.” (p. 32)

Portanto, o que podemos concluir é que o desenvolvimento da criança depende da aprendizagem, ao passo que esta se vincula aquele por integrá-lo, e mesmo, por possibilitá-lo. Todo ser humano adquire primeiramente a modalidade oral da língua, modalidade esta que é, no começo, constituída por palavras-frase. A criança se comunica por sons que vão formando palavras isoladas que correspondem a sentenças com sentido completo: o “mamá”, o “papá” manifesta já a expressão de um desejo a ser saciado. Na compreensão de Cassiani (2009), poderíamos entender que todo o desenvolvimento posterior no campo da língua escrita se baseia nesses “[...] resultados obtidos na etapa precedente.” (p. 33) Daí que a ideia de desenvolvimento vem integrar toda aprendizagem a uma matriz que a norteia. O ensino escolar não pode ser desvinculado do desenvolvimento geral da criança. Esta não aprende apenas na sala de aula, mas a aprendizagem que se efetua na escola constitui um desenvolvimento que resultará na formação adulta, na maturação da criança, então sua relevância.

1.2 – O QUE É A APRENDIZAGEM PARA A PSICANÁLISE

Freud, ao elaborar sua teoria da sexualidade como determinante e base de todo o processo de desenvolvimento psíquico do homem, permitiu o questionamento sobre o que está envolvido na aprendizagem. Esta é a opinião de Kupfer (2004), que aqui tomamos para vermos como a psicanálise, a partir das contribuições freudianas percebe essa relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem proposta por Piaget. Kupfer (2004), realizando análise biográfica a fim de pontuar as contribuições freudianas para a educação, menciona que o pai da psicanálise jamais produziu algo especificamente sobre a aprendizagem, mas suas descobertas em termos de formação da psique na infância nos permitem entender como ocorre o desenvolvimento da criança e de que modo se insere nesse processo a aprendizagem. A autora faz o seguinte comentário: “Freud nunca se preocupou em construir métodos ou criar modos de operação baseados em suas ideias. Esperava que os educadores se encarregassem disso. Mas podemos imaginar, apenas para entender melhor suas ideias, como seriam esses procedimentos.” (p. 44).

Interessado pela clínica, “[...] em livrar as pessoas do peso de suas neuroses...” (KUPFER, 2004, p. 79), Freud toca na questão do desejo como fundamento das ações do homem em direção ao conhecimento. Dessa forma, para Kupfer (2004),

Abordar esse tema a partir de uma perspectiva freudiana é, antes de mais nada, buscar resposta para a seguinte pergunta: o que se busca quando se quer aprender algo? Só a partir dela pode-se refletir sobre o que é o processo de aprendizagem, pois o processo depende da razão que motiva a busca de conhecimento. (p. 79)

A motivação, segundo Freud, se relaciona ao atendimento de um desejo que se direciona ao desenvolvimento como um todo. Quando Kupfer (2004) fala de processo de aprendizagem, está lendo em Freud a noção de algo que se constrói temporalmente, iniciada pelo atendimento do desejo de aprender. Ou seja, cada aprendizagem se sustenta nas que a antecederam e que permitem certas relações, em níveis cada vez mais complexos, com a realidade. A aprendizagem nesta perspectiva está sempre se fazendo. O que é possível para a criança aprender se relaciona ao que o fora anteriormente. Então, o pensamento de Freud toma as etapas do desenvolvimento como amarrações que unem as aprendizagens da criança a partir de uma motivação inicial de onde se desencadeia toda a pulsão pela aprendizagem. O que seria esse impulso inicial? Para Kupfer (2004), a descoberta da sexualidade como propulsora da formação da personalidade, no sentido de que a criança se desenvolve pelo modo como reage às pulsões sexuais e a busca pelo desejo, determina o desejo pelo saber que constitui a identidade do aprendente. Segundo a autora, “A criança descobre diferenças que a angustiam. É essa angústia que a faz querer saber.” (p. 80)

Kupfer (2004) realiza uma leitura dos estudos de Freud que aponta para a primeira infância toda a motivação para o aprender.

Para Freud, as primeiras investigações são sempre sexuais e não podem deixar de sê-lo: o que está em jogo é a necessidade que tem a criança de definir, antes de mais nada, seu lugar no mundo. E esse lugar é, a princípio, um lugar sexual. (p. 81)

Toda aprendizagem diz respeito, segundo Kupfer (2004) a partir de Freud, a essa questão inicial. O sujeito vê-se diante da indagação de seu espaço, de sua identidade. As questões fundamentais da filosofia – de onde viemos? para onde vamos? por que estamos aqui? Surgem também dessa indagação primeira que posiciona o ser diante do mundo. Neste pensamento, a criança aprende porque deseja reconhecer o espaço que a cerca e incluir-se nesse espaço. É sua identidade que está em jogo e, portanto, o desejo de aprender se relaciona aos papéis que a criança entende serem os seus – pelas expectativas do outro e suas próprias em relação à vida.

Fernández (1991) nos lembra que

A criança, ao nascer, instala-se em uma constelação de significações. Vem preencher muitos desejos, carências, objetos dos pais. É-lhe designado um nome, seja um nome da moda, o do pai, ou de um personagem famoso que signifique algo para os pais. A criança terá que inserir-se no lugar que o nome signifique. (p. 41).

Dessa forma, entendemos a aprendizagem como resposta aos fatores externos que exigem da criança a aquisição da experiência e propicia o desenvolvimento ou a passagem pelos níveis de complexidade de apreensão do mundo. Assim, podemos ler em Freud, que o primeiro fator importante para a aprendizagem da criança é o papel que ela ocupa em seu círculo social. A aprendizagem depende também das expectativas que é criada pela família e pelo professor em torno dela.

Considerando o lugar sexual de que fala Kupfer (2004), retomamos um exemplo citado por Fernández (1991). Esta pesquisadora trabalhou com um garoto que apresentava resistente dificuldade de aprendizagem. Embora métodos diferentes e tempo tenham sido dedicados, o garoto não apresenta melhoras significativas em seu rendimento escolar. Em conversa com ele, a pesquisadora percebeu que o garoto entendia o desejo por aprender como características das meninas. Para esse garoto, as mulheres, mais organizadas, tendiam ao estudo, ao passo que os homens não se preocupavam tanto com a aprendizagem escolar. De modo que as mulheres se tornavam insuportavelmente chatas justamente por se adequarem ao processo de aprendizagem. A pesquisadora percebera depois que era por influência do pai que esses sentidos sobre o aprender se formavam no garoto. Vemos aí que a construção de identidade joga com a relação travada pela criança com os objetos de ensino. O aprender se relaciona ao que a criança entende ser seu papel no seio familiar e social. O que está aqui implicado são considerações em torno da angústia inicial que Kupfer (2004) esboça de Freud.

Portanto, faz-se necessário que discutamos essa angústia inicial. Segundo Kupfer (2004), Freud a denomina “angústia de castração”, por se tratar da percepção de que há no mundo seres com pênis e seres sem pênis (homens e mulheres), o que rompe com a impressão inicial da criança de que todas as pessoas são iguais. É interessante que Kupfer (2004) ressalte que “... a descoberta da diferença sexual anatômica da criança não depende de sua observação, mas da passagem pelo complexo de Édipo.” (p. 80). Ou seja, a percepção da identidade sexual não se dá por uma visão sobre si mesmo, sobre o próprio corpo, mas é resultado da relação com o outro. Kupfer (2004) define o complexo de Édipo como um “[...] processo através do qual uma menina se ‘define’ como mulher e o menino como homem (ou vice-versa), depois de terem extraído das relações com o pai e a mãe as referências necessárias a essa definição.” (p. 80)

Desse modo, embora a sexualidade atinja um grau subjetivo – cabe à própria criança essa definição sobre a qual construirá sua identidade sexual – ela se efetiva pela aprendizagem da criança do que é ser um homem, o que é ser uma mulher. Então, a criança alcança seu primeiro grau de auto-reconhecimento através da angústia de castração e a partir daí modela toda a sua identidade – ela é alguém que detém um pênis, enquanto sua mãe não o tem, ou ela, semelhante à mãe, não tem um pênis. Para Kupfer (2004), “O que se espera é que, ao final da época do conflito edipiano, a investigação sexual caia sob o domínio da repressão. Toda? Não. Parte dela ‘sublima-se’ em ‘pulsão’ de saber, associada a ‘pulsões de domínio’ e a ‘pulsões de ver’.” (p. 82). Em outras palavras, do mesmo modo que uma vida mental saudável na idade adulta depende da adaptação ou superação da angústia vivida durante o complexo de Édipo, a aprendizagem depende da parte desse complexo que é sublimada nas pulsões que integram o desejo de aprender: o ver, o dominar.

Quando a criança estabelece seu espaço no mundo, a relação com o conhecimento é determinada pelo modo como essa angústia inicial foi sublimada. Daí que a aprendizagem se relaciona com a identificação que a criança cria com os papéis que os pais ou professores lhes conferem. Neste sentido, aprender significa atender a determinadas pulsões que motivam a relação do ser com o mundo. Ou seja, a criança aprende quando tem suas necessidades de saber atendidas. Para apropriar-se dos objetos do mundo, em níveis cada vez mais complexos, a criança vai criando esquemas que as permitem dominar / ver os objetos ou fenômenos que as cercam. Tomando, por exemplo, o uso da linguagem, podemos perceber que a criança a usa no intuito de comunicar um desejo, um sentimento, uma necessidade. O bebê usa o choro e gestos, inicialmente, e então passa a usar palavras. Para se comunicar em outros níveis se faz necessário que domine a língua escrita. A ausência dessa modalidade da linguagem poderia fazer com que diminuísse sua habilidade de comunicar algo.

Também, como Freud (2006) nos ensina em suas “Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise”, as palavras alcançam um nível quase mágico de expressão. A linguagem representa um domínio sobre os objetos do mundo pela abstração. Desse modo, a aquisição da linguagem se relaciona à pulsão do domínio, como vertente da pulsão do saber. O desejo de aprender, neste caso, significaria, o desejo de dominar certas habilidades de controle sobre o mundo. Em ambos os casos, para comunicação ou para domínio, a criança aprende somente se percebe a transmutação do mundo real, concreto, para o abstrato da língua. É importante que ela perceba que os sinais tipográficos no papel se refere a algo fora da folha, a algo do mundo que pode ser visto, tocado ou sentido. Segundo Kupfer (2004), “Saber associa-se com

dominar”. (p. 82). Associa-se também com ver, no sentido de que a criança, com o saber, se torna mais hábil a ver as coisas do mundo.

Com estes apontamentos colocados, começamos a perceber que a aprendizagem se dá quando a criança se relaciona com o outro e encontra respostas às necessidades que foram se constituindo desde a primeira infância. O desejo de saber, para Freud, é fundamental. Ele relaciona as experiências que a criança tem com aquilo que ela teve em seu passado, de modo que as novas experiências se relacionam com toda sua vida pregressa, mnemonicamente ou pelo obscuro do inconsciente. Cada aprendizagem constitui uma etapa do desenvolvimento, ou seja, se relaciona a uma aprendizagem anterior e projeta, para o futuro, uma nova aprendizagem. Aprender é ser capaz de entrever nos fatos novos uma relação com o que já foi vivido anteriormente. Dessa forma, se constitui a experiência como memória de aprendizagem.

1.3 – AS QUATRO VINCULAÇÕES DA APRENDIZAGEM

Fernández (1991) elabora uma teoria a partir da qual quatro elementos ou níveis se vinculam a ocorrência da aprendizagem. São estes níveis o corporal, o orgânico, o intelectual e o semiótico ou desejante, conforme abaixo citamos do esquema proposto pela autora:

- Organismo individual herdado;
- Corpo construído especularmente;
- Inteligência auto-construída interacionalmente;
- Arquitetura do desejo, desejo que é sempre desejo de Outro.

Pensamos que esses quatro níveis podem sistematizar o que Kupfer (2004) descreve da teoria freudiana. Então, passamos a expô-los em nosso trabalho para fechar esse primeiro capítulo no qual intentamos abordar o conceito de aprendizagem para a psicanálise. A existência de quatro níveis vinculados à aprendizagem nos permite demarcar sua complexidade, bem como problematizar quaisquer noções simplistas que pretendem minimizar os fatores envolvidos nos resultados escolares das crianças.

Para explanação de seu esquema, Fernández (1991) diferencia corpo e organismo a fim de argumentar a favor dessa sustentação da aprendizagem sobre quatro bases. Para a

autora, “... o organismo transversalizado pelo desejo e pela inteligência, comporta uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age.” (p. 57). Ao criticar o posicionamento tradicional que apenas trata dos aspectos orgânicos e intelectuais da aprendizagem, desconsiderando o corpo e o desejo, Fernández reposiciona a noção de aprendizagem que funcionaria como “[...] um processo cuja matriz é vincular e lúdica e sua raiz corporal; seu desdobramento criativo põe-se em jogo através da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação.” (p. 48). De modo que a experiência, pela memória, torna o organismo apreensível, torna-o um corpo.

Em nossa reflexão, queremos demarcar a relação entre o esquema de Fernández (1991) e as observações que a leitura de Kupfer (2004) nos traz de Freud. A angústia de castração, que para Freud desencadeia todo o desejo de saber, diz respeito à percepção do organismo (no pensamento freudiano percepção anatômica), o que Fernández (1991) entende como transmutação deste em corpo. Dessa forma, a aprendizagem se dá no jogo lúdico do eu com o corpo. O organismo diz respeito ao biológico, o corpo ao modo como a psique recorta suas experiências pela memória. O organismo adentra ao processo de aprendizagem porque atende às necessidades físicas de suporte: é preciso ver, tocar, sentir, cheirar, ouvir. O corpo é constituído por essa experiência de ver, tocar, sentir, cheirar, ouvir que aprimora tais habilidades no sujeito.

Para Fernández (1991), “A memória do corpo é diferente da do organismo e ambas se conjugam com as ‘memórias’ da inteligência e do desejo na aprendizagem.” (p. 58). É preciso relembrar que para Freud e Piaget, a aprendizagem é resultado da relação com o outro. Para Fernández (1991), o conhecimento é sempre algo do outro, porque o outro o possui. O corpo se constitui então por essa relação com o outro, com os objetos do mundo. O corpo é a extensão do eu em direção ao outro. A inteligência e o desejo estão neste processo permitindo que o sujeito se posicione frente às situações que constituem por um duplo gesto: simbólico, pelo desejo que produz significado ao conhecimento, e intelectual, que toma a experiência na estruturação do desenvolvimento por níveis. A aprendizagem é o resultado do agir subjetivo, o que foi corporificado e permanece pela memória, sobre algo que é externo ao sujeito, mas que passa a constituir sua identidade.

Falamos aqui do conceito de imagem, que Fernández (1991) entende ser o modo pelo qual o homem se apropria definitivamente do mundo, pela abstração. Segundo a autora,

Não há aprendizagem que não esteja registrada no corpo, assim como não há imagem enquanto o corpo não começa a inibir o movimento, e é o registro dessa inibição o que possibilita separar o pensamento do momento em que esse

movimento vai tornar-se ativo, ficando o movimento como uma marca interior (...) Todo conhecimento tem um nível figurativo (Piaget), que se inscreve no corpo. Não é necessário, ao pensar, fazer os movimentos, pois a imagem cobre esse aspecto. (p. 60).

A aprendizagem é similar a produção de imagens: o objeto concreto vai sendo substituído pela imagem figurativa, pela representação do real. Os sons onomatopéicos vão sendo substituídos pelas palavras e estas se encontram no pensamento como representações de objetos do mundo. A imagem mental substitui o objeto empírico, o pensamento abstrato traz para perto uma realidade distante, retoma um fato passado ou projeta um futuro possível. O pensamento abstrato permite ao homem controlar o mundo em que vive, a linguagem cria o mundo em que o homem vive. Desse modo, a experiência corpórea consiste na substituição da presença do objeto por algo que o representa. Os sinais gráficos representam o som que a criança aprendera anteriormente. Som este que se configura como um conjunto de fonemas que representa algo de fora da linguagem – o mundo concreto.

Pelo que vimos, os quatro vinculares da aprendizagem compõem o elemento de dominação que Freud destacou para a formação do desejo de saber. A aprendizagem tem que ver com o modo como o sujeito posiciona seu corpo nas relações que trava (socialmente). Neste sentido, é importante ressaltar novamente a importância dos papéis que são atribuídos à criança pelos pais e professores. Fernández (1991) usou a metáfora do caderno para falar do modo como muitos educadores pensam seus alunos como páginas em branco a serem preenchidas pelo saber. Enquanto corpo, o aluno está em plena atividade de aprendizagem. O despertar de seu intelecto apenas pode ocorrer na associação com o corpo e os desejos que o constitui. Daí que a aprendizagem possui um caráter intelectual e outro simbólico: aprendo sempre porque quero e quero aprender para realizar o desejo de ver / dominar o mundo que me cerca.

Ressalta Fernández (1991) que “O pensamento é como uma trama na qual a inteligência seria o fio horizontal e o desejo o vertical. Ao mesmo tempo, acontecem a significação simbólica e a capacidade de organização lógica.” (p. 67). A inteligência se refere ao “ver”, apreender um objeto pela percepção ou construção de generalidades que o significa (imagem de cavalo, imagem de casa, imagem de cidade etc.). O desejo se refere ao “dominar”, apreender um objeto pela representação, é este o caráter simbólico da aprendizagem. A confluência da lógica generalizante da realidade e do desejo que particulariza cada experiência culmina no aprender. Tal assertiva foi esboçada pela autora em sua interpretação de duas disciplinas: a teoria da inteligência de Piaget (que cuida do

pensamento lógico) e a teoria psicanalítica de Freud (que trata do desejo e da pulsão). Entendemos que Fernández (1991) encontrou o ponto de encontro entre Piaget e Freud para explicar o processo de aprendizagem.

O desenvolvimento lógico piagetiano consiste no aprimoramento pela experiência. Em cada etapa da aprendizagem, o sujeito se serve do conhecimento adquirido no nível anterior para resolução de problemas no nível atual. Assim, o homem caminharia para níveis cada vez mais complexos de interpretação da realidade. Em um dado momento, por uma nova situação, a criança vê-se forçada a caminhar um passo mais, retomando o passo anterior e projetando para o futuro um novo passo. Seria essa a diferença entre desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Nessa metáfora, o caminhar significa o desenvolvimento, enquanto cada passo representa as aprendizagens que são necessárias à caminhada.

O diferencial de Freud é que ele percebeu que entra também em questão os aspectos afetivos, emocionais, aspectos do inconsciente e de desejo e pulsão. Na leitura empreendida por Fernández (1991), temos que

O nível simbólico é o que organiza a vida afetiva e a vida das significações. A linguagem, o gesto e os afetos agem como significados ou como significantes, com os quais o sujeito pode dizer como sente seu mundo. Parte dos aspectos que nós incluímos no que denominamos nível simbólico, às vezes é chamado emoções, afetividade e inclusive de inconsciente. (p. 74)

Considerar o nível simbólico da aprendizagem permite ao professor verificar que tipo de atividades podem efetivamente contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Fernández (1991) nos oferece um bom direcionamento neste sentido ao demonstrar que

O progresso na estruturação da inteligência... tem a ver diretamente com a experiência. Se a criança não realiza ações com os objetos, se não tem possibilidade de ver, tocar, mover-se, provar seu domínio sobre as coisas, vai encontrar sérias dificuldades no processo de organização de sua inteligência. (p. 72)

O desenvolvimento se realiza mediado pela inteligência e pelo desejo que agem sobre o corpóreo do organismo, ou seja, o pensamento se forma a partir das experiências que vão constituindo a identidade e a personalidade do aluno. Assim, a psicanálise confere a possibilidade de percebermos o nível simbólico da aprendizagem como interferente para o desenvolvimento. A visão de Fernández (1991) que estrutura a aprendizagem, subdividindo seus níveis, suas etapas, suas bases, nos permite ver que a dificuldade de aprendizagem seria acarretada por uma falha nessa estrutura. Reconhecendo as partes que a compõem podemos agora procurar definir como essa falha ocorre e quais seus efeitos para o desenvolvimento da criança. É o que procuramos fazer no próximo capítulo.

CAPÍTULO 02 – A PSICANÁLISE E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

2.1 – BUSCANDO CONCEITOS

Na leitura que realizamos na obra de Fernández (1991), pudemos perceber que as noções da dificuldade de aprendizagem emanam do próprio entendimento que define o processo de aprendizagem em si. A autora salienta a importância de compreendermos a dificuldade de aprendizagem como uma falha, uma ruptura nos processos que estão implicados no aprender. Para ela,

“[...] não existe nem uma única causa, nem situações determinantes do problema de aprendizagem. Não o encontramos nem no orgânico, nem nos quadros psiquiátricos, nem nas etapas da evolução psicosexual, nem na estrutura da inteligência. O que tentamos encontrar é a relação particular do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender.” (p. 39).

Ou seja, na raiz da dificuldade de aprendizagem estão as falhas que comprometem a relação do sujeito com sua exterioridade. A autora utiliza, para definir essas rupturas na relação com o conhecimento, a noção de “inteligência atrapada”. Dessa forma, nos orienta que o fato de uma criança apresentar problemas no rendimento escolar não significa que ela não tenha inteligência. “Podem faltar-lhe conhecimentos, porém mesmo no maior grau de oligotimia, há um saber presente que sustenta o sujeito.” (p. 26). Na noção de atrape, o aluno não deixa de aprender porque lhe falta inteligência, mas porque esta se encontra encarcerada, impedida de progredir. A inteligência atrapada é “[...] a criatividade encapsulada, a curiosidade anulada, a renúncia a pensar, conhecer e crescer.” (p. 27).

Tal definição permitiu a Fernández (1991) afirmar que “[...] o problema de aprendizagem não é outra coisa senão [o] anular as capacidades e [o] bloquear as possibilidades.” (FERNANDES, 1991, p. 29). A aprendizagem não ocorre porque algo está impedindo que o processo se efetive. A questão do desejo de aprender, por exemplo, é fundamental para nossa discussão. Entendemos que a criança não motivada à aprendizagem, ou seja, a criança que não tem o desejo de aprender, impede ou anula suas capacidades, o que diminui as possibilidades de desenvolvimento. A dificuldade de aprendizagem é então o efeito da inteligência atrapada. O problema não é que ela não aprende, o problema é que algo ocorre como empecilho para o aprender. Encontrar e dissolver esse empecilho que atravanca o progresso da criança é o meio pelo qual as dificuldades começam a ser sanadas.

Entendendo a aprendizagem como resposta do sujeito, pela aquisição da experiência, ao mundo que o cerca, Fernández (1991), e aí localizamos a influência do pensamento

piagetiano, coloca o problema em termos de relação com o conhecimento e com o outro, a saber a relação do aluno com os elementos que lhe são externos. Lemos na obra da autora que

“A origem do problema de aprendizagem não se encontra na estrutura individual. O sintoma se ancora em uma rede particular de vínculos familiares, que se entrecruzam como uma também particular estrutura individual. A criança suporta a dificuldade, porém, necessária e dialeticamente, os outros dão o sentido.” (p. 30 e 31).

Se aprender é uma resposta do sujeito ao ambiente externo, o não aprender, necessariamente, também é uma resposta. Então, acreditamos que quando Fernández (1991) fala de rupturas, falhas, inteligência enclausurada, ou termos semelhantes, está falando da ocorrência de modos de relações que impedem a criança de aprender. Freud (2010) fez uma interessante observação acerca da relação do eu com o mundo. Segundo lemos ali,

A patologia nos dá a conhecer um grande número de estados em que a delimitação do eu em relação ao mundo exterior se torna incerta, ou em que os limites são traçados de modo realmente inexato; casos em que partes do corpo de uma pessoa, inclusive parcelas de sua vida psíquica, percepções, pensamentos e sentimentos parecem alheios e como que não pertencendo ao eu; outros em que se atribui ao mundo exterior aquilo que de maneira evidente surgiu no eu e que este teria de reconhecer. O sentimento do eu, portanto, também está sujeito a perturbações, e as fronteiras do eu não são estáveis. (FREUD, 2010, p. 23)

Freud (2010) coloca neste trecho como possível a mobilidade na linha divisória que estabelece o limite entre o que é interior e exterior ao “eu”. A inexatidão de limites, conforme aqui explanada pelo autor, nos permite entender que a relação do eu com o mundo se dá de modo distinto para cada indivíduo. Está claro que a citação que utilizamos aborda casos patológicos que se referem a transtornos de personalidade. Todavia, este princípio que abarca perturbações ou instabilidade para a constituição do eu nos são valiosas, pois permite entender que a identidade da criança não se forma de modo fixo, nítido ou previsível. O que nos leva a supor que a aprendizagem não significa e não ocorre do mesmo modo para diferentes crianças. Portanto, o professor precisa aprender a lidar com as diferenças entre seus alunos se seu intento é promover a aprendizagem. Uma aula que anule ou silencie as individualidades está a fadada a integrar as rupturas que produzem a dificuldade.

É interessante que Freud (2010) sustente duas possibilidades para a inexatidão do eu: o sujeito pode ver algo seu como alheio e algo alheio como seu. Fernández (1991) mencionou que o atravessamento do organismo pela experiência o torna um corpo, ou seja, o sujeito aprende porque tem a capacidade de adquirir experiências com o corpo: memória dos sentidos, do desejo, do intelecto. No desenvolvimento dessas ideias, Fernández (1991) nos demonstra que no decorrer do desenvolvimento cognitivo a imagem (abstração produzida pelo

sujeito para os objetos do mundo) vai substituindo a realidade concreta. Em outras palavras, o objeto do mundo, externo ao sujeito, passa a pertencer-lhe como imagem.

O ver/dominar freudiano, exposto por Kupfer (2004), adentra a esse jogo do eu com o mundo: o sujeito domina o mundo ao apreendê-lo por meio da imagem, ele vê o mundo mediado pela imagem que criou dos objetos. Pensamos que a imagem do objeto do mundo é interna ao sujeito, porque constitui sua identidade e se abriga na psique, é fruto das relações do eu com a realidade empírica. Fernández (1991), conforme a entendemos no contexto de nossa pesquisa, o mundo que se toca, cheira, ouve não é o mundo das imagens, estas são representações criadas pela mente para que o ser possa alcançar realidades que lhe são fugidias. Vygostky (2008) expõe que são essas características são o que permite, por exemplo, as metáforas, as figuras de linguagem, as metonímias. Dizer que fulano é um leão é atribuir a esse fulano as características da imagem que temos de leão. Neste caso, o leão tomado pela linguagem não é o animal que vive na savana, mas o conjunto de características que o define para nós e que nos permite entender o que se quer dizer quando se diz: fulano é um leão.

Para Fernández (1991), as imagens são a mediação do eu com o mundo, são o conteúdo do pensamento e a possibilidade do conhecimento. A elas se direciona o sujeito para aprender, porque são elas que permitem a ele se relacionar com o mundo por meio do intelecto e do desejo. Portanto, quando Freud (2010) trata das perturbações no sentimento do eu, acreditamos que toca no problema da imagem. Acreditamos que a noção de falhas utilizada por Fernández (1991) chega também a este ponto. Com essa autora, vimos que o conhecimento é sempre algo que pertence ao Outro. O aluno formula todo um jogo de identificações que existe no termo de imagens: o que é isso que tenho que aprender? quem é esse que me ensina? quem sou eu que aprende? e qual meu lugar neste mundo do conhecimento? Em outras palavras, o sujeito forma sua própria imagem a partir de suas relações com o outro, com o mundo, com o conhecimento. Ele não se relaciona com o professor, mas com a imagem de professor, de mestre, de “tio”.

Kupfer (2004) analisa com bastante profundidade a noção de transferência para Freud. Vamos nos ocupar dessa análise empreendida pela autora para que seja possível situar nossa discussão. Entendemos em nossa leitura que a transferência é a atualização do material vivido pela criança. O professor é a figura que recebe os contornos dessa atualização. O que se transfere são os sentidos. Citando as palavras de Freud (1901), retiradas da obra “Análise fragmentária de uma histeria”, Kupfer (2004) trata da transferência como “[...] toda uma série

de acontecimentos psíquicos [que] ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual...” (p. 88). É irresistível ver aqui a semelhança entre a aprendizagem e a construção da imagem do professor pelo aluno: ambas se dão pela apropriação do passado para apreender a realidade presente.

O que nos interessa bem de perto, nesta perspectiva, se abriga sobre o modo como se dá “[...] um sentido especial aquela figura determinada pelo desejo.” (p. 91). O pai não é apreendido pela criança por sua realidade de ser do mundo, mas pela imagem que ela cria da figura paterna. O que o aluno transfere de sentidos entre o pai e o professor não se dá pela atribuição de características pertencentes à realidade concreta, mas pela transferência de sentidos, aqui entendidos como imagens que tornam a realidade inteligível. Essa transferência ocorre em termos de desejo e constitui algo que integra a identidade do aluno. Leiamos a opinião de Kupfer (2004):

Instalada a transferência, tanto o analista como o professor tornam-se depositários de algo que pertence ao analisando ou ao aluno. Em decorrência dessa ‘posse’, tais figuras ficam inevitavelmente carregadas de uma importância especial. E é dessa importância que emana o poder que inegavelmente têm sobre o indivíduo. Assim, em razão dessa transferência de sentido operada pelo desejo, ocorre também uma transferência de poder. (p. 91)

A autora ressalta que isso significa que a “... fala [do professor] deixa de ser inteiramente objetiva, mas é escutada através dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito”. Por fim ressalta: “... aquele professor... foi investido pelo desejo daquele aluno.” (p. 92). É em termos de desejo que Freud pensa a transferência. A atualização de sentidos, poderíamos dizer a aquisição de experiência, não é possível sem as determinações do desejo presente no sujeito. A partir de então, o professor, e a aprendizagem, são imagens construídas pelo sujeito e aceitas apenas em termos de subjetividade. O professor e o conhecimento se tornam posse do aluno. Ou seja, ele não se relaciona com o indivíduo, mas com a imagem que tem do professor. Imagem esta que é resultado da transferência de sentidos.

Assim, a dificuldade de aprendizagem se relaciona a rupturas nesta formação de imagens. Aceitando a noção de inteligência atrapada proposta por Fernández (1991), podemos dizer que o aluno não aprende porque as imagens construídas por ele não favorecem o processo de aprendizagem. O seu desejo não o direciona para o aprender, mas para o não aprender, como veremos na segunda parte deste capítulo. Por ora, compreendamos que a aprendizagem depende da identificação do sujeito com o objeto de aprendizagem. Pelo que

expomos em nosso trabalho, é possível considerar a imagem que o aluno tem do conhecimento, do professor, dos pais, e de si mesmo nas relações existentes entre esses elementos, como determinante do nível de aprendizagem que o aluno terá.

Acreditamos que é com base em pontuações semelhantes a estas que Fernández pôde concluir que

[...] o fracasso escolar, em uma primeira aproximação, responde a duas ordens de causas (ainda que em geral achem-se sobrepostas na história de um indivíduo em particular) externas à estrutura familiar e individual do que fracassa em aprender, ou internas à estrutura familiar e individual. (p. 81).

A dificuldade de aprendizagem diz respeito à história do aluno, é o que, conjuntamente a outros fatores, vai desenhando sua identidade no decorrer da vida. O ser humano é um ser histórico, ele se reconhece pelas relações que consegue estabelecer entre o presente que se apresenta e o passado que o constituiu. Assim, a atualização de sentidos, a procura de algo do passado para identificar o presente, ou nos termos freudianos, a transferência, permite ao ser localizar-se no mundo. O ocupar de um lugar que lhe pertence é fruto da produção de imagens: o mundo é este, este sou eu, é aqui que eu me insiro, é aqui que minha existência pode ser possível.

Desse modo, as causas para o fracasso escolar podem ser encontradas ou no convívio familiar e individual do aluno, e aí teríamos uma dificuldade de aprendizagem sintomática, ou fora desse convívio íntimo, então teríamos a dificuldade de aprendizagem reativa. Segundo Fernández (1991), a diferença entre os dois tipos de ocorrência está no fato de que uma se caracteriza como sintoma, ou seja adquire forma no sujeito, e a outra como reação, ou seja é manifestação do sujeito frente à instituição de ensino, enquanto instituição. É preciso esmiuçar estes conceitos, pois é sobre eles que repousamos nossa análise. Tomamos como ponto de partida a compreensão de que a dificuldade de aprendizagem se deve a causas de ordem da produção de imagens, pelo sujeito, dos objetos que o cercam. Então, acreditamos que o sintoma e a reação nascem do tipo de identificação que é permitida ao sujeito realizar de si mesmo e do outro.

A dificuldade como sintoma, nas palavras de Fernández (1991), “[...] toma forma em um indivíduo, afetando a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, redundando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente.” (p. 82). Ou seja, a dificuldade se apresenta como uma inibidora das funções do indivíduo, ela afeta a dinâmica das relações entre os

níveis que vinculam a aprendizagem. A inibição ocorre justamente na relação entre os meios, afetando a continuidade do processo – a aprendizagem não se completa. Entre o organismo e o corpo, entre a inteligência e o desejo, algo impede o fluxo de informações, a passagem da experiência. A dificuldade passa a constituir o indivíduo, o bloqueio resulta em ações que lhe são internas.

Por sua vez, a reação “[...] afeta o aprender do sujeito em suas manifestações, sem chegar a atrapar a inteligência: geralmente surge a partir do choque entre o aprendente e a instituição educativa que funciona expulsivamente. Para entendê-lo e abordá-lo, devemos apelar à situação promotora do bloqueio.” (p. 82). Neste caso, embora não haja falhas na constituição do sujeito, ou em sua relação com o conhecimento, ele se nega a aprender como uma resposta ao ambiente escolar em que vive. É preciso entender essa diferença entre sintoma e reação. No primeiro caso, o que se vive no ambiente íntimo – do sujeito com sua família – passa a integrar sua psique e, portanto, sua personalidade. No segundo, o ambiente demanda respostas que não participam da identidade do aluno. Podemos entender, que no caso do sintoma, o aluno age por sua identidade, motivado por sua própria constituição. Já no caso da reação, o sujeito nega a si mesmo e encontra apenas no outro sua forma de agir.

Recorremos à metáfora elaborada por Fernández (1991) para que possamos elucidar essa diferença que é substancial para os estudos sobre a dificuldade de aprendizagem:

A diferença entre sintoma e problema de aprendizagem reativo é comparável à diferença existente entre desnutrição e anorexia. O anoréxico não come, o desnutrido tampouco, mas a articulação do não comer em um caso é totalmente diferente do outro. No anoréxico, poderíamos dizer que houve um atrape do comer, por desejos de ordem inconsciente, pelo que, apesar de ter comida, não come. Enquanto que na desnutrição, o desejo de comer está ou esteve presente, o que falta é a comida. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 83)

Percebamos que o anoréxico tem em sua constituição o não comer. Não comer é a atitude que descreve ou coloca diante dele mesmo sua identidade: eu sou o que não come. O desnutrido tem o não comer como imposição do outro ou das circunstâncias. No anoréxico o comer fora atrapado, as relações que permeiam a ação sofreram empecilhos, o que produziu uma desordem na constituição dos desejos e do atendimento das necessidades do sujeito. O desnutrido deseja se alimentar, mas falta a este o acesso ao alimento. Seu corpo padece pela falta, o transtorno surge fora dele.

Pensemos o seguinte: em ambos os casos, o sujeito sofre de um mal que tem origem fora dele mesmo. O anoréxico se constitui aleatoriamente determinado por imposições

estéticas do senso comum, imaginários que privilegiam a magreza como condição corpórea a ser desejada. Portanto, ao não comer, ele não pratica a negação da ação, mas a positividade de uma outra: manter-se magro. O desnutrido, seja pelas condições socioeconômicas e históricas em que se encontra, seja pelo descaso de quem seria responsável por seus cuidados, não tem à mão o alimento. Assim, do desnutrido não se pode falar que o não comer seja constitutivo de sua identidade. Adentramos num jogo em que a dificuldade de aprendizagem pode adquirir contornos positivos e negativos. Na seção abaixo de nosso trabalho, nos dedicamos a esta discussão, antes de partirmos para a análise dos dados coletados.

2.2 – QUERER APRENDER, NÃO QUERER APRENDER, QUERER NÃO APRENDER, APRENDER A QUERER

Mencionamos acima que, em alguns casos, o desejo da criança não se direciona ao aprender, mas ao não aprender. Esta noção nos é fundamental quando intentamos compreender totalmente a metáfora esboçada por Fernández (1991) para diferenciar o sintoma da reação. A construção dessa metáfora nos foi muito útil para analisarmos a afirmação de Freud (2010), em seu texto “O Mal-Estar na Civilização”, sobre a instabilidade dos limites entre o eu e o mundo. Freud (2010), conforme já citamos acima, analisa o modo de formação do eu, frente aos objetos do mundo. Tecendo considerações sobre a diferenciação entre o eu e o fora, Freud (2010) observa que “... esse sentimento do eu próprio do adulto não pode ter existido desde o princípio. Ele deve ter passado por um desenvolvimento, que, compreensivelmente, não se deixa demonstrar, mas que pode ser reconstituído com bastante verossimilhança.” (p. 24).

Portanto, a dificuldade de aprendizagem, enquanto fenômeno psíquico ou sintoma, não surge de repente, mas integra o processo de desenvolvimento da criança na constituição de sua identidade. O anorético, embora possa ter influências externas em sua formação, tem o não comer como algo constitutivo do seu eu. O manter-se magro, a qualquer custo integra sua condição de sujeito. As influências do meio, do outro, das condições sócio-históricas nas quais ele se inscreve, são silenciadas. Aqui o limite entre o eu e o fora se rompe, de modo que o sujeito acredita que suas necessidades de alimentação não podem ser maiores que as relacionadas ao cuidado com o peso. É claro que este exemplo chega ao extremo dos

transtornos de formação do eu, mas pode nos indicar que o que é externo ao sujeito pode vir a constituir sua psique. É este o caso da dificuldade sintoma.

Segundo Freud (2010), “[...] muito daquilo de que não se gostaria de abrir mão pelo fato de proporcionar prazer não faz parte do eu, mas é objeto, e muito sofrimento que se quer expulsar acaba por se revelar como inseparável do eu, como sendo de origem interna.” (p. 25). A identificação e limitação do eu não se dá sem transtornos. A criança constrói sua própria identidade com choques, e isso é fundamental para que possamos entender a dificuldade de aprendizagem. Freud acreditava que o lugar sexual implica em todo o desenvolvimento do sujeito. Assim, Fernández (1991) pôde esboçar sua teoria, a partir da qual a aprendizagem se situa no atravessamento da inteligência pelo desejo. O desejo ou a busca pelo prazer, bem como a minimização do que traz o desprazer, está na raiz da busca pelo conhecimento. O primeiro efeito dessa busca é o auto-conhecimento. O sujeito pode se situar no mundo através do saber. Quando a inteligência é atrapada, podemos dizer que corpo e desejo são deixados de lado, porque não há motivação para o aprender.

Desse modo, a escola pode agir negativamente. Especialmente ao desconsiderar a subjetividade do aluno e impor a ele um aprendizado que não lhe faz sentido, que não atende às suas demandas individuais. O caso da dificuldade como reação se dá justamente porque o ambiente de aprendizagem não propicia a correta motivação para o aprender. É necessário ver que o desnutrido, ainda que inicialmente não tenha encontrado alimento, chega ao ponto de recusar o que lhe é oferecido. O corpo pode negar o alimento, pois seus músculos e órgãos não conseguem absorver os nutrientes. Assim, se a escola não propicia a aprendizagem acaba por ir atrofiando as possibilidades dos alunos. O conceito de reação nos demonstra que o aluno é levado a negar a si mesmo, a negar o saciar de suas necessidades e desejos. O ambiente o torna arredio, desmotiva e conduz ao retrocesso. Na constituição de sua identidade, o aluno se esforça por desvencilhar do que lhe traz desprazer e então vai desestruturando tudo quanto lhe oferece um saber que não lhe diz respeito.

É preciso retornar à formação do processo de aprendizagem para criar intervenções neste sentido. É preciso não apenas situar o problema, mas tentar sanar o que está bloqueando as possibilidades dos alunos. Na argumentação de Fernández (1991), o caminho seria o de reencontrar no aluno suas disposições iniciais, retornar aos primórdios de seu desenvolvimento, na criação de espaços de satisfação através do acesso ao conhecimento. Segundo a autora, ao professor não cabe uma espécie de:

[...] renúncia à pulsão, e sim que através das novas possibilidades que outorga o pensamento operatório, se pode chegar a uma elaboração diferente do mesmo interesse sexual, sem necessidade de renunciar a ele. Não se troca um objeto sexual por um não sexual, o que muda é o tratamento do mesmo. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 76).

Portanto, não se pode conceber produtivamente um professor que não trabalhe com aquilo que integra a personalidade dos alunos. Fernández (1991) utiliza outra metáfora, a dos corpos-cadernos, para ilustrar o tipo de tratamento que muitos educadores conferem aos seus alunos. Os professores pensam erroneamente que seus alunos são cadernos em branco que devem ser preenchidos por um conhecimento que lhes falta.

Essa impressão significa negar que os alunos são seres complexos e em constituição, que possuem saberes mesmo antes de adentrarem no universo escolar. A autora ressalta que devemos, ao contrário, valorizar a história de vida do aluno, as experiências deste é o que possibilita a aprendizagem, se a tomamos na perspectiva psicanalítica. Então a escola deveria adentrar ao projeto de constituição do aluno, inserindo-se como uma ferramenta de aprimoramento de suas condições. É neste sentido que Fernández (1991) afirmou que “[...] na aprendizagem tem mais importância o olhar, o que erotiza o olhar e a imagem do ser visto [...]” (p. 61).

O que temos, por essa diferenciação entre o sintoma e a reação, é a elaboração de um jogo de identidade que pode favorecer ou comprometer a busca pelo conhecimento, portanto, a aprendizagem. O anoréxico quer não comer, uma pessoa saudável orgânica, corpora e mentalmente quer comer. Do mesmo modo, o aluno que apresenta o sintoma de dificuldade de aprendizagem quer não aprender. Ou seja, o não aprender é, para este aluno, algo positivo. Seu foco não é a não aprendizagem, mas o que essa não aprendizagem lhe traz. No exemplo trazido por Fernández (1991) sobre o garoto que acreditava, por causa do insistente discurso do pai, que as mulheres são organizadas e inteligentes e os homens não, vemos que o não aprender alcança o objetivo de afirmar sua identidade sexual de homem, sua semelhança com o pai. Os sentidos de ser homem são transferidos do pai, que afirmava nunca ter gostado de ler ou de estudar, para a psique do filho que se significa sob esse imaginário.

O desnutrido, devido a suas condições fisiológicas chega a não querer comer. O corpo rejeita o alimento, embora sua mente saiba das necessidades de nutrição ou ao menos mensure a urgência de alimentar-se. O aluno, diante da dificuldade de aprendizagem como reação, pode chegar a não querer aprender. Desse modo, este aluno nega sua própria identidade, anula suas vontades e desejos e bloqueia a aprendizagem. É este aluno o grande desafio que temos,

porque este tem no não aprender o caráter negativo que poderíamos atribuir. Ele não aprende porque não quer. Cabe investigar porque não quer, que ordem de fatores psíquicos e sociais interferem e silenciam sua motivação pela aprendizagem. Notemos que neste caso, bem como no anterior a não aprendizagem não surge desvinculada de transtornos da ordem do eu, de sua organização e relações com o mundo externo. O querer não aprender se torna o meio para a execução de algo de interesse do sujeito, que o usa como meio. O não querer aprender é resposta às circunstâncias nas quais o aluno se encontra e que acaba por suprimir nele o desejo pelo conhecimento, pelo conhecer/ver/dominar o mundo.

Teremos oportunidade de retomar cada um desses conceitos enquanto tecemos considerações sobre os dados que coletamos na escola. Em nossa análise intentamos demonstrar que o querer não aprender e o não querer aprender podem se converter no querer aprender, desde que os professores ensinem seus alunos a aprender a querer. O despertar do desejo, enquanto uma possibilidade outra de constituição do eu, é algo que se aprende, que se domina, que permite ao sujeito ver o mundo, e se ver, de modo melhor. Então, a primeira coisa que deveríamos fazer com que nossos alunos aprendam é a querer. Em outras palavras, temos que demonstrar a relevância do conhecimento, apresentar os modos de dominação ou visão que ele propicia ao sujeito. Se o aluno aprende a querer, se ele encontra o caminho para se posicionar frente ao conjunto de saberes que lhe são oferecidos na escola, a aprendizagem aparecerá.

CAPÍTULO 03 – ANÁLISE DOS DADOS

Os dados que utilizamos para reflexão foram coletados em uma escola da rede municipal de ensino em Pontes e Lacerda. O trabalho se estruturou do seguinte modo: inicialmente efetuamos leituras teóricas que subsidiaram o recorte de pesquisa. Tomando por base as discussões que esboçamos acima, bem como nossas inquietações em termos de motivação para abordagens, elaboramos o projeto de pesquisa. No prosseguimento das leituras e continuidade das discussões, efetuamos o “Roteiro para Entrevista com Professores”, o “Roteiro para Entrevista com Alunos”, “Roteiro para Observação da Aula Regular” e “Roteiro para Observação da Aula de Reforço”. Levamos esses documentos para visita realizada em dois turnos, nas quais entrevistamos dois alunos e duas professoras. Na primeira visita, nos ocupamos de observar a aula regular e distribuir as entrevistas entre os professores que deveriam nos trazer suas respostas no dia seguinte. Na segunda, observamos a aula de reforço e entrevistamos um aluno.

As respostas oriundas das entrevistas e o relatório das observações em sala de aula nos oferecem os dados de que dispomos. Acreditamos que eles nos possam permitir uma visão sobre o modo como professores entendem e agem sobre a questão da dificuldade de aprendizagem. Também, nos fornecem dados acerca da relação dos alunos com o conhecimento dentro da escola, o que nos indica as causas para o atrase da inteligência. Digitalizamos as entrevistas e os relatórios de observação, que devem seguir em anexo a este texto. Para análise, retiramos trechos dos documentos para discussão. Nosso foco é a dificuldade de aprendizagem da língua escrita (produção de textos escritos e leitura). Portanto, utilizaremos para análise alguns apontamentos teóricos de pesquisadores que já estudaram o tema e que podem nos elucidar alguns pontos. Ademais, nos interessa ver o modo de ação de professores diante de alunos que apresentam baixo rendimento escolar.

3.1 – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Fernández (1991) fala acerca da importância do professor para o processo de aprendizagem. Como vimos acima, a dificuldade de aprendizagem enquanto reação é

resultado mesmo do trabalho desenvolvido pelo professor e do modo como essa ação pedagógica se insere nas práticas formativas da escola. O professor é quem pode localizar problemas na aprendizagem, o que demandam maiores análises ou elaboração de diagnóstico. Segundo observamos das reflexões que Kupfer (2004) explora, o professor se converte também na figura detentora do saber. Portanto é a quem primeiramente se direciona o desejo da criança. O conhecimento como algo do outro é adquirido quando este outro motiva para a aprendizagem. Antes de tudo, a criança se relaciona com os pais, com os professores e são as imagens que ela cria sobre essas pessoas que a tornarão receptivas ou não à aprendizagem.

Portanto, intentamos perceber a prática pedagógica de alguns professores, seu perfil profissional e qual o entendimento que esses docentes possuem sobre a dificuldade de aprendizagem e intervenções possíveis para cada caso. Entrevistamos duas professoras da rede municipal (que chamaremos de professora A e professora B), ambas com formação em pedagogia e atuando a mais de 16 anos com crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A formação profissional dessas professoras revela a especialização no trabalho com crianças e considerável experiência no manejo de sala. Nosso questionário (o qual segue como anexo deste trabalho) colocou diante de cada uma a oportunidade de refletir sobre suas práticas a fim de que pudessem extrair de seus cotidianos informações que nos demonstrassem qual o papel que atribuem para a linguagem dentro do processo de aprendizagem. Buscamos em Vygotsky (2008) as definições sobre a formação do pensamento e da linguagem na criança para que possamos refletir sobre a aquisição da escrita e da leitura inserida nesse processo.

Vygotsky (2008) realiza um pequeno percurso pela história dos estudos sobre o pensamento e a linguagem para situar a relevância dessas pesquisas para a psicologia. Ele observa que o estruturalismo fez com que percebamos a existência de dois eixos funcionais, dois campos de desenvolvimento para a formação do pensamento lógico ou do raciocínio. Em um lado a formação do pensamento em outro a formação da linguagem, ou a aquisição da linguagem. Esses dois objetos de análise significariam, em um primeiro momento, o que a linguística tradicional denominava por significado (o conceito de uma dada parcela da língua) e o som (ou a produção ou representação dessa parcela). Embora Vygotsky (2008) não tenha citado especificamente a Saussure, acreditamos que o uso de dicotomias para recortar e analisar o objeto lingüístico pelo mestre genebrino acabou por influenciar inclusive os estudos da psicologia.

Para Vygotsky (2008), a superação, num primeiro momento, da impressão de que pensamento e linguagem são a mesma coisa, foi crucial para toda análise significativa no intuito de compreender a formação da linguagem e do pensamento na criança. Diferenciar som e significado, aspectos lógicos e afetivos, natureza física ou fisiológica e psíquica, se tornou crucial para os estudos da psicologia. Com esta análise, Vygotsky (2008) reconhece o trabalho dos estudiosos, especialmente de Piaget, como cruciais para entendermos a aquisição da linguagem e a formação do pensamento. A grande contribuição da leitura que efetuamos sobre o livro “Pensamento e Linguagem” está na seguinte afirmação do autor:

Em lugar de enumerar as deficiências do raciocínio infantil quando comparado com o dos adultos, Piaget centrou a atenção nas características distintivas do pensamento das crianças, quer dizer, centrou o estudo mais sobre o que as crianças têm do que sobre o que lhes falta. Por esta abordagem positiva demonstrou que a diferença entre o pensamento das crianças e dos adultos era mais qualitativa do que quantitativa. (VYGOSTKY, 2008, p. 26).

Assim, podemos posicionar a relevância dos estudos sobre a linguagem para as discussões que propomos. Conforme Vygotsky (2008) aqui expõe, Piaget nos demonstrou que o pensamento da criança diz respeito a uma ordem diferente da do adulto. Isso nos permite problematizar várias questões ou definições elaboradas sobre a formação do pensamento. Dissemos acima que a criança se relaciona com a realidade em níveis cada vez mais complexos. Servindo-nos dos apontamentos de Fernández (1991), argumentamos que a relação do sujeito com a realidade age no modo como a imagem vai substituindo o objeto no processo de desenvolvimento cognitivo. A pesquisadora argentina elabora a premissa de que a criança gesticula a fim de representar algo do mundo, o gesto é substituído depois pela imagem do objeto. Ou seja, o pensamento se torna abstrato, não há mais a necessidade da realidade concreta do objeto para que ele exista.

Nestes termos, entendemos que a linguagem é o que propicia ao ser uma relação com o mundo. Os eventos, as coisas, as pessoas recebem sentidos, são feitos em imagens que significam o modo de ser do sujeito e sua presença no mundo. Instamos que as professoras falassem das principais dificuldades de seus alunos na escrita e na leitura. A professora A respondeu: “Os alunos têm dificuldades quanto ao uso da letra maiúscula e do parágrafo, leitura e escrita”. Já a professora B nos surpreendeu com a seguinte afirmação: “Acredito que seja a falta de apoio dos pais que muitas vezes nem olham os cadernos de seus filhos, dificultando o desenvolvimento.” Enquanto a professora A abordou elementos pontuais da escrita – uso de letras maiúsculas e colocação de parágrafos – a professora B direcionou sua fala para a participação dos pais na vida escolar das crianças. Tal fato nos propiciou uma

reflexão, através da qual é possível ser feito um recorte diferenciador da fala dessas professoras.

A primeira impressão que podemos ter nos faz pensar na fala da professora destoando da informação solicitada. De fato, intentamos com esta questão o encontro de dados específicos que pudéssemos analisar. Neste sentido, a fala da professora A nos ofereceria material interessante. O uso de letras maiúsculas no início de frases e de substantivos próprios, por um lado, e a estruturação de um texto em parágrafos, por outro, integram um ritual de escrita adquirido segundo convenções que intentam padronizar as produções verbais e torná-las amplamente inteligíveis no interior de uma comunidade. Quando lemos Vygotsky (2008), nossa atenção se direcionou no sentido de percebermos que o desenvolvimento da escrita e da leitura não diz respeito apenas à aquisição de níveis outros da linguagem. Ler e escrever são atividades que demandam outros níveis de pensamento, de organização lógica.

Para Vygotsky (2008), assim como para Fernández (1991), a palavra substitui o gesto. A criança transfere os sentidos que atribui ao gesto para a palavra que passa a representá-lo. Há nesta transposição um mecanismo de identificação que produz o desenvolvimento: a criança entende que a palavra é um signo, assim como o gesto. Ela deixa de usar o gesto e começa a usar a palavra. E isso significa um modo diferente de relacionar-se com o real que traz mais amplas habilidades de significar o mundo. Um gesto pode conter inúmeros sentidos, a linguagem verbal oral amplifica o entendimento do sujeito sobre o mundo. Por sua vez, a língua escrita também obedece a outra ordem de estruturação e exige novas aprendizagens. Como poderíamos localizar equivalentes à letra maiúscula e parágrafos na oralidade? É de se supor que certos seres são nomeados especificamente e que a criança entende a personalidade individual do pai, da mãe, do animal de estimação. Também, a organização da fala exige a colocação de pausas, entonações, ritmo que produz significados no decorrer do discurso.

Entre a individualização construída na nomeação e o uso de letras maiúsculas para marcar o nome próprio na escrita há um percurso que a criança precisa trilhar. Entre a existência de ritmo e pausas ao falarmos e o uso de frases, pontuações, parágrafos na escrita, também há aprendizagem que precisa se efetuar. A criança que fala, ou seja que chega à escola já com sua língua materna em construção, desenvolve a escrita, primeiramente com base no uso que faz da oralidade, depois na percepção dos modos próprios de escrever. Dessa forma, podemos entender o que Vygotsky (2008) reconheceu nos estudos piagetianos: a oralidade como primeira disposição da língua a que a criança tem contato não pode ser

considerada inferior em relação à língua escrita. Assim pensamos, pois entendemos que o autor nos propõe que o pensamento da criança não pode ser visto como falho ou incompleto.

A oralidade possui mecanismos próprios, assim como a escrita. Portanto, em nosso questionário queríamos saber como as professoras pensavam essa diferenciação. Quando a criança começa a aprender a escrever, há a inserção em uma estruturação outra para o pensamento, a elaboração de instrumentos outros para a comunicação. Então, percebemos que não há divergência entre o pensamento de Fernández (1991) e este de Vygotsky (2008). Se aquela propõe o desenvolvimento como acesso a níveis mais complexos de relação com a realidade, este aponta para o fato de que a linguagem vai alterando a organização do pensamento. Nada falta à criança. O mundo que ela tem é mediado pela linguagem que usa. Neste sentido, ampliação dos modos de uso da língua significa ampliação do mundo. Assim, ao professor cabe a demonstração de como novos modos de uso da língua podem auxiliar na construção de sentidos sobre este mundo que a criança habita.

Todas essas considerações feitas sobre a resposta da professora A nos permitem ver a aprendizagem pela relação criada entre a criança e o mundo que a cerca. Como mediação dessa relação está a língua, que funciona como meio de acesso à realidade. Com esta perspectiva em mente, podemos chegar à compreensão de que fora a professora B que melhor explanou acerca do problema. Esta esboçou a premissa de que a dificuldade não é a ocorrência de erros na grafia e na leitura ou reconhecimento dos sinais grafados, mas as falhas na relação da criança com o outro, neste caso, com os pais. Em outras palavras, a grafia incorreta, ou os erros na estruturação de parágrafos diz respeito às conseqüências das dificuldades. Não são causas, são efeitos de uma relação com o mundo que não se efetiva. O problema, o que causa esses desacordos com as normas gramaticais, é o posicionamento dos pais que se excluem do processo de aprendizagem de seus filhos.

Podemos indagar se não há aqui uma visão demasiadamente simplista da questão. Talvez, recorrendo novamente à Fernández (1991), seja possível objetar que não há uma razão única para a dificuldade de aprendizagem. Não estamos pensando que a professora B ofereça dados bastantes para compreendermos as dificuldades dos alunos, mas que é ela quem melhor define o caminho para solucionar estas dificuldades. Quando ela destaca o fato de que os pais “[...] muitas vezes nem olham os cadernos de seus filhos [...]” (trecho do Questionário) coloca toda a tensão esboçada por Fernández (1991) acerca do papel que a criança entende ser o seu na família e na escola. Se o pai não confere valor ao aprendizado (dispensando tempo e

atenção às atividades escolares dos filhos), a criança pode menosprezar também o desenvolvimento escolar. Aqui temos o vínculo, ou relação, como predominância para compreensão da dificuldade.

Na questão 04 assim enunciamos: “Fale da participação da família nas atividades escolares das crianças – acompanhamento das tarefas, relação com a professora.” A professora B respondeu: “Eu gostaria que eles tivessem mais interesse e acompanhassem melhor seus filhos.” Enquanto a professora A observa: “O acompanhamento da família é de muito empenho, pois se preocupam com o aprendizado de seus filhos.” Podemos ver quanto a esta questão que as professoras nos demarcam a diferença de seus pensamentos. A professora A vive uma realidade em que a criança recebe acompanhamento e preocupação de seus pais, já a professora B reclama do desinteresse dos pais de seus alunos. As duas situações demandam reflexões. O apoio em si já seria suficiente para que a criança não apresente pouco resultado na aula? As duas professoras parecem concordar com esta ideia. Todavia, pensamos que não se trata apenas do acompanhamento, mas do tipo de tratamento que os pais conferem aos seus filhos.

É relevante destacar, em relação à primeira questão de nossa entrevista, a perspectiva adotada pelas professoras em suas respostas. Escrevemos: “Fale dos materiais, recursos e métodos utilizados no reforço escolar.” Então já queríamos que as professoras se desprendessem dos métodos usuais e buscassem instrumentos específicos com os quais trabalhavam para auxiliar alunos que apresentassem dificuldades. Na resposta da professora A, lemos: “Material dourado, ficha de leitura, cartazes, alfabeto móvel, trabalhos digitados, livro didático quadro e giz.” A exposição de um conjunto de materiais parece ter o objetivo que inferimos pela listagem as metodologias que são utilizadas. A professora B lista alguns materiais que são sucedidos pelo uso que recebem na sala de aula: “Alfabeto móvel: construção de palavras e frases; livros de literatura: ler e recontar; atividade xerocopiada: leitura e escrita de palavras.” Aceitando que estes são recursos para o reforço, entendemos que a professora A cuida de expor em número maior de materiais, enquanto a B se preocupa em explicar o uso, ainda que sucintamente, do modo como usa esses recursos.

Então, a professora A foca no material utilizado, a diversidade de recursos parece ser suficiente para o reforço, a professora B foca no modo de utilização, poucos recursos podem oferecer melhores resultados com a metodologia adequada. Em nossa leitura teórica, entendemos que a relação sempre existe entre a criança e os elementos do mundo (pais,

professores, usos da língua), o que faz diferença é o modo como essa relação se processa. Na questão 02, pedimos que as professoras falassem “... dos textos lidos e escritos pelos alunos... do reconhecimento, por parte dos alunos, de informações pertinentes ao aprendizado.” A professora A respondeu: “Os textos são de livros, de revistas e são muito valiosos para o aprendizado dos alunos, sanando suas dúvidas e [propiciando? produzindo? facilitando?] seu conhecimento.” Essa professora ampara no material selecionado todo o papel da aprendizagem.

Não podemos menosprezar a importância de adequação do conteúdo e do material em relação aos níveis dos alunos. Todavia, um texto não produz efeitos por si, a própria leitura depende da relação do aluno com a língua escrita: sua habilidade de decodificação e de encontrar informações que permitem a construção de sentidos num texto escrito. A professora fala da preocupação dos pais de seus alunos, e que as aulas de reforço ocorrem “... numa sala de aula apropriada para os alunos com dificuldades de aprendizagem...” (quanto à questão 05), assim retira dos pais e da escola a responsabilidade pelo desempenho escolar das crianças com as quais trabalha. Ao mencionar que as crianças são encaminhadas às aulas de reforço após observação minuciosa sobre o “... ritmo de aprendizagem de cada um...” (em resposta à questão 08), a professora amplia o leque ao mencionar que não há falhas em relação a todos os elementos externos ao aluno envolvidos na aprendizagem.

Pois, se os livros utilizados apresentam textos “valiosos” para a aprendizagem, se os pais se preocupam e participam da vida escolar dos filhos de modo eficiente, se a professora estuda as particularidades de cada aluno, tentando fazer com que ele acompanhe o ritmo dos demais e encaminhando-o à sala de reforço quando necessário, e se a própria escola cumpre seu papel na elaboração de programas adequados, a dificuldade de aprendizagem é inerente à natureza do aluno e não pode ser explicado por nenhum fator externo. No contexto do expusemos de Fernández (1991) acima, a dificuldade de aprendizagem se deve ao atrape da inteligência, o que ocorre devido a falhas no desejo de aprender. Kupfer (2004), falando da questão do desejo, vai buscar em Freud a compreensão de como a constituição do sujeito procura atender às suas necessidades de saber para despertar o interesse pelo conhecimento. Dessa forma, tanto a motivação para a aprendizagem quanto a desmotivação são oriundas, necessariamente, de fatores externos.

Por sua vez, a professora B foca na metodologia e demonstra dar voz ao aluno, buscando no discurso dele os mecanismos de aproximação e de ensino. Em relação à questão

02, a professora B afirmou: “Após a leitura que [é] realizada, há um momento de discussão e interpretação do material que foi utilizado, fazendo com que eles desenvolvam melhor sua aprendizagem e leitura.” Em nossa pesquisa não é possível verificar como funciona a prática desse posicionamento da professora B, todavia, podemos compreender que ela se serve da discussão e da interpretação sobre o conteúdo como recurso para que o aluno aprenda. Uma pessoa discute algo que lhe interessa, que integra seu contexto e desperta sua atenção. Assim, essa professora se aproxima mais de uma compreensão da dificuldade de aprendizagem, conforme Fernández (1991) a expõe.

Em relação à questão 08 (“Fale sobre o modo como você diferencia a individualidade de cada aluno.”), a professora B escreveu: “A cada atividade apresentada, busco verificar se os alunos compreenderam a atividade através de sua participação nos questionamentos que são realizados.” Está na resposta dada pelo aluno à atividade o método de avaliação utilizado por essa professora. Num contraponto com a professora A, que afirmou em relação a esta mesma questão: “Respeitando seu tempo de aprendizagem, entendendo o ritmo de cada aluno”, entendemos a fatal diferença de posicionamento entre essas professoras. A professora A parece tentar adequar o aluno ao exercício, ela molda sua aula de acordo com a necessidade de tempo despendido pelo aluno para execução da atividade. A professora B, ao dar voz ao aluno que interage e interpreta conjuntamente à professora os textos, adéqua o exercício ao aluno. Em outras palavras, o que aqui diferencia as duas metodologias está no que ocupa o centro do processo.

Quando o professor foca no exercício terá alunos que o resolvem mais rapidamente, alunos que não conseguirão resolver sozinhos, alunos que demorarão um pouco mais. Então o professor pensará que o aluno apresenta dificuldades porque não se adapta a este exercício em particular. Pensamos que a questão não é a falha na grafia de letras maiúsculas ou parágrafos, mas todo o percurso do aluno até este momento em que o professor espera dele que saiba essas questões “básicas” da escrita. Portanto, esse professor perderá a visão do todo e reduzirá suas próprias possibilidades de ação. Isto acontece porque ele não é capaz de deslocar o foco do exercício para o aluno. Com base na leitura de Fernández (1991) e Kupfer (2004), entendemos que o foco deve estar na relação entre o aluno e o conhecimento, uma relação sempre mediada pelo professor e que só se efetiva em termos de desejo. Portanto, a professora A terá maiores dificuldades quando diante da tarefa de intervir com seus alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

3.2 – ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Estudar sobre a dificuldade de aprendizagem torna imperativo que busquemos conhecer as condições dos alunos que recebem intervenções por atraso no rendimento escolar. Conversamos com duas crianças (um menino de nove anos, que chamaremos aluno A e uma menina de oito, que chamaremos aluno B) que participam das aulas de reforço e gravamos as entrevistas que aqui seguem grafadas para que possamos as analisar à luz das discussões teóricas que embasam nosso trabalho. A transcrição completa das entrevistas segue como anexo deste trabalho. Durante a entrevista intentamos perceber qual a percepção que os alunos têm de si mesmos (gostos, motivações, necessidades), da escola, dos professores e do conhecimento. A partir dessas considerações, perceber como esses alunos relacionam a aprendizagem em suas vidas. Ou seja, qual o espaço ou relevância que a aprendizagem tem para eles.

Neste sentido, iniciamos a discussão trazendo a resposta que deram à pergunta: “Quais são seus maiores incentivos para estudar?”. O aluno B respondeu “Sempre que eu melhora na escola minha mãe me dá uma roupa nova.” O aluno A disse: “Minha mãe por causa que ela me fala.” O primeiro ponto que vale ser citada é a presença da figura materna em ambas as respostas. Ou a mãe promete um presente ou a mãe conversa e fala da importância de estudar. Assim, retomando as afirmações de Kupfer (2004), podemos dizer que o objeto de desejo ao qual se direcionam para aprender é a mãe que ocupa nos dois casos lugar de destaque como incentivo para estudar. Essas respostas apenas reforçam o pensamento de Kupfer (2004), segundo o qual o conhecimento é sempre algo do outro. A autora apresentou os argumentos de Freud que colocam toda a tensão do jogo de prazer e de poder na relação entre mestre e aluno. A transferência de sentidos diz respeito a nada mais que o objeto alvo da criança. Em nenhum dos casos, esse objeto alvo é o conhecimento em si, mas a mãe.

Todavia, é possível sinalizar uma crucial diferença nas duas respostas. O aluno B deixa de lado qualquer menção à aprendizagem em si. Estudar significa melhorar na escola para que sua mãe lhe compre roupas novas. O aluno A insinua que sua mãe lhe aconselha da importância da escola. Assim, a interferência da mãe no caso desse aluno procura reposicionar para a criança a relevância da aprendizagem, procurando retomar a validade de

estudar. Ainda que por vias indiretas, o saber se faz presente nesta resposta. O aluno A não detém a aprendizagem como algo que lhe interessa, mas o recebe como algo que é importante para a mãe. E por ser importante para ela, o aluno A é incentivado a aprender. O aluno B não coloca nenhuma consideração sobre a importância de aprender. O incentivo de estudar está totalmente fora do âmbito intelectual, diz respeito a uma permuta negociada com a mãe: ele vai bem na escola, ela compra roupas novas para ele.

A figura da mãe está presente desde a questão 08, quando perguntamos: “Quem faz mais cobrança sobre seu desempenho na escola? (o próprio professor, o pai, a mãe, um outro responsável) De que modo eles te descrevem como aluno?”. Nesta questão, entre as opções para resposta, incluímos a mãe como uma das pessoas possíveis de fazer cobranças sobre o desempenho escolar. Ambos apontaram a mãe entre os que mais fazem cobranças. O aluno A afirma que a mãe “... diz que eu tenho que estudar para ser inteligente e arrumar um bom serviço.” e acrescenta a professora como outra pessoa que faz cobranças sobre seu desempenho. O aluno B afirma ser a mãe quem mais lhe cobra também e coloca que “... ela diz que sou boa aluna, mas tenho que melhorar mais.” Os alunos relacionam as cobranças aos incentivos e nos demonstram que o papel que os pais lhes atribuem é fundamental para a busca de saber. Aquele que cobra é o mesmo que se converte no incentivo. Cobrar e incentivar se tornam sinônimo na concepção desses alunos.

Como as mães lidam com essa posição que recebem? Acreditamos que essa seria a questão proposta por Fernández (1991), pois esta autora afirma que o lugar da criança na família é fundamental para sua aprendizagem. A mãe do aluno A trata da inteligência como algo que seu filho não possui: ele deve estudar para ser inteligente e, sendo inteligente, arrumar um bom serviço. Há nessa proposição da mãe todo um jogo de valorização social que supervaloriza o trabalho intelectual em detrimento do trabalho braçal. Aos inteligentes os bons serviços, aos demais, os maus serviços. O aluno A é instado a perseguir a inteligência a fim de que consiga um bom serviço. Assim, a relação da criança não ocorre com o conhecimento, mas com as vantagens que o conhecimento pode trazer: *status* social, rendimento financeiro etc. Perguntado sobre o que gosta de ler fora da escola, o aluno A respondeu: “Eu não gosto de ler, só faço a tarefa.” Ele não tem o desejo de aprender despertado, o cumprimento das tarefas escolares é a única exigência para ser inteligente, é o que ele faz.

O aluno B, ao contrário, não leva as afirmações de sua mãe a essas questões. Como já colocamos, ele retira totalmente do âmbito escolar a cobrança e o incentivo para a aprendizagem. Ele nos informou que sua mãe já o considera “uma boa aluna”, embora anote que ela busque que ela “melhore mais”. Quando relacionamos as respostas das questões 08 e 09, ficamos diante de uma ironia interessante: ela já é uma boa aluna, então para que melhorar mais? para ganhar roupa nova. Vemos que a mãe do aluno A prejudica a auto-estima deste reforçando estereótipos e menosprezando suas habilidades já desenvolvidas. A mãe do aluno B supervaloriza suas habilidades e não deixa espaço para qualquer progresso que tenha como objetivo simplesmente a vida escolar de sua filha.

Fernández (1991) fez importantes considerações a este respeito. Para a pesquisadora, os pais possuem, por ocasião do nascimento de seus filhos, sonhos, ideais, que podem se concretizar ou não. Duas conseqüências negativas podem ser oriundas dessa expectativa inicial: ou os pais não conseguem ver que seus filhos reais não são idênticos aos que idealizam ou exigem demasiadamente das crianças para que elas cheguem a determinado lugar desejado pelos pais. Nos dois casos, a identidade da criança é sufocada, silenciada. Entendemos que o aluno A pode necessitar de aulas de reforço justamente porque sua mãe coloca a inteligência como algo distante que deve ser perseguido. O atrape, neste caso, se relacionaria à conformidade do sujeito ao modo como a mãe o descreve. Já o aluno B é elogiado pela mãe e isso é um fato digno de nota para o aumento da auto-estima da criança. Todavia, nos parece que a criança passa a ter dificuldades justamente para ir às aulas de reforço, melhorar em seguida e ganhar as roupas novas. Toda a relação com a aprendizagem se converte num meio de chantagem.

A narrativa do aluno B corrobora essa nossa impressão. Ele nos conta: “Eu comecei [a participar das aulas de reforço] no início do ano, depois eu parei e depois eu comecei de novo tem dois meses.” Em seguida, quando perguntamos se as aulas de reforço estavam ajudando em seu desempenho e se têm feito diferença para ele, ele respondeu: “Tá sim, a professora disse que o mês que vem eu não preciso mais de reforço.” O aluno B inicia o ano em dificuldades, as supera, apresenta atraso novamente e já o supera logo em seguida. A reincidência apenas demonstra que a criança persegue, ainda que inconscientemente, a recompensa oriunda da melhora. Neste caso, não há qualquer motivação para a aprendizagem em si e a criança passa a viver a escola como o meio para alcançar benefícios externos. O aluno B nos conta que não gosta “de fazer provas”, que algumas vezes “... a minha amiga faz

as minhas tarefas e que sua professora preferida “É a professora Maria do ano passado, porque ela levava nós para a aula de computação e deixava nós jogar no computador.”

A relação dessa criança com o conhecimento é apagada. Todo o seu rendimento se refere e é incentivo pela aquisição de resultados imediatos que tragam satisfação sem grandes esforços. Ela gosta “... quando a professora lê historinhas.” e de ler em casa “revistinha da novela.” Lembramo-nos de Freud (2010) e de suas observações acerca da formação do eu. Segundo este autor, o sujeito procura afastar de si o que lhe causa desprazer e integrar a si o que lhe causa prazer. Para Freud (2010), a busca pelo prazer ou pela satisfação das necessidades constitui o grande ideal do homem e a única forma de ele encontrar a felicidade. Dessa forma, ele argumenta que

[...] seria possível dizer que o propósito de que o homem seja ‘feliz’ não faz parte do plano da ‘Criação’. Aquilo que em seu sentido mais estrito é chamado de felicidade surge antes da súbita satisfação de necessidades represadas em alto grau e, segundo sua natureza, é possível apenas como fenômeno episódico. Toda permanência de uma situação anelada pelo princípio do prazer fornece apenas uma sensação tépida de bem-estar; somos feitos de tal modo que apenas podemos gozar intensamente o contraste e somente muito pouco o estado. Dessa forma, nossas possibilidades de felicidade já são limitadas pela nossa constituição. (FREUD, 2010, p. 44)

A busca pela felicidade é uma luta inglória. A desgraça da condição humana, segundo Freud (2010), reside no fato de que apenas compreendemos a felicidade como ausência de fatores que poderiam trazer a infelicidade, e isso por um curto período de tempo, como um “fenômeno episódico.” Ela não chega a ser um estado, não supera a condição de instante, de fugacidade. Dessa forma, em seu argumento, o homem está sempre procurando ser feliz, sem nunca conseguir plenamente. Nessa busca o eu vai recebendo diferentes configurações, o sujeito se esforça por aproximar de si todos os meios de obtenção de prazer e por expelir tudo quanto possa trazer dor ou desprazer. Tomando a aprendizagem por sua relação com o desejo e com o prazer, entendemos que o atrape ocorre em relação ao aluno B porque ela gosta mais das recompensas materiais, palpáveis, da escola, do que da obtenção de conhecimento.

No caso do aluno A, ele poderia até sentir prazer em estudar, mas sua aprendizagem é dificultada pela impressão de que não é inteligente. A condição de acuado se manifesta completamente quando o perguntamos qual era sua professora favorita. Ele respondeu: “É a tia Maria, porque ela não briga, ele pede para parar de bagunça sem gritar comigo.” Vale já notar que o aluno B nomeia “professora Maria” e o aluno A “tia Maria”. A nomeação não se refere aqui apenas a um modo de tratamento, mas de relação entre o aluno e o professor. Em se tratando do aluno A, esta é uma relação de submissão. O aluno B procura ter vantagens de

sua relação com a professora (gosta mais da que leva a turma para jogar no computador), o aluno A já se sente feliz ao não ter uma pessoa brigando ou gritando com ele. Também, ele se coloca mais um atributo inferiorizado: ele faz bagunça e fica agradecido porque alguém não grita com ele por causa disso.

3.3 – RELATÓRIO DA OBSERVAÇÃO

Durante a observação das aulas regulares e de reforço tivemos a oportunidade de verificar o cotidiano dos professores e alunos. Assim, pudemos relacionar a opinião expressa por eles durante a entrevista e a prática ou convivência em sala de aula. Observamos duas aulas regulares (uma no turno matutino e outra no turno vespertino) e duas aulas de reforço (ambas no turno matutino) entre os dias 21 e 25 de maio de 2013. Todas as aulas observadas ocorreram em turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º Ano do 1º Ciclo) da rede municipal de ensino ou em aulas de reforço de crianças que se inscrevem nesta faixa etária. Segue como anexo deste trabalho as anotações que efetuamos nos Roteiros de Observação das Aulas Regulares e das Aulas de Reforço.

Nosso objetivo nessas observações consistia em verificar as diferenças de abordagem entre a aula regular e a do reforço. O que principalmente conseguimos demarcar é a diferença de proximidade. Durante a aula de reforço, o aluno se senta na mesma mesa que a professora e tem toda a atenção voltada para ele. Enquanto na aula regular, suas ações se perdiam entre os quase quarenta colegas que dividiam com ele a atenção da professora. Fernández (1991) argumenta acerca do papel do professor, dos pais e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Leiamos suas palavras.

Sabemos que para aprender é necessário um ensinante e um aprendente que entrem em relação. Isto é algo indiscutível quando se fala de métodos de ensino e de processos de aprendizagem normal; não obstante, costuma-se esquecê-lo quando se trata de fracasso de aprendizagem. Aqui pareceria, então, que só entra em jogo o aprendente que fracassa. Como se não pudesse falar de ensinantes ou de vínculos que fracassam ou produzem sintomas. Por ensinantes entendo tanto o docente ou a instituição educativa, como o pai, a mãe, o amigo ou quem seja investido pelo aprendente e/ou pela cultura para ensinar. Necessariamente, nas dificuldades de aprendizagem que apresenta um sujeito, está envolvido também o ensinante. Portanto, o problema de aprendizagem deve ser diagnosticado, prevenido e curado, a partir dos dois personagens e no vínculo. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 32).

Neste trecho, a autora nos chama a atenção para os devidos lugares de ensinantes e aprendentes. Ela ressalta que todos reconhecem o papel de professores e alunos quando o ensino transcorre de maneira regular ou esperada. Todavia, quando há o atraso, quando há a dificuldade, se costuma considerar apenas o aprendente, ou seja, o aluno. Em nossa pesquisa, intentamos perceber o papel de alunos e professores mais diretamente. Na fala das crianças conseguimos também verificar, pelo menos, a imagem que esses alunos têm do que seus pais esperam deles. Esse nosso gesto de aproximação buscou considerar que a dificuldade de aprendizagem, quando resulta em atraso no rendimento escolar, é sempre um fracasso das relações, ou dos vínculos, conforme Fernández (1991), que devem ser constituídos entre ensinantes e aprendentes e entre estes e o conhecimento.

Quando fomos para a observação da sala de aula, pudemos ver a relevância da relação entre aluno e professor para o processo de aprendizagem. Em uma das turmas, a professora dedicou bom tempo do início da aula à conversação informal com seus alunos. Algumas crianças contaram sobre o fim de semana, narraram pequenas histórias sobre as atividades que são praticadas fora do ambiente escolar. Essas mesmas crianças, logo depois, estavam no quadro negro resolvendo exercícios propostos pela professora. A aula que observamos (permanecemos na sala por duas horas) funcionou do seguinte modo: a professora escrevia exercícios no quadro negro, perguntava quem sabia as respostas, incentivando-os a irem ao quadro negro para escrever as respostas. É criado um vínculo muito forte entre a professora e os alunos. O clima da sala é amistoso e oferece o momento propício para se despertar o desejo de saber.

É necessário salientar alguns pontos sobre essa aula. Primeiramente, vemos que os alunos se relacionam com a professora diretamente e com o conhecimento, o que é necessário saber para completar os exercícios, de modo indireto. O foco dos alunos parece contemplar o desejo de relacionar-se bem com a professora. Considerando a noção de transferência de sentidos, exposta por Kupfer (2004), a partir de seus estudos sobre a obra de Freud, podemos dizer que a imagem da professora se reveste dos sentidos de amizade, de companhia. Quando a professora investe na relação inter-pessoal, interessando-se pelo que os alunos fizeram no fim de semana, sondando seus interesses e gostos, ela abre caminho para ocupar o lugar de amiga. Dessa forma, a participação dos alunos vem condicionada aos seus desejos de retribuírem a amizade da professora. Assim, o desejo de saber vem atrelado ao desejo de agradar a professora. Para Kupfer (2004), na sala de aula, o professor precisa renunciar a si mesmo, renunciar aos seus próprios desejos para atender aos desejos dos alunos. A identidade

do professor, em toda sua multiplicidade é apagada para que ele se revista da imagem que atenda aos desejos dos alunos. Este é o primeiro ponto.

Em segundo lugar, o tipo de relação travada, que permeia toda relação social – com suas transferências de sentidos, suas trocas de interesse, suas afinidades de opinião e seus contextos de existência – cria exclusões. O acesso dos alunos à professora ocorreu de quatro modos distintos: 1) falar de si, narrar sua vida; 2) ir ao quadro negro completar exercícios; 3) ir até a mesa da professora; 4) pedir que a professora venha até sua carteira. Em todos esses casos, a ação de alguns alunos pode ser limitada porque o desenvolvimento das atividades demanda tempo excessivo para que todos possam falar e serem ouvidos. No momento de falar de si e de ir até a frente da sala, os alunos mais desinibidos avançam antes que os demais tenham a oportunidade. O que vemos na aula foi os mesmos alunos que falaram do fim de semana indo à frente para resolver publicamente os exercícios. A professora atender individualmente a cada aluno procura suprir esse lugar silenciado dos alunos mais tímidos. Todavia, suas ações não conseguem distribuir adequadamente sua atenção entre todos os alunos.

A aula de reforço intenta suprir todas essas deficiências. A falta de tempo, a timidez de alguns alunos, a limitação das atividades são resolvidas, ou pelo menos há ação neste sentido, quando o aluno é colocado diante da professora durante todo o tempo da aula de reforço. Cria-se então outro grupo de situações que precisam ser pensadas. O estar diante do professor pode intimidar um aluno tímido, embora também pode amenizar a tensão da aula regular permitindo uma relação mais íntima com o professor. É necessário avaliar cada caso para que percebamos os resultados dessas ações. Isso não foi possível em nossa pesquisa. Embora tenhamos colhido a informação de que os alunos entrevistados apresentaram melhoras durante o reforço, é preciso investigar o que está fazendo com que esse desenvolvimento aconteça. Como vimos anteriormente, pensamos que a melhora não signifique sempre o despertar do desejo pelo saber nem significativas mudanças nas relações que a criança trava com os objetos de ensino.

É preciso considerar neste momento a contribuição de Milioni (2003) para posicionarmos a posição do aluno quando estudamos a dificuldade de aprendizagem. Esta pesquisadora realiza uma interessante revisão bibliográfica da história da educação no Brasil e destaca o seguinte: a culpa pelo não aprender se deveu inicialmente ao aluno que não aprendia, em seguida passou a pesar sobre o professor que não conseguia ensinar, por fim,

atualmente, está sob o livro didático, único recurso diretor das atividades desenvolvidas em sala de aula. Após situar as décadas de 1960 e 1970 como o momento de expansão do uso dos livros didáticos, a autora argumenta:

Os livros didáticos, que deveria ser apenas mais um dos objetos de conhecimento dentro da sala de aula, passa a ser utilizado como a única maneira de se conhecer o mundo, porém suas atividades de leitura e escrita, na maioria das vezes, são desprovidas de qualquer sentido para o aluno. (MILIONI, 2003, p. 17)

Essa diferença de enfoque é substancial. Segundo Milioni (2003), foi necessário que o livro didático recebesse status científico para que ocupasse o centro de atenção na sala de aula. O objeto de conhecimento a que o aluno tem contato é sempre mediado pelo livro didático, que se torna mediador também de todas as relações travadas na sala de aula. No contexto do que Milioni (2003) nos propõe, pensamos o seguinte: a aula regular observada apresenta um deslocamento de atenção: do livro didático para o aluno. Já a aula de reforço, apesar de oferecer mais proximidade entre professor e aluno vem condicionada unicamente às atividades do livro didático. É preciso refletir com cuidado sobre essas questões. A professora da aula regular se esforça no sentido de criar um ambiente que não se prenda exclusivamente ao livro didático, ele consegue fazê-lo em parte. Todavia, as atividades no quadro, que integram o planejamento de ações para o bimestre são retiradas do livro didático. Quando a professora propõe um modo diferente de execução das atividades, oferece o deslocamento do ritual, mas não se liberta totalmente do livro didático.

O grande mérito que reconhecemos na ação é que a professora torna, ao menos para a maioria dos alunos, o exercício extremamente marcante. Embora seja composto por sentenças descontextualizadas da língua, o que Milioni (2003) critica, as frases do quadro negro são mais facilmente fixadas pelo aluno que se envolve totalmente nas atividades. O envolvimento com o exercício é o estar diante dos olhos da professora. Entendemos que se cria nesse ambiente de reforço uma outra ordem de cobranças ou motivações. Primeiro porque o aluno sabe que está ali porque não consegue acompanhar o ritmo dos colegas. Deste fato se deriva a imagem do conteúdo como algo que ele não possui, como se não usasse a língua ou a usasse errado, e precisa adquirir. Portanto, acreditamos que o aluno não consegue criar vínculos significativos com a língua, mas com a resolução de atividades que permitam a ele sair desse lugar de não saber, o que o torna inferior aos demais. Uma possível solução para esse

sentimento seria o trabalho com atividades lúdicas que permitissem ao aluno um envolvimento efetivo com as possibilidades da linguagem.

Milioni (2003) esclarece que o preconceito muitas vezes se torna a única medida para o atendimento às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Pensamos que se a criança não aprende seguindo rituais tradicionais ou métodos consagrados de prática pedagógica, se faz necessária a construção de caminhos alternativos, o que não vemos ocorrer nas aulas de reforço. Ali, temos, ao contrário, uma miniatura do que é a aula regular. A estruturação da aula, a exposição de conteúdos, o cumprimento de exercícios seguem uma ordenação de uma aula comum, com a fatal diferença de que a cobrança é constante. Se fosse possível à professora da aula regular que observamos mais tempo e o rompimento de certas limitações do programa escolar, especialmente os impostos por rituais de exercício no livro didático, pensamos que esta aula se torna mais apropriada para uma aula de reforço do que a que observamos como tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas reflexões, a dificuldade de aprendizagem foi vista como um fenômeno possível de ser explicado pela psicanálise. Esta disciplina nos oferece recursos para entendermos o problema e para agirmos em relação ao atrape da inteligência que possa sofrer alguns de nossos alunos. Pelo percurso de leitura e coleta de dados, bem como de reflexão e de análise da prática, entendemos que os grandes problemas para se entender corretamente a dificuldade está na inexatidão de conceitos sobre o que é, e como funciona, a aprendizagem. Partimos da teoria de Piaget (2009) para encontrar na psicanálise freudiana a base para entendermos as vinculações necessárias à aprendizagem. Entendemos então que o desejo está presente quando nos movemos a um objeto de conhecimento. Com essas considerações é que elaboramos as reflexões e análises que acima esboçamos.

Pretendemos com essas leituras, oferecer uma discussão que reputamos fundamental para entendermos a dificuldade de aprendizagem e podermos trabalhar com alunos que apresentam atrasos no rendimento escolar. Acreditamos que a questão está sobre os tipos de relação que são construídas durante a infância. A autoridade da mãe e da professora, o papel delas na formação dos alunos, nos pareceu extremamente relevantes para entendermos toda a dinâmica do aluno na escola. O que Kupfer (2004) aborda acerca da transferência de sentidos e do conhecimento como objeto do outro foi extremamente útil para percebermos, por exemplo, a reincidência de alguns alunos no reforço. As crianças não deixam de aprender porque não são inteligentes, é o que Fernández (1991) nos demonstra, mas porque sua inteligência está atrapada. Ou seja, é porque a inteligência silenciada, enclausurada, impedida por falhas nas relações que legitimam, e tornam possíveis as buscas pelo saber.

É por isso que ressaltamos, em nossas últimas considerações para este trabalho, que a escola observada enfrenta o resultado do atrape – o atraso no rendimento escolar – mas não trata das causas do atrape. Se a criança demora mais tempo para executar um exercício, se demanda mais atenção para entender um conteúdo, ela é levada para a aula de reforço em horário diferente de suas aulas regulares. Ou seja, é dado a essa criança mais tempo, já que ela disso necessita. Pensamos que o papel do professor não é ampliar o tempo para a conclusão de um exercício, mas perceber o que está em questão quando a criança não aprende. É claro que se obriga, na elaboração desse diagnóstico, a presença de profissionais de outras áreas.

Fernández (1991) salienta, por fim, o sujeito exige um olhar mais de perto, mais abrangente, para que seja possível compreendê-lo. A individualidade do aluno demanda essa atenção.

BIBLIOGRAFIA

CASSIANI, Simone. **A psicopedagogia no contexto escolar : um estudo em Grupos de Apoio**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas/SP, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000469647>. Acesso em: 15, jan., 2013.

FERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada – Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família**. Editora ArtMed. Porto Alegre, 1991.

FREUD, Sigmund. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise**. Editora Imago. São Paulo, 2006.

_____. **O Mal-Estar na Cultura**. Editora L&PM. São Paulo, 2010.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação: O Mestre do Impossível**. Editora Scipione. São Paulo, 2004.

MILIONI, M. J. G. **O Processo de Aquisição da Leitura e Escrita como Mediador da (des) Construção das Dificuldades de Aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso. UNICAMP, Faculdade de Educação. 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000294023>. Acesso em: 17, jan., 2013.

NASCIMENTO, L. C. R. **Memórias da Infância: Resignificações do Fracasso Escolar**. Tese de Doutorado. UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas/SP, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000425396>. Acesso em 15, jan., 2013.

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Texto traduzido por Paulo Francisco Slomp do original incluído no livro de: LAVATTELLY, C. S. e STENDLER, F. Reading in child behavior and development. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972, para a UFRGS – PEAD 2009/1 Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II. Disponível em: <https://ead.ufrgs.br/rooda/biblioteca/abrirArquivo.php/.../10977.pdf>. Acesso em: 22, fev., 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Editora relógio D'Água. São Paulo, 2008.

ANEXOS:

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

PERFIL PROFISSIONAL01 – Formação Acadêmica:

(X) Pedagogia () Licenciaturas. Área? _____ (X) Especialização. Qual? _____
() Mestrado. Área? _____ () Outra. Qual? _____

02 – Tempo de Docência:

() menos de 05 anos () entre 06 e 10 anos () entre 11 e 15 anos (X) mais de 16 anos.03 –
Em que escola ou escolas trabalha? Em quais turnos?

Escola municipal Alcides Franco da Rocha

Matutino

ENTREVISTA

Fale dos materiais, recursos e métodos utilizados no reforço escolar.

Alfabeto móvel, construção de palavras e frases, livros de literatura, ler e recortar, atividade impressa, leitura e escrita de palavras.

Fale dos textos lidos e escritos pelos alunos. Fale do reconhecimento, por parte dos alunos, de informações pertinentes ao aprendizado.

Após a leitura realizada há um momento de discussão e interpretação do material que foi utilizado, fazendo com que eles desenvolvam melhor sua aprendizagem e leitura.

Fale das principais dificuldades dos alunos na escrita e na leitura.

Acredito que seja a falta de apoio dos pais que muitas vezes nem olham os cadernos de seus filhos dificultando seu desenvolvimento.

Fale da participação da família nas atividades escolares das crianças – acompanhamento das tarefas, relação com a professora.

Eu gostaria que eles tivessem mais interesse e acompanhassem melhor seus filhos

Fale do programa das intervenções em casos de atraso na aprendizagem. Há aulas de reforço? Como funciona? Quantas vezes por semana? A programação do reforço é individual ou coletiva? Há um momento separado na aula regular a título de reforço?

Há aulas de reforço e elas acontecem toda quarta feira das 7 as 11h. Sua programação é de acordo com a necessidade apresentada pelos alunos.

Fale sobre o modo como você diferencia a individualidade de cada aluno.

Respeitando seu tempo de aprendizagem tentando entender o ritmo de cada aluno.

Fale da relação entre os alunos, entre eles e o professor, entre eles e o conhecimento.

A relação é a melhor possível, contudo há alguns alunos que apresentam certas dificuldades em estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados e apresentados.

Fale dos critérios para iniciar atividades de intervenção para a aprendizagem de algum aluno. Como reconhece possíveis dificuldades ou atrasos?

Através das participações em sala de aula e também da forma que ele se manifesta e as dificuldade apresentada por eles.

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

Perfil Pessoal e Familiar:

Sexo e Idade: **Feminino, 8 anos.**

Número de irmãos: **dois**

Mora com: (X) pai (X) mãe () avós () tios (X) irmãos () ()

Outros. Quem? _____

Formação dos pais ou responsáveis: **Ensino Medio.**

Trabalho dos pais ou responsáveis: **Pai pedreiro, mãe do vendedora.**

Há quanto tempo estuda nesta escola? **dois anos**

Turno em que estudou ano passado: **vespertino.** Neste ano: **matutino**

Número de professores (as) com que estuda? **Um**

Há quanto tempo recebe atenção especial para a aprendizagem? **dois meses**

Temas ou disciplinas abordadas nas aulas de reforço:

Língua portuguesa.

Nível de avaliação antes de iniciar aulas de reforço? **5,5.** Nível atual: **7.**

ENTREVISTA

Fale da sua aula favorita.

Minhas aulas preferidas São: artes, educação física e historia

Você gosta de ler o que fora da escola?

Revistinha da novela.

Fale sobre as atividades que costuma fazer aos fins de semana ou nos tempos livres. (que pessoas estão presentes nestas atividades? Qual o tempo dedicado a elas?).

Jogar no computador, passear, ir à sorveteria.

Em que escala – de gosto mais a gosto menos – você colocaria as seguintes atividades: jogar sem computador, jogar com computador, praticar esportes, ouvir músicas, assistir a programas de TV, ler. Se há alguma outra que goste, cite-a e mencione em que lugar ela ficaria em sua lista.

1 jogar com computador 2 jogar sem computador, 3 assistir programa de tv 4- ouvir musicas 5- praticar esporte.

Fale do que você mais gosta e menos gosta de fazer na escola.

Eu gosto mais quando a professora lê historinhas e não gosto de fazer provas.

Fale do seu professor preferido até hoje, incluindo em anos anteriores. Porque gosta mais dele?

É a tia do ano passado, porque ela me levava para aula de computação e deixava jogar.

Você já aprendeu alguma coisa que não gostaria de ter aprendido? (isso, mesmo fora da escola)

Sim, a minha amiga faz minhas tarefas.

Quem faz mais cobrança sobre seu desempenho na escola? (o próprio professor, o pai, a mãe, outro responsável). De que modo eles costumam te descrever como aluno?

A minha mãe diz que sou boa aluna, mas tenho que melhorar mais.

Quais são seus maiores incentivos para estudar?

Sempre que eu melhorar na escola minha mãe me dá uma roupa nova.

Há quanto tempo participa das aulas de reforço?

Tem dois meses.

Está ajudando no seu desempenho ou não? Essas aulas tem feito diferença para você?

Esta sim, a professora disse que o mês que vem eu não preciso mais de reforço.

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS REGULARES

Tempo de duração da aula: 4 h.

Tempo de Observação: 2 h.

Data: 21/05/2013.

Turno: vespertino.

Tempo dedicado a cada atividade:

Leitura: 40 minutos

Oralidade e conversações: 30 minutos

Escrita; 30 minutos.

Resolver exercícios ou questionários: 30 minutos.

Explicações do professor: 30 minutos.

Retomada da disciplina ou ordem:

Outra:_____. Qual (is)?_____

Momentos que descrevem ou exemplificam a relação entre o professor e os alunos.

Relacionam-se bem, os alunos contam para a professora fatos de seu dia-a-dia fora da escola, a professora também pergunta aos alunos como foi o final de semana.

Momentos que descrevem ou exemplificam a relação dos alunos entre si.

Alguns alunos levantam e vai ate a mesa de outros para conversar.

Momentos que descrevem ou exemplificam a relação dos alunos com o conhecimento e a aprendizagem.

A professora passa atividades no quadro negro e pede para que os alunos que sabem levantem e responda no quadro e a maioria dos alunos gostam muito dessa atividade.

Indicadores da auto-estima dos alunos e motivação para a aprendizagem.

A professora sempre elogia os alunos, (muito bem, parabéns, continue assim) quando eles vão ao quadro, ou quando levam seus cadernos ate ela, para correção das atividades.

Alunos-destaque.

Sim uns alunos imperativos.

Motivos do destaque que recebem do professor e dos colegas.

Alunos que não ficam quietos e não deixam os outros fazerem suas atividades, aos quais a professora sempre chama atenção.

Alunos tímidos ou quase não vistos pelo professor ou pelos colegas de sala.

Sim, alunos que só conversam com um ou outro e que não fazem atividade no quadro negro.

Descrição dos recursos, materiais e métodos, dos conteúdos explorados.

Quadro negro, giz, papel impresso, livro didático e livros de historias infantis.

Atenção dada aos diferentes alunos.

Sim chamando atenção, perguntando se já fez terminou se entendeu o que é para ser feito em cada atividade.

Acesso dos alunos ao professor.

Alguns alunos chamam a professora até sua carteira para pedir informações sobre as atividades.

Tempo para conclusão de cada atividade para os diferentes alunos.

O tempo é o mesmo, mas a professora reúne os alunos com mais dificuldade para poder ajudá-los.

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE REFORÇO E/OU MOMENTOS DE INTERVENÇÃO DURANTE AS AULAS REGULARES.

Tempo de duração da aula: 4h

Tempo de Observação: 4h

Data: 24/05/2013.

Turno: matutino.

Espaço para a leitura.

A leitura é realizada no primeiro momento da aula, o aluno lê para a professora e quando ele tem dificuldade a professora ajuda.

Espaço para a escrita.

A escrita acontece após a leitura acontece como interpretação do texto

Como são feitas as correções e os modos de avaliação do desempenho?

As correções acontecem individualmente momento em que a professora corrige e ensina.

Disciplina dos alunos.

Os alunos são mais disciplinados na aula de reforço, pois ficam sentados bem próximo a professora.

Relação com a professora. Relação com o conhecimento e com a aprendizagem.

Os alunos se relacionam normal com a professora e demonstram vontade de aprender.

Principais dificuldades visualizadas.

A principal dificuldade está em resolver as atividades de interpretação.

Diferenças observadas em relação à aula regular.

Os alunos são forçados a prestar atenção, pois tem poucos alunos e estão sentados na mesma mesa com a professora.

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

PERFIL PROFISSIONAL01 – Formação Acadêmica:

(X) Pedagogia () Licenciaturas. Área? _____ (X) Especialização. Qual? _____ () Mestrado. Área? _____ () Outra. Qual? _____02 – Tempo de Docência:

() menos de 05 anos () entre 06 e 10 anos () entre 11 e 15 anos (X) mais de 16 anos.03 – Em que escola ou escolas trabalha? Em quais turnos?

Escola municipal Alcides Franco da Rocha

Matutino

ENTREVISTA

Fale dos materiais, recursos e métodos utilizados no reforço escolar.

Material dourado, ficha de leitura, cartazes, alfabeto móvel, trabalhos digitados, livro didático quadro e giz.

Fale dos textos lidos e escritos pelos alunos. Fale do reconhecimento, por parte dos alunos, de informações pertinentes ao aprendizado.

Os textos são de livros, revistas e são muito valiosos para o aprendizado dos alunos, sanando suas dúvidas e seus conhecimentos.

Fale das principais dificuldades dos alunos na escrita e na leitura.

Os alunos tem dificuldades quanto ao uso da letra maiúscula parágrafos, leitura e escrita.

Fale da participação da família nas atividades escolares das crianças – acompanhamento das tarefas, relação com a professora.

O acompanhamento da família é de muito empenho, pois se preocupam com o aprendizado dos seus filhos.

Fale do programa das intervenções em casos de atraso na aprendizagem. Há aulas de reforço? Como funciona? Quantas vezes por semana? A programação do reforço é individual ou coletiva? Há um momento separado na aula regular a título de reforço?

Sim. O reforço funciona numa sala de aula apropriada para os alunos com dificuldades de aprendizagem 2 vezes por semana é individual também tem atividades no coletivo.

Fale sobre o modo como você diferencia a individualidade de cada aluno.

Respeitando seu tempo de aprendizagem tentando entender o ritmo de cada aluno.

Fale da relação entre os alunos, entre eles e o professor, entre eles e o conhecimento.

Tem uma relação coletiva e participativa entre ambos.

Fale dos critérios para iniciar atividades de intervenção para a aprendizagem de algum aluno. Como reconhece possíveis dificuldades ou atrasos?

Observo o ritmo de aprendizagem de cada um e trabalho conteúdos que venham sanar as dúvidas e dificuldades de cada um.

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

Perfil Pessoal e Familiar:

Sexo e Idade: Masculino --- nove anos.

Número de irmãos: um.

Mora com: (X) pai (X) mãe () avós () tios (X) irmãos () ()

outros. Quem? _____

Formação dos pais ou responsáveis: Ensino fundamental .

Trabalho dos pais ou responsáveis: Pai motorista, mãe do lar.

Há quanto tempo estuda nesta escola? Três anos.

Turno em que estudou ano passado: matutino. Neste ano: matutino.

Número de professores (as) com que estuda? Um.

Há quanto tempo recebe atenção especial para a aprendizagem? Quatro meses.

Temas ou disciplinas abordadas nas aulas de reforço:

língua portuguesa, focando na leitura e interpretação de texto e escrita.

Nível de avaliação antes de iniciar aulas de reforço? 5 . Nível atual:6.5

ENTREVISTA

Fale da sua aula favorita.

Artes e educação física.

Você gosta de ler o que fora da escola?

Não gosto de ler, só faço a tarefa.

Fale sobre as atividades que costuma fazer aos fins de semana ou nos tempos livres. (que pessoas estão presentes nestas atividades? Qual o tempo dedicado a elas?)

Jogar bola com meus amigos quase o dia todo só paro para comer.

Em que escala – de gosto mais a gosto menos – você colocaria as seguintes atividades: jogar sem computador, jogar com computador, praticar esportes, ouvir músicas, assistir a programas de TV, ler. Se há alguma outra que goste, cite-a e mencione em que lugar ela ficaria em sua lista.

1 jogar com computador 2ouvir musicas 3assistir programa de tv 4- praticar esporte 5- jogar sem computador.

Fale do que você mais gosta e menos gosta de fazer na escola.

Eu mais gosto de aula de educação física e não de copiar.

Fale do seu professor preferido até hoje, incluindo em anos anteriores. Porque gosta mais dele?

É a tia Maria porque ela não briga ela pede para parar de bagunça sem gritar comigo.

Você já aprendeu alguma coisa que não gostaria de ter aprendido? (isso, mesmo fora da escola)

Não.

Quem faz mais cobrança sobre seu desempenho na escola? (o próprio professor, o pai, a mãe, outro responsável). De que modo eles costumam te descrever como aluno?

A professora e minha mãe, minha mãe diz que tenho que estudar para ser inteligente e arrumar um bom serviço

Quais são seus maiores incentivos para estudar?

A minha mãe porque ela me fala.

Há quanto tempo participa das aulas de reforço?

Desde o inicio do ano.

Está ajudando no seu desempenho ou não? Essas aulas tem feito diferença para você?

Eu aprendi ler e escrever texto.

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS REGULARES

Tempo de duração da aula:4 h.

Tempo de Observação:3 h.

Data:21/05/2013.

Turno: **matutino.**

Tempo dedicado a cada atividade:

Leitura: **1 hs**

Oralidade e conversações: **20 minutos**

Escrita; **30 minutos**

Resolver exercícios ou questionários: **30 minutos**

Explicações do professor: **30 minutos**

Retomada da disciplina ou ordem: **10 minutos**

Outra: _____. Qual (is)? _____

Momentos que descrevem ou exemplificam a relação entre o professor e os alunos.

Se comunicam normalmente e se respeitam.

Momentos que descrevem ou exemplificam a relação dos alunos entre si.

Conversão muito, trocam materiais.

Momentos que descrevem ou exemplificam a relação dos alunos com o conhecimento e a aprendizagem.

Demostram conhecimento e perguntam quando não sabem.

Indicadores da auto-estima dos alunos e motivação para a aprendizagem.

Não houve motivação apenas cobranças.

Alunos-destaque.

Anda na sala conversa, e não faz a atividade.

Motivos do destaque que recebem do professor e dos colegas.

Falar muito alto

Alunos tímidos ou quase não vistos pelo professor ou pelos colegas de sala.

Sim, mas não os que precisam de reforço.

Descrição dos recursos, materiais e métodos, dos conteúdos explorados.

Quadro negro, giz e livro didático.

Atenção dada aos diferentes alunos.

Sim chamando atenção, perguntando se já fez terminou se entendeu o que é para ser feito em cada atividade.

Acesso dos alunos ao professor.

Livre.

Tempo para conclusão de cada atividade para os diferentes alunos.

O tempo é o mesmo, acrescentando 10 minutos para os alunos que ainda não terminarão.

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE REFORÇO E/OU MOMENTOS DE INTERVENÇÃO DURANTE AS AULAS REGULARES.

Tempo de duração da aula: 2 h

Tempo de Observação: 2 h

Data: 24/05/2013.

Turno: matutino.

Espaço para a leitura.

A professora toma leitura de cada aluno individual, ajudando-o a entender o texto.

Espaço para a escrita.

Passa atividades referentes ao texto lido anteriormente pelos alunos.

Como são feitas as correções e os modos de avaliação do desempenho?

corrige individualmente.

Disciplina dos alunos.

Os alunos são comportados, fazem as atividades proposta pela professora.

Relação com a professora. Relação com o conhecimento e com a aprendizagem.

Os alunos prestam muita atenção na professora quando ela esta explicando as atividades. E demonstram interesse e vontade de aprender, pois estão sempre perguntando algo a professora .

Principais dificuldades visualizadas.

Os alunos tem mais dificuldades em entender o que é para fazer em cada atividade .

Diferenças observadas em relação à aula regular.

Os alunos prestam mais atenção e perguntam quando não entende, eles interagem mais na aula de reforço.