

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES A SE CONSIDERAR NO CONTEXTO ESCOLAR¹

Luiza Russo e Luiza Percevallis Pereira

É comum ouvirmos a aplicação dos termos “distúrbios de aprendizagem” e “dificuldades de aprendizagem” como sinônimos; no entanto, não dizem respeito ao mesmo conceito. Por isso, é necessário compreendermos as peculiaridades tratadas em cada um deles.

Para Fonseca (2005), os distúrbios de aprendizagem estão ligados a um grupo de dificuldades pontuais e específicas. São distúrbios caracterizados ou por uma disfunção neurológica, ou por fatores externos. Neste caso, é importante esclarecer que o cérebro tem funções que poderão se organizar de forma qualitativamente diferentes, pois mesmo que o indivíduo não apresente nenhuma questão de ordem física, cognitiva ou emocional, suas dificuldades poderão aparecer de forma focal na interação com determinados aspectos da aprendizagem.

Em relação à dificuldade de aprendizagem, diferentemente dos distúrbios de aprendizagem, ela se refere a uma defasagem genérica e mais abrangente na aquisição de competências relacionadas ao ambiente escolar e que, muitas vezes, impactando na vida social, afetiva e acadêmica do indivíduo.

As dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a inúmeros fatores do campo pedagógico e que se relacionam, como a interação do aluno com o ambiente escolar e seu estilo de aprendizagem, além de questões emocionais, cognitivas e de seu contexto de vida. Elas geralmente acarretam insucesso escolar e baixa autoestima. E, raramente, podem ser atribuídas a uma única causa.

¹ No livro intitulado: “Inclusão Educacional, Econômica e Social das pessoas com deficiência: Contribuições do Instituto Paradigma” (2021), as autoras sugerem esse texto para subsidiar um encontro de formação direcionado a profissionais da educação, com o objetivo de valorizar a mediação pedagógica que atenda às diferenças de aprendizagem dos alunos. (Capítulo 7, item A alínea 3).

Sara Paín (1985) descreve as dimensões do processo de aprendizagem, baseando-se especialmente no materialismo histórico, na teoria piagetiana da inteligência e na teoria psicanalítica freudiana. Ela destaca as dimensões do processo de aprendizagem, que poderão ter uma interação dinâmica, ou a preponderância de uma sobre outra:

A dimensão biológica

Paín (1985) resgata a descrição importante de Piaget sobre as duas funções comuns à vida e ao conhecimento: a conservação da informação e a antecipação. A primeira refere-se à memória e a segunda ao comportamento vital de exploração espontânea do indivíduo em relação ao conhecimento ou uma nova experiência. Assim, as estruturas do conhecimento, nas suas especificidades, são construídas a partir de esquemas de diferenciação e acomodação; sem, contudo, considerá-las inatas. A informação se inscreve no cérebro, na disponibilidade morfológica e nos marcos epistemológicos que promovem a aprendizagem no sentido amplo.

A dimensão cognitiva

Nessa dimensão, a autora distingue três tipos de aprendizagem: a primeira, em que o sujeito adquire uma conduta nova, fruto de uma experiência anterior desconhecida e da sua relação com o meio; a segunda, que consiste na regulação, e que tem como função confirmar ou corrigir hipóteses ou antecipações, resultantes da interação do sujeito com o objeto do conhecimento ou a nova experiência; e a última, a aprendizagem estrutural, relacionada com a gênese das estruturas lógicas do pensamento do indivíduo.

A dimensão social

Nesta dimensão, a relação entre ensino e aprendizagem é o mote do desenvolvimento do indivíduo. Neste processo estão todas as interações e comportamentos dedicados à transmissão da cultura, da herança histórica do homem em relação às suas descobertas e da capacidade humana de refletir sobre os fenômenos com os quais interage, em sua relação com o mundo e com os outros. Essa transmissão acontece não só no ambiente escolar, como também na família e na convivência com grupos de

indivíduos mais experientes, e que devem ser consideradas como promotoras da educação, em nossa sociedade.

A dimensão simbólica

A dimensão simbólica acontece quando as três dimensões anteriores interagem com o processo de aprendizagem do indivíduo como função do eu. Através da psicanálise, Paín (1985) explora as condições internas e externas da aprendizagem. Ela afirma que o indivíduo, em nossa sociedade, desde muito cedo precisa escolher entre a pulsão e a civilização. E esta última tornou-se a vencedora, por meio da educação, que desde o seu início apresentava como objetivo principal “conter” e “colocar nos trilhos” a pulsão do aluno, e deslocar a sua energia para obras culturais e educativas. E, sob o amparo desta trégua, reassegurar o fortalecimento do superego do indivíduo, definitivamente incorporado, e sem risco de ser perdido, no seu processo educativo. O pensamento associativo permite resolver a pressão dos impulsos ao oferecer, a essas demandas pulsionais outras vias, que levam a satisfações substitutivas, permitindo o controle e o possível adiamento da atividade mental.

Para Bion (1966), a aceitação do real perante o princípio do prazer é sempre levada a termo mediante a função do ego, já que este é capaz de organizar o pensamento no sentido de controlar ou adiar o cumprimento de um impulso ou ato; e de antecipar em que condições este ato ou impulso é possível, ou não, de se realizar, uma vez que ele também induz a capacidade de discernimento do indivíduo. Assim, a inteligência humana é capaz de memorizar seus atos e impulsos e deter a demanda impulsiva, quando necessário, o que põem o indivíduo sempre em expectativas em relação à sua interação com o meio, onde ele aprende e se frustra. Essa perspectiva de Bion (1966), também citada por Paín (1985), torna-se um ponto nevralgico nas condições de aprendizagem e de desenvolvimento da autoestima dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

I- RETOMANDO OS CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, SEGUNDO PIAGET E VYGOTSKY, PARA CONSTRUIR UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Observar e agir de forma positiva sobre as dificuldades dos alunos, com necessidades educativas especiais é o grande objetivo do professor na organização de suas estratégias pedagógicas inclusivas em sala de aula. Para isso, é necessário que ele procure percorrer, e entender, o percurso de aprendizagem de seus alunos, sem construir uma expectativa homogênea para toda a sala de aula; principalmente em relação aos objetivos a serem alcançados, uma vez que a aprendizagem deve ser considerada enquanto um processo dinâmico e inacabado a ser desenvolvido, e não um produto a ser alcançado.

Muitos estudiosos da educação se dedicaram profundamente ao entendimento da aprendizagem, sendo que as duas referências contemporâneas mais interpretadas pela área educacional – Piaget e Vygotsky – desenvolveram suas teorias em realidades distintas: Piaget, na Suíça, e Vygotsky, na Rússia, atribulada por mudanças estruturais e políticas.

Palangana (2005) ressalta que é importante lembrar que Piaget estudou o desenvolvimento e o processo do pensamento, e não a aprendizagem. Ele observou a aprendizagem infantil, não para diferenciá-la do desenvolvimento, mas enquanto percurso para o entendimento da natureza da inteligência humana. Neste caso, a autora enfatiza que Piaget considerava o sujeito do conhecimento não um indivíduo particular qualquer, mas um sujeito universal e atemporal, que sintetiza as possibilidades de cada indivíduo e de todos, ao mesmo tempo.

Dessa forma, Palangana (2005) infere que, para Piaget, a aprendizagem obedeceria às mesmas leis do desenvolvimento humano. O processo de desenvolvimento poderia explicar muitos aspectos da aprendizagem, mas o inverso não seria verdadeiro. Para o autor suíço, do ponto de vista psicogenético, a principal relação entre esses dois fenômenos seria o processo de assimilação, aqui entendido como a integração de uma realidade a uma estrutura do pensamento.

Para Piaget, o processo de construção do conhecimento estaria intrinsecamente vinculado a novas aprendizagens: aprender é saber fazer (realizar); e conhecer é compreender a situação, distinguindo-a nas relações necessárias e eventuais. Conhecer é atribuir significado às coisas, não somente nos aspectos explícitos dos fenômenos, mas também nos

implícitos. Para isso, é necessário se considerar os esquemas operativos no processo do conhecimento, uma vez que eles só serão bem-sucedidos através da ação. Importa ressaltar que os esquemas operativos são produtos da aprendizagem (Palangana, 2005).

Na teoria piagetiana, são descritos dois tipos de aprendizagem: um de sentido estrito, resultado de conteúdos adquiridos em função da experiência; outro de sentido amplo, produto das aquisições que não são derivadas diretamente das experiências, mas que são construídas a partir dos processos dedutivos do indivíduo. Portanto, quanto mais uma teoria de aprendizagem se afasta das necessidades do sujeito, mais ela deve contar com fatores motivacionais (externos), que explicam o desencadeamento da aprendizagem; o que, muitas vezes, se percebe ineficiente, uma vez que desconsidera os interesses e as necessidades do indivíduo.

Observando crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, percebe-se que nem sempre elas exercitam o seu processo de aprendizagem de maneira adequada. Algumas parecem apresentar dificuldades em dispor de recursos para se aproximar dos objetos e da ação. Frente a um desafio, que pode ser uma tarefa escolar ou um jogo, elas tendem a titubear, enquanto outras parecem enfrentá-lo com naturalidade e rapidez, entretanto, muitas vezes, não são capazes de se transformar a partir das interações estabelecidas. Para nomear e compreender esses processos, Fernández (2001) descreve algumas possíveis fraturas existentes nesses movimentos, os quais denominou:

» Hipoassimilação: quando os esquemas de interação com o objeto permanecem empobrecidos, assim como a capacidade de os coordenar. Isso redundará em um déficit lúdico, e na disfunção do papel antecipatório da imaginação criativa do aluno.

» Hiperassimilação: quando ocorre uma internalização prematura dos esquemas mentais, com um predomínio lúdico que, em vez de permitir a antecipação de transformações possíveis, desrealiza negativamente o pensamento da criança.

» Hipoacomodação: aparece quando não se respeitou o tempo da criança nem sua necessidade de repetir muitas vezes a mesma experiência.

» Hiperacomodação: quando há uma superestimulação da imitação na sua interação com o objeto ou ação. A criança pode cumprir com as consignas atuais na aprendizagem por imitação, por exemplo, mas não dispõe com facilidade de suas próprias expectativas, ou de sua experiência prévia no processo de aprendizagem.

Fernandez (2001) considera que essas modalidades de aprendizagem vão se constituindo e se transformando ao serem utilizadas. Os movimentos de assimilação serão favorecidos à medida que o indivíduo tenha permissão para questionar, sem acreditar que com isso corra o risco de fazer sofrer ou frustrar seus familiares e docentes nas suas expectativas; e que também não se sinta culpado por perguntar, fazer escolhas ou diferenciar-se do grupo e, ainda assim, perceber que pode usufruir das experiências lúdicas coletivas.

Os movimentos de acomodação, no processo de aprendizagem, são favorecidos quando o sujeito puder usufruir de espaços confiáveis e não persecutórios. E, ao estabelecer relações com seus mestres, que elas não sejam permeadas por segredos e desmentidas. Como podemos perceber, para aprender é necessário expor-se, correr riscos, disponibilizar recursos para se apropriar dos objetos e ações respeitando suas leis e propriedades.

Quando nos referimos às concepções de Vygotsky (2018) sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, é oportuno analisá-las considerando os destaques acima sobre a abordagem piagetiana e, dessa forma, reconhecer os aspectos de aproximação e distanciamento entre esses dois pensadores. Nesta perspectiva, vale destacar, para uma melhor compreensão as seguintes premissas, na perspectiva vigotsquiana:

» Os processos de desenvolvimento psicológico não poderiam ser considerados como eventos estáveis e fixos, ou seja, como objetos. Ao contrário, eles estão relacionados à exposição dialética e dinâmica de episódios histórico-culturais que o indivíduo experimenta na sua relação com o mundo e com os outros, independentemente de suas capacidades biológicas ou psicológicas para elaborá-las.

» Estudar o desenvolvimento humano implicaria ir além das características perceptíveis, e desvelar a dinâmica dos estímulos e dos fatores externos e internos presentes na ação humana. É não subestimar as características

individuais, mas considerá-las vinculadas às descobertas de suas origens e às dinâmicas de transformação provocadas no comportamento do indivíduo, e no contexto do seu meio sociocultural.

» Considerar o que Vygotsky (1991) chamou de comportamento fossilizado, como manifestações do comportamento humano que, passando por um longo processo de desenvolvimento histórico, repete-se mecanicamente à exaustão, criando processos psicológicos desprovidos de consciência. É na análise e observação desses comportamentos fossilizados, transformados na sua aparência original e nas suas características externas, que Vygotsky propõe um exercício dialético; a sua quebra e investigação detalhada para, aí sim, estabelecer o reconhecimento da natureza original e interna desses comportamentos.

» A complexidade do pensamento e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores têm, como maior peso a linguagem, ou seja, a comunicação entre os pares. Assim, tal como os objetos e instrumentos, os signos também têm a sua atividade mediada no desenvolvimento humano. A principal diferença entre eles está na forma como orientam o comportamento, o que não reduz a sua estreita ligação.

» Partindo da ideia do indivíduo como um organismo ativo, Vygotsky constrói o conceito da contínua interação entre as variáveis sociais (dinâmicas e mutáveis), com a base biológica do comportamento humano. Para ele, estruturas elementares orgânicas, determinadas pela maturação, proporcionam a formação de funções psicológicas superiores mais complexas, dependendo das interações e das experiências vividas por este indivíduo. Sua crítica à visão piagetiana da maturação diz respeito a supervalorização dos processos intraindividuais, minimizando as influências do ambiente social no desenvolvimento cognitivo.

» Vygotsky (1991) afirma que a aprendizagem tem sempre um histórico precedente do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, produz mudanças, na medida em que se amplia, e são representadas pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Para ele, existem dois níveis do desenvolvimento: o primeiro, que chamou de nível de desenvolvimento real, que representa as funções mentais do indivíduo em relação a ciclos de desenvolvimentos já completados, o que implica também na apropriação de aprendizagens já incorporadas nesses ciclos; e o segundo, que diz

respeito ao nível do desenvolvimento potencial ou proximal, que é definido pelo número de situações e problemas que o indivíduo consegue resolver com a ajuda de um parceiro mais experiente.

Portanto, a ZDP é dimensionada pela distância entre esses dois níveis, constituindo-se daquelas funções ainda em exercícios e que não estão totalmente maduras, sendo um importante instrumento para o professor no planejamento de suas atividades pedagógicas individuais e coletivas em sala de aula.

Embora uma aprendizagem bem-organizada possa gerar progressos favoráveis ao desenvolvimento, não significa que sejam necessariamente sinônimos, na visão de Vygotsky. Algumas vezes o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta que o processo de aprendizagem. Desse modo, pressupõe-se que um processo é convertido em outro, e assim sucessivamente. O que determina que a apropriação do conhecimento por todos, independentemente das suas características pessoais, ocorre no decurso do estabelecimento de relações reais, afetivas e socioculturais do indivíduo com o mundo.

Nas crianças com dificuldade no processo de aprendizagem, esta é uma perspectiva bastante positiva, pois não fixa o potencial da criança no seu diagnóstico, ou numa perspectiva pré-concebida do que ela será capaz de progredir no seu processo escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ BION, Wilfred R. *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós, 1966. (O aprender com a experiência. Brasil: Imago, 1979.).
- ✓ FERNÁNDEZ, Alicia. *Inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica e sua Família*. Porto Alegre: Artmed, 1991 (reimpressão 2001).
- ✓ FONSECA, Vitor da. *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora, 2005.

- ✓ PAÍN, Sara. *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1985 (reimpressão 2008).
- ✓ PALANGANA, Izilda C. *Dificuldade de Aprendizagem*. São Paulo: Summus, 2005.
- ✓ RIECHER, W. Rieber; CARTON, Aaron S. (Orgs.). Vygotsky, I. s. The Collected Works of L. S. Vygotsky: *Problems of abnormal Psychology and Learning Disabilities: The fundamental of Defectology*, vol. 1. USA, Plenum Publishing Corporation, 1991.
- ✓ RUSSO, Luiza A. B.; PEREIRA, Luiza P. *Inclusão Educacional, Econômica e Social das Pessoas com Deficiência: Contribuições do Instituto Paradigma*. Canoas- RS: Palavra Bordada, 2021.
- ✓ VYGOTSKY Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.