

# A clínica e os problemas na aprendizagem<sup>1</sup>

Anelize Teresinha da Silva Araújo  
Universidade Federal Fluminense

**Resumo:** O presente artigo trata das relações entre os problemas no processo de aprendizagem e os de produção de subjetividade no universo escolar do mundo contemporâneo. Problematiza os modos clássicos de tratamento às chamadas dificuldades de aprendizagem e busca compreender o envolvimento dos diferentes atores na produção das referidas dificuldades. Os problemas no processo de aprendizagem serão considerados transversais e, portanto, capazes de proporcionar transformações teóricas. As interrogações básicas são: como é possível pensar os problemas na aprendizagem (as paradas, os bloqueios) como condição do próprio processo de aprendizagem em conexão intrínseca com a produção de subjetividade; como as práticas clínicas têm dado conta dessa conexão?

**Palavras-chave:** Problemas no processo de aprendizagem; Produção de subjetividade; Psicologia Clínica; Educação.

## THE CLINICAL PSYCHOLOGY AND THE LEARNING DIFFICULTIES

**Abstract:** This article explores the relations between the learning disturbances and subjectivity production in the contemporary world of school's universe. It discusses the traditional forms of treatment to the learning difficulties and tries to better understand the involvement of the several actors in the production of such difficulties. The problems about learning process will be considered transversal and, therefore, capable to provide theoretical transformations. The main interrogations are: is it possible to think the learning problems as depending of learning process conditions in intrinsic connection with the subjectivity production; how the clinical practices deal with this connection?

**Keywords:** Learning problems; Subjectivity production; Clinical Psychology; Education.

A partir da Segunda Grande Guerra, os processos de aprendizagem e os problemas que lhes são inerentes passaram a interessar pesquisadores de diferentes campos. Curiosamente, no momento em que um certo mundo é desconstruído, demandando uma outra construção, os processos de aprendizagem entram em cena no palco da psicologia clínica.

Mahler (apud Gibello, 1987), ao publicar em 1942 *Imbecilidade, um manto mágico de invisibilidade*, traduziu o primeiro empenho de atenção e tratamento psicológico a um

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no I Congresso de Psicologia Clínica da Universidade Presbiteriana Mackenzie em maio de 2001, São Paulo.

caso de dificuldade de aprendizagem (DA). Apesar disso, somos forçados a constatar que nossas teorizações e práticas sobre as chamadas DAs não têm surtido os efeitos esperados. Mesmo considerando as pesquisas nos campos da neurologia, da neurocognição, das práticas pedagógicas, das psicopedagógicas e das clínicas, os resultados têm se mostrado tímidos e o contingente de jovens com DAs vêm aumentando vertiginosamente. Por outro lado, as tentativas político-administrativas para equacionar este problema, a saber: as práticas de promoção automática e as classes de aceleração de aprendizagem, por exemplo, igualmente, não têm contribuído para desfazer este tipo de mal-estar, ao contrário, tais práticas mascaram o problema ao invés de avaliar-lhe o sentido. Neste caso, se os jovens, quase que “compulsoriamente”, são compelidos a permanecer nas escolas até uma diplomação qualquer, isto não quer dizer que eles não continuem a assinalar para nós uma questão grave. Se eles não mais são excluídos ou não mais se excluem da escola, é dos processos de aprendizagem que fazem êxodo.

Sem sombras de dúvida, a educação obrigatória e de massa constitui um dispositivo de produção de exclusão. A regulamentação da normatividade inerente às práticas pedagógicas, isto é: a ordenação das capacidades, do tempo e do espaço dos aprendizes através das classificações, dos exames, das promoções e das punições disciplinares, produz séries diversas de alunos ditos “incapazes” de atingir o padrão proposto esperado. A pesquisa de Patto (1990) é exemplar na análise desse fenômeno nas escolas públicas, mostrando como as relações diárias no interior das mesmas fabricam o chamado “fracassado escolar”. A intenção homogeneizadora da educação de massa exclui a possibilidade do novo e do diferente. Logo, a criança com DA, que denuncia o equívoco de tais procedimentos pedagógicos, excluindo-se da aprendizagem padrão, é, ao mesmo tempo, excluída por eles.

Faz-se necessário salientar ainda que os alunos ditos “portadores de DA” não estão presentes apenas nas escolas públicas. As práticas pedagógicas de produção de um padrão normativo de aprendizagem também fazem parte da racionalidade das escolas privadas. O mais perverso, no entanto, é a presença do imperativo do poder econômico, leia-se, contemporaneamente, mercado, na racionalidade citada. Assim sendo, quer o ensino público quer o privado passaram a funcionar sob a égide do curto prazo e do barateamento de custos. Acontece que humanizar os “filhotes” dos homens não é compatível com a rapidez e a superficialidade. Esta é uma tarefa que exige tempo, tempo de experimentação, tempo de inserção dos “filhotes” em uma cadeia longínqua cuja genealogia está situada muito antes de seus aparecimentos, e se os humanizamos é na expectativa de que eles prolonguem o que se convencionou chamar de processo civilizatório e cultural. Vale lembrar que algumas questões percorrem, sem cessar, a vida humana, a saber: de onde vim; para onde vou; o que acontece após a morte?, e a cultura foi aquilo que os homens inventaram para tentar dar conta deste tipo de pergunta, considerando, principalmente, a solidão humana neste sentido, dado que nenhuma outra forma de vida tem seu equilíbrio perturbado por tais indagações.

A proliferação de alunos envolvidos com DAs constitui um tema que merece dedicação e pesquisa, o que vem sendo constatado por pesquisadores diversos, tais como: Mannoni (1997), Gibello (1984), Fonseca (1995) e Kupfer (2000). Cabe salientar que tanto o tema

aprendizagem quanto o relativo às DAs ocupam, atualmente, a atenção não apenas da clínica e da educação, mas, também, de diferentes campos, tais como os da psicologia da aprendizagem, da psicologia cognitiva – incluindo o neocognitivismo –, da psicopedagogia e da filosofia, neste caso, quer aqueles que se dedicam à filosofia da educação como Mishari (in Kechikian, 1993), por exemplo, quer os dedicados à filosofia “pura” como Deleuze (1988). Deste modo, neste artigo, os problemas no processo de aprendizagem são vistos como uma temática transversalizante capaz tanto de instigar diferentes campos teórico-práticos, quanto de lhes propor enriquecimento e propiciar-lhes transformações.

O objetivo deste artigo é interrogar: de que modo é possível pensar os problemas na aprendizagem – as paradas, os bloqueios – como condição do próprio processo de aprendizagem em conexão intrínseca com a produção de subjetividade? Desse modo, considerar a “não aprendizagem” como dificuldade constituiria uma perspectiva pertinente face aos problemas que, continuamente, o aprendiz é levado a enfrentar durante o processo de aprendizagem? Como as práticas clínicas têm dado conta da relação entre os processos de aprendizagem e os de produção de subjetividade?

Em *Análise terminável e interminável*, Freud (1937) insistia no caráter comum a três profissões: governar, educar e analisar. Para o autor, estas eram profissões impossíveis. Não é interesse deste artigo avaliar a impossibilidade sugerida por Freud, colocamos o acento no caráter comum, isto é, na causa ética que atravessa essas três práticas, produzindo e regulando a vida dos homens, a vida destes entre si e o contínuo desenvolvimento da capacidade dos homens de pensar e tentar concretizar um mundo melhor. Interessa, mais de perto, apontar o estreito agenciamento entre os processos de aprendizagem e os de produção de subjetividades, agenciamento presente tanto nas práticas clínicas quanto nas pedagógicas. Na mesma medida, não se podem negar os discursos teórico-práticos, como, por exemplo, aqueles que apontam a necessidade de diagnosticar as crianças com DAs desde o primeiro ano escolar, que levam em conta a importância da posse de saberes, começando pela alfabetização, para o exercício da vida nas sociedades modernas. De qualquer forma, parece ser uma crença, nos tempos atuais, o fato de que só o conhecimento e, por consequência, a aprendizagem permitem aos homens a conquista e a busca da liberdade.

Desta forma, já é tempo de as práticas clínicas deixarem de tratar as DAs apenas como sintomas do aprendiz e de as práticas pedagógicas assumirem o fato de serem produtoras de subjetividade (Larossa in Silva, 1994, p. 36).

De modo geral, as DAs vêm sendo tratadas como disfunções que configuram sintomas de um sujeito que não atinge o nível esperado de aprendizagem e/ou como dificuldades produzidas por um contexto educativo inadequado à aprendizagem. No primeiro caso, os significantes “ele não guarda as coisas na cabeça”, “ele não aprende”, “ele lê, mas não escreve”, entre muitos outros, vêm indicando a necessidade de encaminhamento dos jovens aos neurologistas, aos psicopedagogos e aos psicólogos. A não aprendizagem é enunciada pela descrição de um estado no qual o aprendiz passa a ser considerado refratário ao que lhe é transmitido, quer seja por desatenção, dispersão, hiperatividade ou falta de concentração. Assim, os problemas na aprendizagem são contemplados com a marca do

negativo, da disfunção, do erro que deve ser corrigido. As concepções desenvolvidas até então se sustentam nas formulações da psicologia – especialmente a psicologia cognitiva – as quais, de modo geral, subordinam o processo de aprendizagem às estruturas da cognição e da inteligência. Tais concepções se apóiam nas teorias psicológicas que levam em conta mais a maturação e o desenvolvimento do que o processo de aprendizagem em si mesmo. O problema que apontamos aqui, muito brevemente, é a vinculação da cognição e da inteligência ao registro da representação. Não estamos questionando o valor da função representativa. Há que reconhecer a esta função o valor explicativo no que tange às práticas de aprendizagem concernentes aos atos cognitivos associados à representação. Há que reconhecer, ainda, o valor utilitário da inteligência para a produção de um tipo de conhecimento igualmente utilitário que agirá sobre a realidade. Não caberia a nossos propósitos atuais estender as análises a respeito deste problema, informamos ao leitor que desenvolvemos a vinculação citada em um trabalho anterior (Araújo, 1999).

Considerando a localização da dificuldade no jovem, quer do ponto de vista neurológico quer do psicológico, as direções de tratamento deverão incidir sobre aqueles isoladamente, o que, a nosso ver, constitui um mero psicologismo aplicado. A continuar desse modo será necessário fabricarmos psicólogos em massa, se não é o que já estamos fazendo, mesmo assim não cremos que teríamos êxito.

No segundo caso, diz-se que o sujeito não aprende edificando resistências às determinações do conjunto escolar. Quando vistas como resistências, os pesquisadores têm marcado a função positiva das DAs, considerando que elas acabam por apresentar uma radiografia do mal-estar que a escola pode vir a produzir. De fato, esta não deixa de ser uma observação valiosa, contudo seria preciso aguardar uma ampla, total e irrestrita revolução no sistema de ensino para que o problema em pauta viesse a ser debelado. Não apenas uma revolução no sistema de ensino, mas, também, em todo o *corpus* social, dado que tais sistemas constituem máquinas-chaves no contexto organizacional das sociedades. Estamos num impasse.

Apesar do abalo na utopia iluminista, a saber: a educação como condição de formação da descendência humana e, paradoxalmente, apesar de algumas considerações de que os jovens delinqüentes de hoje estão mais sofisticados devido à aquisição de conhecimentos provenientes do reduto escolar, nada garante que se trata de uma aquisição que considere a potência inventiva no processo de aprendizagem. Além disso, se o campo educacional e as instituições escolares perderam o rumo no mundo contemporâneo, ainda é o processo de aprendizagem aquele capaz de diferir, e portanto, de inserir o “filhote” do homem na condição de criador de si mesmo e de um mundo novo. E, aqui, precisamos levar em consideração que não se trata apenas de aprender a preservar a vida, a sobreviver. Mas, sim, de criar-se marcado pela passagem do tempo, pelas marcas das produções antecedentes, pelas marcas da história.

Segundo Patto (1993) e Abramowicz (1995), o impasse anteriormente referido é devido à inadequada formulação do problema. Partindo de direções distintas, as autoras consideram a educação formal e as práticas pedagógicas propícias à produção e exclusão dos diferentes. O fracasso escolar e a repetência, que em geral lhe antecede, são frutos das

redes de relações entretidas no dia-a-dia do reduto escolar. Patto mostra-se particularmente sensível à difícil realidade da vida e das condições de trabalho dos professores, realidade esta que não difere muito da de seus alunos. Enquanto Abramowicz (1995, p. 57) alerta, principalmente referindo-se às meninas:

A menina repetente é sobretudo aquela que fracassa não apenas em sua escolaridade, mas também na sua condição de mulher. A menina repetente é aquela que de certa forma permanece no lugar zero. Um lugar atribuído apenas às mulheres, o trabalho doméstico.

O erro é fator determinante na concepção de aprendizagem que circula nas escolas tanto quanto o acerto tem sido articulado à obediência e à disciplinarização das forças e dos desejos. Desse modo, “errar [...] para a escola é uma demonstração da incapacidade da criança e serve para desqualificá-la como aprendiz” (Abramowicz, 1995, p. 57). Fazendo eco a esta observação, Becker (1999, p. 236) conclui: “o erro – agora obrigatório – é objeto de uma imposição pedagógica, tem que ser ensinado”.

Sem sombra de dúvidas, a análise das autoras é pertinente e profícua. Todavia, nós acrescentaríamos que muitas críticas apontadas por elas à rede pública de ensino mereciam ser estendidas à rede privada. Sabemos bem que as queixas relativas às questões no processo de aprendizagem não são privilégio do ensino público, estendendo-se, inclusive, ao ensino universitário.

Sendo esta uma possibilidade consistente, torna-se necessário avaliarmos os efeitos da territorialização estanque dos campos de conhecimento, que tanto ampliou as especialidades quanto as isolou, criando entre elas conversações inadequadas. Por exemplo, sabemos o quanto o campo educacional vem lutando para desfazer-se das influências, do peso e do poder que o tornaram dependente de outros campos na tentativa de conferir-lhe cientificidade.

E do que se trata aqui? Trata-se das conclusões ora importadas da psicologia, ora da sociologia, ora da economia, ora de suas combinações. Assim, as resoluções para os problemas nos campos da educação e do ensino passam a ser elaboradas em função das resoluções prescritas em outros domínios. Vale salientar que não advogamos nenhuma pureza para o campo educacional, mas, também, não podemos reduzir-lhe a complexidade considerando-o uma cavidade oca na qual se instala essa ou aquela influência cujo prestígio e poder preponderem em uma ocasião ou em outra (Araújo, 1999). Vale lembrar a advertência muitas vezes proposta e repetida por Larossa (in Silva, 1998, p. 47). Segundo o autor, preocupados com o currículo, os pedagogos tendem à apropriação das teorias psicológicas, como, por exemplo, as teorias do desenvolvimento infantil. Todavia, “a predominância de considerações psicológicas no desenvolvimento e educação [...] tende a reforçar o dualismo da literatura educacional”. O maior problema que Larossa encontra no citado dualismo é o mascaramento das práticas pedagógicas como produtoras de subjetividade. De resto, é o caráter ideológico e purista que Larossa tenta retirar de tais práticas.

Desse modo, a questão se estende tanto para além da diferença entre instituição pública e privada, quanto para além dos territórios pretensamente fechados dos especialismos. Se

a análise dos mecanismos institucionais atinge a natureza política da relação entre o Estado e a sociedade no que concerne à educação e ao ensino, a avaliação da dinâmica dos conhecimentos que imperam nas escolas também não deixa de revelar a mesma natureza política. Sendo assim, será no cerne das concepções sobre o conhecimento que devemos transitar.

Já dissemos que diversos campos de conhecimento dedicam atenção à aprendizagem e aos problemas que lhes são inerentes. Considerando que, atualmente, a ponta em pesquisa toma a direção do inter e/ou transconexionismo entre os campos de saber, podemos pensar que as tentativas produzidas no pós-guerra sobre a aprendizagem precisam ser reavaliadas. Neste caso, o conceito de aprendizagem merece ser repensado seguindo as pistas indicadas por aqueles que vêm sendo considerados portadores de DAs.

A variação dos traços e o surgimento imprevisível das DAs sempre chamaram nossa atenção. Estas não são típicas de uma faixa etária ou de uma série escolar, podendo, inclusive, aparecer, pela primeira vez, na vida de um jovem universitário; são independentes da classe socioeconômica do aluno, não escolhem área disciplinar, emergindo, por exemplo, nos estudos de matemática, de línguas, de ciências, enfim, em qualquer disciplina. Além disso, não é raro que a emergência das chamadas DAs em uma disciplina contamine, isto é, contagie outras áreas disciplinares.

O movimento contínuo dos processos de aprendizagem obriga-nos a fazer referências a risco de pensamento, isto é, a dobrá-lo no limite lá onde o aprendiz, que somos todos, não mais se reconhece. Mais do que nunca, após as certezas rachadas torna-se necessário experimentarmos um pouco de desconhecido, de surpresa, de êxtase, choque e dor para, num segundo ato, conviver com a diferença, com a estranheza que, provavelmente, nem nós e nem aqueles designados como portadores de dificuldades de aprendizagem sabem o que é.

Pois bem, o que nos convida a aprender uma jovem imigrante de 10 anos, e que teve a ousadia de ferir nossos ouvidos sulistas com seu sotaque carregado, outros sons, outras línguas, outro modo cognitivo, além de outras ternuras e, por isso mesmo, considerada portadora de DA. Há nela um erro a ser corrigido para que possamos retornar logo a nossa calma habitual, ou ela propõe com dor um problema, um enigma que, depois de decifrado, conduzirá a todos nós a outra sensibilidade? Cabe ainda dizer que a operação de deciframento é a rigor uma construção criativa.

A nosso ver, a gravidade da questão reside no fato de que tanto a produção de subjetividade quanto a produção social tornam-se isoladas do processo de aprendizagem. Vimos considerando que este isolamento pode contribuir para o estado de violência, à medida que o processo de aprendizagem, enquanto componente privilegiado do processo de produção de subjetividade, se encontra no cerne da construção dos laços sociais. Isto é, o processo de aprendizagem e os problemas inerentes à sua condição inventiva lançam o aprendiz no tempo da futuração presente.

Neste sentido, os processos de aprendizagem comportam toda a positividade no sentido de que são afetados, acolhem e incluem diferença. Portanto, diante daquilo que com nada se parece por provir da diferença pura, tais problemas indicam que a aprendizagem é

experimentação. Todo e qualquer parâmetro de julgamento sobre o processo de aprendizagem é exterior e atinge apenas o aprendido do ponto de vista de um observador externo. Sabemos como são discutíveis e discutidos os padrões de avaliação escolar, o que constitui um problema não negligenciável.

A diferença é que aprender deve sua associação primeira a deixar-se afetar pelas variâncias do mundo fora do contexto territorializado da representação. E, nessa variância, o aprendiz, mesmo que por um curto lapso de tempo, necessariamente, desfalece de um estado estabilizado que confere identidade a ele e ao mundo, a saber: o “eu conheço” ou o “eu reconheço”. Decerto, é esta hesitação inevitável o que produz o processo de aprendizagem no sujeito, diferindo-o. Assim sendo, o esmaecimento do sujeito “cartesiano” é o acontecimento promotor para a genealogia de um certo algo a mais, tendo como avesso o a menos das funções representativas e utilitárias.

Nesses termos, temos trabalhado com a idéia de que o ato de aprender constitui uma dupla afirmação: é um dos componentes dos modos de produção de subjetividade, e um dos componentes privilegiados para a desterritorialização das fronteiras demarcadas dos campos de conhecimento. Em outros termos, o ato de aprender apreende a variância do mundo promovendo a contínua diferenciação do aprendiz e, assim, conduz o aprendiz ao cerne da construção e ampliação do conhecimento.

Desse modo, a aprendizagem se encontra no nó górdio da articulação recíproca entre a produção de uma ordem das forças inomináveis do mundo e um sujeito que tem por destino o eterno vir-a-ser. O erro na aprendizagem contém a potência da errância. Assim, podemos concluir parcialmente que as DAs, ou melhor, as bifurcações, as dispersões, os bloqueios no processo de aprendizagem indicam a necessidade de exploração de uma dupla diferenciação.

Aprender revela o modo singular, isto é, o estilo de o aprendiz ser afetado pelo não conhecido e de afetar o edifício do já sabido. As DAs, longe de indicarem erros a serem controlados e corrigidos, indicam a positividade do encontro crítico, durante o processo de aprendizagem, com questões do tipo: que diferença há nisso que eu não conheço? Encontro que se desdobra nos impasses políticos vividos por aquele que aprende – quem me torno quando aprendo? No que me transformo ao aprender o não sabido?

Assim sendo, aprender não é passar por uma operação cognitiva que retém e acumula dados, e sim o processo que força a operação cognitiva no sujeito infletindo sobre si mesma. O que define a complexidade da aprendizagem é a metamorfose que ela imprime nos processos cognitivos obrigando-os a diferir.

A perspectiva em psicologia clínica que considere a errância dos processos de aprendizagem constitui uma perspectiva ético-política que pode ser estendida para outras práticas, particularmente, as de ensino, visto que clinicar e ensinar são práticas exercidas, com frequência, nos limites de mundos em contínua diferenciação. Seguindo caminhos labirínticos, os agentes dessas práticas encontrarão mais questionamentos do que soluções, apesar das forças que convocam à adaptação e às regularidades dos mundos e dos modos previamente instituídos e organizados.

Portanto, consideramos que ambas as práticas deveriam criar suas estratégias a partir

das complexizações alimentadas pela causa comum que as determina, isto é, a movência das forças inomináveis do mundo. Desse modo, nós – os agentes dessas práticas – somos, como todo aprendiz, num primeiro momento, afetados pelas forças intensivas.

## Referências

- ABRAMOWICZ, A. (1995). A menina repetente. Campinas: Papyrus.
- ARAÚJO, A. T. S. (1999). Aprendizagem: a apreensão da variância do mundo e a contínua diferenciação do aprendiz. Tese de Doutorado, PUC-São Paulo.
- BECKER, F. et al. (1999). Educa-se uma criança? Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- DELEUZE, G. ([1968] 1988). Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal.
- FONSECA, V. ([1984] 1995). Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREUD, S. ([1937] 1993). Análisis terminable e interminable. Obras completas, Vol. XXIII. Argentina: Amorrortu editores.
- GIBELLO, B. ([1984] 1987). A criança com distúrbios de inteligência. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KECHIKIAN, A. (Org.) (1993). Os filósofos e a educação. Portugal: Edições Colibri.
- KUPFER, M.<sup>a</sup> C. (2000). Educação para o futuro – Psicanálise e educação. São Paulo: Escuta.
- MANNONI, M. (1997). Educação impossível. São Paulo: Ed. Francisco Alves.
- PATTO, M.<sup>a</sup> H. S. ([1990] 1993). A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz Editor.
- SILVA, T. T. (Org.) (1994). O sujeito da educação – Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes.
- SILVA, T. T. (Org.) (1998). Liberdades reguladas – A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes.

## Contatos

Universidade Federal Fluminense  
Rua Joaquim Távora, 101 / 403  
Icaraí – Niterói – RJ  
CEP 24230-541  
e-mail: areal@nitnet.com.br

**Tramitação** Recebido em  
novembro/2001 Aceito em  
fevereiro/2002