

PAÍN, para. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

4

O problema da aprendizagem: fatores

Uma vez situado o tema da aprendizagem, tentaremos definir o âmbito de sua perturbação, isto é, a patologia da aprendizagem. Podemos entender tal patologia num sentido amplo e num sentido estrito. Este último refere-se ao problema clínico tal como se apresenta no consultório e na escola; supõe um desvio mais ou menos acentuado do quadro normal, mas aceitável, e que responde às expectativas relativas a um sujeito que aprende. Alguns aspectos do desvio podem assinalar-se na articulação mórbida precisa que a determina, mas outros são de caráter normativo e ideológico, e na maioria dos casos ambos os fatores contribuem, como é evidente no caso dos "erros de ortografia".

No sentido mais geral ampliamos a reflexão sobre a aprendizagem para um terreno muito pouco transitado, mas de inegável fecundidade potencial. A antropologia, a lingüística e a psicanálise aplicada tem deixado de lado o tema do tabú do conhecimento, evidenciado na Árvore da Sabedoria, cujas tentadoras maçãs arrebataram ao homem, simultaneamente, a inocência e o paraíso; quando se faz menção ao ato heróico do semi-Deus Prometeu, cuja dádiva transformou, em *homo-faber*, o selvagem nômade, não se salienta nem pontua este aspecto simbólico do mito, que não se contradiz com a interpretação delineada em *Sobre a Conquista do Fogo* (1932) (24). Poucos são os trabalhos dedicados a determinar como o adulto, dotado das mais complicadas estruturas formalizantes, limita sua atividade cognitiva a níveis, às vezes de regulação intuitiva e, só diante da estimulação especial da prova, sai de uma espécie de letargo mental que o reduz à dependência intelectual. É claro que uma análise sócio-econômica das superestruturas educativas nos permite compreender porque o sujeito acaba sendo alienado da ignorância, mas

24. S. Freud, em *Obras completas*, Vol. III, Biblioteca Nueva, Madrid, 1968.

necessitamos ver qué estrutura possibilita a disfunção da inteligência, e como isto acontece.

Se bem, enquanto não se solucionar o problema teórico amplo das perturbações da aprendizagem, não será possível avaliar completamente sua aparência clínica, é evidente que o campo da patologia é o mais apto para construir aquela teoria, na medida em que nos apresenta a realidade em seu limite; o conhecimento virá da mútua interrogação de ambos os níveis.

Podemos considerar o problema de aprendizagem como um sintoma (25), no sentido de que o não-aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação.

Da manipulação casuística da sintomatologia inerente ao déficit de aprendizagem, concluímos que nenhum fator é determinante de seu surgimento, e que ele surge da fratura contemporânea de uma série de concomitantes.

A hipótese fundamental para avaliar o sintoma que nos ocupa é não considerá-lo como significativo para avaliar o sintoma que nos ocupa e substancial, mas pelo contrário, entendê-lo como um estado. Particular de um sistema que, para equilibrar-se, precisou adotar este tipo de comportamento que mereceria um nome positivo, mas que caracterizamos como não-aprendizagem. Desta forma, a não-aprendizagem não é o contrário de aprender, já que como sintoma está cumprindo uma função positiva tão integrativa como a desta última, mas com outra disposição dos fatores que intervêm. Por exemplo, a maioria das crianças conserva o carinho dos pais quando os através de sua aprendizagem, mas há casos nos quais a única maneira de contar com tal carinho é precisamente não aprender. O diagnóstico do sintoma está constituído pelo significado, ou, o que é a mesma coisa, pela funcionalidade da carencia funcional dentro da estrutura total da situação pessoal.

Este diagnóstico é sempre uma hipótese e cada momento da relação com o sujeito através, tanto do processo diagnóstico como do tratamento, nos permitirá ajustá-la desde que as transformações obtidas a partir dessa hipótese sejam aplicáveis por ela mesma. Tratando-se de um diagnóstico multifatorial determinar-se-á assinando as articulações e compensações mútuas das quais surge o quadro total. Por exemplo, uma criança com um antecedente de cianose no parto, leve imaturidade perceptivo-motora, certa rigidez nos traços, não cria por isto um problema de aprendizagem, desde que sua personalidade lhe permita assumir suas dificuldades, desde que os métodos tenham se ajustado às deficiências para compensá-las, e desde que as exigências do ambiente não tenham colocado ênfase justamente no aspecto danificado (prestigiando a caligrafia, por exemplo). Mas se somarmos ao pequeno problema neurológico uma mãe que não tolera o crescimento do filho e uma escola que não admite a dificuldade, criase um problema de coexistências que parcialmente poderiam ter sido compensadas.

Os fatores fundamentais que precisam ser levados em consideração no diagnóstico de um problema de aprendizagem são os seguintes:

25. Definições em J. Paz, *Psicopatología dinámica*, Galerna, Buenos Aires, 1971.

1 - Fatores orgânicos (26)

Hamelin

A origem de toda aprendizagem está nos esquemas de ação desdobrados mediante o corpo. Para a leitura e integração da experiência é fundamental a integridade anatômica e de funcionamento dos órgãos diretamente comprometidos com a manipulação do entorno, bem como dos dispositivos que garantem sua coordenação no sistema nervoso central.

Em primeiro lugar é interessante atender a saúde dos analisadores, pois a hipocúcia e a miopia costumam encontrar-se, às vezes, com o não querer ouvir, ou ver. Isto pode dar lugar a uma revelação muito tardia do defeito, quando este já está muito estruturado na situação de evasão ou dependência. De fato a criança com perda sensorial opta por isolar-se ou por solicitar auxiliares que lhe repitam o que se fala ou lhe deixem copiar, etc.

A investigação neurológica é necessária para conhecer a adequação do instrumento às demandas da aprendizagem. O sistema nervoso sadio se caracteriza, a nível de comportamento, pelo seu ritmo, sua plasticidade, seu equilíbrio. Isto lhe garante harmonia nas mudanças e consequência na conservação. Pelo contrário acontece quando há lesões ou desordens corticais (primárias, genéticas, neonatais ou pós-encefálicas, traumáticas, etc.), encontramos uma conduta rígida, estereotipada, confusa, viscosa, patente na educação perceptivo-motora (hipercinesias, estastuidade, sincinesias, etc.), ou na compreensão (apraxias, afasias, certas dislexias).

Outro aspecto que interessa especialmente para a aprendizagem é o funcionamento glandular, não apenas pela sua relação com o desenvolvimento geral da criança, o púber e o adolescente, mas também porque muitos estados de hipomnésia, falta de concentração, sonolência, "lacunas", costumam explicar-se pela presença de deficiências glandulares. Algumas auto-intoxicações por mau funcionamento renal ou hepático apresentam consequências parecidas.

É necessário estabelecer se o sujeito se alimenta corretamente, em quantidade e qualidade, pois o déficit alimentar crônico produz uma distrofia generalizada que abrange sensivelmente a capacidade de aprender. Também são fatores importantes as condições de abrigo e conforto para o sono, para o aproveitamento maior das experiências.

Insistimos em que tais perturbações podem ter como consequência problemas cognitivos mais ou menos graves, mas que não configuram por si sós, um problema de aprendizagem. Se bem não são causa suficiente, aparecem no entanto como causa necessária. Quando o organismo apresenta uma boa equibração, o sujeito defende o exercício cognitivo e encontra outros caminhos que não afetem seu desenvolvimento intelectual, dadas as consequências sociais que ocasiona a carencia na aprendizagem, sobretudo na infância.

26. J. H. Ajuriaguerra, *L'apprentissage de la lecture et ses troubles*, Delachaux y Niestlé, Paris, 1964. L. Berger, *Test des gestes*, Masson, Paris, 1963.

2 — Fatores específicos (27)

Existem certos tipos de transtornos na área da adequação perceptivo-motora que, embora possa suspeitar-se de sua origem orgânica, não oferecem qualquer possibilidade de verificação neste aspecto. Tais transtornos aparecem especialmente no nível da aprendizagem da linguagem, sua articulação e sua lecto-escrita, e se manifestam numa série de perturbações, tais como a alteração da seqüência percebida, a impossibilidade de construir imagens claras de fonemas, sílabas e palavras, a inapetência gráfica, etc. Encontramos dificuldades especiais de outra ordem, no nível da análise e síntese dos símbolos, na aptidão sintática, na atribuição significativa. Desta forma, certos processos da ordem das afasias podem apresentar-se sem que possam ser relacionados com qualquer dano cerebral localizado que justifique a perturbação.

As desordens específicas na aprendizagem encontram-se ligadas frequentemente a uma indeterminação na lateralidade do sujeito. Seja ela natural, hereditária ou culturalmente pautada, o fato é que o sujeito destro quanto às extremidades e os olhos, apresenta uma grafia mais adequada e harmônica que o canhoto, especialmente naqueles casos em que há predominância cruzada; isto quer dizer que os olhos e as mãos não apresentam lateralidade idêntica. Com relação à visão deve levar-se em consideração o predomínio da olhada ou "passar de olhos", que é o que valoriza e discrimina a direção no tateio ocular. Outras vezes encontramos sujeitos que utilizam melhor uma das mãos no seu próprio plano ou no plano contário e vice-versa, como ocorre com as crianças que freqüentemente, no meio da linha, passam a caneta para a outra mão.

De qualquer maneira é importante destacar que a norma se dá sobre a direita e que a criança que utiliza a mão esquerda é obrigada a uma descodificação precoce a fim de cotocar-se no lugar do outro, o que pode resultar num prolongamento do egocentrismo espacial.

A noção de "dislexia" como entidade específica merece uma consideração especial dentro dos problemas de aprendizagem. Na realidade, neste caso pode considerar-se um só tipo de dislexia, que rara vez ocorre, pois se trata de um problema localizado dentro das agnosias —, que não impede à criança ou ao adulto afetado por um processo traumático reconhecer os fonemas através de sua grafia. A reeducação em tais casos é muito penosa, e deve desenvolver-se por vias de compensações, através dos canais que permanecem sadios. Em todos os outros casos, a dislexia é utilizada apenas como um nome mais elegante para traduzir simplesmente a dificuldade para aprender a ler e/ou escrever. Tal dificuldade sempre pode ser diagnosticada multifatorialmente, e sua especificidade reside na dificuldade na acomodação, que determina uma insuficiência para a construção de imagens. Nestes casos o tratamento psicopedagógico alcança um rápido êxito quando o diagnóstico é correto e a estimulação apropriada.

27. Cf. A. Jaboulié, *Aprendizaje de la lectura y dislexia*, Kapelusz, Buenos Aires, 1966.

3 — Fatores psicógenos

Em *Inibição, sintoma e angústia* (1925) (28) Freud assinala que o termo inibição pode atribuir-se à diminuição da função, enquanto que o sintoma seria mais a transformação de tal função. Tal distinção, que desde o ponto de vista do observador não parece fundamental, é radical do ponto de vista tóxico, pois mesmo que os sintomas não sejam processos que se passam no ego (yo), a inibição poderia considerar-se como uma restrição exclusivamente a nível egóico (yóico).

Convém então diferenciar duas possibilidades para o fato de não aprender: na primeira, este constitui um sintoma e, portanto, supõe a prévia repressão de um acontecimento que a operação de aprender de alguma maneira significa: na segunda se trata de uma retração intelectual do ego (yo). Tal retração acontece, segundo Freud, em três oportunidades: a primeira, quando há sexualização dos órgãos comprometidos na ação, por exemplo, a inabilidade manual associada à masturbação; a segunda, quando há evitação do êxito, ou compulsão ao fracasso diante do êxito, como castigo à ambição de ser; e a terceira, quando o ego (yo) está absorvido em outra tarefa psíquica que compromete toda a energia disponível, como pode ser o caso da elaboração de um luto.

A inibição do processo sintetizador do ego (yo) aparece também como uma particularidade do fenômeno neurótico (29). Neste caso o sujeito apresenta duas reações opostas: uma responde ao impulso de repetição da situação traumática e a outra à necessidade de evitação do lugar indicado pela cicatriz, como perigoso, evitação esta que pode apresentar-se como inibição ou exacerbar-se como fobia. Este rodeio que impõe o sinal de angústia realiza-se de acordo com as diferentes modalidades de defesa, algumas das quais interessam diretamente ao problema de aprendizagem: em primeira lugar, a negação, ligada diretamente à leitura da experiência, seja por uma escamoteação de uma parte da realidade, seja pela conceptualização excessiva, sem atender às propriedades particulares; também a denegação, na qual se admite a realidade percebida mas ela é desqualificada em função de um julgamento; da mesma forma a identificação projetiva que em termos piagetianos podemos definir como o egocentrismo que impõe aos objetos a legalidade própria do sujeito.

Entretanto se nos ativermos *Sobre os tipos de aquisição da neurose* (1912) (30), vemos que o problema de aprendizagem pode surgir como uma reação neurótica à interdição da satisfação, seja pelo afastamento da realidade e pela excessiva satisfação na fantasia, seja pela fixação com a parada de crescimento na criança.

Em *A Inteligência contra si mesma*, I. Luzuriaga (31) analisa uma hora de jogo na qual o paciente escreve com erros de ortografia, erros que para a autora constituem sintomas do quadro de dificuldades de aprendizagem que a menina trouxe

28. S. Freud, em *Obras completas*, Vol. II, Biblioteca Nueva Madrid, 1968.

29. S. Freud, "Moisés y la religión monoteísta", em *Obras completas*, Vol. III, Biblioteca Nueva Madrid, 1968.

30. Em S. Freud, *Obras completas*, Vol. I, Biblioteca Nueva, Madrid, 1968.

31. I. Luzuriaga, *La inteligencia contra sí misma*, Psiqué, Siglo XXI, Buenos Aires, 1972.

ao tratamento. O exame é levado a efeito sobre os erros individualizados, encontrando para cada um deles uma interpretação adequada na perspectiva Kleiniana. De dez palavras cinco apresentam erros, certamente sistemáticos, como a queda de ditongos, confusão de vogais, confusão diante de segmentos com significação própria de uma palavra como *nosotros* (nós-outros) *, etc. Em tais condições não podemos falar de lapsos na escrita, já que toda a escrita se apresenta como um lapso total. De fato, o lapso se define por uma ruptura no contexto e é preciso coerência para que ele se destaque como tal. Se o discurso está repleto de erros, estes ocultam a possibilidade significante individual mas, por outro lado, destacam a significação da distunção em si.

Os problemas de aprendizagem não podem considerar-se como "erros" no sentido de Freud, porque são perturbações produzidas durante a aquisição e não nos mecanismos de conservação e disponibilidade, embora estes aspectos mereçam consideração. Por exemplo, a disortografia é, mais que nada, coordenação fonomotriz, isto é, esforço de acomodação capaz de internalizar como imagem, os gestos que compõem a grafia de cada palavra. A fim de interpretá-la signo por signo deveríamos supor que, para o paciente, o discurso escrito é como o desdobramento de um sonho, hipótese muito provável. Por outro lado, se observarmos o significado que a tarefa de escrever em si chegou a adquirir para o sujeito particular, com relação à operação específica que podemos atribuir a tal ou qual grafia, tiraremos conclusões diferentes segundo se trate de omissões, permutações, ou ligações impróprias de letras e palavras, ou mesmo substituições e confusão entre fonemas, ou simplesmente a falta ** (erro) de ortografia (note-se a presença do sema "falta") no sentido lato, quando a pronúncia não é índice de grafia unívoca.

O fator psicogênico do problema de aprendizagem se confunde então com sua significação, entretanto é importante destacar que não é possível assumi-lo sem levar em consideração as disposições orgânicas e ambientais do sujeito. Desta forma, o não-aprender se constitui como inibição ou como sintoma sempre que se dêem outras condições que facilitem este caminho. No caso das dificuldades na ortografia, por exemplo, aparece no sujeito uma impossibilidade de aplicar regras ortográficas ou de assumir o arbitrário na necessidade de escolher entre um dos valores equivalentes (s/z/x, h/o; x/ch)** com relação ao som; isto ocorre em crianças com problemas de adequação perceptivomotriz. Entretanto, geralmente estas crianças cometem mais erros do que os esperados aleatoriamente, o que indica uma repetição compulsiva do erro, confirmada quase sempre na articulação que torna significativa a perversão inconsciente da ordem.

* Nosotros: em português, significa nós (pronomine pessoal da primeira pessoa do plural). A tradução perde a característica que a autora resalta no original espanhol, que é ser uma palavra com segmentos com significação própria: Nos-otros.

** Falta: falta de ortografia, expressão utilizada neste contexto para designar erros especificamente nos ditados escolares. A palavra falta mantém no espanhol, como no português, os significados de ausência, carência, pecado, ação contra a moral, infração.

*** (s/z/x; h/o; x/ch): Exemplos: s-z-x: casa, azar, exame; h-o: homem, ombro; x/ch: eiho, acho. Os valores utilizados como exemplo pela autora foram outros, que não se prestavam no caso de nossa língua; desta forma foram substituídos pelos acima apresentados.

Resumindo, consideremos que, com exceção das rupturas muito precisas, a significação do problema de aprendizagem não deve procurar-se no conteúdo do material sobre o qual se opera, mas, preferentemente, sobre a operação como tal. Isto nos coloca diante de um problema: é possível reprimir uma operação em si mesma e nesta perspectiva assumir a operação como significante? Isto nos permitiria adotar uma nova perspectiva na interpretação do comportamento não-aprender, além de considerá-lo como inibição e como defesa.

4 — Fatores ambientais

Embora o fator ambiental incida mais sobre os problemas escolares do que sobre os problemas de aprendizagem propriamente ditos, esta variável pesa muito sobre a possibilidade do sujeito compensar ou descompensar o quadro.

Não consideramos "condição ambiental" aquela criada através da comunicação, ou melhor, a rede de interações familiares, pois estimamos que este fator está incluído na aventura pessoal do paciente e inscrito em sua estrutura.

Aqui nos referimos, por um lado, ao meio ambiente material do sujeito, às possibilidades reais que o meio lhe fornece, à quantidade, à qualidade, frequência e abundância dos estímulos que constituem seu campo de aprendizagem habitual. Interessa neste aspecto as características de moradia, bairro, escola; a disponibilidade de de ter acesso aos lugares de lazer e esportes, bem como aos diversos canais de cultura, isto é, os jornais, o rádio, a televisão, etc.; e finalmente a abertura profissional ou vocacional que o meio oferece a cada sujeito.

O fator ambiental é, especialmente determinante no diagnóstico do problema de aprendizagem, na medida em que nos permite compreender sua coincidência com a ideologia e os valores vigentes no grupo. Não basta situar o paciente numa classe social, é necessário além disso elucidar qual é o grau de consciência e participação. O operário que sabendo-se explorado, luta por uma reivindicação, não configura o mesmo caso que o operário que atingiu o poder através de uma mudança estrutural, ou aquele que sonha em ganhar na loteria para viver como um burguês, a quem tenta imitar, ou mesmo aquele outro que se valoriza exatamente em função de seu papel de servir. O problema de aprendizagem que se apresenta em cada caso, terá um significado diferente porque é diferente a norma contra a qual atenta e a expectativa que desqualifica.

