

Universidade Federal de Santa Maria
Pró-Reitoria de Graduação
Centro de Educação
Curso de Graduação a Distância de Educação Especial

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

4º Semestre

1ª Edição, 2005



Secretaria de
Educação Especial

Secretaria de
Educação a Distância

Ministério
da Educação



Elaboração do Conteúdo

Profa. Andréa Tonini

Prof. Reinoldo Marquezan

Professores Pesquisadores (Conteudistas)

Raquel Santos da Silva

Acadêmica Colaboradora

Desenvolvimento das Normas de Redação

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk

Profa. Luciana Pellin Mielniczuk (Curso

de Comunicação Social | Jornalismo)

Coordenação

Profa. Maria Medianeira Padoin

Professora Pesquisadora Colaboradora

Danúbia Matos

Iuri Lammel Marques

Acadêmicos Colaboradores

Revisão Pedagógica e de Estilo

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk

Profa. Cleidi Lovatto Pires

Profa. Eliana da Costa Pereira de Menezes

Profa. Eunice Maria Mussoi

Comissão

Revisão Textual

(Curso de Letras | Português)

Profa. Ceres Helena Ziegler Bevilaqua

Coordenação

Marta Azzolin

Acadêmica Colaboradora

Direitos Autorais

(Direitos Autorais | Núcleo de Inovação e de

Transferência Tecnológica | UFSM)

Projeto de Ilustração

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. André Krusser Dalmazzo

Coordenação

Vinícius de Sá Menezes

Técnico

Lucas Franco Colusso

Orlando Fonseca Júnior

Acadêmicos Colaboradores

Fotografia da Capa

Fotografias retiradas do

Banco de Imagens STOCK.XCHNG

Projeto Gráfico, Diagramação e Produção Gráfica

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. Volnei Antonio Matté

Coordenação

Clarissa Felkl Prevedello

Técnica

Bruna Lora

Borin da Silva

Acadêmicos Colaboradores

Impressão

Gráfica e Editora Pallotti

* o texto produzido é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

T665d

Tonini, Andréa

Dificuldades de aprendizagem : 4º semestre / [elaboração do conteúdo profa. Andréa Tonini, prof. Reinoldo Marquezan ; revisão pedagógica e de estilo profa. Ana Cláudia Pavão Siluk... [et al.]].- 1. ed. - Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005.

80 p. : il. ; 30 cm.

1. Educação 2. Ensino 3. Psicologia educacional 4. Aprendizagem I. Marquezan, Reinoldo II. Siluk, Ana Cláudia Pavão III. Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Educação. Curso de Graduação a Distância de Educação Especial. IV. Título.

CDU: 37.015.3

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Fernando Haddad
Ministro da Educação

Prof. Ronaldo Mota
Secretário de Educação a Distância

Profa. Cláudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial

Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Paulo Jorge Sarkis
Reitor

Prof. Clóvis Silva Lima
Vice-Reitor

Prof. Roberto da Luz Júnior
Pró-Reitor de Planejamento

Prof. Hugo Tubal Schmitz Braibante
Pró-Reitor de Graduação

Profa. Maria Medianeira Padoin
Coordenadora de Planejamento Acadêmico e de Educação a Distância

Prof. Alberi Vargas
Pró-Reitor de Administração

Sr. Sérgio Limberger
Diretor do CPD

Profa. Maria Alcione Munhoz
Diretora do Centro de Educação

Prof. João Manoel Espinã Rossés
Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas

Prof. Edemur Casanova
Diretor do Centro de Artes e Letras

Coordenação da Graduação a Distância em Educação Especial

Prof. José Luiz Padilha Damilano
Coordenador Geral

Profa. Vera Lúcia Marostega
Coordenadora Pedagógica e de Oferta

Profa. Andréa Tonini
Coordenadora dos Pólos e Tutoria

Profa. Vera Lúcia Marostega
Coordenadora da Produção do Material do Curso

Coordenação Acadêmica do Projeto de Produção do Material Didático - Edital MEC/SEED 001/2004

Profa. Maria Medianeira Padoin
Coordenadora

Odone Denardin
Coordenador/Gestor Financeiro do Projeto

Lígia Motta Reis
Assessora Técnica

Genivaldo Gonçalves Pinto
Apoio Técnico

Prof. Luiz Antônio dos Santos Neto
Coordenador da Equipe Multidisciplinar de Apoio

Sumário

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA	05
-----------------------------------	----

UNIDADE A

CONCEPÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	07
---	----

1. Históricos	09
2. Conceitos	31
3. Terminologias	35

UNIDADE B

FATORES DO ORGANISMO QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM	47
--	----

1. Fatores Psicomotores	49
2. Fatores Cognitivos	52
3. Fatores sócioafetivos	56

UNIDADE C

FATORES DO AMBIENTE QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM	59
---	----

1. Familiares	61
2. Escolares	63
3. Sócioeconômicos, culturais e ideológicos	71

REFERÊNCIAS

Referências Bibliográficas	74
Sugestões para leituras complementares	75

Apresentação da Disciplina

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

4º Semestre

Nesta disciplina (carga horária 75h) temos como objetivo proporcionar a construção de conhecimentos sobre os fatores históricos, conceituais e terminológicos relativos às dificuldades para aprendizagem e sobre os fatores orgânicos e ambientais presentes no processo de aprender.

A disciplina está organizada em três unidades que são divididas em subunidades. Para o desenvolvimento dos conteúdos previstos nas unidades, procuramos apresentar as principais idéias de autores reconhecidos no campo da educação e da psicopedagogia, esta última por tratar especificamente das questões que levam ao não aprender, às dificuldades de aprendizagem.

Foram elaboradas, de acordo com cada subunidade, atividades para que possamos refletir sobre os conteúdos e interagirmos. Deste modo, utilizaremos as ferramentas que melhor se adequarão às atividades propostas. Essas atividades também serão instrumentos de avaliação que propomos para analisarmos as situações de construção de conhecimentos e planejarmos estratégias que promovam a aquisição de novos conhecimentos no decorrer do semestre.

Esta disciplina será desenvolvida com uma carga horária de setenta e cinco (75) horas/aula.

Entenda os nossos ícones!



Alerta

Alerta o leitor sobre algum assunto que está sendo tratado no momento.



Saiba Mais - Recomendação

Indica fontes externas e outras leituras, como livros, sítios na internet, artigos, outros itens da própria apostila, etc.



Conteúdos Relacionados

Sugere ao aluno conhecer um ou mais conteúdos específicos para melhor entendimento do conteúdo atual.



Atividades

As atividades dizem respeito aos exercícios abordados no tópico anterior, podem ser analógicas ou digitais.

A

CONCEPÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Prof^a. Andréa Tonini

Objetivos da Unidade

Com o desenvolvimento da Unidade o aluno deverá ser capaz de:

- conhecer a história do campo das dificuldades de aprendizagem;
- analisar a história do fracasso escolar no Brasil;
- distinguir os conceitos e terminologias usadas no campo das dificuldades de aprendizagem;
- conhecer os transtornos de aprendizagem de acordo com o DSM-IV-TR e CID - 10.

Introdução

Esta unidade introdutória da disciplina é a mais extensa do caderno didático, pois vamos conhecer a história das dificuldades de aprendizagem desde o século XIX aos dias atuais, conhecimento que julgamos ser fundamental para o educador especial, pois a história nos possibilita conhecer o passado e compreender o presente que é vasto em pesquisas nesta área das dificuldades de aprendizagem.

Dando continuidade, vamos fazer uma breve apresentação do histórico do fracasso escolar no Brasil, como foi identificado e conduzido no meio educacional. Objetivamos que você faça uma análise crítica do passado e da atualidade desse sintoma educacional nas escolas brasileiras.

Para finalizar, vamos "mergulhar" neste universo dos conceitos e terminologias das dificuldades de aprendizagem que é tão diverso na literatura existente, e, dessa forma, definir o nosso posicionamento de acordo com as nossas convicções e concepções sobre os processos que estão direta e indiretamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.



Apresentamos de forma sucinta o que vamos estudar nesta unidade e, como consideramos a primeira subunidade, que trata do histórico muito extensa, pedimos que você primeiramente faça a leitura da atividade A1. Assim, no decorrer da leitura do texto já terá conhecimento do que vai ser solicitado e poderá organizar-se paralelamente.

1 Histórico

Para o desenvolvimento da parte histórica referente ao campo das dificuldades de aprendizagem no mundo, utilizaremos, basicamente, dois autores estrangeiros de referência no Brasil que são: Vitor Cruz (Portugal) e Jesus Nicasio García (Espanha).

As obras dos referidos autores apresentam a seqüência histórica das dificuldades de aprendizagem, dividindo em fases/etapas que em sua forma de definição e período são um pouco distintas, mas que revelam no conteúdo proximidades e complementações teóricas, sendo elas:

Garcia (1998) apresenta três etapas:

- Etapa de Fundação (1800 a 1963).
- Etapa dos Primeiros Anos (1963 a 1990).
- Etapa Atual (1990 à atualidade).

Cruz (1999) apresenta quatro fases:

- Fase da Fundação (1800 a 1930).
- Fase da Transição (1930 a 1963).
- Fase de Integração (1963 a 1980).
- Fase Contemporânea (1980 à atualidade).

Nesta subunidade, utilizaremos a seqüência histórica apresentada por Cruz (1999) por trazer de forma mais completa e detalhada as fases.

Fase da Fundação (1800 a 1930)



Figura A.1: Médicos analisando um cérebro

De acordo com Cruz (1999), a disciplina que primeiro se interessou pelo tema das dificuldades de aprendizagem foi a Medicina, em especial a Neurologia, o que explica a concepção organicista desta fase.

Pessoas com algum tipo de lesão cerebral, causada por acidentes, quedas ou doenças, e sua relação com perdas ou distúrbios da linguagem, da fala e da aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, eram observadas para a realização de diagnósticos.

Vitor Cruz é licenciado e Mestre em Educação Especial. É assistente do Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa/Portugal e colaborador na Escola Superior de Educação da Torres Novas. O livro de referência utilizado nesta unidade é "Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos". Portugal: Porto Editora, 1999. Jesus Nicasio García é doutor em Psicologia e Professor de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade de Leon/Espanha. O livro de referência utilizado nesta unidade é "Manual de Dificuldades de Aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática". Porto Alegre: Artes Médias, 1998. Os livros citados dos autores fazem parte do acervo bibliográfico do Pólo.

Estudos clínicos realizados nesta fase, segundo Garcia (1998) e Cruz (1999)

Gall (1800)

Garcia (1998) comenta que a fundação do campo das dificuldades de aprendizagem ocorreu em torno de 1800. Isso se dá com os estudos de Gall em adultos que apresentavam lesões cerebrais adquiridas, perdendo a capacidade de expressão de idéias e sentimentos mediante a fala, mantendo intactas suas habilidades intelectuais.

James Hinshelwood (1917)

Hinshelwood utilizou crianças e adultos para os estudos clínicos sobre dificuldades específicas da leitura, chegando a conclusão que existiam localizações cerebrais distintas para a memória visual de tipo cotidiano, de letras e de palavra. E que as dificuldades de aprendizagem de leitura se davam por alterações cerebrais congênicas ou adquiridas.

Alexia ou cegueira verbal adquirida foi conceituado por Hinshelwood como a perda da habilidade para ler devido à lesão no giro angular do hemisfério esquerdo em adulto. Outra condição denominada foi à dislexia ou cegueira verbal congênita, postulando que crianças que eram incapazes ou tinham dificuldades na aprendizagem da leitura, mas não apresentavam problemas visuais, tinham uma lesão ou um desenvolvimento insuficiente do giro angular do hemisfério esquerdo.

Samuel Orton (1928)

Orton rejeitou a perspectiva de Hinshelwood sobre a teoria da localização cerebral das alterações da leitura por uma perspectiva funcional, pois acreditava que as dificuldades na leitura se deviam a uma falta de dominância cerebral, a qual originava gaguez e produzia dificuldades de leitura nas crianças.

A explicação para a sua teoria era que os indivíduos têm um hemisfério cerebral dominante, no caso dos destros é o esquerdo e no caso dos canhotos é o direito, que quando apenas um dos hemisférios é dominante o indivíduo tem menos dificuldade para ler e menos tendência para trocar letras e palavras, e quando nenhum é dominante a criança tende a gaguejar e a trocar letras e palavras, dificultando a aprendizagem da leitura.

Fase de Transição (1930 a 1963)

Esta fase caracteriza-se pela transição dos princípios teóricos neurológicos para os princípios psicológicos e educacionais, pois vários instrumentos e programas para o diagnóstico e a recuperação de distúrbios manifestados pelas crianças no processo de aprendizagem foram elaborados para além da área médica/neurológica.

Durante esta fase não havia um campo de dificuldade de aprendizagem por si, pois era observada uma variedade de problemas presentes em crianças com inteligência normal que interferiam na aprendizagem.

Os diagnósticos de lesão cerebral mínima, deficiências perceptivas, afasia e problemas neurológicos foram alguns dos atribuídos as crianças que manifestavam dificuldade de aprendizagem.



Lucas Franco Colusso

Figura A.2: Psicólogo aplicando um teste

Estudos clínicos realizados nesta fase, segundo Garcia (1998) e Cruz (1999)

Heinz Werner e Alfred Strauss (1942)

Werner e Strauss pretendiam descrever os próprios processos gerais de aprendizagem que afetavam a aprendizagem em muitas situações. Os processos de aprendizagem deficientes eram denominados de distractibilidade (falta de atenção), hiperatividade, problemas perceptivos visuais e motores e geralmente presentes em crianças com lesões cerebrais que apresentavam retardo mental.

Estudaram, especialmente, a síndrome infantil de Strauss, que se caracterizava de acordo com Garcia (1998) por: presença

suposta de lesão cerebral, existência de problemas perceptivos, de problemas de atenção ou distração e de conduta preservativa, etc.

Concluíram que crianças com lesões cerebrais necessitavam de uma intervenção educativa especial diferente das aulas tradicionais. Para a recuperação dos processos de aprendizagem deficitária de origem perceptiva, por exemplo, ajustes escolares do tipo eliminar estímulos que levassem à distração em sala de aula, seria uma intervenção necessária.

Werner e Strauss foram pesquisadores de grande influência no campo das dificuldades de aprendizagem devido às recomendações e orientações educativas na educação de crianças com necessidades educacionais especiais,

citadas por Cruz, (1999, p. 25):

1º. As diferenças individuais na aprendizagem devem ser entendidas através da observação dos diferentes modos que a criança utiliza para abordar uma tarefa de aprendizagem (os processos que ajudam ou interferem com a linguagem);

2º. Os procedimentos educativos devem ser concebidos tendo em conta os padrões de processamento fortes (possibilidades ou facilidades) e fracos (dificuldades) de cada criança individualmente; e

3º. Crianças com processos de aprendizagem deficitários podem ser ajudadas a aprender normalmente se esses processos forem fortalecidos ou se métodos de ensino que não sublimem as áreas fracas forem desenvolvidos.

Newell c. Kephart (1954 a 1955)

Kephart acreditava que as habilidades sensório-motoras eram básicas para as habilidades visuo-perceptivas e que o desenvolvimento perceptivo-motor era a base para todo o desenvolvimento das funções mentais superiores (pensamento), tal como a aprendizagem simbólica e conceitual.

Marianne Frostig (1954 a 1955)

Frostig orientou seu trabalho para o tratamento dos problemas auditivos, lingüísticos e cognitivos. O conhecimento era para Frostig, adquirido fundamentalmente por meio do canal visual que se sofresse alguma alteração acarretaria alguma deficiência cognitiva.

Com outros pesquisadores, ela desenvolveu o 1º teste de percepção visual, bem como um programa de recuperação das cinco áreas de percepção visual (coordenação visuo-motora ou coordenação olho-mão; discriminação figura-fundo; constância de forma ou perceptiva; posição no espaço e relações espaciais), como também incluía exercícios de treino para

coordenação muscular grossa e fina, o esquema corporal e outras habilidades básicas necessárias para as tarefas visuomotoras que são requeridas no reconhecimento de palavras, na leitura, na escrita e em outras atividades escolares.

Helmer Mykelbust (1954 a 1955)

Mykelbust, tendo uma grande experiência com surdos, interessou-se pelas crianças que revelavam problemas mais sutis de processamento auditivo e lingüístico. Deste modo, interessou-se pela relação entre a surdez e o desenvolvimento da linguagem oral. Propôs uma teoria global das deficiências na aprendizagem ou "transtornos psiconeurológicos da aprendizagem", pois considerava que essas deficiências tinham como causa uma disfunção neurológica que afetavam a fala, a leitura, a escrita, a aritmética (cálculo) e o funcionamento não verbal.

Fase de Integração (1963 a 1980)

Nesta fase, o campo das dificuldades de aprendizagem foi reconhecido como uma área específica, com um objeto de estudo e uma atividade própria, produzindo um aumento de interesses pelas dificuldades que pudessem surgir no processo de ensinar e aprender.

Torgesen (1991 apud CRUZ, 1999, p. 31) realça o fato de ter sido necessário ultrapassar três grandes desafios nesta fase, quais sejam:

1º de estabelecer uma identidade clara do campo das dificuldades de aprendizagem relativamente às áreas de educação especial e corretiva já existentes;

2º o de desenvolver uma base clara e ampla para a dotação de fundos públicos na provisão de programas educativos para as pessoas com dificuldades de aprendizagem; e

3º o de realizar um grande esforço na

formação de profissionais provenientes de diversos campos para intervirem com pessoas com dificuldades de aprendizagem.

Estudos clínicos realizados nesta fase, segundo García (1998) e Cruz (1999)

Samuel Kirk (1963)

Em abril de 1963, segundo Sternberg & Grigorenko (2003), ocorreu em um hotel em Chicago/Estados Unidos uma reunião de um grupo de pais que tinham filhos com dificuldades para aprender a ler. Eles já estavam frustrados quanto aos diagnósticos dos especialistas e as formas de atendimentos educacionais recebidos nas escolas (nenhum ou inadequado). A maioria das escolas os ignorava ou os tratava como incompetentes e o diagnóstico só os rotulava com termos ainda muito indefinidos para a área médica, do tipo: portador de lesão cerebral ou de disfunção cerebral mínima.

Estava presente na reunião o psicólogo Samuel Kirk, o qual reconheceu que os termos utilizados pelos especialistas eram pouco explicativos para o entendimento das causas de as crianças estarem apresentando dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, sugerindo aos pais que as crianças fossem consideradas como tendo dificuldade de aprendizagem (learning disability), conceituando da seguinte forma, de acordo com Cruz (1999, p. 30):

[...] eu usei o termo "dificuldades de aprendizagem" para descrever um grupo de crianças que têm desordens no desenvolvimento da linguagem, da fala, da leitura, e das habilidades associadas à comunicação necessárias para a interação social. Neste grupo eu não incluo as crianças

que têm défices sensoriais tais como a cegueira ou a surdez, porque temos métodos para lidar e treinar os surdos e os cegos, eu também excluo deste grupo as crianças que apresentam um atraso mental generalizado.

O termo "Dificuldades de Aprendizagem" denominado por Kirk foi fundamental para mudanças de concepções, deslocando do componente clínico para o educacional, identificando as crianças com Dificuldades de aprendizagem da seguinte forma, segundo Cruz (1999, p. 30):

1º mostravam uma discrepância entre o seu potencial de aprendizagem e o de execução;
2º atraso acadêmico não se devia a outras deficiências sensoriais;
3º não tinham aprendido pelos métodos usuais e que necessitavam de métodos especiais de instrução.

Segundo Sternberg & Grigorenko (2003), para Kirk a idéia era identificar o problema de maneira que aquilo que havia de errado com o desempenho das crianças fizesse algum sentido. Na ocasião da reunião, citada anteriormente, os pais adotaram o termo "dificuldade de aprendizagem" e foi criada a "Associação para Crianças com Dificuldades de Aprendizagem" que, mais tarde, em 1989, mudou seu nome para "Associação da América de Dificuldades de Aprendizagem". A Associação tinha como objetivos principais obter reconhecimento do governo e das escolas no que se refere aos problemas enfrentados pelas crianças. Além desta Associação, outras foram criadas e tiveram êxito, contribuindo no campo das dificuldades de aprendizagem.

Os estudos de Kirk dirigiram-se aos problemas das alterações da linguagem em

crianças com alterações da aprendizagem. Acreditava que as habilidades psicolingüísticas eram indispensáveis para o entendimento e uso da linguagem falada e, em conseqüência, acreditava que as alterações da aprendizagem resultavam de atrasos evolutivos nos processos psicolingüísticos. Elaborou um teste de habilidades psicolingüísticas que estimulou o desenvolvimento de um conjunto de programas de recuperação para melhorar várias habilidades desenvolvimentais, tais como as habilidades lingüísticas e perceptivas.

Howard S. Adelman (1971)

De acordo com Cruz (1999), Adelman considerava que o sucesso escolar não dependia unicamente das capacidades ou incapacidades do aluno, dependia também das metodologias de ensino, das diferenças individuais dos professores e das limitações e condições específicas da sala de aula. Nesta perspectiva, propôs o Modelo Interacional que tinha como pressuposto que quanto maior o ajustamento entre as características das crianças e dos programas escolares, maior seria o sucesso do aluno.

Adelman chamou de "despersonalização do programa escolar" as situações de insucesso escolar que são impostas às crianças e não adaptadas às diferenças individuais, considerando que em uma classe existem perfis intra-individuais de aprendizagem diferenciados.

O Modelo Interacional de Adelman propõe a existência de dois tipos de variáveis em interação: das crianças e das situações da classe/turma de sala de aula. Das crianças são as condições internas de aprendizagem (percepção, cognição, psicomotricidade,

expressão) os interesses, necessidades, motivações, etc. Das situações da classe são as questões relacionadas à personalidade e competência do professor e os reforços e processos específicos da transmissão cultural destes, incluindo os esforços da escola que caracterizam a eficiência da instrução.

Nesta mesma perspectiva, porém mais atualizada, Adelman (1992) apresentou uma "Perspectiva Transacional" sugerindo a existência de um continuum de dificuldades de aprendizagem, definindo fatores do tipo I, II e III, que serão apresentados a seguir:

Tipo I: as dificuldades de aprendizagem são causadas por fatores exteriores ao indivíduo, podendo ser classificadas em:

- Primários: programas instrucionais pobres e negligência parental;
- Secundários: escolas e vizinhanças isoladas;
- Terciários: influências sociais, econômicas, políticas e culturais.

Tipo II: as dificuldades de aprendizagem são oriundas da interação recíproca entre o indivíduo e o envolvimento. Para este tipo, são consideradas as pessoas que têm alguns fatores internos que podem predispor-las às dificuldades de aprendizagens em algumas situações de ensino-aprendizagem envolvendo também as situações de envolvimento com o meio.

Tipo III: as dificuldades de aprendizagem são causadas por fatores internos ao indivíduo: disfunções neurológicas, déficits nas habilidades cognitivas e/ou nas estratégias, e as diferenças desenvolvimentais e/ou motivacionais. Neste caso mesmo em uma situação de bom ensino as dificuldades estarão presentes.

Adelman sugere, de acordo com Cruz (1999, p. 33)

que é particularmente importante focar-se a motivação (e especialmente a motivação intrínseca) como uma primeira preocupação interventiva e ao fazê-lo é importante perseguir estratégias de ensino que sejam personalizadas, seqüenciais e hierarquizadas.

Além destes fatores, sugere que os educadores devam pensar em uma abordagem social que inclua e integre serviços de prevenção e tratamento.

A. O. Ross (1976)

Ross defende a idéia do "Atraso de Desenvolvimento da Atenção Seletiva", considerando que a capacidade de atenção seletiva constitui uma variável crucial que diferencia o nível de execução entre as crianças com dificuldades de aprendizagem e as que não apresentam dificuldades. As crianças com dificuldades de aprendizagem manifestam um atraso desenvolvimental e maturacional no que se refere à atenção seletiva, sendo esta menos controlada e intencional dificultando as funções de memorização e de reorganização da informação necessária à aprendizagem.

Para Cruz (1999), a teoria de Ross sobre a atenção seletiva apresenta um marco para a área, pois sugere um plano de trabalho de recuperação, porém também apresenta problemas, pois atribui à criança a origem das dificuldades de aprendizagem ignorando as interações com o meio exterior que colaboram para a capacidade da criança na atenção seletiva.

F. R. Vellutino (1977)

Vellutino sugere a teoria do "Déficit Verbal" considerando que as dificuldades de aprendizagem resultam de dificuldades de

memorização e na renomeação de palavras causadas por uma falta de informação disponível. Têm sua origem em déficits fonológicos, semânticos e sintáticos que se associam a problemas de memória de curto termo, de codificação, de síntese e, conseqüentemente, de rechamada da informação, os quais culminam em um déficit lingüístico e em uma certa lentidão na identificação e uso das palavras.

De acordo com Cruz (1999), a teoria de Vellutino considera que a recuperação de uma criança com dificuldades de aprendizagem não pode dirigir-se unicamente ao treino de aspectos perceptivo-visuais, como a discriminação, a identificação e a integração perceptiva, sendo necessário abordar também as aquisições lingüísticas.

Joseph K. Torgesen (1977)

Torgesen apresentou a teoria do "Educar Passivo", que se fundamenta em duas abordagens diferentes, de acordo com Cruz (1999):

1º Abordagem: Teorias cognitivas do processamento de informação destacam uma série de atividades conscientes tanto de processamento no desempenho cognitivo, como de adaptação às diferentes tarefas.

2º Abordagem: Investigação desenvolvida pela psicologia evolutiva e diferencial, destaca que muitas das diferenças na realização das tarefas cognitivas, relacionadas com a idade, são o resultado do fracasso da criança pequena em utilizar as estratégias de processamento adequadas.

Torgesen defende que os aprendizes ativos ou eficazes têm um papel ativo na sua aprendizagem, adotando estratégias adaptativas

apropriadas às atividades solicitadas. Já as crianças com dificuldades de aprendizagem são aprendizes passivos por apresentar déficits nas suas capacidades de execução que se devem à realização de um processamento de informação passivo.

As crianças com dificuldades de aprendizagem na concepção de Torgesen, de acordo com Cruz (1999), não podem assumir um papel ativo na sua aprendizagem por apresentarem maior dependência nas suas atividades intelectuais, menor perseverança, maior impulsividade e dificuldade em compreender e realizar orientações.

Fase Contemporânea (1980 à atualidade)



Figura A.3: Sujeito no meio entre família, médico, psicólogo, sociedade, cultura, economia

Esta fase é caracterizada pela busca de definições dos conceitos existentes na área,

como: Distúrbio de Aprendizagem, Dificuldade de Aprendizagem, Transtorno de Aprendizagem, Problemas de Aprendizagem, bem como pela busca de diagnósticos e intervenções numa visão multidisciplinar no campo das dificuldades de aprendizagem.

Inicialmente, as definições tinham uma dimensão clínica, ou seja, se explicavam por uma falta ou incapacidade da pessoa (causa endógena), sendo a área médica da neurologia fundamental para o diagnóstico. Posteriormente outras áreas começaram a se interessar pela questão, visto a complexidade do processo envolvido no "não aprender", reconhecendo a multiplicidade de fatores intervenientes (externos e internos) no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Desta forma, podemos considerar outras contribuições para o campo das dificuldades de aprendizagem, tais como: psicologia (escolar, sistêmica, terapêutica...), pedagogia, psicanálise, filosofia, antropologia, educação especial, psicopedagogia (escolar e clínica), neuropsicologia, fonoaudiologia, entre outras contribuições.

O objetivo desta fase é resgatar uma visão mais globalizante do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, dos problemas decorrentes desse processo. Desta forma, o corpo teórico vem se estruturando a partir de muitas áreas de formação e atuação que estão se envolvendo para melhor compreensão das características da aprendizagem humana: como se aprender, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las.

Três grandes quadros conceituais são selecionados nesta fase de acordo com Cruz (1999): Análise Aplicada do Comportamento; Perspectiva do Processamento de Informação e a Perspectiva Neuropsicológica.

Análise aplicada do comportamento: em termos históricos, esta abordagem começou a ser reconhecida a partir dos anos 60, tendo como base os princípios do condicionamento de Skinner.

As dificuldades de aprendizagem são simples indicadores de comportamentos desadaptativos e, portanto, podem ser modificados pelas mesmas técnicas utilizadas com outros transtornos comportamentais.

Assim, as dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar derivam da falta de incentivos, reforços, participação, de comportamentos inadequados à situação de ensino, desconsiderando as possíveis deficiências de processamento por parte da criança.

Cruz (1999, p. 38) comenta que a abordagem comportamentalista pode ser definida com base em três características principais:

- Individualização: o ponto de partida do processo educativo baseia-se na relação entre as áreas fortes e débeis específicas de cada indivíduo e avança só na proporção em que a criança pode progredir, devendo esta aprender a realizar com proficiência cada tarefa antes de iniciar a aprendizagem seguinte.
- Ensino direto: os métodos comportamentais baseiam-se em princípios de aprendizagem e de influência social que se orientam diretamente para os comportamentos que são necessários modificar, em vez de se orientarem para as alterações fisiológicas inferidas que se pensa serem subjacentes ao comportamento desadaptado.
- Ênfase na avaliação: a avaliação frequente

ou contínua dos comportamentos a modificar é uma parte essencial do ensino ou terapia, pois é este processo de avaliação que fornece informação contínua tanto sobre a eficácia ou ineficácia dos métodos utilizados para produzir mudanças no comportamento, como sobre a necessidade ou não de modificar procedimentos.

Esta concepção supõe que a maioria das crianças pode aprender diversas atividades quando se utilizam os procedimentos de ensino apropriados, pois os fracassos das crianças são interpretados como resultado de uma inadequada metodologia de ensino e não como possíveis deficiências das crianças.

Perspectiva do processamento de informação: em termos históricos, desde os anos 30 já havia interesse nesta abordagem, mas foi nos anos 50 que ganhou o devido reconhecimento teórico e prático. E nos anos 70, por influência da psicologia cognitiva, se consolidou como paradigma frente às dificuldades de aprendizagem e o processamento de informação.

Esta perspectiva postula que as dificuldades de aprendizagem devem-se à deficiência nas funções de processamento psicológico, ou seja, estavam ligados aos processos cognitivos subjacentes.

Descrição dos processos psicológicos básicos do processamento de informação:

- 1 - a informação entra no sistema;
- 2 - breve retenção da informação na memória de trabalho enquanto é examinada segundo a sua relevância ou importância;
- 3 - alguma desta informação é selecionada para futuro processamento;
- 4 - resultados desse processamento são armazenados de uma forma mais ou menos



Leia o caderno didático Psicologia da Educação I para retomar a teoria de Skinner.

permanente na memória de longo termo;

5 - a resposta/ação é preparada e essa envolve a coordenação de informação previamente aprendida e da informação atual que entra no sistema;

6 - a realização de todos estes processos é feita sob a direção e controle de um programa ou plano de ação;

Esta perspectiva se diferencia da perspectiva da análise aplicada do comportamento por considerar o que ocorre na mente do indivíduo, ou seja, compreender as condutas que não são observáveis, no caso, os processos de pensamento. A análise aplicada do comportamento se preocupa em verificar as mudanças observáveis do comportamento, tendo uma visão objetiva do funcionamento humano.

Perspectiva neuropsicológica: procura relacionar o conhecimento neurológico com o psicológico e o educativo. Para esta perspectiva, a aprendizagem é um comportamento complexo mediatizado pelo sistema nervoso central.

Quando existe lesão cerebral ou mau funcionamento de certas áreas cerebrais, estes se manifestarão em comportamentos ou modalidades de aprendizagem desajustadas.

Os neuropsicólogos que desenvolvem a sua atividade no campo das dificuldades de aprendizagem consideram que a maioria das crianças com estes problemas não sofrem nenhuma lesão cerebral, mas não funcionam como deveriam.

Casas (1994 apud CRUZ, 1999) comenta ser provável que alguma/algumas áreas do cérebro não estejam funcionando

plenamente em crianças que têm dificuldades de aprendizagem persistentes.



Atividade - A.1

Após a leitura das fases históricas das dificuldades de aprendizagem, elabore um quadro demonstrativo identificando a concepção vigente em cada fase, não sendo necessário identificar por autor. Esse trabalho deverá ser disponibilizado em ambiente virtual conforme orientações do professor da disciplina

Outras perspectivas: a noção do "não aprender", da "não aprendizagem" passou por vários momentos de acordo com as concepções que foram elaboradas no decorrer dos séculos. Houve um momento em que o processo de aprendizagem era avaliado em função de seus déficits, sendo o objeto de estudo o sujeito que não podia aprender. Posteriormente a noção do "não-aprender" é tida como carregada de significados e não se opõe ao aprender, sendo o objeto agora o sujeito "aprendendo", como se refere Alicia Fernandez (1991).

Sara Paín (1985) e Alicia Fernández (1990), psicopedagogas argentinas, são pesquisadoras renomadas no campo da Psicopedagogia Argentina e são referências para a nossa atuação no Brasil na área das dificuldades de aprendizagem. As referidas autoras denominam as dificuldades de aprendizagem em problemas de aprendizagem, termo que ora será utilizado nesta unidade e apresentam uma perspectiva psicanalítica que será apresentada a seguir.

Sara Paín (1985)

Argentina radicada na França, Sara Paín é, aos 71 anos, uma autoridade nas áreas de interfaces entre Educação, Psicopedagogia, Psicanálise e Arteterapia. No Brasil, é mais conhecida por defender a especificidade do campo dos problemas de aprendizagem e construir uma teoria sobre as relações entre desejo e conhecimento.

Doutora em Filosofia (Universidade de Buenos Aires) e Psicologia (Instituto de Epistemologia Genética de Genebra), foi professora da Universidade de Paris XIII, da Faculdade de Psicologia em Toulouse e diretora do Centro de Formação de Arteterapeutas em Paris (Cefat).

Desde a década de 50, Sara Paín investiga as dificuldades de aprendizagem, trabalhando inicialmente com crianças que apresentam deficiência mental. Nos anos 60, suas teorias eram aplicadas em escolas nos bairros mais pobres de Mar del Plata e da província de Córdoba. Em 1973, introduziu a teoria psicanalítica na análise de problemas de aprendizagem, operacionalizando um modelo de diagnóstico e tratamento desse sintoma.

Forçada a sair da Argentina em 1977 pela ditadura militar, dirigiu até os anos 80 projetos sobre problemas da inteligência e aprendizagem, desenvolvidos pela Unesco em vários países do Terceiro Mundo. Na década de 80, construiu uma teoria sobre a Função da Ignorância que dá conta das dimensões que intervêm no processo de aprendizagem e construção do conhecimento. Na mesma época, iniciou contatos com educadores brasileiros, tornando-se consultora científica de escolas e instituições de pesquisa do País. Em dezembro do ano

passado, foi uma das principais convidadas da 3ª Conferência Nacional de Educação, promovida pela Câmara dos Deputados.

Livros publicados pela autora no Brasil:

-Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem, Artes Médicas, 1985.

-A Função da Ignorância/ vol.1- As estruturas inconscientes do pensamento/ vol.2- gênese do inconsciente, Artes Médicas, 1987.

-Psicopedagogia Operativa - Tratamento educativo da deficiência mental, com Haydee Echeverria, Artes Médicas, 1987.

-Psicometria Genética, Casa do Psicólogo, 1992

-Teoria e Técnica da Arte-Terapia: A Compreensão do Sujeito, Artes Médicas, 1996.

-A Função da Ignorância - Ed. Ampliada e atualizada, Artes Médicas, 1999.

Paín apresenta uma visão mais abrangente dos problemas de aprendizagem, deslocando o enfoque orgânico para outras dimensões: psicossocial, sócioeconômica e institucional. Considera que os fatores orgânicos, específicos, psicógenos e ambientais fazem parte do processo de aprendizagem, sendo eles, as dimensões biológica, cognitiva, social e inconsciente, como denomina "função do eu".

A seguir vamos apresentar de forma sucinta o que a autora considera ser os fatores fundamentais para a avaliação dos problemas de aprendizagem, ou seja, os fatores que estão diretamente envolvidos da aprendizagem.

Fatores orgânicos: para a autora a investigação neurológica é necessária para conhecer o seu funcionamento, como o sistema nervoso central se caracteriza em nível de comportamento pelo seu ritmo, plasticidade, equilíbrio. Um bom funcionamento colabora

para a aprendizagem. E, quando há lesões ou desordens corticais (genéticas, neonatais ou pós-encefálicas, traumáticas, etc.), poderá apresentar condutas rígidas, estereotipadas, confusas, nas áreas perceptivo-motora e na compreensão.

Outro aspecto citado por Paín (1992) é o funcionamento glandular pela sua relação com o desenvolvimento geral da criança, considerando que muitos estados de hipomnésia, falta de concentração, sonolência, costumam ter explicações em deficiências glandulares.

Nutrição adequada em termos de quantidade e qualidade alimentar também é considerado pela autora ser um fator de observação, pois o déficit alimentar crônico produz uma distrofia generalizada que pode afetar a capacidade de aprender. Segundo a autora, ainda são fatores importantes as condições de abrigo e conforto para o sono, para o aproveitamento maior das experiências.

Para Paín (1992), os aspectos citados acima, podem provocar conseqüências cognitivas em intensidades diferenciadas, mas por si só não são causas suficientes, porém necessárias para os problemas de aprendizagem. Considera que, quando o organismo apresenta um bom equilíbrio, o sujeito defende o exercício cognitivo e encontra outros caminhos que não afetam seu desenvolvimento intelectual, para tanto outros fatores estão em jogo, como, por exemplo, os estímulos ambientais.

Fatores específicos: para a autora, existem certos transtornos na área da adequação perceptivo-motora que não têm verificação de origem na área orgânica, ou seja, qualquer dano cerebral localizado. Tais transtornos aparecem

especialmente no nível da aprendizagem da linguagem, sua articulação e lecto-escrita, manifestando-se por meio de algumas perturbações, tais como: alteração da seqüência percebida, a impossibilidade de construir imagens claras de fonemas, sílabas e palavras, dificuldades na expressão gráfica, dificuldades de análise e síntese dos símbolos, na compreensão sintática, na atribuição significativa dos símbolos.

Ela considera que as desordens específicas na aprendizagem encontram-se, freqüentemente, atreladas a uma indeterminação na lateralidade do sujeito, podendo a lateralidade constituir-se de forma natural, hereditária ou culturalmente imposta.

Para a autora 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. A norma da escrita se dá da direita para a esquerda e a criança que utiliza a mão esquerda para escrever é obrigada a uma decodificação precoce a fim de colocar-se no lugar do outro.

Fatores psicógenos: para Paín (1992), há duas possibilidades para o não aprender:

1º) constitui um sintoma e, portanto, supõe a prévia repressão de um acontecimento que o processo de aprender de alguma maneira significa;

2º) trata-se de uma retração intelectual do ego. Tal retração acontece, para Freud (1925), de acordo com Paín (1992), em três oportunidades: quando a sexualização dos órgãos comprometidos na ação, por exemplo,



O termo "lateralidade" será trabalhado na Unidade B.

a inabilidade manual associada à masturbação; quando há hesitação do êxito, ou compulsão ao fracasso diante do êxito, como castigo à ambição de ser; quando o ego está absorvido em outra tarefa psíquica que compromete toda a energia disponível, como pode ser o caso da elaboração de um luto.

Tem como referência a teoria de Freud (1925), esclarecendo os termos inibição e sintoma: Inibição significa a diminuição da função, enquanto o sintoma significa a transformação de tal função. A inibição na visão de Freud constitui-se em uma restrição exclusivamente em nível egóico, enquanto os sintomas não são processos que se passam no ego. O ego para Freud é a expressão do sujeito, constituindo-se de aspectos psíquicos (percepção, cognição, ativação, motivação, sensibilidade).

Segundo Paín, para considerar os fatores psicógenos como causa dos problemas de aprendizagem, é necessário levar em consideração as disposições orgânicas e ambientais do sujeito.

Fatores ambientais: referem-se às possibilidades reais que o meio oferece ao sujeito: a quantidade, a qualidade, frequência dos estímulos que constituem o campo de aprendizagem habitual. Como exemplo, cita:

características de moradia, bairro, escola, disponibilidade de ter acesso aos lugares de lazer e esportes, bem como aos diversos canais de cultura (jornais, rádio, televisão, etc) e abertura profissional e vocacional que o meio oferece a cada sujeito.

É considerado pela a autora que o fator ambiental é determinante no diagnóstico dos problemas de aprendizagem, pois permite a compreensão da ideologia e valores vigentes no grupo ao qual o sujeito faz parte.

A autora faz uma distinção entre problemas escolares e problemas de aprendizagem.

Os problemas escolares se manifestam na resistência às normas disciplinares, na má integração no grupo de pares, na desqualificação do professor, na inibição mental ou expressiva, etc. e geralmente aparecem como formações reativas diante da mal elaborada transição do grupo familiar ao grupo social.

Os problemas de aprendizagem são perturbações que atentam contra a normalidade do processo de aprender, qualquer que seja o nível cognitivo do sujeito.



Para saber mais sobre Freud retome o caderno de Psicologia da Educação II.



Atividade - A.2

Para um maior conhecimento da concepção de Sara Paín sobre os problemas de aprendizagem, faça a leitura (em dupla) dos capítulos abaixo citados que constam no livro *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem* disponível no acervo bibliográfico do Pólo.

- Capítulo 1: Aprendizagem e educação
- Capítulo 2: Dimensões do processo de aprendizagem
- Capítulo 3: Condições internas e externas da aprendizagem

Após a leitura, responda (em dupla) as questões que serão disponibilizadas no ambiente virtual conforme orientações do professor da disciplina.

Alicia Fernández (1991)

Nasceu em Buenos Aires em 1944, filha de pai espanhol e mãe italiana. Estudou Psicopedagogia na Universidade de El Salvador. Estudou Psicologia na Universidade de Buenos Aires, onde teve contato com a Psicanálise através de Pichon Rivière e Bleger, professores que lecionavam naquela faculdade, pouco antes de 1966.

Após seus estudos, começa a atuar como Orientadora Educacional (desde 1962 a 1974), trabalhando com a população carente.

Atualmente é supervisora das atividades

psicopedagógicas em numerosos hospitais públicos e privados da cidade de Buenos Aires. Assessora atividades psicopedagógicas em diferentes instituições educativas e de saúde no Brasil (São Paulo, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Fortaleza e Goiana) e na Argentina (Buenos Aires, Córdoba, San Juan e Rio Negro) e coordenadora "Grupos de Tratamento Psicopedagógico Didático para Psicopedagogos" em Buenos Aires, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre (Experiência grupal com base psicanalítica de revisão da modalidade de aprendizagem e ensino do psicopedagogo e do professor).

Autora dos livros

- A Inteligência Aprisionada.
- A mulher escondida na Professora.

Inicia suas pesquisas através do trabalho de Sara Paín, dando continuidade a partir de investigações próprias, enfatizando o trabalho com grupos de crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem.

Fernández (1991) considera que para aprender necessitam-se dois personagens, o ensinante (educador) e o aprendente (educando), e um vínculo que se estabelece entre ambos. Conforme a autora, o ser humano para aprender deve pôr em jogo:

- seu organismo individual herdado;
- seu corpo construído especularmente;
- sua inteligência auto-construída interacionalmente;
- a arquitetura do desejo, desejo que é sempre desejo do desejo de outro.

Organismo – corpo – inteligência – desejo

Para Fernández (1991), os problemas de aprendizagem são resultantes da articulação construtiva do organismo, do corpo, da inteligência e da estrutura do desejo no indivíduo incluído em um grupo familiar no qual seu sintoma tem um sentido e funcionalidade, e em um sistema educacional que também o condiciona e significa. Partindo dessa concepção, não podemos diagnosticar e desnudar o sintoma sem considerar o grupo familiar e a instituição educativa. Fernández (1991, p. 48) "concebe a criança como uma parte de um todo, que tem sentido por esse todo que seria a família".

Considera que devemos observar o problema de aprendizagem como um sintoma, assim terá um significado, caso contrário, se observarmos a criança que não aprende somente como uma consequência, poderemos nos dar conta da "enfermidade" em caráter de sinal.

Fernández (1991) diferencia as características de apresentação dos problemas de aprendizagem conforme sua etiologia:

a) Os fatores internos ao grupo familiar e ao aluno - problema de aprendizagem: sintoma ou inibição.

b) Fatores de ordem educativa, relacionados com uma instituição educativa que desconheça a capacidade intelectual e lúdica, a corporeidade, a criatividade, a linguagem e a liberdade do aprendente - problema de aprendizagem: reativo.

Assim, o fracasso escolar para Fernández (1991) tem duas ordens causais que não são entendidas linearmente, mas em constantes interações na história individual do aprendente: as externas à estrutura familiar e individual do que fracassa em aprender (reativa) e as internas à estrutura familiar e individual (sintoma e inibição).

O problema de aprendizagem que constitui um sintoma ou inibição 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. O espaço de observação e análise direciona-se ao lugar que a criança ocupa na família, e como se configura o "jogo das relações familiares". Deste modo, a compreensão da dinâmica sócioafetiva da família e sua implicação para o problema de aprendizagem apresentado pela criança devem ser o ponto de partida para a análise.

Tem-se como premissa, quando a dificuldade no aprender é um caso de sintoma ou inibição, que as estruturas intelectuais do aprendente não apresentam prejuízos, pois a sua inteligência encontra-se apenas temporariamente limitada por fatores sócioafetivos. Nestes casos, a orientação do psicopedagogo é o atendimento psicológico à criança, grupo de orientação paralelo de mães e entrevistas familiares.

O problema de aprendizagem reativo, ao contrário, afeta o aprender do sujeito em suas manifestações, sem chegar a interferir na inteligência. Para Fernández, geralmente surge a partir do choque entre o aprendente e a instituição educativa que funciona expulsivamente. Deste modo, o não aprender deve ser compreendido a partir das multi-relações que se estabelecem no contexto escolar, do tipo: cultural, étnica, sócioeconômica, bem como da própria subjetividade humana.

Neste caso, a ação pedagógica deve voltar-se para a própria escola, pois se entende que é a geradora da crise do não aprender.

**Atividade - A.3**

Sugerimos a leitura do capítulo 4 e 5 do livro A Inteligência Aprisionada da autora Alicia Fernández, que consta nas referências do caderno didático e está disponível no acervo bibliográfico do Pólo.

Atividade - A.4

Sugerimos a leitura do capítulo 6 do livro A Inteligência Aprisionada da autora Alicia Fernández que consta nas referências do caderno didático e está disponível no acervo bibliográfico do Pólo.

**Atividade - A.3**

A autora Alicia Fernández considera que: "em todo processo de aprendizagem estão implicados os quatro níveis (organismo, corpo, inteligência, desejo), e não se poderia falar de aprendizagem excluindo algum deles, também no problema de aprendizagem, necessariamente estarão em jogo os quatro níveis em diferentes graus de compromisso" (1991, p. 57).

Vamos agendar um bate-papo para analisar o pensamento da autora no que diz respeito aos quatro níveis implicados na aprendizagem.

**Atividade - A.4**

Para Alicia Fernández, a constituição dos problemas de aprendizagem pode se dar por meio de duas ordens causais expressando-se por sintoma, inibição e reativo.

Comente e diferencie cada um e disponibilize no ambiente virtual conforme orientações do professor da disciplina

Concepções sobre o fracasso escolar no Brasil



Vertical: de SA. Memezes

Figura A.4: Aluno saindo da escola cabisbaixo, triste

Apresentaremos neste item as concepções sobre o fracasso escolar no Brasil, tendo como referências bibliográficas autoras/pesquisadoras brasileiras conceituadas na área da educação: Amaral (1995), Patto (1985), Poppovic (1972), Scoz (1996) e Soares (1989).

Patto (apud AMARAL, 1995) analisa uma série de artigos a respeito da produção teórica

sobre o fracasso escolar no Brasil, publicados na revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (publicação do MEC-INEP) durante o período que se estende de maio de 1945 a abril de 1984. Concluindo que o ideário escolanovista teve profunda repercussão nos rumos da política educacional brasileira desde os anos 20 até a década de 60.

A proposta inicial da escola nova era enfatizar a necessidade de uma pedagogia coerente com a natureza humana. Os processos individuais da aprendizagem, de acordo com Scoz (1996), interessavam somente à medida que facilitavam uma tarefa pedagógica que se propunha a desenvolver ao máximo as potencialidades humanas.

É importante salientar que a ênfase nas aptidões individuais condizia com as idéias liberais da primeira metade deste século, época em que evocava o sonho de uma sociedade igualitária rezando o seguinte princípio: identificar e promover os indivíduos mais capazes, independentemente de sua origem étnica ou social (Scoz, 1996, p. 12).

As causas das Dificuldades de Aprendizagem, de acordo com a concepção da Escola Nova, eram atribuídos a fatores individuais, físicos ou psicológicos. Desse ponto de vista, esquece-se de que esta concepção era inviável para uma sociedade dividida em classes e guiada por determinantes econômicos, políticos e sociais muito diferentes dos Estados Unidos e da Europa, pois este movimento buscava respostas para os problemas educacionais brasileiros em experiências educativas já consagradas nestes países, que se baseavam em uma nova concepção de infância, reconhecendo a especificidade psicológica da criança, em contraposição aos pressupostos filosóficos e psicopedagógicos do ensino tradicional.

O ensino tradicional nesta época foi sendo substituído pela visão da escola nova, sendo necessário definir uma pedagogia coerente com a natureza humana, portanto, atenta às especificidades do processo de desenvolvimento infantil. Neste momento, de

acordo com Patto (apud SCOZ, 1996), as aptidões naturais do indivíduo explicavam as diferenças do rendimento escolar entre as classes sociais superiores e inferiores.

De acordo com esse pensamento, Soares (1989) define a primeira explicação para justificar o fracasso escolar. Trata-se da Ideologia do Dom, onde as causas do sucesso ou fracasso na escola deviam ser buscadas nas características dos indivíduos, pois a escola oferece as mesmas oportunidades a todos, cabendo a cada um aproveitá-las, o que dependeria do Dom (aptidão, inteligência, talento) de cada um. Surge assim a preocupação com os indivíduos e suas potencialidades que diferem entre si.

A ideologia do Dom esteve amparada a uma área da psicologia, desde que essa, na segunda metade do século XIX, se tornou ciência autônoma e no decorrer do século XX. Assim a Psicologia das diferenças individuais ou Psicologia diferencial e a Psicometria, ramos da Psicologia, tentam explicar as diferenças de desempenho existentes entre os sujeitos de uma sociedade em termos de diferenças individuais de personalidade (fracasso no indivíduo), de rendimento intelectual, de habilidades perceptivo-motoras ou de acordo com diferenças grupais, culturais ou étnicas.

A maneira de legitimar as desigualdades e diferenças individuais e explicar assim, as diferenças de rendimento escolar, se davam

através de processos psicométricos (testes, escalas, provas), aparentemente "objetivos, neutros, científicos", que hoje são considerados extremamente estigmatizadores.

É importante lembrar que os testes de inteligência disponíveis medem muito mais a capacidade de emissão de respostas consideradas certas ou erradas do que processos mentais. São ainda, muito menos adequados para medir a capacidade intelectual das crianças das classes familiarizadas com os materiais, o vocabulário e as atitudes neles presentes (PATTO, 1985, p. 6).

Cardoso (*apud* AMARAL, 1995) levanta em seu artigo sobre "O problema da repetência na escola primária", em 1949, quatro fatores que ela considera responsáveis pelo estudo de "calamidade" da escola pública daquele período: pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos.

A argumentação de Cardoso, segundo Amaral (1995), sobre os fatores pedagógicos e sociais se refere à escola como tendo o papel dinamizador das estruturas societárias, mas não explicita qual o modelo de sociedade a que se refere. Proposta que pressupõe muito mais a igualdade de chances no sentido liberal do termo, do que a igualdade econômica e social, que era um fator muito relevante de pensar perante a realidade brasileira vigente.

Em relação às conseqüências sociais e psicológicas do fenômeno da repetência, Cardoso (*apud* AMARAL, 1995) defende a necessidade de adaptar os métodos de ensino às "necessidades e possibilidades do aprendiz", propondo, assim, uma "nova pedagogia", que tenha como pressuposto a idéia de que: um ensino de boa qualidade no qual um professor

interessado e bem formado maneje o conteúdo do ensino levando em conta as especificidades do alunado, tanto no que se refere às características de sua faixa etária quanto as suas experiências culturais, pode garantir a eficiência da escola.

Segundo afirma Patto (*apud* AMARAL, 1995), quando Cardoso (1949) trata das causas sociais do fenômeno da repetência, evidencia-se uma fratura em seu discurso, pois de um lado responsabiliza a ineficiência da escola pública pela repetência e o alto índice de evasão escolar, e de outro lado, considera que o desinteresse do aluno por esta escola "desinteressante" deve-se à inferioridade cultural do grupo social de onde provém.

Com isto Cardoso (1949) (*apud* AMARAL, 1995) quer dizer que enquanto a escola ensina a "boa moral", a família a destrói com os comportamentos antisociais que apresentam. Mas acredita que mesmo assim a escola, em sua concepção, é capaz de modificar os hábitos das classes trabalhadoras, por ela considerados inadequados por não vir de acordo com o modo de vida da classe dominante.

Esta visão de educação, segundo Amaral (1995), predomina até os anos 60, sendo que a partir desta época, o fracasso escolar passa a ser atribuído ao aluno e não mais ao sistema de ensino. Assim surgem, na década de 70, as primeiras teorias da Carência Cultural, cuja primeira versão apontava que o aproveitamento desigual dos alunos na escola era devido às diferenças culturais entre as classes sociais. Então as crianças da classe baixa, quando apresentavam dificuldades de aprendizagem (a "pobreza ambiental" em que viviam), teriam a pobreza como causa das deficiências no

desenvolvimento psicológico e consequentemente das dificuldades de aprendizagem.

Em 1972 Poppovic escreveu um artigo, de acordo com Amaral (1995), referindo-se aos termos como: Privação, Carência e Deficiência cultural como pejorativos, pois se referem à falta de cultura das classes populares como se fosse um atributo natural delas. Para Poppovic (1972, p. 244), "cultura é a maneira de um grupo social encarar a vida, o que inclui tradições, valores e costumes que, na maioria das vezes, possuem longa história".

Poppovic (1972) considera que as pessoas das camadas mais desfavorecidas possuem cultura própria, e bem rica, mas para sua desgraça não é a mesma cultura dos grupos dominantes da mesma sociedade onde vivem e onde terão de competir. Assim os termos carência, privação e deficiência cultural são inadequados, pois dão a idéia de falta de cultura ou pouca cultura em relação àquela cultura considerada pela classe média/alta, a mais desejável e a mais satisfatória para todos.

O termo que a autora Poppovic (1972) se refere como adequado é Marginalização Cultural por ser indicativo de um processo circunstancial vivido pela criança de baixo poder aquisitivo, dada à diferenciação de classe.

Patto (1985) em relação à Teoria da carência cultural coloca que essa começou a se delinear no final da década de 50 e no começo da década de 60 nos Estados Unidos, num momento em que as minorias raciais norte-americanas começavam a denunciar que, num país que se dizia

democrático e promotor de igualdade de oportunidades, essa igualdade, na verdade, não acontecia. Assim, essas minorias sociais, começaram a exigir da sociedade norte-americana sua permanência e sucesso na escola e não o direito a esta, pois este já estava assegurado.

Nesta época, o governo norte-americano financiou uma série enorme de pesquisas que tentavam responder a estes problemas educacionais (por que as crianças pobres não aprendem?). Foi mobilizado, então, um grande número de pedagogos, psicólogos, sociólogos, profissionais da área de saúde para tentar encontrar a resposta para esta pergunta, concluindo que essas crianças iam mal na escola porque eram portadoras de inúmeras deficiências nas várias áreas de seu desenvolvimento biopsicossocial.

Nesse momento, portanto, a pesquisa educacional contribui para a veiculação de uma imagem negativa da criança de "classe baixa": ela seria portadora de inúmeras deficiências e problemas de desenvolvimento. Afirmava-se, nessa época, nos Estados Unidos, e pouco mais tarde no Brasil, que essas crianças viviam em ambientes familiares não favorecedores de um desenvolvimento psicológico saudável e adequado (PATTO, 1985, p. 2).

Assim, com o fracasso se acentuando e a necessidade de responder a questão do porque essas crianças da classe pobre não aprendem, foram sendo trabalhadas as "faltas" e as "carências" dessa população.

Diante desta visão, algumas escolas começaram a trabalhar mais com a saúde do

que com a própria pedagogia. A escola se desviou de sua função para cobrir as "faltas" causadas pelo baixo nível sócio-cultural desta população presente na escola.

Este foi o pensamento educacional desta época nos Estados Unidos e de todos os países que importaram esse conhecimento, inclusive o Brasil de uma forma acrítica e não condizente com a sua realidade, permanecendo a concepção de que as crianças pertencentes a classe baixa são pessoas carentes ou deficientes culturais.

Segundo Soares (1989), a Ideologia da Deficiência Cultural foi a segunda explicação para justificar o fracasso da/na escola, como ela aborda. Assim, o que propõem como explicação para o fracasso na escola, dos alunos provenientes das classes baixas, ou como identifica "dominados", é que estes alunos apresentariam desvantagens, ou déficits, resultantes de problemas de "deficiência cultural", "carência cultural" ou "privação cultural"; o meio em que vivem seria pobre não só economicamente (privação alimentar, subnutrição), mas também culturalmente.

A Ideologia da Deficiência Cultural e a Ideologia do Dom responsabilizam somente o aluno. A Ideologia do Dom vê o aluno como portador de desvantagem intelectual (dom, aptidão, inteligência) e a Ideologia da deficiência cultural, vê o aluno como portador de déficits socioculturais (afetivos, cognitivos e lingüísticos).

Na década de 80, no Brasil, de acordo com Patto (1985), há indícios de que começa a haver uma passagem do discurso da deficiência para o discurso da diferença.

Afirma-se que as crianças das camadas populares não têm deficiência de linguagem, mas falam uma linguagem diferente daquela criança de classe média e de classe alta. As dificuldades de aprendizagem, nesse contexto, dever-se-iam basicamente ao fato de que a escola não estaria levando em conta essas diferenças. Os professores estariam esperando a presença nos bancos escolares de uma criança idealizada (a criança típica de classe média ou de classe alta) quando, na realidade, a clientela que se encontra nesses bancos já é outra (PATTO, 1985, p. 3).

Diante desta nova explicação, entendimento da questão, percebemos a necessidade de haver mudanças em nível educacional, ou seja, a escola precisa se adequar à realidade dessa criança da classe baixa, às características da sua cultura que é existente, mas não igual a cultura dominante (valores, ideais, costumes,...)

Segundo Soares (1989), a Ideologia das diferenças culturais é uma terceira explicação para o fracasso da/na escola. Esta explicação se refere ao reconhecimento que há uma diversidade de "culturas", diferentes umas das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes, complexas.

A escola, de acordo com Soares (1989), como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente da classe dominada encontrará padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como "certos" enquanto seus próprios padrões são ignorados como inexistentes, ou desprezados como "errados".

Como afirma a ideologia das diferenças culturais, o aluno da classe baixa sofre diante desta escola um processo de marginalização cultural e fracassa por ser diferente, por ter valores, costumes, idéias que diferem da classe dominante, onde a escola se inclui. Diante desta concepção, a escola constitui-se como um fator propulsor do fracasso escolar, pois ela não aceita a diversidade cultural existente, e o que é pior, trata essas diferenças como deficiências.

Na passagem da década de 70 a 80, as pesquisas educacionais citadas por Scoz (1996) mostram que essas teorias constituíram avanços nas idéias escolanovistas, pois conseguiram chamar a atenção para as condições de ensino existentes nas escolas. Nesta época, destaca-se a teoria da reprodução que concebe a escola como produtora do fracasso escolar.

O que se procurou verificar nesta época, foi a contribuição das próprias práticas escolares na produção do fracasso escolar das crianças pertencentes à classe baixa. Portanto neste momento a ênfase recai sobre a escola.

Atualmente, as causas das dificuldades de aprendizagem dessas crianças estão sendo buscadas em instâncias do processo educativo, desde a política e a legislação educacional, a situação do professorado, a formação e a valorização profissional do professor, suas condições de trabalho, entre esses fatores, podemos mencionar as vicissitudes burocráticas, legais e institucionais do trabalho do professor: a segmentação do trabalho escolar, a sobrecarga do trabalho burocrático, as repercussões da Lei 5692 (PATTO, 1985, p. 4).

Observa-se, assim, que houve uma mudança de foco, pois antes se tentou buscar somente na criança a fonte da dificuldade, e neste

momento tenta-se buscar na Instituição escola a fonte da dificuldade. Portanto a pesquisa das causas do fracasso escolar volta-se para as causas intraescolares.

Nesse momento, de acordo com Patto (1985), a relação professor/aluno assume uma importância que não tinha anteriormente, ou seja, entender as condições de trabalho e de formação do professor para entender a qualidade da relação professor-aluno, não só do ponto de vista pedagógico, mas também em termos de relacionamento afetivo, interpessoal que ele estabelece com seus alunos.

Diante dessa pequena abordagem em relação às considerações teóricas sobre o fracasso escolar no Brasil, afirma-se que as dificuldades de aprendizagem não podem ser restringidas somente às causas físicas, psicológicas, sociais ou pedagógicas em separado. É necessário o conhecimento e a compreensão dos inúmeros fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos que podem estar envolvidos na questão do fracasso escolar, jamais "esquecendo ou ignorando" a sociedade de que esta criança-sujeito da aprendizagem faz parte, pois se acredita que a mudança maior deve partir da sociedade como um todo e não somente de alguns membros dela constituinte.



Atividade - A.5

Com base no texto, escreva a sua opinião sobre o "Fracasso Escolar" no Brasil. Esse trabalho deverá ser disponibilizado em ambiente virtual conforme orientações do professor.

2 Conceitos

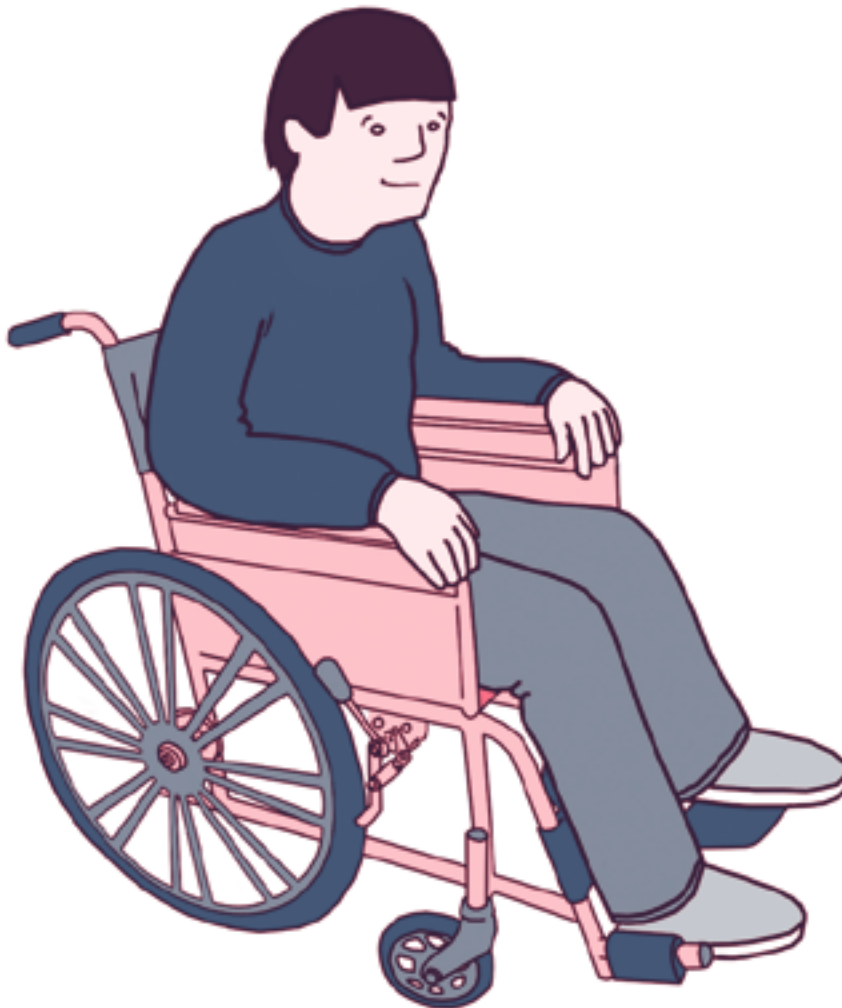
Para uma melhor compreensão do conteúdo, vamos fazer considerações de alguns termos definidos pela Organização Mundial da Saúde (1985) que constam na referência do autor Assumpção Jr. (2004, p. 66):

Deficiência: diz respeito a uma anomalia de estrutura ou a uma anomalia de aparência do corpo humano e do funcionamento de um órgão ou sistema, independentemente

de sua causa, tratando-se, em princípio, de uma perturbação de tipo orgânico.

Incapacidade: reflete as conseqüências de uma deficiência no âmbito do rendimento funcional e da atividade do indivíduo, representando, desse modo, uma perturbação no plano pessoal.

Handicap: refere-se às limitações experimentadas pelo indivíduo em virtude da deficiência e da incapacidade, refletindo-se, portanto, nas relações do indivíduo com o meio, bem como em sua adaptação ao mesmo.



Lucas Fiano Colusso

Figura A.5: Pessoa com deficiência física

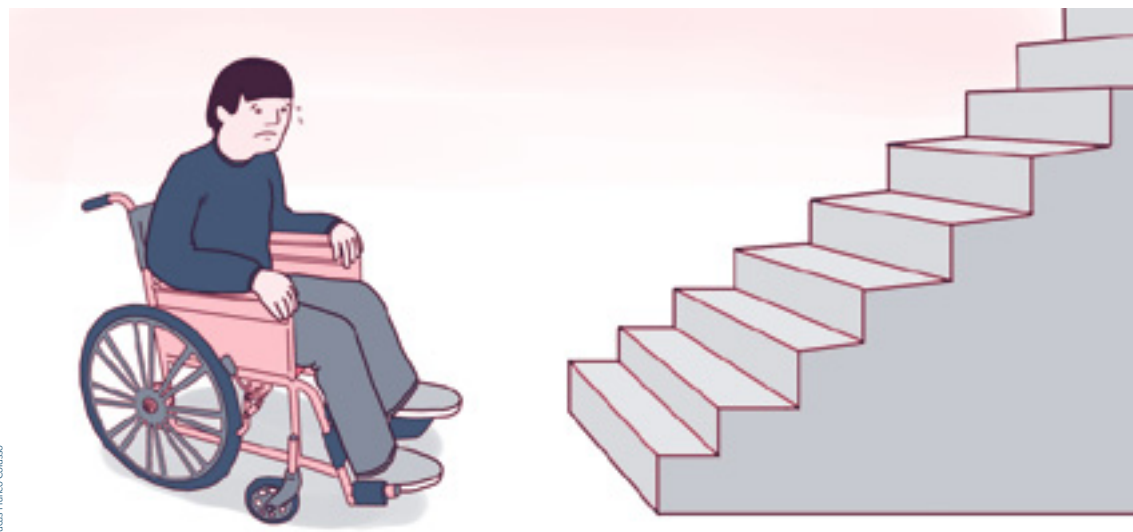


Figura A.6: Incapacidade e handicap

Para listar e analisar os conceitos referentes às dificuldades de aprendizagem, vamos ter como referência Garcia (1998), por apresentar de forma cronológica a evolução dos conceitos, considerando as perspectivas mundiais. Vejamos os que mais foram reconhecidos na área:

Primeiro Conceito

Autoria: KIRK

Ano: 1962

Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um retardamento, transtorno, ou desenvolvimento lento em um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética ou outras áreas escolares, resultantes de um handicap causado por uma possível disfunção cerebral e/ou alteração emocional ou conduta. Não é o resultado de retardamento mental, de privação sensorial ou fatores culturais e instrucionais (GARCIA, 1998, p. 8).

Segundo conceito

Autoria: BATEMAN

Ano: 1965

As crianças que têm dificuldades de aprendizagem são as que manifestam uma discrepância educativa significativa entre seu potencial intelectual estimado e o nível atual de execução relacionado com os transtornos básicos nos processos de aprendizagem, que podem ou não vir acompanhados por disfunções demonstráveis no sistema nervoso central, e que não são secundários ao retardamento mental generalizado, de privação cultural ou educativa, alteração emocional severa ou perda sensorial (GARCIA, 1998, p. 8).

Terceiro conceito

Autoria: National Advisory Committee on Handicapped Children - NACHC

Ano: 1968

As crianças com dificuldades de aprendizagem especiais (específicas) manifestam um transtorno em um ou mais processos psicológicos básicos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita. Estes podem manifestar-se em transtornos da audição, do pensamento, da fala, da leitura, da escrita, da silabação ou da aritmética. Incluem condições que foram referidas como handicaps perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia do desenvolvimento, etc. Não incluem

problemas de aprendizagem devido primariamente a handicaps visuais, auditivos ou motores, ao retardamento mental, alteração emocional ou à desvantagem ambiental (GARCIA, 1998, p.p. 8-9).

Quarto conceito:

Autoria: Northwestern University

Ano: 1969

O Northwestern University foi um Instituto criado com a finalidade de definir um conceito que fosse útil para a Educação Especial, participando quinze pesquisadores coordenados por Kass e Myklebust.

De acordo com GARCIA (1998, p. 9), a quarta definição se diferencia da terceira nos seguintes aspectos:

1. É reintroduzido o conceito de discrepância entre aptidão e rendimento.
2. Não são sugeridas causas das dificuldades de aprendizagem.
3. Foram excluídos os transtornos de pensamento (conceitualização) das dificuldades de aprendizagem.
4. Foram incluídos os "transtornos da orientação espacial" entre as dificuldades de aprendizagem.

Quinto conceito:

Autoria: U. S. Office of Education - USOE

Ano: 1976

Uma dificuldade de aprendizagem específica pode ser encontrada se uma criança tem uma discrepância severa entre o aproveitamento e a habilidade intelectual em uma ou mais das diversas áreas: expressão oral, expressão escrita, compreensão oral ou compreensão escrita, habilidades de leituras básicas, cálculo matemático, raciocínio matemático ou soletração. Uma "discrepância severa" é definida como existente quando o aproveitamento em uma ou mais áreas está em ou abaixo de 50% do nível de aproveitamento esperado da criança, quando a idade e as experiências educativas prévias são levadas em consideração (GARCIA 1998, p. 10).

Sexto conceito:

Autoria: U. S. Office of Education - USOE

Ano: 1977

O termo 'dificuldade de aprendizagem específica' quer dizer um transtorno em um ou mais dos processos psicológicos básicos implicados na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que se pode manifestar numa habilidade imperfeita para escutar, falar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo não inclui condições tais como handicaps perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia do desenvolvimento. O termo não inclui crianças que apresentam problemas de aprendizagem que são primariamente o resultado de déficits visuais, auditivos ou motores ou retardo mental, ou alterações emocionais, ou desvantagens ambientais, culturais ou econômicas (GARCIA, 1998, p. 12).

Sétimo conceito:

Autoria: ACLD - Association of Children with Learning Disabilities (Associação de crianças com dificuldades de aprendizagem) que, a partir de 1989 passou a denominar-se Learning Disabilities Association of America - LDA (Associação de dificuldades de aprendizagem da América)

Ano: 1986

As dificuldades específicas de aprendizagem são uma condição crônica de suposta origem neurológica que interfere seletivamente no desenvolvimento, integração e/ou demonstração de habilidades verbais e/ou não verbais. As dificuldades de aprendizagem específicas existem como uma condição incapacitante e variam em suas manifestações e no grau de severidade. Ao longo da vida, a condição pode afetar a auto-estima, a educação, a vocação, a socialização e/ou as atividades da vida diária (GARCIA, 1998, p. 13).



Atividade - A.6

Após a leitura dos principais conceitos, analise as diferenças e semelhanças entre eles.

Esta atividade deverá ser disponibilizada em ambiente virtual de acordo com as orientações do professor da disciplina.

3 Terminologia

Como já mencionamos, o uso de terminologias é variado. Encontramos termos como: distúrbios de aprendizagem, problemas de aprendizagem, transtorno de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, incapacidades, entre outros, para definir situações de não aprendizagem em termos escolares, mais especificamente nos aspectos de leitura, escrita e matemática, decorrentes de uma diversidade de fatores etiológicos.

Diferenciar alguns termos que na sua origem pressupõem causas diferenciadas e, dessa forma, intervenções variadas, é fundamental para a ampliação do lócus de atuação, ou seja, da exclusividade do atendimento ao aluno, para outros, do tipo escolar e familiar.

Sem pretensão de padronizar as terminologias, visto a multiplicidade mundial de livros e autores que publicam na área, e respeitando as peculiaridades culturais, sociais, econômicas, políticas, ideológicas, entre outras que influenciam os paradigmas conceituais terminológicos vigentes em determinadas épocas e países, vamos adotar para a nossa disciplina o uso de duas terminologias para diferenciar situações distintas, que são: dificuldades de aprendizagem e transtorno de aprendizagem.

Moojen (2004) define dificuldades de aprendizagem em duas categorias de problemas: os naturais (ou de percurso) e os problemas secundários a outras patologias. Vamos distingui-los:

Dificuldades "naturais" (de percurso):

em qualquer sala de aula, existem alunos que, por diferentes motivos, não acompanham seus pares, independentemente do nível de complexidade dos conteúdos ou da metodologia utilizada naquele contexto específico (MOOJEN, 2004, p. 101).

A autora considera que as causas podem ser relacionadas a:

- aspectos evolutivos (linguagem, psicomotor...);
- inadequada metodologia escolar;
- padrões de exigência da escola;
- falta de assiduidade do aluno;
- conflitos familiares eventuais.

Para solução das dificuldades, MOOJEN (2004) considera ser suficiente um trabalho pedagógico complementar, não sendo necessárias outras formas de intervenções.

Dificuldades secundárias a outros quadros diagnósticos:

as dificuldades de aprendizagem são consequência de outros quadros que podem ser bem detectados e que atuam primariamente sobre o desenvolvimento humano normal e secundariamente sobre as aprendizagens específicas (MOOJEN, 2004, p. 101).

A autora considera que estejam incluídas nessa categoria as pessoas com deficiência mental e sensorial, com quadros neurológicos mais graves ou com transtornos emocionais significativos.

Em relação aos transtornos de aprendizagem, utilizaremos como referências os dois principais manuais internacionais de diagnósticos

utilizados no Brasil, quais sejam:

- CID-10. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas.

- DSM-IV. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.

O CID-10 (décima versão) foi organizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e concluído em 1992, com a participação de um vasto número de especialistas e instituições de 50 países, aproximadamente.

O DSM-IV foi organizado pela Associação Psiquiátrica Americana e concluído em 1994, sendo publicado em português no ano de 1995. O terceiro foi publicado em 1980 como DSM-III, após em 1987 como DSM-III R (revisado). O DSM-IV - começou a ser revisado em 1997 e foi concluído em 2002, sendo publicado no Brasil em 2003, passando a ser identificado pela sigla "DSM-IV-TR™".

O DSM-IV-TR™ teve a colaboração de mais de 60 organizações e associações de diversas partes do mundo. É resultado de 13 grupos de trabalhos compostos de 5 ou mais membros, cujos textos receberam críticas de 50 a 100 consultores, tendo envolvimento de múltiplos especialistas de diversos países para que tivesse o mais amplo conjunto de informações e pudesse ser aplicável a diferentes culturas.

Apresentaremos a seguir, algumas informações contidas na introdução do Manual: O DSM-IV-TR™ (2003) tem como foco finalidades clínicas, de pesquisa e de ensino, é apoiado por uma ampla base empírica, que pode ser utilizada por clínicos e pesquisadores de diferentes orientações (biológica, psicodinâmica, cognitiva, comportamental, interpessoal, familiar, sistêmica). A meta

adicional é facilitar as pesquisas e melhorar a comunicação entre clínicos e pesquisadores; aperfeiçoar a coleta de informações clínicas e ser um instrumento didático para o ensino da psicopatologia.

É usado por médicos, psiquiatras, psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, advogados e outros profissionais da saúde em geral e da saúde mental.



No caso dos profissionais da educação especial, é um manual que deve ser conhecido e estudado, mas que não deve ser utilizado para outros fins, pois esta é uma área pedagógica que não tem formação para prescrever diagnósticos clínicos.

Para a revisão dos manuais, foram consultados os idealizadores do DSM-IV e os da CID-10, com a finalidade de aumentar a compatibilidade entre os dois sistemas.

Em relação ao uso do termo "transtorno mental", ambos os manuais reconhecem que não é o mais adequado. No CID-10 o emprego deste termo se justifica, pois desta forma se evita o uso de outros termos como "doença ou enfermidade".

No DSM-IV-TR™ consta que ainda não foi encontrada uma substituição apropriada para o termo "transtorno mental", que sugere uma distinção entre transtornos "mentais" e "físicos". Já foi comprovado por meio de uma bibliografia rigorosa que há muito de físico no transtorno mental e muito de mental nos transtornos físicos. Sabemos que, pela complexidade do ser humano, muitos conceitos científicos não apresentam uma definição operacional consistente que cubra todas as situações.

Os Transtornos Mentais são concebidos no DSM-IV-TR™ (2003, p. 7) como:

Síndromes ou padrões comportamentais ou psicológicos clinicamente importantes que ocorrem num indivíduo e estão associados com sofrimento (p.ex. sintoma doloroso) ou incapacitação (p.ex. prejuízo em uma ou mais áreas importantes do funcionamento) ou com um risco significativamente aumentado de sofrimento, morte, dor, deficiência ou perda importante da liberdade.

A síndrome deve ser considerada como uma manifestação de uma disfunção comportamental, psicológica ou biológica no indivíduo. Os comportamentos desviantes (ex. político, religioso ou sexual), e os conflitos entre o indivíduo e a sociedade não são transtornos mentais, a menos que sejam sintomas de uma disfunção no indivíduo.

No CID-10 (1993, p. 5), o termo "Transtorno" é usado para indicar

a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecível associado, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais.

As classificações descritas nos manuais não objetivam classificar pessoas e sim classificar os transtornos que as pessoas apresentam.

Os manuais são divididos em lista de categorias, que são identificados por um código com letra e/ou número, estando o transtorno de aprendizagem identificado da seguinte forma:

CID-10

F80-89

TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

F81 Transtornos específicos do desenvolvi-

mento das habilidades escolares (TEDHE)

F81.0 Transtorno específico de leitura

F81.1 Transtorno específico do soletrar

F81.2 Transtorno específico das habilidades aritméticas

F81.3 Transtorno misto das habilidades escolares

F81.8 Outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares

F81.9 Transtorno do desenvolvimento das habilidades escolares, não especificado.

DSM-IV-TR™

TRANSTORNO GERALMENTE DIAGNOSTICADO PELA PRIMEIRA VEZ NA INFÂNCIA OU NA ADOLESCÊNCIA

Transtorno de Aprendizagem

315.00 Transtorno da Leitura

315.1 Transtorno da Matemática

315.2 Transtorno da Expressão Escrita

315.9 Transtorno da Aprendizagem sem outra Especificação

Vejamos o que nos traz cada manual sobre os transtornos mentais e, no caso específico da disciplina, os transtornos significativos no aprendizado de habilidades escolares.

De acordo com o CID-10 (1993, p. 228), os transtornos incluídos nesta categoria (F80 - F89) têm os seguintes aspectos em comum:

(a) um início que ocorre invariavelmente durante a infância;

(b) um comprometimento ou atraso do desenvolvimento de funções que são fortemente relacionados à maturação biológica do sistema nervoso central e

(c) um curso estável que não envolve as remissões e recaídas que tendem a ser

características de muitos transtornos mentais.

Outras características dos TEDHE são apresentadas:

- compreendem grupos de transtornos manifestados por comprometimentos específicos e significativos no aprendizado de habilidades escolares durante os primeiros anos de escolaridade;

- não são resultado direto de outros transtornos (deficiência mental, déficits neurológicos grosseiros, problemas visuais ou auditivos não corrigidos ou perturbações emocionais), embora possam ocorrer simultaneamente;

- freqüentemente ocorrem junto a outras síndromes clínicas (transtorno de déficit de atenção ou de conduta) ou outros transtornos do desenvolvimento (transtorno específico do desenvolvimento da função motora ou da fala e linguagem);

- as funções afetadas geralmente são: linguagem, habilidades visuoespaciais e/ou coordenação motora;

- os comprometimentos podem diminuir à medida que a criança cresce, mas traços podem perdurar na adolescência e na idade adulta;

- em geral, a história é de um atraso ou comprometimento que está presente desde cedo, sem nenhum período anterior de desenvolvimento normal;

- a maioria dessas condições é mais freqüente em meninos do que em meninas;

- uma história familiar de transtornos similares ou relacionados é comum;

- a etiologia não é conhecida, mas há evidência de que fatores genéticos tenham um papel importante na etiologia de muitos casos, mas não de todos;

- os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica;

- fatores ambientais freqüentemente influenciam as funções de desenvolvimento afetadas, mas não são de influência predominante, na maioria dos casos;

- não são uma conseqüência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou doença cerebral adquirida;

- os atrasos no desempenho escolar por falta de interesse, ensino deficiente, perturbação emocional, aumento ou mudança no padrão de exigência das tarefas, etc., não fazem parte do conceito dos transtornos.

Para o diagnóstico do TEDHE, há vários requisitos de acordo com o CID-10 (1993):

- 1º) deve haver um grau clinicamente significativo de comprometimento na habilidade escolar especificada.

Isto pode ser julgado com base:

- na gravidade: um grau que pode ser esperado ocorrer em menos de 3% das crianças em idade escolar;

- em precursores do desenvolvimento (dificuldades precedidas por atrasos ou desvios de desenvolvimento mais freqüentemente em fala e linguagem) nos anos pré-escolares;

- em problemas associados (desatenção, hiperatividade, perturbação emocional ou dificuldades de conduta);

- no padrão (presença de anormalidades qualitativas que não são usualmente parte do desenvolvimento normal);

- na resposta (dificuldades escolares não são rápida e prontamente resolvidas por maior ajuda

em casa e/ou na escola).

2º) O comprometimento deve ser específico no sentido de que não é explicado unicamente por retardo mental ou por comprometimentos menores na inteligência global:

- como QI (quociente de inteligência) e realização escolar não ocorrem exatamente em paralelo, essa distinção pode ser feita somente com base em testes padronizados de realização e de QI, administrados individualmente, que sejam apropriados para a cultura e o sistema educacional relevantes;

- a diretriz clínica é que o nível de realização da criança deve estar substancialmente abaixo do esperado para uma criança com a mesma idade mental.

3º) O comprometimento deve ser de desenvolvimento, no sentido de que deve ter estado presente durante os primeiros anos de escolaridade e não ser adquirido mais tarde no processo educacional. A história do progresso escolar da criança deve fornecer evidências nesse ponto.

4º) Não deve haver fatores externos que possam fornecer uma razão suficiente para as dificuldades escolares:

- ausências freqüentes da escola ou descontinuidades educacionais resultantes de mudanças na escola não são usualmente suficientes para ocasionar retardo escolar do grau necessário para um diagnóstico de TEDHE. Entretanto, escolaridade deficiente pode complicar ou contribuir para o problema.

5º) Os TEDHE não devem ser diretamente decorrentes de comprometimentos visuais ou auditivos não corrigidos.

De acordo com o DSM-IV-TR™ (2003), os Transtornos de Aprendizagem apresentam

características diagnósticas comuns que devem ser identificadas, quais sejam:

- o resultado do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência;

- os problemas de aprendizagem interferem significativamente no rendimento escolar ou nas atividades de vida diária que exigem habilidades de leitura, matemática ou escrita;

- em presença de um déficit sensorial, as dificuldades de aprendizagem devem exceder aquelas habitualmente associadas com o déficit;

- os Transtornos da Aprendizagem podem persistir até a idade adulta.

Outras características e transtornos associados podem ser identificados nas pessoas com Transtornos de Aprendizagem. Segundo o DSM-IV-TR™ (2003, p. 80), são:

- desmoralização;

- baixa auto-estima;

- déficits nas habilidades sociais;

- adultos com Transtorno de Aprendizagem podem ter dificuldades significativas no emprego ou no ajustamento social;

- atrasos no desenvolvimento da linguagem podem ocorrer em associação com os Transtornos de Aprendizagem (particularmente Transtorno de Leitura), embora esses atrasos possam não ser suficientemente graves para indicar o diagnóstico adicional de Transtorno de Comunicação;

- transtorno do desenvolvimento da coordenação também pode estar associado;

- anormalidades do processamento cognitivo, do tipo: déficits na percepção visual,

processos lingüísticos, atenção, memória, freqüentemente precedem ou estão associadas;

- predisposição genética, lesões pré-natais e várias doenças neurológicas ou outras condições médicas gerais podem estar associadas, mas a presença dessas condições não prediz a existência do Transtorno, e existem muitos indivíduos com Transtorno de Aprendizagem sem um histórico desse tipo.

Os Transtornos de Aprendizagem devem ser diferenciados de acordo com alguns aspectos. De acordo com o DSM-IV-TR™ (2003, p. 81), são:

- das variações normais do rendimento escolar e das dificuldades escolares devido à falta de oportunidades, ao ensino deficiente ou a fatores culturais;

- o ensino inadequado pode resultar em fraco desempenho em testes padronizados de rendimento escolar;

- crianças de bagagens étnicas ou culturais diferentes da cultura dominante na escola ou cuja língua materna não é a língua do país, bem como crianças que freqüentaram escolas com ensino inadequado, podem ter fraca pontuação nos testes;

- crianças com essas bagagens também podem estar em maior risco para faltas injustificadas à escola, em virtude de doenças mais freqüentes ou ambientes domésticos empobrecidos ou caóticos;

- comprometimento visual ou auditivo pode afetar a capacidade de aprendizagem e deve ser investigado, por meio de testes audiométricos ou visuais.

Os manuais que ora apresentamos têm como referência, para o diagnóstico dos Transtornos de Aprendizagem, procedimentos de testagens das capacidades (intelectuais, leitura, escrita, matemática, perceptivas,...) que devem ser adequadas às características étnicas, culturais, lingüísticas dos indivíduos.

Atividade - A.7

O que você entendeu por dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem?

Vamos agendar um fórum para analisar os conceitos.

A seguir apresentamos os Transtornos de acordo com os manuais.

Transtorno específico de leitura (CID-10)

Vejamos alguns aspectos principais relacionados ao transtorno específico de leitura de acordo com o CID-10 (1993):

- é um comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura, o qual não é unicamente justificado por idade mental, problemas de acuidade visual ou escolaridade inadequada;

- a habilidade de compreensão da leitura, o reconhecimento de palavras na leitura, a habilidade de leitura oral e o desempenho de tarefas que requerem leitura podem estar afetados;

- crianças com transtorno específico de leitura, seguidamente têm uma história de transtornos específicos do desenvolvimento da fala e linguagem;

- comparecimento escolar deficiente e problemas com ajustamento social são complicações assíduas, particularmente nos últimos anos do primário e do secundário;

Diretrizes diagnósticas:

- o desempenho da criança na leitura deve estar significativamente abaixo do nível esperado com base na idade, inteligência global e colocação escolar;

- a natureza precisa do problema de leitura depende do nível esperado de leitura, de linguagem e de escrita. Todavia, nos primeiros estágios de aprendizagem de uma escrita alfabética, pode haver dificuldades em recitar o alfabeto, em dar os nomes corretos das letras, em dar rimas simples às palavras e na análise ou categorização de sons (apesar da acuidade auditiva normal);

- mais tarde pode haver erros em habilidades de leitura oral, tais como:

- omissões, substituições, distorções ou adições de palavras ou parte de palavras;
- baixa velocidade de leitura;
- falsas partidas, hesitações longas ou "perda de lugar" no texto e fraseologia incorreta;

- inversões de palavras dentro de sentença ou de letras dentro de palavras.

Pode também haver déficits na compreensão de leitura, por exemplo:

- uma incapacidade de lembrar fatos já lidos;
- incapacidade de tirar conclusões ou inferências baseadas na matéria lida;
- uso de conhecimento geral como informação de fundo, ao invés de informação de uma história em particular para responder questões sobre uma história lida.

Algumas dificuldades encontradas:

- processamento auditivo, demonstradas por problemas na categorização de sons, na rima e possivelmente por déficits na discriminação dos sons da fala, na memória auditiva seqüencial e na associação auditiva;

- processamento visual, tais como na discriminação de letras;

- dificuldades de atenção, muitas vezes associadas à hiperatividade e impulsividade;

- perturbações emocionais e/ou comportamento associados são comuns durante o período escolar;

- baixa auto-estima é comum e problemas de ajustamento na escola e de relacionamento com colegas também são freqüentes.

Transtorno da leitura (DSM-IV - TR™)



Odando Fonseca Júnior

Figura A.7: Aluno não consegue ler a palavra apresentada pela professora

O DSM-IV-TR™ (2003, p. 82) define as características diagnósticas da seguinte forma:

- consiste em um rendimento de leitura (correção, velocidade ou compreensão da leitura, medidas por testes padronizados administrados individualmente) substancialmente inferior ao esperado para a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade do indivíduo;
- a perturbação da leitura interfere significativamente no rendimento escolar ou em atividades da vida cotidiana que exigem habilidades de leitura;
- na presença de um déficit sensorial, as dificuldades de leitura excedem habitualmente a este transtorno;
- a leitura oral caracteriza-se por distorções, substituições ou omissões; tanto a leitura em voz alta quanto a silenciosa caracterizam-se por lentidão e erros de compreensão.

De acordo com o DSM-IV-TR™ (2003), os sintomas de dificuldade de leitura podem ocorrer já na pré-escola (ex.: incapacidade de distinguir entre letras comuns ou de associar os fonemas com as letras), mas raramente é diagnosticado antes do final da pré-escola ou do início da primeira série.

Quando o Transtorno de Leitura está associado com alto QI, a criança pode funcionar adequadamente ou quase tão bem quanto seus colegas durante os anos iniciais, podendo não se manifestar totalmente até a quarta série ou além. O transtorno pode persistir até a idade adulta.

Transtorno específico do soletrar (CID 10)

Vejamos alguns aspectos principais relacionados ao transtorno específico de soletrar, de acordo com o CID 10 (1993):

- a capacidade de soletrar oralmente e a de escrever corretamente as palavras por extenso estão afetadas;
- crianças cujo problema é unicamente de caligrafia não devem ser incluídas, mas, em alguns casos, as dificuldades de soletrar podem estar associadas a problema de escrita;
- os erros do soletrar tendem a ser, de forma predominante, foneticamente corretos.

Diretrizes Diagnósticas:

- é um comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades de soletrar, na ausência de uma história de transtorno específico de leitura, o qual não é justificado apenas por baixa idade mental, problemas de acuidade visual ou escolaridade inadequada;
- meio de teste padronizado de soletração,

administrado individualmente;

- as habilidades de leitura da criança (exatidão e compreensão) devem estar dentro da faixa normal e não deve haver história de dificuldades prévias e significativas de leitura;
- não devem ser decorrentes:
 - de ensino inadequado;
 - déficits visual, auditivo ou neurológico;
 - resultado de qualquer transtorno neurológico, psiquiátrico ou outro.

Transtorno específico das habilidades aritméticas (CID 10)



Figura A.8: Aluno não consegue fazer contas

Vejamos alguns aspectos principais relacionados ao transtorno das habilidades aritméticas de acordo com o CID 10 (1993):

- é um comprometimento específico em habilidades aritméticas, o qual não é explicável unicamente com base em retardo mental global ou em escolaridade grosseiramente inadequada;
- o transtorno diz respeito ao domínio das habilidades básicas de adição, subtração,

multiplicação e divisão (ao invés de habilidades matemáticas mais abstratas envolvidas em álgebra, trigonometria, geometria ou cálculo).

Diretrizes diagnósticas:

- o desempenho aritmético da criança deve estar significativamente abaixo do nível esperado com base em sua idade, inteligência global e colocação escolar, sendo melhor avaliado por meio de um teste padronizado de aritmética, administrado individualmente;
 - as habilidades de leitura e do soletrar devem estar dentro da faixa normal esperada para a idade mental da criança;
 - não devem ser decorrentes de ensino grosseiramente inadequado ou dos efeitos diretos de déficits visual, auditivo ou neurológico;
 - não deve ser resultado de qualquer transtorno neurológico, psiquiátrico ou outro;
 - tendem a ter habilidades audioperceptivas e verbais dentro da faixa normal, mas habilidades visuoespaciais e visuoperceptivas comprometidas, contrastando com muitas crianças com transtornos de leitura;
 - algumas crianças têm problemas sociais, emocionais e de comportamentos associados;
 - tem-se sugerido que dificuldades em interações sociais podem ser particularmente comuns.
- Algumas dificuldades encontradas:
- em entender os conceitos subjacentes a certas operações aritméticas;
 - de entendimento de termos ou sinais matemáticos;
 - em reconhecer símbolos numéricos;
 - em realizar manipulações aritméticas padronizadas;
 - em entender quais números são relevantes

ao problema aritmético em consideração;

- em alinhar números apropriadamente ou em inserir pontos decimais ou símbolos durante os cálculos;

- organização espacial precária para cálculos aritméticos e incapacidade de aprender satisfatoriamente a tabuada.

Transtorno da Matemática (DSM-IV-TR™)

O DSM-IV-TR™ (2003) apresenta as seguintes características diagnósticas:

- * consiste em uma capacidade para a realização de operações aritméticas (medidas por testes padronizados, de cálculo e raciocínio matemático, individualmente administrados) acentuadamente abaixo da esperada para a idade cronológica, a inteligência medida e o nível de escolaridade do indivíduo;

- * a perturbação em matemática interfere significativamente no rendimento escolar ou em atividades da vida diária que exigem habilidades matemáticas;

- * na presença de um déficit sensorial, as dificuldades na capacidade matemática excedem habitualmente a este transtorno;

- * diferentes habilidades podem estar comprometidas, incluindo:

- habilidades lingüísticas (ex.: compreender ou nomear termos, operações ou conceitos matemáticos e transpor problemas escritos para símbolos matemáticos);

- habilidades perceptivas (ex.: reconhecer ou ler símbolos numéricos ou aritméticos e agrupar objetos em conjuntos);

- habilidades de atenção (ex.: copiar corretamente números ou cifras, lembrar de somar os números "levados" e observar os sinais das operações);

- habilidades matemáticas (ex.: seguir etapas matemáticas, contar objetos e aprender tabuadas de multiplicação).

Transtorno da Expressão Escrita (DSM-IV-TR™)



Figura A.9: Professora ditando e o aluno não consegue escrever.

O DSM-IV-TR™ (2003) apresenta as seguintes características diagnósticas:

- consiste de habilidades de escrita (medidas por um teste padronizado ou avaliação funcional individualmente administrados) acentuadamente abaixo da esperada para a idade cronológica, a inteligência medida e o nível de escolaridade próprio da idade do indivíduo;

- a perturbação na expressão escrita interfere significativamente no rendimento escolar ou em atividades da vida diária que exigem habilidades de escrita;

- na presença de um déficit sensorial, as

dificuldades nas habilidades de escrita excedem habitualmente a este transtorno;

- geralmente existe uma combinação de dificuldades na capacidade do indivíduo de compor textos escritos, evidenciada por erros de gramática e pontuação dentro das frases, má organização dos parágrafos, múltiplos erros ortográficos e caligrafia excessivamente ruim.

O Transtorno da Expressão Escrita em geral é associado com Transtornos da Leitura ou da Matemática. Déficits de linguagem e percepto-motores podem acompanhar este transtorno.

O aparecimento deste transtorno raramente é diagnosticado antes do final da primeira série, embora possam aparecer, em geral se manifesta na segunda série. Ocasionalmente pode ser visto em crianças mais velhas ou em adultos.

Transtorno misto das habilidades escolares (CID 10)

O CID 10 considera que esta é uma categoria residual, mal definida e inadequadamente conceitualizada, porém necessária, de transtornos nos quais ambas as habilidades, de aritmética e de leitura ou de soletrar, estão significativamente comprometidas, mas não sendo explicado unicamente em termos de retardo mental global ou escolaridade inadequada.

Outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares

(CID 10)

Consta no CID 10 que nesta categoria se inclui o transtorno do desenvolvimento da escrita expressiva.

Transtorno da Aprendizagem Sem Outra Especificação (DSM-IV-TR™)

Envolve os transtornos da aprendizagem que não satisfazem os critérios para qualquer Transtorno da Aprendizagem específico, podendo incluir problemas nas três áreas (leitura, expressão escrita e matemática), que juntos interferem significativamente no rendimento escolar, embora o desempenho nos testes que medem cada habilidade isoladamente não esteja acentuadamente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica, a inteligência medida e o nível escolar próprios da idade do indivíduo.



Atividade - A.8

Analise o que os manuais apresentam de diferenças e semelhanças sobre os transtornos de aprendizagem, e após apresente-os resumidamente em forma de texto a ser disponibilizado virtualmente de acordo com a ferramenta solicitada posteriormente e as orientações do professor da disciplina.



Atividade Final

Após o conhecimento dos conteúdos trabalhados ao longo desta unidade, elabore uma síntese individual, ressaltando os pontos relevantes evidenciados em cada subunidade. Essa síntese deverá ser remetida via ambiente virtual conforme orientações do professor da disciplina.

B

FATORES DO ORGANISMO QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM

Prof^a. Andréa Tonini

Prof. Reinoldo Marquezan

Objetivos da Unidade

Com o desenvolvimento da Unidade o aluno deverá ser capaz de:

- distinguir os fatores psicomotores, cognitivos e sócioafetivos que interferem na aprendizagem;
- relacionar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos com os fatores do organismo.

Introdução

Como já vimos no percurso da história, vários fatores foram e são atribuídos às causas das dificuldades de aprendizagem. Isso se deve pela complexidade que envolve o ser humano na sua relação com o mundo circundante, levando a uma multiplicidade de relações que excedem,

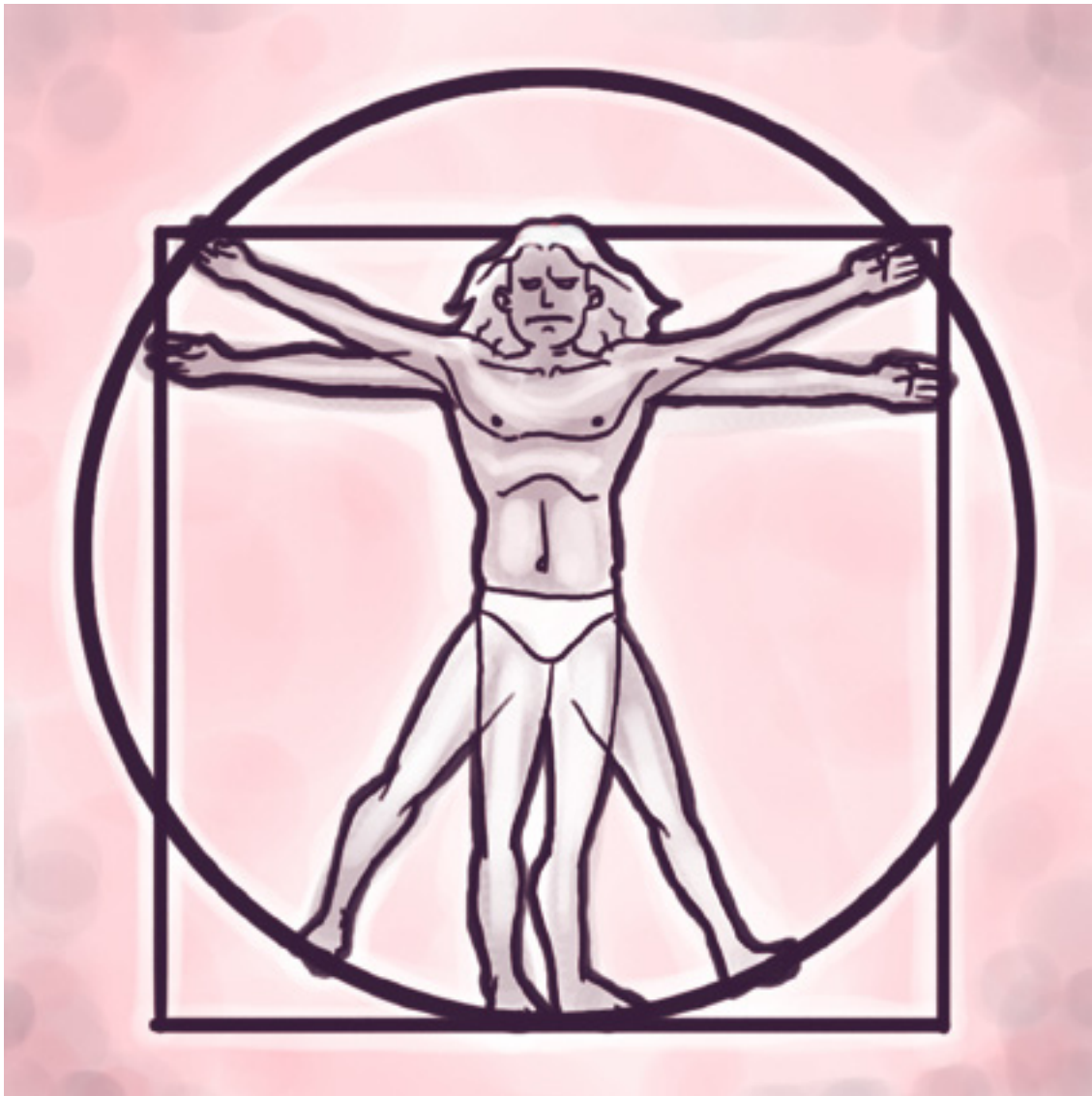
por exemplo, o biológico, o hereditário.

Os fatores do organismo que vamos considerar nesta Unidade são os fatores psicomotores, cognitivos e sócioemocionais que influenciam na aprendizagem.

1 Fatores Psicomotores

Cada um desses fatores foi desdobrado e, sucintamente, caracterizado. Os fatores psicomotores compreendem: o esquema

corporal, orientação espacial, orientação temporal, lateralidade, coordenação motora, discriminação visual e discriminação auditiva.



Virgínia de Sá Memórias

Figura B.1: Esquema corporal

Esquema corporal: refere-se ao conjunto de componentes do corpo que orientam o

próprio corpo nas relações com o exterior e consigo mesmo. É a consciência do corpo e

expressão por meio dele (MARQUEZAN, 2000, p. 12).

Quando o esquema corporal não é bem desenvolvido, o aluno pode apresentar dificuldades de:

- orientação espacial e temporal;
- equilíbrio e postura;
- locomoção no espaço;
- na escrita, limites de uma linha ou de uma folha, entre outros.

Orientação espacial: é o reconhecimento da posição, do tamanho, da direção, forma, distância, de um corpo no espaço em relação a si ou em relação a outrem (MARQUEZAN, 2000, p. 12).

Quando a orientação espacial não é bem desenvolvida, o aluno poderá:

- confundir letras que diferem quanto à orientação espacial (ex: b/d, q/p);
- ter dificuldade em respeitar a ordem das letras na palavra e das palavras na frase (ex: brasa/barsa);
- ser incapaz de locomover os olhos no sentido esquerdo-direito, pulando uma ou mais linhas durante a leitura;
- na escrita, não respeita a direção horizontal no traçado;
- não respeita os limites da folha;
- esbarra em objetos e pessoas, entre outras.

Orientação temporal: é a situação no tempo. Permite situar o presente em relação ao passado e ao futuro, o antes ao depois, intervalo, duração (MARQUEZAN, 2000, p. 12).

Quando a orientação temporal não é bem desenvolvida, o aluno poderá apresentar:

- dificuldade na pronúncia e na escrita das palavras apresentando troca ou inversão da ordem das letras;

- dificuldade na retenção de uma série de palavras na frase e de uma série de idéias dentro de uma história;

- má concordância verbal;
- dificuldade no ditado de palavras devido à não-correspondência dos sons com as letras que os representam, entre outras.

Lateralidade e dominância: preferência por usar os membros de um dos lados do corpo (direito ou esquerdo), orientando-se no espaço pelo ser corpo (MARQUEZAN, 2000, p. 12).

Dificuldades que podem surgir quando o aluno não identifica em si e no espaço a lateralidade:

- letra ilegível;
- orientação espacial na folha de papel;
- postura inadequada no ato de escrever, entre outras.

Coordenação motora: controle do próprio corpo. Harmonia nas ações, movimentos de diferentes grupos de músculos. Motricidade ampla e fina, coordenação visual-motora, coordenação dinâmica manual (MARQUEZAN, 2000, p. 12).

Discriminação visual: distinguir, pela visão, semelhanças e diferenças entre os corpos em função da cor, da forma, tamanho, detalhes (MARQUEZAN, 2000, p. 12).

Alunos com dificuldades na discriminação visual podem apresentar:

- confusão de letras ou palavras semelhantes (ex: bola/bolo, folha/falha);
- reversão de letras (ex: bebo, lê "dedo");
- inversão de letras (ex: lê u no lugar de n: pouco/ponco, lê: p no lugar do b: pala/bala);
- adiciona letras: lê frases adicionando palavras que não estão no texto (ex: O menino é grande, lê: O menino é bem grande);

- omissão de letras: lê omitindo palavras ou frases inteiras (ex: O vestido vermelho da menina é bonito, lê: O vestido é bonito);

- repetição de palavras, linhas e parágrafos;
- substituição de palavras, mantendo ou alterando o significado da frase (Ex: O gato subiu no muro, lê: O gato fugiu no muro);

- agregação de letras no ato de ler (ex: caderneta, lê: carderneta).

Discriminação auditiva: distinguir, pela audição, semelhanças e diferenças entre os sons em função da intensidade, duração, timbre

(MARQUEZAN, 2000, p. 12).

Alunos com dificuldades na discriminação auditiva podem apresentar:

- troca de consoante surda por sonora: F/V, P/B, S/Z, C/G (ex: cama, lê: gama);

- troca de vogal oral por nasal: na/a, en/e (ex: acender, lê: acedeu);

- pontuação ausente ou inadequada;

- incapacidade para ouvir sons iniciais ou finais das palavras(ex: dia e o aluno ouve deu), entre outras.

2 Fatores Cognitivos

Na construção do conhecimento, diversos fatores cognitivos têm função decisiva para as relações do organismo com o meio. Entre eles destacamos: a percepção, atenção, imaginação, pensamento, linguagem e memória.



Figura B.2: Fatores Cognitivos

Percepção: é organização e interpretação da experiência que se segue à recepção dos estímulos. É um fato psicológico complexo porque é uma resposta a um estímulo ou conjunto de estímulos que utiliza e integra informação além daquela contida no estímulo em si. Ela dá significado às situações. O estudo da percepção é o da experiência imediata dos organismos e inclui identificação, discriminação, recolhimento e julgamento dos objetos por

meio da informação sensorial (MARQUEZAN, 2000, p. 13).

A percepção visual e auditiva é muito importante para as aprendizagens escolares, podendo o aluno revelar certas dificuldades:

- em identificar, discriminar e interpretar estímulos;
- em seguir explicações e instruções verbais que ocorrem na sala de aula;
- em distinguir no quadro negro muitos e variados sinais, entre outras.

Atenção: é uma atividade seletiva pela qual o indivíduo se concentra num estímulo ou conjunto de estímulos, ignorando todos os demais. Essa acomodação do equipamento sensorial visa a fornecer a excitação em áreas do córtex cerebral, como por exemplo, as auditivas. Pode ser involuntária (a escolha do objeto ou estímulo efetua-se sem a intenção do indivíduo) ou voluntária (é dirigida pela atividade consciente). A pessoa determina o objeto ou fenômeno a ser destacado (MARQUEZAN, 2000, p. 13).

A atenção compreende uma organização interna e externa de estímulos indispensáveis a aprendizagem para que as mensagens recebidas sejam integradas. Para tanto, depende de outras variáveis: motivação, hiperatividade, presença de estímulos simultâneos, complexidade da tarefa, nível de experiência anterior, estado emocional no momento, entre outras.

Alguns estímulos desfavoráveis em sala de aula podem ser evitados:

- permanente barulho exterior;
- várias classes/séries a funcionar ao mesmo tempo no mesmo espaço físico;
- quadro repleto de informação visual mal-estruturado espacialmente;
- salas carregadas de estímulos nas paredes;
- ausência de rotinas, etc.

Imaginação: é uma representação mental que a pessoa constrói influenciada pelo meio, mas que não é uma reprodução fiel dos objetos da realidade. É uma reconstrução (criação) da realidade (MARQUEZAN, 2000, p. 13).

Pensamento: é a organização interna da realidade. É a mediação simbólica ou o uso de símbolos para abranger o intervalo de tempo entre a apresentação de alguns estímulos externos e as respostas que lhes são dadas. O pensamento é um processo interno, pessoal, amiúde atribuído à atividade da mente. Não pode ser diretamente observado, tem de ser presumido dos comportamentos observáveis (MARQUEZAN, 2000, p. 13).

Linguagem: é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. A linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual. A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização de real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento (MARQUEZAN, 2000, p. 13).

Para Vygotsky (1987), a linguagem tem a função de intercâmbio social. Para se comunicar com seus semelhantes, o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. Para isso, a pessoa utiliza signos, compreensíveis por outras

pessoas, que traduzem idéias, sentimentos, vontades, pensamentos, de forma precisa.

Bernstein (apud DOMINGOS et al, 1986) desenvolveu a "Teoria dos Códigos" considerando que a linguagem introduz diferentes modos de percepção da realidade com influência direta na aprendizagem. Tal teoria oferece uma compreensão sobre as relações entre classe social e sucesso na escola. Ela afirma que a estrutura social é a base da experiência da criança, tornando-se sua realidade psicológica.

A estrutura social disponibiliza um sistema lingüístico constituindo uma matriz de significados particulares que se torna parte da realidade psíquica da pessoa. As crianças que têm acesso a diferentes sistemas lingüísticos realizam construções sociais e intelectuais diferentes daquelas que não têm tal oportunidade, independente de um potencial comum.

Para Bernstein (apud DOMINGOS et al, 1986), da maneira como cada pessoa organiza a linguagem que representa a realidade, identifica dois códigos lingüísticos de fala: código elaborado e código restrito.

Código restrito é a forma lingüística previsível pelo falante e pelo ouvinte, são os modos ritualísticos de comunicação. Ex: protocolos, recepções. É característico das relações hierárquicas. A estrutura da fala é simplificada, onde se torna mais relevante o como e quando se diz do que o que se diz. É o código do aqui e agora, da intimidade.

O código elaborado é universalista, da distância, do além, do depois, que torna possível uma diferente exploração do conhecimento da realidade.

Alunos com dificuldades na linguagem podem apresentar:

- problemas na compreensão do significado da palavra, de frases, de histórias, de diálogos, etc;
- vocabulário restrito e limitado;
- frases incompletas e mal-estruturadas;
- dificuldades em associar palavras com imagens;
- problemas de articulação e de repetição de frases;
- problemas de memória auditiva e de seqüência temporal;
- problemas de organização lógica e de experiências, entre outras.

Memória: genericamente, pode-se definir como a capacidade de retenção de alguma coisa, seja uma pegada ou impacto físico, seja modificação biológica, seja dado psíquico. É a função de conservar, reproduzir e reconhecer os estados de consciência anteriores (MARQUEZAN, 2000, p. 14).

Refere-se a armazenagem de experiências por um certo período de tempo, após o seu término. A coesão e grau de relacionamento do material afetam a recordação. Se o material

a ser recordado não está relacionado (como, por exemplo, uma série de números aleatórios), a criança se lembrará de muito menos do que se o material estiver associado, como uma história ou uma sentença.

O insucesso de prestar atenção à informação, que é um caso evidente de fracasso da memória, pode ser o resultado de vários fatores. Os mais óbvios e talvez os mais freqüentes são os pensamentos interferentes e os estímulos perturbadores.

As mudanças desenvolvimentais básicas, na recordação, parecem envolver a habilidade de organizar grandes quantidades de informações recebidas e de transferi-las auto-conscientemente para a memória a longo prazo.

A memória auditiva e a visual, no caso específico do aprendizado da leitura e escrita, são indissociáveis, podendo o aluno apresentar:

- dificuldade em compreender e lembrar simples instruções e direções;
- dificuldade em produzir respostas apropriadas em termos semânticos e sintáticos;
- dificuldade em situações de escrita espontânea ou de ditado;
- dificuldade de auto-relembrar dos pormenores espaciais, entre outras.

**Atividade - B.1**

Os fatores psicomotores e cognitivos são fundamentais para as aprendizagens escolares e muitas vezes os professores desconhecem ou ignoram tais fatores como necessários. Diante dessa relevância, solicitamos que em grupo, de até cinco pessoas, sejam planejadas atividades, prevendo o desenvolvimento psicomotor e cognitivo de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e freqüentam os anos iniciais do ensino fundamental.

As atividades deverão ser disponibilizadas via ambiente virtual de acordo com as orientações do professor da disciplina.

3 Fatores sócioafetivos



Figura B.3: Fatores sócioafetivos

As maneiras de reagir a tensões do meio são aprendidas conforme os mesmos princípios das demais aprendizagens. As aprendizagens de formas de comportamento inadequadas vão caracterizar o desajustamento social e o distúrbio emocional.

Os conteúdos apresentados nesta subunidade são de autoria do Prof. Reinaldo Marquezan, constando a bibliografia nas Referências.

Desajuste social: é derivado diretamente de aprendizagem social inadequada, não havendo sinais de anomalias da personalidade.

A delinqüência é uma manifestação de desajustamento social que pode derivar da

aprendizagem de padrões divergentes ou como decorrência de frustrações. Fatores psicológicos e sociológicos estão presentes na etiologia da delinqüência.

O clima social da cultura é uma dificuldade para a pessoa delinqüente. A cultura ao mesmo tempo em que dá ênfase para a capacidade de realização e competição (agressividade), exige ajustamento, conformismo, cooperação. Isso dificulta para a criança distinguir quando e como competir e quando e como cooperar.

Distúrbio emocional: manifesta-se na conduta diferenciada, sem evidenciar uma aprendizagem direta, com funcionamento anômalo da personalidade.

Os distúrbios emocionais se manifestam nas formas de: ansiedade, afastamento e agressão.

Ansiedade: é uma inquietação geral, um sentimento de tensão, medo a uma referência

futura. Todas as pessoas experimentam, eventualmente, situações ansiógenas. Algumas, no entanto, poderão evoluir para estágios incompatíveis com os fatores causais realistas (ansiedade crônica), tais como:

- Medo: sentimento produzido por um evento ameaçador presente no meio ambiente.
- Fobia: são medos intensos e específicos, sem base racional específica. A fobia é um tipo de ansiedade em que o sujeito conhece o estímulo causador da apreensão, mas ignora o motivo do evento.

Afastamento: é uma resposta apreendida que evita a exposição do sujeito a situações desagradáveis. É uma forma de evitar a possibilidade de fracassar. É o aluno que não pergunta, não perturba, não interage.

Autismo infantil: uma nova forma severa de afastamento com sérios prejuízos cognitivos e comprometimento afetivo.

Regressão: também é uma forma de afastamento que se caracteriza pela manifestação de comportamento menos maduro depois de haver aprendido comportamentos mais maduros. Birras, choros, pedidos de atenção e afeição são formas de regressão.

Agressão: grande parte dos comportamentos agressivos resultam de práticas sociais

(aprendizagem), com pouca carga emocional envolvida. A agressão hostil é resultado da frustração. Os acontecimentos frustradores podem ser por demora, contrariedade e conflito. A agressividade patológica se caracteriza pelo descontrole do comportamento da criança parecendo ser a única forma de manifestação.



Atividade - B.2

Faça a leitura complementar do texto previamente indicado pelo professor e após resuma as principais idéias apresentadas pelo autor. Esta atividade será disponibilizada virtualmente de acordo com as orientações do professor da disciplina.



Atividade Final

Após o conhecimento dos conteúdos trabalhados ao longo desta unidade, elabore uma síntese individual, ressaltando os pontos relevantes evidenciados em cada subunidade. Essa síntese deverá ser remetida via ambiente virtual de acordo com as orientações do professor da disciplina.

C

FATORES DO AMBIENTE QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM

Prof^a. Andréa Tonini

Prof. Reinoldo Marquezan

Objetivos da Unidade

com o desenvolvimento da Unidade o aluno deverá ser capaz de:

- conhecer e identificar os fatores familiares que interferem na aprendizagem;
- observar e descrever situações de sala de aula que interferem na aprendizagem;
- descrever os fatores socioeconômicos, culturais e ideológicos que permeiam o processo de aprendizagem.

Introdução

Os fatores do ambiente exercem significativa influência no sujeito, sendo atualmente considerados como variáveis mediadoras para o processo de aprendizagem que mais potencializam ou limitam a capacidade do ser humano em aprender.

Os fatores do meio que interagem com os fatores do organismo no processo de construção da aprendizagem e do desenvolvimento foram

reunidos nesta unidade em três grupos: familiares, escolares e socioeconômicos, culturais e ideológicos. Vamos conhecê-los?

Os fatores familiares e escolares são de autoria do Prof. Reinoldo Marquezan, constando a bibliografia nas Referências.

1 Familiares

A importância da família é inegável, tanto ao nível das relações sociais, nas quais ela se insere, quanto ao nível da vida emocional de seus membros. É na família, mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele. É a formadora de nossa identidade social. Ela é o primeiro "nós" a quem aprendemos a nos referir.

A família não é algo natural, biológico, mas uma instituição criada pelo homem que se

constitui de formas diferentes em situações e tempos diferentes, para responder às necessidades sociais. Sendo uma instituição social, possui uma representação que é socialmente elaborada e que orienta a conduta de seus membros, realizando a socialização e a estruturação psíquica de cada um. A família é o espaço social onde gerações se defrontam mútua e diretamente, e onde os dois sexos definem suas diferenças e relações de poder.

Não há uma causa única para o fracasso escolar, mas sim uma conjunção de fatores que interagem, uns sobre os outros, que imobilizam o desenvolvimento do sujeito e do sistema familiar, num determinado momento. Algumas famílias manifestam sua decepção, sua desaprovação em vista dos maus resultados escolares. Outras podem apresentar total indiferença, completa ausência de interesse pelas dificuldades da criança. Entretanto, o que se apresenta em comum a essas duas atitudes opostas é que ambas afetam o sujeito em sua totalidade, impedindo que ele cresça de forma natural.

No sistema familiar, a capacidade de proporcionar um contingente seguro para o desenvolvimento intelectual está primariamente ligada à habilidade dos membros da família, em especial dos pais, de separarem seus próprios conflitos e os conflitos dos filhos. Esta capacidade, evidentemente, está intrinsecamente enraizada no grau de satisfação, ou pelo menos de resolução, nas questões intelectuais/ profissionais que afetam os próprios pais.

Cada grupo familiar introduz expectativas e valores sobre como o filho deve ser, como deve

se comportar, como será a vida profissional futura da criança. Essas atitudes marcam profundamente o desenvolvimento futuro da criança impondo-lhe tarefas que estão, muitas vezes, em desarmonia com suas capacidades, aptidões e/ou desejos.

Cada família tem uma modalidade de aprendizagem, que é a maneira pela qual cada grupo familiar se aproxima (ou se afasta) do saber. Esta modalidade seria passada de pai para filho determinando assim, como as gerações mais novas vão se relacionar com o conhecimento. A modalidade de aprendizagem faz parte da história pessoal de cada sujeito, mas é na família que ela vai se constituir, obedecendo à dinâmica imposta pelo grupo.



Atividade - C.1

Para uma melhor compreensão da influência da família no processo de aprendizagem exemplificaremos com alguns estudos de casos de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Tais estudos constam em bibliografias que serão indicadas posteriormente. Será agendado um bate-papo para análise dos casos apresentados, conforme orientações do professor da disciplina.

2 Escolares



Vanícius de Sá Menezes

Figura C.1: Fatores ambientais

A escola é a agência formadora que assegura a aquisição, a construção e a utilização dos instrumentos necessários para a participação plena do indivíduo na sociedade. O processo de aprendizagem na escola é influenciado por uma variedade de mediadores psicossociais e organizacionais. Destacamos alguns mediadores: a dinâmica de sala de aula, expectativa do professor, imaginário escolar, conhecimento, senso comum, formação de professores, currículo, clima organizacional, poder, conflito, atribuição de causalidade e conformismo.

Dinâmica de aula: a aprendizagem ou o processo ensino-aprendizagem não é só uma atividade individual, mas uma atividade conjunta, articulada aluno-aluno, aluno-professor, aluno-escola, aluno-família. Ela se efetiva nas trocas que as pessoas realizam entre si e com todos os elementos do meio. O professor, neste processo, não é somente facilitador ou orientador, ele é o mediador da construção da aprendizagem de seus alunos. A dinâmica de sala de aula constitui o processo de interação entre seus membros como fator deflagrador do conhecimento.

O grupo de sala de aula estabelece um padrão de relações sociais e emocionais, a partir das aceitações e rejeições entre seus integrantes, que influencia decisivamente a aprendizagem. Os sentimentos de aceitação e amizade ou rejeição e aversão entre os membros do grupo, cria segmentos e cria uma hierarquia de prestígio onde alguns têm influência predominante e outros são marginalizados. Este padrão de relacionamento forma a estrutura sócioafetiva do grupo.

A estrutura sócioafetiva do grupo é importante para a viabilização e efetividade do ensino e do desenvolvimento social. Lewin (1970) evidenciou que a produtividade do grupo não depende exclusivamente da competência de seus membros, mas da solidariedade e do relacionamento entre eles.

Além das influências informais, o ambiente escolar, a sala de aula, está formalmente organizado para mediar o desenvolvimento do aluno. A escola constitui uma complexa rede de relações interpessoais que interferem na aprendizagem. O grupo de sala de aula, como qualquer grupo social, implica relações emocionais. À medida que os alunos interagem, desenvolvem sentimentos de amizade e aversão entre si, construindo uma estrutura sócioafetiva.

A estrutura sócioafetiva de grupo de sala de aula, à medida que possibilita identificação dos relacionamentos, rejeições e isolamentos, torna-se um instrumento válido para a efetividade do ensino.

Expectativa do professor: Rosenthal e Jacobson (1968 apud RASCHE E KUDE, 1986)

defendem a tese de que as expectativas do professor afetam as realizações escolares e o desenvolvimento intelectual do aluno. A expectativa do professor funciona conforme seguinte modelo:

- o professor espera, de determinados alunos, realizações e comportamentos específicos;
- devido a esta expectativa o professor se comporta de maneira diferente em relação a estes determinados alunos;
- esta maneira de o professor se comportar "comunica" aos alunos quais as realizações e comportamentos o professor espera deles e afeta a motivação de desempenho e níveis de aspirações deles;
- esse comportamento do professor é consistente no tempo e poderá moldar o comportamento e o desempenho dos alunos.

Os alunos que despertam grandes expectativas do professor serão levados a obterem bom desempenho. Os alunos que, por sua vez, recebem pequena expectativa do professor, irão apresentar desempenho inferior. Com o passar do tempo, o desempenho escolar e o comportamento dos alunos irão se moldando às expectativas que o professor tem em relação a eles.

Os fatores que influenciam a expectativa do professor, conforme Rist (apud RASCHE E KUDE, 1986), são a aparência física, o comportamento, o uso da linguagem e os fatores sociais.

A aparência física dos alunos os diferencia em relação à pele, cabelos, roupas, unhas,

cheiro. O comportamento evidencia a forma de interação das crianças - mais ou menos polidos - entre si e com o professor. A linguagem quanto a sua elaboração e eloqüência. Fatores sociais, como classe social, situação conjugal dos pais, emprego e profissão dos pais.

Imaginário escolar: são as redes de sentidos que aparecem na forma de crenças, desejos, sonhos, interesses e necessidades. É um processo de simbolização que institui o conjunto das interpretações, das experiências individuais, vividas e constituídas coletivamente.

No imaginário escolar, é a dimensão do simbólico, para além do real imediato, que aparece. São as manifestações dos sujeitos na sua interação cotidiana, fundamentais para a compreensão da complexidade e heterogeneidade das relações intersubjetivas. A capacidade imaginária do homem o inscreve como sujeito histórico que cria as suas formas, as suas normas, as suas instituições, a partir dos sentidos que lhes são atribuídos.

Na escola, a dimensão simbólica aparece, portanto, nos desejos, nas expectativas, nos sonhos e nos mitos constituídos em torno da instituição, a partir dos sentidos e dos significados atribuídos. Por exemplo, pode-se buscar entender qual o imaginário dos alunos em relação à figura do professor, quais as expectativas em relação à prática pedagógica, como vêem a profissão professor, etc. Também as escritas de corredores nas escolas, as escritas de banheiro, expressam as significações e os sentidos atribuídos pelos alunos com relação ao espaço escolar, suas dúvidas, medos, necessidades e expectativas.

Conhecimento: é a compreensão da realidade que o sujeito adquire na sua relação

com ela. Através do conhecimento, o sujeito pode saber e dizer o que a realidade é. A realidade, através do conhecimento, deixa de ser uma incógnita. O conhecimento pode ser entendido como aquilo que adquirimos nos livros, nas aulas e nas conversas, com o objetivo de alcançar entendimento da realidade.

O que está em primeiro lugar, o que está na raiz do conhecimento, é a elucidação da realidade e não a retenção de informações contidas nos livros. Essas informações deverão ser auxiliares no entendimento da realidade. Contudo, elas por si mesmas não são o conhecimento que cada sujeito humano, em particular, tem da realidade. É preciso utilizar-se das informações de maneira intelectualmente ativa, para que se transformem em efetivo entendimento do mundo exterior.

O conhecimento é o entendimento que permite ações adequadas para a satisfação de nossas necessidades, sejam elas físicas, biológicas, estéticas ou outras. O conhecimento em si nasce de um trabalho de entendimento da própria realidade. Só depois ele pode ser exposto, comunicado aos outros. Ou seja, só após os exercícios de investigação é que temos a possibilidade de expor o entendimento que criamos da realidade. Assim, o conhecimento é a expressão do real e não a sua cópia.

Senso comum: à compreensão da realidade adquirida espontaneamente que constitui conceitos, significados, valores e que determina as formas de ação das pessoas, determinemos senso comum. O senso comum nasce do processo de acostumar-se com uma explicação ou compreensão da realidade, sem que ela seja questionada. Mais do que uma interpretação adequada da realidade, o senso

A expressão "**o conhecimento é uma elucidação da realidade**" nos dá esclarecimentos muito importantes, que permitem entender, de forma relativamente adequada, o que é o conhecimento. A palavra "elucidar" tem origem no latim e provém de dois termos dessa língua: ela é formada pelo prefixo *e*, que neste caso significa "reforço", "muitas vezes", e pelo *lucere*, que significa "trazer à luz". Desse modo, elucidar, do ponto de vista etimológico, significa trazer à tona duas vezes, ou trazer à luz fortemente (LUCKESI, 1992).

comum é uma forma mítica, espontânea, acrítica de ver a realidade.

Senso comum pedagógico: frequentemente nos acostumamos e nos adaptamos à compreensão da realidade que nos foi passada de uma geração a outra. Na educação também seguimos princípios, práticas, que nos parecem tão naturais que não os questionamos.

Formação de professores: no art. 61 da LDBEN 9394/ 96, está posto que: "A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I) a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II) aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino ou outras atividades".

A profissionalidade do professor tem constituído um amplo debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar. A imagem do professor tem levado a uma progressiva proletarização do professorado.

Muitas idéias acerca da autonomia dos professores obscurecem o contexto da sua atividade e é importante lembrar que esta autonomia sempre estará balizada por questões políticas e históricas, que condicionam o debate entre teoria e prática. É certo que há estes condicionantes e formalismos, mas é certo também que há margens para a expressão da individualidade do profissional.

Outro aspecto fundamental a se ressaltar é a relação teoria e prática na educação. Em educação, não pode haver um "saber-fazer" dicotomizado de implicações de valor, de seqüências sociais, de pressupostos sobre o fun-

cionamento dos seres humanos, de escolhas epistemológicas a respeito do conhecimento.

O que afirma a profissionalidade do professor na sua ação docente é exatamente o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem sua especificidade. Mas, para Nóvoa (1995), do ponto de vista sociológico, diz-se que é uma semiprofissão se comparada com as profissões liberais clássicas.

Este conceito de profissionalidade docente está em constante elaboração e sempre deve ser analisado observando-se o momento histórico concreto e a realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar. Assim também, o referido autor chama a atenção para a idéia de que o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses autores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. Dessa forma, a intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e age nas diversas facetas de sua vida.

Sobre a função social do professor, esta se define pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. O conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. E a imagem da

profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação.

É preciso pensar no investimento da pessoa do professor como uma possibilidade de entender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo dinâmico. Por isso, o professor deverá assumir o papel de formador e de formando, a sua formação está intimamente relacionada com a "produção de sentidos" sobre as vivências e as experiências de vida. Os saberes práticos de que o professor é portador deverão ser trabalhados do ponto de vista conceitual, na tentativa de instituir relações outras do professor com o saber pedagógico e científico.

Para que o professor possa "produzir a sua própria profissão", é preciso que mudem os contextos onde ele intervém e, dessa forma, o desenvolvimento profissional do professor precisará estar articulado com a instituição escolar e seus projetos. De acordo com Nóvoa (1995, p. 28), "A formação não se faz antes da mudança, produz-se nesse esforço de inovação e de melhores percursos para a transformação da escola".

Pensar a formação contínua dos professores, portanto, é também pensar nos projetos da escola, que precisarão voltar-se para processos de investigação-ação colaborativa, onde os professores sejam protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação.

Currículo: pode ser conceituado como programa integral da escola, envolvendo os fins da educação, o que os professores e os alunos fazem e como fazem e os materiais que usam. É concebido com uma perspectiva abrangente, como o conjunto das atividades da escola que afetam, direta ou indiretamente, o processo de transmissão-assimilação e produção de conhecimento. É o instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade e o saber de classe, que o aluno representa e que é o resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam.

Clima organizacional: qualquer grupo ou organização é feito de indivíduos, cada um tem seu padrão motivacional, que se combinam com os estilos de liderança das pessoas-chave, com estrutura e normas da instituição, gerando um ambiente psicológico. Daí a importância de se criar um clima organizacional, que satisfaça as necessidades individuais, ao mesmo tempo em que canalize o comportamento motivado para os objetivos estabelecidos.

O clima de uma organização é representado pelos conceitos que os indivíduos partilham a respeito do lugar em que trabalham. Como conceitos, as percepções de clima são abstrações significativas do conjunto de indícios baseados nos acontecimentos, condições, práticas e procedimentos que ocorrem e caracterizam a vida diária de uma organização.

Anderson (apud SARMENTO, 1994) propõe dimensões internas à organização que configuram o clima organizacional: a ecologia (variáveis físicas e materiais exteriores aos atores); o meio (variáveis que representam características dos indivíduos que integram as organizações); o sistema social (variáveis que se relacionam com os padrões de regras de ação e interação na organização); a cultura (variáveis que refletem normas, sistemas de crenças, valores, estruturas cognitivas e significações das pessoas que integram as organizações).

Poder: as modalidades ou formas de exercício de poder na instituição escolar têm recebido pouca atenção. No entanto, a sociedade que deseja sobreviver com dignidade deverá zelar por manter um sistema normativo coeso e formar sua juventude para a sucessão no poder.

Poder é uma habilidade que promove acontecimentos, ou seja, é um instrumento causal para o início de trocas Follett (apud CARVALHO, 1976). É o elemento central no processo de interação social, à medida que promove, facilita, co-age, obriga, impede a participação das pessoas nas atividades do grupo.

Resolução de conflito: conforme Follett (apud CARVALHO, 1976), o conflito entre as pessoas pode ser tratado pela imposição, conciliação e integração.

Na imposição, um dos lados sai vitorioso. Não é uma solução duradoura.

A conciliação implica a cedência de um pouco de cada parte para que o todo se harmonize. Pelo fato de o indivíduo abrir mão, ainda que pouco, de algo importante, se houver mudança qualitativa, o conflito poderá voltar.

A integração realiza uma fusão das partes de modo que nenhuma delas é absorvida pela outra, mas ambas estão contidas na solução. O método da integração requer que as posições sejam expostas, analisadas e discutidas com franqueza. A resolução tende a ser duradoura, uma vez que cada parte contribui na solução resultante.

Atribuição de causalidade: é um ramo da psicologia social que estuda a relação das pessoas com os eventos que ocorrem consigo e ao seu redor.

Todos os fenômenos, acontecimentos, naturais ou sociais, que se sucedem conosco ou próximos de nós geram uma necessidade de atribuir causa ao que ocorreu. Porque bati o carro, porque perdi a carteira, porque logo eu fui assaltado no meio de tantas pessoas, porque foi acontecer comigo? Muitas questões como estas estão, amiúde, sendo formuladas.

O ser humano tem necessidade de atribuir causa aos fenômenos e explicar sua ocorrência. Este é um comportamento necessário para que a pessoa possa compreender e controlar o seu comportamento, o das outras pessoas e o da natureza.

A atribuição de causalidade pode ser pessoal e impessoal. Na causalidade pessoal, há intenção da pessoa em realizar um determinado acontecimento. Por exemplo, o professor tem intenção de fazer o aluno aprender determinado conteúdo, utiliza metodologia, recursos adequados, deseja que o aluno aprenda. Dessa

forma, o professor sente-se o responsável pelo aprendizado do aluno. O professor atribui a si a causa pelo acontecido.

Na causalidade impessoal, não há intencionalidade da pessoa na ocorrência do fenômeno. O meio é responsável por produzir ação geradora do evento. O professor, por exemplo, não tem a intenção de que o aluno aprenda sobre determinado assunto, mas o meio se encarrega de proporcionar as condições necessárias para a ocorrência daquela aprendizagem. Neste caso, o professor atribui ao meio e não a si a causa pela ocorrência do evento, a causalidade é impessoal.

A causa dos acontecimentos pode ser a pessoa (pessoal) ou o meio (impessoal). Pode ser mais da pessoa (internalidade) e pode ser mais do meio (externalidade). Entre estes extremos, pessoal/interno e impessoal/externo, pode-se fixar um ponto que mostra a influência de maior ou menor causalidade pela ocorrência do evento. O local de fixação deste ponto se chama locus de controle. Por exemplo, o professor pode ter a intenção e realizar ações para ocorrência de determinadas aprendizagens em seus alunos, entretanto, ele sabe que o meio também irá influenciar tais aprendizagens. Então a causalidade não será só pessoal ou só impessoal. Ela poderá ser mais pessoal, locus de controle mais na internalidade, ou mais impessoal, locus de controle mais na externalidade.

Conformismo: há de haver uma grande diversidade entre as pessoas. Comportamentos, sentimentos, valores, atitudes, variam extraordinariamente. Contudo, apesar da diversidade, as pessoas, de todos os lugares do mundo, têm muito em comum.

Um recém chegado a uma cultura diferente percebe uma incrível semelhança na maneira de comportar-se de seus integrantes. Do ponto de vista do visitante há um conformismo entre as pessoas. O fato de as pessoas de uma mesma cultura comportarem-se de maneira semelhante, conformistas, é um fenômeno adaptativo necessário para a manutenção da organização social. Facilita as interações, evita conflitos, melhora o desempenho dos indivíduos na sociedade.

As tendências para o conformismo são devidas, em parte, a esses aspectos práticos, essenciais para a sobrevivência. Também é devido à aprendizagem. As crianças aprendem a fazer coisas, desenvolvem crenças, aceitam valores que manterão quando adultos, não por terem escolhido tais procedimentos, mas porque foi a maneira como aprenderam a se comportar.

À semelhança de comportamentos e crenças de grande parte de uma cultura chamamos de conformismo e é o produto da necessidade e da aprendizagem (FREEDEMAN, CARLSMITH E SEARS, 1973). As pessoas necessitam aceitar os padrões do grupo para serem aceitas e aprendem e reproduzem as normas, valores, ideologias da cultura.

O conformismo pode produzir acomodação, falta de iniciativa e de motivação, aderência excessiva ao grupo, baixa capacidade de crítica, "opinião formada".

Papel social: cada indivíduo tem um papel

e uma posição na estrutura social.

Papel é o elenco de atividades nas posições. Posição é a ordem que a pessoa ocupa nas organizações (escola, empresa, indústria, etc.).



Atividade - C.2

Destacamos nesta subunidade alguns mediadores psicossociais e organizacionais que influenciam direta ou indiretamente na escola. Quais você considera de maior relevância para o processo de aprendizagem na escola. Justifique e exemplifique. Esta atividade será disponibilizada virtualmente de acordo com as orientações do professor.

3 Fatores Sócioeconômicos, culturais e ideológicos



Figura C.2: Fatores sócioeconômicos

Encontramos na literatura existente sobre dificuldades de aprendizagem, muitos aspectos relacionados aos fatores socioeconômicos, culturais e ideológicos dos quais citaremos alguns:

- má nutrição;
- privação de experiências precoces;
- códigos lingüísticos familiares restritos;
- valores e estratégias educativas inadequadas.

Má nutrição: de acordo com Casas (1994) e Martin (1994) apud CRUZ (1999) revelaram que crianças em situação inadequada de

nutrição que sofrem alterações em seu desenvolvimento global, inclusive na área mental/cognitivo, podem apresentar dificuldades de aprendizagem.

Segundo os mesmos autores, a relação existente entre nutrição - funcionamento intelectual - dificuldades de aprendizagem ainda necessita ser mais pesquisada para maiores informações, apesar de já haver grandes indicações desta relação ser significativa para o desenvolvimento integral da criança e sua aprendizagem, ou seja, para as suas relações inter e intrapsicológica.

Sabemos que na primeira e segunda infância, quando há carência alimentar, poderá ocorrer efeitos negativos para o desenvolvimento das funções motoras, cognitivas (atenção, memória, percepção, iniciativa etc) entre outras funções orgânicas necessárias ao bom desenvolvimento infantil.

Casas (1994), Martin (1994) (apud CRUZ, 1999), comentam sobre determinadas carências parciais que influenciam a aprendizagem: déficits de proteínas, de minerais (ex.: iodo) e de vitaminas, especialmente do complexo B, que incidem no trabalho do sistema nervoso central de forma muito direta.

Privação de experiências precoces: em relação às experiências precoces, consideramos que o meio ambiente no qual a criança está inserida desde o nascimento pode contribuir ou limitar (temporariamente ou não) o desenvolvimento da criança.

Os estímulos que a criança recebe ou deixa de receber, principalmente na primeira e segunda infância, especificamente do meio familiar, potencializará seu desenvolvimento global (psicomotor, cognitivo, lingüístico, afetivo-emocional e social), fundamental para as aprendizagens escolares.

Códigos lingüísticos familiares restritos: Vellutino (1980) apud CRUZ (1999) considera que o código lingüístico familiar restrito pode

determinar o surgimento de dificuldades de aprendizagem por refletir em algumas deficiências verbais, considerando que a linguagem inicialmente se adquire dentro do

Parece claro que, em geral, nos meio socioeconômicos menos favorecidos as aprendizagens básicas, sobretudo a linguagem, estão revestidas de características que pouco vão fomentar as aprendizagens escolares posteriores, pelo que estes indivíduos se encontram numa situação claramente desvantajosa relativamente aos seus companheiros quando se trata de alcançar os objetivos marcados para o contexto escolar.

Valores e estratégias educativas inadequa-das: quer dizer que estes podem interferir nas dificuldades de aprendizagem por meio da estimulação que o indivíduo recebe.

O professor não deve ignorar que o educando é um ser social com cultura, linguagem, valores específicos do seu meio social aos quais ele deve estar atento, inclusive para evitar que seus próprios valores não os impeçam de auxiliar a criança em seu processo de aprender.

Na dinâmica da sala de aula, vários são os fatores que podem levar às dificuldades de aprendizagem, tais como: os condicionados pelo professor, os condicionados pela relação professor-aluno, os condicionados pela relação entre os alunos, e os condicionados pelos métodos educativos propostos pela escola.

Como é do seu conhecimento, muitos são os aspectos que influenciam no processo de aprendizagem e muitas são as estratégias que podemos utilizar para prevenir e/ou mediar junto à criança, à família e à escola.

Não podemos considerar que a condição "dificuldade de aprendizagem" é fixa,

permanente para o sujeito/educando que sofre tal condição, pois há possibilidade deste receber estimulação essencial desde o nascimento, visando potencializar as áreas do desenvolvimento que necessitam um programa de enriquecimento individual.

A estimulação essencial é uma modalidade de atendimento educacional que restringe o atendimento desta natureza a crianças de zero a três anos e onze meses e, além de atender a criança, deverá também orientar os pais e ou responsável quanto às estratégias de mediação para a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança.

O educador especial deverá ter um ótimo conhecimento das áreas do desenvolvimento do sujeito, bem como quais são as influências destas áreas para as aprendizagens escolares. Deverá fazer uma avaliação dos fatores intervenientes no processo de aprendizagem de acordo com o educando que apresentar dificuldades, incluindo uma entrevista familiar com a família, planejar um programa de enriquecimento individual, de preferência em parceria com a professora do ensino regular, entre outras estratégias que forem necessárias para a intervenção do educador especial.

Vale lembrar que as modalidades de sala de recursos, sala de apoio pedagógico, entre outras denominações, são as que o educador especial trabalha na escola de educação básica para atender alunos com dificuldades de aprendizagem.



Atividade Final

Após o conhecimento dos conteúdos trabalhados ao longo desta unidade, elabore uma síntese individual, ressaltando os pontos relevantes evidenciados em cada subunidade. Essa síntese deverá ser remetida via ambiente virtual para o professor da disciplina para o endereço a ser informado oportunamente.

Referências

Referências Bibliográficas

AMARAL, M. G. T. **Considerações críticas a respeito da produção teórica sobre o fracasso escolar no Brasil.** São Paulo: Didática, 30:69-79, 1995.

ASSUMPÇÃO Jr. Francisco B. **Deficiência Mental.** In: BASSOLS, Ana M. S. et al (orgs). Saúde Mental na Escola: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.65-73.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº.9394/96.

CARVALHO, M. L. **Escola e Democracia.** São Paulo: EPU/UNICAMP, 1976.

CID-10. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10:** descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

COLL, C. **Psicologia e currículo:** uma aproximação psicológica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1997.

CRUZ, Vítor. **Dificuldades de Aprendizagem:** Fundamentos. Porto/Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.

DOMINGOS, A. M. et al. **A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação.** Lisboa/ Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

DSM-IV-TR™. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** trad. Cláudia Dornelles. 4.ed.revisada Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** 2ª. Ed. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREEDMAN, CARLSMITH e SEARS. **Psicologia Social.** São Paulo: Cultrix, 1973.

GARCIA, Jesus. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem** - linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LEWIN, K. **Problemas de Dinâmica de Grupo.** São Paulo: Cultrix, 1970.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

MARQUEZAN, Reinoldo. **Aprendizagem e Dificuldades de Aprendizagem.** Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC - Santa Maria, 2000.

MOOJEN, Sonia M. P. **Caracterizando os Transtornos de Aprendizagem.** In: BASSOLS, Ana M. S. et al (orgs). Saúde Mental na Escola: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.98-110.

NÓVOA, António (org). **Profissão Professor**. 2 ed. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto, 1995.

_____. **Vidas de Professores**. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto, 1995.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. A **criança da escola pública**: deficiente, diferente ou mal trabalhada? Palestra em encontro do ciclo básico, São Paulo, 1985.

POPPOVIC, Ana Maria. **Atitudes e cognição do marginalizado cultural**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: MEC/INEP, V.57, 1972.

RASCHE, V. e KUDE, V. **Pigmalião na sala de aula**: 15 anos sobre as expectativas do professor. São Paulo. In: Cadernos de Pesquisa, nº. 57, 1986.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Vez e a Voz dos Professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária**. Portugal: Porto, 1994.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**: O problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.

STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO Elena L.

Crianças Rotuladas: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Sugestões para leituras complementares

BAUTISTA, Rafael (org.) **Necessidades Educativas Especiais**. Portugal/Lisboa: Dinalivros, 1997.

BEYER, Otto Hugo. **O fazer psicopedagógico**. A abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BOSSA, Nadia A. **Fracasso Escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizado escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Portugal: Porto Editora, 1999.

CORDIÉ, ANNY. **Os atrasados não existem** - Psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DOLLE, Jean Marie; BELLANO, Denis. **Essas crianças que não aprendem.** Diagnósticos e terapias cognitivistas. Trad. Cláudio Saltini. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente:** Análise das modalidades ensinantes com família, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FONCECA, Vítor. **Introdução as Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GONZÁLES, José Antonio Torres. **Educação e Diversidade.** Bases didáticas e organizativas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, David (org.). **Educação e Diferença:** Valores e práticas para uma educação inclusiva. 7. Coleção Educação Especial. Portugal: Porto editora, 2001.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos no quotidiano do professor.** Portugal: Porto Editora, 1996.

SCHIFF, Michel. **A inteligência desperdiçada:** desigualdade social, injustiça escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

