

# Diagnóstico de Dificuldade de Aprendizagem?!<sup>1</sup>

Lílian Miranda Bastos Pacheco

*Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS*

## Resumo

O objetivo deste trabalho foi identificar o que a classificação a ser apresentada evidencia e o que silencia sobre dificuldades de aprendizagem, pois diferentes fatores podem estar sendo confundidos com dificuldade de aprendizagem (DA). Pretendeu-se analisar o diagnóstico de problemas escolares ou DA a partir de uma experiência específica. A partir de relatos de licenciandos em pedagogia foram destacadas algumas observações feitas sobre o comportamento dos alunos. Os relatos indicam que fatores de diferentes ordens se misturam para compor o diagnóstico. Entretanto, não é apenas nesses relatos que aspectos como desempenho acadêmico e comportamento social se misturam e se confundem. O próprio conceito de DA envolve grupos heterogêneos de sintomas, uma diversidade de aspectos é considerada em cada processo de avaliação, resultando uma definição vaga e subjetiva. O único consenso entre os autores que discutem DA se refere à característica de que há uma discrepância severa entre o que é esperado academicamente e o nível de desempenho apresentado. Mas o que constitui uma discrepância? Os especialistas tiveram que definir critérios para diagnosticar DA, o que gerou uma grande diversidade de conceituação. Efeitos de uma adaptação às condições de desigualdades econômicas e sociais podem estar sendo confundidos com DA.

**Palavras-chave:** Dificuldade de aprendizagem; Diagnóstico; Comportamento social.

## Learning Disabilities Diagnostic?!

### Abstract

The objective of this work was to identify positive and negative elements of a given classification of learning disabilities due to the supposition that different factors may have been confounded with Learning Disabilities (LD). An specific experience of LD diagnosis of school related problems was analyzed. The analysis was based on the verbal reports of Education senior undergraduate students. The reports referred to the behavior of their pupils. Results showed that the diagnosis was based on a mix of social and academic performances. However it is not only in those comments that aspects of school performance and social behavior mix and get confused. The very concept of LD involves heterogeneous groups of symptoms, and a diversity of aspects are considered in each process of evaluation, resulting in a vacant and subjective definition. The only consensus among the authors in the area is that there is a severe discrepancy between what is academically expected and the level of presented performance when LD is diagnosed. But what does constitute a severe discrepancy? The specialists had to define criteria to diagnose LD, which generated a great diversity of diagnosis. The effect of adaptation to unequal economic and social conditions can be confused with LD.

**Keywords:** Learning disabilities; Diagnostic; Social behavior.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado na XXXV Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, Curitiba – SC, outubro de 2005.

Endereço para correspondência: Rua Território do Rio Branco, 41/1002, Pituba. CEP: 41830-530, Salvador, BA. E-mail: dlp.ba@terra.com.br

O objetivo deste trabalho foi identificar o que a classificação a ser apresentada evidencia e o que silencia, pois diferentes fatores podem estar sendo confundidos com DA. Pretendeu-se analisar o diagnóstico de problemas escolares ou dificuldade de aprendizagem (DA) a partir de uma experiência específica.

O trabalho acadêmico, realizado no curso de formação de professores na Universidade Estadual de Feira de Santana, envolveu tanto reflexão e aprofundamento teórico, quanto práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos graduandos, em escola pública municipal. As atividades foram registradas em relatórios nos quais se destacam algumas observações feitas sobre o comportamento dos alunos em sala de aula, tais como: excesso de indisciplina, agressividade, dispersão, comprovados através de exemplos:

*...Todos queriam escrever no quadro ao mesmo tempo; os meninos começaram a se agredir, a se empurrar..., alguns quebraram as letras de isopor que fizemos para a dinâmica planejada. (Grupo A – 1ª série)*

*(1ª visita)*

*...Uma aluna nos pediu para ler sua historinha.... Amamos a idéia, mas, daí em diante, a turma não foi mais a mesma.... Era criança embaixo da mesa do professor, em cima das carteiras, batendo no colega, fugindo da sala... um horror!*

*Enquanto alguns escreviam o nome na “Ficha do Canguru”, outros corriam os quatro cantos da sala. Enquanto alguns cantavam e desenhavam, outros deitavam e rolavam pelo chão.*

*Aquela turma foi capaz de causar desespero em todos nós...*

*(2ª visita)*

*Em consequência do descontrole das crianças, não concluímos todas as atividades.*

*Aplicamos a “Chamada do Canguru”, mas, a partir daí, a turma*

*dispersava-se. Enquanto controlávamos um aluno, outro já badernava e o foco, que era a realização da atividade pedagógica, foi perdido, pois tínhamos que controlar a turma e, utilizando as atividades, não estávamos conseguindo.*

*Houve uma atividade que interessou às crianças: a criação de um desenho que era seu próprio retrato. As crianças mais indisciplinadas participaram, mas a desorganização ainda era presente. Todos queriam pegar o lápis ao mesmo tempo.*

*Nesse momento, percebemos que noções de espaço e regras ainda não estavam asseguradas....*

*Fomos ajudadas no desempenho das atividades por outra equipe, o que diminuiu a indisciplina dos alunos.*

*Um grupo trabalhou com o “Jogo de Associação da Palavra à Imagem”, o qual revelou o despreparo dos alunos, por eles não reconhecerem as letras do alfabeto.*

*Outro grupo aplicou a “Brincadeira da Trilha”, na qual foi observado o domínio dos números que, na verdade, não existiam.*

*O terceiro grupo brincou (ou pelo menos tentou brincar) de “Jogo da Memória”, porém, as crianças tinham dificuldades de obedecer às regras e de memorizar onde as peças ficaram.*

*...A indisciplina constituiu um problema naquela turma e a aprendizagem observada deixa a desejar. (Grupo F – Educação infantil II – 5anos)*

Nesses relatos de universitárias, calouras de licenciatura, dois aspectos se destacam: a sua avaliação de aprendizagem que deixa a desejar por parte dos estudantes e o comportamento em classe. Pacheco (2003) ao examinar a literatura encontrou uma diversidade de aspectos intelectuais e sociais que tem sido considerada nas pesquisas.

Muitos estudos podem ser encontrados investigando algum aspecto cognitivo do estudante, como: aprendizagem de conteúdos ou habilidades específicas, rendimento escolar, desenvolvimento cognitivo, memória, atenção, dentre outras atividades mentais. Por sua vez, a relação social do aprendiz também tem sido analisada sob diversos aspectos, em termos de: papéis sociais, vínculos específicos (como relação entre irmãos, entre colegas de classe, com autoridades, de amizade, de gênero), conformidades com padrões culturais ou subculturais, experiência familiar, autoconceito, autocontrole, competitividade, suscetibilidade à influência social ou capacidade de influenciar o outro, agressividade, traços de personalidade, etc..

A mistura entre aspectos do desempenho acadêmico e comportamento social está presente no próprio conceito de DA:

Dificuldade de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da recepção, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo, são atribuídos à disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de autoregulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si mesmas, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardo mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instruções inapropriadas ou insuficientes), não são o resultado dessas condições ou influências. (García-Sánchez, 1990, p. 35)

Tem havido muita controvérsia em relação ao que, exatamente, constitui uma DA. Sua definição envolve grupos heterogêneos de sintomas, parece vaga e subjetiva. O único consenso se refere à característica de que há uma discrepância severa entre o que é esperado academicamente e o nível de desempenho apresentado. Mas o que constitui uma discrepância? Os especialistas tiveram que definir critérios para identificar DA, o que gerou uma grande diversidade no diagnóstico.

A divergência entre o que cada um concebe como DA pode ser percebida pela quantidade de definições encontradas na literatura. García-Sánchez aponta 12 delas, no período de 1962 a 1988. Entre estas, destaca-se a definição de consenso de 1988, proposta pela *National Joint Committee on Learning Disabilities* – NJCLD, acima citada.

Essa definição realça alguns aspectos importantes: primeiro, refere-se a conjunto variado de características, isto é, entre os sujeitos diagnosticados como tendo DA, podem ser encontrados subgrupos com déficits globais ou específicos, em relação a uma ou outra das aprendizagens ou instrumentos básicos (linguagem oral, leitura, compreensão, escrita, soletração, cálculo ou raciocínio matemático). Segundo, refere-se às dificuldades intrínsecas ao indivíduo. Portanto, DA não seria devida a influências extrínsecas (condições familiares, escolares ou culturais...), sendo entendida como uma disfunção do sistema nervoso central.

Apesar dessa postura de colocar em segundo plano as variáveis ambientais e valorizar o aspecto neurológico, Arbol e López-Arangurem (1995) destacam o processo contínuo de socialização que o ser humano vive a partir do meio familiar: “É no seio familiar onde a criança aprende a se relacionar, a descobrir, a iniciar seu processo de autonomia. É neste momento que tem início um desenvolvimento harmônico mais ou menos desajustado.” (p.170)

Deste ponto de vista, quando sintomas como baixo desempenho escolar e comportamentos ditos desajustados não são acompanhados por anomalias neurológicas ou anatômicas, não adianta supor haver

uma disfunção do sistema nervoso central (SNC). No entanto, há que se considerar outras variáveis, como as tensões e contradições sociais com as quais o indivíduo convive durante o seu desenvolvimento (de Souza, Tomimatsu, de Freitas, Sarcelli, Sora, Manzioni, Teixeira, 1993; Machado, 1993; Rappaport, 1986).

Como consequência, fatores como desigualdade social se misturam com alguns outros aspectos que interferem no processo de aprendizagem, gerando alterações que podem ser confundidas com DA, como, por exemplo, dificuldades inerentes às etapas do processo de desenvolvimento da criança, obstáculos próprios ao conteúdo que está sendo ensinado, precariedades das condições funcionais e estruturais da escola. Outro aspecto que deve ser considerado quando se discute DA é o fato de que a leitura e a escrita quase não fazem parte das atividades cotidianas de crianças da escola pública no Brasil.

Padrões de comportamento considerados pelos professores como perturbadores no contexto de sala de aula são os mais frequentemente apontados por eles quando encaminham seus alunos com suspeita de DA. Arbol e López-Arangurem (1995) observam que: “Fracasso escolar e condutas anti-sociais são os dois principais problemas da escola atual, sobretudo, nas grandes cidades” (p.171).

Rossini e Santos (2001) chamam a atenção para o fato de os professores, no entanto, procurarem indiscriminadamente soluções para o fracasso escolar na área médica. Essas autoras encontram (tanto na literatura como nos dados que coletaram) ocorrências de crianças atendidas em ambulatório de distúrbios de aprendizagem sem qualquer problema orgânico. Segundo as autoras:

...Dos 70 prontuários analisados, em apenas 16 (22,8%) não foram explicitadas queixas relativas a dificuldades escolares; das 54 crianças restantes, 21 (38,9%) tinham queixa exclusivamente de dificuldades escolares e, nos demais 33 casos (61,1%), houve queixas de dificuldades escolares associadas a outros problemas, sendo o mais

citado os relativos ao "mau comportamento" da criança: 12 casos (22,2%). (p.223)

Como se pode depreender, o que a clientela apresentava de comum era ser originária de uma classe socioeconômica baixa. A dificuldade escolar devia-se a fatores diversos e poucos foram os casos em que a criança apresentava uma queixa apenas. De acordo com Arbol e López-Arangurem (1995):

Crianças não adaptadas existem em todas as classes sociais e ambientes, mas destacam-se por seu número e gravidade nas camadas mais baixas da sociedade... As carências econômicas, culturais, as drogas, o alcoolismo, o desemprego, etc., segregam socialmente, favorecendo o surgimento de condutas marginais. (p.170)

Revela-se assim um processo de produção de estigmatização de crianças. O diagnóstico de DA pode estar sendo confundido com problemas relacionados à disciplina do aluno em classe, à sua adaptação social à sala de aula ou às expectativas do professor em relação ao comportamento ideal do estudante.

Apesar dessa diversidade de aspectos envolvidos na definição e diagnóstico de Da, o conceito hegemônico de DA depõe a favor de uma compreensão unitária, sendo essas dificuldades consideradas como um transtorno relacionado a causas neurológicas e à linguagem (podendo se limitar a uma área específica ou reunir mais de uma, envolvendo fala, compreensão, leitura, escrita, soletração, cálculo). Essa perspectiva continua a deixar de lado um somatório de fatores inter-relacionados, que interferem no processamento de informações e no uso social da linguagem. Por exemplo, o nível educacional dos pais, o estresse familiar, o grau de estimulação no lar, a eficácia das mães no ensino de seus filhos, as limitações econômicas, a saúde, o papel do gênero, o grau de satisfação com a vida, as oportunidades disponíveis para os pais, o apoio social dos familiares, etc. Há uma rede complexa de

interações sociais que não tem sido considerada quando se discute DA.

É mister ter em mente que o processo de aprendizagem não ocorre apenas na escola, mas em todos os ambientes que o sujeito frequenta. Todas as interações e grupos sociais dos quais o indivíduo participa marcam sua experiência e organização vital. Informações a respeito da imagem que o sujeito ganha no grupo familiar, comunitário e social a que pertence, além de seu papel social, também interferem na sua aquisição de conhecimentos, crenças, valores e conteúdos escolares. Assim sendo, é relevante considerar aspectos referentes ao ajustamento ou adaptação social do aluno e não apenas aspectos orgânicos, sensorio-perceptivos ou cognitivos quando se avalia a possibilidade de constatar DA.

Muitos autores (Torres, 2000; Patto, 1991; Carraher e Schliemann, 1983, entre outros) concebem o fenômeno do fracasso escolar como um processo seletivo das camadas pobres da população, destacando seu aspecto social, econômico e cultural. Contudo, não basta encontrar explicações estruturais para o problema. É necessário conhecê-lo por dentro. Esse é um fenômeno educacional alarmante no país. Bissoto (1999, p.104) afirma que “o número de crianças consideradas inaptas para aprender assume caráter epidêmico”.

Não basta classificar o comportamento dos indivíduos e passar a tratá-los de forma corretiva ou re-adaptativa. É necessário compreender, conhecer, considerar o meio sócio-cultural em que os indivíduos são forjados. É preciso compreender as relações indivíduo/sociedade, as muitas vezes conflituosas interações eu/outro.

A literatura sobre o desenvolvimento humano é unânime em afirmar a importância dos estímulos, da interação com o meio sócio-cultural, das experiências físicas e verbais na formação do sujeito (Pacheco, 2003). Portanto, para compreender o comportamento dos alunos no interior da escola pública, é imprescindível tomar consciência do cotidiano desses sujeitos que, em sua maioria, vivem na ausência de condições básicas de vida.

No relatório dos graduandos, encontra-se alguma menção à relação meio ambiente escolar e meio ambiente social:

*...Turma de alfabetização. As crianças eram muito agitadas e desobedientes.... Nota-se um problema de indisciplina por parte das mesmas, levantando-se a hipótese de que a causa possa estar relacionada com o contexto social e familiar nos quais essas crianças estão inseridas. (Grupo E - Alfabetização)*

Alguns graduandos chegam a se surpreender como, apesar das dificuldades de sobrevivência, as crianças ainda conseguem aprender.

*...A surpresa apareceu no fato de que, diferente do que nós pensávamos, a maioria delas conseguiu escrever e ler algumas palavras. ... Sabemos que a realidade delas é triste e difícil, a maioria não tem família estruturada, passa dificuldades financeiras, não tem alimentação saudável e com certeza já presenciaram coisas que nem imaginamos. Mas, mesmo com todos esses problemas, elas se esforçaram e aprenderam um pouco mais conosco. (Grupo B – Prepara)*

Graciani (1999) chama a atenção para o poder de resistência dessas pessoas, que chegam mesmo a perder seu vínculo de origem. Algumas crianças perdem por completo seus laços de pertencimento e a rua passa a ser sua referência. Por isso, a autora afirma que o menino de/na rua é para a sociedade um “não projeto” social, gerando conseqüências na formação de sua identidade:

Tem-se, assim, a gênese do cidadão. A criança não tem como ser protagonista nem ator do mundo em que chega, nos ambientes a que tem sido confinada, ficando à mercê destes. Aqui se explica a sensação de acumulação de impotência, de complexos, timidez, resignação, ou a

impressionante força de resistência que marcam sua personalidade. (p.114)

Não se pode avaliar o comportamento dessas crianças sem considerar suas condições de sobrevivência, pois seu comportamento resulta da relação potencialidades do indivíduo versus condições ambientais. Se fatores ambientais forem considerados, outra será a avaliação do comportamento das crianças que, de deficientes, passarão a ser heróis: apesar das circunstâncias adversas, conseguem se estruturar minimamente.

Um dos grupos de licenciandas, que trabalhou com a classe do “Prepara” (turma composta por alunos, de diversas idades e séries, encaminhados pelas professoras como alunos que não sabem ler ou escrever) dá seu depoimento sobre os conflitos emocionais dos alunos e o seu relativo êxito na aprendizagem:

*...Começamos... com a brincadeira “Lá vai a bola”... quem sai da roda executa uma outra atividade; nós colamos várias tiras com palavras fáceis no quadro e quem “pudesse” tentaria ler uma palavra auxiliado por nós. Foi aí que percebemos que alguns já sabiam ler, mesmo que lentamente.... Foi aí também que observamos aqueles que não sabiam ler ainda eram super-envergonhados e tinham medo terrível de errar. Mas nós conseguimos vencer esse medo deles e fazê-los participar da atividade normalmente.*

*...Já no 2º momento tivemos uma surpresa, a maioria das crianças leu as palavras corretamente, o que desconstruiu a impressão que tínhamos de que eles não sabiam ler. (Grupo B – Prepara)*

Em resumo, a escola não pode simplesmente querer enquadrar os alunos e exigir um comportamento disciplinado, sem antes adaptar seu currículo e linguagem à realidade de sua clientela. Além da família e das condições neurológicas das crianças de classes desfavorecidas, existem outros

aspectos que interferem no processo de aprendizagem.

Identificar um rótulo universal que enquadre o comportamento dessas crianças de risco e prescrever um tratamento corretivo é simplesmente não querer se envolver com as contradições sócio-econômicas com as quais o Brasil, o Nordeste, a escola pública se deparam. Há que serem consideradas as tensões e contradições sociais com que o indivíduo convive durante o seu desenvolvimento, antes de se supor haver uma disfunção do sistema nervoso central (SNC), nos casos em que não forem detectadas anomalias neurológicas ou anatômicas.

## Referências

- Arbol, L. R. & López-Aranguren, L. (1995). A escola perante a inadaptação social. In C Coll, J. Palácios, A. Marchesi (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp.169-179). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bissoto, M. L. (1999). Fracasso ou iatrogênese escolar? *Impulso*, 11 (25), 103-116.
- Carraher, T. N. & Schliemann, A. D. (1983). Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, 45, 3-19.
- García-Sánchez, J. N. (1998). Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje. In V. S. Bermejo, J. A. B. Llera (Coords.) *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Graciani, M. (1999). *Pedagogia Social de Rua*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- Machado, O. T. M. (1993). Educação: queixas escolares: assunto para pensar. *Viver Psicologia*, 1 (8), 36-39.
- Pacheco, L. M. B. (2003). *Comportamento de Escolares: aspectos acadêmicos e psicossociais na sala de aula*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Patto, M. H. S. (1991). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Rappaport, C. R. (1986). Criança que vai mal na escola é caso para psicólogo? *Viver Psicologia*, 14, 14-17.

- Rossini, S. D. R. & Santos, A. A. A. (2001). Fracasso escolar: estudo documental de encaminhamentos. In F. F. Sisto., E. Boruchovitch, L. D. T. Fini (Orgs.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 214-235). Petrópolis: Vozes.
- de Souza, M. P. R., Tomimatsu, C. A. P., de Freitas, E. M. S, Sarcelli, I., Sora, L. E. B., Manzioni, M. A., Teixeira, M. B. (1993). Psicólogos na saúde e na educação: a busca de novos caminhos na compreensão da queixa escolar. *Insight Psicoterapia*, 3 (33), 25-29.
- Torres, R. M. (2000). Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? *Patio: Revista Pedagógica*, 3 (11), 8-14.