

## **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DO HISTÓRICO AO DIAGNÓSTICO**

**Marcelo Carlos da Silva**

Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento – UPM. Pós-Graduado em Educação Matemática – PUC/SP. Pós-Graduado em Psicopedagogia pela UNOESTE. Pós-Graduado em Gestão e Organização Escolar pela Uniãtalo. Graduado em Matemática pela UNOESTE (Brasil)

Email:

[msilva1970@ig.com.br](mailto:msilva1970@ig.com.br)

---

### **RESUMO**

Este artigo discute aspectos gerais relacionados ao processo educacional com crianças que, segundo a escola, têm Dificuldades de Aprendizagem. Procura refletir as concepções relacionadas ao tema e estabelece um contraponto entre dificuldade de aprendizagem e falta de novas alternativas, ou seja, problemas de ensino. O interesse em discutir este tema decorre de vários motivos, todos eles apontando para a necessidade de iniciativas que visem a construção de novas metodologias que evitem que uma Dificuldade de Aprendizagem resulte no fracasso educacional. O aluno com dificuldades não deve ser necessariamente um fracassado, ele deve ser conduzido a vencer barreiras através de estratégias eficazes. Apresenta uma revisão bibliográfica sobre o assunto contendo aspectos históricos, definições internacionais, posicionamento teórico, sua classificação e a questão do diagnóstico.

**Palavras-chave:** Dificuldades de aprendizagem, ensino, escola, diagnóstico, aluno

---

### **INTRODUÇÃO**

O processo educacional, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, passa hoje por um desencontro de ações, uma crise de comprometimento com as Dificuldades de Aprendizagem que se apresentam em alguns alunos. Essa falta de comprometimento acontece tanto da parte da escola, como por parte de muitos pais, o que resulta em uma de duas situações peculiares: de um lado temos o professor que por vezes não recebeu uma formação específica para trabalhar com este tipo de aluno e se vê em uma situação de conflito, e de outro temos o próprio aluno que se sente fracassado e excluído de um sistema de ensino concebido apenas para crianças que tem um bom ritmo de aprendizagem.

Essa problemática de não se saber ao certo como proceder diante dessas crianças com dificuldades, por vezes, torna a escola simplesmente reprodutora do problema, incapaz de auxiliar nesses casos, em virtude de sua forma de organização.

O interesse em discutir este tema decorre da necessidade de verificar as tentativas de definições, reconhecimentos e diagnósticos, visando a construção de novas metodologias que evitem que uma Dificuldade de Aprendizagem resulte no fracasso educacional. O aluno com dificuldades não deve ser necessariamente um fracassado, ele deve ser conduzido a vencer barreiras através de estratégias eficazes.

Nos resultados das pesquisas referentes aos fatores geradores dos problemas de aprendizagem encontram-se os de ordem biológica, psicológica, pedagógica e social, o que torna bastante complexo um estudo minucioso das dificuldades de aprendizagem .

Quando Dockrell e McShane (1997) analisam as dificuldades de aprendizagem, preocupam-se com os aspectos psicopedagógicos e recorrem aos estudos dos fatores de ordem cognitiva, demonstrando que a memória é fator indispensável a tais aprendizagens.

De outro modo, na literatura encontram-se inúmeros trabalhos que procuram verificar as relações entre desenvolvimento cognitivo e desempenho na leitura, na escrita e na matemática.

Assim, no presente artigo, pretende-se descrever uma análise teórica das dificuldades de aprendizagem, visando ajudar os profissionais da área, pais e a própria instituição escolar a conhecerem o histórico e as definições dadas por estudiosos da área.

### **Um pouco de história**

Desde os primórdios da humanidade, existem relatos da marginalização e do tratamento estigmatizado dado àqueles que são diferentes, considerados “não normais” por não atenderem a padrões preestabelecidos. Este relacionamento com o diferente, o “não normal”, era até mesmo cruel e violento em parte das civilizações. Doentes incuráveis na Índia Antiga eram jogados no rio Ganges. Na Grécia Antiga, em Esparta, os “monstros” e “deformados” eram jogados do alto do monte Taijeto. Celtas permitiam que os filhos matassem os pais quando estes estivessem velhos e doentes e até mesmo os primeiros habitantes das Américas, os índios, tinham o hábito de abandonar os enfermos e incuráveis ou mesmo sacrificar recém-nascidos “desgraçados” (WENDT, 2001).

Na Idade Média, a imagem de pessoas com necessidades especiais (PNE) representava o castigo, a imperfeição, o possuído pelo demônio, justificando a segregação e a rejeição da sociedade (VIZIM, 2003) Entretanto, com o avanço da ciência, a PNE passou a ser estudada, mas ainda pouco compreendida pela sociedade em geral. Novas tendências, mais humanitárias, passaram a ser empregadas, tentando tratar pessoas com distúrbios como “verdadeiras” pessoas.

A fundação oficial do campo de estudo das dificuldades de aprendizagem ocorreu no ano de 1963, quando Samuel Kirk popularizou o termo Dificuldades de Aprendizagem (learning disability) em uma comunicação apresentada na “Conference on Exploration into Problems of the

Perceptually Handicapped Child” nos Estados Unidos (GARCIA, 1995, apud CRUZ, 1999). Nesta conferência Kirk utilizou o termo proferindo as seguintes palavras:

“... 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 interação social. Neste grupo eu não incluo crianças que têm déficit sensoriais tais como cegueira ou surdez, porque temos métodos para lidar e treinar os surdos e os cegos, eu também não excluo deste grupo crianças que apresentam um atraso mental generalizado.” (KIRK, 1963, apud Cruz, 1999, p.30).

Este discurso foi o grande impulsionador para que neste mesmo dia se criasse a “Association for Children with Learning Disabilities” (ACLD), que mais tarde em 1989, mudou o nome para “Learning Disabilities Association of América”(LDA).

Kirk restringiu os critérios de classificação das DA e identificava estas como crianças:

“a) que mostravam uma discrepância entre seu potencial de aprendizagem e o de execução; b) em que o atraso acadêmico não se devia a outras deficiências sensoriais; c) que não tinham aprendido pelos métodos usuais e que necessitavam de métodos especiais de instrução”. (CASAS, 1994 apud Cruz, 1999, p.30).

O psicólogo Samuel Kirk (SANCHEZ, 1998) observou que as dificuldades apresentadas pelas crianças eram inexplicáveis e, além de não se encaixarem na educação especial, tampouco estavam relacionadas com o nível de inteligência, ambiente familiar ou instrução oferecida, pois eram perfeitamente adequados; usou o termo dificuldades de aprendizagem ( *Learning Disabilities* ) para referir-se a problemas na aprendizagem acadêmica. Lançou, assim, uma proposta educativa, não médica, deixando o problema possível de ser dividido e discutido com, além dos especialistas, pais, professores, governo e a sociedade em geral.

O tema sobre Dificuldades de Aprendizagem havia sido tratado anteriormente por referências relevantes, mas isoladas; como os estudos de Franz Joseph Gall, no ano de 1800, pelas contribuições de Orton, por volta de 1937, Strauss, na década de 40 e Cruickshank, na de 60. Os estudos de Gall sobre as dificuldades da linguagem (afasia) em pessoas com lesões cerebrais serviram de inspiração para a área das dificuldades de aprendizagem, que passou a estudar as alterações cerebrais, que servem, em parte, como explicação. (FONSECA, 1995; CRUZ, 1999).

No ano de 1917, Orton, propôs o termo “estreforimbolia” (alteração ou troca de sinais, como a inversão de letras como p/q e d/b) para explicar as diversas dificuldades na aprendizagem da leitura. A causa desse tipo de dificuldade seria um atraso no estabelecimento da dominância cerebral. Seguindo nesse enfoque com os seus estudos, em 1949 Orton fundou a Sociedade Orton de Dislexia (FONSECA, 1995).

Outro pesquisador, Strauss, estudou o atraso mental, defendendo a idéia de dois tipos de atraso, um exógeno e um endógeno para caracterizar a causa do mesmo. Enfatizou, principalmente, as necessidades especiais que requeriam as crianças com esse problema (FONSECA, 1995).

Um discípulo de Strauss, Kephart, acreditava que a aprendizagem cognitiva ocorria devido à aprendizagem viso-motora, e dedicou-se a estudar a coordenação viso-motora. Cruickshank, outro discípulo de Strauss, conclui com seus estudos que os problemas de discriminação visual independem do nível de inteligência, e funda a Academia Internacional de Investigação nas Dificuldades de Aprendizagem (*International Academy of Research in Learning Disabilities*). O enfoque sobre o perceptual em todos os tipos de dificuldades de aprendizagem marcam a contribuição de Strauss nesse campo (FONSECA, 1995).

Todo o período que antecedeu a fundação da Associação de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem foi marcado por uma riqueza em soluções instrucionais, partindo das explicações dadas sobre as dificuldades de aprendizagem. Apesar de ainda haver uma grande confusão terminológica e conceitual, a preocupação principal da Associação é a criança, e não nos adultos, como nos estudos iniciais de Gall (CRUZ, 1999). Também ficou caracterizada por propor instrumentos de avaliação mais adequados, mas atualmente já superados.

### **Sobre os Conceitos**

Existem muitas controvérsias nas pesquisas das dificuldades de aprendizagem e parece que tal questão está ligada paralelamente ao desenvolvimento das sociedades.

Jardim (2001) menciona que, nos séculos XIII e XIV, a entrada para a escola ocorria por volta dos 13 anos; no século XVI, os jesuítas estabeleceram a idade de 7 anos; no século XVII, a iniciação na escola dava-se aos 9 anos e aos 5 anos, respectivamente, nos reinados de Luís XIII e Luís XIV; no século XVIII, o ensino era levado a todos e na base da diversidade; e nos séculos XIX e XX, as idéias de Montessori, Froebel, Mendel e outros reforçavam a necessidade de a escola estar aberta à vida, ao mesmo tempo em que deveria ser obrigatória para todos e não só para os filhos dos favorecidos ou privilegiados. Assim, a escola foi impondo exigências, ao mesmo tempo em que foi se abrindo a um maior número de crianças, o que possibilitou não só o aumento das taxas de escolarização, mas também dos processos de inadaptação, sendo utilizados métodos eficazes para a maioria das crianças, havendo, no entanto, a segregação de algumas.

Para as crianças ou jovens com dificuldades de aprendizagem serem assim identificados, deveria haver a observância de uma gama de atributos e características cognitivas e comportamentais que constituiriam uma “taxonomia educacional”, e consubstanciar com propriedade uma definição teórica testável. Há um consenso geral em situar a fundação oficial do campo das dificuldades de aprendizagem em 1963, e dois anos mais tarde, em 1965, sua constituição, como uma divisão da Organização Internacional de Educação Especial, no Conselho Internacional para as Crianças Excepcionais (*International Council for Exceptional Children*), o que tem uma história de apenas 39 anos (SANCHEZ, 1998).

Quanto à compreensão do termo, já foram mencionadas inúmeras definições e, apesar da dificuldade em delimitar uma que seja precisa, a do *National Joint Committee of Learning Disabilities* – NJCLD, de 1988, é a que reúne, internacionalmente, na opinião de Fonseca (1995) e Sánchez (1998), maior consenso:

Dificuldade de aprendizagem (DA) es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la recepción, habla, lectura, escritura, razonamiento, as habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, suponiéndose debidos a la disfunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital (life span). Pueden existir junto con las dificultades de aprendizaje, problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social, pero no constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes (por ejemplo, deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (tales como las diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultado de esas condiciones o influencias (NJCLD, 1998 apud SANCHEZ, 1998, p. 35)<sup>1</sup>.

Mas, para os autores, o campo das dificuldades de aprendizagem agrupa efetivamente uma variedade desorganizada de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses, designando, assim, um fenómeno extremamente complexo. Historicamente, já foi concebido que as dificuldades de aprendizagem incluiriam dificuldades acadêmicas e não acadêmicas. As acadêmicas englobariam as dificuldades de leitura, matemática, soletração e escrita; e as não acadêmicas incluiriam problemas visomotores, no processamento fonológico, na linguagem, na memória e também problemas perceptivos.

Autores como Lozano e Rioboo (1998) incluem as possíveis alterações que podem ocorrer nas dificuldades de aprendizagem quando se considera a evolução individual. Dessa forma, mencionam a existência das dificuldades de aprendizagem *permanentes*, que afetam as categorias cognitiva, sensorial, física/motora, afetiva/emocional e sociocultural, englobando uma base neuropsicológica, biológica ou constitucional afetada. As dificuldades de aprendizagem *transitórias* surgiriam em algum momento do processo evolutivo do sujeito, não sendo afetadas as bases psicobiológica ou neurológica, e corresponderiam aos déficits de funções superiores (cognitivas, linguagem, raciocínio lógico, perceptivo-atencional, afetivo-emocionais transitórias

---

<sup>1</sup> Tradução realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia- GEPESP-UNICAMP. “Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo genérico que se refere a um grupo heterogéneo 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 supõe-se que devido à disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo do ciclo vital (life span). Podem existir juntamente 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, instrução inapropiada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências”.(SANCHEZ, 1998, p. 36)

e as devidas à baixa qualidade sócioambiental), e às estratégias e técnicas básicas de aprendizagem.

Os mesmos autores mencionam também, três fatores gerais que afetam as dificuldades de aprendizagem: os dependentes da personalidade do próprio sujeito, os dependentes das instituições educativas, incluindo suas áreas metodológicas e de organização e os dependentes dos contextos familiares e sociais. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ser causadas por problemas intrínsecos aos alunos, a extensão em que os mesmos serão afetados por elas é decidida, freqüentemente, pelo ambiente no qual vivem. As condições em casa e na escola, na verdade, podem fazer a diferença entre uma leve dificuldade e um problema verdadeiramente incapacitante. Portanto, é importante entender como os ambientes doméstico e escolar afetam o desenvolvimento intelectual da criança e, também, seu potencial para a aprendizagem.

Smith e Strick (2001) comentam que há um imenso conjunto de pesquisas que demonstrou que um ambiente estimulante e encorajador em casa produz estudantes adaptáveis e muito dispostos a aprender, mesmo entre crianças cuja saúde e/ou inteligência foram comprometidas de alguma maneira. Quanto ao ambiente escolar, as autoras mencionam que as crianças não devem, apenas, estar prontas e ser capazes de aprender, mas também devem ter oportunidades apropriadas de aprendizagem e, se o sistema educacional não oferecer isso, os alunos talvez nunca possam desenvolver sua faixa plena de capacidades, mesmo não havendo nada fisicamente errado com eles.

No entanto, as dificuldades de aprendizagem também podem ser compreendidas a partir das causas que as originam, tendo utilidade quando o objetivo é examinar o conjunto das dificuldades que uma etiologia específica pode originar e também sendo útil para predizer o resultado que uma dificuldade pode ter a longo prazo. Para Dockrell e McShane (1997), existem dois tipos distintos de sistemas de classificação etiológica, ou seja, aqueles em que existe uma causa identificável da dificuldade e aqueles em que há uma hipótese acerca da causa. No entanto, é um sistema deficitário quanto ao tratamento das dificuldades, pois um amplo número de dificuldades tem etiologia desconhecida. No sistema de classificação funcional, o critério não é a causa da dificuldade, mas alguma medida do nível de atuação da criança, envolvendo as medidas de inteligência.

O primeiro grupo seria formado por crianças cujo desenvolvimento intelectual estaria significativamente abaixo da média, e o segundo, por crianças com nível de desenvolvimento intelectual normal, mas que apresentariam uma dificuldade específica.

Uma das manifestações de conduta mais evidentes de dificuldades de aprendizagem, para Sánchez (1998), é o baixo rendimento, pois menciona que os alunos que podem sofrer fracasso na aprendizagem apresentam uma das seguintes características: possuem atraso de um ou mais anos quando a idade é relacionada às áreas de leitura, escrita e matemática; pertencem a grupos em desvantagem econômica e cultural; e têm a possibilidade de abandonarem a escola, seja por razões sociais, de saúde ou educacionais, e percebem suas dificuldades em aprender. As deficiências que mais tendem a causar problemas acadêmicos são aquelas que afetam a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade de fixar a atenção (SMITH e STRICK, 2001)

Existem aproximadamente 15% de crianças com dificuldades de aprendizagem em qualquer sistema (JARDIM, 2001) . Com essa porcentagem, estima-se que as escolas com 300 alunos tendem a apresentar 15 a 30 alunos com dificuldades de aprendizagem. Em uma sala com 30 alunos, existirão, em princípio, três crianças que precisam de apoio extra-classe, o que parece ser um problema crítico. Em uma escola com 1500 alunos, os professores terão de se preparar para dar respostas diferentes a cerca de 75 a 150 alunos, exigindo pelo menos 5 professores especializados nas aquisições de leitura, escrita e cálculo.

A criança com dificuldades de aprendizagem possui um conjunto de condutas significativamente desviantes em relação à população escolar em geral, sendo uma criança normal em alguns aspectos, mas atípica em outros. Quanto aos comportamentos específicos, mais de 100 já foram listados, porém os mais frequentes englobam a hiperatividade, problemas psicomotores (movimentos exagerados, rígidos, e descontrolados), labilidade emocional, problemas gerais de orientação, desordens da atenção (dificuldades em selecionar os estímulos relevantes dos irrelevantes, sendo que a desatenção pode ser motivada por carência, inatenção, ou por excesso – superatenção), impulsividade, dificuldades específicas de aprendizagem, problemas perceptivos (principalmente os visuais e auditivos, revelando as dificuldades em identificar, discriminar e interpretar estímulos), sinais neurológicos irregulares e, finalizando, desordens na memória e na cognição (FONSECA, 1995).

Também existem alguns outros comportamentos problemáticos observados em pessoas com dificuldades de aprendizagem como: dificuldade em seguir instruções (os enganos são cometidos porque as instruções não são completamente entendidas); imaturidade social (a criança age como se fosse mais jovem que sua idade cronológica), dificuldade de conversação (dificuldade em encontrar palavras certas); inflexibilidade (a criança teima em continuar fazendo as coisas à sua própria maneira, mesmo quando esta não funciona, resistindo a sugestões e ofertas de ajuda); fraco planejamento e habilidades organizacionais (a criança não parece ter qualquer sensação de tempo e, com frequência, chega atrasada ou despreparada); distração (a criança frequentemente perde a lição, as roupas e outros objetos, esquece-se de fazer as tarefas e trabalhos e/ou tem dificuldade em lembrar compromissos ou ocasiões sociais); falta de destreza (a criança parece desajeitada e sem coordenação, e em geral, deixa cair as coisas ou as derrama) e falta de controle dos impulsos (a criança toca tudo ou todos que prendem seu interesse, verbaliza suas observações sem pensar, interrompe ou muda abruptamente de assunto em conversas e/ou tem dificuldade em esperar) (SMITH e STRICK, 2001) .

Definir uma criança com dificuldades de aprendizagem é muito complexo, pois envolve uma multiplicidade de conceitos, dados, constructos, modelos e hipóteses; e ainda sobram questões sobre o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem.

No entanto, para Sánchez (1998), a definição renovada da NJCLD (1988), utilizada neste estudo, referencia elementos nucleares que permitem caracterizar o campo das dificuldades de aprendizagem. Primeiramente, por se referir a um termo genérico relacionado a um grupo heterogêneo de transtornos, não constituindo algo unitário. Em segundo lugar, por se relacionar com as dificuldades significativas na aquisição e no uso da recepção, na fala, na leitura, na escrita, no raciocínio ou nas habilidades matemáticas, ilustrando a variabilidade do termo. Em

terceiro, por se referir a dificuldades intrínsecas ao indivíduo, sendo uma ideia que se apóia aos enfoques neuropsicológicos e aos estudos genéticos. Em quarto lugar, por poder ocorrer ao longo do ciclo vital das pessoas, abarcando todas as idades, e também, por não serem devidas a fatores como deficiências sensoriais, atraso mental, transtorno emocional, etc., mas podendo ser admitida a co-ocorrência dos mesmos.

Acredita-se que é a definição que tem o apoio de uma grande variedade de profissionais, é a mais descritiva, lida com as dificuldades de aprendizagem como condição primária, enquanto reconhece outras condições de deficiência concomitantes, não excluindo a possibilidade de que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer em pessoas que são dotadas e talentosas.

Os estudos mencionados evidenciam a importância de se estudarem as dificuldades de aprendizagem não só a partir da relação com as atividades cognitivas das crianças, mas também com os aspectos da personalidade e emocionais do próprio sujeito, considerando o seu envolvimento com o ambiente em que está inserido.

### **A classificação das dificuldades de aprendizagem**

A classificação das dificuldades de aprendizagem pode ser feita através do sistema etiológico ou do sistema funcional (DOCKRELL e MCSHANE, 1997). O primeiro tenta classificá-las com base na causa que as origina. Pode prever o resultado de uma dificuldade a longo prazo, desde que já tenha sido observada e possibilita examinar o conjunto de dificuldades de uma etiologia. Entretanto, muitas dificuldades de aprendizagem têm etiologia desconhecida, como também podem ser semelhantes, mas manifestam-se de forma distinta, requerendo assim estratégias de intervenção diferentes.

O segundo sistema de classificação, o funcional, distingue com base nas medidas de inteligência, dois grupos de crianças: aquelas com desenvolvimento intelectual significativamente abaixo da média, consideradas lentas ou deficientes mentais, e aquelas com desenvolvimento intelectual normal, mas que apresentam dificuldade específica em alguma tarefa concreta, como a leitura. É frequente que essas últimas apresentem um perfil de atuação no qual há uma marcada diferença entre o nível de sucesso na área em que se situa a dificuldade específica e os níveis de sucesso em outras áreas do funcionamento cognitivo.

Distinguir entre dificuldades específicas e gerais quanto à discrepância nos perfis cognitivos é problemático. A maneira como se contabilizam as pontuações de discrepância apresenta muitas limitações metodológicas e o conceito de discrepância entre sucesso e capacidade nunca foi operacionalizado de forma satisfatória. Além disso, as crianças que manifestam uma dificuldade específica de aprendizagem em certas ocasiões, manifestam também outras geradas por esta, e crianças que manifestam dificuldades gerais de aprendizagem, com frequência, mostram uma competência considerável em uma área determinada do funcionamento específico; isso ocorre, principalmente, quando se consideram em separado grupo com dificuldades de aprendizagem de etiologia distinta. Conseqüentemente, esse tipo de discrepância pode causar problemas como a estigmatização do sujeito, além de rotular as crianças com apenas uma característica, quando muitas delas na realidade enfrentam mais de uma dificuldade.

Como se vê, a preocupação em diagnosticar as dificuldades de aprendizagem é antiga, mas é importante reconhecer que a sua presença baseia-se na presença de dificuldades significativas, em uma discrepância entre o resultado escolar esperado e o alcançado pela criança. Isso fez surgirem questionamentos sobre a formação do professor, recursos e técnicas utilizados, falta de pesquisa e verbas para tal.

O baixo rendimento é a manifestação mais evidente das dificuldades de aprendizagem, e pode servir como indicativo de que a criança é de risco – apresenta ou pode vir a apresentar dificuldades de aprendizagem. Segundo Regein, 1993 ( apud SANCHEZ, 1998) os critérios para identificar alunos de risco são: dois anos de atraso no seu nível em leitura ou matemática, suspensões anteriores, participação em programas de apoio, ausências escolares crônicas, reprovação em algum ano e recomendação do professor.

É difícil diferenciar crianças com baixo aproveitamento escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem. Os testes psicométricos de inteligência têm sido utilizados para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem, mas mostraram-se ineficientes para um diagnóstico diferencial. Conseguiram porém, identificar perfis diferenciais de habilidades em subtipos. Por exemplo, o teste WISC, está relacionado a fatores conceituais tais como vocabulário, semelhanças, compreensão das crianças com dificuldades de aprendizagem, podendo mostrar uma parte do perfil dessas crianças.

Autores como CABANACH E ARIAS (s.d) destacam que alunos com dificuldades de aprendizagem têm uma imagem de si mesmos, na área acadêmica, mais negativa do que a dos estudantes sem dificuldades de aprendizagem; que, na dimensão social, as dificuldades de aprendizagem também se refletem no auto-conceito, pois esses estudantes percebem-se como piores colegas e piores filhos do que os outros.

Talvez a maioria das dificuldades de aprendizagem não tenha causas orgânicas e não esteja relacionada com as atividades cognitivas da criança, mas seja resultado de problemas educativos ou ambientais. Estratégias de ensino ineficientes podem prejudicar o nível de sucesso das crianças na realização de tarefas, gerando problemas como falta de autoconfiança e efeitos negativos sobre a aprendizagem. A bagagem familiar e o ambiente também são determinantes no processo de aprendizagem, já que lacunas de determinadas experiências podem comprometer aspectos como a coordenação motora, segundo DOCKELL E MCSHANE (1997).

Não poderíamos deixar de citar as classificações de uso universal, como as CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças) e DSM-IV (Manual de Diagnóstico Estatístico das Perturbações Mentais).

A CID-10 denomina essa situação, predominantemente no capítulo intitulado Transtorno do Desenvolvimento das Habilidades Escolares, descrevendo-os como "*transtornos nos quais as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento. O comprometimento não é somente a consequência da falta de oportunidade de aprendizagem ou de um retardo mental, e ele não é devido a um traumatismo ou doença cerebrais*" (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAUDE, 1993, p. 52).

O DSM-IV, por sua vez, define muito mal a situação de DA. Segundo essa classificação, "*os transtornos da aprendizagem são diagnosticados quando os resultados 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*". (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994; p. 47)

Vemos assim, que não devemos tratar as DA como se fossem problemas insolúveis, mas, antes disso, como desafios que fazem parte do próprio processo da Aprendizagem, a qual pode ser normal ou não-normal. Também parece ser consensual a necessidade imperiosa de se identificar e prevenir o mais precocemente possível as DA, de preferência ainda na pré-escola.

Sendo assim, é muito importante o diagnóstico e a avaliação global da criança ou adolescente, considerando as diversas possibilidades de alterações que resultam nas DA, para que o tratamento seja o mais específico e objetivo possível.

### **Como ocorre o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem.**

Além dos processos cognitivos, outros processos mentais, como os executivos e emocionais, também afetam a atuação infantil, significando que o processo de avaliação com finalidade diagnóstica, deve ser bem abrangente. Quando uma dificuldade está no âmbito das estruturas e processos gerais do sistema, aplicáveis a qualquer domínio cognitivo, esta se manifestará sob a forma de alterações do funcionamento de uma série de domínios. Quando a dificuldade está no âmbito referente às estruturas e processos específicos próprios de um determinado domínio, terá efeitos diretos sobre esse domínio, e poderá gerar efeitos indiretos sobre outros (JARDIM, 2001).

As crianças com dificuldades de aprendizagem têm disfunções em habilidades necessárias para haver aprendizagem efetiva, apresentando problemas na compreensão de leitura, organização e retenção da informação e na interpretação de texto. São lentas ao processar informações, têm estratégias pobres para escrever, problemas de organização espacial e muita distração, o que acarreta dificuldades de comunicação e hábitos ineficientes de estudo (JARDIM, 2001).

Neste campo verificamos a importância do diagnóstico, tendo como objetivo coletar informações precisas e confiáveis sobre a competência da criança. Isso pode ser feito através de provas formais de habilidades e sucesso acadêmico que demonstrem se o desenvolvimento da criança está alterado ou atrasado. E para que essa avaliação seja boa, ela deve considerar todo o contexto no qual o sujeito está inserido. As informações sobre o desenvolvimento normal é que nos dão orientações sobre onde reside o problema de uma criança com dificuldades.

Para comparar a atuação, em uma tarefa, de crianças com dificuldades de aprendizagem com a de crianças com desenvolvimento normal, com frequência é necessário fazer comparações entre diversos grupos, de diferentes idades. Quando se quer somente conhecer a dimensão das diferenças entre um grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem e os seus colegas, então devemos comparar grupos de mesma idade. (LOZANO e RIOBOO, 1998)

Pode-se comparar um grupo de crianças que apresentam dificuldade numa área (por exemplo, na escrita) com um grupo de crianças mais novas e que não apresentem dificuldade

alguma nessa mesma área, e cujo desempenho seja semelhante ao do primeiro grupo; a verificação do que essas crianças apresentam a mais que as outras (aquelas com dificuldades) possibilita encontrar a diferença que talvez seja a causa das dificuldades. Um outro método é o de estudar a relação longitudinal entre a habilidade na qual estamos interessados e as habilidades que, presumivelmente, se relacionam com ela de modo causal. (LOZANO e RIOBOO, 1998)

Segundo os mesmo autores, para identificar o problema de aprendizagem, pode-se recorrer a testes normativos, a testes criteriosais e a experimentos de ensino. Os normativos medem as conseqüências da dificuldade de aprendizagem e indicam diferenças entre a criança e o grupo do qual ela faz parte, em uma tarefa específica ou em um conjunto delas; são testes válidos e confiáveis, pois o resultado é o mesmo quando se mede o sujeito em outro momento; os testes de inteligência são seus principais representantes. Os testes criteriosais medem a habilidade do sujeito ao realizar uma tarefa ou um conjunto delas, mas só da criança avaliada, não discriminando entre os indivíduos; permite a análise de padrões de erro, o que é importante para a compreensão das dificuldades de aprendizagem. Ao contrário dos testes normativos, que se concentram na resposta correta, estes concentram-se na natureza da tarefa e na forma como as partes da tarefa podem apoiar ou impedir a aprendizagem. Os experimentos de ensino, por sua vez, centram-se na criança e na sua inter-relação de habilidades de processamento de informação em uma situação particular; permitem uma conceitualização das dificuldades de aprendizagem, mas sem haver um critério externo; generalizações para outras áreas e outros contextos não podem ser feitos, pois trata-se da análise de apenas uma tarefa.

Na verdade, o que ocorre na prática é que os alunos com dificuldades de aprendizagem são identificados com base em critérios pedagógicos arbitrários, senão em pareceres e avaliações médicas (pediátricas, neurológicas ou psiquiátricas) ou psicológicas tradicionais; os testes mais freqüentes utilizados por estes últimos não passam por quaisquer tipos de adaptação ou conversão reeducativa (FONSECA, 1995).

O desempenho tem sido avaliado por testes padronizados de leitura, matemática e ortografia (Peabody, Woodcock-Johnson, Kaufman). A inteligência tem sido, geralmente, verificada pela escala de Wechsler (WISC). O problema desses instrumentos é que tendem a ignorar a natureza interativa do ensino e da aprendizagem, responsabilizando a criança, embora o desempenho não seja necessariamente produto da aprendizagem. Uma outra crítica faz-se sobre a conceitualização do processo de aprendizagem porque pode conduzir a uma aplicação rígida do ensino prescritivo que não considera a bagagem da criança em relação à tarefa ou às estratégias.

É importante destacar que o aluno com dificuldades de aprendizagem nem sempre é detectado como tal por conseguir alcançar o desempenho mínimo necessário para ser aprovado. É o baixo rendimento, que leva ao insucesso escolar, às baixas notas, que indica os alunos que podem ter dificuldades de aprendizagem, destacando-os do seu grupo de sala de aula. Essa forma de sobressair-se pode acarretar conseqüências no âmbito do grupo que nem sempre são positivas para o sujeito.

Apesar das limitações de classificações do tipo DSM-IV, que define muito mal a situação de DA, citado no tópico da classificação das dificuldades de aprendizagem deste artigo, estas podem

ajudar na comunicação entre profissionais em nível internacional e a organizar o tipo de dificuldades que essas pessoas apresentam.

Do que enfocamos, faz-se necessário pesquisar as particularidades do desenvolvimento do pensamento humano aliado a construção e desenvolvimento da linguagem numérica, analisado sob o ponto de vista sócio-histórico do conceito pré-simbólico de número natural, ou seja, os movimentos qualitativos e quantitativos.

Assumamos com todos os nossos conhecimentos, com toda nossa dedicação, os princípios da normalização e individualização do ensino, optando pela compreensão ao invés da exclusão. Esta é uma visão que tenta superar a concepção patológica tradicional dos problemas escolares que se apóia em enfoques clínicos centrados nos déficits dos alunos e em tratamentos psicoterapêuticos em anexo aos processos escolares.

Partindo da realidade plenamente constatada que todos os alunos são diferentes, tanto em suas capacidades, quanto em suas motivações, interesses, ritmos evolutivos, estilos de aprendizagem, situações ambientais, etc., e entendendo que todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas contextuais e relativas, é necessário colocar o acento no próprio processo de interação ensino/aprendizagem.

Sabemos que este é um processo complexo em que estão incluídas inúmeras variáveis: aluno, professor, concepção e organização curricular, metodologias, estratégias, recursos. Mas, a aprendizagem do aluno não depende somente dele, e sim do grau em que a ajuda do professor esteja ajustada ao nível que o aluno apresenta em cada tarefa de aprendizagem. Se o ajuste entre professor e aprendizagem do aluno for apropriado, o aluno aprenderá e apresentará progressos, qualquer que seja o seu nível.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual de Diagnóstico Estatística das Perturbações Mentais. 4ª Edição. DSM-IV, 1994.

CRUZ, V. Dificuldades de Aprendizagem – fundamentos. Lisboa: Porto Editora, 1999.

DOCKELL, J. e MCSHANE, J. Dificultades de aprendizaje en la infancia. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.

FONSECA, V. Educação Especial - Programa de simulação precoce: Uma introdução às idéias de Feuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LOZANO, B. A. e RIOBOO, P. A. Dificultades de aprendizaje: categorías e clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica. IN Santiuste Bermejo, V. e Beltran Llera, J. A. Dificultades de aprendizaje. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.

JARDIM, W. R. de S. Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental: manual de identificação e intervenção. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças.CID-10, 1993.

SANCHEZ, J. N. G. Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje.In: Santiuste Bermejo, Víctor & Beltran Llera, Jesús A. (Ed.) Dificultades de Aprendizaje. España: Editorial Sintesis, 1998.

SMITH, C. e STRICK, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z. Porto Alegre: Artes médicas, 2001.

STRAUSS, A. *et al.* Psicopatología y educación del niño com lesión cerebral.EUDEBA: Buenos Aires, 1973. 311p.

VIZIM, M. “Educação Inclusiva: O Averso e o Direito de uma mesma realidade”, In: Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiências, Silva, S.; Vizim, M. (orgs.), Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, Campinas/SP, p. 49-71, 2003.

WENDT, E. (2001) “Eutanásia”, In: Datavenia no. 51, UEPB, out/2001. Disponível em:<[http://www.datavenia.net/artigos/Teoria\\_Geral/EUTANASIA.htm](http://www.datavenia.net/artigos/Teoria_Geral/EUTANASIA.htm)>Acesso em 13/12/2003.