

Diagnóstico e problemas de aprendizagem: uma ação multidisciplinar

Regina Celia Adamuz¹ & Lúcia Helena Tiosso Moretti²

Resumo

O objetivo do presente artigo é fazer reflexões sobre o diagnóstico decorrente dos problemas de aprendizagem, apresentados pelos alunos, e destacar a importância da formação do educador, a participação da família e o trabalho inter e multidisciplinar. Assim, este estudo ressalta o trabalho integrado, auxiliando no tratamento e superação de tais dificuldades.

Palavras-chave: diagnóstico, problemas de aprendizagem, interdisciplinaridade, equipe multidisciplinar.

ADAMUZ, R. C., MORETTI, L. H. T. Diagnóstico, problemas de aprendizagem: uma ação multidisciplinar. *UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 91-96, mar. 2000.

Introdução

Tratar a questão do papel da equipe interdisciplinar e/ou multidisciplinar no diagnóstico e tratamento das dificuldades da aprendizagem requer, antes de mais nada, algumas reflexões sobre “as dificuldades e/ou problemas de aprendizagem”.

Hoje em dia, ouvem-se muitas declarações do tipo “meu aluno não aprende [...], é problema de aprendizagem [...], não está conseguindo acompanhar a turma [...], é conveniente submetê-lo a uma avaliação...”. Muitas vezes essas verbalizações ocorrem diretamente para o aluno, provocando insegurança e, em muitos casos, afetando a sua auto-estima.

Uma outra situação bastante rotineira é comunicar à família, sempre pedindo providências e alertando que se não tomarem medidas rápidas, o aluno pode não conseguir concluir o ano. A realidade familiar se repete normalmente de forma semelhante: a família começa com sermões, castigos e trocas de presentes para melhorar o desempenho e, conseqüentemente, as notas. O dia-a-dia da criança torna-se um inferno, porque a família a responsabiliza por todos os demais desequilíbrios familiares. Dessa forma, muitos alunos são identificados, ou seja, “diagnosticados”, como portadores de dificuldades e/ou problemas de aprendizagem.

Segundo José & Coelho (1990, p. 24), “muitas crianças são identificadas como portadoras de problemas de aprendizagem quando não realizam o que se espera de uma programação de ensino. Seja porque ficam presas a mecanismos que tentam reproduzir sem êxito, seja porque, apesar de saberem até mais do que aquilo que o professor está ensinando, faltam-lhes mecanismos para se expressarem”.

Padilha (1997, p. 23) ressalta que termos como “imaturidade”, “disfunção”, “dislexia”, “atraso mental”, “raciocínio fraco”, “pré-operatório”, “hiperativo”, “desligado” e muitos outros invadem o cotidiano da sala de aula e acabam por fazer parte da fala dos professores.

Costa *et al.* (1995, p. 56) enfatizam que “...os problemas de aprendizagem podem surgir devido

¹ Docente da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Doutoranda em Educação pela UNESP/Marília. Endereço para correspondência: Av. Paris, 675. Jardim Piza. 86041-140 Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: rcadamuz@onda.com.br

² Doutora em Psicologia Clínica pela USP e Pós-Doutora pela Universidade de Roma. E-mail: luciamoretti@uol.com.br

a causas pedagógicas, ou seja, a própria escola pode criar, produzir problemas de aprendizagem para as crianças. A escola cria esses problemas através de inadequação metodológica, precária qualificação do corpo docente, currículo inadequado, falhas no processo de avaliação, salas numerosas”.

Muitas vezes o professor torna-se “...um profissional capaz, apenas, de transmitir um saber pronto, estabelecido para o desenvolvimento social e intelectual do aluno. Conseqüentemente, faz-se uma opção por métodos e técnicas que não aceitam a atividade assimiladora da inteligência na construção dos conhecimentos. Estes fatos, na maioria das vezes, levam a ‘fracassos’ sucessivos na primeira série do primeiro grau e as crianças que ‘fracassam’, por sua vez, são encaminhadas para avaliações psicológicas...” (Ide *apud* Kishimoto, 1996, p. 93).

Frente a essas assertivas, questionamos os problemas e/ou dificuldades de aprendizagem? Segundo José & Coelho (1990, p. 23), esses problemas “referem-se às situações difíceis enfrentadas pela criança normal e pela criança com um desvio do quadro normal mas com expectativa de aprendizagem a longo prazo”.

Paz (*apud* Pain, 1985, p. 28) explica que “podemos considerar o problema de aprendizagem como um sintoma, no sentido de que o não aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação”.

Diante disso, é de suma importância o papel dos educadores, pais e professores nos processos fundamentais do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Ressaltamos, ainda, que os educadores, interessados nos alunos como seres humanos em crescimento, devem saber o que os alunos são fora da escola e como são suas famílias.

Um outro aspecto relevante é o respeito do educador à dignidade do aluno, tratando-o com compreensão e ajuda construtiva, para que se desenvolva nele a capacidade de procurar dentro de si mesmo as respostas para os seus problemas, como responsável e, conseqüentemente, agente do seu próprio processo de aprendizagem. Para tanto, cabe ao professor o reconhecimento da criança que apresenta distúrbios e/ou dificuldades de aprendizagem.

Ensinar traz satisfação. No entanto, quando o educador se depara com aquele aluno que não consegue “acompanhar”, ou seja, desenvolver as habilidades que conduzam à aprendizagem eficaz, necessita de uma interação com outros profissionais para discussão e avaliação das dificuldades para o desenvolvimento de um trabalho integrado e efetivo.

No decorrer da formação do educador, este nem sempre tem oportunidade de vivências práticas para um conhecimento mais aprofundado sobre as condições internas e externas, que permeiam o desenvolvimento dos educandos e das suas habilidades. Freqüentemente falta-lhe também experiência com a interação das áreas, ou seja, a interdisciplinaridade necessária para compor uma equipe multidisciplinar com objetivo de conduzir os educandos à aprendizagem eficaz.

O trabalho interdisciplinar tem como objetivo a integração e o desenvolvimento global do aluno, assim como o desenvolvimento de sua capacidade, tendências e comportamentos.

A interdisciplinaridade é uma ligação entre duas ou mais matérias ou disciplinas, que vai desde um simples contato até a interação mútua de idéias, de nomenclaturas, de comportamentos, etc. Corresponde tal interação ao vínculo, à troca, à permuta, à comunidade de sentido e a complementaridade entre as várias disciplinas. Assim, não se descartam, não se jogam fora as especialidades, mas tenta-se aproveitar a contribuição que as disciplinas podem oferecer, umas às outras, contribuindo para o desenvolvimento da formação geral do aluno. O importante a ressaltar é que todas as disciplinas são imprescindíveis nesta visão interdisciplinar, desde que estejam voltadas para um objetivo comum.

A interdisciplinaridade é definida como o processo pelo qual dois ou mais professores de áreas distintas analisam o conteúdo, fixam objetivos e partem para proposta de atividade, sendo que um poderá adentrar na área do outro, sem fugirem da essência de suas disciplinas. Acontecerá quando houver trocas constantes de informações entre os professores, que visam os mesmos objetivos educacionais propostos pela escola.

Os estudiosos na área educacional destacam que a maior dificuldade para a realização desta prática está vinculada a mentalidade dos professores, seja pela falta de visão interdisciplinar das próprias coordenações, seja pela formação acadêmica e didático-pedagógica do professor.

Já uma Equipe Multidisciplinar, ou seja, “Multiprofissional”, é constituída por técnicos graduados, com objetivo de auxiliar o desenvolvimento da criança de maneira completa, “atacando” todas as áreas deficitárias:

- Fonoaudiólogo ⇒ desenvolvimento da fala – progresso na habilidade verbal.
- Fisioterapeuta ⇒ motricidade global e apendicular.
- Terapeuta Ocupacional ⇒ estímulos sensoriais-motores, temporo-espaciais.
- Médico Neurologista ⇒ exames e medicamentos.
- Pedagogo ⇒ Avaliação Pedagógica.
- Psicólogo ⇒ Avaliação Psicológica; Clínica; Terapia – Lúdica.
- Assistente Social ⇒ Família *versus* Criança ⇒ Aspecto Social.

Como se observa, a utilização dessas técnicas no processo de avaliação ajuda os outros profissionais, juntamente com o educador, a estudar as variáveis que estão interferindo no processo de aprendizagem do aluno com dificuldades. Através dessa identificação, propostas de intervenção são apresentadas, analisadas e discutidas, estendendo-se aos familiares.

Deve-se, por exemplo, observar o aluno que não consegue ler, ou compreender problemas matemáticos, pois talvez ele seja mais ansioso quanto ao fracasso, por causa de sua fragilidade e de sua baixa auto-estima. Ou não consegue ler porque necessita de mais tempo, num programa mais longo. É provável que o educador e familiares precisem esquecer as habilidades de leitura para concentrar mais naquilo que ele é capaz de fazer e esperar que sua confiança se fortaleça. Quando estiver mais forte, com certeza terá condições de aprender.

Há muitos alunos com outras variedades de dificuldades de aprendizagem que não se mostram intelectual ou fisicamente incapacitadas, como a relação professor/aluno. Deve-se reconhecer que esses alunos são emocionalmente frágeis. Independentemente da razão, são ansiosos a tal ponto que não conseguem reter informação e construir com base em conhecimentos anteriores.

Os pais e educadores devem estar atentos, observando os comportamentos e as reações do aluno frente ao fracasso, pois pode ocorrer um aumento no nível de distúrbio de comportamento, como por exemplo, a hiperatividade. A hiperatividade é difícil de medir e definir. Os alunos definidos como hiperativos sofrem de inquietação, excesso de atividade, excitabilidade e desorganização. Podem ser impulsivos e agressivos. Os pais de alunos hiperativos geralmente supõem que seus filhos sejam altamente inteligentes e precisem expandir suas mentes.

Quando se detecta que inúmeros comportamentos do aluno são decorrentes de sua dificuldade na escola, é possível elaborar um programa eficaz para o seu bom desenvolvimento, antes de encaminhá-lo para educação especial, mais especificamente para a classe especial.

Segundo Machado (1994, p. 53) “para a maioria dos professores, é bom existir a classe especial a fim de que se possa atender às crianças que não conseguem acompanhar o que eles ensinam. As classes de educação especial funcionam algumas vezes como uma ‘válvula de escape’ inadequação e fracasso do ensino público. Alguns professores acreditam que uma atenção especial, para algumas dificuldades da criança, pode acontecer na classe especial, já que lá o número de criança é menor que na classe comum”. Mas, como vamos percebendo, essa não é uma questão apenas quantitativa. Tem-se que olhar as subjetividades que estão sendo produzidas nesse tipo de prática.

Os educadores devem estar atentos e, se possível, participar de cursos de treinamento com técnicas preventivas, ou seja, adaptem os seus recursos e currículo, de forma a atender às necessidades do aluno com dificuldades, e não excluí-los.

“Há o perigo de a Escola, diante de qualquer comportamento divergente de seus alunos, encaminhar essas crianças para as classes especiais, sem antes realizar uma reflexão profunda sobre as mesmas. Qualquer rotulação é uma tendência reducionista, pois muitas vezes rotula-se a criança sem que sejam pesquisadas as condições em que o problema ocorreu [...] não se pode, portanto, colocar crianças em classes especiais, sem a indicação da equipe multiprofissional, cuja orientação é imprescindível” (Boletim de Educação, 1998, p. 12).

O diagnóstico é um processo contínuo (identificação, atendimento, acompanhamento e encaminhamento, se necessário) e deverá ser norteado por um referencial teórico, agindo através da interdisciplinaridade, isto é, todas as categorias profissionais envolvidas devem embasar seus trabalhos numa concepção teórica, havendo uma unidade de pensamento, uma vez que o sujeito é único. É necessário ter como objetivo principal, o desenvolvimento global e harmonioso do aluno, devendo buscar as suas potencialidades e possibilidades nesse processo.

Amaral, (1997, p. 33-34) quando escreve sobre *Histórias da exclusão – e de inclusão? – na Escola Pública* relata uma história bastante rica para reflexão: “Uma joaninha diferente”.

“Era uma vez uma joaninha que nasceu sem bolinhas...

Por isso, ela era diferente. As outras joaninhas não davam ‘bola’ pra ela. Cada qual com suas bolinhas, viviam dizendo que ela não era uma joaninha.

A joaninha ficava triste, pensando nas bolinhas e no que poderia fazer... Comprar uma capa de bolinhas? Ou, quem sabe, ir embora para longe, muito longe dali?

Ela pensava e pensava... Sabia que não seriam as bolinhas que iriam dizer se ela era uma joaninha verdadeira ou não. Mas as outras joaninhas não pensavam assim...

Então ela resolveu não dar mais importância ao que as outras joaninhas pensavam e continuou sua vida de joaninha sem bolinhas...

Até que um dia, as joaninhas reunidas resolveram expulsar do jardim aquela que para elas não era uma joaninha!

Sabendo que era uma autêntica joaninha, mesmo sem bolinhas, teve uma idéia... Contou tudo para o besouro preto, que é parente distante das joaninhas. Decidiram ir à casa do pássaro pintor e contaram a ele o que estava acontecendo.

O pássaro pintor, então, teve uma idéia. Pintou com capricho o besouro, que ficou parecendo uma joaninha de verdade...

E lá se foram os dois para o jardim: a joaninha sem bolinhas e o besouro disfarçado.

No jardim ninguém percebeu a diferença. E com festa receberam a nova joaninha.

A joaninha sem bolinhas, que a tudo assistia de cima de uma folha, pediu um minuto de atenção e, limpando a pintura que disfarçava o besouro preto, perguntou:

— Quem é a verdadeira joaninha?”

Analisando a referida história da joaninha, Amaral propõe que, “tal como o besouro e o pássaro pintor, nós (sejam professores ou psicólogos) façamos uma *aliança* (quase cumplicidade) com a criança/joaninha-sem-bolinhas, para que ela tenha espaço para *ser* e espaço para *provar* que sendo uma “verdadeira” criança/joaninha (com ou sem bolinhas) é *sempre capaz de aprender [...] e de ensinar*”.

Oferecer um ambiente seguro e carinhoso ao aluno com dificuldade é fundamental. A rotina e procedimentos regulares podem estimular não só um sentimento de segurança, mas também um sentimento de realização, principalmente se forem coerentemente empregados numa comunidade afetiva.

Segundo Ide *apud* Kishimoto (1996, p. 93-94), para revertermos o quadro dessa dificuldade, devemos desenvolver as capacidades cognitivas dos alunos, tornando-os capazes de “ pensar, refletir e construir o conhecimento de forma significativa. Dois aspectos bastante relevantes devem ser satisfeitos:

1. “A presença de um mediador (pais, professores, companheiros), ou seja, pessoas que se interpoem entre o estímulo e o organismo, criando, de forma sistemática ou assistemática, situações que levem o indivíduo a se desenvolver; e
2. Os recursos, instrumentos pedagógicos que devem ser adequados a essas crianças, possibilitando a construção do conhecimento de forma pensante”.

Feuerstein *apud* Rubinstein (1996, p. 132), faz também uma importante observação a respeito da dificuldade de aprendizagem. Segundo ele, ela está relacionada com carência de “Experiência de Aprendizagem Mediada”, a qual acarreta fundamentalmente a performance cognitiva deficitária, além de baixa modificabilidade cognitiva. E prossegue, enfatizando que a aprendizagem, fundamentalmente, é constituída na relação com um mediador humano, embora também se possa aprender diretamente da interação com o estímulo [...] responsabiliza a qualidade da relação do mediador (pais e demais adultos) com o aprendiz, como a responsável direta da capacidade de aprendizagem e de flexibilidade a mudança” (p. 131).

Em muitas situações em que o aluno apresenta dificuldade de aprendizagem, é mister uma avaliação multidisciplinar, com objetivo de observar os múltiplos fatores envolvidos e, se necessário, executar um diagnóstico diferencial. Segundo Rubinstein (1996, p. 139), “nem sempre num primeiro momento, encontram-se no diagnóstico todas as respostas. Muitas vezes é durante o tratamento que surgirão outras informações, as quais permitirão construir idéias mais precisas a respeito do quadro. O profissional deve estar atento ao caráter contínuo do diagnóstico durante a intervenção”.

Os profissionais devem sempre trabalhar em conjunto com outro(s) profissional(is) envolvido(s) no atendimento do aluno e sempre trocando idéias, executando **Estudo de Caso**, fornecendo orientações aos **Mediadores** ⇒ **Familiares** e, principalmente, ao **Educador**, pois o “grande problema que os professores enfrentam hoje é com quanto aqueles alunos que aparentemente nada trazem de diferentes, mas têm um desempenho muito aquém do grupo onde estão inseridos. Conseqüentemente, buscam uma saída para eles – a Educação Especial – quando na verdade, a maioria desses alunos necessita que seus professores revejam sua prática docente, de modo a criar um clima em sala de aula que lhes favoreça a construção, porque na verdade o problema não está no aluno, o problema está em sua interação com o meio” (Boletim de Educação, 1998, p. 28).

Referências Bibliográficas

- AMARAL, Lígia Assumpção. Histórias da exclusão – e de inclusão? – na escola pública. In: EDUCAÇÃO especial em debate. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1997. p.23-34.
- BOLETIM DE EDUCAÇÃO. *Um salto para o futuro*. 1998. p.22-42.
- COSTA, Carmem Rodrigues da, SOUZA, Iara Elizabeth Redwitz de, RONCAGLIO, Sonia Maria. *Momentos de psicologia escolar*. Curitiba : Pinha, 1995.
- IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo : Cortez, 1996.
- JOSÉ, Elizabete da Assunção, COELHO, Maria Teresa. *Problemas de aprendizagem*. São Paulo : Ática, 1990.
- MACHADO, Adriana Marcondes. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1994.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Possibilidades de histórias ao contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo : Prexus, 1997.
- PAIN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985.
- RUBINSTEIN, Edith. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: SISTO, Fermino Fernandes (Org.). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis : Vozes, 1996,

p. 127-139.

Diagnosis and learning problems: multidisciplinary action

Abstract

The objective of the present article it is to think about the diagnosis due to the learning problems presented by the students and to highlight the importance of the educator's formation, the participation of the family, and the interdisciplinary and multidisciplinary work. Thus, this study emphasizes the integrated work aiding at the treatment and the overcoming of such difficulties.

Key words: diagnosis, learning problems, interdisciplinary, multidisciplinary team.

ADAMUZ, R. C., MORETTI, L. H. T. Diagnosis and learning problems: multidisciplinary action. *UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 91-96, mar. 2000.