

MARIA ALEJANDRA ITURRIETA LEAL

**DISTÚRBIOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA
AQUISIÇÃO DA ESCRITA: REFLEXÕES SOBRE SEU
DIAGNÓSTICO NA SALA DE AULA**

93.22465/BC

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1991**

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

RESUMO

Através de um estudo de caso, pretende-se esclarecer como vem sendo feita a avaliação das crianças na primeira série, como e quando os "erros" transformam-se, para as professoras, em sintomas ou indícios de algum problema de aprendizagem. Analisando a fala das professoras, os informes de repetência e ou que se observou em sala de aula, inferimos a concepção de alfabetização das professoras, descrevemos como identificam as dificuldades das crianças, na prática escolar, e como isto favorece o *surgimento dos distúrbios de aprendizagem* no processo de aquisição da escrita.

A pesquisa foi realizada em três primeiras séries de três escolas, situadas em bairros periféricos da cidade de Vinã del Mar, no Chile.

Os dados são analisados considerando uma de alfabetização como um processo no qual a criança e o professor relacionam-se e interagem por meio da linguagem. É neste jogo que a criança vai construindo a linguagem escrita. Esta perspectiva da aquisição da escrita leva a pensar que os "erros" das crianças podem ser analisados como tentativas para entender a linguagem escrita e não necessariamente como sintomas de distúrbios de aprendizagem, levando-nos a pensar não em "problemas de aprendizagem" mas em "problemas de ensino", decorrentes de "problemas de formação dos professores".

MARIA ALEJANDRA ITURRIETA LEAL

**DISTÚRBIOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA
AQUISIÇÃO DA ESCRITA: REFLEXÕES SOBRE SEU
DIAGNÓSTICO NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO** na Área de Concentração: Metodologia do Ensino à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof. Dra Maria Laura Mayrink-Sabison.

linda de

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1991**

MARIA ALEJANDRA ITURRIETA LEAL

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Maria Alejandra Iturrieta Leal e aprovada pela Comissão Julgadora em Campinas.

Data: Campinas, 11/11/91

Assinatura: Maria Alejandra Iturrieta Leal

**DISTÚRBIOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA
AQUISIÇÃO DA ESCRITA: REFLEXÕES SOBRE SEU
DIAGNÓSTICO NA SALA DE AULA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1991**

Comissão Julgadora

Luís A. M. G.

Mazhad Baboy.

Manoel Francisco de Jesus - Sabino

AGRADECIMENTOS

Durante o tempo que transcorreu o curso de mestrado, muitas pessoas participaram desta vivência e a elas muito tenho a agradecer:

a Cláudia que frente à experiência de conhecer um novo país e novas pessoas, fez mais forte nossos laços e me ajudou nos primeiros anos de adaptação no Brasil,

a Sra. Irani pela sua amizade e generosidade,

o Willy e Leonel amigos e companheiros desta experiência,

a Rosa a interlocutora do processo de redação da tese, leitora atenta e sempre disposta, amiga e companheira no início de uma nova etapa,

a Margarita, Rosa Lídia, Vera, Francinette, amigos da mesma jornada,

Marina, Nadir, Cláudia, Wanda, dona Maria que com disposição facilitam a burocracia do mestrado,

o pessoal da biblioteca, especialmente Amauri,

as professoras entrevistadas e diretores das escolas, cuja contribuição e participação fizeram possível a pesquisa, de maneira especial a professora V; eu também compartilho o seu desejo de que este trabalho contribua "na avaliação das crianças com transtornos de aprendizagem",

a professora Amélia Americano D. de Castro, pela sua contribuição e estímulo no início do mestrado,

a professora Sarita e a turma de suas classes pelas discursões enriquecedoras que fizeram me reencontrar com a linguagem, abrindo um mundo novo e interessante,

a professora Maria Irma Coudry pela leitura e sugestões,

e a professora Maria Laura Mayrink-Sabinson, minha orientadora, pelo estímulo e especial disposição durante o tempo que me dediquei a esta dissertação.

Este trabalho teve o apoio financeiro:

- _ do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico (C.N.P.Q) durante 1988-1990 e
- _ da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) de maio a setembro de 1991.

Ao Adílio pelo estímulo, para enfrentar cada desafio.

*À Betty pelo amor e apoio que fazem encarar a vida com força.
Pela contribuição no trajeto da pesquisa.*

Ao Libânio pela cumplicidade no início da nossa vida juntos.

*À Natalia e à Alessandra, cada uma com a sua chegada marcaram
minha vida.*

ÍNDICE

Capítulo I: Iniciando o Caminho

1. Notas Preliminares.	1
2. Sistema do Ensino Básico no Chile	5
2.1. O Ensino Básico	5
2.2. Os Grupos Diferenciais	7

Capítulo II: Distúrbios de Aprendizagem.

1. O Discurso Psicológico do Termo Distúrbios de Aprendizagem.	10
2. Distúrbios de aprendizagem: Um Novo Rótulo?	13

Capítulo III: Análise dos Dados

1. As Entrevistas	18
1.1. O Contexto das Entrevistas.	18
1.2. O que Dizem as Professoras	22
1.2.1. Dificuldades: Indícios de Patologia?	22
1.2.2. O Trabalho na Sala de Aula: o dizer das professoras.	32
1.2.3. Que são os Distúrbios de Aprendizagem: (Des) Conhecidos para as professoras?	45
2. Os Informes	57
2.1. Descrição ou Legalização das Dificuldades das Crianças?	57
2.2. Síntese da fala das Professoras.	64

Capítulo IV: O Processo de Aquisição da Língua Escrita.

1. Alfabetização: Virando o Jogo.	70
2. O Erro é da Criança ou da Professora?	77

Considerações Finais.	81
-----------------------	----

Bibliografia	83
--------------	----

Anexos

Anexo 1

86

Anexo 2

88

CAPÍTULO I: INICIANDO O CAMINHO

1. NOTAS PRELIMINARES

Escrever sobre as "dificuldades de aprendizagem" na aquisição da língua escrita me leva a percorrer e lembrar a minha formação como especialista, a prática como professora alfabetizadora e o questionamento desses anos, que se traduz nesta dissertação de mestrado. Um caminho que teve mudanças que enriqueceram a minha visão do processo de alfabetização, embora este processo tenha significado romper com a imagem de especialista, já que foi preciso rever a minha prática e formação procurando novas respostas para as minhas dúvidas sobre os *erros e dificuldades das crianças no processo de aquisição da escrita*.

Nessa época acreditava na explicação que se dá ao termo "distúrbio de aprendizagem", envolvida nas leituras que tratavam sobre o tema: Bravo (1977, 1980), Condemarín (1973), Johnson e Myklebust (1987), Jadoulle (1966). Mas este referencial teórico não bastava para compreender porque algumas crianças apresentavam dificuldades na primeira série. A formação como especialista não era o suficiente para responder as minhas inquietudes sobre as dificuldades das crianças.

Preocupava-me porque as crianças tinham dificuldades para aprender a ler e escrever, embora não apresentassem inteligência abaixo do "normal". Como se produzia essa *alteração que dificultava a aprendizagem*? Inquietava-me por que "*algumas crianças que não pareciam diferentes das outras (algumas inquietas, outras tranquilas) não aprendiam. O diferente dessas crianças era que estavam atrasadas com respeito às outras*". Não obstante, eram estas dúvidas as que também faziam-me pensar que era preciso trabalhar com as

crianças de forma especial dentro da sala de aula; sem ter que mandá-las ao grupo diferencial. Acreditava que essa atenção individual *solucionaria o problema de aprendizagem das crianças*, através de exercícios de coordenação motora, percepção visual, auditiva, de estimulação para as funções básicas, etc.

Essa maneira de enxergar as dificuldades de aprendizagem das crianças apoiava-se no curso de especialização em que trabalhei com os conceitos de: prontidão para a alfabetização, estimulação das funções básicas, maturidade escolar; usando autores como: Allende, F., Condemarín, M., Chadwick (1978); Condemarín (1985); Frostig, M, Home, D. e Miller (1980). Produto do curso de especialização são dois cadernos para trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem. *Um para o diagnóstico, que compreende uma bateria de provas: Teste A.B.C. de Lourenço Filho, Prova Exploratória de Dislexia Específica (PEDE de Condemarín), teste de Inteligência Infantil de Goudenaght, Prova Exploratória das Funções Básicas do Dr. Olea. O outro era o de habilitação* (palavra que substituiu "tratamento" ou "recuperação") com exercícios baseados no treinamento motor, e das funções básicas. Estes exercícios não se diferenciavam em nada dos preparatórios para a alfabetização.

Com essa perspectiva e interesse ingressei no curso de mestrado em 1988. No Projeto de Pesquisa pretendia :

a.- *"sistematizar o que se denomina sob o termo distúrbios de aprendizagem, considerando que obedece a diferentes etiologias e sintomatologia."*

b.- *"Elaborar uma metodologia adequada para trabalhar com crianças portadoras de distúrbios de aprendizagem, dentro do seu meio escolar."*

Esse projeto, bastante amplo e ambicioso, era a continuação do realizado durante o curso de especialização no Chile.

As dúvidas ainda não estavam respondidas. E a própria definição de "distúrbios de aprendizagem" que me fazia pensar *se as crianças não têm inteligência abaixo do normal, nem problemas sensoriais, então por que não aprendem?* Qual é, então, a responsabilidade que

cabe ao professor e à escola? Por que jogar a responsabilidade na criança (uma vez que se aceita que a sua dificuldade é produto de uma alteração)? Por que criar uma *doença* (alteração) para justificar as dificuldades das crianças na primeira série? Por que uma metodologia especial solucionaria tais dificuldades? Todas estas interrogações se intensificaram quando, pela minha experiência, percebia que, muitas vezes, as crianças *consideradas com dificuldades*, se sentiam mais confiantes e se recuperavam, não pela atenção especial, *mas pela atenção individual, ou seja porque preocupava-me com ela*. Isto foi comprovado durante a pesquisa, já que as crianças que estiveram mais perto de mim (com as quais compartilhava a carteira e para as quais explicava as indicações dadas pela professora) melhoraram seu rendimento e algumas conseguiram passar de ano.

Também as minhas leituras sobre alfabetização faziam-me considerar aspectos desse processo, que até então não tinha percebido e que começavam a aparecer e ganhar importância: *a relação da criança com a linguagem; o conceito de erro que a escola tem; o que indicam os erros das crianças; a concepção que se tem do processo de aquisição da escrita; as práticas escolares que usam uma linguagem fragmentada e descontextualizada*.

Esses aspectos passaram a ser importantes e mudaram a minha visão do processo de alfabetização, fizeram-me refletir sobre a definição dos "distúrbios de aprendizagem" e o papel do professor no aparecimento e criação das dificuldades dos alunos na primeira série. Ao mudar o conceito de alfabetização comecei a mudar a visão do porquê a criança não aprende e comecei a dar importância e enxergar *como se produz a interação da criança com a linguagem escrita e o papel do professor nessa interação*.

O papel da linguagem no processo de alfabetização, das relações sociais, do professor como regulador da interação da criança com a linguagem, até esse momento despercebidos, tornaram-se importantes e fizeram com que eu começasse a questionar a abordagem que até esse momento tinha sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças na primeira série. Durante esse tempo foi como estar lutando comigo mesma ao perceber que existia uma outra explicação que não

responsabilizava unicamente à criança, mas que me permitia entender que as "dificuldades" poderiam relacionar-se com o processo de alfabetização e os aspectos pedagógicos envolvidos nele. Foi um processo difícil, pois colocava em cheque o que acreditava como certo; mas, ao mesmo tempo, começava a encontrar uma explicação para as minhas dúvidas sobre os "distúrbios de aprendizagem".

Durante esse processo foram fundamentais as leituras de: Bakthin, Vygotsky, Luria; as aulas com as Prof. Dra. Maria Laura T. Mayrink-Sabinson do Instituto de Estudos da Linguagem e a Prof. Dra. Sarita M. Moysés da Faculdade de Educação, da Unicamp; as discussões sobre a escola, as dificuldades escolares, a linguagem. Acredito que nessa época deixei de ser "especialista em distúrbios de aprendizagem" para passar a compreender os fatores *linguísticos, pedagógicos, políticos e sociais do processo de aquisição da escrita*. Comecei a me encontrar com um referencial que resgatava a criança e o professor dentro do processo de alfabetização, em que o professor e o aluno se encontram, se constituem em interlocutores e se convertem em produtores da linguagem.

Como consequência deste processo mudou o enfoque do projeto de pesquisa, passando a preocupar-me as seguintes questões: *Que critérios e quais são os instrumentos usados pelas professoras, na primeira série, para a identificação das dificuldades de aprendizagem? Qual é o papel do professor nesta identificação, uma vez que é ele o profissional que lida em primeira instância com as dificuldades das crianças? Que critérios utilizam as professoras para avaliar os erros das crianças como indícios de algum problema de aprendizagem? Como a avaliação que as professoras fazem das dificuldades de seus alunos favorecem o surgimento ou instauração dos distúrbios de aprendizagem durante o processo de aquisição da escrita?*

Se se considera, no processo de alfabetização, as situações em que se produz o conhecimento da escrita, as relações sociais que se dão dentro da sala de aula e os momentos em que a criança interage com a escrita, a análise das dificuldades das crianças, o conceito de Distúrbios de Aprendizagem muda: as dificuldades das crianças deixam de ser consideradas como indícios de algum problema de aprendizagem, e

passam a ser analisadas no interior dos fatores que estão em jogo no processo de aquisição da escrita.

Para entender como são tratadas as crianças com distúrbios de aprendizagem dentro do Sistema Educacional Chileno, é preciso dar a conhecer como está estruturado o Sistema de Ensino Básico no Chile e a criação e funcionamento dos grupos diferenciais dentro do Ensino Básico.

2. SISTEMA DO ENSINO BÁSICO NO CHILE

O Sistema do Ensino no Chile acha-se estruturado da seguinte maneira: 1. Ensino Pre-básico, formado por quatro níveis. 2. Ensino Básico que compreende oito anos. 3. Ensino do Segundo Grau(Enseñanza Media) de quatro anos, com duas modalidades: Técnico-Profissional e Científico Humanista. 4. Ensino Superior.

Descreverei aqui o Ensino Básico, por ser o nível no qual está inserida minha pesquisa.

2.1. O ENSINO BÁSICO.

O chamado Ensino Básico está estruturado em dois ciclos: I. De primeira a quarta série. II. De quinta a oitava série. Cada um destes ciclos se subdivide, por sua vez, em dois subciclos. Cada subciclo é formado por dois anos de escolarização. Esta subdivisão foi feita pelo Ministério de Educação, tendo como critério a flexibilidade dos planos e programas. Ou seja, no caso de não serem alcançados os objetivos estipulados para cada série, poder-se-ia continuar com os conteúdos na série seguinte. Mas, na prática, esta "aparente flexibilidade" não se concretiza. Cobra-se dos professores que todas as crianças encontrem-se no mesmo nível ao final da série. Inclusive, no ano 1985, realizou-se uma prova(PER) para todas as crianças das quartas

e oitavas séries do país (estas séries correspondem ao final de cada ciclo). O objetivo do PER foi estabelecer em que medida tinham-se alcançado os objetivos estipulados pelo Ministério de Educação, nos planos e programas de cada série.

Nos dois primeiros subciclos, a promoção é automática; ou seja, se o aluno não alcançou os objetivos correspondentes à primeira série, pode ser promovido para a segunda série onde concluirá o ciclo. O mesmo acontece no caso da terceira e quarta séries. Embora a promoção seja "automática" a criança "pode repetir" qualquer uma das quatro primeiras séries, quando o rendimento dela for considerado "baixo ou deficiente" em relação ao mínimo estabelecido pelos professores, a partir dos planos e programas de cada série. Neste caso, o professor faz um informe, "justificando" a repetência do aluno.

A rede de ensino encontra-se distribuída da seguinte maneira: *escolas particulares*, que atendem a uns 5% dos alunos em idade escolar; as *escolas particulares subvencionadas* (o Estado dá uma subvenção aos donos destas escolas, por cada aluno que assiste a aula) atendem a uns 29% da matrícula e as *escolas fiscais e municipais* que atendem a uns 65% dos alunos que estão dentro do ensino básico. (Superintendencia de Educación, 1987).

As crianças ingressam na primeira série com seis anos de idade, depois de ter cursado o Kinder, último nível do ensino pré-básico, que é oferecido em quase todas as escolas básicas do Chile.

As turmas, em sua maioria, são formados por 40 ou 45 alunos. Os professores geralmente acompanham a turma desde a primeira até a terceira série. Em algumas ocasiões só chegam até a segunda série com a mesma turma. Esta variação depende da distribuição que estabeleça o diretor da escola, privilegiando a idéia de que uma mesma professora tenha a cargo uma série por dois anos para que complete um dos subciclos do ensino básico.

2.2. OS GRUPOS DIFERENCIAIS.

Antes de descrever em que consistem os grupos diferenciais, é necessário mencionar alguns dados sobre o alto índice de repetência nas primeiras e segundas séries, pois foi um dos motivos que levou à formação destes grupos em algumas escolas do país.

Segundo as estatísticas do Ministério de Educação de 1980, aproximadamente 30% das crianças que cursavam a primeira série e uns 25% das da segunda repetiram a série. Este fato tem provocado um aumento do número de alunos que começaram a ser rotulados sob a expressão "problemas específicos de aprendizagem". Junto com isto, no início da década de oitenta, começou-se o uso massivo desta expressão nas escolas, como uma das explicações do porquê algumas crianças não conseguem aprender a ler ou escrever na primeira ou segunda série; a meu ver, como uma justificativa dos altos índices de repetência nestas séries.

Os Grupos Diferenciais são modalidade existente dentro do Ensino Básico, encarregada de atender às crianças que apresentam "problemas específicos de aprendizagem" (expressão usada no Chile para chamar os distúrbios de aprendizagem).

Os grupos diferenciais foram criados pelo Decreto Supremo N. 1.160/79, como uma medida para: 1. atender os alunos que apresentam "problemas leves para aprender" dentro do sistema de ensino comum, (garantindo, assim, a permanência deles no sistema), 2. como uma estratégia para reduzir os altos índices de repetência observados nas duas primeiras séries do ensino básico, 3. "pelo aumento de casos de sujeitos considerados em desvantagem frente à educação..."(Instructivo 21, 1982).

No Instructivo 21 do Ministério de Educação, que serve de apoio e dita as normas sobre os "Problemas Específicos de Aprendizagem e a Atenção no Sistema Regular do Ensino", considera-se, de fato, que a responsabilidade da "dificuldade" para aprender é da criança. Então cabe à escola o papel de compensar as "desvantagens ou deficiências" que o aluno traz: *"De lo anterior se puede concluir que no se puede segregar*

entonces, a los niños que presentan problemas leves para aprender. Su permanencia en el sistema común, parvulario o básico debe garantizarla un programa basado en el ritmo de aprendizaje del alumno, las características y diferencias individuales, los diferentes niveles maduracionales de las áreas del desarrollo, su particular forma de adquirir los aprendizajes, etc. A pesar de las desarmonías que pueden presentarse en un niño en sus condiciones preacadémicas o en el rendimiento, es más favorable a sus posibilidades educativas el ambiente escolar común. El éxito escolar de este niño va a depender de la planificación del trabajo del establecimiento educacional, de la aplicación de la flexibilidad que permite el plan de estudio, los programas y las normas de evaluación." (grifos meus) .

Por trás desta maneira de encarar os "problemas de aprendizagem", acham-se, como pano de fundo, os conceitos de educação compensatória e das deficiências ou individualidades das crianças. Pretende-se que, através dos grupos diferenciais, o aluno supere sua "dificuldade" ou nivele sua "desvantagem" ou "deficiência", por meio da atenção dada pela professora especialista. Com isto a criança poderá "adaptar-se" e obter sucesso dentro do sistema de ensino comum, como fica explícito no seguinte parágrafo do Instructivo 21: "*En cambio, los sujetos que no se contemplan en la subvención, que presentan problemas leves del aprendizaje(trastornos específicos, aprendizaje lento), se favorecen, tanto en el rendimiento como en el comportamiento adaptativo con la atención especializada dentro de la escuela".(grifos meus).*

Os grupos diferenciais são atendidos por professores de educação diferencial ou por professores básicos especialistas em "transtornos específicos de aprendizagem". Caracterizam-se pela heterogeneidade dos alunos que assistem a eles, já que, além de atender a crianças com diferentes "problemas de aprendizagem" e aquelas portadoras de deficiências físicas, recebem alunos das distintas séries. Funcionam em horário alternado ao da série comum da criança, ou seja, as que assistem à série comum de manhã, vão ao grupo diferencial de tarde e vice-versa. Cada turma do grupo diferencial é formada por, no máximo, 14 alunos.

A criança é mandada para o grupo diferencial depois de haver repetido pelo

menos uma vez a série em que se encontra. Para isto o professor da série deve fazer um informe no qual relata as "dificuldades" que a criança apresenta, indicando o nível no qual se encontra, ajuntando a isto as provas feitas pela criança durante o ano.

A forma como são apresentados os capítulos corresponde ao percurso na escolha do tema da dissertação. O Capítulo I, é uma introdução ao trabalho, para dar a conhecer ao leitor como foi surgindo o tema de pesquisa.

O capítulo II, trata da forma como é considerada a expressão "distúrbios de aprendizagem" dentro da literatura especializada, usando alguns dos autores estudados durante a minha formação como especialista. Este capítulo servirá de referência ao leitor para entender como é estudado o tema no Chile.

No capítulo III, é apresentada a análise dos dados coletados: as entrevistas e os informes de repetência.

As entrevistas foram trabalhadas segundo os seguintes critérios: que aspectos as professoras consideram na detecção das dificuldades de aprendizagem; que comportamentos ou condutas seriam indicadores de algum transtorno de aprendizagem; como as professoras dizem trabalhar com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem; que conhecimentos as professoras dizem ter sobre os distúrbios de aprendizagem.

Os informes são apresentados segundo os aspectos arrolados por cada professora, o que elas escrevem neles.

No capítulo IV, se faz um paralelo entre a concepção de alfabetização usada pelas professoras e a perspectiva que fundamenta a análise dos dados, que provocou a minha mudança na maneira de enxergar os "distúrbios de aprendizagem" durante a aquisição da escrita.

CAPÍTULO II : DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

1. O DISCURSO PSICOLÓGICO DO TERMO DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM.

O interesse por fazer este capítulo surgiu depois de analisar os dados (as entrevistas e os informes de repetência) tendo em vista o que foi falado sobre as dificuldades e distúrbios de aprendizagem pelas professoras. Por isto não é a minha intenção fazer uma revisão bibliográfica do tema, mas dar a conhecer ao leitor como são tratados os "distúrbios de aprendizagem" dentro da linha teórica que predomina, hoje, na literatura especializada. Dentro da área, os "Distúrbios de Aprendizagem" caracterizam-se por ser uma expressão genérica, não existindo consenso sobre as características que apresentariam as crianças denominadas como portadoras de "distúrbios de aprendizagem". Por isto poder-se-ia escrever uma outra dissertação sobre a definição e etiologia do termo "distúrbios de aprendizagem". Alguns trabalhos nessa área são: Kiguel(1976); Leão(1984); Lopera(1983); J. Myklebust(1987); A. Ross(1979). É interessante destacar o trabalho realizado pelo Dr. Paul Cypel (1989) que, numa parte de sua tese de livre docência, faz uma revisão bibliográfica sobre as "dificuldades de aprendizagem".

A partir da definição dada por alguns autores, serão estabelecidos alguns pontos em comum sobre o termo "distúrbios de aprendizagem", para depois contextualizar a informação que chega até as professoras entrevistadas.

Usar a perspectiva predominante sobre os "distúrbios de aprendizagem", torna-se difícil, devido à minha mudança de visão sobre o tema, já explicada no capítulo anterior.

O termo "distúrbios de aprendizagem" nasce ligado a uma conotação *patológica genérica*, pois é utilizado para referir-se a crianças com distintos problemas de

aprendizagem que obedecem a diversas etiologias. Essas características conservam-se até hoje, apesar dos esforços de alguns autores para delimitar quais seriam as "dificuldades escolares" que poder-se-iam englobar sob a expressão "distúrbios de aprendizagem".

Essa abrangência do termo "distúrbios de aprendizagem" pode ser analisada a partir da retrospectiva histórica realizada por Lopera (1983). Ele menciona os distintos momentos e enfoques que tentam explicar as "dificuldades de aprendizagem".

Segundo Lopera, as teorias mais "primitivas eram unidimensionais", já que explicavam as dificuldades de aprendizagem baseando-se só em um fator ou na combinação de dois elementos. Autores como Bender (1957), Frostig (1964), Cruickshank (1967), Wepman (1971), enquadram-se nessa perspectiva considerando que as dificuldades se originam por deficiências perceptuais na discriminação e memória visual. Para o "modelo interacionista de Adelman" (1971) as "dificuldades de aprendizagem" são o resultado do cruzamento de variáveis orgânicas e ambientais.

Numa outra perspectiva situa-se Senf (1971), cuja explicação das "dificuldades de aprendizagem" provém da informática e da psicologia cognitiva, referindo-se às dificuldades como irregularidades no processo de integração da informação, juntando a incidência de tarefas inapropriadas à ansiedade que geralmente as acompanha.

Continuando com o análise de Lopera, está a perspectiva contemporânea de Satz Van Nostrands (1973) que se centra na relação entre o desenvolvimento das capacidades linguísticas e perceptuais da criança, sua idade e os sucessos de aprendizagem correspondentes, em que as dificuldades de aprendizagem seriam produto da defasagem nas habilidades mencionadas. Ross (1976), explica os problemas de aprendizagem como dificuldades da criança no armazenamento e reorganização da experiência de aprendizagem.

A dificuldade de se criar um termo mais restrito para designar as dificuldades de aprendizagem nas atividades escolares, tem dado origem a vários nomes, tais como: *Distúrbios de aprendizagem; Lesão Cerebral Mínima, Síndrome de Strauss, Neufrenia;*

Deficiência Perceptiva, Síndrome de Disfunção Cerebral Mínima, Dislexia Específica, Distúrbios Psiconeurológicos de Aprendizagem.

MYklebust (1987) no seu livro "Distúrbios da Aprendizagem", menciona que os termos *disfunção cerebral mínima e distúrbios de aprendizagem* foram criados ante a necessidade, na área, de uma terminologia adequada que diferenciasses as "crianças que eram incapazes de aprender" algumas atividades escolares, mas que não eram retardadas mentais, daquelas que apresentavam retardo mental. Myklebust usa a expressão *Distúrbio Psiconeurológico de Aprendizagem*, para restringir a expressão e destacar que a dificuldade deve-se a uma alteração neurológica que se manifesta na conduta (psico).

Os primeiros estudos sobre os "distúrbios de aprendizagem" preocuparam-se com as dificuldades que as crianças apresentavam devido a problemas de leitura, deficiência mental e dano cerebral.

Hinshelwod em 1896 publicou um relato sobre "*Cegueira para palavras*"; Ker (1896) e Morgan (1896) publicam individualmente casos de pessoas com problemas severos na leitura, que possuíam inteligência normal (apud Cypel, 1989). Ortom em 1937, se refere ao termo "*Dislexia específica*" para designar às crianças com problemas de aprendizagem na leitura provocado por um envolvimento neurológico.

Strauss e Lehtinen (1947) estudaram as dificuldades de aprendizagem tentando estabelecer uma correlação com anormalidades neurológicas e/ou psiconeurológicas.

Kephart (1960), Frostig (1964) e Cruickshan (1967) (apud. Lopera) preocuparam-se em estudar os processos perceptivos e motores nas crianças com dificuldades na leitura; dando ênfase ao aspecto psicopedagógico.

A expressão "distúrbios de aprendizagem" foi introduzida por Kir e Bateman em 1962 (apud. Ross, 1979), continuando com a conotação patológica com que se iniciaram os primeiros estudos sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, designando-se sob uma expressão ampla as distintas dificuldades de aprendizagem nas atividades escolares, tais como: *dislexias, disgrafias, disortografias, hiperatividade, disfunção cerebral mínima, discalculia, ecolalia*, etc, em que, às vezes, a expressão distúrbios de aprendizagem é usada como sinônimo de alguma das

dificuldades citadas.

Cria-se um termo que se caracteriza por ser abrangente, já que, além de englobar diversas "dificuldades de aprendizagem", não existe uniformidade nas *características ou sintomas* que são atribuídos às crianças consideradas como *portadoras de distúrbios de aprendizagem*. Este novo rótulo começa a ser uma saída, uma explicação, para o meio escolar como para os pais, frente ao fracasso das crianças na escola, pois, embora se continue responsabilizando-a pela origem da dificuldade, *é desculpada* ao ser vista como portadora de distúrbios de aprendizagem, o que explicaria o seu fracasso.

2. DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: UM NOVO RÓTULO?

Para Myklebust (1987) a definição dos "distúrbios de aprendizagem" possui duas pressuposições fundamentais, que caracterizariam o grupo das crianças denominadas sob essa expressão: "*integridade geral e deficiência na aprendizagem*". Ou seja, na definição de distúrbio psiconeurológico de aprendizagem se pressupõe envolvimento neurológico, certas integridades e deficiências na aprendizagem. Myklebust deixa claro que não é uma incapacidade da criança para aprender, mas uma *deficiência de aprendizagem*. Segundo o autor, a criança com distúrbio psiconeurológico de aprendizagem não apresentaria retardo mental, distúrbio emocional, paralisia cerebral ou deficiência sensorial. Não obstante essa integridade geral, apresentaria problemas para aprender devido a uma *alteração de natureza neurológica*. Seria esta a característica que as diferenciaria das crianças com incapacidade de aprendizagem ou problemas de inteligência: "*No caso das crianças que apresentam distúrbios psiconeurológicos de aprendizagem o que constitui a base para a homogeneidade é o fato de haver capacidade motora adequada, inteligência entre a média e a cima da média, audição e visão adequadas, e ajustamento emocional adequado juntamente com um distúrbio de aprendizagem.*"(p.11).

Para Ross (1979), o aluno portador de um distúrbio de aprendizagem possui inteligência normal, não apresenta nenhum defeito físico sensorial, intelectual ou

oportunidades reduzidas de educação. O autor associa a dificuldade de aprendizagem a um problema em manter atenção seletiva. É esta característica, segundo o autor, a que delimitaria a expressão "distúrbios de aprendizagem", pois indica *"as crianças cujo problema de aprendizagem é associado a dificuldades na manutenção de atenção seletiva e indicaria que essa dificuldade representa um retardamento no desenvolvimento da criança."* Essa criança precisaria de *ajuda especial e individual* para ter sucesso nas atividades escolares, já que, para Ross, precisa-se da combinação cuidadosa dos métodos de ensino e das expectativas teóricas do estado de desenvolvimento da criança.

Nesses dois autores, aparecem diferenças quanto à causa dos "distúrbios de aprendizagem". Para Myklebust decorre de uma desordem de tipo neurológico que se manifestaria na conduta, por isso fala-se em *"psico-neurológico"*. Para Ross, o problema de aprendizagem deriva-se de uma *dificuldade da criança na atenção seletiva*. Ela teria *problemas para concentrar-se em determinadas atividades*. Ross não concorda com termos como "disfunção cerebral mínima" ou "incapacidade psiconeurológica de aprendizagem", pois considera que essas expressões acarretam vestígios das origens patológicas deste termo.

Ambos os autores concordam que as crianças não apresentariam problemas de inteligência, sensoriais ou físicos e pressupõem condições de instrução adequada. A dificuldade de aprendizagem é explicada baseando-se numa *alteração ou problema da criança, a responsabilidade está nela; não culpando-a diretamente, mas a origem da dificuldade é atribuída à criança*.

Gearheart, (1973) também aponta a dificuldade de definir o termo. Menciona três características que seriam comuns nas crianças com distúrbios de aprendizagem, a partir das quais pode ser definido o termo: *"1) they must have average, or above average intelligence, 2) they must have adequate sensory acuity, and 3) they must be achieving considerably less than the composite of their IQ, age and educational opportunity (health, availability of schooling, and cultural opportunity) would predict. This is often referred to as a significant educational discrepancy."* (p.10).

Além dessas características menciona mais nove que as crianças podem

apresentar, em combinação com as outras ou por separado: *hiperatividade, hipoatividade, falta de atenção, desatenção, fixação da atenção, desordens perceptuais, falta de coordenação, perseveração, desordens de memória.*

Apesar da falta de uniformidade para definir as crianças com "distúrbios de aprendizagem" e os problemas ou dificuldades que elas apresentariam na escola podem ser estabelecidos, nos autores citados, pontos em comum, nos quais parece existir consenso. As crianças com distúrbios de aprendizagem, teriam : *1. inteligência normal ou acima da média; 2. não possuem alguma alteração sensorial ou defeito físico; 3. oportunidade de instrução adequada ou sem desvantagem educativa.*

Se considerarmos estas características como critério para visualizar as dificuldades das crianças nas atividades escolares, poderíamos encontrar, a meu ver, muitas crianças com distúrbios de aprendizagem dentro das salas de aula. Pois, frente às dificuldades dos alunos, os professores, baseando-se nesse referencial, *não questionam como é o trabalho deles dentro da sala de aula e, rapidamente, chegam a conclusões como as elaboradas pelas professoras entrevistadas: " yo hago de todo para que ellos aprendan, pero nada, nada." (professora V.).*

Na definição dada pelo Ministério de Educação do Chile, como na dada por Bravo(1977), estão presentes as três características, que parecem ser comuns na definição dos distúrbios de aprendizagem, apontadas acima: *" Se entiende por problema específico del aprendizaje la dificultad que puede presentar un niño para adquirir el aprendizaje de la lectura y/o cálculo, habiéndose dado el tiempo y las condiciones técnicas necesarias para que dicho aprendizaje se logre." (Instructivo 21, Secretaria Ministerial de educação.).*

Bravo (1977) menciona que o "*transtorno específico del aprendizaje*" seriam as dificuldades que as crianças que não apresentam retardo mental, nem deficiências sensoriais ou motores graves (cegueira, surdez, paralisia cerebral, etc.) nem privação cultural ou transtorno emocional grave apresentam para acompanhar o ritmo escolar normal. Ou seja, o transtorno específico é próprio de uma criança que, tendo inteligência normal ou próxima a ela, e carecendo de alterações sensorio-motoras ou emocionais sérias, e vivendo num ambiente sócio-cultural, familiar e educacional

satisfatório, acha-se abaixo do nível de rendimento considerado normal para sua idade.

É essa a informação que chega aos professores, no Chile, mediante ofícios enviados às escolas pela Secretarias Ministeriais de Educação. Uma informação cuja perspectiva enquadra-se na concepção que se tem na literatura especializada dos "distúrbios de aprendizagem", na qual dispensa-se ou libera-se de responsabilidade os fatores pedagógicos, metodológicos e sociais que estão em jogo no processo de alfabetização. A partir dela as dificuldades dos alunos são vistas com uma conotação patológica, que faz procurar a causa da *dificuldade na própria criança ou em algum distúrbio de aprendizagem*. É isto, na minha visão, o que faz o meio escolar aceitar facilmente os distúrbios de aprendizagem como explicação das dificuldades das crianças na aquisição da escrita.

Utilizando o termo "distúrbios de aprendizagem", cria-se um novo rótulo dentro do meio escolar para designar às crianças que: *apresentam um desempenho diferente do esperado na primeira série, são inquietas, um dia aprendem algo e no outro esquecem, apresentam problemas de atenção, não são capazes de seguir instruções, possuem escrita ilegível, não conhecem as letras, etc.* Assim criou-se um nome que desse conta de abranger as dificuldades das crianças, denominando-as *portadoras de distúrbios de aprendizagem*. Inventou-se um termo que desculpa a escola e ao professor frente ao fracasso das crianças na primeira série, atribuído-se a origem desse fracasso a uma *controvertida e abrangente expressão*, os "*distúrbios de aprendizagem*". Essa informação é a que as professoras têm acesso, o termo "distúrbios de aprendizagem" é apresentado, para os professores, como a tábua que desculpa o sistema do fracasso das crianças, colocando nelas a própria causa do seu fracasso. A causa está nas crianças, mas elas não são culpadas diretamente, pois, atribue-se o insucesso a uma alteração, sutilmente troca-se uma "incapacidade" por uma "alteração patológica".

O sistema cria uma expressão abrangente e abstrata: "distúrbios de aprendizagem", justificando-se a si mesmo. Para solucionar esse problema "da criança", são formados profissionais "especialistas", "experts" (Lyotard, 1989) *que*

possam curar a doença das crianças e auxiliar o trabalho dos professores.

CAPÍTULO III : ANÁLISE DOS DADOS

1. AS ENTREVISTAS

1.1- CONTEXTO DAS ENTREVISTAS

A coleta de dados foi realizada em três primeiras séries das escolas, D-329, E-124 e E-374 da cidade de Viña del Mar, no Chile, durante dois meses e meio: outubro, novembro e dezembro. As duas primeiras escolas, embora estejam situadas em um bairro de classe média, atendem crianças provenientes de bairros operários vizinhos. A escola D- 329 é considerada uma escola de prestígio pelo Departamento de Educação da prefeitura, tendo uma grande procura de matrícula; ambas possuem grupo diferencial. A terceira escola fica em um bairro próximo e atende crianças cujos pais trabalham em empregos informais ou são desempregados; esta escola não tem grupo diferencial.

Estas três escolas foram-me designadas pelo Departamento de Educação da Prefeitura de Viña del Mar, atendendo à solicitação de que estivessem localizadas em bairros de população de baixa renda e possuíssem grupo diferencial. A escola sem grupo diferencial (E-374) foi-me designada por ser considerada uma escola com grande número de crianças com "problemas de aprendizagem".

Nas três escolas, foram-me indicadas, por critério dos diretores ao inteirar-se do tema da pesquisa (a avaliação das "dificuldades de aprendizagem" na primeira série), as séries consideradas possuidoras de um número alto de crianças com problemas de aprendizagem. O tema de pesquisa aparecia na carta de apresentação elaborada

pelo Departamento de Educação da Prefeitura. A reação, tanto dos diretores das escolas como das professoras, ao ler nessa carta o tema da pesquisa, foi favorável, pois diziam precisar de alguém que "*diagnosticasse e trabalhasse*" com as crianças candidatas a repetir a primeira série.

No momento em que os diretores, por meio das perguntas que faziam, se inteiravam de meus estudos de Pós-Graduação no Brasil, passaram a considerar-me como "*especialista*" no assunto, ao invés de pesquisadora que desejava saber como a professora avaliava as crianças candidatas a repetir. Apesar dos esforços para fazer entender aos diretores das escolas de que o objetivo era: observar aulas, conversar com as professoras sobre a avaliação que fazem das crianças na primeira série, e que não era a intenção aplicar testes para diagnosticar as "dificuldades" das crianças, continuava sendo "a especialista" e, como tal, eles esperavam que diagnosticasse as crianças. Esta mesma imagem foi a que eles passaram para as professoras.

A relação com cada professora foi diferente tendo em vista as expectativas de cada uma delas frente à minha presença na sala de aula, assim como as afinidades que se estabelecem de forma natural entre as pessoas.

Já conhecia a professora D. (escola E-124), por meio de um contato informal, há oito anos. As outras duas professoras, V. (escola E-374) e M.E. (escola D-329), só nos conhecemos no momento em que fomos apresentadas pelos diretores das respectivas escolas.

O meu interesse era que as professoras se sentissem à vontade com a minha presença na sala de aula, e que a minha intervenção, como observadora (pois é uma consequência natural), não provocasse nelas uma atitude diferente da que normalmente assumiam dentro da sala de aula.

Pude observar, pela nossa convivência e a forma como fui tratada durante as visitas às salas de aula, que as professoras demonstraram uma atitude natural; nenhuma delas apresentou uma preocupação excessiva em mostrar uma entrega desmedida aos alunos, como normalmente acontece quando as pessoas querem impressionar os outros. Isto pude detectar pela nossa relação dentro da sala de aula,

na medida em que elas pediam minha ajuda para atividades como: distribuir material, ajudar nas aulas de Educação Física, copiar exercícios nos cadernos das crianças, ficar com os alunos enquanto elas se ausentavam por um momento, e no convite para participar das comemorações de fim de ano.

Deixei transcorrer algum tempo, antes de fazer as entrevistas, até que o tempo de conhecimento mútuo ajudasse a criar um ambiente de entrevista mais tranquilo. Aliás, algumas vezes foram feitas perguntas a elas em situações diárias, para se ter alguma idéia de como elas pensavam e comparar, posteriormente, com as falas das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas (registradas em audio) depois da jornada de trabalho com a turma, no horário de complementação que as professoras têm que cumprir (ficam uma hora a mais na escola). Foi usado um roteiro, veja anexo 1, que serviu de guia para lembrar os pontos que seriam perguntados. Por isto, não se fez em todas as entrevistas as mesmas perguntas e do mesmo modo. A ordem em que foram feitas as perguntas dependia do fluir da conversação com cada professora. As professoras V. e M.E. tinham mais a falar sobre o tema razão pela qual a entrevista foi feita em duas sessões. Com a professora D. a entrevista foi de curta duração (aproximadamente meia hora) e seguindo o roteiro.

O tempo de duração de cada entrevista variou com cada professora, apesar de seguir um roteiro de entrevista, dependendo do interesse pelo tema e pela afinidade que se estabeleceu com cada professora durante a entrevista, bem como nas situações dentro da sala de aula.

Com a **professora V.** a entrevista transcorreu num ambiente relaxado: ela parecia sentir-se confiante, expressava-se com tranquilidade, dava-se tempo para responder e não se sentia intimidada pela situação de entrevista, transformando-a em uma conversação a mais sobre o seu trabalho em sala de aula; ela tinha muito a falar sobre o tema.

Tanto na entrevista como durante a minha estadia na escola, a disposição da professora V. foi de aceitação e não de uma presença imposta pela direção da escola.

Esta relação foi produzida, na minha opinião, pela imagem que a professora fez da pesquisadora, pelo momento pessoal que ela estava vivendo e pelas nossas posturas semelhantes frente ao governo (o clima que se vivia nesse momento no Chile, pelas futuras eleições, deixava transparecer nas atitudes das pessoas a futura volta à democracia).

A professora via-me como a pessoa que se encarregaria de trabalhar com as crianças que eram mal sucedidas, as quais, segundo ela, tinham dificuldades de aprendizagem. Para ela, eu era a "especialista", que tiraria da sua responsabilidade a difícil tarefa de lidar com as crianças que não tiveram sucesso durante o ano. Por isto, ela me deu completa liberdade para trabalhar com estas crianças inclusive durante as aulas. Essas crianças passaram a depender quase exclusivamente de mim durante os dias em que foram observadas as aulas.

O momento difícil (devido a problemas familiares) pelo qual a professora estava passando fez com que ela me considerasse, além de uma especialista, como uma pessoa que poderia ajudá-la em seu trabalho.

A nossa afinidade sobre o momento decisivo que o país ia a viver ao restaurar-se a democracia, fez com que ela considerasse a pesquisa como um trabalho que contribuiria para detectar e melhorar as deficiências que ela encontrava, tanto em relação à atenção das crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem, como na assessoria dada aos professores sobre o trabalho com estas crianças dentro da sala de aula.

Com a professora D., apesar de nos conhecermos há mais tempo, o nosso trato foi formal, mas num clima de cooperação.

A professora M.E., num primeiro momento se mostrou um pouco desconfiada, mas, com o transcorrer do tempo, a nossa convivência foi se dando em um ambiente tranquilo. Interessou-se pela pesquisa, apesar de considerar que a minha postura dentro da sala de aula não correspondia a imagem que ela tinha formado a meu respeito, como especialista. Ela considerava que o meu papel na sala de aula devia

ser aplicar provas para diagnosticar as crianças que não se saíam bem. Cobrava pelo diagnóstico que confirmaria a sua avaliação dessas crianças e, ao mesmo tempo, que esse diagnóstico respaldasse o informe de repetência que ela elaboraria.

A professora M.E. demonstrou interesse pelo tema, e muitas das nossas conversações eram sobre o referencial que sustentava a pesquisa. Durante a entrevista mostrou o mesmo interesse, fazendo com que as questões fluíssem de forma espontânea; o mesmo aconteceu com a professora V.

As entrevistas serão apresentadas na seguinte ordem: professora V., D. e M.E.

1.2 - O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

1.2.1 - DIFICULDADES: INDÍCIOS DE PATOLOGIA ?

Organizei a fala das professoras entrevistadas tomando em conta, primeiro, quais foram os elementos que elas consideraram como indicadores de que a criança possui alguma "dificuldade para aprender". Este primeiro olhar sobre as entrevistas pretende estabelecer quais são os elementos que as professoras usam para chegar a dizer que a criança tem ou não alguma dificuldade para aprender, como elas avaliam alguns erros das crianças, quais são as condições ou o nível exigido para a criança passar à segunda série, o fato da criança ter um rendimento diferente do esperado pela professora, o que indica. Para isto foi selecionado da fala das professoras o que elas diziam sobre estes aspectos. Manteve-se o original em espanhol, para assim evitar alterações introduzidas pela tradução, considerando que nelas aparecem muitas expressões de tipo coloquial, usadas comumente em conversações.

A professora V. leciona há dezoito anos. A idéia que ela têm da turma é ruim, considera-a fraca, devido ao baixo nível sócio-econômico, à falta de pré-escola ou uma pré-escola ruim, e à imaturidade das crianças. Esta situação produz

descontentamento na professora, pois, segundo ela, apesar de ter-se preocupado em procurar diversas metodologias para as crianças aprenderem, não souberam aproveitar o esforço da professora:

"...pienso que todos los cursos que uno realiza, no cierto, eh... como que se siente muy mal cuando el curso es tan malo, caso mío, que yo he hecho todo el esfuerzo posible para que sea un curso bueno dándole todas las posibilidades, de de la metodología, buscándole cualquier cosa para ir mejorándola y ellos na han sabido aprovecharla."

Na turma há 12 crianças (em 33) que poderiam repetir. Referindo-se a elas, V. diz que as dificuldades que apresentam são:

"Te ubicam vocales, te ubican las consonantes, pero no saben sintetizar, no las saben eh..unir, por ejemplo tú le hablas en sílaba al niño, no sabe la sílaba o, o escribe la consonante pero no es capaz de discernir que LA es el la L (som da letra) con la A, le cuesta, le cuesta a ellos eh.. a ver como sería el término.. ordenar dentro de su cabeza todo el conjunto de letras y formar una palabra. Pero sí las pueden distinguir en forma eh.. individual todas separadas."

O problema segundo a professora seria que, apesar das crianças conhecerem as letras isoladamente, não são capazes de estabelecer, na sua cabeça, a relação entre elas para formar a sílaba; ou seja, subjacente à sua fala parece estar a idéia de que para formar as palavras só se precisa ir juntando as letras. Para a professora, termos da metalinguagem como "palavras" ou "sílabas" e os conceitos correspondentes estariam já claros para as crianças. Na verdade, tanto a "meta linguagem", quanto os conceitos de "palavra e sílabas" são novidades para as crianças, são objetos ainda em processo de construção. A professora se esquece que não é tão simples assim para uma pessoa, que está tentando compreender como se formam as palavras na escrita, estabelecer essa relação, desconhecendo ao mesmo tempo que para a criança chegar até esse ponto precisa mais do que só conhecer as letras. A professora parece entender que conceitos como sílabas e palavras são evidentes ou conhecidos para as crianças. Escrever uma palavra reduz-se a juntar

letras que, em conjunto, tenham algum sentido, ou seja, uma visão mecânica do ato de escrever.

No caso das crianças que vão repetir quase com certeza, a professora diz:

" Grupo y el otro grupo no pasa nada, ese otro grupo han sido como muebles durante todo el año, no quieren participar, no escriben, no trabajan, no saben escribir. O sea no es que no sepan, copiar sí. Otros han despertado recién ahora en estos últimos meses que pueden copiar del pizarrón, pero lo que ellos escriben no tienen ni idea."

As crianças só são capazes de copiar da louza, mas não sabem o que escrevem, não participam. Para exemplificar cita o caso de Jonatham, que escreve e conhece as letras, mas, para a professora, não sabe quando tem que escrever uma ou outra letra, inventa qualquer simbología usando todas as letras que conhece, sabe que tem que desenhar, mas não sabe em que momento.

O que faz com que a professora diga que algumas "dificuldades são de aprendizagem", indicadores de que a criança não aprendeu nada durante todo o ano? Como é que ela diferencia o erro das crianças que repetirão, do erro das crianças que passarão para a segunda série? Segundo a professora, estas últimas:

" Ellos van bien, digamos en el sentido de el del proceso de lecto-escritura, lo tomaran bien y o sea, ellos no, tienen errores normales de un niño que se equivocó en el momento."

Os "erros" das crianças bem sucedidas, segundo a professora, seriam por distração. Às vezes também escrevem junto ("se suben arriba del carro"), mas a escrita delas é legível. Assim estes erros seriam normais e aceitáveis para a professora, pois, acontecem às vezes, ao contrário das crianças que repetirão, que erram sempre e não se entende o que elas escrevem. Quanto ao grupo que sabe, elas escutam a palavra e a escrevem corretamente. Segundo a professora sua maneira de ditar as palavras é: a palavra, separada em sílabas, logo o som de cada letra e finalmente pronuncia novamente a palavra. Considerando essa forma de ditar, a criança facilmente pode escrever a palavra em sílabas ou letra por letra, pois se

confunde pela própria forma de ditar, sendo difícil para ela perceber o que deve ser escrito.

A avaliação que a professora V. faz da escrita das crianças que repetirão é que elas só são capazes de identificar as letras, não identificam o todo, por isso escrevem a palavra letra por letra. Ela diz que não sabem "sintetizar" -isto seria a dificuldade da criança- "ela não é capaz de escrever a palavra", o problema encontra-se nelas, pois *"não são capazes de ordenar em suas cabeças as letras"*.

Observa-se na fala da professora, numa primeira impressão, que o fato de as crianças escreverem só as vogais ou cada letra por separado e o fato de esta escrita não poder ser lida pelo adulto, são indicadores de que algo acontece nelas; a professora interpreta isto como algo errado na criança e começa a falar de dificuldades de aprendizagem, jogando assim a responsabilidade na própria criança, em sua imaturidade ou na pouca preocupação dos pais. A professora desconsidera que, se a criança escreve dessa forma e faz o que ela chama de rabiscos, é porque ela já possui algum conhecimento sobre o processo da escrita.

Por outro lado, o fato de a professora considerar que os erros das crianças que vão bem são erros por distração, que acontecem às vezes, e que a escrita deles é legível, parece ser um dos critérios que utiliza para diferenciar os "erros" que são aceitáveis daqueles que poderiam indicar que a criança têm dificuldades para aprender. Se acompanhamos o raciocínio da professora, é fácil chegar a conclusões parecidas: errar "às vezes" é aceitável, errar "sempre" indica que há algo errado na criança. Mas esta visão dos "erros" das crianças depende da concepção que se tem da alfabetização, como a aquisição de habilidades motoras que compreende um caminho linear, onde errar não é permitido e às vezes considerado como patológico (indicador de alguma dificuldade).

Ante o fato de a criança "não aprender" a professora procura duas explicações: a falta de ajuda do "lar" e a "imaturidade". Esta, para a professora, se relaciona com a falta de condições para iniciar a aprendizagem da lecto-escrita, com a idade, e com o fato de a criança ter realizado a pré-escola, o que lhe ajudaria a alcançar a

maturidade necessária.

Usando este mesmo argumento, V. explica o sucesso que tiveram as crianças repetentes no ano em curso, dizendo que o êxito delas demonstra que a idade ideal para começar o processo da lecto-escrita é aos seis anos, já que aos cinco a criança é "intranquila, não tem atenção". Considerando, pois, que é melhor para a criança de cinco anos repetir.

Quanto à falta de estimulação, diz que, sem ajuda do lar, dificilmente as crianças poderão "amadurecer sozinhas", pois elas precisam ser estimuladas pelos pais para alcançar a maturidade.

É interessante destacar que a professora não faz, segundo ela, o diagnóstico da criança, pois não tem a competência para isso. Mas baseando-se nas dificuldades das crianças, ela já decidiu o porquê estas crianças apresentam esses "problemas" e porque não conseguiram aprender.

Para a professora D., com vinte anos de magistério, as dificuldades que apresentam as crianças candidatas a repetir (6 dentre 31 da classe) não podem ser chamadas "especificamente de dificuldades de aprendizagem", pois isso dependeria de ver se o "erro" persiste nas outras séries, considerando prematuro falar em dificuldades de aprendizagem já que, na primeira série, a criança pode cometer alguns erros "pois está aprendendo". Mas se os erros continuam nas outras séries, aí então poder-se-ia considerá-los sintomas de um problema de aprendizagem.

Quanto às dificuldades das crianças que vão repetir:

".., hay diferencias individuales, tales como.. una inmadurez motora digamos, incluso su edad cronológica es digamos.. entre seis y siete años, pero esos niños actúan como niños de Kinder, es decir, sus facultades están en ese nivel..."

Assim, as crianças apresentariam problemas de imaturidade em leitura e escrita e confusão de sons e confusões de sílabas semelhantes.

Segundo a professora, se a criança não alcançou os objetivos mínimos da primeira série:

"... en que el niño a estas alturas por lo menos tiene que conocer las letras o.. formar sílabas, palabras...";

é melhor que repita, embora ela reconheça que a repetência deveria dar-se na segunda série. Para explicar isto, diz que é prejudicial para a criança passar de ano quando "não tem as condições de enfrentar a segunda série", já que nesta série o professor não poderá atendê-la "respeitando seu ritmo", pois ele deve cumprir o programa. Por outro lado, se a criança repete, segundo a professora, ela já tem alguma coisa para começar, estaria em melhores condições para fazer novamente a primeira série.

Observe-se como na fala da professora D. ocorre uma contradição: por um lado diz que é prematuro falar em "dificuldades de aprendizagem", já que a criança está aprendendo a ler, e que é na segunda série que se podem detectar os "problemas". Mas, por outro lado, para a professora, se a criança não consegue o nível mínimo para passar à segunda série é melhor que repita, pois não apresenta as condições para enfrentar essa série. Ou seja, primeiro respeita que a criança tenha um nível diferente na primeira série (não se pode falar em "dificuldade específicas de aprendizagem") mas, se o nível da criança é mais baixo do que o esperado para a primeira série, deve repetir.

Ao falar da falta de estimulação do lar, a professora diz que a criança precisa "exercitar e repassar" todos os dias o aprendido na escola, afirmando sua concepção de que a escrita e a leitura são somente "exercitação":

"... no hay repaso en forma continua porque pienso yo que la lectura y la escritura es nada más que ejercitación, el niño tiene que hacerlo en forma continua todos los días/ y por supuesto que en la casa lo tienen que estimular".

Mas, como em casa as crianças não são ajudadas ou "estimuladas," isto

dificulta a aprendizagem da leitura e a escrita. Reafirmando isto, a professora diz que no início do ano havia várias crianças com "problemas", mas aquelas cujos pais se preocuparam se saíram bem, as outras que não tiveram ajuda dos pais são as que agora vão repetir.

Para a professora, a "estimulação" que os pais dão para a criança é fundamental no sucesso ou insucesso dela na primeira série. D. chega a dizer que a falta de estimulação é uma das causas da repetência das crianças.

A professora M.E., diz que leciona a vinte três anos, sendo que nos últimos oito lecionava a disciplina de religião. Considera que a turma teve um bom rendimento, apesar dos problemas que apresentavam no início do ano:

"Yo debido a los problemas como presente este cur., como vi este curso, como fue diagnosticado a principio de año, eh.. había una cantidad más o menos de.. a ver te digo inmediatamente de, de diesiseis , diesiseis repitentes/ eh.. de estos , los repitentes con.. bastantes problemas, ya sea sociales, en el hogar, como de aprendizaje. Además alumnos nuevos sin Kinder/ o sea, eh.. un curso muy heterogéneo, en cuanto a edades y en cuanto a rendimiento, por eso un curso lento, entonces yo tuve que tirarme como se dice , a trabajar con ellos/ con bastante material de apoyo,.."

Das dezesseis crianças repetentes, todas passarão de ano porque:

"... la repitencia, que en cierto modo a veces se dice que es negativo, pero en este caso yo tuve diesisiete, dieseis repitentes y se presentaba este tipo de niños también que presentaban problemas, estos chicos yo creo que es cuestión de madurez también, porque un año es como que.. repasaron lo que ya habían visto el año pasado/ ya como que le sirvió de repaso, como que le sirvió de reforzamiento ya, y a lo mejor alcanzaron y lograron la madurez este año."

Nesta citação anterior está a mesma idéia presente na fala das outras duas professoras: a repetência é benéfica para a criança, já que, na segunda vez, ela enfrentaria a primeira série em melhores condições, pois repassaria o visto no ano anterior e teria alcançado a maturidade necessária para aprender.

Outro fator mencionado pela professora M.E e que explicaria o êxito dessas dezesseis crianças e da turma, é que foram motivadas pela fé:

"Entonces todos los días nosotros hacemos oración y esa es la oración, Señor danos la inteligencia de lo alto, danos tú Señor esa luz para poder aprender las letras, para poder aprender los números. Entonces, los niños esa oración es todos los días humm, yo creo que esa fe, para mí es la fe. Quizás para otra persona a lo mejor pueda ser otra causal, pero en forma directa para lo que a mí significa es la fe."

Por meio da fé, M.E diz fazer as crianças se sentirem capazes de aprender. Este ponto é ampliado quando se analisa as estratégias utilizadas pela professora.

Das quatro crianças que vão repetir somente uma recebeu um diagnóstico e foi enviada para uma escola especial. As outras três não, pois se integraram mais tarde à turma. Por essa razão não passaram pelo teste A.B.C. aplicado a todas as primeiras séries da cidade de Viña del Mar no início do ano.

A avaliação que a professora faz dessas três crianças (um menino e duas meninas) é que o menino apresenta problemas de linguagem, conhece as vogais mais duas consoantes. Uma das meninas, Tamara, gosta de realizar as atividades dadas pela professora , ainda quando "as faça erradas", mas gosta de copiar; as dificuldades dela são:

" ...o sea en la clase de educación física he podido observar de que no tiene discriminación derecha izquierda, adelante atrás, le cuesta a la Tamara, no no se sabe ubicar/ eh.. la lateralidad derecha izquierda hum, le cuesta todavía."

As dificuldades que se referem à leitura e escrita:

"Ahora lo que no le, no le agrada a ella es leer justamente por que las letras justo no las ha podido captar , captar eh.. la forma el sonido, poderla asociar con la A, con la O, con la E con la I, ah/ y le hemos hecho repaso, o sea, como todos los niños que los he tomado yo que presentaban alguna dificultades, los he tomado en forma individual."

A criança apresentaria, nas palavras da professora, dificuldades nas funções básicas e na formação de sílabas e palavras. Sua concepção de leitura é a de que "ler é conhecer o som das letras", decifrá-las apenas.

No caso da outra menina, a avaliação da professora é que ela nem sequer identifica as vogais:

"..., Lesly está peor incluso que Tamara, por que incluso las vocales las confunde, no ha logrado, fijate ni siquiera las vocales la Lesly."

Segundo a professora M.E., as duas meninas têm progredido se se compara com o momento em que ingressaram na turma, já que agora participam das atividades de matemática, copiam da lousa, e têm avançado no "desenvolvimento da linguagem". Mas o "problema delas" é nas "letras". A professora, percebe que as meninas têm problemas, mas diz não saber o porquê deles:

"Pero sí en, en la letra, en lo que es letra, en lo que es sonido. lo que yo no se lo que fallará, si es la memoria visual si es la memoria auditiva, sí es eh.. falta de madurez, sí puede ser transtorno del aprendizaje, a lo mejor algún síntoma de dislexia, eso no lo puedo decir porque eso tendría que ser diagnosticado por un especialista/ pero que se le ha hecho todo lo posible por sacarlas adelante sí, porque eh.. la hemos visto en forma individual/..."

Embora a professora diga não saber a causa do problema, nem tampouco competir a ela fazer um diagnóstico da criança, pois isto é tarefa do especialista, fica claro que para ela as crianças apresentam "problemas". Que nome dar ao "problema" ela não sabe, mas utiliza toda a terminologia que conhece para explicar os "problemas ou dificuldades" das crianças. Na minha opinião, o que falta para confirmar e rotular as "dificuldades" das crianças é o veredicto do especialista.

Apesar de a professora dizer que é o "especialista" (professor do grupo diferencial, psicólogo ou neurologista) quem faz o diagnóstico das "dificuldades" das crianças, ante a pergunta do porquê as crianças não alcançaram os objetivos mínimos

para passar à segunda série responde que pode dever-se a possíveis "problemas de aprendizagem".

Observa-se que a professora M.E., ao contrário das outras duas, utiliza mais, na sua fala, a terminologia dos transtornos de "aprendizagem" para explicar as "dificuldades das crianças" que repetirão. Não se atreve a fazer "diretamente um diagnóstico" dos problemas das crianças, só pelo fato de não ter a "competência" para isso. Mas atribui as dificuldades das crianças à imaturidade, relacionando este termo com o momento justo em que a criança pode iniciar a aprendizagem da lecto-escrita, ou toma-as como indícios de problemas de aprendizagem.

Em resumo, na fala das três professoras entrevistadas está presente a visão de que a criança "não aprende devido a alguma circunstância ou motivo que se encontra dentro ou ligada a ela", descartando assim a possibilidade de que outros fatores que estão fora da criança - *como a metodologia usada por elas, a maneira como é enfocado o processo de alfabetização, a forma como são interpretadas as dificuldades das crianças*- interfiram na aprendizagem delas.

As professoras observam nas crianças condutas tais como: "não conhecem as vogais; não são capazes de formar sílabas ou palavras; confundem sílabas; a escrita delas não é legível; só fazem rabiscos que não podem ser lidos pelo professor; algumas delas gostam de fazer as atividades da sala de aula, mas as fazem erradas; em situação de ditado só escrevem a vogal ou a consonante; erram frequentemente". Todas essas "dificuldades" são indicadores, para as professoras, de que as crianças têm alguma "dificuldade para aprender", além do fato de não ter alcançado os objetivos mínimos estipulados para a primeira série; quer dizer, elas apoiam-se na idéia de que a criança tem dificuldade porque "só faz esse tipo de atividades que são consideradas abaixo do esperado na primeira série". Todos estes fatores são mencionados pelas professoras para "justificar" a repetência das crianças.

As professoras não dão um nome às dificuldades ou problemas das crianças (não foi pedido pela entrevistadora); isso compete ao especialista. Mas elas utilizam

toda a terminologia que cada uma conhece sobre os transtornos de aprendizagem, para explicar estas dificuldades e interpretá-las.

Observa-se que, se a criança não aprende a ler na primeira série, apesar "de todo o esforço" das professoras, isso se deve a um "problema na criança" que interfere na aprendizagem da lecto - escrita: o problema é ela ou o "lar". Parece fácil achar este tipo de resposta. Acreditamos que qualquer professor no Chile, com um pouco de informação sobre os chamados "transtornos de aprendizagem", chegaria a esse tipo de conclusões, como as professoras entrevistadas. Além do mais, para a criança repetir, é preciso que as "causas sejam bem justificadas". No fundo, é o sistema que se justifica a si mesmo, é um círculo vicioso no qual quem perde é a criança, pois se patologiza o fracasso dela, no intento de justificar e descrever as causas da repetência, por meio da utilização do conceito de transtornos de aprendizagem.

1.2.2 - O TRABALHO NA SALA DE AULA: O DIZER DAS PROFESSORAS?

No item anterior, certas condutas e dificuldades das crianças durante a aprendizagem da leitura e escrita seriam indicadores, para as professoras, de algum transtorno de aprendizagem, o que as leva, inclusive, a apontar quais seriam as causas de tais *dificuldades*. As professoras avaliam que as crianças apresentam certas dificuldades, interpretando-as, mas não se atrevem a dar um diagnóstico: isso competiria ao especialista.

Como as professoras trabalham com a turma em geral? Como elas agem com as crianças, que, segundo elas, apresentariam "dificuldades" para aprender? Por que, ou como, estas crianças são enviadas ao grupo diferencial? O que é avaliado no informe de repetência? O que é que escrevem neste informe as professoras? Considerarei estes aspectos da fala das professoras para analisar como elas lidam com as crianças que são "apontadas como portadoras de dificuldades para aprender" e ao

mesmo tempo, tentar elucidar ou delimitar a idéia que as professoras têm sobre os "transtornos e dificuldades de aprendizagem".

A professora V. considerava a turma, desde o início do ano, "fraca", "sem condições para enfrentar a primeira série e com muitas diferenças entre os alunos". Esta imagem da turma, ao que me parece, não muda muito no transcurso do ano.

Para esta professora, é muito difícil dar uma atenção diferenciada dentro da sala de aula, pois as crianças que estão bem não deixam aqueles que estão atrasados participar. Quando a professora faz "reciclagem para nivelar" estes últimos, os alunos adiantados participam impedindo a participação dos outros. Isto dificulta, segundo a professora, saber se estas outras crianças conseguem acompanhar a "reciclagem":

"...y estar haciendo ese trabajo de reciclaje que no se puede hacer y tú vez que cuando yo he intentado, meten la cuchara los otros y queda la escoba otra vez por que al final tú no sabes, bueno me estarán entendiendo o no estos niños que están mal porque los otros están participandote igual de la clase."

"Reciclagem", para a professora V., seria o momento no qual ela volta às letras já passadas, para nivelar os que não estão indo bem. As atividades realizadas neste momento não diferem grandemente do tipo de exercícios que a professora faz normalmente com a turma: atividades dirigidas na lousa, copiar palavras e orações, dizer palavras que comecem ou tenham a letra em estudo, escrever o nome do desenho.

A professora reconhece que as crianças "que estão mal" precisam de atenção especial, mas, segundo ela, não existe uma solução real e possível dentro da sala de aula para atendê-las:

"... bueno como lo hago por que volver de nuevo para ellos ya es materia sabida, entonces siempre empiezan a participar a meterse y ellos, o sea, son inquietos así todos quieren hablar, y estos otros se quedan igual y te dejan en las mismas condiciones, al final quedan igual porque no, no encuentro, no, no hay una solución real, si lo que pasa cada vez que hay reciclaje dentro de un grupo que tú sabes que el grupo humano,

el que necesita son tales o cuales y no todos porque los otros están bien."

A professora V. considera que o número de crianças que vão repetir é alto, como consequência da turma ser numerosa, e da dificuldade de fazer um trabalho diferenciado dentro da sala de aula:

"El profesor no tiene tiempo / porque con tantos alumnos en una sala no puede tomar a un alumno aparte, a dos o a diez. El caso mío si yo hubiese tenido el tiempo, la disponibilidad de tiempo, distinto habría sido la cosa porque/ habría ido uno tomando estos casos en forma especial/ de a uno y no habría sucedido lo que sucedió, tener repitencia como la que tengo."

Torna-se, então, para ela, difícil trabalhar com a criança de forma individual, dentro da sala de aula; seja pela quantidade de alunos ou porque as crianças adiantadas não deixam participar os que estão mal.

Segundo a professora, uma solução seria trabalhar com as crianças que "necessitam de atenção individual", separadas das outras em um horário especial para fazer "reciclagem" com elas, mas isso não pode ser feito, já que ela não pode liberar o resto da turma antes do fim da jornada de trabalho.

A professora diz ter feito dois caminhos com as crianças que "apresentam problemas": dando-lhes exercícios de maneira individual e sugerindo aos pais que ajudassem as crianças em casa, inclusive preparando materiais para as crianças trabalharem em casa, mas isto não deu certo devido à pouca disposição dos pais:

"Haciéndole ejercitaciones aparte, eh, dándole sugerencias a los padres para que ayuden en su hogar, que desgraciadamente es hablarle a la pared porque los papas no pasa nada, no le ayudan."

O outro caminho foi manter unidas as crianças, ou seja, manter juntos os que sabem e os que não sabem, para que assim os primeiros ajudassem aos outros. Mas pela "natureza" das crianças, isto não deu certo:

"...trate de mantenerlos unidos, o sea, todos revueltos para que los buenos ayudaran a los malos eh..., el niño en sí es muy egoísta no es capaz a esta edad de ser solidario com el alumno que no sabe y ayudarlo/ todavía no sabem hacerlo."

Esta tentativa frustrada da professora V. para "ajudar" às crianças que não iam bem, levou-a finalmente a separar a turma em fileiras, distribuídas da seguinte maneira: os adiantados, os que não se sabe se passarão para a segunda série e os que não sabem nada (esta distribuição foi explicada pela professora, fora da entrevista).

Indiretamente, a professora, frente à dificuldade de fazer um trabalho diferenciado na sala de aula, ainda que ela o considere necessário, exclui-se da responsabilidade que poderia ter frente ao fracasso dos alunos ou ante as "dificuldades" apresentadas por eles, atribuindo, para isto, diversas explicações: imaturidade, falta de estimulação, problemas sociais ou de aprendizagem, analisados no item anterior.

A professora V. reconhece a necessidade de um trabalho individual com as crianças que não aprenderam, mas que não pode ser realizado porque os alunos bons interferem, não deixam participar aos maus, porque o número de alunos na sala de aula ou a disponibilidade de tempo não permitem um trabalho especial. Tenta solucionar esta situação, recorrendo ao apoio dos pais, não dá certo; que os próprios coleguinhas se ajudem uns aos outros, "los buenos ayuden los malos". Tampouco dá certo, pois "as crianças são egoístas, não são solidários" (dizendo inclusive que esta é uma característica do meio social a que pertencem as crianças). Apela para a falta de materiais para trabalhar com as crianças com "problemas", como mais uma dificuldade para um trabalho diferenciado.

Na fala da professora V. *não aparece a possibilidade de questionar o seu método de ensino ou sua concepção de aprendizagem.* A professora não se questiona sobre como as estratégias de ensino que ela utiliza poderiam interferir nas dificuldades das crianças.

Em qualquer uma das situações, observa-se que, direta ou indiretamente, a professora, frente ao fato de as crianças não aprenderem ou apresentarem "problemas para aprender" ampara-se na necessidade de a criança ser atendida de maneira

individual, fora da sala de aula, como solução ou resposta à impossibilidade de fazer um trabalho diferenciado com os alunos na sala de aula. Assim, a alternativa de que a criança assista ao grupo diferencial, para aí receber a *atenção especial* de que precisa, toma uma dimensão extraordinária: os grupos diferenciais seriam a solução para as crianças que não conseguem aprender, já que aqui, como diz a professora, a criança poderá "adquirir lo que le falta", em outras palavras, compensar a deficiência. Sobre a importância dos grupos diferenciais, diz:

" Lógico es bueno, es bueno en el sentido que el niño va adquiriendo todo lo que le falta porque hay una preocupación personal sí una atención personal por ese niño porque nunca un grupo diferencial tiene más de tres o cuatro alumnos en el momento, entonces el profesor puede dedicarse más tiempo no más, pero como no hay entonces no, no, no, o sea, debe haber muchos problemas este año en todos los cursos."

A forma como a professora vê o papel do grupo diferencial é interessante: a criança será atendida de forma especial para "nivelar ou compensar a carência" que ela tem. É também aqui que o professor especialista confirmará, para a professora, a existência ou não de alguma "dificuldade de aprendizagem" na criança; nestas condições ela chega ao grupo diferencial:

" Uno le pedía en forma directa al profesor encargado, cuando teníamos antiguamente, uno le pedía al colega que él hiciera un diagnóstico para, para comprobarle a uno sí era efectivo o no que habían problemas de aprendizaje..."

Ou seja, para a professora V., enviar a criança ao grupo diferencial serviria para obter a confirmação, por alguém capacitado, da possível dificuldade do aluno. "Dificuldade" que, para a professora, já existe; o que falta, a meu ver, é dar um nome a ela, legalizá-la. No fim da história *sistematizar* a avaliação já feita pela professora.

No item dois deste capítulo serão analisados os informes de repetência, feitos pela professora. Verei agora, que aspectos ela diz considerar neste informe, que coisas ela diz escrever nele.

No informe, a professora explica as causas pelas quais as crianças repetem, segundo ela, faz um estudo dos aspectos que provocaram a repetência: antecedentes pessoais, pedagógicos e psicológicos:

"Ahí se explica / que, o sea, primero que nada se hace un estudio completo de la parte/ de los antecedentes personales y enseguida toda la parte eh.. pedagógica, psicológica, o sea todos los aspectos que uno haya notado en el niño que haya influido en la repitencia."

Na parte pedagógica, a professora diz descrever, de maneira "global", o porquê a criança não alcançou os objetivos propostos para a primeira série (aprender a ler e escrever):

"No, no va en forma global, digamos el por qué, por ejemplo, en el caso de los niños que repitem por inmadurez, solamente se coloca por inmadurez no ha logrado los objetivos propuestos por por tener poca edad o por no haber logrado, o sea de no tener una madurez eh../ correspondiente a la edad. Porque hay niños que tienen problemas psicológicos y afecta también la madurez. Como uno tiene el estudio completo también de la parte social, económica y de salud, uno conoce todos los aspectos y eso es lo que va colocando, las causales."

No informe, a professora V. descreve "as causas pelas quais a criança não aprendeu". Desconsidera assim, o que a criança é capaz de fazer, o que ela sabe, primando o fato do porquê a criança não conseguiu alcançar o rendimento esperado pela professora. É neste momento, nessa descrição que a professora faz do porquê a criança repete que, na minha opinião, inicia-se a *sistematização ou a rotulação* da criança repetente como portadora de possíveis dificuldades de aprendizagem, já que a professora começa a procurar causas tais como: imaturidade, problemas psicológicos, sociais, etc. que expliquem as dificuldades das crianças para justificar o porque a criança não aprendeu. É neste informe que a professora, apesar de dizer que não faz um diagnóstico da criança, começa a estabelecer as "dificuldades das crianças" como possíveis "transtornos específicos de aprendizagem". Além do mais, o que a professora arrola no informe é válido para fazer a criança repetir. Depois virá

a confirmação do especialista, que dará um nome a estas "causas que impedem à criança de aprender": os chamados "transtornos de aprendizagem".

Segundo a professora V., o informe de repetência é feito por dois motivos. O primeiro seria para justificar o porquê a criança repete, não para dar alguma solução, mas apenas para justificar as estatísticas da escola:

"...pero nada más para justificar el el porcentaje de repitencia que tiene el curso o la escuela, nada más que para eso, o sea no es porque.. que pucha le vamos poner solución a esos niños, no, es nada más que un dato estadístico/ aquí no se toma al niño como persona sino como un número,..."

A outra razão é o que a professora V. chama da "justificação do professor":

"... para justificar el porque lo va a dejar repitiendo. No porque él, que el niño realmente no es capaz de pasar a un curso superior sino para que no digan que es la profesora la que no , la que no lo quiere pasar más o menos."

Nesses dois momentos da fala da professora pode-se perceber que, por um lado, o informe de repetência, segundo ela, é para cumprir uma obrigação burocrática, para justificar o índice de repetência. Mas por outro lado, considera o informe como uma resposta a uma cobrança que se faz ao professor, do porque *ele deixa* repetindo à criança. Concordo com ela no primeiro ponto, o informe acaba sendo, entre outras coisas, uma justificativa do índice de repetência. Mas, no segundo argumento, quando ela se sente cobrada, e escapa à cobrança jogando a *responsabilidade* da repetência na criança, aparece a idéia que ela tem do fracasso da criança na primeira série, ou seja, a professora responde a essa cobrança com a explicação de que é o aluno que não tem a capacidade para aprender. Considere-se o fato de a professora ter que justificar as causas pelas quais a criança repete: *uma vez que a promoção é automática na primeira série, (por isto o informe de repetência) força-se o professor a procurar, e encontrar, dificuldades da aprendizagem na criança. É um convite para procurar algum problema, deficiência ou incapacidade na criança que justifique a repetência dela, recorrendo assim, o professor, à terminologia*

tradicional (que explica o porquê as crianças não aprendem) das chamadas dificuldades e transtornos de aprendizagem.

A professora D., considera que o rendimento da turma é satisfatório:

"... están leyendo, están escribiendo, transcribiendo de imprenta a manuscrita están eh.. digamos en un nivel comprensivo de lectura/ y están escribiendo al dictado, es decir, pienso yo que hemos trabajado en forma pareja// a pesar que siempre en los cursos se dan niveles, pienso yo que estamos bien eh, eh, el grueso del grupo va adelante."

Nas expressões "forma pareja" e " el grueso del grupo va adelante", observa-se que a professora trabalha com a turma em geral, embora diga que há diferentes níveis dentro da turma. Na avaliação a professora D. toma como critério a maioria. O trabalho é "uniforme", ou seja, não diferencia os distintos momentos em que se encontram as crianças, ainda quando tenha alunos que não vão bem dentro da turma, como é o caso de uma das meninas que poderia repetir. A professora diz que essa menina não segue o "ritmo" da turma pois precisa de estimulação individual, mas ela não pode dar essa atenção especial dentro da sala de aula:

"...entonces necesita de mucha estimulación individual dentro de un grupo, por eso yo los cito antes, porque dentro del grupo yo no la puedo .. no la puedo atender, es imposible, es muy difícil."

Como é o trabalho que a professora diz fazer com as crianças que "não vão bem", além desse tempo que dedica a elas antes do início da jornada? Trabalha com elas com material concreto (desenhos) já que a nível de grafias, as crianças não conseguem realizar as atividades planejadas pela professora.

Este trabalho que a professora D. faz com as crianças baseia-se na estimulação das chamadas "funções básicas necessárias para a aprendizagem da lecto-escrita".

Ela realiza com as crianças atividades tais como: estimulação da percepção auditiva (quando as crianças confundem o som das letras); reconhecer sílabas iniciais e finais de palavras, ensina canções e poesias:

"Entonces que les voy estimulando la percepción auditiva para que el niño a ese nivel logre algo. Logre por ejemplo, con dibujo cuales son los que terminan iguales, pero en base a láminas no más, porque a nivel gráfico no, no consiguen, solamente digamos, a un nivel de/ concreto, por ejemplo, que trabajen con dibujos que rimen, con palabras que empiezen iguales, pero en ese nivel no más."

Mais uma vez repete-se o mesmo que disse a outra professora: a dificuldade de fazer um trabalho diferenciado dentro da sala de aula com as crianças consideradas como "atrasadas" ou com um "ritmo diferente" ao da turma em geral.

Quanto ao informe de repetência, a professora D. diz fazer uma avaliação "especial" da criança, segundo um nível mínimo estabelecido em conjunto com o diretor e a unidade técnico-pedagógica (que cumpre as funções da coordenação pedagógica). A partir desse critério a professora considera que, no fim de ano, as crianças deveriam "conhecer letras, formar sílabas e palavras"; as crianças que repetirão são aquelas que não alcançaram esse nível mínimo fixado:

"No por supuesto que tiene que ser una evaluación especial, porque yo .. no puedo estar midiendo al niño al nivel de los otros, o sea, tengo que fijar un nivel mínimo/ y si a ellos no les cubre ese nivel mínimo, entonces ahí estarían reprobando, porque yo no los puedo medir con la misma dificultad que mido, por ejemplo, al niño que está leyendo y escribiendo, le adecuo digamos, a un contenido mínimo."

Durante todo o ano ela diz ter feito uma avaliação diferenciada para as crianças mal sucedidas. Não obstante, na avaliação final toda a turma foi avaliada com a mesma prova.

No informe de repetência, a professora diz fazer um estudo de "detecção do problema" mas não de maneira específica:

"Eso.. generalmente,tú.. haces un estudio de detección, tú detectas el problema, no cierto, y.. lo informa pero no en forma tan específica. Porque en primer año es diferente,..."

Essa "detecção" é baseada na idéia de que a criança, na primeira série, pode cometer erros, pois está aprendendo a ler e escrever; por isto a professora considera que é na segunda ou terceira séries, quando a criança "persiste nesses erros", que se pode detectar um problema específico e dizer a causa dele:

"Lo empiezas a detectar recién en segundo o tercer año, en primer año no , porque tú lo, bueno este niño escribió mal porque eh..no sabe bien las sílabas no sabe leer o no sabe escribir, tú lo deduces que puede ser esa la falla, pero cuando ya en segundo o tercer año esa cosa insiste, insiste, entonces tú ahí empiezas recién a detectar el problema como un problema específico y lo informas tú, entonces ahí tú empiezas a especificar por que el niño tiene tal y tal problema."

A professora M.E, como vimos na sessão anterior, considera que a turma está bem, considerando os problemas que apresentavam no início do ano. Mas se são comparados com as outras primeiras séries da escola, o ritmo deles é mais lento.

A professora M.E., diz trabalhar em conjunto com as outras três primeiras séries da escola no planejamento das atividades, as quais são realizadas da seguinte maneira: cada letra é apresentada em uma folha com atividades para ditado, formar orações e para ler. Esta folha é entregue ao aluno para fazer os exercícios na sala de aula e em casa, para assim eles poderem "exercitar" a leitura, escrita e o ditado em casa.

No trabalho dentro da sala de aula, a professora diz apoiar-se em materiais para a leitura, motivando às crianças por meio de brincadeiras. Para ela é muito importante que as crianças "com problemas" trabalhem com material concreto. Apesar de trabalhar com a turma em geral, diz que vai supervisionando o trabalho de cada

criança para ver como ela realizou a atividade e assim reforçar quando seja preciso:

"yo trabajo con todo el grupo curso, pero siempre me detengo, por ejemplo a evaluar, a revisar, puesto por puesto, niño por niño y a re.. a corregir lo malo, o sea, a reforzar lo malo, o sea no solamente quedarme en el corregir."

Nesse momento da correção, segundo ela, estimula, dá "outra oportunidade" à criança para tentar fazer novamente as atividades que não conseguiu:

" tú has observado hoy día que esos dictados que no resultan, yo les doy nuevamente la tarea, para que se repase nuevamente, para reforzar y después darle y.. cuando el niño va logrando, así que sí no logró el día anterior, también es una motivación."

Este seria o momento no qual a professora tenta fazer um trabalho diferenciado dentro da sala de aula, preocupando-se com todas as crianças e especialmente com aquelas que não estão acompanhando o "grueso" da turma. Esse trabalho consiste em ir à cadeira da criança e explicar novamente a atividade da lousa.

O fato da professora M.E., ser uma pessoa ligada à religião a leva a "motivar às crianças por meio da fé". Diz que esta situação lhe permite poder encarar o trabalho com a turma como um desafio, com êxito, e, ao mesmo tempo, transmitir para as crianças esta disposição:

"El Señor/ era capaz y es todo poderoso para que el nos abriera la mente y el entendimiento para poder aprender, o sea, de un comienzo a los niños los motivé de esa forma, o sea, el Señor los ama, el Señor los quiere a todos, el Señor está preocupado porque también desea que uds. tengan éxito, que puedan lograr aprender..."

Esta é uma das estratégia que a professora diz utilizar, no trabalho com a turma. Mais ainda, para ela é um dos fatores fundamentais que tornou possível que as dezesseis crianças repetentes, que ela tinha, tivessem sucesso durante o ano.

Essa estratégia usada pela professora para motivar às crianças "por meio da

fé", surpreende, pois, faz sentir à criança a confiança e segurança de que é capaz de aprender, ainda que seja por uma força que vem de fora. Assim, para a professora, o fato de as crianças repetentes terem êxito é visto como uma obra da fé que assegura à criança ser ela capaz de aprender e ter êxito nas atividades escolares. De qualquer maneira a criança não é vista como tendo a capacidade para aprender, por isso precisa de ajuda ou de uma força vinda de fora, que lhe permita "abrir el entendimiento y la mente para poder aprender".

Por outro lado, quando M.E., se refere às crianças que repetirão a série, responsabiliza à criança ou o "lar". Nas duas situações, na minha opinião, a professora considera que é a criança que não tem a capacidade para aprender. No caso dos repetentes, eles aprenderam pela "força de Deus" que depositou a capacidade para a criança ter êxito. Quanto aos que vão repetir, isto se deve a algum problema na criança: imaturidade, problemas no lar ou possíveis transtornos de aprendizagem, fatores que, segundo a professora, escapam a seu trabalho; nem sequer a fé os ajuda, as crianças repetirão apesar do esforço da professora e da confiança que ela deposita em Deus, requerendo ajuda do especialista e dos grupos diferenciais.

Na avaliação das crianças que têm alguma dificuldade, aquelas que não estão no mesmo nível da turma, a professora diz avaliá-los segundo o seu progresso:

"..., a estos niños no los he podido evaluar como el resto del curso, los he tenido que estar evaluando de acuerdo a lo que ellos han ido logrando, vist., porque no están en el nivel del curso, entonces yo no podría evaluarlos al nivel del curso".

Ou seja, a avaliação é feita aparentemente respeitando o que as crianças sabem. Mas na hora de decidir se a criança está em condições de passar para a segunda série, apesar dessa avaliação "especial" que a professora diz fazer, a criança repete. Em situação de ditado, ela libera as crianças que estão atrasadas, mas a prova final foi a mesma para toda a turma.

Como a criança chega ao grupo diferencial? Segundo a professora M.E: depois

de ter repetido a primeira série, com o informe de repetência, mais o diagnóstico do especialista (onde se diz que a criança tem problemas de aprendizagem e precisa do grupo diferencial).

Para a professora M.E., o diagnóstico feito por um especialista, que apóie a sua avaliação da criança no informe de repetência, é importante, pois frente aos problemas das crianças, que a professora considera fora do seu alcance resolver, a presença do especialista e dos grupos diferenciais torna-se fundamental:

"...pero lamentablemente en estos casos uno ya.., a veces uno no sabe que camino/ solamente la ayuda del médico, del especialista que nos puede ayudar y los grupos diferenciales también."

Segundo a professora, o diagnóstico do especialista vai permitir dar uma solução aos problemas que apresentam as crianças:

"Hay que ser, darle un remedio a.. los síntomas de esta enfermedad pero entre comillas, pero hay que.. haber una ayuda al especialista, tiene que haber, tiene que haber previamente."

As dificuldades das crianças que vão repetir seriam os sintomas de algum problema de aprendizagem. Esta situação não pode ser "tratada" na sala de aula pela professora; precisa-se de um especialista para ser solucionada ("darle el remedio"). Assim, a criança, segundo a professora, poderá compensar a "desventaja" com a atenção dada a ela no grupo diferencial:

"Para eso entonces están los grupos diferenciales y la ayuda del profesor del curso, que tiene también uno que apuntar a la/ desarrollar esa/ esas funciones que el niño está, en desventaja frente a los otros niños."

Na sua fala, a professora M.E., utiliza palavras como: "sintoma", "doença", "desvantagem", "remédio", "tratamento", para referir-se às crianças que, para ela,

têm problemas de aprendizagem. Todos esses termos refletem a idéia que a professora tem sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças. Como uma carência ou uma incapacidade da criança, que escapa ao seu trabalho como professora, por isso, estas crianças precisam ser atendidas por um especialista ou pelos grupos diferenciais para superar as suas dificuldades. A criança está *doente precisa ser diagnosticada e de um tratamento para ser sarada*.

Esta concepção das dificuldades de aprendizagem é compartilhada pela professora V. Para ambas, as dificuldades devem-se a uma incapacidade da criança e refletem algum transtorno de aprendizagem. Portanto a criança precisa assistir ao grupo diferencial para receber a atenção especial que requer e compensar a sua deficiência, desvantagem, imaturidade, etc, ou qualquer uma das palavras utilizadas pelas professoras.

Embora a professora D. pareça ter uma postura diferente das outras duas professoras já que se refere às dificuldades de forma diferente, ao dizer que é na segunda ou terceira série, quando a criança "persiste no erro", que se pode falar em "problema específico" na hora de decidir porque a criança repete, utiliza argumentos semelhantes aos das outras professoras: a importância do grupo diferencial, do diagnóstico do especialista e a origem do problema na criança.

1.2.3 - QUE SÃO OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: (Des) Conhecidos das Professoras?

Uma das partes da entrevista, em que as professoras poderiam ter falado sobre os distúrbios de aprendizagem, é esta última parte, na qual se perguntou especificamente sobre o tema: se tinham escutado falar sobre os distúrbios de aprendizagem, o que são ou a que se chama de distúrbios de aprendizagem; que é dislexia e disgrafia; se nas turmas sob sua responsabilidade havia crianças com distúrbios de aprendizagem. Nesta parte da entrevista pretendíamos estabelecer que

informações as professoras têm, se é que têm, sobre os distúrbios de aprendizagem, como esse saber é utilizado por elas e de que maneira a informação que elas têm ou que dizem ter influencia na avaliação que fazem das dificuldades das crianças no processo de aquisição da escrita.

Na convivência com as professoras das três escolas, a expressão "transtornos específicos de aprendizagem" aparecia constantemente em nossas falas. Na maioria das vezes eram elas as que traziam o tema às nossas conversações, como uma explicação ou tentativa de olhar as dificuldades que apresentavam as crianças: faziam perguntas sobre como trabalhar com as crianças que tinham dificuldades de aprendizagem, nas visitas à sala de aula me chamavam para mostrar que a criança errava apesar delas explicarem individualmente, comentavam sobre a grande dificuldade de trabalhar em sala de aula com crianças com "problemas de aprendizagem".

Por que isto acontecia? Duas delas, as professoras V. e M.E, consideravam-me como "especialista na área", que lhes diria ou confirmaria a avaliação que elas faziam das crianças que apresentavam um rendimento diferente do esperado na primeira série. Esta imagem surgiu devido ao fato de que fui apresentada como pesquisadora que trabalhava com crianças com dificuldades de aprendizagem, conforme foi comentado no ponto 1.1 deste capítulo. Com a professora D., a situação era diferente. Na imagem que ela fazia da pesquisadora, estavam presentes dois elementos: o fato de nos conhecermos há vários anos de maneira informal, como filha de uma colega, e agora como uma pessoa que precisava da sua cooperação para realizar uma pesquisa.

No entanto, as três esperavam que me posicionasse frente às crianças que elas consideravam portadoras de "dificuldades de aprendizagem", esperavam de mim um *verdicto* e que me comportasse segundo a imagem que tinham de uma especialista, ou seja, que aplicasse provas, que diagnosticasse às crianças, descobrisse as "dificuldades" que elas tinham, que desse um nome aos "problemas" que as professoras viam nelas.

Por outro lado, foi nessa convivência na sala de aula, nas nossas conversações, na atitude delas durante a entrevista, que confirmei a idéia de que elas tinham muito a dizer sobre os "distúrbios de aprendizagem".

Ao contrário das minhas expectativas, originadas a partir da nossa convivência e das observações na sala de aula, as professoras diziam não saber muito sobre os "distúrbios de aprendizagem", e que possuíam pouca informação sobre o assunto. As professoras conservaram nesta parte da entrevista a mesma atitude vista nas outras análises. Elas não falam diretamente sobre o tema, embora seu discurso esteja carregado de conceitos e idéias que indicam um certo conhecimento não sistematizado sobre os distúrbios de aprendizagem.

Durante toda a entrevista, como se viu nas sessões anteriores, percebe-se que as professoras não se permitem, ou não se consideram capacitadas para falar sobre este tema. O papel que elas se atribuem é só "notar, ver que a criança não aprende". Elas dizem não fazer diagnóstico, elas "não podem tratar às crianças que segundo elas teriam problemas". Mas em qualquer uma dessas situações, elas têm e usam um conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças e é essa informação - que elas dizem não possuir - a que está presente na avaliação das crianças que repetirão a série.

Por que as professoras apresentam essa atitude frente aos "distúrbios de aprendizagem"? Poderia ser, como elas mesmas disseram nas entrevistas, pelo fato de ser o especialista quem tem que dizer a última palavra na avaliação das crianças: é ele quem diz se a criança tem algum distúrbio de aprendizagem. Daí as professoras não assumirem o diagnóstico que fazem das crianças que não aprenderam a ler na primeira série. Talvez porque os conhecimentos que elas têm não estejam sistematizados, sejam idéias gerais, embora essa informação generalizada seja suficiente para as professoras decidirem ou considerarem que as dificuldades que as crianças apresentam "decorrem de distúrbios de aprendizagem". É esta posição, que está presente em toda a entrevista, que continua nesta última parte.

No caso da professora V. ao perguntar-lhe o que são os transtornos específicos de aprendizagem, se ela tem conhecimento sobre eles, responde:

"Específicos, específicos cuando tiene dislexia/ cuando tienen problema de lenguaje. A eso te refieres."

A professora não tem uma definição dos transtornos de aprendizagem, mas ela se refere a dislexia e a problemas da linguagem.

A professora diz não saber muito sobre o que é dislexia ou disgrafia. Só tem uma idéia geral, pois na formação dela este tema foi tratado superficialmente. Não obstante diz ter tido um caso de um aluno com "problemas da linguagem". Enviou-o para o especialista. Depois disso o aluno foi transferido para uma escola especial. Também teve crianças "disléxicas" as quais depois de serem "tratadas superaram o problema".

Apesar da professora dizer que não sabe muito sobre o que é dislexia ou sobre os transtornos específicos de aprendizagem, ela é capaz de "detectar" quando a criança apresenta estes problemas. Isto se vê quando fala de um menino que segundo ela tinha problemas da linguagem, *avaliação* que foi confirmada pelo especialista:

"No, sí he tenido casos, eh.../ Yo tenía, tuve un caso de un niño que tenía problemas de lenguaje y lo mandé hacerse un exámen y me lo trasladaron de inmediato a la escuela especial/ de lenguaje. He tenido casos de niños con dislexia que han sido tratados y... han superado el problema."

Percebe-se, pois, que antes do especialista confirmar se a criança tinha algum transtorno de aprendizagem, a professora já fizera um diagnóstico. No entanto este só aparece, ou seja, só é assumido pela professora, após a confirmação do especialista. Assim, o pouco que ela diz saber lhe é suficiente para chegar a estabelecer se uma criança apresenta seja problemas da linguagem, disgrafia ou dislexia. Observa-se que a professora não assume a avaliação que faz da criança enquanto não tem a confirmação do especialista ou do professor do grupo

diferencial.

O que indica para a professora V.: dislexia, disgrafia e dislalia (ela referiu-se a este termo).

Para a professora uma criança disléxica apresentaria as seguintes dificuldades:

"Que te cambia letra por letra/ tiene/ tiene un cambio de d por b, o sea, eh..esto un cambio posicional me parece que es."

Quanto à disgrafia, ela não sabe a que se refere, mas quando a entrevistadora lhe diz que tem a ver com a escrita, responde:

"En espejo, cuando escriben en carrito, pero te digo yo especificamente, tú lo puedes notar en el niño, pero no puedes decirle esta enfermedad es la que tiene/ o tal problema tiene."

Dislalia segundo ela, seria:

"La dislalia, problema de lenguaje me parece que es/ y.. yo no me acuerdo más porque hace diez años que".

Observa-se, nessas respostas, que a idéia que a professora tem sobre esses transtornos de aprendizagem é geral e abrangente. Por isto, as "dificuldades" que, segundo a professora, apresentaria uma criança disléxica ou disgráfica, a meu ver, podem acontecer em qualquer criança que esteja iniciando o processo de aquisição da escrita. fazer trocas de posição ou segmentar de uma maneira diferente da do adulto são momentos pelos quais as crianças passam durante o processo de alfabetização. Com a pouca informação que a professora diz ter dos transtornos específicos de aprendizagem, ela avalia ou como, ela diz, "nota" (percebe) que a criança tem um "problema" ou "doença" para aprender. Mas é o especialista quem diz a última palavra, quem confirma a "doença".

Como é este jogo que se dá na fala da professora V. e que está presente durante

toda a entrevista e que aparece aqui novamente? A professora diz não fazer um diagnóstico da criança, já que isso compete ao especialista, mas ela pode detectar que a criança não aprendeu porque tem algum "problema". Não sabe a que se referem os termos dislexia e disgrafia, mas diz que dentro da turma tem criança com dislexia ou com problemas da linguagem.

Ante a pergunta se ela tem na turma alguma criança com dislexia ou disgrafia, responde que sim e se justifica em:

"Si po, tengo una niña que escribe en espejo, yo creo. Te contaba que Karen me cambia los números, las letras, las palabras las da vuelta, escribe al revés."

Embora a professora V. diga não ter muita informação sobre dislexia, ela associa certas dificuldades na escrita com este termo. Relaciona dislexia com troca ou inversões de letras e números. A professora não sabe o nome específico, mas "essas trocas" de letras e números seriam para ela indicadores de que a criança pode ter algum "problema".

Do porquê se produzem os transtornos específicos de aprendizagem, considera:

" Tiene que ser algún problema al cerebro no más, algún desajuste se me ocurre, no se/ alguna alteración que tengan ellos, pero en todo caso no..veo que sea parte de la metodología."

Para a professora V. os transtornos de aprendizagem seriam, então, produto de uma "alteração ou desajuste no cérebro da criança". É esta visão de patologia a que se observa na fala dela. Decorrente disto os termos que a professora usa durante toda entrevista para referir-se às dificuldades das crianças: *doença, síntoma, tratamento*. As dificuldades transformam-se em doença que precisa da atenção do especialista para ser superada, *sarada*. Como é a criança quem, segundo a professora, tem "uma alteração", é lógico que a professora pense que a metodologia que ela usa pouco tem a ver com o fato de a criança não aprender.

Pode-se levantar dois elementos, na fala da professora V., sobre os transtornos específicos de aprendizagem. Ela parte de uma definição desse termo sob uma perspectiva de doença orgânica, biológica, a qual permeia sua postura e avaliação das dificuldades que as crianças apresentam durante o processo de aquisição da escrita. Junto com isto, se depreende que, se é uma "doença" o que impede à criança de aprender, cabe ao especialista "tratar" dela, para que possa superar seu "problema". Por outro lado, apesar da professora não dispor de muita informação sobre os distúrbios de aprendizagem, as noções que possui são suficientes para avaliar e detectar que, se a criança não aprende, é porque tem problemas de aprendizagem. Problemas cuja causa encontra-se na criança, descartando a possibilidade de interferir neles a metodologia usada pela professora, ou outros aspectos pedagógicos tais como: a visão que ela tem do processo de alfabetização, a avaliação que faz da criança, a idéia que tem das dificuldades de aprendizagem das crianças. No máximo ela poderia considerar fatores sociais ou psicológicos, que interferem na aprendizagem, mas em nenhuma das hipóteses estariam as estratégias de ensino usadas por ela, nem a possibilidade dela ter alguma interferência nas dificuldades apresentadas pelas crianças.

Para a professora D. , os problemas específicos de aprendizagem seriam:

"Claro, el problema específico del aprendizaje en este caso, en niños cuando por ejemplo eh..// te presenta problemas de matemáticas, por ejemplo que te escribe al revés los números, te insiste en escribir el niño.. los números al revés, cuando te insiste en cambiar una letra, cuando te pronuncia mal una palabra, eso vendría a ser digamos, un problema específico del aprendizaje."

Falar em "problemas específicos de aprendizagem" relaciona-se com o fato de a criança "insistir" no erro. Ou seja, quando a criança repete ou apresenta constantemente um "erro" na sua escrita pode-se falar em algum transtorno de aprendizagem. Para a professora, as dificuldades de aprendizagem estariam associadas com a frequência com que a criança escreve alguma palavra erradamente.

É a essa idéia da *persistência da dificuldade ou do erro* na criança que a professora refere-se, quando lhe é perguntado se tem alguma criança na turma com problemas de aprendizagem:

"No.. porque como te digo yo no.. son tan puntuales, por el hecho de que no persisten, es decir, no son repetitivos, no los puedo evaluar yo porque no aparecen en este nivel, no aparecen, te vienen aparecer como en segundo año recién."

Assim, segundo a professora D., não se pode falar em problemas como "dislexia" e "disgrafia" na primeira série, já que os erros não persistem. Estes só poderão transformar-se em "problemas" uma vez que a criança continue manifestando a dificuldade e isso só poderá ser observado na segunda série, quando a criança "persista" no erro. Não obstante ter ela essa posição, quatro crianças da sua turma repetirão por falta de "estimulação" ou "imaturidade" ou "porque não alcançaram os objetivos mínimos da primeira série", como foi descrito anteriormente.

Assim, os transtornos específicos de aprendizagem poderiam ser definidos, segundo a professora, a partir da persistência ou frequência do "erro" ou "dificuldade" na criança, na primeira e segunda série. Isto parece ser fundamental para a professora: uma vez que o "erro" persiste no tempo pode-se começar a falar em transtorno específico de aprendizagem.

Para a professora, disgrafia tem a ver com dificuldades na escrita:

"La disgrafia parece que son problemas que se presentan a.. la dificultad de escritura oye en nivel de escritura del niño."

A professora não sabe a que se refere o termo dislexia.

A pouca informação que tem sobre os termos dislexia e disgrafia é geral e abrangente.

A professora M.E diz que se tem preocupado em informar-se sobre o tema dos

transtornos específicos de aprendizagem, lendo o material que chega às escolas e conversando com a professora do grupo diferencial, e em procurar conseguir alguma vaga no grupo diferencial, para as crianças que não estão bem dentro da sua turma. Como já se viu, na sessão anterior, a professora considera fundamental a ajuda do grupo diferencial para essas crianças.

A fala de M.E. sobre os transtornos específicos de aprendizagem é a seguinte:

"Los transtornos específicos del aprendizaje no tienen relación con el C.I. porque el C.I. son normal, totalmente normal/ pero algo funciona mal en, en / en el/ que se yo/ en que el niño ya viene desde el nacer con ciertas dificultades ya/ para aprender/ puede ser también producto a lo mejor de una epilepsia,/ producto tal vez de una enfermedad, de una meningitis, de algún que se yo, de alguna enfermedad grave que el niño, una alta temperatura también cuando pequeño porque son todos eh../ síntoma que pueden acarrear a posterior transtornos del aprendizaje porque/ apunta al cerebro/ también hemos visto casos de epilepsia en los niños, también que son niños que le cuesta aprender/ pero tienen un C.I. normal."

Há aqui vários elementos que nos indicarão o que são para a professora os transtornos específicos de aprendizagem .

Chama a atenção a professora dizer que os transtornos específicos de aprendizagem não tem relação com o Q.I. da criança, já que esta é uma das premissas fundamentais, segundo a perspectiva tradicional dos distúrbios de aprendizagem, que diferencia as crianças com deficiência mental ou com distúrbios da inteligência, das crianças que não aprendem porque apresentam dificuldades de aprendizagem na escola. É esta característica a que se utiliza para definir ou tentar explicar, a partir de uma perspectiva psiconeurológica, o porquê algumas crianças não conseguem acompanhar as atividades escolares, segundo o nível esperado pela escola ou o professor.

Apesar da criança ter inteligência normal, segundo a professora, "algo funcionaria mal" na criança, seja por uma "alteração ou desajuste desde o nascimento", ou por "alterações provocadas por doenças durante os primeiros anos de vida que produziriam uma alteração no cérebro da criança". Estas seriam as causas, para a

professora, do porquê a criança não aprende o que lhe é ensinado na escola.

Elementos como os que a professora assinala: crianças com inteligência normal, mas que não conseguem aprender o que lhe é ensinado pelo professor, devido a que algo funciona mal que lhe impede aprender, acham-se na definição dada por Bravo (1977) e divulgada aos professores mediante ofícios do Ministério de Educação do Chile, mencionada no capítulo II, ponto 2.

A informação que a professora M.E. possui sobre os transtornos específicos de aprendizagem atua como uma sombra fantasmagórica sobre seu olhar (das dificuldades dos alunos no processo de alfabetização) fazendo com que, na avaliação das crianças, simples condutas próprias a uma criança que está aprendendo sejam vistas como "erros", produto de uma alteração na criança que lhe impede aprender. É o fantasma dos distúrbios de aprendizagem, que informa a visão que a professora tem das "dificuldades dos alunos". Fantasma porque a professora possui uma informação que utiliza e que obscurece a avaliação que faz da criança. Ela não sabe que esse novo termo, que aparece como a explicação do porquê algumas crianças não aprendem, é como uma imagem fantasmagórica que projeta as dificuldades dos alunos com dimensões extraordinárias, onde trocas de letras, segmentações diferentes de palavras são vistas como indicadores de uma anomalia ou sintomas, problemas na criança. É esse fantasma que faz com que a professora diga que a criança repetirá a série porque não alcançou os objetivos mínimos por possíveis dificuldades de aprendizagem. Fantasma, porque é uma sombra que ameaça à criança sem esta saber o que é essa imagem que está em torno dela, ameaçando-a.

Para a professora uma criança disléxica apresentaria:

"Sí, eh.. dislexia en que, es decir, en.. invierten las letras, por ejemplo la b con la d de dedo, la confunden muchísimo la dan vuelta, ah, y la p, no cierto, la letra con la b y d, también que es otra de las que confunden, es decir, alteran el sonido y la forma de la letra, osea, falta discriminación visual fina, para mí que la discriminación visual/ en esos niños está un poco como../ eh trastocada, es decir, debería apuntar a eso."

A professora M.E. refere-se à dislexia como produto de uma "alteração" ou "falha" da discriminação visual na criança, o que produz a confusão de letras de grafias e sons semelhantes.

Quanto à disgrafia diz:

"...escriben, no cierto, se dicta una palabra por ejemplo, y confunden el sonido y la escriben mal como ellos la/ como ellos la escuchan."

A dificuldade refere-se à escrita, e a professora a relaciona com o fato de escutar errada a palavra. A dificuldade se produziria pelo fato de a criança escutar a palavra de forma errada.

Tanto na definição de dislexia como na de disgrafia, para a professora, a criança apresentaria alguma alteração: no primeiro caso seria um problema de discriminação visual; no segundo a dificuldade estaria na identificação de alguns sons o que levaria a criança a escrever errado. Esta última idéia é ampla e assemelha-se com a idéia que a professora tem de dislexia.

A expressão "Transtornos Específicos de Aprendizagem" é um conceito sobre o qual as três professoras possuem alguma informação, com a qual trabalham na prática escolar e que aparece constantemente durante as entrevistas como uma possível explicação que elas dão para justificar o porquê algumas das crianças de suas respectivas turmas não aprendem.

Nesta parte da análise pode-se chegar a estabelecer que aspectos são comuns na fala das professoras sobre o termo dificuldades de aprendizagem, de que maneira a visão que elas têm das "dificuldades" permeia a avaliação que fazem das crianças. Ou seja, como a informação que as professoras possuem sobre os transtornos específicos de aprendizagem interfere na postura delas frente ao fato da criança não aprender ou cometer certos "erros" durante o processo de alfabetização.

Na fala das professoras V. e M. E., transparece que os transtornos de

aprendizagem devem-se a alguma alteração na criança. A primeira diz que é uma "alteração no cérebro"; para a segunda "algo funciona mal" desde o nascimento, e acrescenta que certas doenças, durante os primeiros anos de vida da criança, podem provocar alguns transtornos de aprendizagem. Vemos que, nas duas, há uma visão patológica desse termo, como uma alteração na criança, que provocaria certas dificuldades de aprendizagem.

A professora D., acrescenta um elemento que não está na fala das outras professoras, a *renitência do erro* na criança, como critério para falar em transtornos específicos de aprendizagem. Por isto, segundo ela, não se pode avaliar na primeira série as dificuldades das crianças como transtornos específicos de aprendizagem. É necessário destacar que esta postura da professora possivelmente deve-se ao fato de ela ter feito um curso sobre a detecção dos transtornos específicos de aprendizagem nas primeiras séries. Mas esta idéia não lhe impede de dizer que na sua turma há crianças com problema de coordenação motora, falta de estimulação no lar, imaturidade, que seriam as causas, pelas quais essas crianças repetiriam a série.

Na fala das três professoras está presente a imaturidade como uma das dificuldades de aprendizagem e a falta de ajuda do lar, que para a professora D, seria a falta de estimulação da criança. Esta falta de ajuda pelos pais é considerada pelas três professoras como um fator decisivo no êxito da criança durante o processo de aquisição da escrita.

Nenhuma das três professoras questiona a metodologia usada por cada uma delas, como uma causa das dificuldades ou insucesso das crianças.

2- OS INFORMES

2.1 DESCRIÇÃO OU LEGALIZAÇÃO DAS DIFICULDADES DAS CRIANÇAS?

Nos informes de repetência pede-se às professoras que descrevam o porquê a criança repete a série. Por não existir um formulário padronizado, os informes variam na forma e às vezes em conteúdo, de escola em escola e de professor a professor, como se observa nos informes elaborados por cada uma das três professoras entrevistadas. No anexo 2 são apresentadas cópias dos informes, um por cada professora.

As professoras V. e D. relataram nos informes as causas e dificuldades que levaram as crianças a repetir a série, apoiando-se, segundo o caso, nas avaliações realizadas por algum especialista ou nos resultados obtidos na aplicação do teste A.B.C. A professora V., inclui uma avaliação do momento em que se encontra a criança no processo da lecto-escrita.

Os informes elaborados pela professora M.E. a diferencia das outras duas, uma vez que obedece a um formulário elaborado pela Unidade Técnico-Pedagógica da escola (cuja função é assessorar os professores na parte pedagógica e de avaliação). Neste, a professora deve responder marcando com um X os aspectos que determinaram a repetência das crianças e, em algumas questões, fazer comentários.

Considerando que cada professora redigiu um informe diferente, levantaremos os pontos que cada uma delas menciona. Depois estabeleceremos que aspectos são comuns nas avaliações feitas pelas três professoras.

A professora V. apresentou cinco informes, um por criança, divididos em cinco aspectos: Dados pessoais, Aspecto Cívico-Sócio-Emocional, Condições da Aprendizagem, Rendimento Escolar; em três destes informes acrescenta mais um aspecto: Interesse pelo Estudo.

Em cada um desses aspectos, são descritos os fatores que determinam a

repetência da criança. Na parte físico pessoal relata a apresentação pessoal e os hábitos de higiene.

No aspecto cívico-sócio-emocional descreve o cumprimento das crianças nas atividades escolares, a relação com seus colegas, o comportamento na sala de aula, o interesse pelas atividades escolares e o apoio que os pais dão ao trabalho escolar.

Na parte que a professora V. chama de condições de aprendizagem refere-se às capacidades necessárias para a aprendizagem da lecto-escrita, descrevendo aqui as dificuldades das crianças em: memória, atenção e compreensão.

No rendimento escolar a professora faz uma avaliação do momento em que se encontra a criança no processo de alfabetização, descrevendo quais foram os avanços e dificuldades apresentadas pelas crianças durante o ano, isto é, o que as crianças aprenderam durante a primeira série. A professora inicia a descrição deste aspecto dizendo que o rendimento das crianças foi deficiente ou ruim, devido ao desinteresse das próprias crianças nas atividades escolares ou pela pouca ajuda dada pelos pais.

Os pontos que a professora inclui no rendimento escolar são: leitura compreensiva e mecânica, conhecimento de grafemas e fonemas, cópia, ditado, transcrição de letra imprensa a manuscrita, uso de maiúsculas e o rendimento alcançado em matemática. Segundo a avaliação destes aspectos, as dificuldades das crianças na leitura e escrita seriam: "só conheceram as vogais" (durante o período de preparação, no primeiro semestre), "não escrevem o ditado", "não transcrevem de imprensa a manuscrita", "dificuldades na leitura compreensiva", "leitura mecânica deficiente" (pois não conhecem os grafemas), "não usam maiúsculas".

Nos quatro informes elaborados pela professora D. aparece a descrição de: dificuldades apresentadas pelos alunos, no processo de lecto-escrita e de linguagem (às vezes é especificada a causa de tais dificuldades); alguns aspectos da personalidade que influíram na repetência e de que forma o apoio dado pelos pais às atividades escolares influenciou no êxito ou fracasso do aluno no processo de alfabetização. Junto com esses pontos são descritas as avaliações realizadas por

algum especialista e/ou os resultados do teste A.B.C.

Apesar desses aspectos aparecerem em três dos quatro informes, a forma como a professora os descreve varia para cada criança, às vezes inclui a conduta da criança na escola e nas atividades escolares e a frequência às aulas. No outro informe a professora relata o diagnóstico da criança realizado pelos especialistas do Centro de Diagnóstico.

As dificuldades, ou erros, apontadas nos informes são: "linguagem deficiente", "problemas na pronúncia de fonemas (omite) de uso comum", "dificuldade para se expressar e reter idéias ou sequências de um relato", "falta de concentração nas atividades manuais", "dificuldades para enfrentar situações que não pode resolver sozinha", "pouco comunicativa", "não demonstra as suas emoções", "rendimento deficiente nas tarefas e lições", "falta de maturidade para a aprendizagem da lecto-escrita", "problemas de concentração por falta de capacidade de atenção".

Para a professora D., o pouco apoio dos pais às atividades escolares, é um fator que contribui para o baixo rendimento das crianças, desde que a criança não apresente "problemas de aprendizagem", pois nesse caso o apoio dos pais não é suficiente para ela ter sucesso durante o ano.

Quando se refere ao diagnóstico realizado pelo especialista, a professora descreve o quadro diagnóstico das crianças. Das quatro, duas foram diagnosticadas como "sob risco de apresentar transtornos de aprendizagem na lecto-escrita" uma delas, além disso, foi avaliada como portadora de "déficit atencional e transtornos de conducta associados" (diagnóstico realizado por um neurologista); a outra com "provável disfunção neurológica" (diagnosticada no Centro de Diagnóstico). As professoras anexam estes diagnósticos aos informes de repetência das crianças.

Na parte final dos informes, a professora recomenda a repetência da criança (devido ao fato de que obteve um rendimento inferior ao esperado na primeira série), baseando-se nas dificuldades apresentadas por ela durante o ano, e/ou na avaliação realizada pelo especialista, segundo seja o caso. No caso das duas crianças ainda não avaliadas por algum especialista, a professora recomenda o encaminhamento para ser

feito o diagnóstico.

As causas pelas quais se "recomenda a repetência" das crianças são: "imaturidade para compreender instruções em tarefas de execução escrita", "escassa compreensão nas provas verbais", "falta de atenção necessária para seguir instruções" e a avaliação realizada pelo especialistas.

Para a professora D. os informes são o momento em que se justificam as causas pelas quais as crianças obtiveram um rendimento inferior ao da turma, centrando-se na descrição das razões do porquê não aprenderam a ler e escrever, procurando detectar deficiências, motivos que expliquem o insucesso das crianças. *Por isto a avaliação realizada por um especialista é o referencial de apoio que justifica a repetência. O que a criança é capaz de fazer, como escreve, se lê, o que aprendeu durante o ano quase não é mencionado.*

A forma de redigir os informes usada pela professora D. reafirma alguns dos aspectos levantados na análise da entrevista, onde se percebe dois momentos na fala da professora: ela diz que, na primeira série, não se pode falar em dificuldades específicas de aprendizagem, pois como a criança está aprendendo pode errar; mas, no momento da avaliação final, a criança é levada a repetir, procurando-se causas desta repetência na incapacidade da criança, atestada pela palavra do especialista.

Os três informes realizados pela professora M.E., diferem dos outros informes das professoras V. e D. (pois, como foi mencionado, obedecem a um formato da escola), tanto na forma como nos aspectos que são descritos. Preocupa-se nestes em descrever quais são as dificuldades da criança na leitura e na escrita, especificando que tipo de dificuldades apresentaram.

Os informes de M.E. são estruturados em quatro aspectos, que por sua vez são subdivididos em pontos específicos:

I. Histórico Escolar: que compreende a trajetória escolar, as faltas a aula,

dificuldades em outras disciplinas, além de leitura e escrita.

II. Fatores que influenciaram no baixo rendimento durante o ano escolar:

a) Biológicos e Sócio-econômicos: aqui se inclui os acidentes, a despreocupação dos pais para solucionar os problemas escolares, o trabalho da criança em casa, fora do horário escolar, as faltas quando a criança trabalha ou por negligência dos pais.

b) Pedagógicos, divididos em Gerais, de expressão verbal e expressão numérica. Os Gerais se referem ao cumprimento das lições, deveres e ordens na sala de aula. Na expressão verbal aparece uma listagem de dificuldades de leitura e de escrita onde a professora deve marcar, com um X, as apresentadas pela criança. Na última parte deste ponto a professora deve escrever por extenso os aspectos que foram determinantes na repetência. Esta parte também é completada na expressão numérica.

III. Outras considerações: onde a professora deve responder se a criança foi atendida pelo especialista _no caso de apresentar alguma dificuldade de aprendizagem, se existem analfabetos na família e os problemas familiares que incidiram no rendimento da criança.

IV. Situação final: onde se comunica a repetência da criança.

Nas partes onde a professora devia responder por extenso ou acrescentar alguma outra informação, ela o faz de maneira resumida. Citaremos uma das respostas, na qual a professora fala da necessidade da criança ser atendida pelo especialista. Foi escolhida esta resposta pois é o único informe em que a professora justifica este ítem (nos outros dois só marca que as crianças apresentam dificuldades

de aprendizagem), mencionando que o aluno apresenta problemas da linguagem:

"A comienzo de año se conversó el problema de linguagem con el apoderado que presenta el niño, pero su madre no hizo un esfuerzo para llevarlo al especialista. Ahora recientemente consiguió atención y también lo dejó matriculado para el grupo diferencial para año 90."

Os aspectos marcados pela professora, na parte pedagógica, se referem: a faltas às aulas, despreocupação dos pais por solucionar problemas escolares, leitura ininteligível, cópia defeituosa (omissões, substituições, inversões de letras e sílabas), dificuldades na capacidade de cálculo e de raciocínio aritmético ("não sabem somar", "não localizam sucessor e antecessor").

Para a professora M.E., o fato de que as crianças "só conheceram as vogais durante o ano apesar de ter recebido atenção individual", é considerado como determinante na repetência. Das três que repetiram, só uma conhece mais de duas consoantes.

Nos problemas do lar que influenciaram no baixo rendimento, foram assinalados: conflitos emocionais, pais separados, falta de preocupação da mãe, nascimento de um irmão, filho caçula dependente da mãe, insegurança e timidez.

Meu interesse centra-se em estabelecer em que medida o descrito nos informes nos permite refletir sobre: a importância do informe na repetência; como se posicionam as professoras frente ao fracasso do aluno; a visão de alfabetização e de escrita que aparece infiltrada nas "dificuldades" mencionadas pelas professoras; como é a avaliação que se faz das crianças, justificando a repetência em dificuldades que indicam uma incapacidade da criança; como essa avaliação é permeada pela concepção de distúrbios de aprendizagem e leva as professoras a apoiarem-se nos diagnósticos realizados por especialistas ou nos resultados do teste A.B.C.

Nos informes, as professoras mencionaram dificuldades semelhantes às mencionadas nas entrevistas para explicar a repetência das crianças. Referem-se a

dificuldades cuja responsabilidade está nas crianças, atribuindo-lhes alguma incapacidade: "incapaz para aprender grafemas e fonemas"; "dificuldades de atenção: instável, se distrai com facilidade"; "não são capazes de seguir instruções"; "escassa compreensão"; "problemas para pronunciar palavras de uso comum"; "língua deficiente"; "lentidão para fazer as tarefas na sala de aula", "problemas nas funções básicas", "imaturidade", "atenção diminuída por falta de interesse por aprender".

Algumas das dificuldades apontadas pelas professoras baseiam-se em diagnósticos realizados por especialista ou profissionais do centro de diagnóstico: quadros diagnósticos tais como: "déficit atencional", "hiperatividade", "transtornos de conductas associados", "risco de possíveis problemas de aprendizagem" (de acordo os resultados do teste A.B.C.), "provável disfunção neurológica", "a necessidade das crianças serem diagnosticadas pelo especialista".

As professoras também mencionam outro tipo de dificuldades, que não se relacionam diretamente com o aspecto pedagógico, não obstante são consideradas por elas como causa da repetência: "pouco apoio dos pais nas atividades escolares", "lar desintegrado", "problemas emocionais que produzem imaturidade para a aprendizagem da lecto-escrita", "tímido", "pouco comunicativo", "agressivo", "inseguro, dependente da mãe".

As dificuldades mencionadas pelas professoras deixam transparecer uma visão da alfabetização apenas como a aprendizagem de escrita de letras, palavras e orações, onde parece ser suficiente "ensinar as letras" à criança para esta aprendê-las. A relação da criança com a escrita é considerada de uma perspectiva mecânica e sem sentido. Isto pode ser observado no momento em que as professoras falam em dificuldades tais como: "só conheceram as vogais", "sem leitura", "leitura ininteligível", "sem leitura mecânica", "dificuldades para transcrever de impressa a manuscrita", "não escrevem ao ditado", "cópia e ditado defeituosos (omissões, substituições, inversões de letras ou sílabas)".

Nas "dificuldades" que aparecem nos informes, desconsidera-se a criança e a linguagem escrita, considerando alfabetização exclusivamente como a aquisição de

habilidades motoras *_ser capaz de escrever sob ditado, letra legível, transcrever de impressa a manuscrita, leitura mecânica.*

Também aqui a parte pedagógica não é questionada. As professoras não se questionam sobre o seu trabalho na sala de aula, nem percebem como o conceito de alfabetização *_centrado na aquisição ou treinamento de habilidades motoras, discriminação visual e auditiva contribui para justificar a repetência* apontando dificuldades que indicam incapacidade da criança e que se relacionam com a idéia de distúrbios de aprendizagem. Além de excluir a criança, as professoras também se excluem *_pois em nenhum momento elas se incluem_* é a criança a responsável pelas suas dificuldades, é ela quem deve ter êxito ou quem fracassa, as professoras se mantêm à margem das "dificuldades" das crianças.

Pela forma como são elaborados, os informes convertem-se na descrição do que a criança não é capaz de fazer, um atestado de *incapacidade* que legitima a repetência da criança por sua *própria incapacidade*: "elas não aprendem apesar de ter recebido atenção especial". A idéia das crianças não aprenderem devido a alguma "dificuldade de aprendizagem", a um "empecilho da criança" que a leva a repetir, é a que está presente nesse "atestado de incapacidade". Por outro lado, o nexó com os distúrbios de aprendizagem se vê reforçado e origina-se nas avaliações dos especialistas que servem de apoio à avaliação das professoras, pois confirmam a visão das dificuldades das crianças como sintoma de alguma falha, que lhes dificulta aprender a ler e escrever e leva, finalmente, a criança a repetir a primeira série.

2.2- SÍNTESE: DA FALA DAS PROFESSORAS.

Este texto sintetiza as entrevistas com as professoras destacando os seguintes aspectos: como as "dificuldades" que os alunos apresentam durante a primeira série são vistas pelas professoras como "indicadores de dificuldades de aprendizagem"; em que momento essas dificuldades transformam-se em algo mais que dificuldades

e convertem-se em "problemas de aprendizagem", como as professoras inclusive falam, em "Transtornos Específicos de Aprendizagem" e como esse termo aparece na avaliação que fazem das crianças.

Como o termo transtorno específico de aprendizagem e os grupos diferenciais foram integrados na vida escolar? De que forma essa inclusão aparece na avaliação que as professoras fazem das crianças que apresentam um desempenho diferente ao esperado na primeira série? É preciso ter presente essas questões para contextualizar a fala das professoras.

No Chile, a expressão "Transtornos Específicos" de Aprendizagem torna-se comum entre os professores no início dos anos oitenta, depois da implantação dos grupos diferenciais. O tema aparece como uma nova maneira de explicar o porquê algumas crianças apresentavam dificuldades para aprender certas disciplinas escolares. Nas escolas este termo é dado a conhecer através de informativos, vindos do Ministério da Educação, divulgados pelas Secretarias Ministeriais Regionais de Educação. Junto com isto, se faz uma divulgação do tema mediante palestras dadas para os professores, nas escolas.

Foram criados Centros de Diagnósticos que atuam ao nível de apoio aos professores. As crianças com "problemas de aprendizagem" e as repetentes são enviadas ao Centro para serem diagnosticadas, e posteriormente encaminhadas para serem atendidas por algum professor especialista. As especialistas do centro enviam para o professor da série sugestões de como trabalhar com a criança dentro da sala de aula. A função destes centros é trabalhar a nível da detecção dos problemas ou dificuldades das crianças que lhes são enviadas pelas professoras das escolas básicas. Ao longo da sua existência os grupos diferenciais passaram a assumir algumas das funções destes centros, nos casos em que a escola possuía grupo diferencial.

Os grupos diferenciais foram criados em 1979, como uma medida que visava não excluir à criança do meio escolar, passando ela a ser atendida pelo professor especialista dentro da própria escola. Uns dos objetivos dos Grupos Diferenciais nas escolas era fazer com que a criança, considerada portadora de "problemas de

aprendizagem", deixasse de ser estigmatizada ou considerada fora da normalidade, tanto pelos colegas, como pelos professores e os próprios pais.

Por essa razão, o professor do grupo diferencial foi integrado à escola, engendrando assim, a meu ver, na vida e na prática escolar, um novo mundo, uma outra maneira de explicar as dificuldades dos alunos: os "Transtornos Específicos de Aprendizagem". Estes passam a converter-se em algo "natural" dentro do âmbito escolar. Assim os grupos diferenciais e portanto, os transtornos de aprendizagem, foram introduzidos na escola, de tal maneira que passaram a ser uma instância a mais dentro dela.

As crianças que não conseguiam ter um rendimento segundo o esperado pelo professor passaram a ser vistas como algo "natural", deixaram de ser consideradas *burras, deficientes mentais, e passaram a ser chamadas crianças com "problemas de aprendizagem" (substituíram-se os rótulos)*. Os professores começaram a usar em sua fala e nas avaliações das crianças a perspectiva dos transtornos de aprendizagem.

A visão patológica, de que a criança não aprende devido a uma alteração, apesar de ter inteligência normal, começou a infiltrar-se na avaliação que se faz das "dificuldades" apresentadas pelas crianças na sala de aula, onde as dificuldades passaram a ser vistas como indicador de algo errado, sintomático. É nesse ponto que se encontra o *patológico, a visão de doença* das dificuldades apresentadas pelas crianças na primeira série, que está presente na fala das professoras. Assim, apesar de ser a professora quem "*detecta as dificuldades*", não é ela quem deve "atender" às crianças, aparecendo a figura do especialista que complementaria ou ajudaria o desempenho do professor no trabalho com estas crianças.

Quando a criança adoece é a mãe quem percebe, "detecta" que o filho tem febre, mal estar ou outro sintoma; ela "detecta" e o médico faz o diagnóstico, para ver se a criança tem uma doença. Mas nem sempre o que a mãe pensa que é uma doença, realmente o é, o médico é quem confirma. Têm mães que criam filhos fracos e doentes sem que eles o sejam. Na escola, a professora "percebe" que a criança não aprende, que tem alguma dificuldade de aprendizagem (sintoma da doença), enviá-la

para o especialista, que dignostica a "doença" e dá um nome a ela: "Transtornos Específicos del Aprendizaje," e faz o tratamento no grupo diferencial.

É nessa perspectiva que funcionam os grupos diferenciais e é esta visão que as professoras têm dos transtornos específicos de aprendizagem e do grupo diferencial.

O termo "distúrbio de aprendizagem" aparece na fala das professoras como um conceito relacionado ao fracasso das crianças na primeira série. Esta expressão, no entanto, é reservada pelas professoras, para uso depois que a criança é avaliada pelo especialista. Antes disso aparece, sim, na fala delas, mas de uma forma implícita, camuflada, nas explicações que dão do porquê a criança não aprende ou porque apresenta dificuldades que a levarão a repetir a série. Para as professoras, sua tarefa é "perceber," "notar" que a criança apresenta certas "dificuldades ou erros" durante o processo de aquisição da escrita, mas não lhes cabe "sugerir", "dizer", que a criança apresenta distúrbios de aprendizagem. Daí o cuidado em não assumir que fazem um diagnóstico da criança, pois isso é competência do especialista, é ele quem deve dizer se a criança tem transtornos de aprendizagem. Mas é a professora quem, a partir *da avaliação que faz da criança, do que considera ou não como "erros", ou "dificuldades" que a criança apresenta,* decide se a criança passa ou repete a série. E ainda mais, decide pelo envio ou não da criança ao Centro de Diagnóstico onde se fará dela um diagnóstico. Apesar delas não assumirem que nessa avaliação está implícito um diagnóstico, é nesse momento que começam a instaurar-se os distúrbios de aprendizagem, pois é nessa avaliação que certos "erros" ou "dificuldades" passam a ser vistos como sintomas de algum distúrbio de aprendizagem.

Observa-se que, para as professoras, o fato de as crianças "não alcançarem os objetivos mínimos da primeira série" (ser capaz de ler e escrever), "não acompanharem o ritmo da turma" ou "apresentar com um nível diferente dos demais", são indicadores de que a criança tem algum problema para aprender. Assim, dificuldades, tais como: "escrita ilegível", "segmentações diferentes de palavras", "não são capazes de escrever o ditado", pois "não conseguem ordenar na sua cabeça

as letras para formar as sílabas", "confusão de sílabas e sons semelhantes", "erram frequentemente"; são interpretadas pelas professoras, como erros que indicam que algo acontece na criança que lhe dificulta acompanhar o "nível" da turma e que a levaria a repetir a série.

Quando as professoras procuram uma explicação do porquê as crianças apresentam essas dificuldades, usam expressões como: "imaturidade", "falta de estimulação", "falta de apoio do lar", "falta de exercitação da leitura e escrita" e também "possíveis transtornos de aprendizagem". Essas são as causas e dificuldades nas quais elas se baseiam para decidir se a criança repete; considerando que é benéfico para as mesmas repetirem *"já que não possuem as condições para passar à segunda série"*. Essas condições, referem-se tanto a um domínio de conteúdo como ao momento certo da criança começar o processo de lecto-escrita.

Assim as professoras, na interpretação e na avaliação das "dificuldades" da criança, centram nela a causa e a responsabilidade de seu insucesso na primeira série. Nesse instante é que aparecem os distúrbios de aprendizagem infiltrando-se na avaliação que se faz da criança, pois as professoras não procuram uma outra explicação dessas "dificuldades" durante o processo de alfabetização e interpretam os "erros das crianças" como sintoma de uma incapacidade que a leva a ter um "desempenho" diferente do esperado na primeira série. Os erros ou dificuldades adquirem uma importância extraordinária. Parece que essa visão das dificuldades das crianças se aproxima mais dos distúrbios de aprendizagem, segundo o conhecimento que as professoras possuem sobre o tema.

Quando se pensa que alfabetizar é só codificar e transcrever palavras escritas, se exclui a criança como sujeito aprendiz, procura-se explicar porque algumas crianças não têm sucesso, identificando alguma incapacidade existente nela. É aqui onde, a meu ver, se entrelaçam alfabetização e distúrbios de aprendizagem, estabelecendo-se um enlace difícil de desamarrear, pois, começam a caminhar juntos e estar presentes na avaliação que as professoras fazem das crianças já que para elas o fato de a criança não aprender está *associado a uma dificuldade da criança, produto de uma*

deficiência, de uma alteração.

Embora, a expressão " transtornos del aprendizaje" não seja usada abertamente pelas professoras como a causa da repetência das crianças, ela permeia, a meu ver, a forma como as professoras interpretam o que vêem como "dificuldades para aprender" a ler e escrever; a importância que atribuem ao grupo diferencial; a necessidade que sentem de que um professor especialista confirme as dificuldades detectadas; a própria maneira como trabalham com as crianças que repetirão e a necessidade de justificar a repetência em causas que se centram na criança.

CAPÍTULO IV: O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

1. ALFABETIZAÇÃO: VIRANDO O JOGO

Na análise das entrevistas foi apontada a necessidade de repensar a maneira como é ensinada a linguagem escrita, partindo da premissa de que a forma como as professoras encaram os "distúrbios de aprendizagem" relaciona-se diretamente com a concepção de alfabetização que transparece em sua fala. Conforme foi mencionado no item 1.1 do Capítulo III, tive a oportunidade de observar as professoras no dia a dia da sala de aula. A concepção tradicional de alfabetização transparece também na sua maneira de agir, de tratar as crianças, de apresentar-lhes a escrita em seu trabalho de sala de aula.

Durante as observações, sentava-me nas carteiras que ficavam no fundo da sala de aula. Nas três séries coincidia que esses lugares eram ocupados pelas crianças que tinham um rendimento diferente daquele da turma: as que não conseguiam fazer as tarefas dadas pelas professoras, as "candidatas a repetir". Ocupei esse lugar porque as professoras consideravam que, dali, eu não atrapalharia o desenvolvimento da aula e porque, assim, estaria perto das crianças com "dificuldades". Em duas das séries, nas turmas das professoras V. e D., a distribuição das crianças no espaço da sala de aula era feito segundo a afinidade das crianças: elas escolhiam o colega com quem queriam compartilhar a cadeira. Na turma da professora M.E., era ela quem determinava onde cada criança deveria se sentar.

Fui apresentada às crianças como uma professora que observaria as aulas e ajudaria àquelas que tinham "problemas de aprendizagem". Esta apresentação parecia-

se com a realizada pelos diretores das escolas, mencionada no capítulo III. Pela minha localização na sala de aula misturava-me com as crianças e, na turma da professora V., às vezes, tomava conta delas ou ajudava-lhes em algumas atividades.

Pelas observações de sala de aula e análise das entrevistas percebi que, para as professoras, o fato de as crianças *não aprenderem* ou apresentarem um *rendimento abaixo do esperado* associa-se à idéia de que a criança possui algum problema ou dificuldade que lhe impede de aprender.

A forma como era trabalhada a linguagem escrita baseava-se nos exercícios que apareciam na cartilha: desenhar objetos cujos nomes se iniciassem com a letra em estudo; escrever palavras da lição da semana; completar a escrita de palavras, de uma lista dada, com a letra que falta, descrever oralmente e por escrito cartazes (primeiro toda a turma faz a descrição em forma oral e logo individualmente por escrito); responder perguntas da lição; fazer orações com palavras dadas, etc. No momento de começar o estudo de uma nova letra, esta era apresentada em um cartaz, ou junto com desenhos de objetos cujos nomes comesçassem com a letra em questão. Para as professoras, isto permitia à criança ter contato direto com a letra em estudo: era o que entendiam por "trabalhar com material concreto", o que facilitava, no ver das professoras, a aprendizagem da escrita. Uma vez "apresentada" a nova letra, a criança começava a fazer as atividades proposta pela cartilha.

A escrita era apresentada segundo o modelo da cartilha. Nesta, o trabalho com a linguagem exclui a participação da criança como alguém que pensa e utiliza a escrita, sendo reduzido a uma *mecanização* da escrita: reproduzir o que aparece na cartilha (ver Dietzch, 1990). A criança "que sabe" é aquela que escreve respeitando as normas estabelecidas pela escrita padrão, a que não troca letras. A que escreve diferente é a que "não consegue acompanhar o ritmo da turma". Nessa perspectiva a aquisição da linguagem escrita é reduzida à aprendizagem de um código. Para aprendê-lo, basta conhecer as letras e os sons que representam e começar a escrever. A "alfabetização"

se centra na representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler), em adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). (Soares, 1985:20).

As crianças candidatas a repetir (rotuladas como portadoras de problemas de aprendizagem) apresentavam uma atitude de *estranhamento e magia* frente a escrita. *Estranhamento*, porque a escrita era algo alheio a elas, pois era usada para falar de Anita, Lula, do pai de Anita (personagens da cartilha) mas não das próprias crianças ou da vida delas. Consideravam-se incapazes de aprender a ler ou escrever, acreditando que a aprendizagem dessas atividades estava além das suas possibilidades. *Magia*, porque se sentiam cativadas frente a essa misteriosa atividade, desejando poder ler com os outros coleguinhas e a professora.

Quando sugeri a essas crianças escreverem uma carta para o Papai Noel (as observações das aulas aconteceram no final do ano, as crianças falavam dos presentes que desejavam) aproveitando o interesse que demonstravam pelas anotações que eu fazia, ficaram surpresas. A primeira resposta delas foi "eu não posso", "não sei escrever". Sugeri que escrevessem da maneira que desejassem, dizendo-lhes que podiam fazer desenhos, usar as letras conhecidas, perguntar-me o que elas não sabiam. Fomos fazendo a carta juntos, alguns escreveram. No momento de ler o que as crianças escreveram, estranharam que eu pudesse ler os seus escritos. *Por que esse estranhamento frente a escrita, depois de passar um ano na escola aprendendo a ler e escrever? Como é ensinada a linguagem escrita? O que provoca nas crianças esse estranhamento, esse sentimento de incapacidade frente a escrita?*

Segundo Vygotsky, o processo de aquisição da linguagem transforma a ação humana, permitindo formas superiores de pensamento: "... o momento de maior significação no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando fala e atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento convergem" (Vygotsky, 1988:27).

A alfabetização precisa ser considerada, mais do que a aquisição da mecânica de ler e de escrever, como a aquisição de uma nova modalidade de linguagem, meio de expressão e comunicação, marcado pelos usos e funções sociais, políticos e culturais que condicionam a aprendizagem da língua escrita. A aquisição da escrita como uma forma de linguagem produz uma mudança no desenvolvimento intelectual da criança, gerando novas formas de pensamento, comportamento e de relacionamento (Smolka, 1988).

Vista dessa perspectiva, a alfabetização transforma-se num processo de construção de conhecimento dentro do jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, marcado pelas relações sociais e políticas que se dão dentro e fora da sala de aula (Smolka, 1989). Um processo em que o papel do Outro torna-se necessário na construção do conhecimento. Assim, o professor passa a ser *o mediador*, aquele que dá as pistas na aprendizagem da linguagem escrita. O aluno passa a ser o sujeito que, nessa interação, vai construindo o objeto linguístico a partir das experiências com as diferentes modalidades e usos da escrita e da interação verbal.

Segundo Smolka (1989), no processo de alfabetização devem ser respondidas duas questões: "*Para quem eu escrevo? e Por que escrevo?*" Tendo presente estas interrogações no trabalho pedagógico, a alfabetização se converte num processo com sentido, sendo necessário, no trabalho com a escrita, a presença de um interlocutor (o professor ou outro coleguinha). A aquisição da escrita torna-se um processo "*dialógico*", dentro de um ambiente de trocas, interações, inter-relações, na construção de um objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como o lugar de interação, passando a ser: "*... uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento, e por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança*" (Smolka, 1988:57).

A criança deve perceber que a linguagem escrita, que lhe é ensinada na escola,

também pode ser usada fora dela. Para isto é preciso que a escrita se converta em uma atividade necessária e importante para a vida das crianças. Segundo Vigotsky: "*Uma segunda conclusão, então, é de que a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa da linguagem*" (Vigotsky, p.133. Grifos meus).

Quando se ensina a ler e escrever destacando os aspectos motores dessas atividades, leitura como decodificação e escrita como transcrição, contribui-se para o *estranhamento* das crianças frente a escrita (" *eu escrevi isso, não, não posso eu não sei escrever*"). já que a escrita é apresentada como uma atividade que só tem valor na escola, como algo alheio à criança, desprovido de significado, convertido numa atividade vazia e estéril.

Parece que, tradicionalmente, o importante para a escola, no ensino da escrita, é que a criança seja capaz de conhecer as letras, juntá-las, formar palavras e fazer orações; sem preocupar-se com que aquilo que a criança escreve tenha algum significado para ela. Só na escola se escreve por escrever, a escrita por si mesma, como uma repetição do que aparece nas cartilhas. Em qualquer outra situação escreve-se pensando em alguém ou algum motivo; ou seja, em qualquer situação, se requer um Outro, um interlocutor. Não obstante, na escola, que é o lugar onde se deveria aprender a ler e escrever, prevalece o ensino da escrita como algo superficial, mecânico, sem sentido. A escrita se reduz à simples transcrição e decodificação de signos orais ou escritos: "*Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal*" (Vygotsky, 1988:119). As professoras das três escolas que visitei seguiam essa tradição.

As crianças das séries observadas interessavam-se no que eu escrevia, procuravam nas minhas anotações os seus nomes ou as letras de seus nomes,

desejavam saber por que eles apareciam ali, pediam para eu ler o que escrevia, ficavam contentes e surpresos ao saber que as observações que eu fazia eram a seu respeito. Esse contato com a escrita fugia da forma como esta era usada dentro da sala de aula pois nas situações em que as crianças escreviam ou liam, a escrita versava sobre as personagens da cartilha, nunca sobre elas mesmas.

As atividades de ler e escrever não se reduzem, como a escola tradicional pensa, só a decodificar a escrita em fala e transcrever a fala em símbolos escritos; ler corretamente não é ler em voz alta todas as letras de uma palavra sem errar; escrever corretamente não significa escrever sem pular ou trocar letras; segmentar palavras de forma diferente do que é aceito pelo nosso padrão, não quer dizer que não se sabe escrever: o que não se sabe é fazer a segmentação que é exigida pela escrita padrão, mas daí a pensar que segmentações não autorizadas podem ser um indício de algum "problema de aprendizagem" há um longo caminho que precisa ser repensado.

Ler, sem errar, em voz alta, depende, mais que do treino, em entender o que está escrito para depois conseguir produzir oralmente o que está escrito, com fluência e entonação adequadas. Ler procurando um significado no que se faz, requer a presença de um interlocutor; do contrário a aprendizagem da escrita transforma-se num processo individual, isolado, a-histórico que contribui para manter e reproduzir a estrutura social, usando-se a escrita como um instrumento de dominação que é privilégio de poucos: *"Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência desvinculada da praxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação"* (Smolka, 1989 : 37 -38).

Quando a criança chega à escola, pelo seu contato com as diferentes modalidades e usos da escrita, já iniciou a aprendizagem da escrita: elaborou hipóteses, buscou regularidades, superou conflitos. Ninguém chega à escola sem saber

nada da escrita ou sem haver tido algum contato com ela, nem sequer as crianças de classe baixa. Na nossa sociedade, acham-se textos escritos (anúncios, cartazes, propagandas, etc.) em todo lugar, ruas, ônibus, supermercados, etc. "*Talvez não estejam resolvidos todos os problemas; como a escola espera, porém o caminho já se iniciou. Claro que é um caminho que difere fundamentalmente do processo suposto pela escola*" (Ferreiro, 1988 : 27).

A escola desconsidera o caminho percorrido pela criança, não lhe dando oportunidade de continuar o caminho já iniciado, apagando a experiência que possui sobre a escrita, provocando o estranhamento desse objeto. Na maioria das vezes, as experiências ou hipóteses da criança sobre a escrita não coincidem com as que a escola quer e considera como corretas o que força a criança a por de lado seu conhecimento linguístico (escrito e oral). Impedindo-lhe pensar e refletir sobre a linguagem escrita, lhe é negada a possibilidade de aprender, de se expressar e comunicar por meio de escrita. As tentativas da criança são consideradas como "erros" ou como indício de algum "problema para aprender".

A alfabetização é um processo que compreende um caminho de idas e vindas, no qual a criança está constantemente reformulando e testando hipóteses no intento de entender a linguagem escrita. Nesse percurso a criança apóia-se na oralidade e na sua experiência com a escrita; o conhecimento de um domínio migra para outro ainda em construção. Para isto vale-se de operações "*linguísticas*", "*epilinguísticas*" e até "*metalinguísticas*" (Scarpa: 1987), que contribuem na constituição do objeto linguístico. A criança precisa da presença de um *interlocutor* que a ajude no caminho de construção da língua escrita, de um "*parceiro*" (Geraldí, 1988:31), que respeite esse caminho, que permita perguntar, questionar-se sobre a escrita.

Algumas das crianças que, para as professoras, "não sabiam nada", "que não aprenderam nada durante todo o ano", "que foram como móveis", eram capazes de escrever, de fazer uma carta. Elas sabiam que, com as letras, podiam comunicar algo

e, quando solicitado, o faziam. Numa visão de alfabetização centrada na aquisição de habilidades motoras essas crianças "não aprenderam nada durante" o ano, mas na perspectiva exposta no parágrafo anterior, a criança não aprendeu o que as professoras esperavam, mas se ela é capaz de encher uma folha de letras vendo nelas um significado, ela já tem pistas e algum conhecimento sobre a escrita.

2. O ERRO É DA CRIANÇA OU DA PROFESSORA ?

Em duas das séries observadas, algumas das crianças "candidatas a repetir"(três), que "não acompanhavam o ritmo da turma", progrediram e foram aprovadas na prova final. O que aconteceu, para elas "se salvarem no final"? Desde as minhas primeiras visitas à sala de aula, estas crianças interessaram-se pelas anotações que eu realizava, me pediam para lê-las. Nas nossas conversas, às vezes, pedia às crianças para escreverem o que desejavam me falar. Escrevíamos juntos (elas não liam e escreviam como o resto da turma, mas conheciam quase todas as letras estudadas pela turma). Fizemos a prova final juntas; pediam-me para esclarecer as dúvidas que tinham, era-lhes difícil entender o que a professora pedia para fazer. Uma vez que entendiam o que era pedido, a partir das minhas explicações, trabalhavam sozinhas. As professoras consideravam a minha atitude errada, já que para elas era eu quem estava fazendo a prova em lugar da criança.

Entender a alfabetização como um processo, no qual a criança reflete sobre a escrita, testa hipóteses valendo-se para isto de sua experiência com os diferentes usos e modalidades de escrita bem como da linguagem oral, nos permite uma visão diferente dos "distúrbios de aprendizagem" e dos "erros". Estes não seriam mais vistos

como indício ou sintoma de algum "problema de aprendizagem". Ao considerar o "erro" como manifestação de uma "deficiência" ou "dificuldade de aprendizagem", exclui-se a possibilidade de considerá-lo como indício de momentos em que a criança opera com a linguagem. Negando-lhe a condição de sujeito aprendiz, que pensa e reflete sobre a linguagem, a escola, em vez de propiciar situações nas quais a criança interage com a escrita e opera com a linguagem, preocupa-se em criar situações artificiais que "*facilitem*" a aprendizagem, mas que, na verdade ao invés de facilitar, fazem do aprendizado da escrita uma tarefa complicada e difícil.

Na visão das professoras e da escola (pois elas não têm acesso a outra informação a não ser a que chega às escolas) errar associa-se à idéia de patológico ou anormal. Desconsidera-se, assim, que, durante a aquisição da escrita, a criança terá que "errar" (segmentar mais ou menos uma palavra, trocar letras, etc). Ao invés do que acredita a escola, esses "erros" não indicam sempre alguma dificuldade de aprender, mas momentos nos quais a criança vale-se de recursos próprios da linguagem, para construir um outro objeto de conhecimento: "*Na verdade, esses fenômenos, erros do ponto de vista da escola, revelam operações epilinguísticas que ocorrem em momentos em que a criança está operando com a linguagem como um objeto de conhecimento (quando hesita, re-escreve, não apaga o "erro" segmenta mais ou menos do que deve, incorpora segmentos da oralidade e/ou escrita, etc)*" (Coudry, 1988: 154).

Para Coudry (1988), a escrita exige operações epilinguísticas devido ao fato de que a criança se apóia tanto na linguagem oral quanto no seu contato com as diferentes modalidades da escrita. No momento de escrever a criança pode apagar palavras, substituir, inverter, etc; esses episódios mostram operações epilinguísticas que indicam situações nas quais a criança reflete sobre a linguagem. Entende-se por operações epilinguísticas: "*... operações que o sujeito faz com a linguagem, atuando consigo mesmo ou pela intermediação do outro, ...*" (Coudry - Scarpa, 1985: 10). Quando a criança atua sobre a linguagem é natural que erre, corrija-se, hesite, cometa "erros" que, na visão tradicional da escola, não são aceitáveis, mas que, numa visão diferente, seriam vistos como momentos em que a criança pensa e age com e sobre a linguagem e a

escrita. Ao invés de a escola *estigmatizá-los*, deveria entendê-los como uma tentativas da criança para compreender a linguagem escrita.

As crianças das três classes observadas eram avaliadas de acordo os critérios e parâmetros fixados pela escola para a primeira série e não pelo que elas faziam. Não interessava que as crianças escrevessem alguma coisa, ainda que fosse com alguns "erros". Avaliava-se o que elas *não faziam*, " ...interpretando episódios intermediários, típicos de quem está aprendendo, como elementos terminais e por isso como erro, não levando em conta o alcance que podem ter esses fenômenos no processo de aquisição da escrita."(Coudry, 1988:151.)

A criança não erra, porque "não sabe"; para errar precisa-se ter algum conhecimento sobre a escrita e a criança ainda está construindo esse conhecimento. Pode acontecer que ela "*não saiba*" o que a escola espera e da forma como a escola quer, mas isso não é porque "não sabe" ou porque tem algum "problema de aprendizagem". A escola deveria considerar que : "*Não há um único caminho para um único aluno, mas uma pluralidade de caminhos, cada sujeito construindo o seu, a seu tempo, segundo suas possibilidades e oportunidades de acesso e de interação com a escrita e com seus usuários*" (Mayrink-Sabinson, 1988 : 90).

Nessa outra concepção de alfabetização, os "erros", que para as professoras seriam sintomas de alguma "dificuldade de aprendizagem", mostrariam então momentos em que a criança tenta escrever ou ler alguma palavra a partir de conhecimentos já construídos, "*... os desvios não indicam, de modo algum erros deliberados ou incapacidade própria da criança , mas, ao contrário revelam sucessivas hipóteses de elaboração de formas intermediárias*" (Coudry - Scarpa, 1985: 7). Por esta razão o "erro" não tem nada de patológico, sendo pelo contrário, muito saudável pois permite à criança ir construindo o seu conhecimento da escrita. Esta concepção de erro, que não culpa à criança, permite enxergar os distúrbios de aprendizagem de uma maneira diferente daquela das professoras entrevistadas, e da escola, considerando-os como uma "*doença*", não da criança, mas da própria escola que, no seu afã de achar uma vítima,

responsabiliza à criança.

A forma como as professoras encaram a alfabetização enquadra-se dentro da visão que se têm desse processo no Chile. Sua maneira de pensar é produto da informação que lhes é passada e da formação recebida. Lembro ao leitor que, durante o curso de especialização, eu compartilhava as mesmas idéias que as professoras entrevistadas (ver capítulo I), não obstante ter-me formado dez anos mais tarde. Os conceitos de linguagem e alfabetização não mudaram em um longo período, se se considera que as professoras entrevistadas tinham já uma média de vinte anos de atuação no magistério. Nesse intervalo de tempo foi trocada a idéia de que a criança que não aprende é aquela que tem problemas da inteligência por um termo que desse conta de explicar *o porque algumas crianças não aprendem a ler e escrever dentro dos prazos fixados para a primeira série, sem questionar a inteligência da criança, mas ainda respansabilizando-a pelo fracasso na primeira série.* A criança não seria mais considerada "burra" _é inteligente, apenas *tem problemas de aprendizagem.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas falas das professoras aparece umnexo entre o fracasso na aquisição da escrita e os "chamados distúrbios de aprendizagem". Essa relação que elas fazem, associa-se aos seguintes fatores:

- Ao conceito que têm do processo de alfabetização que exclui o aluno como sujeito que pensa e opera com a linguagem enquanto constrói seu conhecimento da escrita.
- Ao ensino da linguagem escrita centrado na aquisição de habilidades motoras, os *erros* sendo considerados como *indícios ou sintomas de uma deficiência ou incapacidade* da criança que lhe impede aprender.
- À definição do termo "distúrbios de aprendizagem", que responsabiliza a própria criança por suas dificuldades na aquisição da escrita.

Baseando-se nesses critérios, as crianças são avaliadas durante a primeira série.

A fragilidade dos critérios com que se avaliam as crianças na primeira série conduz a uma rápida *patologização*, os indícios de hipóteses de escrita passam a ser considerados como indícios de alguma dificuldade de aprendizagem, iniciando-se, assim, a sistematização desses "erros" em Transtornos Específicos de Aprendizagem.

Com a expressão "Distúrbios de Aprendizagem", pretende-se justificar uma deficiência da escola e do sistema escolar, explica-se o fracasso das crianças na primeira série por meio dessa definição. Cria-se uma modalidade paralela ao ensino básico, para atender as crianças com "problemas de aprendizagem". O sistema escolar cria uma estrutura que o exima da sua responsabilidade frente às dificuldades de aprendizagem: os Grupos Diferenciais, os Professores Especialistas, os Centros de

Diagnósticos. Cria-se um círculo vicioso que contribui para *instaurar os Distúrbios de Aprendizagem, durante o processo de alfabetização.*

Responsabilizar exclusivamente às professoras por essa *sistematização*, seria uma contradição, pois seria esquecer que a alfabetização se dá dentro de um espaço histórico e político, no qual acha-se inserida a escola e o sistema educacional, desconsiderando que o conceito de alfabetização que as professoras formulam provém desse contexto e que obedece às expectativas e objetivos fixados pelo Ministério de Educação para a primeira série.

Este trabalho não pretende propor uma mudança radical na forma como é ensinada a linguagem escrita nas escolas, nem propor uma nova metodologia, apagando os esforços que as professoras fazem para introduzir as crianças no nosso sistema de escrita. Alertar para o fato de que aquilo que a escola tem considerado "problemas" durante o processo de aquisição da escrita *não pode ser analisado da perspectiva dos chamados "distúrbios de aprendizagem"*. Há toda uma literatura sobre a linguagem e o processo de aquisição da escrita, desconhecidos dos professores, e que deveria ser levada para o interior da escola, permitindo, assim, encarar de maneira diferente a questão da repetência na primeira série, e reverter a situação. Ao invés de falar em "problemas de aprendizagem", então, *poder-se-ia falar em problemas de ensino, decorrentes de problemas de formação dos professores.*

BIBLIOGRAFIA.

- 1.- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2.ed.. São Paulo, Hucitec, 1981.
- 2.- BRAVO, Luis. **Transtornos del Aprendizaje y de la Conducta Escolar**. Santiago, Nueva Universidad, Universidad Católica de Chile. 1977.
- 3.- CONDEMARÍN, Mabel. "La Dislexia: Um Pretexto para Avanzar en Estudio del Lenguaje", in **Psicologia Educativa Nº8**, Colombia, Ceipa, 1985, p.p.21-35.
- 4.- COUDRY, María I. **Diario de Narciso**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- 5.- _____ "Dislexia : UM Bem Necessário". in **Estudos linguísticos XIV**. Anais De Seminarios Do Gel. Campinas.1987, p.150-157.
- 6.- CYPEL, Saul. **Avaliação Neurológica e de Alguns Aspectos do Comportamentos em Crianças de 6 e 7 anos com e sem Dificuldades no Aprendizado**. São Paulo. (Tese de Livre- Docência da U.S.P.), 1983.
- 7.- DIETZSCH, Mary Júlia. "Cartilhas: Um Mundo de Personagens sem Texto e sem História", in **Caderno de Pesquisa Nº75**, São Paulo, , 1990, p.p 35-44.
- 8.- FERNANDEZ.D, Angela. **Rompendo com a Produção de uma "Doença que não Dói": A Experiência de Alfabetização em Nova Holanda**. Rio de Janeiro. (Dissertação de Mestrado- Fundação Oswaldo Cruz).1988.
- 9.- FERREIRO, Emilia. "Algunas Reflexiones Sobre Las Dificultades de Aprendizaje y las Concepciones del "Deficit".", in **Psicologia Educativa Nº4**, Colombia,Ceipa,1983, p.p.9-12.
- 10.- FERREIRO e TEBEROSKY. **Psicogenese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- 11.- GERHEART, B.R. **Learning Disabilities Educational Strategies**. Saint Louis, C.V. Mosby Company, 1973.

- 12.- GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes: O Cotidiano e as Idéias de um Moleiro Perseguido pela Inquisição**. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- 13.- JADOULLE, Andréa. **Aprendizade la Lectura y Dislexia**. Buenos Aires, Editorial Kapeluz, 1966.
- 14.- JONHSON, D. & MYKLEBUST, H. **Distúrbios Da Aprendizagem; Princípios e Práticas Educacionais** . 2ed. São Paulo, Pioneira, 1987.
- 15.- KIGUEL, S.M.M. **Avaliação de Síntomas das Dificuldades da Aprendizagem em Crianças de 1a, 2a, 3a Série do Primeiro Grau de Quatro Classes Socio-econômicas**. Rio Grande do Sul. (Dissertação de Mestrado- Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- 16.- KRAMER, Sonia (Org.) **Alfabetização: Dilemas da Prática**. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.
- 17.- LEÃO, Leda D. **A Falta de Atenção Seletiva, como uma Causa de Distúrbio de Aprendizagem e Alternativas de Prevenção: Uma Revisão Bibliográfica**. Campinas. (Dissertação de Mestrado- Unicamp), 1984.
- 18.- LOPERA E., Edigio. "Las Dificultades para la Lectoescritura en el Contexto Histórico de los Transtornos del Aprendizaje". in **Psicologia Educativa N°4**, Colombia,Ceipa, 1983,p.p.21-28.
- 19.- LYOTARD, Jean-François. **O Pós Moderno**. Rio de Janeiro, José Olympio Editora,1988.
- 20.- MAYRINK-SABINSON, M.L. "A Criança e a Alfabetização: Ler Não é Codificar". in **Trabalhos de Linguística Aplicada N°2**. Campinas: Unicamp, Funcamp, 1983. p.31-49.
- 21.- _____ "Algumas Considerações Sobre a Alfabetização". in **Cadernos Cedes N°14**. São Paulo, Cortez, 1988, p.p.20-24.
- 22.- MOYSÉS, Sarita. "A Leitura do Mundo Precede a Leitura da Palavra." in **Cadernos Cedes N° 14**, São Paulo, Cortez,1988, p.p.8-13.
- 23.- OSAKABE, Haquira. "Considerações em Torno do Acesso ao Mundo da Escrita". in **Leitura em Crise na Escola, Porto Alegre, Mercado Aberto**, 1986, p.p.147-152.

- 24.- PINTO G., BRAVO.V. e outros. "Dislexia: Teorias e Investigaciones". in *Revista de Educación N°134*, Santiago,C.P.E.I.P., p.p.43-46.
- 25.- ROSS, Alan O. *Aspectos Psicológicos dos Distúrbios da Aprendizagem e Dificuldades na Leitura*. São Paulo, Mcgraw-Hill do Brasil, 1979.
- 26.- SMOLKA, Ana L. *A Criança na Fase Inicial da Escrita: Alfabetização como Processo Discursivo*. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da Unicamp, 1988.
- 27.- SOARES, Magda. "As Muitas Facetas da Alfabetização", in *Cadernos de Pesquisa N°52*, São Paulo, 1985,p.p. 19-24.
- 28.- _____ *Linguagem e Escola. Uma Perspectiva Social*.São Paulo, Ática, 1986.
- 29.- SUCUPIRA, Ana Cecília. "Hiperatividade: Doença ou Rótulo?", in *Cadernos Cedes N° 15*, São Paulo,Cortez, Novembro 1988, p.p.30-43.
- 30.- VIGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

ANEXO 1

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

I. Dados do Professor:

1. Faz quantos anos que leciona?
2. Quanto tempo faz que leciona na primeira série?
3. Você recebe a turma na primeira série; acompanha eles até que série?

II. Do Trabalho com os alunos:

1. Quantos alunos têm na sua classe?
2. Todos eles se saíram bem?
3. Por que você pensa que eles não aprenderam?
4. O que eles sabem?
5. Como você trabalha com as crianças que não se saíram bem?
6. Quando ou como um aluno é enviado para o grupo diferencial? Você já enviou a algum aluno?

III. Do Informe dado pelos Professores:

1. Qual é o procedimento que se faz quando um aluno repete a primeira série?
2. Como você faz o informe de repetência, o que escreve nele, que aspectos são arrolados nele?
3. Neste informe, você realiza alguma avaliação da criança de possíveis problemas específicos de aprendizagem? Como você faz esta avaliação?

4. Quem realiza o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem da criança?

IV. Dos Conhecimentos do Professor sobre os Transtornos Específicos de aprendizagem:

1. Você já ouviu falar sobre os Transtornos Específicos da Aprendizagem?
2. Quando você escutou pela primeira vez a expressão "Transtornos Específicos da Aprendizagem"? Utiliza-se com frequência nas conversações sobre o rendimento dos alunos?
3. Você já ouviu falar de dislexia e disgrafia?
4. Você sabe a que devem-se ou por que se produzem os Transtornos Específicos da Aprendizagem. Por exemplo as dislexias e disgrafias?
5. Como obteve essa informação. Quando?
6. Você têm alunos com dislexia ou disgrafia na sua turma?

ANEXO 2

INFORMES DE REPETÊNCIA

I DATOS PERSONALES

NOMBRE: JOSE ANTONIO VARGAS RODRIGUEZ
FECHA DE NACIMIENTO: 19 de JUNIO de 1983
EDAD: 6 años ,6 meses
CURSO: 1º año "B"
ESCUELA BASICA E N° 374 MIRAFLORES ALTO, VINA DEL MAR
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

II ASPECTO FISICO PERSONAL

Su presentación personal es regular, y aunque en el hogar se preocupan de mandarlo limpio, pero se la ensucia en el lapsu de su almuerzo y el toque de campana, pues generalmente anda tirado en el suelo.

III ASPECTO CIVICO SOCIO EMOCIONAL EN

En cuanto a responsabilidad, es apenas aceptable, ya que generalmente no cumple con sus deberes escolares, y en clases se dedica a molestar a sus compañeros, y al menor descuido de la profesora, golpea a las niñas generalmente, o se pone a correr o a pelear con sus compañeros, constantemente anda de pie, conversando o pidiendo goma.

IV CONDICIONES DE APRENDIZAJE

ATENCIÓN: se ve disminuida, por falta de interés por aprender. Alteraciones de la memoria, cuando se trata de aprender algo, que le llama la atención, o le gusta, como por ejemplo las canciones. Su memoria en series y secuencias es aceptable (como en los días de la semana, los meses del año, etc.)

Memoria: Debe de ser reforzado constantemente para no olvidar.

Comprensión: Buena, es capaz de reproducir un relato con pocas dificultades.

V rendimiento ESCOLAR

Su rendimiento no ha sido bueno, ya que no demostró ningún interés en su aprendizaje, la verdad que sus intereses eran otros, totalmente fuera del alcance del colegio.

En Castellano, durante el período de apresto, logró captar y aprender las vocales, pero no así los otros fonemas, en la otra etapa, no tiene ningún tipo de incentivo, para avanzar en su aprendizaje, pues en su hogar, si no sabe algo, lo primero que hacen es pegarle y parece que no le importa.

Su lectura comprensiva es Insuficiente, su comprensión es aceptable; pero no su lectura mecánica, por desconocimiento de los fonemas tratados.

Copia y Dictado, Insuficiente; no es capaz de escribir palabras, frases, u oraciones. No es capaz de transcribir de imprenta a manuscrita; omite palabras, no sabe usar mayúsculas.

En aritmética, Reconoce algunos números en el ámbito tratado. suma y resta con pocas dificultades.

De acuerdo a las observaciones pedagógicas, pruebas y lecciones JOSE ANTONIO, no está capacitado para ser promovido al SEGUNDO AÑO DE EDUCACION GENERAL BASICA, por lo tanto deberá repetir curso.

INFORME PEDAGOGICO

I DATOS PERSONALES:

OMBRE: DANICZA LILIA DIAZ GONZALEZ
FECHA DE NACIMIENTO: 27 de SEPTIEMBRE de 1998 ¹⁹⁷²
EDAD: 7 años 3 meses
CURSO: 1º año "B"
ESCUELA BASICA D N°374, MIRAFLORES ALTO ,VIA DEL MAR
PROBLEMA DE APRENDIZAJE - LECTO-ESCRITURA

II ASPECTO FISICO PERSONAL

Su presentación personal no es muy buena, porque durante todo el año presento pediculosis; deberá mejorar sus hábitos de higiene.

III ASPECTO CIVICO SOCIO EMOCIONAL

Es una niña tranquila ,de buena conducta, es un poco tímida, pero logró integrarse al grupo curso.

IV AFILIACION E INTERES POR EL ESTUDIO

Danicza es una niña que le cuesta bastante aprender, si hubiera tenido el apoyo adecuado en su hogar, los resultados podrían haber sido diferentes. Al final del año ,hizo un gran esfuerzo,pero no lo suficiente, como escribir al dictado y leer.

V CONDICIONES DE APRENDIZAJE

FALTA UN POCO DE MADUREZ
ATENCION INESTABLE ,GRAN DISTRACTIBILIDAD
LE CUESTA BASTANTE MEMORIZAR
COMPRENSION: ES REGULAR, YA QUE DEBE REPETIRSELE DA ORDEN, PARA QUE LOGRE RESPONDER A CIERTAS SITUACIONES.

VI RENDIMIENTO ESCOLAR: Insuficiente, aparentemente, la madre no se preocupa de ella ,de verles las tareas o revisar sus cuadernos, a pesar de haber asistido a reforzamiento en jornada contraria, no logro superar el aprendizaje de la lecto-escritura, ni aprender a leer. En Castellano, reconoce las vocales y algunos fonemas tratados durante el presente año escolar.

- No logró escribir al dictado, palabras ,frases y oraciones.
en el periodo de apresto, con bastante dificultad ,aprendió las vocales, pero no así ,el resto de los fonemas.

En Aritmetica, aprendió los números en el ámbito del 1 al 30, sin dificultad; Suma y resta bien ,pero sin incognita, en una de los sumandos.

Lectura comprensiva buena, es capaz de reproducir lo escuchado. Lectura mecánica es mala ,por desconocimiento de algunos fonemas. Copia y Dictado Insuficiente.

Si se hubiese propuesto estudiar ,desde el comienzo del año, habría logrado los objetivos tratados, pero solo a fin de año, logró en parte aprender.

Por cuanto, según las observaciones pedagógicas ,hechas por la profesora del curso, pruebas y lecciones, Danicza no está capacitada para ser promovida al SEGUNDO AÑO DE EDUCACION GENERAL BASICA; por lo tanto deberá repetir curso.

INFORME PEDAGOGICO

I DATOS PERSONALES:

NOMBRE: JONATHAN ALEJANDRO ALEGRIA ALEGRIA
FECHA DE NACIMIENTO: 5 de Septiembre de 1982
EDAD: 7 años, 3 meses
CURSO: PRIMER A.O B
ESCUELA E # 374, de MIRAFLORES ALTO VINA DEL MAR
PROBLEMA DE APRENDIZAJE: LECTO ESCRITURA.

II ASPECTO FISICO PERSONAL:

Su presentación es aceptable, posee algunos hábitos de higiene.

III ASPECTO CIVICO SOCIO EMOCIONAL:

Es un niño tranquilo, un poco tímido, pero logró integrarse al grupo curso. Es inmaduro para su edad.

IV APLICACION E INTERES POR EL ESTUDIO:

Jonathan no demuestra interés por aprender, ni por las actividades que se realizan en otras asignaturas.

V CONDICIONES DE APRENDIZAJE:

Es inmaduro, para su edad cronológica.

Atención: débil, se distrae con bastante facilidad.

Memoria: Es mala, le cuesta memorizar, y olvida rápidamente.

Comprensión: Es regular, ya que después de repetirse la orden, ~~pero~~ responde a ciertas situaciones.

VI RENDIMIENTO ESCOLAR:

Es insuficiente, ya que no hay preocupación del hogar, por incentivarlo, ni preguntar por las actividades hechas en cada día.

En Castellano apenas conoce las vocales; ningún fonema de los tratados en el año; y no logró aprender, ni afianzar ninguno.

Lectura comprensiva: Insuficiente, ya que su comprensión es apenas aceptable; raras veces logra responder a preguntas específicas.

Lectura mecánica: No presenta; por desconocimiento de los fonemas tratados durante el presente año escolar.

Copia y Dictado: Insuficiente, ya que no es capaz de escribir palabras, menos frases.

No es capaz de transcribir de imprenta a manuscrita; se salta palabras no sabe usar mayúsculas.

AREA INTEGRADA: INSUFICIENTE

En Aritmética, reconoce algunos números en el ámbito del 1 al 30.

No aprendió a sumar ni a restar; no sabe usar signos más, menos.

No sabe antecesor y sucesor, de los numerales pedidos en los ejercicios.

De acuerdo a las observaciones pedagógicas, pruebas y lecciones

Jonathan no está capacitado, para ser promovido a segundo año de Educación Básica, por lo tanto deberá repetir curso.

VINA DEL MAR, DICIEMBRE DE 1989

I. DATOS PERSONALES:

NOMBRE: LUIS MANUEL DANIEL ROBLER
FECHA DE NACIMIENTO: 18 de JUNIO de 1983
EDAD: 6 años 4 meses.
CURSO: 1° año "B"
ESCUELA: B-374 MIRAFLORES ALTO VINA DEL MAR
MÓDULO DE APRENDIZAJE DE LECTO ESCRITURA.

II. ASPECTO FÍSICO PERSONAL

La presentación personal es buena, aunque no tiene uniforme.

III. ASPECTO CÍVICO SOCIO FAMILIAR

Es un niño cuya conducta es regular; delante de la profesora es tranquilo, pero si se descuida se pone a correr por la sala o a jugar con sus compañeros.

La madre se preocupó poco de proporcionarle los útiles escolares de la lista del año, tuvo poco apoyo del hogar, e incluso no tenía los cuadernos por asignaturas, sino, un cuaderno, para todas las materias. La profesora le proporcionó algunos materiales durante el año.

IV. ASOCIACIÓN E INTERÉS POR EL ESTUDIO:

No demuestra interés por aprender, constantemente está aburrido, molesto con sus compañeros de banco, interrumpiendo su trabajo.

Es demasiado lento y casi nunca termina de copiar del pizarrón.

V. CONDICIONES DE APRENDIZAJE:

FALTA MADUREZ

ATENCIÓN INESTABLE

MEMORIA: DEBE SER REFORZADO CONSTANTEMENTE? PARA NO OLVIDAR.

COMPRENSIÓN: ACEPTABLE

VI. RENDIMIENTO ESCOLAR:

Su rendimiento no ha sido buena, al contrario, más bien, parece que no le interesa aprender, no se esfuerza en lo más mínimo por aprender.

En Castellano, durante el período de apresto, logró captar y aprender las vocales, pero no así, los otros fonemas que se enseñaron.

Se nota la poca preocupación del hogar, ya que no le revisaban los cuadernos, para ver lo aprendido durante las clases, no tiene ningún tipo de incentivo, para avanzar en su aprendizaje.

Su lectura comprensiva; es insuficiente, su comprensión es aceptable, pero su lectura mecánica es mala, por lo que no se entiende lo que lee.

lectura mecánica, es mala, por desconocimiento de algunos fonemas.
Copia y Dictado: insuficiente, no es capaz de escribir al dictado, palabras, frases y oraciones; No es capaz de transcribir de imprenta a manuscrita. Omite palabras, no sabe usar mayúsculas.

Área Integrada; Suficiente

En aritmética, reconoce algunos números, no sabe antecesor ni sucesor de números pedidos, en los ejercicios.

De acuerdo a las observaciones pedagógicas, pruebas y lecciones; LUIS no está capacitado para ser promovido al SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, por lo tanto deberá repetir curso.

III PERSONALES

1. SILVANA ANGELICA VILLAS CARRERA

FECHA DE NACIMIENTO: 5 de DICIEMBRE de 1982

EDAD : 7 AÑOS

CURSO: 1º AÑO "B"

ESCUELA BASICA D N° 374

TIPO DE APRENDIZAJE DE INSTRUMENTAL

III.1. ANÁLISIS FÍSICO PERSONAL

La presentación personal es buena, a pesar que en varias oportunidades se le encontró sucio el pelo (liendres).

Falta seguridad en sí misma, a pesar que tiene doble personalidad, a veces tímida y cariñosa, otras agresiva y peleadora con sus compañeros, siempre está a la defensiva, lo que indica, que en su casa no le tienen paciencia para enseñarle, o explicarle, ya que ella reconoce esto, diciendo que no se atreve a consultar, pues cuando su padre o madre le enseñan lo único que hacen es tirarle el pelo o darle coscachos; esto fue conversado con su madre, y ella también lo reconoció, culpando a su esposo.

III.2. NIVEL DE ADAPTACION CIVICO SOCIAL

En cuanto a responsabilidad es aceptable, ya que no siempre cumple con sus tareas y deberes escolares y como es muy lenta para escribir, generalmente no completa el trabajo en clases, lo que le trae problemas con su madre la que tiene que andar en las casas consiguiendole las tareas y o lecciones. Su puntualidad es buena ya que almuerza en el colegio.

No demuestra interés por aprender, se distrae fácilmente y molesta a sus compañeros o pelea con ellas cuando no consigue lo que necesita, aun cuando ellas no le hayan dado motivos, es hiperkinética, ya que constantemente se para de su puesto.

III.3. CONDICIONES DE APRENDIZAJE

ATENCIÓN: Se ve disminuida por su falta de interés por aprender.

INTERFERENCIAS DE LA MEMORIA: No posee memoria visual y auditiva, pero de repente recuerda sucesos pasados.

Su memoria en series y secuencia es aceptable, le cuesta bastante relacionar sucesos con otros, en el tiempo.

Su retención no es inmediata, ya que hay que repetírselo varias veces lo mismo, y así y todo no retiene, pues su memoria es lábil. Es incapaz para distinguir lo esencial de lo accesorio.

Le cuesta bastante relacionar sucesos con otros en el tiempo.

Es incapaz de aprender, aunque se le presente bastante material de 16 años, con las letras o grafemas pasados.

Falta madurez

Atención inestable.

III.4. RENDIMIENTO FÍSICO

En su rendimiento escolar, presenta déficit en la capacidad para aprender y memorizar letras, le costó bastante memorizar y reconocer las vocales y las funciones básicas; esquema corporal no sensibilizado, ya que no presenta transposición de su esquema corporal, es decir no se proyecta fuera de su propio cuerpo. Ya que no reconoce en los ángulos derecha e izquierda. Direccionalidad buena, reconoce al lado, arriba, abajo, atrás, adelante, encima abajo.

Noción temporos espacial, presenta descenso en la noción de días, estaciones del año, discriminación de formas geométricas, discriminación de colores, tamaños; discriminación táctil, suave, áspero, caliente. discriminación auditiva.

no-escritura
pobreza en la iniciación del aprendizaje sistemático lector, por problemas emocionales (padres severos, ansiosos, autoritarios).
La descripción de láminas, presenta pobreza de ideas, por vocabulario reducido.

Es muy voluntariosa, cuando se enoja, a veces no quiere contestar, ni hablar, a pesar que la profesora le pregunta en forma individual, no le responde.

El día 6 de Octubre, a petición del apoderada, se le hizo un INFORME PSICOLÓGICO, para presentarlo en el consultorio Lusitania, para que se le da una inter-consulta al HOSPITAL GUSTAVO FRICKE, para que sea atendida por un psicólogo y neurólogo; el cual fue entregado el mismo día, después de ser revisado por el director Sr. Juan Torres López.

El apoderado fue a pedir consulta al CENTRO DE DIAGNOSTICO, a petición de la profesora, para lo cual tuvo que llenar una pauta de observación que fue revisada y firmada por el director, comunica que en febrero tiene que ir a pedir hora.

A este hay que agregarle, que asistió a reforzamiento, pero en forma irregular, ya que faltó la mayoría de las clases, además de esto, la profesora de reforzamiento le daba tareas, diariamente, en forma individual.

Por lo anteriormente expuesto, esta alumna necesita ser atendida en el CENTRO DE DIAGNOSTICO, para un chequeo completo, y así poder determinar el tipo de tratamiento que necesita, para poder aprender.

Por lo observado a través del año pedagógico, esta alumna deberá cursar nuevamente el PRIMER AÑO DE EDUCACION GENERAL BASICA, según los resultados del presente año escolar.

Informe Pedagógico

I Datos Personales

Nombre = María Victoria Collao Cabrera

F de Nac = 5 de Agosto de 1982

Edad = 7 años 4 meses.

Cursos = 1^{er} año B.

Escuela = Básica E 374 Miraflores Alto Viñadel Mar.

Problema = Aprendizaje de Lecto-Escritura.

II Aspecto Físico Personal.

Su presentación personal es aceptable. No posee buenos hábitos de higiene, ya que en la mañana asiste al C.A.D. y

juego, se presenta despeinada, y sudor en el cuerpo.

III Aspecto Cívico-Social-Emocional
El Apoderado, no se preocupó de proporcionar los útiles escolares, ni de revisar los cuadernos, tuvo poco apoyo del Hogar, el Apoderado casi nunca asistió a las Reuniones Mensuales, de Apoderados.

IV Aplicación e Interés por el Estudio

No demuestra interés por aprender. Constantemente molesta a sus compañeros, se porta con seguir útiles, como goma, saca puntas, lápiz grafito y de colores.

Es demasiado lenta para trabajar, y casi nunca alcanza a terminar de copiar del pizarrón.

V Condiciones de Aprendizaje.

Falta Madurez.

Atención = Inestable.

Memoria = Es mala, le cuesta memorizar y olvida fácilmente.

Comprensión = Aceptable.

VI
Su rendimiento fue pésimo, de las tareas que no le interesa aprender, no se esfuerza ni en lo más mínimo, se le envió a clases de reforzamiento, pero sólo asistió a una. La madre, le compró un cuaderno, para darle tareas extras, como para nivelarla, nunca trabajaba en la escuela, las tareas las traía hechas del hogar, dándole la impresión que se las hacían.
Es poco cuidadosa en el aseo de sus útiles.

En Castellano reconoce solamente, las vocales, ningún fonema de los tratados en el año.

Lectura Comprensiva: Insuficiente, su comprensión es aceptable, pero le cuesta responder a preguntas específicas.

Lectura Mecánica: No presenta, por desconocimiento de los fonemas tratados en el año.

Copia y Dictado: Insuficiente, ya que no es capaz de escribir al dictado de palabras, menos frases y oraciones no es capaz de transcribir del Impreso al Manuscrito, se salta palabras, no sabe usar Mayúsculas.

Área Integrada: Superficiente.
En Aritmética, reconoce algunos números en el ámbito del 10. No sabe sumar, ni restar, no sabe usar + - . No sabe ante-cesor y sucesor de números pedidos en ejercicios.

De acuerdo a las observaciones pedagógicas, pruebas y lecciones, María no está capacitada, para ser promovida al 2º año de Ed. Gral. Básica, por lo tanto, deberá repetir curso.

V. A. del Mar, Diciembre de 1989.

Informe escrito.

Nombre: Cristian Marcelo Salinas Tabares.

Curso: Primer Ciclo. Edad: 6 años 8 meses.

Fecha: 04-12-09.

Profesora: Magdalena Carrero.

Antecedentes escolares: Cristian fue atendido en el Centro de Diagnóstico debido al resultado de alto riesgo en el Test ABC por una profesora especialista y una psicóloga quienes entregaron un informe diagnóstico cuya fotocopia se acompaña a este informe entregando las siguientes recomendaciones de carácter general.

a) Interconsulta a neurología por probable disfunción neurológica y la aplicación de un Plan Educativo individual por el profesor de curso. Esto último ha sido practicado con el niño en un nivel de estimulación de las funciones básicas para lograr un mayor avance en el logro sistemático de tareas y lecciones, las que realiza en forma esporádica y con mucha ayuda y atención individual para que llegue a su término, lo que lo sitúa en un nivel de rendimiento inferior al de sus compañeros de curso y hace necesaria la repetición de curso ya que su ritmo de aprendizaje es lento.

También es recomendable que el niño acate la sugerencia de un tratamiento neurológico hecha por la especialista del Centro de Diagnóstico.

REPUBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION
SECRETARIA MINISTERIAL
REGION DE VALPARAISO
CENTRO DE DIAGNOSTICO
FONO 685917

INFORME AL HOGAR

NOMBRE : CRISTIAN SALINAS IBACACHE
FECHA EXAMEN: Julio 1989.

SINTESIS DIAGNOSTICA

Cristian presenta inteligencia disminuida con respecto a su edad, con inmadurez de las funciones básicas necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura. Su ritmo de aprendizaje es lento.

RECOMENDACIONES:

Interconsulta a Neurología.
Continuar en Escuela Básica con apoyo del profesor de curso.

Síntesis Diagnóstica de Informe Final Ficha Nº I- 625/

Profesionales participantes:

ELENA ROMERO DONOSO : Psicólogo.
TERESA CASTRO CASTRO: Profesora Especialista.



MARIA VICTORIA AGUERO ANDRADE
PROFESORA NORMALISTA
ESPECIALISTA EN EDUC. DIFERENCIAL
ENCARGADA CENTRO DE DIAGNOSTICO

MVAA/gsm
Viña del Mar, 8 de Agosto de 1989.

INFORME PSICOLÓGICO

I.- IDENTIFICACION DEL SUJETO

FICHA Nº I- 625/

<u>NOMBRE</u>	CRISTIAN DALINA IMAGONE
<u>FECHA DE NACIMIENTO</u>	27 de Abril de 1983.
<u>FECHA DEL EXAMEN</u>	27-07-1989.
<u>EDAD AL EXAMEN</u>	6 años 3 meses.
<u>ESCOLARIDAD</u>	Sin escolaridad.
<u>CURSO</u>	1º Básico
<u>ESCUELA ACTUAL</u>	E- 124 Comuna: Viña del Mar.
<u>MOTIVO DE CONSULTA</u>	Alto Riesgo Test A.B.C.
<u>DERIVADO POR</u>	Escuela E- 124 Viña del Mar.

II.- CONCLUSION DE GUESTICA

Cristian presenta un rendimiento intelectual limítrofe nivel medio altamente disarmónico a favor de las capacidades cognitivas. No cuenta con la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura, por lo que requiere una metodología especial para iniciar su aprendizaje.

III.- SINTESIS DIAGNOSTICA

PSICOLOGIA

- Menor muy inquieto, distráctil, atención lábil. Se aprecia severa dificultad para comprender instrucciones en tareas de ejecución, no así en pruebas verbales, donde su rendimiento está acorde con lo esperado a su edad cronológica.
- Al examen psicológico (Wisc-R) presenta rendimiento intelectual limítrofe, nivel medio, altamente disarmónico a favor de las capacidades cognitivas.
- En la norma para su edad se hallan la capacidad de enjuiciamiento práctico de situaciones cotidianas, el nivel de vocabulario y el nivel de información general obtenido en contacto con el medio.
- Retraso significativo de la capacidad de cálculo y razonamiento aritmético, discriminación entre lo esencial y lo accesorio, análisis-síntesis tanto a partir de estímulos concretos como abstractos y flexibilidad asociativa para enfrentar nuevas tareas.
- Inmadurez de las funciones viso-motoras, con índices de alta significación clínica de disfunción neurológica.

IV.- PLAN EDUCATIVO INDIVIDUAL

EN LO PSICOLOGICO

- Estimular individualmente las funciones deficitarias.
- Ignorar conductas desadaptativas.
- Ubicar en un lugar donde tenga el menor número de estímulos distractores.
- Dar tareas cortas y variadas, para aprovechar al máximo su tiempo de atención y concentración.
- Ir graduando el nivel de complejidad de las tareas, para evitarle frustraciones que no sepa controlar.
- Utilizar principalmente material concreto.
- Enseñar (implantar) hábitos de estudio.

LA LECTURA 100

Acceso a su arrendizaje en lectura y escritura, afianzar y ejercitar en:

Coordinación Visomotora:

- Copiar figuras geométricas simples respetando manejo de línea recta, reproducción de ángulos y proporcionalidad de la figura.
- Reproducir líneas curvas respetando relaciones espaciales.
- Controlar los movimientos y su frenada en líneas vertical, horizontal y diagonal.
- Reproducir elementos ateniéndose a las relaciones espaciales de posición y distancia entre ellos.
- Mantener la dirección de una línea continua y variarla en función de un estímulo (laberinto).
- Control de movimientos circunscritos especialmente a una línea circular.
- Control de movimientos respetando la dirección marcada por el estímulo (recta, angular y curva).

Discriminación Auditiva

- Percibir estímulos auditivos verbales de tonos bajos y asociarlos con su correlato visual.
- Discriminar tonos bajos (voz cuchicheada con claves acústicamente próximas con aumento de su complejidad).
- Discriminar entre los diferentes sonidos asociados a la caída de objetos.
- Reconocer sonidos iniciales y finales dentro de la palabra.
- Distinguir las diferentes duraciones de los sonidos en el tiempo.

Lenguaje

Desarrollar lenguaje y vocabulario a través de:

- Uso de sustantivos y adjetivos.
- Uso de adverbios de lugar.
- Abstracter las características de un objeto en relación a su uso.
- Abstracter conceptos a través de una descripción.

V.- RECOMENDACIONES GENERALES

Interconsulta a Neurología por probable disfunción neurológica.
Aplicación de Plan Educativo Individual por profesor de curso.

Este Diagnóstico fue realizado por los siguientes profesionales:

ELENA RIVERO BONESO : Psicólogo.

TERESA CASERO CARRERO: Profesora Especialista.



VIÑA VICTORIA GUERO ANDRAE
PROF. OVA. ESPECIALISTA
HOSPITALISTA S/N/E. CC. REFERENCIAL
TERESA CASERO CARRERO DE DIAGNOSTICO

NVA/v/gom
Viña del Mar, 8 de Agosto de 1989
Ficha I- 625.

Informe escolar.

Nombre: Manuel Rodríguez Pardo Espinoza
Curso: Primer Año B.
Fecha: 04-12-99.

Edad: 7.5.

Profesora: Magdalena Cordero

Antecedentes escolares:

Manuel ha presentado durante el año escolar una relativa concentración en su trabajo escolar, debido a su escasa capacidad de atención; Generalmente se muestra inquieto y nervioso si debe permanecer mucho tiempo concentrado en una tarea, pero lo hace cuando debe dibujar o pintar, actividad que lo relaja y le permite cierta concentración.

El año pasado fue atendido en el Hospital Carlos San Duen en el servicio de Neumología infantil por una especie de asma que entregó un certificado de atención con una hipótesis diagnóstica cuya fotocopia se adjunta a este informe; la atención fue solicitada por la profesora de curso por motivos serios de conducta que impedían su relajación en clases y en horarios de recreación.

El hogar apoya relativamente los deberes escolares, ya que asiste en forma esporádica a reuniones del curso y generalmente no entrega un horario fijo de estudio y atención a su pupilo. Debido a que se le diagnosticó un déficit atencional con hiperactividad, trastorno de conducta asociado y un riesgo de trastorno en la lecto escritura se han seguido normas especialmente de manejo conductual

para superar sus problemas de rendimiento;
sin embargo no ha logrado el nivel de
rendimiento adecuado al resto del curso,
lo que define la consecuencia de repetir
el primer año.

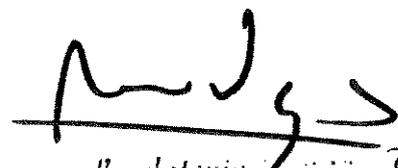
RESUMEN

Se ha atendido al menor **LUIS RO-
D RIGON ESPINOZA**, de 6 años, 2 meses de edad, que presenta
la siguiente hipótesis diagnóstica:

- 1.- Déficit atencional con hiperactividad.
- 2.- Rendimiento Intelectual Global equivalente a Normal Bajo
(límite superior), marcadamente disminuido inter-
escolas, favorable escala manual (W.I.S.C.).
- 3.- Madurez viso-motriz corresponde a edad cronológica.
- 4.- Trastornos de conducta asociados.
- 5.- Riesgo trastorno lecto-escritura.

Se recomiendan normas de manejo conductual.

Santiago, 30 de DICIEMBRE, de 1993.



M. Gabriela Valdovinos
PSICÓLOGA
UNIVERSIDAD DE CHILE
REG. COL. 003

Nombre: Diego
Apellido: Pérez
Código: 01-13-39
Edad: 7 años
Preparación: Primaria

Antecedentes escolares.

Durante el año ha desarrollado un escaso nivel de rendimiento en tareas y lecciones; es un niño poco comunicativo, no demuestra abiertamente sus emociones; presenta buena conducta en horario de clases no así en horario de recreación donde se observa una relativa actividad y fuerza en los juegos con otros compañeros. En la ejecución de tareas y lecciones no cuenta con la madurez necesaria para el aprendizaje de lectura y escritura lo que lo sitúa en un nivel de rendimiento inferior al resto de sus compañeros.

El hogar a veces apoya el trabajo escolar reforzando en forma poco adecuada pues el apoderado reconoce que lo comete a una presión para que realice con éxito sus deberes escolares, lo que finalmente no logra.

Se recomienda la repetición de Primer Año ya que presenta cierta inmadurez para comprender instrucciones en tareas de ejecución escrita y escasa comprensión en controles verbales, lo que lo sitúa en un nivel inferior al resto del curso.

Nombre: Indomable Saldar
Juan Antonio Vargas González
Curso: Primer Año A. Ed. U. L. 7.3.
Fecha: 04-12-89

Antecedentes escolares

Durante el año ha presentado una asistencia regular a clases, no asistió en el período que se tomó el test ABC, debiéndolo repetir posteriormente, registrándose el resultado a nivel de la profesora de curso.

Gram presentó, descendido su lenguaje, presenta problemas para pronunciar algunas fonemas omitiendo su sonido en las palabras de uso común que utiliza para expresarse; le cuesta expresar y tener ideas o secuencias de un relato y le falta concentración en actividades de carácter manual. Presenta "tics" y demuestra bastante nerviosismo frente a situaciones que no puede resolver por sí mismo. El apoderado no ha entregado antecedentes de comportamiento en el hogar, pues no asiste a reuniones del curso ni las citaciones por lo que la comunicación hogar escuela ha sido nula, lo que ha impedido entregar las sugerencias de estimulación y ejercitación de tareas y lecciones que hubieran permitido colocarlo en un nivel de rendimiento de acuerdo al resto del curso.

Se recomienda que repita el Primer Año pues carece de la atención

necesaria para seguir instrucciones en la ejecución de tareas escritas o controles verbales, se recomienda que el apodado lo lleve a un neurólogo para detectar el porqué de los "tics" que demuestra.

101

INFORME DE REPITENCIA PARA ALUMNOS DE PRIMEROS AÑOS 1989
AÑO DE EDUCACION GENERAL BASICA

Antecedentes Generales del Alumno:

Escuela D329 Curso 1º D
 Localidad Tariyallores Comuna Vista del Mar
 Nombre Lisly Patricia Valenzuela Urbina
 Edad al 30 de junio 6 Años 2 Meses

1.- HISTORIA ESCOLAR (Escriba en palabras números o marque con X sobre el SI o NO, según corresponda)

- 1.1.- - Recibió enseñanza pre-básica SI NO
 1.2.- - Repitencia en años anteriores SI NO
 1.3.- - Causas de repitencia en años anteriores (Marque con X lo que corresponda).
 - Inasistencias continuas
 - Dificultades en otra asignatura Inglés
 - Dificultades para aprender a leer _____
 1.4.- - Otras causas : (Especifique) _____

2.- Factores que influyeron en el bajo rendimiento escolar, en el presente año (Marque con X lo que corresponda).

2.1.- - Biológicos y Socio-económicos.

- Accidentes _____
 - Despreocupación de los padres por solucionar problemas.
 - Trabajos fuera de horario escolar, en el hogar. _____
 - Inasistencias reiteradas para trabajar. _____
 - Inasistencias por negligencia _____

2.2.- - Pedagógicas (Marque con X o escriba lo que corresponda).

2.2.1.- - De tipo general

- Incumplimiento de deberes escolares
 - Incumplimiento de instrucciones impartidas. _____
 - Atención inestable _____

2.2.2.- - De expresión Verbal

- Expresión oral monosilábica _____
 - Pronunciación defectuosa (omisiones, sustituciones, inversiones, etc.). _____
 - Dificultades en la comprensión de preguntas orales. _____
 - Lectura ininteligible
 - Lectura dilatoria _____

- Lectura defectuosa (omisiones, sustituciones o inversiones de letra o sílabas).
- Copia ilegible X
- Copia defectuosa (omisiones, sustituciones o inversiones de letras o sílabas). X
- Copia en carro (sin separar palabras).
- Escritura al dictado ilegible X
- Escritura al dictado defectuosa (omisiones, sustituciones o inversiones).
- Indique libro de lectura utilizado _____

- ¿Qué objetivos consideró determinantes para la promoción o repitencia del alumno? *Solo los objetivos vocales a pesar de haber sido atendida en forma individual usando material de apoyo con frons aprendida se le otorgaba al día siguiente*

2.2.3. De expresión numérica (Marque con X sobre SI o NO y complete lo que corresponda).

- Completa la serie numérica en ámbito estudiado SI NO
- Relaciona número y numeral. SI X NO
- Ubica sucesor y antecesor SI NO
- Resuelve adiciones en el ámbito correspondiente SI NO X
- ¿Que objetivos consideró determinantes para la promoción o repitencia del alumno?

3.- Otras consideraciones (Marque con X, fundamente respuesta positiva y complete según corresponda).

-1.- Recibió atención de especialistas frente a algún tipo de dificultad específica de aprendizaje. SI NO X
Especifique : _____

3.2.- Existen en el hogar analfabetos SI NO X
Parentesco con el alumno _____

- 3.3.- Especifique otros problemas que existen en el hogar, no considerados en el informe y que a su juicio, han incidido en el rendimiento escolar La tía vive con una tía está separada de su madre. Presenta conflictos emocionales

4.- SITUACION FINAL

De acuerdo a los antecedentes aportados por el Profesor Jefe y haciendo uso de las atribuciones que otorga al Director del Establecimiento, el Decreto Exen. to N° 146/88 y los Artículos N°s 16 y 17 del Reglamento de Evaluación y Promoción del Colegio "Miraflores", se determina que

Don (a) Lisly Priscilla Valenzuela Urbina

debe repetir curso.

NOMBRE Y FIRMA DIRECTOR DEL ESTABLECIMIENTO

FECHA

INFORME DE REPITENCIA PARA ALUMNOS DE PRIMEROS AÑOS 1989
AÑO DE EDUCACION GENERAL BASICA

Antecedentes Generales del Alumno:

Escuela D 329 Curso 1º D.
Localidad Miñaloes Comuna Vina del mar
Nombre Zamora Vanessa Hernandez Hernandez
Edad al 30 de junio 7 Años 6 Meses

1.- HISTORIA ESCOLAR (Escriba en palabras números o marque con X sobre el SI o NO, según corresponda)

1.1.- - Recibió enseñanza pre-básica SI NO

1.2.- - Repitencia en años anteriores SI NO

1.3.- - Causas de repitencia en años anteriores (Marque con X lo que corresponda).

- Inasistencias continuas
- Dificultades en otra asignatura Inglés
- Dificultades para aprender a leer

1.4.- - Otras causas : (Especifique) Debante el Primer Semestre saltó reiteradamente a clases 83% fue reintegrada en el mes de abril.

2.- Factores que influyeron en el bajo rendimiento escolar, en el presente año (Marque con X lo que corresponda).

2.1.- - Biológicos y Socio-económicos.

- Accidentes
- Despreocupación de los padres por solucionar problemas. X
- Trabajos fuera de horario escolar, en el hogar.
- Inasistencias reiteradas para trabajar.
- Inasistencias por negligencia X

2.2.- - Pedagógicas (Marque con X o escriba lo que corresponda).

2.2.1.- - De tipo general

- Incumplimiento de deberes escolares
- Incumplimiento de instrucciones impartidas.
- Atención inestable X

2.2.2.- - De expresión Verbal

- Expresión oral monosilábica
- Pronunciación defectuosa (omisiones, sustituciones, inversiones, etc.).
- Dificultades en la comprensión de preguntas orales.
- Lectura ininteligible X
- Lectura deletreante

- Lectura defectuosa (omisiones, sustituciones o inversiones de letra o sílabas).
- Copia ilegible X
- Copia defectuosa (omisiones, sustituciones o inversiones de letras o sílabas). X
- Copia en carro (sin separar palabras).
- Escritura al dictado ilegible X
- Escritura al dictado defectuosa (omisiones, sustituciones o inversiones).
- Indique libro de lectura utilizado Yo Pienso y Aprendo

- ¿Qué objetivos consideró determinantes para la promoción o repitencia del alumno? logró solo el reconocimiento de vocales. no supero aún hábitos de lado atención individual

2.2.3. De expresión numérica (Marque con X sobre SI o NO y complete lo que corresponda).

- Completa la serie numérica en ámbito estudiado SI NO
- Relaciona número y numeral. SI NO
- Ubica sucesor y antecesor SI NO
- Resuelve adiciones en el ámbito correspondiente SI NO
- ¿Que objetivos consideró determinantes para la promoción o repitencia del alumno?

Completa serie numérica y relaciona observando recta numérica

3.- Otras consideraciones (Marque con X, fundamente respuesta positiva y complete según corresponda).

3.1.- Recibió atención de especialistas frente a algún tipo de dificultad específica de aprendizaje. SI NO X
Especifique : _____

3.2.- Existen en el hogar analfabetos SI NO X
Parentesco con el alumno _____

- 3.3.- Especifique otros problemas que existen en el hogar, no considerados en el informe y que a su juicio, han incidido en el rendimiento escolar Separación de sus padres.
nacimiento de su hermanito, falta de preocupación
por parte de su madre.

4.- SITUACION FINAL

De acuerdo a los antecedentes aportados por el Profesor Jefe y haciendo uso de las atribuciones que otorga al Director del Establecimiento, el Decreto Exen. to N° 146/88 y los Artículos N°s 16 y 17 del Reglamento de Evaluación y Promoción del Colegio "Miraflores", se determina que

Don (a) Camara Vanesa Hernández Hernández

debe repetir curso.

NOMBRE Y FIRMA DIRECTOR DEL
ESTABLECIMIENTO

FECHA

INFORME DE REPITENCIA PARA ALUMNOS DE PRIMEROS AÑOS 1989

AÑO DE EDUCACION GENERAL BASICA

Antecedentes Generales del Alumno:

Escuela D 329 Curso 1º D
 Localidad Miraflores Comuna Vina del Mar
 Nombre Francisco Javier Castro Cabrera
 Edad al 30 de junio 7 Años 4 Meses

1.- HISTORIA ESCOLAR (Escriba en palabras números o marque con X sobre el SI o NO, según corresponda)

- 1.1.- Recibió enseñanza pre-básica SI NO
- 1.2.- Repitencia en años anteriores SI NO
- 1.3.- Causas de repitencia en años anteriores (Marque con X lo que corresponda).
 - Inasistencias continuas _____
 - Dificultades en otra asignatura _____
 - Dificultades para aprender a leer _____
- 1.4.- Otras causas : (Especifique) Inasistencias reiteradas en el Primer Semestre por problemas de salud. % asistencia anual 84%.

2.- Factores que influyeron en el bajo rendimiento escolar, en el presente año (Marque con X lo que corresponda).

- 2.1.- Biológicos y Socio-económicos.
 - Accidentes _____
 - Despreocupación de los padres por solucionar problemas. _____
 - Trabajos fuera de horario escolar, en el hogar. _____
 - Inasistencias reiteradas para trabajar. _____
 - Inasistencias por negligencia _____
- 2.2.- Pedagógicas (Marque con X o escriba lo que corresponda).
 - 2.2.1.- De tipo general
 - Incumplimiento de deberes escolares _____
 - Incumplimiento de instrucciones impartidas. _____
 - Atención inestable _____
 - 2.2.2.- De expresión Verbal
 - Expresión oral monosilábica _____
 - Pronunciación defectuosa (omisiones, sustituciones, inversiones, etc.).
 - Dificultades en la comprensión de preguntas orales. _____
 - Lectura ininteligible.
 - Lectura delatante _____

- Lectura defectuosa (omisiones, sustituciones o inversiones de letra o sílabas).
- Copia ilegible
- Copia defectuosa (omisiones, sustituciones o inversiones de letras o sílabas).
- Copia en carro (sin separar palabras).
- Escritura al dictado ilegible X
- Escritura al dictado defectuosa (omisiones, sustituciones o inversiones).
- Indique libro de lectura utilizado Yo Pienso y Aprendo

- ¿Qué objetivos consideró determinantes para la promoción o repitencia del alumno? Solo logro reconocer las vocales y 2 consonantes p. m. por lo tanto no alcancé los objetivos mínimos aun habiendo dado una atención individual

2.3. De expresión numérica (Marque con X sobre SI o NO y complete lo que corresponda).

- Completa la serie numérica en ámbito estudiado SI NO
- Relaciona número y numeral. SI NO
- Ubica sucesor y antecesor SI NO
- Resuelve adiciones en el ámbito correspondiente SI NO
- ¿Qué objetivos consideró determinantes para la promoción o repitencia del alumno?

Presenta descenso de la capacidad de cálculo, raro manejo de números. Se le da la serie completa observando la letra numérica lo mismo sucesor y antecesor. Se le da ayuda de material concreto y atención individual.

3.- Otras consideraciones (Marque con X, fundamente respuesta positiva y complete según corresponda).

3.1.- Recibió atención de especialistas frente a algún tipo de dificultad específica de aprendizaje. SI

Especifique: A comienzos de año se conversó el problema de lenguaje que presenta el niño pero su madre no hizo un intento de llevarlo

a especialista. Ahora recientemente consiguió atención y también lo dejó matriculado por el grupo experimental año 90.

3.2.- Existen en el hogar analfabetos SI

Parentesco con el alumno _____

- 3.3.- Especifique otros problemas que existen en el hogar, no considerados en el informe y que a su juicio, han incidido en el rendimiento escolar Es el hijo menor de varios hermanos, es muy resacañ y defendidote, es muy inseguro y tímido. Por esta misma razón y dado a su mala de salud no hizo kinder.

4.- SITUACION FINAL

De acuerdo a los antecedentes aportados por el Profesor Jefe y haciendo uso de las atribuciones que otorga al Director del Establecimiento, el Decreto Exen. to N° 146/88 y los Artículos N°s 16 y 17 del Reglamento de Evaluación y Promoción del Colegio "Miraflores", se determina que

Don (a) Francisco Javier Castro Cabrera

debe repetir curso.

NOMBRE Y FIRMA DIRECTOR DEL
ESTABLECIMIENTO

FECHA