

DIFICULDADES ESCOLARES E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Vera Maria de Moura Almeida¹

O artigo contém uma reflexão sobre o rebaixamento escolar de crianças, que não são portadoras de deficiências intelectuais básicas ou dificuldades emocionais graves, mas, que, no entanto, parecem apresentar uma interação limitada com os objetos de conhecimento trabalhados na escola. Um estudo mais aprofundado de tais crianças nos leva a concluir por deficiência na interação da criança com o meio, que, quando corrigidas por processos de ensino mais adequados, propiciam melhor interação e trazem diferenças significativas em seu rendimento escolar.

Vygotsky (1988), analisando as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, afirma que a aprendizagem produz o desenvolvimento, e conclui que atrasos na aprendizagem repercutem não só no rendimento escolar, como acarreta um comprometimento do ritmo do desenvolvimento infantil, sem que este comprometimento signifique retardo da criança ou perda de seu potencial de desenvolvimento, mas exige uma readaptação do ensino às dificuldades individuais demonstradas por cada criança.

O fracasso escolar tem trazido graves prejuízos para o sistema educacional brasileiro, constituindo-se em objeto de inúmeras investigações.

Faremos neste artigo uma análise da situação de crianças que têm rebaixamento escolar, sem, no entanto, apresentarem deficiências intelectuais básicas ou mesmo dificuldades emocionais de maior gravidade do que a

¹ Prof. Visitante da FE/UFG.

maioria das crianças dos grupos considerados. Parecem, no entanto, apresentar uma interação limitada com o objeto de conhecimento trabalhado na escola, como consequência provável de uma dificuldade de interação primária, nas fases iniciais do desenvolvimento.

Suas limitações foram sempre mal precisadas. Um estudo mais aprofundado nos leva a concluir, por deficiências na interação da criança com o meio, que quando corrigidos por processos de ensino, que propiciam melhor interação, trazem diferenças significativas em seu rendimento escolar.

Os novos enfoques da Psicologia estabelecem uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento, que vêm comprovar que as repercussões deste fracasso vão além das questões escolares, pois acarreta um comprometimento do ritmo global do desenvolvimento infantil.

Vygotsky (1988), analisando estas relações, afirma que a aprendizagem produz o desenvolvimento, donde se conclui que atrasos na aprendizagem podem repercutir no desenvolvimento da criança, existindo entre ambos uma dependência complexa e dinâmica.

Giusta (1989), chama atenção para o fato de que a escola, ao assumir a democratização do ensino, passou a interpretar o fracasso como deficiência da criança, como se lhe faltassem os requisitos indispensáveis para acompanhá-la. Muitas destas crianças foram diagnosticadas como portadoras de "deficiência cerebral mínima", sem, no entanto, se fazer um diagnóstico preciso. Posteriormente, a situação se inverteu e foi colocada a responsabilidade do fracasso, especialmente, na escola, na dificuldade da professora de se livrar dos parâmetros de aluno ideal e assumir a realidade da criança concreta, limitada pela sua história de vida e por reduzidas oportunidades educacionais.

Apesar dos avanços trazidos por uma compreensão social do problema, esta postura não provocou o rebaixamento significativo do fracasso escolar, como seria o esperado. Na prática, as duas formas de se lidar com a questão trazem implícitas a concepção idealista, uma de criança e a outra de escola.

A ênfase nas igualdades de oportunidades de educação trouxe a noção idealista de que todas as crianças são iguais, desconsiderando as desigualdades no processo de desenvolvimento, geradas pelas diferenças de experiência. Assim, reforça a idéia abstrata de criança, não levando em consideração suas experiências individuais, suas dificuldades, seus fracassos, valorizando somente as regularidades do processo, para um grupo dado.

Kostiuk (1986) afirma que a educação fracassa quando não toma em consideração as possibilidades de desenvolvimento adquiridas internamente, subjetivamente, e as relações objetivas com o ambiente.

Desconsiderar as diferenças das experiências pessoais, das interações sociais e escolares de uma criança é ratificar a crença no determinismo das funções mentais, como se os processos mentais se limitassem a se manifestar com a idade e não se formassem na atividade, como se o raciocínio da criança, suas formas de pensar e compreender o mundo não fossem influenciada pelos processos de aprendizagem, incluindo a escolar. A aprendizagem transforma não só o pensamento consciente, mas os modos como ele se processa, isto é, o processo mental implicado.

Vygotsky (1988) afirma que a "aprendizagem faz nascer, estimular e ativar processos internos de desenvolvimento no âmbito das relações interpessoais e que na continuação são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança".

A aprendizagem deve adiantar-se ao desenvolvimento, pois ela engendra a "zona do desenvolvimento potencial" da criança, isto é, o que ela é capaz de fazer com o auxílio dos adultos, que envolve os processos que estão amadurecendo e se desenvolvendo.

Apesar de aprendizagem e desenvolvimento se constituírem em processos distintos, Vygotsky (1986) explica que "uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento e essa ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolva na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente". Assim, o processo do desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria o desenvolvimento.

Vygotsky (1987) afirma que as bases psicológicas para o aprendizado de matérias básicas não precedem este aprendizado, mas se desenvolvem numa interação contínua com estas contribuições. Os anos escolares são o período ótimo para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado, que por sua vez favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vygotsky (1986) fez uma análise da relação entre matérias escolares e o desenvolvimento da criança e concluiu que cada matéria tem uma relação própria com o desenvolvimento, relação esta que muda em cada etapa da criança, não se produzindo de modo simétrico e paralelo.

A aquisição da leitura, da escrita, da aritmética e das ciências da história e da geografia não se reduz à simples aquisição destes conhecimentos, mas implica também a capacidade cognitiva da criança, as funções mentais neles envolvidas, assim como: noções de espaço, tempo, causalidade e relações lógicas.

Kostiuk (1986) ressalta que o ensino nas escolas não deve se limitar a transmitir certos conhecimentos, mas deve atingir a capacidade do aluno de analisar e generalizar o fenômeno da realidade e de raciocinar corretamente. O ensino produz um verdadeiro desenvolvimento mental quando se baseia nas relações recíprocas entre aprendizagem e desenvolvimento nas diversas etapas do trabalho escolar, nas diferentes matérias. Por esta razão podemos afirmar que nem todo conhecimento novo produz desenvolvimento.

Nas séries iniciais o processo de alfabetização assume o papel predominante no trabalho escolar e tem sido objeto de investigações inovadoras, que redefinem o processo.

Lemos (1982) ressalta que a linguagem escrita hoje não é mais considerada uma mera representação da linguagem oral, mas uma reconstrução lingüística em outro nível. Esta reconstrução implica meios distintos de comunicação, novos processos cognitivos, novas conclusões e processos de inferência, que tornam possível a descoberta das regras relevantes implicadas, que não são dadas, mas que devem ser descobertas pela criança.

A criança atua sobre os objetos lingüísticos, coordenando-os, relacionando-os, formulando hipóteses sucessivas sobre os mesmos, reconhecendo suas propriedades, enquanto objeto original. Trata-se de um processo comunicativo e cognitivo, numa interação entre pensamento e linguagem, onde a significação é o componente básico, cuja interpretação tem origem no processo social, construído através das experiências da criança.

Kostiuk explica que, ao assimilar o conteúdo de um texto, a criança aprende a usar formas de análise e de síntese, que se generalizam posteriormente e se convertem em instrumentos de pensamento, de memória voluntária e de revocação.

A não aquisição da leitura e da escrita, pela criança, nas séries iniciais implica, portanto, não só a ausência deste conhecimento novo com todos os limites que isto acarreta, mas também o não desenvolvimento das relações lógicas e lingüísticas envolvidas. Se a aprendizagem gera o desenvolvimento mental, falhar nesse processo repercute no ritmo do desenvolvimento da criança, que fica comprometido, sem que este comprometimento acarrete retardo da criança ou perda de seu potencial de desenvolvimento ou de aprendizagem.

Luria (1990) investigou os efeitos da escolaridade sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores em grupos diversificados de adultos com alguma experiência de escolaridade e grupos de analfabetos. Trabalhando com situações de classificação e silogismos verbais concluiu a superioridade das classificações efetuadas pelos grupos portadores de alguma escolaridade com relação aos grupos de analfabetos.

Com relação aos silogismos, os sujeitos analfabetos não percebiam a relação lógica entre as partes, cada uma das quais era vista separadamente, constituindo-se num juízo isolado.

A dificuldade escolar, um vez instalada, exige um replanejamento das atividades. O trabalho posterior com a criança tem de ser feito a partir da consideração das suas particularidades, do nível em que se encontra, para que ela possa continuar a aprender e a desenvolver-se, uma vez que tais processos são contínuos, evolutivos, genéticos, sem saltos bruscos, devendo respeitar os caminhos necessários.

A simples repetência de séries escolares, sem consideração das necessidades individuais de cada criança, sem mudanças na natureza das suas relações com o objeto do conhecimento escolar muito pouco acrescenta ao desenvolvimento infantil e gera provavelmente novos insucessos.

É ainda Kostiuk quem enfatiza que o desenvolvimento mental não é uma simples réplica das influências educativas a que a criança está sujeita, não é uma simples acumulação quantitativa de atividades, mas implica uma seleção, uma transformação interna, um processo de reorganização, que não se completa nas referidas crianças.

Vygotsky (1986) afirma que a força motriz do desenvolvimento vem das contradições internas entre as novas exigências colocadas para a criança e as suas possibilidades de satisfação, entre as exigências de novas tarefas, de novos modos de pensar e o comportamento adquirido previamente.

A tarefa do professor será portanto detectar estas contradições e possibilitar a descoberta de soluções novas, possíveis para cada idade, para cada grupo social, lembrando-se de que as indicações da idade são instáveis e variáveis, de acordo com as condições em que se encontra cada criança.

A influência da escola sobre cada uma não é mecânica, automática, mas depende das experiências, do nível de desenvolvimento e do conhecimento de cada uma, construída nas relações com o ambiente. Os fatores externos atuam através das condições internas, ainda que estas condições se formem também como resultado das ações externas.

A escola como um todo, currículos e métodos de ensino devem se adaptar não só às características de cada grupo social, mas a cada criança, na sua individualidade, nos seus sucessos e fracassos, numa relação dialética entre as condições sociais e as pessoais.

ABSTRACT

In the article there is a reflection about the children's school lowering. These children are not carrying basic intellectual deficiencies or serious

emotional difficulties, however they seem to present a restricted interaction with the objects of knowledge worked in school. A more profound study of these children makes us conclude by deficiencies of the child's interaction with the environment. When these deficiencies are corrected by a more appropriate teaching process they propitiate a better interaction and bring meaningful differences to the children's school production.

Vygotsky (1988) analyzed the relationship between development and apprenticeship and said that the apprenticeship causes the development and got to the conclusion that decays in apprenticeship appear not only on the school production but also causes damage to the rhythm of the infantile development. This damage does not mean a decay of the children or loss of their potential development but it requires a teaching rearrangement to the individual difficulties shown by each child.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAGGIO, S.L.B. *Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista e sociopsicolinguística*. 186 p. (Síntese de doutoramento, mimeo).
- FURTH, H.C. & WACHS, H. *Piaget na Prática Escolar*. Trad. Nair Lacerda, São Paulo: IBRASA, 1978, 338p.
- GIUSTA, A.S. *Processos de cognição e fracasso escolar*. São Paulo, 1989, 205 p. Tese de doutoramento, USP.
- KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos de la relación recíproca entre educación y desarrollo de la personalidad in *Psicología y Pedagogía*. Luria, Leontiev, Vygotsky. Madrid: Ed. Akol, 1986, p. 41-58.
- LEMOS, C.T.G. Sobre a aquisição da linguagem e seus dilemas. (peccado original in.: *Boletim da ABRALIM*, nº 3, 1982, P. 97-126.
- LURIA, A.R. *Pensamento e linguagem - as últimas conferências de Luria*. trad. Dianma Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, 251p.
- _____. *Desenvolvimento cognitivo*. Trad. Luiz Mena Barreto et alii. São Paulo: Ícone, 1990, 224 p.
- LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY. *Psicología y Pedagogía*. Trad. Maria Esther Benitez. Madrid: Akol Ed., 1986, 190 p.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargos. São Paulo: Martins Fontes, 1987, 135 p.

OS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO, MODALIDADES DE PRÁTICA EDUCATIVA E A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL

José Carlos Libâneo¹

O texto pretende explicitar os significados do termo educação recorrendo à sua origem etimológica, a algumas definições clássicas e à crítica dessas definições com base na dialética materialista. Propõe uma definição da educação nessa perspectiva para, em seguida, identificá-la como objeto de estudo da ciência pedagógica. Aborda as modalidades de educação (informal, não-formal, formal), seus sentidos de instituição, produto e processo e as formas de integração e articulação dessas modalidades, levando idéias para a setorização do sistema educacional.

Entre os profissionais que se ocupam, direta ou indiretamente, de atividades no campo educacional, tem havido entendimentos bastante diversos e, freqüentemente, parciais, do termo *educação*. Em boa parte devido à complexidade e multidimensionalidade do fenômeno educativo, a investigação de sua natureza, de suas especificidades e de suas funções, pode ser feita sob vários enfoques: o antropológico, o sociológico, o econômico, o psicológico, o biológico, o histórico, o pedagógico.

¹ - Professor Titular da Faculdade de Educação da UFG. Coordenador do Mestrado em Educação Escolar Brasileira.