

NOVAS FORMAS DE AVALIAR O DESEMPENHO DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM

MARIA LÚCIA LOPES DALLAGO

Ph.D. e Professora Adjunto do Departamento
de Educação da UFC.

Investigações empíricas têm oferecido respostas que começam a esclarecer o quadro de deficiências específicas de aprendizagem, dando igualmente reforço às diferenças existentes nesse grupo de crianças especiais. Diz-se que “existe um problema significativo de aprendizagem quando o desempenho real do indivíduo ou sua realização em uma habilidade qualquer está bem abaixo de sua capacidade ou potencial”.⁴ As habilidades mais consideradas têm sido a leitura e a escrita.

Fatores explicativos foram inicialmente buscados entre aqueles de natureza biológica enquanto que, em proposições mais recentes, fatores cognitivos têm merecido investigação. Assim é que deficiências no processo da atenção, da memória ou da linguagem são freqüentemente consideradas como fatores nos distúrbios específicos de aprendizagem. Do mesmo modo, pode acontecer que incapacidades de leitura e escrita possam ser remontadas à distorção de certas representações fundamentais ou mesmo estruturas pré-representacionais.³ Deve-se acrescentar, ainda, o reconhecimento bastante recente da situação total de desenvolvimento da criança, sua

motivação e experiências sociais, o que vem provocando importantes reformulações ou tipo de programação oferecida a crianças com deficiências específicas de aprendizagem. É certo que a imagem da criança com deficiência de aprendizagem obtida no contexto das relações de pais, colegas e professores pode revelar que o problema sofre influências significativas por parte de um outro componente desse sistema de interações.

A evidência acumulada não oferece, portanto, apoio à idéia de que existe um fator básico responsável pelas dificuldades na aprendizagem. Além disso, é sempre oportuno lembrar que as diferenças individuais nesse segmento da população existem de maneira tão convincente quanto na população global. Crianças com distúrbios específicos de aprendizagem e outras que, junto a elas, são chamadas de "excepcionais", constituem um grupo heterogêneo, com características de aprendizagem variadas as quais não podem ser preditas a partir de um conceito tão global como "idade mental" ou "quociente intelectual". Sob a influência atual das ciências sociais abandonou-se a busca de princípios gerais que pudessem servir a todos os indivíduos, em todas as situações e, em seu lugar, surge a atitude de busca, de exploração, de todo um complexo de interações que desafiam generalizações fáceis ou receituários prontos.

Como a resposta habitual da escola ao princípio da heterogeneidade tem sido a de agrupar os alunos para a instrução, uma prática que se estende também a alunos excepcionais, por conveniência administrativa e pela maior facilidade no planejamento da instrução, essas considerações vêm sugerir que o profissional que lida com problemas de aprendizagem na criança deve estar atento à variedade de fatores que concorrem para aqueles distúrbios; sugerem, ainda, que tais fatores devem sempre ser considerados em situação individual.

Diante disso, o educador necessita de um amplo conhecimento das técnicas disponíveis e de uma disposição psicológica bastante flexível que o torne capaz de reconhecer as ne-

cessidades de cada aluno e de atuar eficientemente através de técnicas apropriadas.

O presente artigo representa contribuição para esse objetivo apresentado, de modo sucinto, o modelo do ensino prescritivo.

As bases e feições do ensino prescritivo

Valett⁴ recomenda que os dados essenciais para a identificação de problemas de aprendizagem sejam obtidos a partir da observação sistemática do desempenho de uma tarefa por parte do aluno, em situação natural, seja ela em sala de aula, em casa, no trabalho ou então em situação controlada. Desse modo, há o reconhecimento da necessidade de um diagnóstico específico das dificuldades educacionais de cada indivíduo o que leva, conseqüentemente, a um atendimento educacional adaptado às suas características individuais. Nesse sentido, o ensino deverá ser pensado (ou prescrito) a partir de um diagnóstico, ou seja, uma avaliação acurada do estágio de aprendizagem da criança e a identificação de seus problemas específicos.

Embora no presente relato não se discutam as bases teóricas do ensino prescritivo é possível encontrá-las em Bloom,¹ para quem a condição ótima da instrução é conseguida, 1) pelo estabelecimento de objetivos instrucionais específicos, derivados da descrição da tarefa e acessíveis para o professor e para os alunos; 2) pela análise da tarefa de cada objetivo; e 3) pelo arranjo seqüencial ou hierarquizado dos desempenhos que se espera do aprendiz. Além desse, outro teórico, Piaget, apóia a crença na ordenação natural que emerge, como processos sucessivos de experiências ambientais coordenadas por sistemas organizados, em novos sistemas mais altamente integrados e coordenados. O modelo de Guilford, por sua vez, especifica um número suficientemente grande de tipos de inteligência, permitindo a identificação de cada um deles em termos de desempenhos em tarefa concreta.⁴ Em todos eles, procura-se a correspondência entre o

que a criança é capaz em determinada época e as exigências da tarefa a ser executada.

Ysseldyke e Salvia⁵ indicam os quatro pressupostos do ensino baseado no diagnóstico prescritivo:

1. A criança entra numa situação de ensino com diferentes níveis da habilidade;
2. Tais habilidades estão relacionadas de forma causal com a aquisição de habilidades acadêmicas;
3. Essas habilidades iniciais podem ser avaliadas de forma válida e confiável;
4. Há relação bem definida entre estes diferentes níveis de habilidades e a eficácia da instrução.

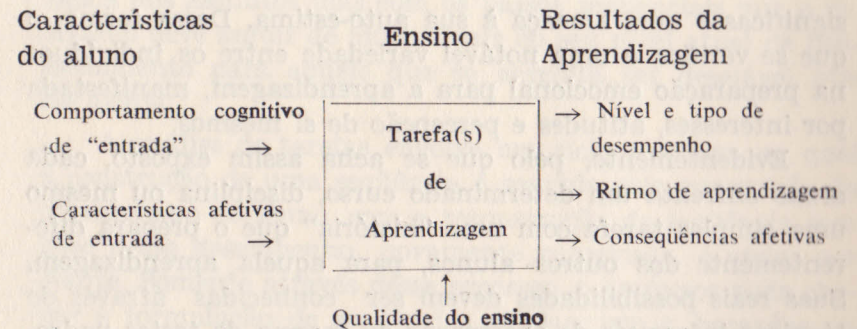
Como se pode perceber, nessa abordagem o atendimento educacional parte não de informações hipotéticas, mas das necessidades específicas em termos de comportamentos que o aluno precisa desempenhar. O êxito do ensino diagnóstico depende, portanto, do reconhecimento preciso dos comportamentos que já existem no "repertório" do aluno e que são relevantes à aprendizagem das habilidades ou tarefas propostas. Um exemplo pode bem ilustrar essa nova estratégia de ensino:

Tipos de informação sobre o aluno	Maria	João
Observáveis	Altera a seqüência na escrita de palavras. (Ex. "boal" por bola)	Troca letras na escrita. (Ex. "pola" por bola)
Inferenciais Atendimento	Memória visual seqüencial falha.	Dificuldade de discriminação auditiva.
Educacional	Desenvolver a escrita dando "pistas" para facilitar a seqüência das letras.	Desenvolver a escrita dando "pistas" para a discriminação auditiva das letras.

Colocação semelhante a essa, embora ampliada, e encontrada na proposta teórica de Bloom¹ sobre as variáveis interdependentes no processo de aprendizagem escolar referindo-se, no caso, à extensão em que:

- o aluno já dominou os pré-requisitos básicos para a aprendizagem a ser alcançada;
- o aluno se acha motivado para se envolver no processo de aprender;
- o ensino a ser dado se acha apropriado ao aluno.

Estão, assim, incluídas características do aluno, do ensino e os resultados da aprendizagem. Eis como essas variáveis se acham representadas:



A análise cognitiva dos comportamentos "de entrada" nos informa, ainda, sobre as operações mentais que serão processadas no desempenho de determinada tarefa ou na solução de um problema. O exemplo utilizado por Ginsburg² é bastante ilustrativo. Num problema que envolve resposta diferida, o examinador mostra à criança de 2 anos um gatinho de plástico. Coloca, então, diante da criança e em fila, três caixas. A tarefa consiste em localizar o gatinho, após ter sido este deslocado de uma caixa para outra, sem uma ordem sucessiva. De acordo com o autor, essas são algumas das operações mentais que a criança deve processar para ser bem sucedida: atividade perceptual, que lhe permita o reconheci-

mento do objeto nas várias posições em que se apresente; compreensão das instruções e memória.

Ilustrações semelhantes se estenderiam a inúmeras outras situações ressaltando a utilidade de se examinar as tarefas de aprendizagem em termos dos processos mentais envolvidos.

De igual importância se reveste a análise das características afetivas que se manifestam na abordagem de um novo problema, pelas crianças. Algumas se mostrarão interessadas e imediatamente envolvidas na solução da tarefa; para elas, a aprendizagem de uma coisa nova parece relevante e desejável. Outras se aproximam da tarefa de forma relutante e incerta como se aprender significasse apenas um dever. E, finalmente, aquelas que se mostram receosas e perturbadas como se a situação nova que se lhes apresenta significasse uma ameaça à sua auto-estima. Dessa forma, o que se verifica é uma notável variedade entre os indivíduos na preparação emocional para a aprendizagem, manifestada por interesses, atitudes e percepção de si mesmos.

Evidentemente, pelo que se acha assim exposto, cada aluno enfrenta um determinado curso, disciplina ou mesmo uma simples tarefa com uma "história" que o prepara diferentemente dos outros alunos, para aquela aprendizagem. Suas reais possibilidades devem ser conhecidas através de técnicas informais de observação ou mesmo de testes padronizados quando estes ofereçam informações suficientemente detalhadas em termos de habilidades do aluno.

Ao mesmo tempo que os informes sobre o aluno são coletados, as próprias tarefas têm que ser analisadas para que se determinem os passos ou etapas dentro de uma ordem que assegure o máximo de sucesso.

A análise de tarefas

Definida como o processo de decompor uma situação de aprendizagem nos seus elementos componentes, a análise de tarefas ajuda o professor a decidir quais os passos neces-

sários para que o aluno chegue ao objetivo visado. Por exemplo, para ser bem sucedido na tarefa "24-7", a criança precisaria saber:

- o que significa "menos" e que — significa "menos";
- que 24 significa "2 dezenas e 4 unidades";
- que 7 significa 7 unidades;
- que 24 pode ser decomposto em uma dezena e 14 unidades;
- que $14 - 7$ é igual a 7.

Consiste, pois, de um modo bastante claro e objetivo, numa proposição do que ensinar mas enfatizando suas partes componentes e o arranjo destas numa seqüência evolutiva. Assim, não há maiores preocupações com a organização lógica dos assuntos mas com os passos seqüenciais que o indivíduo deve seguir de modo a sair do seu nível atual de funcionamento para aquele que se acredita ser desejável que ele atinja.

A análise de tarefas envolve um ciclo contínuo no qual a construção de uma seqüência é seguida pela supervisão do desempenho do aluno, com a reconstrução da seqüência com base nesse desempenho, novamente supervisão, e assim por diante. Somente através desse processo, o professor pode chegar à formulação de seqüências válidas, isto é, baseadas na experiência e não permanecer apenas nas seqüências logicamente determinadas. Isto implica na estruturação de planos individuais onde as seqüências são propostas conforme as necessidades do aluno indicadas num pré-teste. Ficam assegurados desse modo, objetivos realistas porque de acordo com o nível real de desempenho do aluno, bem como a individualização do próprio processo de instrução.

Além do mais, permite saber em que ponto da seqüência existe uma descontinuidade, o que particularmente sugere sua utilização com crianças que apresentam problemas específicos de aprendizagem.

Outros benefícios se referem ao emprego de critérios mais adequados para agrupar os alunos de acordo com seu

nível atual de desempenho nas habilidades visadas e a facilidade de conhecer as realizações diárias ou semanais da criança. Assim, o aluno vai progredindo sempre, em pequenas etapas e, pela própria realimentação cognitiva, fica motivado a prosseguir.

Apreciando-se o modelo diagnóstico prescritivo em função da nossa realidade, apresenta-se como uma vantagem, uma vez que favorece a identificação pelo professor, de muitos problemas manifestados pela criança em tarefas específicas de aprendizagem. Diante da impossibilidade atual de se contar nas escolas com equipes multidisciplinares para um diagnóstico acurado da criança, seus problemas poderão ser minorados através dessa intervenção.

Uma tentativa, nesse sentido, foi realizada durante o primeiro semestre letivo de 1979, numa classe de 1.^a série (1.^o grau) da Escola Iracema, em Fortaleza, onde a professora, auxiliada por estagiárias do curso de Pedagogia, elaborou um plano para o diagnóstico dos seus alunos, dentro da abordagem ora descrita. Baseando-se nas subetapas da leitura de palavras, a análise feita situou os 31 alunos observados em cinco grupos distintos.

O grupo que concentrou maior número — 13 alunos — correspondeu àqueles que demonstraram dificuldade com a “discriminação visual e auditiva das vogais em palavras”, sugerindo a necessidade de treinamento a partir daquele ponto.

Pode-se argumentar, de um ponto de vista mais crítico, que a organização hierárquica das tarefas constituiu-se um problema de vez que mesmo os especialistas não têm opinião idêntica quanto aos passos envolvidos seqüencialmente numa determinada tarefa. Veja-se, no caso da leitura, a discordância entre os profissionais da área quanto às etapas que devem constituir o processo da leitura. Diante desses argumentos pode-se sugerir que seria inapropriado ao professor seguir irrefletidamente determinada seqüência, sem conferi-la com sua posição pessoal diante do assunto.

A análise de tarefas torna-se possível mesmo em tarefas de maior nível de complexidade, exigindo mais tempo e procedimentos mais refinados por parte do programador. A

preocupação com a totalidade do indivíduo sugere, antes de tudo, tarefas que favoreçam uma amplitude de respostas, entrosadas no processo global da educação.

Compreende-se, ao longo desse relato, que a aplicação adequada do modelo ensino prescritivo depende, primordialmente, do grau de competência do professor e se torna mais válido na medida em que foge de padrões normativos e se aproxima das necessidades reais do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BLOOM, B. S. *Human characteristics and school learning*. New York, McGraw-Hill, 1976.
2. GINSBURG, H. *The myth of the deprived child*. New Jersey, Prentice-Hall, 1972.
3. PHILLIPS, JR., J. I. *Origens do intelecto: a teoria de Piaget*. São Paulo, Nacional, Ed. da USP, 1971.
4. VALETT, R. E. *Tratamento de distúrbios de aprendizagem: manual de programas psico-educacionais*. São Paulo, EPU, Ed. da USP, 1977.
5. YSELDYKE, J. E. & SALVIA, J. Diagnostic-prescriptive teaching: two models. *Exceptional children*, 41: 181-85, 1974.