

NEUROPSICOPEDAGOGIA

Núcleo de Pós-Graduação



**Teorias da Aprendizagem
e seus Distúrbios**

Sumário

INTRODUÇÃO

LEV VYGOTSKY (1896-1934)

O PAPEL DA MEDIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E DOS SIGNOS

**CONCEITUANDO FILOGÊNESE, ONTOGÊNESE, ONTOGÊNESE SOCIOGÊNESE E
MICROGÊNESE NA CONCEPÇÃO DE VYGOTSKY**

PENSAMENTO E LINGUAGEM

INTERAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (Zdp)

JEAN PIAGET (1896-1980)

OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO SEGUNDO PIAGET

HENRI WALLON (1879-1962)

DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM

CARACTERÍSTICAS DO DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

SINAIS:

TRATAMENTO

DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM (DA) EM ADULTOS

TRATAMENTO

REFERÊNCIAS

INTRODUÇÃO

O estudo da cognição ou de questões de ordem cognitiva no processo da aprendizagem tem merecido destaque crescente nas últimas décadas por parte de pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento. Tema geral e amplo, estudado sob múltiplas abordagens e por metodologias diversas, adquire especial relevância quando os tópicos tratados nesse campo são focalizados em uma perspectiva psicogenética.

Embora o termo Psicologia Genética tenha sido empregado principalmente por Wallon (1879-1962) e Piaget (1896-1980), bem como por seus colaboradores, outros pesquisadores bastante conhecidos reforçam a dimensão genética. Entende-se que essa dimensão em Psicologia tem como característica essencial a abordagem de condutas ou funções de forma a priorizar mudanças, transformações e origens, não se limitando ao estudo das mesmas em sua forma ou estado final, acabado e estático. As pesquisas empreendidas sob perspectiva genética partem do pressuposto que só pode compreender a natureza de um comportamento considerando sua história, sua gênese. Embora o termo gênese seja utilizado como sinônimo de desenvolvimento prevalece à ideia de desdobramento, em toda sua extensão, de algo pré-formado.

Entre os pesquisadores que adotaram a perspectiva genética, encontra-se Vygotsky (1896-1934), que enfatizou explicitamente o estudo de aspectos filogenéticos e ontogenéticos de funções, tais como as linguagens oral e escrita, memória, atenção e pensamento. Os considerados precursores desse grande teórico exerce considerável influência nos trabalhos dos grandes nomes da Psicologia do século XXI.

As teorias de aprendizagem buscam reconhecer a dinâmica envolvida nos atos de ensinar e aprender, bem como a identificação dos distúrbios que envolvem a aprendizagem.

Sendo assim, é importante compreender que as teorias de aprendizagem contribuem na identificação do modo como as pessoas aprendem e as condições necessárias para a aprendizagem.

LEV VYGOTSKY (1896-1934)

Estudando os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética histórico social e ontogenética, Vygotsky deteve-se no estudo das funções psíquicas superiores, típicas da espécie humana, como o controle do comportamento, a atenção voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato, o raciocínio dedutivo, a capacidade de planificação das ações, etc.

Vygotsky (1962, 1993, 1999) procurou estudar as mudanças qualitativas do comportamento, recorrendo ao estudo da infância como forma de explicação do comportamento humano geral, justificou que a necessidade do estudo da criança reside no fato de esta estar no centro do objeto de estudo da pré-história do desenvolvimento cultural, tendo por base a gênese da fabricação de instrumentos, que envolve o desenvolvimento da fala e da escrita, que envolve, por sua vez, as funções motoras superiores específicas do ser humano (FONSECA, 2008).

Com base em Vygotsky (1978, 1999), a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, reforçando a ideia de que as funções psíquicas superiores são de origem sociocultural e emergem de funções psicológicas elementares de origem biológica.

O papel da mediação dos instrumentos e dos signos

Vygotsky (1993) coloca o termo mediação no centro da sua teoria de desenvolvimento humano, reforçando a importância deste processo interativo na gênese das funções psicológicas superiores, ou processos mentais superiores.



É a mediação que caracteriza a relação do ser humano com o mundo exterior, não só com a natureza, como com os objetos e com os outros seres humanos. Esse autor russo considera como funções psicológicas superiores aquelas funções que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, isto é, as ações conscientemente controladas e reguladas, a atenção voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato, o comportamento intencional, etc., que se diferenciam dos processos mais elementares, como os reflexos, as reações automáticas ou as associações simples.

Vygotsky (1962, 1993) apresenta dois componentes básicos da mediação: o instrumento, que tem a função de regular e de controlar as ações sobre os objetos, e o signo (instrumento psicológico), que tem a função de regular e de controlar as ações sobre o psiquismo dos indivíduos. A invenção e o uso de instrumentos e de signos, como componentes da mediação entre os seres humanos, são responsáveis pela evolução da espécie, e é fundamento estruturante do desenvolvimento psicológico da criança.

A invenção e o uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico, tais como: lembrar, comparar, relatar, escolher, é análoga invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico.

A ideia de mediação é a ideia de intermediação, em ter algo interposto entre uma coisa e outra. No caso do ser humano a ideia básica de Vygotsky é que; a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas é uma relação mediada. A mediação pode ser feita através de instrumentos e de signos.

A mediação por instrumentos é o fato de que, nos relacionamos com as coisas do mundo usando ferramentas, os instrumentos intermediários (por exemplo: cortar um pão ou uma fruta utilizamos a faca, cortar uma árvore utilizamos a motosserra). Estes instrumentos da tecnologia estão fazendo uma mediação entre a ação concreta sobre o mundo e o mundo.



Os signos são formas posteriores de mediação que faz uma mediação de natureza semiótica ou simbólica, faz uma interposição entre o sujeito e o objeto de conhecimento, o psiquismo e o mundo, o eu e o objeto, o eu e o mundo; que não é uma forma concreta como fazemos com os instrumentos, mas é de uma forma simbólica. Tem uma primeira forma de signo que ainda tem uma existência concreta (por exemplo: no banheiro: na porta tem uma chapéu para homem, e um guarda-chuva para mulher, isto é um signo, uma coisa que representa a ideia de feminino e masculino, todo mundo compartilha desta representação, os usuários do sistema sabem que determinada figura quer dizer para os homens e para as mulheres e tomam posse da informação de uma forma adequada). O fato de ter que trocar o anel de dedo para lembrar que tenho que ligar para alguém por exemplo, não está ligado ao próprio ato de telefonar, mas é uma informação de natureza simbólica que está interposta entre a intenção de fazer alguma coisa e a própria ação.

Outro plano em que aparece signo é o plano totalmente simbólico internalizado, as coisas são postas para dentro do sistema psicológico do sujeito e funcionam como mediadores semióticos ou simbólicos dentro do sistema psicológico. Para isto aparece uma característica que é tipicamente humana, que é a possibilidade de representação mental, a possibilidade de transitar por um mundo que é só simbólico. Isto é exclusivamente humano, que permite o transito do sujeito por dimensões do simbólico, pensar nas questões de tempo, de coisas que já aconteceram, antecipar coisas futuras, tudo por meio do transito simbólico destes mediadores que fazem a intermediação entre o sujeito e o mundo. Em termos educacionais isto é extremamente importante, grande parte da ação do homem no mundo é mediada pela experiência dos outros.

Instrumentos e signos são entendidos como meios auxiliares para solucionar um dado problema. Embora diferentes na sua gênese e na sua função, constituíram-se mutuamente ao longo do processo histórico-social. A atividade psicológica humana depende em muito da integração e da expressão destes componentes de mediação, sem os quais a filogênese, a sociogênese, a ontogênese e a microgênese humana não teriam sentido (FONSECA, 2008).

Conceituando Filogênese, Ontogênese, Sociogênese e Microgênese na concepção de Vygotsky

Uma forma muito interessante para entrar na concepção de Vygotsky sobre desenvolvimento é uma questão que ele chamou de planos genéticos de desenvolvimento, que é uma ideia que o mundo psíquico, o funcionamento psicológico, não está pronto previamente, não é inato, não nasce com as pessoas, mas também não é recebido pelas as pessoas como um pacote pronto do meio ambiente. Vygotsky é um autor chamado interacionista, porque ele leva em conta coisas que vem de dentro do sujeito e coisas que vem do ambiente.

Mas a postulação interacionista de Vygotsky ganha vida se prestarmos atenção na questão dos planos genéticos que ele postula, ele fala de quatro entradas de desenvolvimento que juntas, caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano.

- 1) Filogênese:** O primeiro plano genético diz respeito a história de uma espécie animal, todas as espécies de animais tem uma história própria, e esta história da espécie define limites e possibilidades do funcionamento psicológico. Então tem coisas que é capaz de fazer e tem coisas não é capaz de fazer. Por exemplo: somos bípedes; temos as mãos liberadas para outros tipos de atividades; temos uma determinada conformação da mão, que permite movimentos finos, em pinça que é uma coisa particular da espécie humana e muito importante; temos a visão por dois olhos que é a visão binocular, então tem uma série de características do corpo humano, do organismo que vão servir de fundamento para o funcionamento psicológico mais tarde. Como dito anteriormente que, tem coisas que fazemos e outras não, por exemplo: somos capazes de nadar e não de voar; e uma característica muito importante da espécie do animal humano é a plasticidade do cérebro. Temos um cérebro que é extremamente flexível, ele se adapta a muitas circunstâncias diferentes, e isto está ligado ao fato que a nossa espécie humana é o menos pronto ao nascer. Isto porque temos uma parte do desenvolvimento tão em



aberto por isto temos um cérebro tão flexível, dependendo do que o ambiente fornecer o cérebro vai se adaptando e vai funcionando de um determinado jeito.

- 2) **Ontogênese:** O segundo plano genético significa o desenvolvimento do ser, ou seja, de um indivíduo de uma determinada espécie, então o membro individual daquela determinada espécie tem um caminho em seu desenvolvimento, nasce, se desenvolve, se reproduz, morre, em um determinado ritmo de desenvolvimento, em certa sequência. Este plano genético da Ontogênese está fortemente ligada a Filogênese, porque os dois são de natureza biológica, dizem respeito à pertinência do homem a espécie, somos membro de uma determinada espécie e por ser membro desta determinada espécie passa por um percurso de desenvolvimento que é um certo percurso e não outro. Por exemplo: a criança nasce e só fica na posição deitada, depois ela aprende sentar, engatinhar, depois andar, nesta sequência. Tem várias coisas que são determinadas pela passagem daquele indivíduo da espécie por uma sequência de desenvolvimento.

- 3) **Sociogênese:** Terceiro plano genético postulado por Vygotsky é a Sociogênese, que é a história da cultura onde o sujeito está inserido, ou seja, as formas de funcionamento cultural que interfere e define o pensamento psicológico. Esta questão pela significação da cultura tem dois aspectos: primeiro, a cultura funciona como um alargador das potencialidades humanas (como havia falado, o homem anda mas não voa, agora voa porque criou o avião) e o segundo aspecto da história cultural, é como cada cultura organiza o desenvolvimento de um jeito diferente, então as passagens pelas fases do desenvolvimento é lida e relida pelas culturas de forma diferentes (exemplo: a adolescência: a puberdade é um fenômeno biológico, todos os seres humanos passam pela puberdade, a puberdade é compreendida historicamente diferente em cada cultura, o conceito de adolescência é um conceito cultural).



4) Microgênese: Diz respeito, que cada fenômeno psicológico tem sua própria história, por isso que é micro, não no sentido de ser pequeno, mas no sentido de ser um foco bem definido. Entre saber uma coisa e não saber (por exemplo: uma criança não sabe amarrar o cadarço de um tênis, depois de um tempo ela sabe, entre saber e não saber, algo aconteceu e um tempo passou, então podemos nos interessar em compreender o desenvolvimento, olhar de uma forma micro para a história daquele fenômeno. Como a criança aprendeu amarrar o cadarço? é a Microgênese do aprender amarrar o cadarço). Uma coisa bem interessante da Microgênese; ela é a porta aberta da teoria para o não determinismo, porque a Filogênese e a Ontogênese de certa forma carregam certo determinismo biológico, ou seja, o sujeito está atrelado as possibilidades da sua espécie, do seu momento de desenvolvimento como um ser daquela espécie. Na Sociogênese tem uma certa tinta determinista em termos culturais, ou seja, a cultura está definindo por onde você pode se desenvolver, está dando também limites e possibilidades históricos de desenvolvimento. A Microgênese faz olharmos para o fato de que, como cada pequeno fenômeno tem a sua história e como ninguém tem uma história igual a do outro, então vai aparecer a construção da singularidade de cada pessoa e a heterogeneidade entre os seres humanos, não encontramos duas histórias iguais, mesmo coisas que são tão parecidas, resultam diferentes, (exemplo: Duas crianças tem sete anos, as duas vem de classe média, as duas tem pais que cursaram o Ensino Médio, estudam naquela escola, estudam na mesma sala, moram naquele bairro, tudo é muito parecido, porém as crianças não são iguais, as duas tem experiências diferentes; uma tem mais irmãos, outra tem menos irmãos, uma assiste muita televisão a outra não assiste, uma fez a pré escola e a outra não. Então tem fatos na história de cada um, que vão definir a singularidade de cada momento vida do sujeito.

Pensamento e Linguagem

Para Vygotsky (1962) a linguagem e o trabalho são como instrumentos de mediação, estão na origem da formação das sociedades humanas da conservação e da transmissão das suas culturas. Por meio deles, os seres humanos não só transformaram a natureza, acrescentando-lhe a civilização, como acabaram por ser por elas transformados. As relações dos homens entre si e com a natureza, ao contrário do que ocorre com os animais, são mediadas pelo trabalho e pela linguagem.

Os signos são construídos culturalmente, o sujeito não inventa signos por si próprio, ele desenvolve a capacidade de representação simbólica inserido em uma cultura que fornece para ele material, para que desenvolva este campo do simbólico. Na sua forma mais elementar, o signo é uma marca externa, que auxilia o ser humano na realização de tarefas que exigem memória, planejamento ou atenção, isto é, funções mentais que se internalizam e se interpretam como meios de representação da realidade, permitindo o aumento das possibilidades de armazenamento de informações e o controle da atividade mental.

Quando falamos sobre linguagem e pensamento de Vygotsky, o termo melhor seria língua, não é de qualquer linguagem que ele está falando, não é a linguagem dos gestos, da dança, facial, mas é a língua de fato, é a fala, é o discurso. Como todos os grupos humanos tem uma língua, esta língua é um objeto de atenção primordial de Vygotsky e é muito importante para pensar o desenvolvimento do pensamento.

Vygotsky trabalha com duas funções básicas da linguagem: Primeira função é a comunicação: as pessoas primeiramente desenvolveram a língua para se comunicar, para resolver problemas de comunicação. Este aspecto da língua já está presente nos animais, eles também se comunicam por algum tipo de linguagem, que é gestual ou sonora, com o objetivo explícito de comunicação, de troca entre os membros da espécie, é assim que para o ser humano a linguagem nasce, ou seja, ela nasce como forma de comunicação, a

primeira coisa que o bebê faz é chorar, este é o primeiro ato de língua e isto tem uma função comunicativa.

Uma segunda função da linguagem que vai aparecer mais tarde no desenvolvimento é o que Vygotsky chama de pensamento generalizante, onde a língua encaixa com o pensamento. É nesta segunda função que pensamento e linguagem é muito forte. O fato do uso da linguagem implica em uma compreensão generalizada do mundo, ou seja, ao nomear alguma coisa estamos realizando um ato de classificação, ao chamar um cachorro de cachorro estamos colocando aquele cachorro em uma classe de objetos do mundo que são agrupáveis com ele, e ao mesmo tempo estamos distinguindo esta categoria de todas as outras. Então, se o sujeito tiver uma palavra ela já serve para classificar o mundo em duas grandes categorias, se temos a palavra copo, temos tudo o que é copo e tudo o que não é copo. O ato de nomear é um ato de classificar, isto é extremamente importante, porque o grande salto qualitativo na forma de relação do homem com o mundo, é que somos capazes de abstrair, generalizar, classificar, isto é possível porque dispomos de um sistema simbólico articulado, compartilhado, organizado por regras e tal como a língua, que nenhuma outra espécie animal tem.

O significado de uma palavra representa uma amalgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer que se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento. Do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento.

Para Vygotsky a relação entre linguagem e pensamento, ele postula como sendo muito forte, tipicamente humana, muito importante para definição do que é o pensamento psicológico humano. Mas esta relação que ele postula como tão forte, não nasce com o sujeito, não aparece pronta, é desenvolvido ao longo do desenvolvimento psicológico, tanto na história da espécie na filogênese, como na história do próprio indivíduo na ontogênese.

Então, na filogênese existe linguagem e existem pensamentos separados, ou seja, existe linguagem com aquela função primeira de comunicação em todas as espécies animais, que podemos chamar de primórdios de pensamento, na qual chamamos na psicologia de inteligência prática, é chamada de prática porque não tem nenhum componente simbólico. Na criança pequena aparece a comunicação com fins de intercâmbio social, através do choro, do gesto, outros tipos de sons, e aparece uma construção de inteligência prática, a criança pré-linguística, antes da aquisição da linguagem, é capaz de pegar um brinquedo para alcançar o brinquedo sozinho, é capaz de procurar uma bola que caiu atrás do sofá, é capaz de usar uma coisa para puxar outra, ou seja, age de forma inteligente no ambiente resolvendo o problema, usando os instrumentos, em um plano concreto sem mediação simbólica.

Na história da espécie como na história da criança, há um momento em que existe linguagem com a função primeira de intercâmbio social e existe primórdio de pensamento que seria esta inteligência prática. Em um determinado momento do desenvolvimento, estas duas potencialidades se unem e então, pensamento e linguagem se atrelam e não se desatrelam mais, e vão representar a uma parte substancial do funcionamento psicológico humano. Na história da espécie, isto aconteceu em um determinado momento do desenvolvimento da espécie, que significa o ingresso da espécie humana durante milhares de anos, em que o homem passa a ter a capacidade de se comunicar pela linguagem como um sistema articulado, e a inteligência do homem passa ser uma inteligência abstrata, ela pode funcionar em planos simbólicos. O homem passa ser capaz de circular por momentos e espaços ausentes do espaço atual, presente, pode ser capaz de imaginar, inventar, criar, recuperar coisas que aconteceram no passado, então o homem passa ter uma inteligência, um pensamento de natureza simbólica, e isto é permitido pela linguagem, inicialmente pela aquela função segunda da linguagem, que é o pensamento generalizante, mas também por várias outras características da linguagem que podemos imaginar, por exemplo: o fato de termos verbos no presente, passado e futuro, permite com que transitamos pelo tempo em termos simbólicos.

A relação entre o pensamento e a palavra, é o movimento contínuo de vai e vem do pensamento para palavra e vice e versa. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por elas que ele passa a existir.

A língua inicialmente está fora da pessoa, quando a criança nasce, nasce em um meio falante, que já tem uma língua e vai se apropriar desta língua ao longo do seu desenvolvimento, então este é um movimento que vai acontecer de fora para dentro.

Para Vygotsky o primeiro uso da linguagem é o que ele chama de fala socializada, ou seja, é a fala da criança com os outros, para os outros, só que, do lado de fora dela, então, é na interface dela com o outro que a língua aparece primeiro. E o ponto de chegada da língua, o mais desenvolvido de todos é o chamado discurso interior, é o fato de incorporar um sistema simbólico no nosso aparato psicológico e é capaz de ter internamente esse plano simbólico do pensamento psicológico com o suporte da língua, mas ele está lá dentro do sujeito, não precisa falar alto, é como se o pensamento acontecesse em grande medida apoiado nas palavras, nos conceitos, mas não precisa externalizar, porque isto funciona dentro da cabeça. O sujeito pensa sozinho com o suporte das palavras, com o modo de pensar da língua, pelas possibilidades de trânsito pelo mundo do simbólico que a língua possibilita, mas tudo isto está dentro da cabeça. Então as coisas começam pelo lado de fora e acabam internalizadas.

E Vygotsky propõe entre uma coisa e outra, o que acontece fora e o que acontece dentro, ocorre um momento do desenvolvimento que é chamada a fala egocêntrica, a criança por volta dos três ou quatro anos fala sozinha, ela fala alto, mas está falando para si mesma, não precisa de um interlocutor, pode estar sozinha em um ambiente, que ela fala também. Este fenômeno foi identificado por Piaget, e Vygotsky se apropria da ideia de Piaget para discutir. Mas eles usam concepções bem diferentes, justamente porque Vygotsky está trabalhando as coisas de fora para dentro e Piaget ver de dentro para fora. Para Piaget existe fala egocêntrica, mas ela é um indicador que o desenvolvimento está saindo de dentro do sujeito indo para fora, e Vygotsky relata exatamente o oposto, a existência da



fala egocêntrica indica que a fala está sendo posta para dentro, aquela comunicação que era entre as pessoas, vai ser internalizada pelo sujeito para se tornar um instrumento dele interno.

A linguagem egocêntrica aparece muito mais quando a criança está posta em dificuldade cognitiva, o que evidencia o fato que a linguagem é um instrumento de pensamento, a criança está usando como um suporte, ela usa a língua para ajudar a resolver um problema.

O surgimento da linguagem, verdadeiro instrumento do pensamento, emergido do uso e da organização dos signos, desempenha um papel imprescindível na formação das funções psicológicas superiores. Através da linguagem, é possível designar objetos do mundo exterior, ações, qualidades e atributos dos objetos e relação entre eles. Com o instrumento da linguagem, único da espécie humana e inacessível a qualquer espécie animal, o ser humano atinge processos psíquicos inigualáveis.

A linguagem permite lidar com objetos do mundo exterior, mesmo quando estão ausentes, e compreender eventos com objetos sem ser necessário presenciá-los. Desta forma, a linguagem permite analisar, abstrair e generalizar as características e as propriedades dos objetos e das situações. Ela designa os elementos presentes na realidade, mas também fornece conceitos e modos e modos de ordená-la e de categorizá-la. Sendo assim a linguagem permite a comunicação entre os seres humanos, garantindo a preservação, a transmissão e a assimilação de informações e de experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história (FONSECA, 2008).

Em síntese, os processos superiores de funcional mental do ser humano, são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica. É devido ao papel da mediação que a criança internaliza e incorpora as formas de comportamento e as funções psicológicas superiores já consolidadas pelos membros do seu grupo social. Mergulhada e inserida nesse contexto cultural, interagindo e participando em práticas sociais historicamente construídas, a criança ascende à cultura, interiorizando-a no seu processo de desenvolvimento,

primeiramente decorrentes da sua interação e relação com os outros e, posteriormente, integradas no seu funcionamento mental pessoal.

Interação entre aprendizagem e desenvolvimento

Como se pode perceber, Vygotsky dá imensa atenção aos fatores biológicos da evolução da espécie humana, mas enquadra-os de forma dialética, com igual importância, nem mais, mas também nem menos, do que os fatores sociais. Para ele, é a dimensão social e relacional, e não a biológica, que propicia os instrumentos e os símbolos, assim como todos os fatores civilizacionais impregnados de significação cultural que estão presentes no ambiente.

A aprendizagem é, portanto considerada a condição necessária e fundamental no processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Estas acabam por emergir quando os efeitos da mediação social se fazem sentir na mudança de comportamento que ela mobiliza. O desenvolvimento humano depende, conseqüentemente, da aprendizagem que se estabelece por meio da interação do indivíduo da sua espécie. Isso significa que, se uma criança for criada em ambiente de guerra e de isolamento cultural, sem ter a possibilidade de ser mediada em tempo hábil, e não tiver nenhum contato com um ambiente cultural, ela não se alfabetizará, e suas funções psicológicas superiores não se modificarão ou ascenderão a níveis muito rudimentares.

A criança só fala se interagir com uma sociedade falante, só lê se for mediada por um sistema de escrita, Isto é, as condições biológicas (possuir um aparelho fonador e um sistema visual intactos, embora necessárias, não são suficientes para que os indivíduos adquiram a linguagem falada ou escrita. Uma criança normal que crescesse, em uma suposição extrema, em uma sociedade exclusivamente formada por surdos, não

desenvolveria a linguagem oral, mesmo dispondo de todos os requisitos biológicos de processamento de informação.

A aprendizagem pressupõe, portanto, uma mediação social específica e um processo interativo, através do qual as crianças atingem e têm acesso à vida simbólica dos que as cercam. A aprendizagem, como aspecto universal da continuidade cultural da humanidade, é o palco onde atua o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, onde as características psicológicas efetivamente humanas se organizam e estruturam. É por essa intrínseca agregação funcional que as relações entre aprendizagem e desenvolvimento ocupam um lugar muito especial nas obras de Vygotsky, e é por isso que ele dá tanta relevância à aprendizagem escolar, período onde obviamente serão introduzidos novos instrumentos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, conhecimentos, habilidades, competências, atitudes, valores, crenças, etc., a partir da sua interação com indivíduos mais experientes do grupo social onde está inserido. É algo distinto dos fatores inatos e dos fatores de maturação do organismo ou do sistema nervoso, independentes da informação do ambiente. É a aprendizagem que desperta a emergência dos processos internos de desenvolvimento. Sem o contato e a interação cultural com outros indivíduos, tais processos neuropsicológicos não ocorreriam.

Para Vygotsky, a aprendizagem está sempre relacionada com o desenvolvimento. Ambas são expressões que inter-relacionam reciprocamente, um não é possível sem o outro, e vice-versa. A importância que dá à mediação do outro e do contexto sociocultural no desenvolvimento individual encerra um conceito fundamental da sua teoria, que é essencial para a compreensão das suas ideias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, isto é, o conceito da zona de desenvolvimento proximal.

Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

Ao avaliarmos o desempenho infantil, o que buscamos compreender é até onde a criança chegou, em termos do caminho por ela percorrido. Assim, quando dizemos que a criança consegue realizar uma tarefa sozinha, referimo-nos à sua capacidade de completar a tarefa de forma autônoma. Vygotsky denomina essa capacidade da criança em realizar tarefas de forma independente e autônoma de nível de desenvolvimento real. Para Vygotsky, o nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o seu desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se às etapas de desenvolvimento já alcançadas e conquistadas pela criança. As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança em determinado momento de sua vida são aquelas já bem estabelecidas naquele momento, ou seja, habilidades resultantes de processos de desenvolvimento já consolidados.

Para compreender adequadamente o desenvolvimento de uma criança devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real, mas também seu nível de desenvolvimento potencial. O desenvolvimento potencial, segundo Vygotsky, é a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de outras crianças mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas pode se tornar capaz caso alguém mais competente lhe forneça as instruções necessárias, lhe dê uma demonstração, lhe forneça pistas ou assistências durante o processo de aprendizagem (CUNHA, 2011).

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky, porque representa um momento diferenciado no desenvolvimento, visto que, não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Por exemplo, uma criança aprende a andar com a ajuda de um adulto que a segura pela mão, mas isso só acontece a partir de um determinado tempo, aos três meses de idade nenhuma conseguiria (MAGALHÃES, 2011).

Para Vygotsky o desenvolvimento humano é muito mais do que a simples e pura formação de conexões reflexas ou associativas, ou apenas a formação de sinapses. Para este autor, o desenvolvimento humano tem origem social, envolve, portanto, uma interação e uma mediação qualificada entre os elementos da sociedade (pais-filhos; professor-aluno; líder-liderado, etc.). Portanto, ele atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana.

Garcia (1998) distinguiu algumas acepções do conceito de ZDP: a) um primeiro conceito é o desenvolvido por Vygotsky, que poderia ser enunciado como a distância que existe entre as capacidades, conhecimentos, realizações da criança quando resolve um problema ou realiza uma tarefa por si mesma e sem ajuda, ao que denomina zona de desenvolvimento real, e o que é capaz de realizar com orientação, ajuda ou apoio do adulto; b) como a ZDP não é algo estático, não é algo que a criança “possui”, como se cria, e quais são seus limites? A ZDP cria-se e amplia-se sem limites em função de processos interativos que estabelecem entre a mãe e a criança, entre os pais e a criança, entre umas crianças e outras com distintos níveis de capacidade, entre o aluno e o professor. A ZDP cria-se num entorno social que possibilita a realização de atividades de ensino-aprendizagem (GARCIA, 1998).

Segundo Cunha (2011) a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento, real e potencial, que Vygotsky define a ZDP, que refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas. A ZDP é um domínio psicológico em transformação, pois aquilo que uma criança faz com ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.

O processo de desenvolvimento ocorre mais lentamente que o aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções consolidadas do indivíduo. A interferência constante na ZDP contribui para movimentar os processos de desenvolvimento.

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado e, particularmente, sobre a ZDP, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural. Já que o organismo não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie e é a interferência na ZDP a mais transformadora.

A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Sendo assim, a escola, conhecendo o nível de desenvolvimento de seus alunos, deve funcionar um motor de novas conquistas psicológicas, direcionando o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos.

O professor tem o papel explícito de interferir na ZDP dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vygotsky afirma que o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos comuns à escola: demonstração, assistência, instruções, fornecimento de pistas, são fundamentais para o planejamento desse bom ensino e para a promoção de uma aprendizagem eficiente.

No entanto, o mais importante para ocorrência de uma aprendizagem de sucesso é garantir que este ensino provocará uma mudança na estrutura cognitiva do aluno, ou seja, alcançará uma modificabilidade cognitiva estrutural a partir de uma verdadeira experiência de aprendizagem mediada.



Saiba mais...

- ✓ **A formação Social da Mente.** Lev S. Vygotsky. Editora Martins Fontes
- ✓ **Aprendizado e Desenvolvimento.** Marta Kohl de Oliveira. Editora Scipione.
- ✓ **Vygotsky – Uma Síntese.** René Vander Veer e Jaan Valsiner. Editora Loyola

JEAN PIAGET (1896-1980)

Nasceu na Suíça em 1896. Dentre outras coisas estudou Biologia, Psicologia e Filosofia. Piaget foi o precursor da revolução cognitiva da atualidade com sua ênfase nos processos mentais. Ele via o desenvolvimento cognitivo como produto dos esforços das crianças para compreender e atuar sobre seu mundo.

Feldman (2006) nos aponta que, o método clínico de Piaget combinava observação com questionamento flexível. Para descobrir como as crianças pensam, Piaget seguia suas respostas com mais perguntas. A partir da observação de seus próprios filhos e de outras crianças, Piaget criou uma teoria abrangente do desenvolvimento cognitivo.

Piaget acreditava que o desenvolvimento cognitivo inicia com uma capacidade inata de se adaptar ao ambiente. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre em uma série de estágios qualitativamente diferentes. Em cada estágio, a mente da criança desenvolve um novo modo de operar. Da infância à adolescência, as operações mentais evoluem da aprendizagem baseada na simples atividade sensório-motora ao pensamento lógico-abstrato. Esse desenvolvimento gradual ocorre através de três princípios inter-relacionados: organização, adaptação e equilíbrio (FELDMAN, 2006, p.67).



Segundo Papalia (2006, p.76), organização é a tendência de criar estruturas cognitivas cada vez mais complexas: sistemas de conhecimento ou modos de pensar que incorporam imagens cada vez mais precisa a realidade. Essas estruturas, chamadas esquemas, são padrões organizados de comportamentos que uma pessoa utiliza para pensar e agir em uma situação. À medida que as crianças adquirem mais informações, os esquemas tornam-se cada vez mais complexos.

A mesma autora nos afirma que, a adaptação é o termo utilizado por Piaget para descrever como uma criança lida com novas informações que parecem conflitar com o que ela já sabe. A adaptação envolve duas etapas: 1) assimilação, que é receber informações e incorporá-las às estruturas cognitivas existentes, e 2) acomodação, que é mudar nossas estruturas cognitivas para incluir novo conhecimento. A equilíbrio; um esforço constante para manter um balanço ou equilíbrio estável, determina a mudança da assimilação para a acomodação. Quando as crianças não conseguem lidar com novas experiências dentro de suas estruturas existentes, organizam novos padrões mentais que integram a nova experiência, assim restaurando o equilíbrio (PAPALIA, 2006).

Piaget (1896 – 1980) influenciou todos os campos da psicologia e da pedagogia, não só pela vastidão do seu trabalho teórico e empírico, mas também pela fundamentação interdisciplinar que o caracteriza. Sua contribuição sobre o desenvolvimento cognitivo da criança é uma obra extraordinária, quer em termos quantitativos, quer qualitativos. Também interessado em estudos cognitivos sobre crianças portadoras de deficiência mental e de dificuldades de aprendizagem, Piaget permitiu esclarecer em muito o desenvolvimento destas, tendo concluído que, em termos globais, tal desenvolvimento se caracteriza sensivelmente pelas mesmas sequências de raciocínio cognitivo que as crianças ditas normais, só que seguindo regras de aplicação em um ritmo mais lento e de uma forma inacabada, com oscilações e regressões (Piaget,1948). O seu contributo é também inovador no âmbito da avaliação do potencial cognitivo, pois, ao contrário da perspectiva psicométrica e padronizada, acabou por criar instrumentos mais flexíveis, quer na administração, quer na cotação, permitindo, ainda, a sua adequabilidade a crianças com perturbações de desenvolvimento.



Com tarefas indutoras de interação entre o observador e a criança observada, sem limite de tempo e suscetíveis de serem aplicadas várias vezes e com variações, o objetivo da sua observação-tipo era indagar sobre o nível de funcionamento cognitivo da criança, com base na ocorrência de processos de facilitação da sua expressão, ou seja, de processos de interação e de questionamento que permitam chegar mais perto das estruturas dos seus conceitos cognitivos do que sobre o rendimento do seu comportamento.

A sua perspectiva sequencial de desenvolvimento, de estádios precedentes a estádios subsequentes, serve igualmente de base para construir escalas evolutivas que podem orientar a avaliação longitudinal e o ensino de aptidões cognitivas a crianças que apresentam várias condições de dificuldade. Investigadores, observadores, avaliadores, clínicos, professores e outros não podem deixar de usar estes conceitos todos os dias na sua prática profissional, dada a sua importância e utilidade psicopedagógica.

Assim segundo Piaget (1973), a inteligência humana concretiza-se na adaptação do homem ao mundo exterior, adaptação essa que tem na sua perspectiva dois componentes:

- a) Assimilação: do mundo exterior para a criança;
- b) Acomodação: da criança para o mundo exterior.

A inteligência, para Piaget (1973), é a resultante e o resultado da experiência do indivíduo. No primeiro caso, opera-se a assimilação do mundo exterior e, no segundo, a acomodação ao mundo exterior, isto é, em síntese, o indivíduo, ao transformar o mundo exterior, transforma o seu mundo interior, transformando-se em si próprio.

Piaget (1973) possui uma visão da inteligência ou da cognição humana como uma adaptação biológica específica de um organismo complexo a um envolvimento igualmente complexo, um sistema cognitivo extremamente ativo, que seleciona e interpreta a informação do envolvimento à medida que constrói o seu conhecimento.

Para Piaget (19972), não se trata de uma cópia da informação como ela se apresenta aos sentidos, mas mais de uma reconstrução e reinterpretação desta, para que se integre em um enquadramento mental preexistente. A mente, na sua perspectiva, nunca copia o envolvimento, aceitando-o de forma passiva ou preestabelecida, nem o ignora, criando uma concepção mental privada ou autista. Pelo contrário, a mente constrói estruturas de conhecimentos, captando dados externos e interpretando-os, transformando-os e reorganizando-os de forma autodirigida.

Trata-se, portanto, de um sistema de interação com o mundo exterior, ou seja, de uma adaptação biológica, composta de dois componentes inseparáveis e indivisíveis, complementares e simultâneos – a assimilação e a acomodação. Embora seja necessário abordar cada um destes componentes de forma separada, em termos mentais, eles estão intrinsecamente unidos, são as duas faces da mesma moeda, por assim dizer.

A assimilação significa aplicar o que já se conhece e adquiriu, ou seja, interpretamos o mundo exterior (objetos, situações, eventos, etc) em termos do que mentalmente podemos dispor para lidar com tais dados. A criança pequena pode fingir que um pedaço de madeira é um avião porque o “assimila” ao seu conceito mental de avião, isto é, incorpora o objeto dentro da estrutura de conhecimento que possui de aviões (FONSECA, 2008).

A acomodação significa, por outro lado, ajustar o conhecimento em resposta às características especiais de um objeto ou de uma dada situação, tendo em conta as suas propriedades e relações objetivas e concretas, ou seja, por meio dela, adquire-se a noção estrutural dos atributos da informação em questão, o que permite desencadear respostas adaptativas, logo motoras, a tais condições do envolvimento. A criança que pretende imitar os gestos da mãe tenta “acomodar-se” ou ajustar-se no seu aparelho mental aos detalhes do comportamento do seu modelo de ação.



A assimilação sugere, portanto, um processo de adaptação dos estímulos externos às estruturas mentais internas do sujeito, enquanto a acomodação sugere um processo complementar de adaptar essas estruturas mentais à estrutura dos mesmos estímulos. Trata-se de dois aspectos extremamente interdependentes, inseparáveis e de igual importância, mas integrantes de um mesmo processo cognitivo, sugerindo uma constante e vital interação e colaboração entre o interno-cognitivo e o externo-ambiental, ambos mutuamente contribuindo para a construção do conhecimento (FONSECA, 2008)

O modelo funcional de assimilação-acomodação, apresenta uma similitude clara, acaba por fornecer igualmente uma concepção geral sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre as suas mudanças estruturais e graduais, fundamentalmente causadas pela maturação e pela experiência.

A inteligência, na perspectiva piagetiana, consiste em uma dinâmica interiorizada, em que se verificam conexões representacionais de assimilações e de adaptações. Mas atenção: estas conexões deverão ser entendidas como integrações conservadas e consolidadas, isto é, devem ser edificadas e construídas de acordo com a lei da natureza sobre o equilíbrio dinâmico, sinônimo da própria noção de adaptação (FONSECA, 2008).

Ao afirmar que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica, e o organismo se adapta construindo materialmente formas novas, enquanto a inteligência prolonga tal criação construindo estruturas mentais, Piaget (1954) postulou a continuidade entre vida orgânica e vida mental ou pensamento e estabeleceu analogias entre o que se passa no orgânico e o que acontece do ponto de vista mental ou cognitivo. Para ele, uma conduta motora, inteligente, consistia na troca, um intercâmbio entre o sujeito e o objeto, da mesma forma que ocorrem trocas entre o organismo e o meio; a diferença em relação a este último é que as trocas são materiais, de ordem físico-química, enquanto que, no primeiro, as trocas são imateriais ou funcionais. Em ambos os casos, o objetivo é a adaptação, um equilíbrio (MOURA-RIBEIRO, 2006)



As primeiras condutas de adaptação cognitiva da criança se dão por assimilação funcional a partir de bases biológicas preexistentes. Um mecanismo reflexo hereditário, tal como a sucção presente no recém-nascido, é apresentado. Essa atividade se reproduz, se generaliza e se diferencia por via de acomodações, dando origem a um esquema, sendo este definido como o que é transponível ou generalizável de uma ação à outra. O bebê, no início da vida, suga o seio materno ou a mamadeira, e tais ações dão origem ao esquema de sucção que aplicar-se-á de forma diferenciada a objetos variados em função de suas qualidades ou propriedades. Pode-se afirmar, portanto, que a assimilação biológica se prolonga em assimilação intelectual; no início, a adaptação mental é mais restrita que a adaptação biológica, mas, ressalta Piaget, a primeira ultrapassa infinitamente a segunda, pois as trocas funcionais com os objetos se dão a distâncias espaço-temporais cada vez maiores e percorrendo trajetos cada vez mais complexos, como veremos adiante.



Para Pensar...

Os críticos de Piaget costumam dizer que ele deu importância excessiva aos processos individuais e internos de aquisição do aprendizado. Os que afirmam isso em geral contrapõem a obra piagetiana à do pensador russo Vygotsky. Para ele, como para Piaget, o aprendizado se dá por interação entre estruturas internas e contextos externos. A diferença é que, segundo Vygotsky, esse aprendizado depende fundamentalmente da influência ativa do meio social, que Piaget tendia a considerar apenas uma “interferência” na construção do conhecimento.

Os Estágios do Desenvolvimento segundo Piaget.

Além das dimensões biológica e genética, o interacionismo, o construtivismo e o estruturalismo constituem fundamentos básicos da obra piagetiana. Destes, o mais conhecido e discutido entre nós é o construtivismo, ora defendido, ora criticado por leitores e pesquisadores de distintas áreas. A respeito do interacionismo, embora seja uma das dimensões importantes da teoria piagetiana, tanto na sua vertente epistemológica como na psicologia, há indicações de que teria sido mais postulada teoricamente do que de fato explorada pelo grande número de trabalhos experimentais efetuados por Piaget e sua equipe.

Os bem conhecidos estágios piagetianos, se caracterizam por formas de organização que possibilitam que o sujeito estabeleça relação com o real de determinado modo; tais formas de organização apresentam-se como estruturas que tendem a ser cada vez mais estáveis, equilibradas. Pode-se considerar a existência de quatro estágios:

- 1) Sensório-motor, dividido em seis subestágios que vão de zero aos dezoito meses ou dois anos;
- 2) O pré-operatório, que, por sua vez, se divide em período simbólico, dos dois aos quatro anos, e o intuitivo, dos quatro aos setes anos;
- 3) O das operações concretas, dos sete aos onze ou doze anos;
- 4) Das operações formais ou pensamento hipotético-dedutivo, dos doze aos quinze ou dezesseis anos, aproximadamente.

Segundo Piaget, o estágio sensório-motor é composto de seis subestágios, que fluem de um para o outro à medida que os esquemas de um bebê, seus padrões organizados de comportamento, tornam-se mais complexos. Durante os cinco primeiros subestágios, os bebês aprendem a coordenar as informações dos sentidos e a organizar suas atividades em relação a seu ambiente. Durante o sexto e último subestágio, eles progredem da aprendizagem por tentativa e erro para a utilização de símbolos e conceitos para resolver problemas simples.

No primeiro subestágio (do nascimento até aproximadamente 1 mês), ao exercitarem seus reflexos inatos, os neonatos adquirem certo controle sobre eles. Eles começam a apresentar um determinado comportamento mesmo quando o estímulo que normalmente o provoca não está presente.

No segundo subestágio (1 a 4 meses), os bebês aprendem a repetir uma sensação corporal agradável primeiramente obtida por acaso (como por exemplo, sugar o polegar). Piaget chamou isso de reação circular primária.

O terceiro subestágio (4 a 8 meses) coincide com um novo interesse em manipular objetos e aprender sobre suas propriedades. O bebê apresenta reações circulares secundárias: ações intencionais repetidas não apenas por seu próprio valor, como no segundo subestágio, mas obter resultados que vão além do próprio corpo.

Quando atingem o quarto subestágio, coordenação de esquemas secundários (8 a 12 meses), os bebês já elaboraram os poucos esquemas com os quais nasceram. Aprenderam a generalizar a partir das experiências passadas para resolver novos problemas e distinguir meios de fins. Engatinham para conseguir algo que querem pegar, ou afastam algo que os atrapalhe (como a mão de alguém). Eles experimentam, modificam e coordenam esquemas anteriores para encontrar um que funcione. Este subestágio, portanto, marca o início do comportamento intencional.

No quinto subestágio (12 a 18 meses), os bebês começam a experimentar novos comportamentos para ver o que acontece. Depois começam a experimentar novos comportamentos para ver o que acontece. Depois que começam a caminhar, podem explorar o ambiente com mais facilidade. Agora apresentam reações circulares terciárias, variando uma ação para obter um resultado parecido, em vez de simplesmente repetir um comportamento agradável que descobriram acidentalmente.

O sexto subestágio, associações mentais (em torno de 18 meses a 2 anos), é uma transição para o estágio pré-operacional da segunda infância. Desenvolve-se a capacidade representacional, isto é, a capacidade de representar mentalmente objetos e ações na memória, principalmente através dos símbolos, como palavras, números e imagens mentais.

Os bebês demonstram imenso desenvolvimento cognitivo durante o estágio sensório-motor de Piaget, à medida que aprendem sobre o mundo através de seus sentidos e de suas atividades motoras. Nota-se sua evolução na resolução de problemas e na coordenação de informações sensoriais.

Piaget chamou a segunda infância de estágio pré-operatório. Neste segundo grande estágio de desenvolvimento cognitivo, que dura aproximadamente dos 2 aos 7 anos, as crianças gradualmente se tornam mais sofisticadas em seu uso de pensamento simbólico, que surge ao final do estágio sensório-motor. Contudo, segundo Piaget, elas não são capazes de pensar logicamente antes do estágio de operações concretas na terceira infância (LA TAILLE, 1992).

Período da inteligência intuitiva e do aparecimento da linguagem, acarretando modificações no aspecto afetivo e intelectual. Daí resulta em três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: uma possível troca entre indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação: uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como, tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se construir no plano intuitivo das imagens e das “experiências mentais” (PIAGET, 2001).

Os avanços no pensamento simbólico são acompanhados pelo crescente entendimento de identidades, espaços, causalidade, categorização e número. A ausência de indicadores sensoriais o motores caracteriza a função simbólica: a capacidade de usar símbolos ou representações mentais – palavras, números ou imagens a que uma pessoa atribui um

significado. Dispor de símbolos para as coisas ajuda a criança a pensar sobre elas e lembrá-las sem que estejam fisicamente presentes.

As crianças demonstram a função simbólica através da imitação diferida, nas brincadeiras de faz-de-conta e na linguagem. A imitação diferida, que parece iniciar-se no primeiro ano de vida, baseia-se na manutenção de uma representação mental de uma ação observada. Nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças fazem com que um objeto represente (simbolize) outra coisa; por exemplo, uma boneca pode representar uma criança. A linguagem envolve o uso de um sistema comum de símbolos (palavras) para se comunicar (PAPALIA, 2006).

Nesse mesmo período o nível de socialização mostra-se extremamente precário pouco devendo as trocas sociais. No entanto no período pré-operatório, onde sua principal característica é o aparecimento da linguagem e da representação simbólica, esta socialização da inteligência ganha efetiva significância, embora alguns fatores, tais como: a ausência de condições favoráveis na criança como o autêntico diálogo, a incapacidade que a criança tem de sustentar suas definições e afirmações, além de não conseguir reciprocidade em suas relações, situações essas típicas ao pensamento egocêntrico (FELDMAN, 2006).

As construções das operações concretas se completam por volta dos 11 anos porque permanecem ligadas às ações sobre objetos. É apenas entre 11 e 12 anos e aos 15 ou 16 que as operações passam a ser realizadas em outro plano mais abstrato, desligando-se progressivamente do plano concreto. É o estágio das chamadas operações formais, período também denominado de hipotético-dedutivo, que se caracteriza pela possibilidade de raciocinar de forma abstrata e de refletir sobre problemas enunciados verbalmente. As estruturas operatórias formais remontam, pois, as estruturas anteriores, superando e englobando as estruturas que a precedem; ao mesmo tempo, não se pode saltar etapas, do sensório-motor diretamente para o formal.

Piaget analisa o desenvolvimento infantil como evolução contínua até a vida adulta, porém, convém ressaltar a importância que ele atribui ao meio social. Afirmando que: a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são em geral, demasiadamente negligenciadas (PIAGET, 1967 apud LA TAILLE, 1992).

Piaget (1977) nos aponta que, o homem normal não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis.

Partindo desse princípio, torna-se indispensável darmos ênfase à evolução do aspecto cognitivo do sujeito, compreendido por meio de uma sequência de estruturas que se formam através das experiências vivenciadas, superando os obstáculos reais e convergindo a partir destas novas estruturas à consolidação ulterior. Da mesma forma não poderia deixar de ser o desenvolvimento sócio afetivo ao evoluir atendendo a mudanças qualitativas e graduais semelhantes no cognitivo, afetivo e social encontram-se tão interligadas um ao outro, a ponto da simples mudança circunstancial em um dos aspectos ocasionar a transformação nos demais, positiva ou negativamente, dependendo de seus elementos construtores. Enfim considerando que “esses dois aspectos são ao mesmo tempo, irreduzíveis, indissociáveis e complementares, não é, portanto, muito para admirar que se encontre um notável paralelismo entre suas respectivas evoluções” (PIAGET e INHELDER, 1990).

Saiba mais...

- ✓ **Atualidades de Jean Piaget.** Emília Ferreiro. Editora Artmed.
- ✓ **Biologia e Conhecimento.** Jean Piaget. Editora Vozes.
- ✓ **Piaget- O Diálogo com a Criança e o Desenvolvimento do Raciocínio.** Maria da Glória Seber. Editora Scipione.
- ✓ **Por que Piaget?** Lauro de Oliveira Lima. Editora Vozes.

HENRI WALLON (1879-1962)

Nasceu na França ,em 1879. Viveu toda sua vida em Paris, onde morreu. Sua vida foi marcada por intensa produção intelectual e ativa participação nos acontecimentos que marcaram época .É importante ressaltar que viveu num período marcado por muita instabilidade social e turbulência política.

Henri Wallon foi filósofo médico e psicólogo. Fundou em 1925, um laboratório destinado à pesquisa e ao atendimento de crianças ditas deficientes e publicou sua tese de doutorado “A criança turbulenta”. Logo após, inicia um período de intensa produção com livros que abordavam assuntos da psicologia infantil. É importante lembrar que foi ele, o primeiro estudioso a defender a importância das emoções como base para desenvolvimento infantil já no primeiro ano de vida (DANTAS,1992).

Henri Wallon aborda a concepção do desenvolvimento infantil, pois ele enfatizou a plasticidade do cérebro, desenvolveu um estudo sobre o desenvolvimento infantil e analisou os aspectos de afetividade, motricidade e inteligência.

Segundo ele todos nascem com inteligência, mas esta só será desenvolvida com as interações sociais e do proveito que o individuo fara delas. Dessa forma o contexto de desenvolvimento será formado por meios dos aspectos físicos, dá cultura ,da linguagem e com convívios sociais.

Wallon(1966) também faz menção a cinco estagio do desenvolvimento, sendo que cada estagio possui a predominância de um tipo de atividade. Contudo, essas atividades podem ser reciprocas e alternadas tendo em vista que a afetividade e a cognição oscilam.

O ritmo pelo qual se sucedem as etapas é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas. Cada etapa traz uma profunda mudança nas formas de atividade do estagio anterior. Ao mesmo tempo, condutas típicas de etapas anteriores podem sobreviver nas seguintes, configurando encava lamentos e sobreposições. (GALVÃO, 2001,pg 41)

O primeiro estágio Wallon denominou de impulsivo-emocional, que abrange o primeiro ano de vida. Neste estágio o que predomina é a emoção, visto que é a maneira que o bebê encontra para se relacionar com o meio e satisfazer suas necessidades.

O segundo estágio, sensório- motor é projetivo e se dá até o terceiro ano de vida da criança, o interesse da criança se volta para a exploração do mundo físico, a aquisição da marcha lhe possibilita uma maior exploração dos espaços e objetos. Outro marco importante é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem.

A persistência destes estágios pode observar-se nos relatos da criança, em que os gestos destas distribuem a sua volta as presenças ou as circunstâncias que quer evocar, e também nos seus jogos, durante os quais transforma quaisquer objetos, naqueles que faz menção de manejar.
(WALLON, 1966, p. 180)

O terceiro estágio denominado personalismo (de três a seis anos) é marcado pelo processo de formação da personalidade. Devido às interações sociais há uma predominância das relações afetivas.

Nessa fase, a criança tem a necessidade de impor seu ponto de vista, de forma que seus desejos e caprichos sejam atendidos. Buscam atenção de qualquer maneira, utilizando de artifícios que vão do ciúme a atitudes agressivas. Passam a confundir o meu com o eu, pois através da posse de algum objeto querem assegurar sua própria identidade. Assim emprestar um brinquedo a outra criança é algo que ela dificilmente aceitará.

Confundindo o outro com o eu a criança busca com a posse do objeto, assegurar a posse de sua própria personalidade. Por isso, nas situações de disputa por um mesmo objeto, é comum que o desejo de propriedade conte mais do que o próprio objeto: a criança é capaz de abandonar um brinquedo tão logo o obtenha na disputa com um colega. (GALVÃO, 2001, p.54)

O quarto estágio inicia-se por volta dos seis anos e é chamado de categorial, nesse estágio graças à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade realizada no estágio anterior, traz importantes avanços no plano da inteligência.

Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquistam do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderante do aspecto cognitivo.

Wallon (1966) afirma que o desenvolvimento do ser humano sucede-se em fases que alternam funcionalmente entre o afetivo e o cognitivo, portanto, até os três anos de idade a criança passa por dois estágios. O primeiro é o impulsivo emocional que abrange o primeiro ano de vida, onde a emoção é o instrumento de interação da criança com o meio. O segundo estágio sensório-motor e projetivo que vai até o terceiro ano de vida. O termo “projetivo” é o modo de expressão da criança, pois nessa fase ela “projeta-se” em atos motores; o pensamento é expresso através de atos motores. Onde a criança passa a ter interesse na exploração sensório-motora do mundo físico, desenvolve também a função simbólica e aparece a linguagem. Predominam também as relações cognitivas com o meio através da inteligência prática e simbólica. Esses dois estágios são de suma importância para o desenvolvimento infantil, pois será a base para os demais estágios.

O estágio de desenvolvimento infantil pesquisado com base nos autores citados neste tópico descreve o desenvolvimento considerado adequado as faixas etárias citadas, o próximo tópico irá conceituar as necessidades educativas especiais a fim de que se possa comparar, relacionar e compreender melhor os estágios de desenvolvimento infantil de acordo com sua idade e o desenvolvimento infantil de um aluno que possui alguma necessidade educativa, comparação esta que contribuirá para o professor detectar as necessidades especiais dos seus alunos.



Saiba mais...

- ✓ **Henri Wallon: uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil.** Izabel Galvão. Editora Vozes;
- ✓ **A Infância da Razão: Uma Introdução à Psicologia da Inteligência de Henri Wallon.** Heloysa Dantas. Editora Manole.
- ✓ **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão.** Yves de la Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas. Summus Editorial.

DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM

O estudo do processo de aprendizagem humana e suas dificuldades são desenvolvidos pela Neuropsicopedagogia, levando-se em consideração as realidades interna e externa, utilizando-se de vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os. Procurando compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, orgânicos, familiares, sociais e pedagógicos que determinam a condição do sujeito e interferem no processo de aprendizagem, possibilitando situações que resgatem a aprendizagem em sua totalidade de maneira prazerosa.

Segundo Maria Lúcia Weiss (1997), “a aprendizagem normal dá-se de forma integrada no aluno (aprendente), no seu pensar, sentir, falar e agir. Quando começam a aparecer “dissociações de campo” e sabe-se que o sujeito não tem danos orgânicos, pode-se pensar que estão se instalando dificuldades na aprendizagem: algo vai mal no pensar, na sua expressão, no agir sobre o mundo”.

Os alunos difíceis que apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas que não tinha origens em quadros neurológicos, numa linguagem psicanalítica, não estruturam uma psicose ou neurose grave, que não podiam ser considerados portadores de deficiência

mental, oscilavam na conduta e no humor e até dificuldades nos processos simbólicos, que dificultam a organização do pensamento.

Essa conduta; conseqüentemente, interfere na alfabetização e no aprendizado dos processos lógico-matemáticos, demonstram potencial cognitivo, podendo ser resgatados na sua aprendizagem. Raramente as dificuldades de aprendizagem têm origens apenas cognitivas.

É errado atribuir ao próprio aluno o seu fracasso, desconsiderando que haja algum comprometimento no seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo, linguístico ou emocional (exemplo de conduta: conversa muito, é lento, não faz a lição de casa, não tem assimilação, entre outros.).

Há de se considerar fatores externos como a desestruturação familiar e as condições de aprendizagem que a escola oferece a este aluno; dentre outros fatores escolar que favorecem a não aprendizagem à criança.

Conforme (Fonseca: 1995) distúrbio de aprendizagem está relacionado a um grupo de dificuldades específicas e pontuais, caracterizadas pela presença de uma disfunção neurológica. Já a dificuldade de aprendizagem é um termo mais global e abrangente com causas relacionadas ao sujeito que aprende aos conteúdos pedagógicos, ao professor, aos métodos de ensino, ao ambiente físico e social da escola.

Ciasca e Rossini (2000) defendem que a dificuldade de aprendizagem é um déficit específico da atividade acadêmica, enquanto o distúrbio de aprendizagem é uma disfunção intrínseca da criança relacionada aos fatores neurológicos.

Diante de todo o contexto envolvendo distúrbios de aprendizagem, é necessário que muito se reflita acerca de como podemos contribuir na aprendizagem dessas crianças. Uma conclusão prévia que já nos atrevemos a traçar é de que não é prudente inserirmos todas as crianças com distúrbio de aprendizagem num mesmo grupo.

Para melhor distinção entre os distúrbios de aprendizagem, é evidente que devemos tomar como base as manifestações mais evidentes que produzem impacto no desempenho da criança. Há pelo menos dois grupos que se distinguem pelo quadro que apresentam.

Enquanto num podemos encontrar crianças com um quadro de deficiência mental, sensorial (visual, auditiva) ou motora, resultem de retardo mental, afecções neurológicas ou sensoriais, de outro lado, ou outro grupo de crianças que apresentam como manifestação os problemas escolares decorrentes de alterações de linguagem cuja inteligência, audição, visão e capacidade motora estão adequadas, sendo, então, o quadro de distúrbio de aprendizagem decorrente de disfunções neuropsicológicas que acometem o processamento da informação, resultando em problemas de percepção, processamento, organização e execução da linguagem oral e escrita.

Uma das questões fundamentais nesse contexto é detectar as manifestações desses distúrbios. A princípio parece-nos óbvio que alguns casos é perfeitamente perceptíveis, porém é relevante e necessário que saibamos como podem aparecer as manifestações de distúrbio de aprendizagem.

Collares e Moysés (1992) analisaram o conceito de distúrbios de aprendizagem do ponto de vista etimológico e a partir do conceito proposto pelo National Joint Committee for Learning Disabilities (Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem), Estados Unidos da América.

Etimologicamente, a palavra *distúrbio* compõem-se do radical *turbare* e do prefixo *dis*. O radical *turbare* significa “alteração violenta na ordem natural” e pode ser identificado também nas palavras turvo, turbilhão, perturbar e conturbar. O prefixo *dis* tem como significado “alteração com sentido anormal, patológico” e possui valor negativo. O prefixo *dis* é muito utilizado na terminologia médica (por exemplo: distensão, distrofia). Em síntese, do ponto de vista etimológico, a palavra *distúrbio* pode ser traduzida como “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural”

Segundo as autoras, seguindo a mesma perspectiva etimológica, a expressão *distúrbios de aprendizagem* teria o significado de “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural da aprendizagem”, obviamente localizada em quem aprende.

Portanto, um *distúrbio de aprendizagem* obrigatoriamente remete a um problema ou a uma doença que acomete o aluno em nível individual e orgânico.

De acordo com Collares e Moysés (1992), o uso da expressão *distúrbio de aprendizagem* tem se expandido de maneira assustadora entre os professores, apesar da maioria desses profissionais nem sempre conseguir explicar claramente o significado dessa expressão ou os critérios em que se baseiam para utilizá-la no contexto escolar.

Na opinião das autoras, a utilização desmedida da expressão *distúrbio de aprendizagem* no cotidiano escolar seria mais um reflexo do processo de patologização da aprendizagem ou da biologização das questões sociais.

De acordo com a definição estabelecida em 1981 pelo National Joint Committee for Learning Disabilities (Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem), nos Estados Unidos da América, “*Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências*” (Collares e Moysés, 1992).

O National Joint Committee for Learning Disabilities é considerado, nos Estados Unidos da América, como o órgão competente para normatizar os assuntos referentes aos distúrbios de aprendizagem. A fim de prevenir a ocorrência de erros de interpretação o Comitê publicou a definição acima apresentada com explicações específicas ao longo de cada frase.

A frase “estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central”, por exemplo, vem acompanhada da explicação de que a fonte do distúrbio deve ser encontrada internamente à pessoa que é afetada e que a causa do distúrbio de aprendizagem é uma disfunção conhecida ou presumida no sistema nervoso central.

Acerca da evidência concreta de organicidade relacionada ao distúrbio de aprendizagem, o Comitê afirma que, apesar de não ser necessário que tal evidência esteja presente, é necessário que, pelo menos, uma disfunção do sistema nervoso central seja a *causa suspeita* para que o distúrbio possa ser diagnosticado.

No entanto, segundo Ross (1979, citado por Miranda, 2000), a utilização do termo “distúrbio de aprendizagem”, chama a atenção para a existência de crianças que frequentam escolas e apresentam dificuldades de aprendizagem, embora aparentemente não possuam defeitos físicos, sensoriais, intelectuais ou emocionais.

Esse rótulo, segundo o autor, ocasionou durante anos que tais crianças fossem ignoradas, mal diagnosticadas ou maltratadas e as dificuldades que demonstravam serem designadas de várias maneiras como “hiperatividade”, “síndrome hipercinética”, “síndrome da criança hiperativa”, “lesão cerebral mínima”, “disfunção cerebral mínima”, “dificuldade de aprendizagem” ou “disfunção na aprendizagem.”

Características dos Distúrbios de Aprendizagem

Neste tópico vamos dar ênfase apenas um subtipo de distúrbio de aprendizagem, que segundo a nomenclatura diagnóstica é chamado de Déficit de Atenção (DA)

O DA é uma síndrome neurológica caracterizada por certa facilidade para a distração e ao aborrecimento, uma tendência maior do que a média das pessoas a dizer ou a fazer o que quer que viesse a mente (impulsividade) e uma predileção por situações de grande intensidade.

A síndrome de DA apresenta um rótulo imperfeito, pois na verdade é uma síndrome de inconstância de atenção. A maioria das pessoas que têm DA é capaz de uma hiperconcentração da atenção. A hiperatividade pode estar presente ou não, na verdade, muitas crianças e adultos com DA são um tanto sonhadores e calmos.

O cérebro da criança com DA pode ser comparado com uma luz piscando. O cérebro de todos produz eletricidade e as diferentes frequências de ondas cerebrais são associadas com estados mentais diferentes.

Pessoas com DA produzem uma abundância de ondas lentas e mostram uma menor atividade de ondas rápidas. Um aumento súbito da atividade de ondas lentas – alfa ou teta- no meio de uma atividade complexa é equivalente ao indivíduo se desligar naquele momento.

Trata-se de uma síndrome distinta que requer uma investigação e tratamento. Quando não tratada, leva milhões de adultos e crianças a ser mal compreendidos e a se afligir sem necessidade, ou mesmo a se sentir incapacitados.

O objetivo do indivíduo com esses traços deve ser controlá-los e usá-los para seu proveito. Controlar esses traços requer que se aprenda a aprender eficiente e efetivamente.

Pessoas com DA podem testemunhar sobre a frustração de perceber continuamente que a despeito das melhores intenções e até a despeito de grande interesse no assunto, eles perdem pontos chave e partes de uma palestra, minutos após ela ter começado.

Embora a maioria das pessoas ocasionalmente experimente chegar ao final da leitura de uma página e perceber que sua mente estava em outro lugar, pessoas com DA que não desenvolveram certas estratégias passam por isso a maior parte das vezes.

Com DA, uma pessoa pode estar pensando muito intensa e criativamente internamente enquanto ignora o que está sendo dito pelo professor. Além disso, mesmo quando a pessoa não está internamente pensando em outra coisa, a sua mente não se torna ativamente envolvida nos acontecimentos. Estar ativamente envolvido requer um estado associado com ondas cerebrais mais rápidas – atividade beta.

O que pode ser confuso para os pais é que, frequentemente, indivíduos com DA podem exibir concentração e foco excelentes em situações específicas, às vezes até superior aos seus colegas.

Crianças com DA podem, por exemplo, se tornar totalmente absortas em videogames, certos programas de tv, brincadeiras com lego, playmobil, etc. Apenas algumas dessas atividades mudam excepcionalmente rápido, portanto, este não é o único fator que explica essa concentração intensa.

As pessoas com DDA são muito agradáveis, mas costumam escolher os caminhos mais difíceis. Podem ser extremamente irritantes, mas também podem ser simpáticos, intuitivos, solidários numa intensidade pouco comum, como se naquele emaranhado circuito cerebral houvesse uma capacidade especial de ver o interior das pessoas e das situações. Pessoas com DA têm dificuldade em fazer uma coisa de cada vez.

SINAIS:

- inatenção;
- impulsividade;
- hiperatividade;
- excesso de energia.

Esse dois últimos nem sempre são presentes; são pessoas com alta energia, voltadas para a ação. Têm vários projetos simultâneos, estão sempre seguindo em terreno pedregoso. Empurram as coisas com a barriga e têm dificuldade em concluir. Seu humor pode ser bastante instável, com altos e baixos repentinos sem razão aparente. Podem ser irritadiças, até mesmo coléricas, especialmente quando interrompidas ou quando passam uma transição. Suas lembranças são cheias de lacunas.

Têm devaneios frequentes. Adoram situações que envolvam estímulos fortes, ação e novidade. Inúmeros adultos com DA adoram pilhas, pequenas e bagunçadas, grandes e bagunçadas, pilhas por toda a parte.

São como um subproduto da atividade cerebral. Esse tipo de problema pode se manifestar no trabalho e também pode interferir em relacionamentos íntimos. Pessoas que você costumava considerar desorganizadas, maníacas, agitadas ou criativas, mas imprevisíveis, que você sabe que poderiam realizar mais se simplesmente pudessem concatenar as coisas, que parecem desnorteadas na escola e em suas vidas profissionais, que chegaram ao topo, mas continuam a se sentir agitadas ou perturbadas- essas podem ser pessoas que de fato têm distúrbio do déficit de atenção.

Você pode mesmo reconhecer alguns dos sintomas em seu próprio comportamento. A melhor maneira de compreender o que é e o que não é DA consiste em ver como esse distúrbio afeta a vida das pessoas.



O diagnóstico de DA não se baseia na simples presença dos sintomas, mas em sua gravidade e duração, e em extensão interferem na vida cotidiana. É muito comum que as pessoas com DA se automediquem com álcool, maconha ou cocaína. Problemas de linguagem podem ocorrer de diferentes formas.

Problemas receptivos de linguagem podem afetar tanto o que você capta como você expressa. Problemas expressivos de linguagem tanto o que a gente é capaz de escrever ou falar ou como o que é capaz de conceituar no cérebro.

TRATAMENTO

Diagnóstico

O primeiro passo do tratamento é fazer o diagnóstico, que frequentemente acarreta um alívio considerável à medida que o indivíduo se sente assim: “Finalmente há um nome para isso!” A terapia começa aí.

Educação

Quanto mais a pessoa aprende sobre DA, mais eficiente se torna a terapia. Um conhecimento completo permite que você compreenda melhor onde afeta a sua vida e o que fazer a respeito. Também possibilita que você cumpra a etapa de explicá-lo a outras pessoas.

Estruturação

A estrutura se refere aos limites externos e ao controle de que as pessoas com DA precisam com tanta urgência. Ferramentas práticas e concretas, como listas, lembretes, sistemas de arquivos simples, cadernos de anotações, metas, planejamento do dia e coisas desse gênero podem reduzir bastante o caos interior de alguém com DA, aumentando a produtividade e o senso de controle da pessoa.

Coaching técnico ou treinamento e/ou psicoterapia

A pessoa com DA tirará grande proveito se contra com um instrutor, alguém jogando nas laterais com um apito no pescoço, soprando palavras de encorajamento, instruções e lembretes e, em geral, ajudando a manter as tarefas em dia.

Medicação

Existem vários medicamentos que podem ajudar a corrigir muitos dos sintomas do DA. O remédio funciona como um par de óculos, ajudando os indivíduos a concentrar a sua atenção. Também pode ajudar a reduzir a sensação de turbilhão interior e a ansiedade, tão comuns em pessoas com DA. O remédio atua corrigindo o desequilíbrio químico nos neurotransmissores, que no caso do DA, ocorre em partes do cérebro responsáveis pela regulação da atenção, controle dos impulsos e do humor. Embora não seja a resposta para o problema, o medicamento pode proporcionar um alívio profundo e é bastante seguro quando usado de maneira apropriada.

DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM (DA) EM ADULTOS

Critérios diagnósticos sugeridos para o DA em adultos

A. Uma perturbação crônica em que pelo menos quinze entre as seguintes características estejam presentes:

- 1) Uma sensação de baixo rendimento, de não atingir as próprias metas (independente do quanto a pessoa de fato realize). “Simplesmente não consigo me realizar”
- 2) Dificuldade em organizar-se. Em colocar as pequenas coisas ordem “amontoar-se”, criando enormes obstáculos.



- 3) Adiantamento crônico do início de tarefas.
- 4) Muitos projetos tocados simultaneamente, dificuldade em levá-los adiante.
- 5) Tendência a dizer o que vem a mente, sem considerar o momento e a conveniência do comentário.
- 6) Busca frequente por forte estimulação.
- 7) Intolerância ao tédio.
- 8) Facilidade para distrair-se, problema de concentração, tendência a se desligar ou ficar à deriva no meio de uma página ou diálogo, às vezes, acompanhados de uma capacidade de hiperconcentração. A pessoa próxima percebe que ela não está ali.
- 9) Frequentemente criativo, intuitivo e muito inteligente.
- 10) Dificuldade de seguir caminhos preestabelecidos, em proceder de forma “apropriada”.
- 11) Impaciência. Baixa tolerância a frustração.
- 12) Impulsivo, verbalmente e nas ações – como gastar dinheiro impulsivamente, mudar de planos, fazer modificações em projetos profissionais.
- 13) Tendência a uma preocupação desnecessária e sem fim.
- 14) Sensação de insegurança.
- 15) Humor oscilante, lábil, sobretudo quando desvinculado de uma pessoa ou projeto. Essas variações não são tão acentuadas como as que se apresentam na depressão ou transtorno bipolar.
- 16) Inquietude. “Energia nervosa”
- 17) Tendência a comportamento aditivo ou viciado. Droga, álcool, maconha, cocaína; alguma atividade como: jogos, compras, comida ou trabalho.
- 18) Problemas crônicos de autoestima.
- 19) Auto observação imprecisa.
- 20) Histórico familiar de DA, transtorno bipolar, depressão, uso de substâncias, transtornos de impulsos.

B) HISTÓRICO DE DA NA INFÂNCIA (pode não ter sido diagnosticado, mas os sinais e sintomas certamente estavam na infância).

C) SITUAÇÃO NÃO EXPLICADA POR OUTRA CONDIÇÃO MÉDICA OU PSQUIÁTRICA.

Esses critérios baseiam-se na experiência clínica e enfatizam toda gama de sintomas associados ao DA em adultos. Paul Wender propõe um outro conjunto de critérios para o diagnóstico de DDA em adultos, utilizados por muitos pesquisadores nessa área. Esses critérios se concentram nos sintomas nucleares do DA sem entrar em sintomas associados, ou achados, como o uso abusivo de substâncias ou história familiar denominados “Critérios de Utah”.

História de DA na infância com déficits de atenção e hiperatividade motora, junto com pelo menos uma das características a seguir:

- *problemas de comportamento na escola;*
- *impulsividade;*
- *excitabilidade excessiva; e*
- *explosões de temperamento.*

História, quando adulto, de problemas persistentes de atenção e hiperatividade motora associada a dois dos cinco seguintes sintomas:

- *labilidade afetiva;*
- *temperamento esquentado;*
- *intolerância ao estresse;*
- *desorganização e impulsividade.*

Seja qual for o diagnóstico tomado como referência, enfatizamos a importância de a pessoa não se autodiagnosticar. É essencial que haja a avaliação de um médico para que se possam excluir outras possibilidades diagnósticas.



Não se tem uma definição concisa para o DA, em vez disso, temos que nos basear nas descrições dos sintomas que o definem. Essas definições, com frequência, concentram-se numa parte ou outra da síndrome, hipervalorizando este ou aquele aspecto.

Quando nos concentramos em uma das partes da síndrome, arriscamo-nos a subestimar outra parte bem diferente.

Se nos concentrarmos na desatenção, por exemplo, podemos esquecer o fato de que a maior parte das pessoas com DA pode ter às vezes momentos de hiperconcentração. Ou, se nos concentrarmos na hiperatividade, podemos estar deixando de lado as muitas pessoas com DDA que são sossegadas e vivem em devaneios. É difícil recuar e ver que todos esses vários aspectos fazem parte de um todo maior.

TRATAMENTO

Há uma nova abordagem na ajuda a crianças e adultos a aprender a autorregular suas ondas cerebrais para melhorar sua concentração. Essa abordagem educacional é chamada Neurofeedback ou Feedback EEG computadorizado. Em uma média de 40 a 60 sessões, a pessoa pode aprender a produzir padrões de ondas cerebrais que são associados ao foco e à concentração. Diferentemente dos remédios, o Neurofeedback parece ter um efeito de longo prazo aumentando a capacidade da criança de se manter concentrada (atividade das ondas cerebral lenta diminuída) e de passar períodos longos concentrada na solução de problemas (atividade das ondas cerebral rápida aumentada).

Há uma diminuição significativa do fenômeno de desligar-se (associado com atividade de ondas alfa e/ou teta) quando se espera que a criança participe de uma atividade ou preste atenção em classe.



FACULDADE
CAMPOS ELÍSEOS

Além disso, o Neurofeedback parece ter um efeito semelhante ao dos estimulantes, aumentando a “guarda” das crianças para inibir ou evitar ações impulsivas. Crianças que já tomem medicação podem continuar durante o treinamento, no entanto, a maioria pode gradualmente diminuir as dosagens quando dominam a autorregulação.

O treinamento por Neurofeedback é o oposto do tratamento por medicamentos. No Neurofeedback, as crianças rapidamente percebem que ninguém está fazendo algo por eles. Eles estão totalmente no controle, são responsáveis, se sentem com poder e descobrem as coisas eles mesmos. O feedback nada mais é do que uma ferramenta que permite que eles aprendam a se autorregular.

REFERÊNCIAS

COLL, Cesar, Palacios, J. e Marchesi, A. (org) Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia da Educação. Vol.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BARRY J. Wadsworth. Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget. Editora Pioneira, São Paulo. s/d.

DAVIS, Claudia e Oliveira Z. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 1993.

DAVIS, C. e Oliveira, Z. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 1993.

FRANCO S.R.K. (1995). O construtivismo e a educação. Porto Alegre, RS: Mediação.

LA TAILLE, Ives , Dantas, H. e Oliveira, M.K.. Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias Genéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PIAGET, J. (1996) Biologia e Conhecimento. 2. Ed. São Paulo, SP: Vozes.

PIAGET, Jean. O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imitação e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.



FACULDADE
CAMPOS ELÍSEOS

PIAGET, Jean. A equilibração das Estruturas Cognitivas-Problema Central do Desenvolvimento. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, LEV S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3^a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Localize nossa Sede

Sede Acadêmica:

Rua Vitorino Carmilo, 644
Campos Elíseos
São Paulo/SP
CEP 01153-000
Fone (11) 3661-5400

Sede Administrativa:

Avenida Copacabana, 112
12º andar
Alphaville – Barueri/SP
CEP 06472-001
Fone (11) 4193-1617





FACULDADE
CAMPOS ELÍSEOS