

APRENDER SEM MEDO: O RELACIONAMENTO AFETIVO ENTRE AQUELE QUE ENSINA E AQUELE QUE APRENDE

Ana Maria Fernandes Tucci de Carvalho



O movimento de Educação Matemática trouxe ao ensino dessa disciplina muitas descobertas, novos desafios e novas perspectivas sobre o que é o aprender matemático, como este aprender acontece e como as diversas pessoas envolvidas - professores, alunos, pais, diretores escolares - relacionam-se e encaram novas possibilidades.

Mesmo diante do fato de que os resultados afetivos, procedentes da metacognição e da dimensão afetiva dos alunos e professores interferem e podem determinar a qualidade da aprendizagem, estes fatores foram, muito tempo, ignorados.

No final da década de oitenta durante os anos noventa, esse quadro sofreu profundas alterações, principalmente, influenciado pelos trabalhos do educador matemático MC Leod (1988; 1989; 1992) que mostraram a influência dos aspectos afetivos no processo educacional, determinando que as questões afetivas têm um papel crucial no ensino e na aprendizagem de Matemática.

Algumas questões passaram a ser consideradas mais atentamente:

- O que é a dimensão afetiva em Matemática?
- Qual o significado dos afetos em Matemática?
- Há algum tipo de ensino melhor do ponto de vista da dimensão afetiva?
- Qual o papel do professor nesta dimensão?

O domínio afetivo

Não há definição clara sobre o que é afeto ou domínio afetivo. De fato, definir claramente o afeto seria inserir uma racionalidade no emocional. Para Chacón (2003), a definição mais utilizada é a de equipe de educadores de taxonomia

dos objetivos da educação, que aceita como domínio afetivo tudo o que se refere ao âmbito da afetividade. Nesta definição, estão inclusas as crenças, atitudes, considerações, gosto e preferências, emoções, sentimento e valores.

McLeod (1989) toma o termo "afeto" de maneira geral e usa a expressão "domínio afetivo" para se referir a um conjunto extenso e não bem delimitado de sentimentos e de humor (estado de ânimo) que diferem da pura cognição.

Os descritores do domínio afetivo são as crenças, as atitudes e as emoções.

As crenças

As crenças matemáticas fazem parte do domínio subjetivo e estão ao redor de todos os que são relacionados com a Matemática, seu aprendizado e seu ensino: professores, alunos e pais.

Considera-se que há fatores conscientes e inconscientes atuando no estabelecimento das crenças que os sujeitos fazem, sendo que os fatores inconscientes parecem mais relevantes no domínio afetivo, por serem mais complexos e marcantes ao sujeito.

As crenças do estudante são classificadas em crenças sobre a Matemática (sobre objeto); sobre si mesmo, sobre o ensino da Matemática e sobre o meio no qual a educação matemática acontece (contexto social e cultural). (MCLEOD, 1992). São consideradas crenças sobre a Matemática como disciplina (os alunos desenvolvem) e crenças dos estudantes (e do professor) sobre si mesmos e sua relação com a Matemática. Este último eixo possui um forte componente afetivo, incluindo crenças relativas à autoconfiança, ao autoconceito e às causas do sucesso ou fracasso escolar. São crenças relacionadas à noção de metacognição e autoconsciência.

As atitudes

A atitude é considerada como pré-avaliação (positiva e negativa) que determina as intenções pessoais e influi no comportamento. (HART, 1989). A atitude constitui-se de três componentes: um cognitivo, que se manifesta nas crenças implícitas; um afetivo, que se manifesta na aceitação ou repúdio das tarefas propostas ou da matéria; e um intencional, que representa a tendência a um certo tipo de comportamento.

Se o objetivo em questão é a Matemática, duas grandes categorias são distinguidas (CHACÓN, 2003).

- as atitudes em relação a Matemática;
- atitudes matemáticas.

As atitudes em relação à Matemática referem-se ao destaque dado à disciplina, bem como ao interesse por essa matéria e ao seu aprendizado. O aspecto afetivo é central nestas questões e, usualmente, mais intenso do que o cognitivo. O afetivo manifesta-se em termos de interesse, curiosidade, respeito pelo professor, satisfação, angústia, medo, tédio, pressa e ansiedade.

As atitudes matemáticas, ao contrário, restringem-se aos aspectos cognitivos e referem-se ao modo de se utilizar capacidades gerais como flexibilidade e agilidade de pensamentos, espírito crítico, objetividade, generalização etc.

As atitudes não se restringem ao campo consciente, muitas delas, ao contrário, pertencem à ordem do inconsciente e podem ser encaradas sob a forma de perspectiva psicanalítica.

O papel do professor e as suas atitudes: aspectos inconscientes

Ao mostrar que os fenômenos da sala de aula envolvem aspectos subjetivos, ou seja, referem-se aos fatores humanos muito mais do que aos técnicos, o paradigma da Psicanálise abre um caminho novo e frutífero aos professores, o da busca pela compreensão dos desejos, de boas relações do indivíduo consigo mesmo e com o outro. Mais preocupação com as pessoas, apresenta-se como uma forma mais humanitária, considerando os fatores culturais e sociais.

Blanchard-Laville (1992) explora idéias da Psicanálise, que aborda fatores da ordem do inconsciente, visando a aplicação para o tratamento dos professores de Matemática. A autora está preocupada com a pesquisa de metodologias para ajudar os professores e melhorar a prática efetiva e a busca uma compreensão de suas atitudes em sala de aula. Baseadas nas próprias experiências, percebeu aspectos de dimensão psíquica e de relações humanas presentes em classe, considerando que professores e alunos são, antes de mais nada, seres humanos.

A autora caracteriza o professor como líder de sala, aquele que é responsável pela atmosfera, pelo ambiente criado, no qual a reação dos alunos diante de determinadas circunstâncias é mais consequência das atitudes do professor do que apropriadamente pertencente aos alunos.

Explorando os processos subjetivos inerentes à sala de aula, tomados por meio da centralidade da figura do professor que, por intermédio da linguagem e de atitudes faz suas colocações, defende que esse profissional sofre diversos tipos de pressões ou tensões internas. Para Blanchard-Laville, o professor impõe a si mesmo ou, ainda, seu inconsciente impõe diversos tipos de pressões internas, mesmo que ele não tenha pleno conhecimento (consciente) disto, o que na Psicanálise é chamado de repetições compulsivas.

O professor sofre, desta maneira, grande influência sobre as decisões e escolha que toma diante das diversas situações vivenciadas em sala. A elaboração de uma análise interna do sujeito, visando modificar as condições psíquicas que causam estes desconfortos seria necessária e foi objeto de pesquisa da autora durante vários anos.

O trabalho envolve a identificação não somente das atitudes do mestre em sala, mas também dos motivos, principalmente de ordem emocional, como ansiedade, medo ou satisfação que determinam tais atitudes. Para a autora, esse profissional cria uma imagem a si e aos seus alunos, por exemplo, de competência, segurança etc., que, gerando um certo equilíbrio psíquico, torna-se difícil de ser modificada, mesmo que se assim o fosse, diminuísse as tensões internas do professor. Lidar com estes objetos, que podem ser tomados como pertencentes à ordem do inconsciente, leva a uma modificação interna do sujeito e à descoberta de si e de suas relações com a fantasia.

As emoções

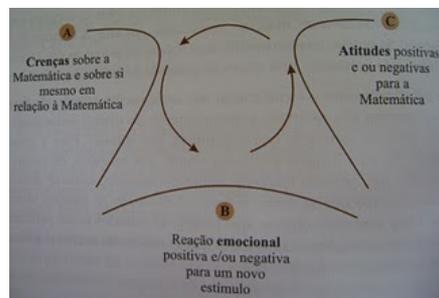
As emoções são respostas organizadas, além da fronteira dos sistemas pedagógicos, incluindo o fisiológico, o cognitivo, o motivacional e o sistema experimental. Surgem como resposta a um acontecimento interno ou externo, que possui uma carga de significados positivo ou negativo para o indivíduo.

As crenças dos alunos e professores sobre o papel que cada um desempenha na estruturação da realidade social da sala de aula - dentro da qual se ensina e se aprende - dão consistência ao significado dos atos emocionais. (CHACÓN, 2003)

O significado do afeto

Os aspectos mais destacados que se referem às conseqüências dos afetos são: o impacto que existe em como os alunos aprendem e utilizam a Matemática. Os afetos determinam os aspectos pessoais em que funcionam os recursos, as estratégias e o controle ao trabalhar as tarefas matemáticas; a influência na estrutura do autoconceito como aprendiz da Matemática; as interações produzidas com o sistema cognitivo; a influência na estruturação da realidade social da sala de aula; o obstáculo que representa para um aprendiz eficaz. Os alunos que possuem crenças rígidas e negativas sobre a Matemática e sua aprendizagem são, em geral, aprendizes passivos e trabalham mais memória do que compreensão.

Para CHACÓN (2003), a relação que se estabelece entre afetos - crenças atitudes e emoções - a aprendizagem é cíclica: por um lado, a experiência do estudante ao aprender Matemática provoca diferentes reações e influi na formação de crenças. Por outro, as crenças defendidas pelo sujeito têm conseqüência direta em seu comportamento, em situações de aprendizagem e em sua capacidade de aprender.



O ensino de Matemática não está alheia às concepções sobre o que é o conhecimento matemático; muitas idéias sobre esta disciplina baseiam-se nas diferentes visões da filosofia da Matemática. Por isso, cabe aos professores confrontarem-se com as próprias visões que têm da Matemática e que, sem dúvida, influenciam as práticas de ensino.

Extraído do Fundamentos Teóricos do Pensamento Matemática - Magna Natália Martin Pires - Curitiba Ed. Iesde, 2005. pg.139 a 142.

Dica de Leitura: Matemática Emocional: os afetos na aprendizagem matemática. nes Maria Gomes Chacón. Ed. Artmed, 2003

Desenvolvimento das Habilidades da Matemática



Essas são as habilidades que deverão ser desenvolvidas quando a criança estiver na série citada.

O que devemos saber é que o desenvolvimento de habilidades acontece de forma diferente em cada indivíduo. Algumas crianças conseguem seguir de forma correta esse padrão e outras não.

É quando acontece um atraso muito grande no desenvolvimento dessas habilidades que devemos ficar alerta e procurar um médico para que seja avaliada e diagnóstica uma possível Dificuldade de Aprendizagem da Matemática.

Pré-Escola

Combina/seleciona/nomeia objetos por cor, tamanho e forma; conta/soma até nove objetos; avalia objetos por quantidade, dimensões, tamanho (p. ex., mais/menos, mais longo/menor, mais alto/mais baixo, maior/menor/igual; recita e reconhece números de 1-20; escreve números de 1-10; compreende conceitos de adição e subtração; conhece símbolos +, -, =; reconhece o todo X metade; compreende os ordinais (primeiro, quinto); aprende conceitos incipientes de peso, tempo (p. ex., antes/depois; compreende que o almoço é às 12 horas; diz a hora no relógio), dinheiro (sabe o valor de algumas moedas) e temperatura (mais quente/mais frio); tem consciência de localização (p. ex., acima/abaixo, esquerda/direita, mais próximo/mais distante); interpreta mapas simples e gráficos.

Primeira Série

Conta/lê/escreve/ordena número até 99; começa a aprender fatos da adição e subtração; realiza problemas simples de adição/subtração (p. ex., $23 + 11$); compreende multiplicação como sendo a adição repetida; conta de 2 em 2, de 5 em 5 e de 10 em 10; identifica números pares e ímpares; estima respostas; compreende $1/2$, $1/3$, $1/4$; obtém conhecimento elementar do calendário (p. ex., conta quantos dias até seu aniversário), tempo (diz a hora em termos de meia hora; compreende horários, lê relógio digital), medidas (uma xícara, uma colher de chá, um litro, cm, kg) e dinheiro (sabe o valor de algumas moedas);

compara preços); soluciona problemas verbais simples com números; lê gráficos e mapas.

Segunda Série

Identifica/escreve números até 999; soma/subtrai números com dois e três dígitos com e sem reagrupamento (p. ex., $223 + 88$, $124 - 16$); multiplica por 2, 3, 4, 5; conta de 3 em 3, de 5 em 5, de 10 em 10 e de 100 em 100; lê/escreve numerais romanos até XII; conta dinheiro e faz troco até 10 reais; reconhece dias da semana, meses, estações do ano no calendário; diz a hora em termos de 5 minutos em um relógio com ponteiros; aprende medidas básicas (centímetros, metros, gramas, quilograma); reconhece equivalentes (p.ex., dois quartos = metade, quatro quartos = um inteiro); divide área em $2/3$, $3/4$, décimos; faz gráficos com dados simples.

Terceira Série

Compreende milhares; soma e subtrai números de quatro dígitos (p.ex., $1\ 017 - 978$); aprende fatos da multiplicação até 9×9 ; soluciona problemas simples de multiplicação e divisão ($642 \times$ ou dividido por 2); relaciona divisão com subtrações repetidas; aprende numerais romanos mais difíceis; introdução a frações (soma/estima/organiza frações simples; compreende números mistos); e geometria (identifica hexágono, pentágono); compreende diâmetro, raio, volume, área; compreende decimais, começa aprender números negativos, probabilidade, porcentagem, razão; soluciona problemas verbais mais difíceis de matemática.

Quarta Série

Soma colunas de três ou mais números; multiplica números de três dígitos por números de dois dígitos (348×34); realiza divisão simples ($44/22$); reduz frações a seus menores termos; soma/subtrai frações com diferentes denominadores ($3/4 + 2/3$); soma/subtrai decimais, converte decimais em porcentagens; conta/faz troco para 20 reais; estima a hora; pode medir o tempo em horas, minutos e segundos; realiza cálculos de áreas de retângulos; identifica linhas paralelas, perpendiculares e com intersecção; calcula peso em toneladas, extensão em metros e volume em centímetros cúbicos.

Quinta Série

Multiplica números com três dígitos (962×334); pode realizar problemas mais difíceis de divisão (102 dividido por 32); soma, subtrai, multiplica números mistos; divide um número inteiro por uma fração; representa frações como decimais, proporções, percentuais; soma, subtrai, multiplica com os demais, divide um decimal por um número inteiro; compreende uso de equações, fórmulas, "trabalhar de trás para frente"; estima produtos e quocientes; começa aprender sobre expoentes, maior denominador comum, bases, fatores primos, números compostos, números inteiros; compreende porcentagens,

razões; compreende média, mediana, modo; mede área/circunferência de um círculo, perímetro/áreas de triângulos e paralelogramos; realiza conversões métricas; usa compasso, transferidor; lê desenhos em escala.

Ensino Médio

Domina ordem de operações em problemas complexos; multiplica/divide frações; soma, subtrai, multiplica, divide decimais em termos milionésimos; converte decimais para fração, percentuais, proporções; compreende números reais, racionais, irracionais e diferentes bases numéricas, calcula raízes quadrada e cúbica; estima porcentagens/proporções; calcula descontos, impostos em liquidações, gorjetas em restaurantes; compreende margem de lucros, comissão, juros simples, juros compostos, percentual de aumento/desconto; compreende ângulos (complementares, suplementares, adjacentes, receptores, congruentes...); calcula volume de cilindro; calcular arco do círculo; compreende figuras equilaterais, isósceles, escalenas, obtusas; organiza conjuntos de dados; coordenadas em gráficos, transformações, reflexos, rotações, equações com duas variáveis; soluciona equações pela substituição; começa a aprender sobre probabilidade condicional, permutações, análise fatorial, frequência relativa, curva normal; teorema de Pitágoras; aprofunda conhecimento sobre habilidades e conceitos aprendidos ~~no ensino médio~~ e adaptado do livro: Dificuldades de Aprendizagem de A a Z - Corinne Smith e Lisa Strick, 2001 - Ed Artmed. pg. 316 e 317

Postado por Natércia Vorcaro às 07:47 

A discalculia pode ser curada?



Os pais, assim como os professores têm importantes questões sobre discalculia. As perguntas mais freqüentes são:

- Que tipo de dificuldades a discalculia se refere?
- Será que fiz algo de errado?
- Que tipo de ajuda é necessária?
- A discalculia pode ser curada?

É importante que estas questões sejam respondidas na fase inicial, para se evitar ansiedade desnecessária.

Obviamente, os pais querem saber qual o tipo de dificuldades a criança tem. Eles muitas vezes perguntam ao profissional se ele conhece determinado tipo de dificuldade: Você já conheceu outras crianças com problemas semelhantes? Se o profissional ainda não tratou crianças com determinado tipo de dificuldades, os pais devem ser informados. O importante que se conheça a dificuldade de aprendizagem e formas de tratamentos estudados.

Muitos pais se sentem culpados. Acham ter feito alguma coisa errada, ou talvez por não ter feito o suficiente. Isso não deve ser encarado dessa forma. A criança precisa dos pais para se sentir segura e conseguir e seguir o

~~A discalculia pode ser curada?~~ A resposta simples é sim! O diagnóstico discalculia é sempre apenas uma descrição do atual estágio de desenvolvimento, aplicável por um período máximo de um ano. Como a criança desenvolve, as dificuldades que existiam no ano anterior podem ter

~~Se a criança não recebe tratamento adequado,~~ a possibilidade de desenvolvimento da capacidade matemática é grande. No entanto, muitas vezes algumas partes das dificuldades permanecem de uma forma suave, por exemplo, as dificuldades em recordar fatos numéricos. É habitual que os estudantes irão continuar a ter características destas dificuldades, de uma forma suave, em toda a vida adulta. Capacidade de concentração, no entanto, geralmente melhora consideravelmente, e que muitas vezes vem com a compreensão de conceitos matemáticos e símbolos.

Traduzido e adaptado do livro What is dyscalculia? Dr B. Adler, 2001, pg. 27

Postado por Natércia Vorcaro às 00:37  

O diagnóstico da discalculia: CID-10 e DSM-IV



Discalculia não é uma doença. Nem é necessariamente uma condição crônica. Nosso corpo e mente dão forma a um equilíbrio dinâmico que esta constantemente em mudança se adaptando às novas situações. As habilidades cognitivas de um estudante podem progredir além de seu diagnóstico original. Os estudantes podem ter uma vida normal fora das dificuldades matemáticas específicas, embora os problemas frequentemente tendam a remanescer com eles na vida adulta. É importante compreender que as avaliações são somente válidas por um tempo relativamente curto, um ano para crianças e adolescente e menos de dois anos para adultos.

Fazer um diagnóstico é um conceito médico. Durante muitos anos, a ciência médica construiu um modelo biológico para compreensão progressiva dos diferentes transtornos. Este modelo permite desenvolver sistemas de classificação worldwide standardizados para doenças. Hoje há dois sistemas predominantes.

O CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) é uma classificação estatística internacional das doenças, dos ferimentos e das causas da morte que é publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Seu alvo é criar uma fundação padrão e estável universal para o desenvolvimento da ciência médica.

Devido as críticas recebidas pelo sistema CID, a Associação Americana dos Psiquiatras, (APA), desenvolveu o alternativo DSM (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais). Um dos objetivos principais do DSM é fornecer uma descrição exata de todos os sintomas médicos de modo que seja consultado por doutores ou profissionais de saúde para que possam fazer um diagnóstico correto.

Observação: Antes que um diagnóstico positivo da discalculia seja feito, causas

tais como o ensino inadequado ou incorreto, os problemas com visão, audição ou os danos ou doenças neurológicas e doenças psiquiátricas devem ser eliminadas.

CID-10 : F81.2 TRANSTORNO ESPECÍFICO DA HABILIDADE EM ARITMÉTICA

Transtorno que implica uma alteração específica da habilidade em aritmética, não atribuível exclusivamente a um retardo mental global ou à escolarização inadequada.

O déficit concerne ao domínio de habilidades computacionais básicas de adição, subtração, multiplicação e divisão mais do que as habilidades matemáticas abstratas envolvidas na álgebra, trigonometria, geometria ou cálculo.

- Acalculia de desenvolvimento .
- Discalculia.
- Síndrome de Gerstmann de desenvolvimento .
- Transtorno de desenvolvimento do tipo acalculia

Exclui:

- acalculia SOE.

dificuldades aritméticas:

- associadas a um transtorno da leitura ou da soletração .
- devidas a ensino inadequado

DSM -IV : F81.2 - 315.1 TRANSTORNO DA MATEMÁTICA

Características Diagnósticas

A característica essencial do Transtorno da Matemática consiste em uma capacidade para a realização de operações aritméticas (medida por testes padronizados, individualmente administrados, de cálculo e raciocínio matemático) acentuadamente abaixo da esperada para a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade do indivíduo (Critério A).

A perturbação na matemática interfere significativamente no rendimento escolar ou em atividades da vida diária que exigem habilidades matemáticas (Critério B). Em presença de um déficit sensorial, as dificuldades na capacidade matemática excedem aquelas geralmente a este associadas (Critério C).

Caso esteja presente uma condição neurológica, outra condição médica geral ou déficit sensorial, isto deve ser codificado no Eixo III. Diferentes habilidades podem estar prejudicadas no Transtorno da Matemática, incluindo habilidades "lingüísticas" (por ex., compreender ou nomear termos, operações ou conceitos matemáticos e transpor problemas escritos em símbolos matemáticos), habilidades "perceptuais" (por ex., reconhecer ou ler símbolos numéricos ou aritméticos e agrupar objetos em conjuntos), habilidades de "atenção" (por ex., copiar corretamente números ou cifras, lembrar de somar os números "levados" e observar sinais de operações) e habilidades "matemáticas" (por ex., seguir seqüências de etapas matemáticas, contar objetos e aprender tabuadas de multiplicação).

Características e Transtornos Associados

Consultar a seção "Características e Transtornos Associados" referente aos Transtornos da Aprendizagem. O Transtorno da Matemática em geral é encontrado em combinação com o Transtorno da Leitura ou o Transtorno da Expressão Escrita.

Prevalência

A prevalência do Transtorno da Matemática é difícil de estabelecer, uma vez que muitos estudos se concentram na prevalência dos Transtornos da Aprendizagem, sem o cuidado de separar transtornos específicos da Leitura, Matemática ou Expressão Escrita.

A prevalência do Transtorno da Matemática isoladamente (isto é, quando não encontrado em associação com outros Transtornos da Aprendizagem) é estimada como sendo de aproximadamente um em cada cinco casos de Transtorno da Aprendizagem. Estima-se que 1% das crianças em idade escolar têm Transtorno da Matemática.

Curso Embora os sintomas de dificuldade na matemática (por ex., confusão para conceitos numéricos ou incapacidade de contar corretamente) possam aparecer já na pré-escola ou primeira série, o Transtorno da Matemática raramente é diagnosticado antes do final da primeira série, uma vez que ainda não ocorreu suficiente instrução formal em matemática até este ponto na maioria dos contextos escolares.

O transtorno em geral torna-se visível durante a segunda ou terceira série. Particularmente quando o Transtorno da Matemática está associado com alto QI, a criança pode ser capaz de funcionar no mesmo nível ou quase no mesmo nível que seus colegas da mesma série, podendo o Transtorno da Matemática não ser percebido até a quinta série ou depois desta.

Diagnóstico Diferencial

Consultar a seção "Diagnóstico Diferencial" relativa aos Transtornos da Aprendizagem.

Critérios CID-10/DSM-IV

Critérios Diagnósticos para F81.2 - 315.1 Transtorno da Matemática
A. A capacidade matemática, medida por testes padronizados, individualmente administrados, está acentuadamente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade apropriada à idade do indivíduo.

B. A perturbação no Critério A interfere significativamente no rendimento escolar ou atividades da vida diária que exigem habilidades em matemática.

C. Em presença de um déficit sensorial, as dificuldades na capacidade matemática excedem aquelas geralmente a este associadas.

Nota para a codificação: Caso esteja presente uma condição médica geral (por ex., neurológica) ou déficit sensorial, codificar no Eixo III.

Traduzido e adaptado do livro What is dyscalculia? Dr B. Adler, 2001, pg. 64 e 65.

http://www.psicologia.com.pt/instrumentos/dsm_cid/cid.php

Feliz Dia das Crianças!!!



Como surgiu o Dia da Criança ?

O Dia das Crianças no Brasil foi "inventado" por um político. O deputado federal Galdino do Valle Filho teve a idéia de criar um dia em homenagem às crianças na década de 1920.

Na década de 1920, o deputado federal Galdino do Valle Filho teve a idéia de "criar" o dia das crianças. Os deputados aprovaram e o dia 12 de outubro foi oficializado como Dia da Criança pelo presidente Arthur Bernardes, por meio do decreto nº 4867, de 5 de novembro de 1924.

Mas somente em 1960, quando a Fábrica de Brinquedos Estrela fez uma promoção conjunta com a Johnson & Johnson para lançar a "Semana do Bebê Robusto" e aumentar suas vendas, é que a data passou a ser comemorada. A estratégia deu certo, pois desde então o dia das Crianças é comemorado com muito sucesso, e estas empresas decidiram criar a Semana da Criança, para aumentar as vendas. No ano seguinte, os fabricantes de brinquedos decidiram escolher um único dia para a promoção e fizeram ressurgir o antigo decreto. A partir daí, o dia 12 de outubro se tornou uma data importante para o setor de brinquedos.

Em outros países

Alguns países comemoram o dia das Crianças em datas diferentes do Brasil. Na Índia, por exemplo, a data é comemorada em 15 de novembro. Em Portugal e Moçambique, a comemoração acontece no dia 1º de junho. Em 5 de maio, é a vez das crianças da China e do Japão comemorarem!

Dia Universal da Criança

Muitos países comemoram o dia das Crianças em 20 de novembro, já que a ONU (Organização das Nações Unidas) reconhece esse dia como o dia Universal das Crianças, pois nessa data também é comemorada a aprovação da Declaração dos Direitos das Crianças. Entre outras coisas, esta Declaração

estabelece que toda criança deve ter proteção e cuidados especiais antes e depois do nascimento.

Fonte: site Shopping b - <http://www.shoppingb.com.br/>

A importância em diagnosticar a discalculia



Há uma urgência grande para se descobrir cada vez mais cedo a discalculia nas crianças. Um diagnóstico completo não pode ser feito antes dos 10-12 anos de idade, mas por causa disso não devemos deixar de tentar descobrir as formas particulares de dificuldades que matemáticas a criança sofre.

Há um debate em andamento a respeito dos diagnósticos de dislexia, de discalculia, ou do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade se eles têm algum valor real. Esta preocupação tem fundamento, porque pode ser prejudicial diagnosticar todas as dificuldades matemáticas como discalculia, e do mesmo modo todas as dificuldades com concentração como transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Entretanto, a dúvida não deve conduzir à recusa para fazer um diagnóstico específico. Nós corremos então no risco óbvio de não fornecer a ajuda relevante às crianças que estão certamente dentro ~~de~~ **estas** ~~de~~ **estas** e adolescentes que têm dificuldades matemáticas, ou dificuldades com leitura, e gradualmente adquirem uma imagem muito negativa de si mesmos. Sua auto-estima e confiança são quebrados. Alguns expressam até pensamentos suicidas. Estas crianças devem ser a razão de se justificar a necessidade para diagnósticos exatos e específicos. Um diagnóstico exato afeta diversos indivíduos e grupos positivamente:

- a criança;
- os pais;
- os professores;
- os psicólogos e médicos;
- a sociedade.

É extremamente raro encontrarmos com uma criança no início de sua vida escolar que peça para ser examinada por estar com dificuldades de

matemática. Entretanto, os mais velhos o fazem, porque continuam a "falhar" na matemática, e querem saber o porque: "Qual é a razão real para minhas dificuldades em matemáticas? Como posso ser bom em muitos outros assuntos e não na matemática?" Essa situação torna-se frustrante e incompreensível. Um diagnóstico permite que a maioria de crianças mais velhas compreendam a razão para suas dificuldades. Isto ajuda também aos pais a procurar uma especializada que possa fornecer recursos corretivos apropriados. [O governo deveria oferecer isso].

Para professores e psicólogos escolares o diagnóstico é valioso porque os permite planejar o trabalho corretivo exato, melhorando sucesso das lições. O diagnóstico indica formalmente os tipos de recursos que devem ser utilizados para a dificuldade.

Às vezes os professores expressam preocupações sobre um diagnóstico. Ficam receosos que a criança irá relaxar no seu aprendizado e parar de tentar trabalhar ativamente com a matemática, pensando: "Bem, eu tenho o discalculia! Então eu não posso fazer os exercícios de matemática de qualquer maneira!" As dúvidas dispersam-se geralmente uma vez que o professor começa um diálogo com a criança e seus pais. Com um bom diálogo as dificuldades da criança são feitas óbvias, mostrando as maneiras possíveis trabalhar com matemática, garantindo assim, que a criança receba o tratamento apropriado. Ao mesmo tempo é eliminado o risco de que ela desenvolva sintomas psiquiátricos como o depressão e pensamentos suicidas. Um diagnóstico é de grande importância às escolas e a sociedade em geral. Os responsáveis pelas decisões e os líderes de comunidade necessitam saber que o grupo de pessoas com discalculia é grande. Este conhecimento é atualmente muito deficiente. O que os responsáveis pelas decisões ou um líder sabem é que muito muitos estudantes estão falhando na matemática, uma proporção muito maior do que aqueles que têm dificuldades com línguas. Isto nos chama para a examinar a situação. Se formos relutantes fazer um diagnóstico então estaremos impedindo que as crianças tenham o direito de ser ajudadas.

Foi mencionado acima que um diagnóstico final (completo) não pode ser feito antes que a criança esteja aproximadamente 10-12 anos de idade. Entretanto, isto não deve nos fazer parar com o trabalho corretivo apropriado antes dessa idade. Sobretudo temos que aprender a nos comunicarmos abertamente com a criança sobre suas dificuldades e experiências. Os problemas que relatam não podem ser os mesmos que suas próprias percepções de seus problemas. Embora nós não possamos estar certos sobre a natureza exata de suas dificuldades, é necessário começar imediatamente o trabalho corretivo. Se nós esperarmos até que a criança esteja velha o bastante para um diagnóstico apropriado, nós podemos ter desperdiçado o tempo precioso e ter causado à criança muitos anos desnecessários do esforço e da falha. A ajuda é

Texto traduzido e adaptado do livro: What is dyscalculia? Dr B. Adler, 2001, pg 23 - 25.

Postado por Natércia Vorcaro às 11:23