

SUCESSO NAS MENINAS, FRACASSO NOS MENINOS: O PAPEL DOS CONTEXTOS NOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E GÊNERO

(2010)

Janete Leony Vitorino

Graduada em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Pós Graduada em psicopedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Graduanda em Psicologia pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI (Brasil)

Email:

janetepsicologia@univali.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo realizar um levantamento bibliográfico, relacionando distúrbios de aprendizagem em meninos e meninas referentes às questões de gênero nos contextos: históricos, biológicos, sociais, educacionais, psicológicos e familiares. Mediante pesquisa, podem-se perceber quem em cada contexto mencionado, meninos e meninas atravessam processos que os diferencia, resultando, portanto, num expressivo apontamento para os meninos no que diz respeito a distúrbios de aprendizagem. O estudo é bibliográfico e não tem o a intenção de conclusões definitivas. Apresenta-se uma coletânea de dados relevantes para lançar outras preocupações e perspectivas de caráter científico no campo das dificuldades de aprendizagem relacionadas às questões de gênero.

Palavras-chave: Meninos e meninas, distúrbios de aprendizagem, gênero, contexto

Esta investigação tem o objetivo de analisar a relação entre contextos, histórico, biológico, social, familiar e educacional, distúrbios de aprendizagem e gênero em meninos na idade escolar, partindo-se do pressuposto de que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar um problema da vida prática e as questões investigativas estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas” Minayo (1994, apud OLIVEIRA, 2008). Como objetivo geral deste artigo é analisar a relação existente entre contextos, gênero e distúrbios de aprendizagem em meninos, sendo utilizado o método qualitativo bibliográfico. Como objetivo específico, se pretende confirmar a hipótese de que os contextos,

histórico, biológico, social, educacional e familiar seriam produtores relevantes de questões de gênero produzindo nos meninos, distúrbios de aprendizagem. O gênero transcende a diferença física e anatômica entre os sexos e, segundo Dias (2003, apud SOARES, 2008), é “um produto social, aprendido, representado, institucionalizado, e transmitido ao longo de gerações”, sendo, portanto, gênero em Soares (2008), “influenciado pelos valores sociais, políticos, econômicos e culturais de uma determinada sociedade”, não sendo apenas e tão somente de forma social, mas esta definição de gênero relaciona este fenômeno a uma forma pioneira de significar as relações de poder.

Inicialmente, no contexto histórico, observa-se que foi a partir do século XVI que a educação formal iniciou sua organização no Brasil. Esta educação chegou juntamente com os colonizadores portugueses e com os missionários que construíram os primeiros projetos de escolarização. Por cerca de trezentos anos este foi o modelo que atravessou diversas fases com contextos diversos. Nesse período, a igreja católica desenvolveu um importante papel de instituição formadora durante o período colonial. Somente em 1549, chega ao Brasil a Companhia de Jesus no governo de Tomé de Souza, que logo colocou em funcionamento a primeira “escola de ler e escrever”. Logo após, por iniciativa dos missionários, são criadas as escolas secundárias, seminários e colégios, isso somente nas principais vilas. Foi um longo período, cerca de duzentos e dez anos onde ocorreram grandes promoções de ação de catequese indígena, educação dos filhos dos colonos, formação de sacerdotes e da elite intelectual. Neste período, era a igreja na pessoa dos missionários que exerciam controle sobre a moral, a fé e os costumes. Os currículos, segundo Marques (2008), contemplavam uma formação humanística, valorizando o estudo das letras, bem como português, latim, grego, filosofia e teologia. A disciplina era rígida, com estímulo à memorização. Os jesuítas foram expulsos em 1759, no governo do Marquês de Pombal, que riscou do mapa da educação do Brasil mais de 80 instituições de ensino, como: missões, colégios e seminários, sem contas nas diversas “escolas de ler e escrever” que estavam espalhadas nas vilas.

Para Del Priori, (1994, apud MARQUES, 2008) “a educação e o ensino sofreram grandes transformações que, mesmo não ocorrendo simultaneamente em todas as capitanias, foram definitivas”. Somente em 1772 foi implantado o ensino público oficial no Brasil, ainda no governo do Marquês de Pombal. O ensino foi reformulado oferecendo aulas de francês, desenho, aritmética, geometria e ciências naturais. O novo ensino teve influência dos iluministas, Locke, Rousseau e Voltaire. Ideais que mais tarde iriam inspirar movimentos pela independência do Brasil. As reformas pombalinas encontraram muitas dificuldades principalmente, a não uniformidade do ensino. Faltavam professores habilitados e investimentos para a formação de novos docentes. O objetivo das reformas pombalinas, de criar a escola útil aos fins do Estado, passaria a ser concretizado, mas apenas no que diz respeito ao ensino superior. Ficando então o ensino fundamental em segundo plano. Os grupos escolares espalharam-se pelas cidades brasileiras com uma proposta de organização espacial, baseados em modelos americanos e europeus. Surge neste momento, mesmo que sutilmente as primeiras questões de gênero

relacionadas com aprendizagem. Deve-se ressaltar que este modelo ainda privilegia e destina-se aos filhos das camadas médias e das elites desta época. No restante do Brasil encontravam-se as escolas com ensino mútuo e a multiseriação sob regência de uma só professora.

Na perspectiva biológica, para Bernhoeft (2005), cada indivíduo tem um relógio biológico que regula seu progresso ao estado de maturidade. “O conceito de maturidade se relaciona ao momento biológico no calendário do tempo”. O crescimento biológico e maturidade da criança, não necessariamente prosseguem em comum acordo com o calendário do tempo ou sua idade cronológica. Por isso, dentro de um grupo de crianças do mesmo sexo e mesma idade cronológica, haverá variação na idade biológica, ou no nível de maturidade biológica. Isso geralmente acontece durante os estágios iniciais da adolescência ou durante o estirão do crescimento, mas é aparente também durante a infância. Dentro de um grupo de criança, algumas crianças se encontram biologicamente mais “avançadas” (desenvolvimento precoce) e outras mais “atrasadas” (desenvolvimento tardio), em relação à sua idade cronológica. Em outras palavras, embora duas crianças estejam na mesma faixa de idade cronológica, não necessariamente estarão no mesmo nível da maturidade biológica. Para Werner (2001), Biologicamente nascemos com cerca de 100 bilhões de neurônios, entretanto as complexas redes neuronais para se estabelecerem e permitirem a organização e o funcionamento das atividades psíquicas humanas depende das interações sociais e culturais. O cérebro do homem é, portanto, um órgão biológico e social.

A idéia de que, meninas possuem um amadurecimento físico e cognitivo muito mais rápido que os meninos, confirmados em Morais (1992), por isso, ao ingressarem na primeira série, ambos com seis anos, haveria uma diferença perceptível entre o desenvolvimento físico e cognitivo em favor das meninas. Isso seria muito visível na aprendizagem da escrita, leitura e da linguagem. Com relação aos aspectos lingüísticos, as meninas iniciam a fala mais cedo e as noções visuais e auditivas seriam mais aguçadas. Baseando-se nestes fatores, as meninas saem em vantagem nas questões da vida acadêmica. No grupo das meninas, a puberdade acontece mais cedo, cerca de um ano e meio, Condemarin (1978, apud MORAIS *et al*, 1992). A hereditariedade é outra teoria que tenta explicar as dificuldades de aprendizagem nos meninos.

A aprendizagem é essencialmente dependente de organização neurológica do cérebro e tal função está diretamente relacionada a fatores genéticos, concluindo-se que alguns fatores biotipológicos são de origens neurobiológicas. Por último, Souza (2002) conclui que, o potencial genético do indivíduo, ou seja, seu genótipo influencia nas características de comportamento, o mesmo ocorre interagindo com o meio em que vive e se socializa. O fator aprender envolve processos complexos e interativos, portanto, nos quais vários componentes genéticos, neurológicos, psicológicos, educacionais e sociais relacionam-se. O ato de aprender ou, aprendizagem é algo complexo, que tem início a partir do nascimento e, talvez até mesmo na vida intra uterina e, o que pode ser visível é que as identidades de gênero iniciam-se também neste período.

Segundo Zanella (2005), “o sujeito só existe porque se constitui em contextos sociais, os quais por sua vez, resultam de ações concretas de seres humanos que coletivamente organizam sua vida”. Em atuais contextos sociais, evidências mostram pais muito mais preocupados com a educação dos filhos (meninos) do que das filhas (meninas). Isso tem muito a ver com o papel esperado de um homem em nossa atual sociedade. Espera-se muito do menino (homem), principalmente que ele possa manter uma família (economicamente). Isso quer dizer que, o menino (homem) deve possuir uma colocação no mercado de trabalho que proporcione segurança, bem como da família que ele venha construir. Desde o primeiro momento do ingresso do filho (menino) na escola, mesmo que, inconscientemente, os pais desejam que esta criança tenha sucesso, seja um vencedor. Logicamente, não se pode generalizar e conseqüentemente, não se aplicam, a todos os extratos sociais.

Para Fagundes (2003), “observamos que na cultura ocidental, as meninas aprendem desde cedo a exercer funções associadas à maternidade, bem como a desenvolverem características de personalidade historicamente vinculadas à imagem feminina, representada pela docilidade, emotividade e paciência. Mas será que essa forma de educação se mantém nos dias atuais? Para Ribeiro (2008), esta forma educacional ainda resiste nos dias atuais, mas, segundo o autor, “essa forma de educação não pode ser transformada em desigualdade”. Mas do que se espera com esse fim, acredita-se em nossa cultura que o ser homem é o mesmo que ser agressivo, competitivo, e menos afetivo e mais durão. Em contrapartida, das meninas, ninguém espera outro comportamento que não seja a delicadeza e a fragilidade. Por outro lado vivemos numa cultura que oprime também este menino (homem) quando o coloca na obrigação de estar sempre “de plantão” e, principalmente quando não proporciona condições de demonstração de suas fragilidades, fraquezas e afetos” Ribeiro (2008). É importante entendermos que, diferenças de gênero não significam desigualdades de capacidades nem de expressão emocionais. Pode-se pensar, por exemplo, que embora predominem expectativas definidas - como as referidas anteriormente - é possível que talvez isto tenha se modificado relativamente, quer dizer, que talvez em determinados setores, seja mais tolerável que a filha siga uma carreira dita “feminina” do que o filho, onde as expectativas seriam outras em relação ao status. “Para tanto atingir a igualdade de gênero deve-se compreender a identificação destes mecanismos de dominação e a elaboração de estratégias de empoderamento da mulher, objetivando a criação de condições igualitárias de escolha de projetos profissionais segundo o sexo do indivíduo”, Corandini, (2008, p. 182-183).

Em Torres (2003), os indivíduos, independentes de suas diferenças estruturais e biológicas, constroem um quadro de referência subjetiva na qual aos meninos são atribuídos à subjetividade, competitividade, praticidade, determinação e inteligência e às mulheres são atribuídas as características de submissão e fragilidade. Em Torres (2003, apud CORANDINI, 2008): Com relação a gênero podemos assim definir: “é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”. A lógica desse poder se manifesta na tendência insistente a categorizar, a se utilizar

insidiosamente das diferenças (corpo sexuado) para impor, classificando e diferenciando tal racionalidade (do poder) que se visualiza através de relações de domínio e de atribuição de papéis diferenciados.

Segundo Foucault (1979 apud SANTOS, 2007), o corpo é protegido socialmente. Para tanto, a linguagem do corpo pode ser abordada, pois para Oliveira (2004), nos reporta sobre “o corpo que fala”. De um corpo subjetivado numa vida de relações e de trocas carregadas de valores morais e estéticos imputados a um corpo sexuado, de gênero e classe, de ocupação, de idade, de credos, gostos e preferências [...]. Para Foucault é o poder que gera o corpo social e não o consenso como se acredita. O domínio e a consciência do corpo só foram possíveis com um investimento sobre o próprio corpo através de exercícios disciplinares e que “o poder que penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo” e este investe em lugares estratégicos e de forma sutil, como as desigualdades sociais e de gênero, porém, relações de poder sempre existirão, sejam elas de saber ou de poder.

A partir do século XVII lançou-se um poder de controle sobre o corpo e uma vigilância sobre a sexualidade. Dessa forma, “o corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre filhos, filhas e pais”. Para manutenção de suas estratégias, em vez do controle-repressão, o poder passa a agir por meio de controle-estimulação. Para o filósofo, nada é mais material, mais físico e mais corporal que o exercício do poder. Foucault afirma que não tenta delimitar o poder ao nível da ideologia, porém, o poder não exerce somente efeitos negativos na sociedade, ele produz também efeitos positivos. Se o poder é forte é devido ao fato de produzir efeitos positivos, como por exemplo, no âmbito do saber. “O poder, longe de impedir o saber, o produz”, onde certamente é reconhecido nas rígidas normas dos colégios, nos uniformes, nas filas etc. Somente foi possível um saber sobre o corpo através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. Os mecanismos de poder funcionam de forma disseminada e a nível elementar e, nada mudará na sociedade sem que mude os mecanismos cotidianos das relações de poder, pois para McCallum (1998, apud OLIVEIRA, 2004), “o corpo é o sítio da construção social da vida e o conhecimento vai se inscrevendo no mesmo”.

Para Guareschi e Bruschi (2003), “às identidades são construídas através das relações de classe, sexo, gênero, raça e etnia, através de diferentes atravessamentos, o que implica dizer que as identidades são históricas, fluidas e fixas”. A partir desta afirmação podemos concluir que meninos e meninas produzem diferentes sentidos de competências em momentos e contextos diferenciados, que podem ser entendidos como formas de resistências e ou tentativas de transformação de práticas hegemônicas. Antes a criança aprendia de forma espontânea e isso era uma prática comum entre as famílias, mesmo que esta espontaneidade estivesse recheada de conteúdos que afirmassem claramente o que diz respeito a meninos e o que diz respeito às meninas. Ranços estes, que persistem em se manter sutilmente na contemporaneidade de alguns modelos de educação familiar que se estende a esfera escolar em muitos momentos. A partir do momento que se subdivide o conhecimento em diversas especialidades, criando-se as escolas

com ensino formal, muitos alunos encontram dificuldade na inserção e na compreensão deste novo ensino devido sua fragmentação. Até então, todo o conhecimento adquirido antes da chegada na escola é espontâneo. “A escolarização obrigatória é uma realidade de dimensões sociais, políticas, antropológicas, familiares e pessoais, que perpassam na mentalidade, nos efeitos e nos comportamentos” Sacristan (2001).

As dificuldades de aprendizagem aliadas à uma política segregatória, somente intensifica o surgimento de distúrbios, sem ao menos reconhecê-lo, compreendê-lo e auxiliá-lo. Ao se separar meninos de meninas intensifica-se a prática de desigualdade de competências, indo de encontro a uma visão questionadora do método, onde meninos estariam mais sujeitos a desencadear distúrbios de aprendizagem. Alguns autores como Condemarin e Bromquist (1970, apud Morais, 1992), afirmam que esta “diferença seria de três meninos para cada uma menina”, observados na maioria das vezes, somente a partir da iniciação do processo de alfabetização.

No contexto familiar, “o grupo humano que chamamos de família é uma instituição cujas origens remontam aos primeiros seres da espécie humana e confunde-se com a própria trajetória filogenética. Ela está presente em todas as culturas ao longo da história como forma espontânea de organização social” (AGUIAR, *et al* 2006). Os novos modelos de configurações familiares foram marcados por diversas modificações sociais e tornou-se cada vez mais freqüente a prática de adotar formas alternativas de convivência familiar. Os integrantes da nova modalidade familiar se deparam com a demanda subjetiva, advinda da exigência de revisão de seu papel a fim de restabelecer seu lugar no mundo contemporâneo.

As questões de identidade e características já são determinadas a partir do gênero, menino ou menina desde o nascimento. A isso vão anexando-se comportamentos, influenciados pelos papéis sociais que cada um, menino ou menina, desempenha no meio social. Para Reis (1997), “a família atua no sentido de aprendizado diferenciado dos papéis sexuais ao tratar diferentemente filhos meninos) e filhas (meninas)”. Enquanto os filhos (meninos) são estimulados a serem independentes, as filhas (meninas) são resguardadas e os pais desenvolvem esforços para retê-las no universo familiar pelo maior tempo possível. Os estudos e a vida profissional dos filhos homens constituem como objeto de principal vigilância por parte dos pais, enquanto que, para as filhas, a preocupação é tão somente quanto a vida afetiva e sexual. Se a formação universitária é necessária e importante para o filho, para as filhas tem um sentido de “status”, seja para o pai ou para o marido. Enquanto os filhos sentem-se livres para escolher e serem donos de seu próprio destino, as filhas sentem a vida determinada por outros e limitada pela família. Procura-se aqui deixar claro que esse é um modelo de família burguesa, típica do século passado e que, muitos destes padrões foram absorvidos para as famílias contemporâneas. “Sabe-se que um modelo de família deve proporcionar o bem estar de seus membros na comunidade e admitir que exista um ambiente extra familiar em que seus componentes estejam inseridos”. Reis, (1997, p. 123).

Os valores morais são culturais e históricos e são eles que mantêm a identidade de um grupo num determinado contexto, pois segundo Chauí (1999), “ética e moral se referem a um

conjunto de costumes e tradições de uma sociedade, porém, Gomes (2006), faz uma clara distinção entre moral e ética ao afirmar que “moral é uma atitude ou relação guiada por valores que visam a conquista e conservação da identidade de um grupo social”, enquanto “ética é uma atitude ou relação guiada por valores que visam a conquista e a conservação do bem comum, é a possibilidade de um diálogo que não seja moralmente determinado, ou seja, que possibilite por em contato duas pessoas ou duas comunidades radicalmente distintas”. Então, no contexto familiar aglomeram-se fatores éticos e morais que perduram atravessando gerações e construindo saberes e poderes.

Na sociedade contemporânea esta situação vem se modificando, lenta e progressivamente, contribuindo assim para uma mudança no papel do homem e da mulher na sociedade e na família. Segundo (AGUIAR, et al, 2006), o avanço do feminismo no século passado contribuiu para que o antigo modelo de família, organizado com base na hierarquia e regido pelo autoritarismo do pai, seja gradualmente substituído por formas diferenciadas de organização familiar, sem deixar lugar para o autoritarismo anterior. Atualmente a mulher não trabalha apenas pela necessidade financeira, pois independente da vida familiar e importante para esta mulher construir também uma carreira profissional, contribuindo para uma realização pessoal. Igualmente a mudança também ocorreu no papel do pai contemporâneo, pois ele não mais se identifica apenas como um provedor econômico, mas sim, se faz presente no contexto familiar. Hoje, pode-se afirmar que estes sujeitos (homem e mulher) são movidos pelas transformações sócio-culturais. No entanto é pertinente ressaltar e segundo (AGUIAR, et al, 2006), que, por maiores que sejam as mudanças na estrutura familiar, esta instituição permanece como unidade básica de crescimento e experiência, contribuindo assim, tanto para o desenvolvimento saudável quanto patológico de seus componentes.

Em aspectos educacionais, e segundo, Sacristan (2001), “ser criança ou jovem é uma condição de certa forma marcada pelo fato de freqüentar instituições escolares”. A escolarização institucionaliza a infância e a adolescência e contribui para conferir a elas um sentido e uma especificidade em nossa cultura, facilitando-lhes um ambiente especial, regulamentado pelas leis e normas inerentes aos usos, institucionalizando o que antes eram espaços de convivência espontânea. É o ensino sistematizado que vai observar e analisar os alunos que não acompanham o que lhes é ensinado, surgindo assim, aqueles que não conseguem acompanhar o currículo estabelecido e são identificados como possuidores de distúrbios de aprendizagem e que necessitam de outro olhar do profissional da educação. Weiss, (2001), cita que “é necessário levar em consideração alguns aspectos ligados ao fracasso escolar sendo: aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos”. Para mesma autora, a escola deveria ser o espaço estimulante para o aprender e as funções básicas dos profissionais da educação deveriam ser: melhorar as condições de ensino para o crescimento constante do processo ensino-aprendizagem e assim prevenir as dificuldades na produção escolar, fornecer meios para que o aluno possa superar dificuldades na busca dos conhecimentos anteriores ao seu ingresso na escola.

Segundo Martin, E. e Marchesi, A. (1995), “Devemos ressaltar a influência do ambiente escolar e a importância da concentração de focos interpretativos nas demandas educacionais do aluno e na proposta da instituição escolar e, não especificamente em suas deficiências”. No entanto, esta formulação não pode esquecer que é também necessário conhecer quais dimensões psicológicas tem papel mais relevante nos problemas do aluno e quais são, portanto as respostas educacionais e institucionais que devem ser utilizadas com a finalidade de facilitar seu desenvolvimento e conseqüentemente, sua aprendizagem. Para Carvalho (2003), Existe um outro aspecto a ser relevado com relação ao contexto escolar: é muito comum entre o professorado direcionar o problema da dificuldade de aprendizagem para outras instâncias como a família ou o trabalho, porém o problema nunca está na escola. Com esse tipo de explicação Carvalho (2003), relata que a escola se exime da culpa. Para a autora, não se cria um espaço para refletir sobre qual é a responsabilidade da escola: “no que a nossa própria atitude como educadores e as relações entre as crianças em sala de aula, no pátio do recreio, no que tudo isso contribui para a formação desses modelos de feminilidade e masculinidade diversificados”. Se este tema está o tempo todo em construção nos adultos, o mesmo deve acontecer com as crianças. Os conteúdos não estão e não vem somente de casa, eles são construídos também na escola. Acredita-se que não se deve atribuir somente a outras instituições a culpabilidade dos fracassos escolares e ter-se consciência que a escola tem papel fundamental de formadora de subjetividades com poder transformacional.

Em dimensões psicológicas, as questões de gênero podem ser relativizadas. Uma proposta institucional que leve em conta a igualdade de potencialidades entre meninos e meninas e as relevâncias sutis entre gênero, poderá encontrar soluções consideráveis nos níveis de aprendizagem e, sobretudo nos distúrbios de aprendizagem. Ainda, em se tratando de aspectos psicológicos, Zanella (2005), considera que cada pessoa é um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo, significando afirmar que, ao mesmo tempo há um “eu” e não há. Não há um “eu” imaginário, descolado dos outros, da realidade, enfim, do que constitui como humano e com possibilidade de diferenciação. É este “eu”, que em sua subjetividade deve ser preservado, enquanto possuidor ou não de algum distúrbio, independente de questões de gênero.

Deve-se refletir e perceber que teorias podem ser contestadas por diversas justificativas. Uma destas contestações seria que meninos e meninas são submetidos a modelos de educação diferenciados. Tenta-se aqui, mapear alguns pontos relacionados às questões de gênero e distúrbios de aprendizagem em meninos e meninas. É um campo de investigação complexo, exigente e comprometido ideologicamente, sabendo-se que “nesse repertório de valores, as idéias e os símbolos socialmente construídos de masculinidade e feminilidade estariam presentes, tanto quanto outras hierarquias ligadas à estrutura sócio-econômica, às raças ou etnias” Carvalho (2001). Se já são ativas e marcantes em sistemas de avaliação escolar mais formalizados ligados à realização de testes, à atribuição de notas, a não inclusão de uma avaliação dialógica e à organização da escola em séries, essas hierarquias parecem tornar-se ainda mais poderosas nas chamadas "avaliações de processo", associadas aos sistemas de ciclos e não-repetência,

particularmente pela subjetividade e indefinição de critérios que costumam cercar a adoção desse tipo de mudança, em curso em muitas escolas brasileiras. Mais do que em qualquer outro momento, pensar os processos de avaliação dos alunos no sistema escolar brasileiro requer hoje refletir sobre as relações sociais de gênero, masculinidades e feminilidades que informam nossas concepções de aluno, aprendizagem, disciplina, infância, ao lado de outras hierarquias mais ou menos consagradas nessa reflexão, como as de classe social, etnia e gênero.

Considerações Finais

Não se teve a intenção com este artigo de realizar afirmações conclusivas, definitivas, fazer sugestões e/ou críticas, mas apontar alguns tópicos para reflexão sobre meninos, meninas, gênero, aprendizagem e distúrbios. Profissionais ligados à educação e aprendizagem em geral deveriam iniciar reflexões a respeito das desigualdades relacionadas com distúrbios de aprendizagem e gênero, no entanto, apesar de existirem diversas teorias que tentam explicar a relação entre distúrbios de aprendizagem e gênero, apontando que meninos teriam mais probabilidades de apresentarem distúrbios de aprendizagem do que meninas, ainda não existem dados conclusivos que reforcem qualquer um dos contextos mencionado anteriormente como sendo causador universal, porém, existe sim, a necessidade de contextualização em qualquer distúrbio que seja observado em nível de dificuldade de aprendizagem e gênero, contemplando esta abrangência temática como relevância acadêmica e social.

Conclui-se nesta investigação mediante exploração bibliográfica que, são diversos os fatores que contribuem para que os distúrbios de aprendizagem acometam significativamente mais os meninos do que as meninas. Remete-nos concluir que todos os contextos colaboram para o comprometimento das desigualdades de gênero sendo confundidas em desigualdades de potencialidades, no que diz respeito aos meninos.

O contraste agressividade versus docilidade faz com que meninos e meninas sejam educados de maneiras diferentes, isso partindo do contexto familiar, se estendendo aos demais contextos. Considera-se importante ressaltar que, geralmente cabe a mulher o papel e a função de educadora, seja enquanto mãe, professora, responsável ou cuidadora, tendo-se a consciência que o papel educativo de uma criança não cabe tão e somente à mulher, mas sim as demais pessoas que compõe os contextos responsáveis pelo desenvolvimento infantil.

A reflexão reside na inquietude em perceber que, é esta mulher educadora que passa e repassa valores, crenças, moral, saberes e poderes de forma diferenciada em meninos e meninas, desde o nascimento. Entende-se que as atribuições delegadas às meninas, é muito próxima de seu universo, ou seja, os cuidados com a casa, com o fazer doméstico e com a maternidade e, esta mulher que educa meninos e meninas possui somente o conhecimento de seu mundo, ou seja de um mundo feminino, repassado a ela através de outras mulheres. Os meninos não lhes são

cobrados tais responsabilidades, pois o mundo feminino não os identifica enquanto universo masculino.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L.C.G. de, *et al.* **Psicología Social: Evolução no modelo familiar.** In: Trabalho apresentado na disciplina de Psicologia Social do Curso de Psicologia da Universidade do Vale do Itajaí – Univali – (mimeo), 2006.

CARVALHO, M. **Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Estudos Feministas.** Florianópolis, v.9, n2. Dez. 2001.

CARVALHO, Maria Pinto de. **Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero.** Publicado em Scielo Brasil. Educ. Pesq. V. 1, n.1, São Paulo jan./jun. 2003.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2004.

BERNHOEFT, Marcus F. **In: Conceito de maturidade biológica.** Disponível em: <http://www.cbda.org.br/arquivos> . Acesso em 02 de out de 2008.

BOURDIEU, Pierri. **A Dominação Masculina.** Rio de Janeiro: Bertland Brasil, 2005.

CONDEMARÍN, M. e BLOMQUIST, M. – **La dislexia: manual de lectura correctiva.** Chile, Editorial Universitária, 1970.

CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M.; MILICIC, N. – **Madurez escolar.** Chile: Editorial Andrés Bello, 1978.

DEL PRIORI, Mary. **Religião e religiosidade no Brasil colonial.** São Paulo: Ática, 1994.

DIAS, M.C.R. **Por uma compreensão do conceito de gênero.** In: FAGUNDES, T.C.P.C. (org). Ensaio sobre identidade e gênero. Salvador, p. 15-34, Helvécia, 2003.

FAGUNDES, T.C.P.C. **A Identidade Feminina** – uma construção histórico-cultural. In: Ensaio sobre a identidade e gênero. Salvador: Helvécia, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 22^a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GOMES, George. **Distinção entre moral e ética.** Disponível em http://criseecritica.oi.com.br/fundamentos_distinção_entre_moral_e_ética.htm. Acesso em 04 de out. de 2008.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima e BRUSCHI, Michel Euclides, org. **Psicologia Social nos Estudos Culturais: perspectivas para uma nova psicologia social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LOURO, G.L. **Segredos e Mentiras do Currículo**. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. Petrópolis: Vozes 2003.

NOBREGA, Paulo. **Grupos Escolares: modernização do ensino e poder oligárquico**. In: DALLABRIDA, Norberto. (org). Mosaico de escolas: Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Futura, 2003.

McCALLUM, Cecília. **O corpo que sabe: da epistemologia Kaxinawá para uma antropologia médica das terras baixas sul-americanas**. In: ALVES, Paulo César; RABELO, Miriam C. Antropologia da saúde. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 1998.

MARCHESI, A e MARTIN, E. **Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARQUES, Ana Maria. **Realidade sócio-educacional brasileira**. Universidade do Vale do Itajaí – Univali – Itajaí, 2008.

MINAYO, M.C. de S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis - R.J.: Editora Vozes, 1994.

MORAIS, Antônio Manuel Pamplona. **Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. 5ª. ed. São Paulo: Edicon, 1992.

OLIVEIRA, D. D. de. **Desaparecidos civis: um problema de gênero e geracional**. In: 3º. Prêmio construindo a igualdade de gênero, Brasília: 2008, p. 80.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia**. Petrópolis, RJ: vozes, 2003.

OLIVEIRA, Marcelo J. **Alguns aspectos culturais de saúde em torno da síntese corpórea: entre xamãs e bezendeiras**. (mimeo). Univali, Biguaçu, 2004.

PAIN, S. **O problema de aprendizagem: Fatores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1986.

PILETTI, Claudino; PILETTE, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo: Ática, 1985.

RIBEIRO, Marcos. **Educação de Meninos e Meninas**. Disponível em: <http://pailegal.net>. Acesso em 05-09-08.

RIBEIRO, Maria Lúcia de Arruda Aranha. **História da Educação**. 2ª. ed. Moderna. São Paulo, 2001.

REIS, José Roberto Tozoni e outros. **Psicologia Social: O homem em movimento**: In: Família, emoção e ideologia. Ed. Brasiliense. São Paulo, 1997.

SACRISTAN. J. G. **A Educação Obrigatória**: seu sentido educacional e social. Porto Alegre. Artmed. 2001.

SANTO, Shirlei Rezende Sales do Espírito. **O jovem Macho e a Jovem difícil**: sexualidade, subjetividade e governo no discurso curricular. 3º Prêmio “Construindo a Igualdade de Gênero”. Governo Federal, Brasília, 2008.

SOUZA, Edinete Jeremias. **Etiologia e os Problemas de Aprendizagem**. Virtus/Unisul.v.2, n.2 – Tubarão, 2002.

TORRES, C.R.V. **Sobre gênero e Identidade**. In: Fagundes, T.C.P.C. Ensaios sobre identidade e gênero. Salvador: Helvécia, 2003.

WERNER, Jairo. **In: Desenvolvimento cultural da criança**: a transformação do biológico pelo social. Disponível em: <http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2001/edtx.t1.htm>. Acesso em 20 set. 2008.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP e A 8ª. Ed. 2001.

ZANELLA. Andréa Vieira. **Sujeito e auteridade**: Reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: rev. Psicologia e Sociedade; 17 (2): 99-104; mai/ago. 2005.