

**AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA: BUSCANDO COMPREENDER
CRIANÇAS COM QUEIXA DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

Márcia Sandeville Mancine
Silvana Aparecida de Lucca

Sob a orientação da Professora Mestra Betânia Alves Veiga Dell' Agli

Banca examinadora:

Ellika Trindade
Valdete Maria Ruiz

AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA: BUSCANDO COMPREENDER CRIANÇAS COM QUEIXA DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

RESUMO

O presente trabalho abordou a prática da avaliação neuropsicológica em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem (DA). A neuropsicologia estuda as relações e inter-relações das funções cerebrais e do comportamento, e a avaliação da criança com DA é fundamental para documentar o grau desta evolução, obter dados que possibilitem desenvolver técnicas de intervenção, além de promover e aprofundar o conhecimento do funcionamento cerebral, permitindo avaliar como se desenvolvem os processos psicológicos, lingüísticos e perceptuais, e a interdependência dos mesmos. Este trabalho pretendeu contribuir para a compreensão das DA e do sentimento de fracasso e suas conseqüências, nas áreas acadêmicas e socioemocionais da criança. Buscou-se instrumentalizar pais e escola para lidar com esta dificuldade, propondo intervenções adequadas às suas habilidades. Participou deste trabalho, uma criança, do sexo masculino com queixa de dificuldade de aprendizagem, aluno da 4ª série do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino de São João da Boa Vista, estado de São Paulo. Na avaliação neuropsicológica, foram utilizados instrumentos validados e aprovados para tal finalidade. As aplicações dos testes ocorreram de forma individual, com sessões semanais de 50 minutos cada, realizadas em sala cedida pela escola. Em vista dos resultados obtidos, pode-se perceber o valor da avaliação neuropsicológica para um diagnóstico mais específico das funções psicológicas superiores, podendo-se dar maior ênfase em medidas para o aprimoramento das habilidades consideradas deficitárias. A criança avaliada foi encaminhada para atendimento psicopedagógico e treino em psicomotricidade, contudo, não haverá dentro da rede de ensino, meios para que esses encaminhamentos se realizem. A prática da avaliação neuropsicológica também revelou a multicausalidade do fracasso escolar, em concordância com autores da área que não o atribuem a uma ou outra causa apenas.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar, avaliação neuropsicológica.

ABSTRACT

This work approached the practice of the neuropsychologic evaluation in children with complaint of learning disabilities (LD). The neuropsychology studies the relations and inter-relations of the cerebral functions and the behavior, and the evaluation of the children with LD, is fundamental to register the changing degree of this process, to obtain data which would make it possible the development of intervention techniques, besides promoting and deepening the knowledge on cerebral functioning, allowing, thus, to evaluate in whatever manner the psychological processes are developed, as well the linguistics, perceptual, and their inter-independence. This work intended to contribute to the understanding of the LDs and the feeling of failure and its consequences, in the academic and social-emotional areas, childwise. Sought to provide parents and school with support and tools, to deal with this difficulty, suggesting adequate interventions to their skills. A child from the male organ, with learning disability, participated in this project, he is student from municipal middle school at São João da Boa Vista, São Paulo state. In the neuropsychologic evaluation, instruments validated and approved for such purpose, were used. The applications of these tests were individual, with weekly sessions of 50 minutes each one, carried through in rooms provided by schools. According with the results, so far, it is noticeable the neuropsychological evaluation's worth, to a more accurate diagnosis in the superior psychological functions, enabling emphasize measures for the improvement in the deficitated skills. The evaluated child was directed for psycho pedagogic treatment and psycho motor training, however, there will not be within the school levels, any means to make such happen. The neuropsychological evaluation practice seems also to revealed the causes of the school failure, according with authors in the field, whom do not attribute it to one or another.

Key-words: Learning disabilities, failure pertaining to school, neuropsychologic evaluation.

PARECER DO ORIENTADOR

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um trabalho que possui uma boa fundamentação teórica, versando sobre importantes temas como o fracasso escolar, as dificuldades de aprendizagem e a neuropsicologia. As autoras conseguiram integrar os temas de forma coerente demonstrando a interdependência entre eles. Além disso, apresentam uma metodologia adequada, ou seja, explicitam claramente os objetivos, o método utilizado, os resultados e as considerações finais.

Possui também uma adequada referência bibliográfica da área analisada.

O TCC traz uma problemática que é antiga e ao mesmo tempo atual, visto que ainda o psicólogo escolar se depara frequentemente com a queixa de dificuldade de aprendizagem, daí a necessidade de se continuar realizando estudos na área. Além disso, é um trabalho que busca acrescentar os conhecimentos atuais da neuropsicologia se constituindo mais um campo de atuação do psicólogo na tentativa de compreender a queixa escolar.

Betânia Alves Veiga Dell' Agli

Professor Orientador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. FRACASSO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO AINDA EM ABERTO	5
2. BUSCANDO ENTENDER AS TERMINOLOGIAS: DIFICULDADE OU DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM?	17
3. TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM.....	27
4. CONTRIBUIÇÃO DA NEUROPSICOLOGIA ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	30
5. OBJETIVO	44
5.1. OBJETIVO GERAL	44
5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	44
6. MÉTODO	45
6.1. PARTICIPANTES.....	45
6.2. INSTRUMENTOS	45
6.3. PROCEDIMENTOS.....	48
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	50
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXOS	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Avaliação Neuropsicológica	40
Quadro 2: Resultados da avaliação do nível intelectual e das habilidades escolares	50
Quadro 3: Resultados da prova de consciência fonológica	51
Quadro 4: Resultados do Exame Neuropsicológico	52

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende.

Paulo Freire.

A realidade escolar tem revelado um número crescente de crianças com dificuldades de aprendizagem (DA). Isto está longe de ser um fato isolado, visto que esse tema tem sido alvo de inúmeras preocupações e discussões tanto no Brasil como no restante do mundo. A partir desse quadro alarmante, pesquisas têm surgido, no âmbito nacional e internacional, na tentativa de compreender esse problema que se caracteriza por ser de difícil solução.

Nessas incessantes tentativas observamos que existe uma busca em vão de encontrar culpados para o fracasso escolar, mas desde já verificamos que os pesquisadores apontam que se trata de uma problemática multifatorial que ultrapassa uma relação direta de causa e efeito. Não se pode atribuir ao fracasso escolar, tal como muitos fazem, somente à escola, à família ou ao aluno, com suas características e possíveis patologias. A dificuldade de aprendizagem é um tema que deve ser estudado levando-se em conta todas as esferas em que o indivíduo participa e podemos citar a escola, a família, a sociedade entre outros (CORRÊA, 2001).

Sabe-se que nunca há uma causa única para o fracasso escolar e que também um aluno com dificuldade de aprendizagem não é um aluno que tem deficiência mental (FONSECA, 1995). Na verdade, existem aspectos fundamentais que precisam ser trabalhados para obter-se um melhor rendimento em todos os níveis de aprendizagem e conhecimento, embasado no conhecimento de qual e como está o desenvolvimento deste aluno. Quando se fala de aprendizagem e conhecimento não

está se referindo somente a conteúdos escolares, mas também a conhecimento e desenvolvimento físico-psíquico-intelectual, que são tão importantes quanto (CORRÊA, 2001).

As dificuldades de aprendizagem são representadas por determinados aspectos considerados freqüentes, como: hiperatividade, problemas psicomotores, problemas gerais de orientação, labilidade emocional, desordem de atenção, memória e raciocínio, impulsividade e problemas de audição e fala. Elas podem ser gerais ou específicas e nesse caso envolveria a dislexia (dificuldade de leitura), a disgrafia (dificuldade de escrita), a disortografia (dificuldade da formação de idéias e sua expressão ortográfica) e a discalculia (dificuldade do cálculo ou aritmética) (FONSECA, 1995; CIASCA, 2003).

Têm-se verificado sobre este tema, que a dificuldade de aprendizagem é oriunda de diversos fatores, entre eles o fator do desenvolvimento neuronal e psíquico do aluno. Segundo autoras como Lefèvre (1989) e Tabaquim (2003), o cérebro da criança está sempre evoluindo e por meio dessa interação com o meio ambiente, ela vai adquirindo a capacidade de perceber o mundo ao seu redor, por meio dos sentidos, e passa a atuar sobre o mundo. Durante o desenvolvimento, as interações vão se modificando promovendo a compreensão desse mundo, tornando-se o pensamento mais complexo, adaptando-se melhor aos ambientes, e atuando sobre eles de forma mais precisa. Domina melhor o esquema corporal e dando conta de formular idéias mais corretas (TABAQUIM, 2003).

Esta última autora citada considera que, como a neuropsicologia estuda as relações e inter-relações das funções cerebrais e do comportamento, a avaliação da criança com DA, torna-se essencial para registrar o nível desta evolução e permite a

aquisição de dados que possibilitem o desenvolvimento de técnicas de intervenção e produção científica. A avaliação neuropsicológica deve, também, promover e enriquecer o conhecimento do funcionamento cerebral. Tal conhecimento possibilita analisar como se desenvolvem os processos psicológicos, lingüísticos e perceptuais, podendo compará-los e mostrar a interdependência dos mesmos (LEFÈVRE, 1989; FONSECA, 1995; CIASCA, 2003; TABAQUIM, 2003).

Esse trabalho teve como objetivo realizar avaliação neuropsicológica em uma criança com queixa de dificuldade de aprendizagem, matriculada no ensino fundamental, encaminhada para avaliação pela escola que frequenta.

A avaliação neuropsicológica tem uma grande relevância em virtude da falta de instrumentalização das escolas e dos pais em lidar com esta realidade e justifica a avaliação que oriente para um melhor aproveitamento das capacidades dos alunos.

Assim sendo este trabalho pretende contribuir para a compreensão das DA, que levam tanto alunos quanto a instituição escolar a se debaterem diariamente com o sentimento de fracasso e suas conseqüências, nas áreas acadêmicas e socioemocionais.

Assim, tendo em vista os objetivos, o presente trabalho consta de 8 capítulos, sendo os quatros primeiros, dedicados à revisão da literatura sobre questões que fundamentam este estudo. Como ponto de partida, o capítulo 1 tece considerações sobre o fenômeno do fracasso escolar, numa perspectiva histórica sobre este tema, procurando compreender suas repercussões para a criança que o experimenta. O capítulo 2 apresenta autores que definem e discutem os conceitos de Dificuldade de Aprendizagem e Distúrbio de Aprendizagem e suas respectivas características, fazendo uma distinção entre esses conceitos. O capítulo 3 destaca a prevalência de

transtornos associados às dificuldades de aprendizagem, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Na seqüência, no capítulo 4, encontram-se as informações referentes às contribuições da avaliação neuropsicológica para o entendimento das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar. O capítulo 5 apresenta os objetivos deste trabalho. No capítulo 6, é relatada a metodologia empregada. O capítulo 7 expõe os procedimentos de análise, bem como um estudo de caso de Distúrbio de Aprendizagem. Finalmente, no capítulo 7, são apresentadas as considerações finais que foram possíveis ser encontradas.

1 FRACASSO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO AINDA EM ABERTO

O tema relativo ao fracasso escolar na educação brasileira vem sendo estudado há tempos por estudiosos e pesquisadores na tentativa de entender e resolver um problema tão comum em nosso país. Vemos, no entanto, que as discussões atualmente propostas se diferem das antigas e isso se deve em parte pelas contribuições das pesquisas realizadas e reflexões acerca da educação, do ensino e da aprendizagem. Assim, podemos verificar mudanças em vários aspectos, bem como novas maneiras de olhar o problema. O avanço é incontestável. No entanto, ainda encontramos dificuldades que precisamos ultrapassar.

No que se refere às mudanças ocorridas, Côrrea (2001) nos diz que elas giravam em torno dos altos índices de evasão e reprovação escolar. No intuito de solucionar tais problemas foram propostas algumas medidas por parte do governo federal e decisões de governos estaduais e municipais, como por exemplo, as *classes de aceleração*, a implantação dos Ciclos Básicos de Alfabetização e o regime de progressão continuada como medidas a serem utilizadas em todo o país. Com tais iniciativas, adotadas a partir da década de 1980, houve de fato diminuição nesses índices e assim a discussão e reflexão sobre a educação vem tomando outras vertentes como, por exemplo, a qualidade do ensino.

Com base nos dados estatísticos, verificamos que de fato, houve mudanças como mostram os dados do Censo Escolar de 2005 (Mec, 2006¹), ou seja, houve uma sensível melhora dos dados do Ensino Fundamental no que se refere à promoção, repetência e evasão escolar. Embora os números apontem para uma melhora, nos

¹ Ministério da Educação e Cultura

deparamos com uma redução de matrícula de 2004 para 2005 que foi justificada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Inep/Mec) pela taxa de natalidade e pela diminuição dos índices de repetência, especialmente de 1^a a 4^a série do ensino fundamental e tal justificativa aponta para uma melhora, mas que deve ser mais bem investigada.

Os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) desde sua implantação até os dias atuais (atualmente Aneb), apontam para uma diminuição do número de crianças fora da escola, mas também revelam uma discrepância entre os diferentes Estados e regiões do país, tanto no que se refere à infra-estrutura, quanto à qualidade do ensino.

Sobre essa disparidade, Corrêa (2001) afirma que ela se deve à ausência de um princípio democrático nas políticas educacionais: o princípio de equidade. Tal princípio é fundamental nas políticas educacionais, tendo em vista as desigualdades sociais existentes em nosso país. Segundo a autora, um Estado democrático deve elaborar e implementar uma política de “discriminação positiva” em favor dos mais desiguais, acrescentando desta forma, a qualidade de equidade às políticas educacionais.

Analisando tais dados, vimos que de fato houve melhoras a partir das tentativas implementadas, embora tenham sido insuficientes para acabar com os problemas educacionais tal a complexidade que o tema suscita.

Apesar da melhora, os dados fornecidos pelo Saeb/2005 mostram que houve um decréscimo e, em algumas situações, melhoras pouco significativas no aproveitamento médio dos alunos de 4^a a 8^a série do Ensino Fundamental e da 3^a série do Ensino Médio no que se refere às habilidades mais complexas no trato dos

conteúdos curriculares, em todas as séries, tanto na aprendizagem da leitura quanto da matemática, sendo que o aproveitamento médio da aprendizagem da matemática é inferior ao da leitura. No geral, a análise mostra que o desempenho dos alunos encontra-se aquém do esperado e do desejável.

Isso nos remete a uma outra questão que se refere aos processos pedagógicos. De acordo com Corrêa (2001) uma mudança nos processos pedagógicos está na dependência de fatores variados tais como: capacitação dos professores; instalações físicas e equipamentos; autonomia; capacidade de planejar e administrar os processos internos da escola gerando coesão da equipe em torno dos objetivos; valorização positiva da capacidade de aprender do aluno; presença e participação dos pais.

Todos estes fatores, sem dúvida, são extremamente importantes para as mudanças nos processos pedagógicos, mas deve-se acentuar a capacitação dos professores na medida em que eles são os responsáveis por grande parte do processo de aprendizagem dos alunos. Assim, deve-se repensar antes de qualquer coisa, a formação dos profissionais ligados ao ensino, de tal modo a prepará-los melhor para a difícil e complicada tarefa que envolve o processo de ensino-aprendizagem.

Outras pesquisas que foram realizadas em anos posteriores vêm corroborar com os dados relatados anteriormente, ou seja, que apesar da melhoria detectada no que se refere à reprovação, promoção e evasão escolar, os alunos não estão aprendendo conforme o esperado.

Não se pode negar os acertos e progressos da política educacional na tentativa de equalizar a educação, mas os dados vêm nos impor a necessidade de medidas mais eficazes. Não basta apenas o aperfeiçoamento da parte estrutural e administrativa das escolas, como já vem sendo feito, é necessário antes de tudo focar o processo de

aprendizagem do aluno, modificar o sistema de avaliação e promover mudanças mais efetivas nas concepções e práticas pedagógicas. Se isso ocorrer, podemos elevar a educação a patamares considerados desejáveis.

O fracasso escolar é um fenômeno com crescente visibilidade. Os estudos brasileiros sobre este tema apontam que apenas 27% das crianças concluem o primeiro grau (MACHADO, 1997), mesmo após as tentativas já mencionadas. O que queremos enfatizar é que embora visualizemos um longo caminho a percorrer, as crianças que hoje estão na escola são vítimas de todo esse sistema que de alguma maneira precisa se mobilizar para atendê-las de forma mais adequada e efetiva.

Sem desconsiderar toda a complexidade da escola e as mudanças necessárias em todos os aspectos, centraremos nossa discussão nas crianças que encontram dificuldades em aprender, pois sem dúvida elas são o ponto frágil de todos os problemas e eles recaem sobre elas prejudicando sua auto-estima e uma construção adequada de si. Além disso, a falta de apoio e compreensão do fenômeno leva na maioria das vezes à exclusão social dessas pessoas, pois a escola é uma das instituições que possibilita ao indivíduo uma maior inserção na sociedade.

As crianças que não aprendem ou que fracassam na escola geralmente são encaminhadas para psicoterapia, avaliação psicológica, fonoaudiológica, neurológica, entre outras, visto que há uma crença de que o encaminhando possa resolver os problemas que ela enfrenta na escola. A avaliação é pertinente, sem dúvida, mas ela precisa ser repensada, adotando uma visão mais ampla, para não correremos o risco de perpetuarmos na rotulação que em hipótese alguma auxilia na melhora no desenvolvimento da criança.

Machado (1997) ao analisarem os encaminhamentos de criança para clínicas-escola de Psicologia, nos informam que na maioria dos casos a principal queixa é referente a problemas escolares. Ressalta que esse dado deve ser analisado com cuidado, uma vez que os encaminhamentos partem dos professores.

No que se refere à compreensão dos professores a respeito do fracasso escolar e ao desempenho dos alunos, pesquisas realizadas em algumas regiões do país (Minas Gerais, 1997/1998; Espírito Santo, 1999) denunciam que eles acreditam que o problema é do aluno e da sua família.

Corrêa (2001) ao relatar sua experiência como psicóloga, acentua que quando um aluno é encaminhado para um especialista por apresentar comportamento inadequado, não é feita uma avaliação suficientemente precisa das causas existentes no próprio sistema escolar. Segundo suas palavras:

Não passa pelas considerações desses educadores a possibilidade de questionar o sistema educacional, a escola e seu modo de organização e funcionamento, seus compromissos básicos, concepções e métodos de avaliação, didática, relação professor-aluno, currículo ou a forma de abordagem dos conteúdos e, menos ainda, o nível de aprendizagem real do aluno. (p.24)

Vemos com isso, a falta de preparo do professor em lidar com alunos que fracassam na tarefa de aprender. Se o foco das causas está no aluno e na família, muito provavelmente não vêem mudanças possíveis em sua prática. Seria desejável antes de qualquer coisa, que se auto-avaliassem e que avaliassem a própria instituição escolar e que tentassem alternativas a partir dessas análises antes dos encaminhamentos que provavelmente serão mais danosos à criança e pouco contribuirão para seu aperfeiçoamento profissional.

A visão dos profissionais e da própria sociedade atribui normalmente ao aluno tal fracasso, ficando este como seu depositário. Embora muitas interpretações tenham sido propostas, todas apresentam características comuns: a causa do fracasso escolar está localizada no aluno ou na sua família (CÔRREA, 2001; PROENÇA & MACHADO, 2004).

Côrrea (2001) faz uma interessante análise sobre a atribuição do fracasso escolar, nos dando parâmetros para uma reflexão mais consistente sobre o assunto. A autora analisa então alguns modelos que serão apresentados a seguir.

O modelo médico, onde prevalece o inatismo do não aprendido, busca a origem genética para o fracasso escolar e tem uma tendência patologizante dos fenômenos. Noutra vertente há a busca da causa do fracasso no processo de maturação do sistema nervoso central. Essa visão ocupa-se da sintomatologia do não aprender, dando suporte às atitudes de classificação e rotulação dos alunos que não aprendem. Esta visão que contribui para a prática de encaminhamentos dos alunos às classes especiais conduz à exclusão e segregação desses alunos. Sendo assim, o fracasso escolar tende a ser considerado um fator intrínseco da criança que não aprende, excluindo e eximindo de certa forma a responsabilidade da escola e do professor (CORRÊA, 2001).

No mesmo sentido, Proença e Machado (2004) analisam essa questão acentuando o que elas denominam de “patologização” do aprender que acaba por cristalizar e naturalizar o problema das crianças que não conseguem aprender. As autoras chamam a atenção para o fato de que os encaminhamentos para médicos e psicólogos para diagnóstico muitas vezes selam destinos e trajetórias escolares,

devendo, portanto, sermos cuidadosos nessa questão. Desta forma, propõem a mudança de “foco” de nossas crenças para melhor intervir.

Analisando a visão médica, vemos que ainda há um longo caminho a percorrer. Apesar das críticas, perfeitamente cabíveis nesse caso, em que há uma patologização do aprender, não se pode negar a importância desses estudos, já que dentre outros fatores, revelam implicitamente a complexidade que envolve o ato de aprender. Ainda hoje, pouco se sabe sobre a relação entre cérebro e aprendizagem. No entanto, é de consenso a necessidade de uma integridade orgânica básica para a aprendizagem. Os estudos nessa área devem ser sem dúvida ampliados, até mesmo para descartar qualquer hipótese neste sentido. O mais complicado no que se refere às críticas, é que elas muitas vezes se mostram radicalizadas, ao passo que devemos entender o ser humano como uma unidade que necessita tanto da integridade orgânica como das relações do organismo com o meio.

Num outro viés, a partir do enfoque psicológico, tende-se a atribuir o fracasso escolar a questões intrínsecas da criança, todavia focadas na sua personalidade. Ao invés da genética como determinante, nesta visão encontra-se o meio-ambiente como fator desencadeante do problema. É a criança emocionalmente problemática. A escola e os conflitos familiares são entendidos como geradores de neurose na criança que se manifestam por sintomas e inibições da aprendizagem. O fracasso neste enfoque ainda pertence ao aluno e à sua família.

Há também o enfoque psicométrico que vai buscar as causas do fracasso nas deficiências cognitivas do aluno, dando base científica aos problemas encontrados na escola. É uma estratégia que dá continuidade a visão médica, que rotula o aluno.

Os testes psicométricos para avaliar as funções mentais superiores surgem

com Binet, em 1905, e têm por objetivo determinar a variação das faculdades mentais do ser humano e com isso conseguir uma base científica para os problemas encontrados na escola. A partir daí surgem alguns termos como idade mental e o famoso e vulgarizado Quociente Intelectual (QI) (ANASTASI & URBINA, 2000).

Leite (1988) faz uma discussão a respeito do QI ressaltando que a literatura demonstra que o conceito de inteligência ainda gera polêmicas e que um consenso entre os estudiosos da área está bem longe de ser conseguido. Sobre isso o autor diz:

[..]. discute-se ainda se se trata de uma capacidade global do indivíduo ou se na realidade corresponde a diferentes tipos de inteligência, o que levaria a se falar não em uma inteligência mas em diversos tipos. (p.515)

Como vemos, a inteligência é ainda mal definida o que dificulta até mesmo a compreensão dos resultados dos testes. A questão principal é: os testes medem de fato a inteligência? Apesar das críticas, os testes vêm sendo amplamente utilizados como critério de cientificidade para avaliar crianças que apresentam problemas de aprendizagem. Com relação a esses instrumentos, eles devem ser mais bem pesquisados e critérios avaliativos, para essa população específica, devem ser propostos. Se por um lado os instrumentos podem auxiliar no diagnóstico dos problemas de aprendizagem, eles não devem ser considerados como tendo valor absoluto, sem que se leve em conta as relações individuais estabelecidas e as vivências particulares de cada ser humano.

As mesmas críticas já feitas a respeito do rótulo, são pertinentes com relação ao QI. Em nenhum momento a classificação deve determinar a condição de aprendizagem de uma pessoa. O QI, como instrumento psicopedagógico absoluto é suspeito e não oferece soluções satisfatórias para a compreensão da complexidade das estruturas cognitivas (FONSECA, 1995). Assim, os testes padronizados devem

ser redimensionados devido a sua relativização, embora ainda sejam considerados como critérios de cientificidade.

Nas perspectivas atuais da Educação, cujo tema central baseia-se na inclusão, não é mais cabível uma avaliação que identifica e etiqueta em categorias. Necessária se faz a reinterpretação ou se corre o risco de perpetuar a segregação das crianças que encontram problemas na aprendizagem, tal como era feita antigamente.

Além disso, uma outra discussão se abre com relação aos testes: qual a informação que o resultado de um teste poderia fornecer ao professor na sua prática pedagógica, se os resultados trazem apenas dados quantitativos? Os testes não devem ser apenas redimensionados no sentido da estigmatização, mas também eles devem ser compreendidos de tal forma que possam ser úteis para auxiliar o educador e conseqüentemente a criança. Se isso não for possível não tem razão para que eles sejam utilizados em processo avaliativo como vem ocorrendo freqüentemente em consultórios e clínicas psicológicas.

Passaremos agora a analisar a visão sociológica que como veremos teve grande impacto nas explicações sobre as dificuldades de aprendizagem.

Segundo Corrêa (2001), há ainda a visão sociológica para o fenômeno do fracasso, que a partir da década de setenta, com a teoria da carência cultural, em que o fracasso escolar era explicado pelo entorno cultural da criança: a pobreza, a desestruturação familiar, problemas emocionais, falta de estimulação, a linguagem pobre, eram algumas das justificativas para explicá-lo. Assim sendo, há uma tendência em justificar o fracasso à carência cultural e sócio-econômica dos alunos advindos de classes menos favorecidas, eximindo a responsabilidade da escola que fica então a cargo da política.

Sem dúvida alguma, essa visão expande nosso olhar no que se refere às causas do fracasso escolar, daí sua importância. Não se pode negar que os problemas sociais vivenciados por determinada sociedade e diferenças culturais interferem na construção do ser humano ainda mais se há uma discrepância entre uma ideologia dominante e as classes populares. A visão sociológica aponta para a necessidade de levarmos em conta as diferenças sociais e culturais, ou seja, a bagagem que a crianças traz de seu meio e adequar a prática pedagógica em função desse determinante.

O problema com relação a essa visão, é que ela gerou um pessimismo e um desânimo no meio educacional, devido, provavelmente, ao sentimento de incapacidade diante de uma situação que foge ao controle da instituição escolar.

Adotar essa postura faz com que nos tornemos passivos frente ao problema que está ocorrendo dentro de nossas instituições escolares, já que a desigualdade social e as diferenças culturais estão permanentemente presentes.

Segundo Corrêa (2001), mais recentemente os estudos passaram a investigar os fatores intra-escolares e suas relações com a seletividade operada na escola. Houve uma mudança de foco, o fracasso passa a ser visto como resultado de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar. Passaram-se a estudar os obstáculos à escolarização das classes populares, que apesar de serem atendidas pela escola, esta não sofreu mudanças para atender à nova clientela, mantendo um papel de reprodução das desigualdades sociais. É a teoria da diferença cultural, que atribui o fracasso escolar à inadequação da escola para atender ao aluno de classe popular.

Há uma convergência com as idéias da teoria da carência cultural, onde as dificuldades de aprendizagem são manifestas na criança pobre.

Ainda hoje as visões expostas anteriormente, influenciam as práticas pedagógicas e a compreensão do fracasso escolar.

Por meio de um novo olhar sobre o fracasso escolar, a escola tem o seu papel revisto, ficando com a função de proporcionar ao indivíduo o que é indispensável à sua formação enquanto ser humano, capaz de agir no mundo, cidadão com seus direitos e deveres e como profissional, capaz de desempenhar suas funções de forma competente. Nessa visão busca-se um modelo de escola mais inclusiva e democrática.

O construtivismo, com sua epistemologia genética, constitui atualmente uma grande influência e uma nova base para se repensar o problema do fracasso escolar, mais compatível com o modelo de uma escola inclusiva. Há uma mudança no foco da questão. Este se volta agora para a compreensão da não aprendizagem e não buscando somente justificar o fracasso. “O fracasso e o sucesso na escola estão apenas parcialmente associados à aprendizagem de conteúdos escolares” (CORRÊA, 2001, p.53) demonstrando que a questão é complexa.

O presente trabalho busca a compreensão desta problemática dando ênfase à criança que já apresenta um nível de fracasso na escola, contudo, leva em consideração este novo olhar, procurando não enxergar esse indivíduo como um depositário do fracasso. É um trabalho que vai verificar as variáveis intervenientes desse processo, não no intuito de atribuição de causas, mas na proposta de sugestões para uma intervenção adequada e eficaz para a superação da problemática.

Foi com esse intuito que o tema fracasso escolar foi abordado inicialmente,

pois é a partir dele que podemos entender a trama educacional visando sem dúvida a criança, mas sem desconsiderar que para chegarmos até ela precisamos repensar a escola em toda a sua complexidade para que de fato ela se torne um bem público cumprindo sua principal função que é Educar. Encerramos com a seguinte citação:

Acreditamos que essas condições só serão possíveis à medida que consigamos fazer da escola um espaço efetivamente público, isto é, um espaço onde homens reunidos possam ver, ouvir e falar, ser vistos, falar e ouvir construindo na diferença a igualdade, o único espaço em que a liberdade se faz presente – condição básica para a ação, cujo resultado pode não ser perfeito, mas será algo que poderá ultrapassar os limites, de onde se origina, tornando-se um bem público (Corrêa, 2001, p.52).

Se assim fizermos garantiremos à escola o princípio de equidade tão necessário numa sociedade que pretende ser justa.

2 BUSCANDO ENTENDER AS TERMINOLOGIAS: DIFICULDADE OU DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM?

Antes de iniciar esse tema, é importante fazermos um esclarecimento. O fracasso escolar e a dificuldade de aprendizagem não são considerados sinônimos. É bem verdade que ambas parecem caminhar juntas, mas não podem ser considerados causa e consequência um do outro. Existe uma alta correlação de crianças com dificuldades de aprendizagem e fracasso na escola, mas há crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem que não têm fracasso escolar.

O termo dificuldade de aprendizagem surge oficialmente a partir do ano de 1963, quando um grupo de pais de crianças norte-americanas e canadenses se reuniu em Chicago para tratar sobre as dificuldades de aprendizagem de seus filhos sem razão aparente, principalmente na aprendizagem da leitura. Foram convidados profissionais de diferentes áreas – médicos, neurologistas e psicólogos – expertos no assunto, a fim de que lhes indicassem alguma solução e explicação para o fato. Esse encontro também visou a organização e a obtenção de fundos para a criação de serviços educativos eficazes que tratassem o problema de seus filhos. A partir desse encontro, foi criada a Associação de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem (Association of Children with Learning Disabilities, ACLD). Tais crianças não se enquadravam nos atendimentos voltados para educação especial que atendiam crianças com atraso mental, deficiência auditiva, visual, motora ou múltipla etc. Até então, os especialistas consideravam essas crianças como tendo algum tipo de lesão cerebral ou disfunção cerebral, dislexia, entre outros (GARCIA, 1998).

Na ocasião, o psicólogo Samuel Kirk estava trabalhando com crianças que

apresentavam atraso mental, dificuldades de linguagem e de leitura e foi nesse contexto que ele propôs o termo dificuldade de aprendizagem (learning disabilities). Tais dificuldades não podiam ser atribuídas ao nível de inteligência, ao ambiente familiar ou educativo, mas se referiam a problemas de aprendizagem acadêmica. Samuel Kirk foi considerado o pai do campo das dificuldades de aprendizagem (FONSECA, 1995; GARCÍA, 1998).

Segundo Correia (1991), o conceito de dificuldades de aprendizagem (DA) surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente experimentando insucesso escolar, especialmente em áreas acadêmicas tal como a leitura, a escrita ou o cálculo.

Segundo o National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) dos Estados Unidos citado por Fonseca (1995), o conceito de Dificuldade de Aprendizagem (DA) é bastante amplo e engloba um grupo heterogêneo de desordens, que se manifestam em dificuldades relevantes na obtenção e emprego da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático.

Analisemos a definição consensual:

Dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso de 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 destas condições ou influências (apud MOYSÉS e COLLARES, 1992, p.32).

Apesar de ter se estabelecido e chegado a um consenso sobre a definição de dificuldade de aprendizagem, notamos que ainda ela é pouco precisa e é pautada em

exclusões. No entanto, há de se considerar que aos poucos o termo foi sendo mais bem definido e conhecido, possibilitando uma melhor compreensão.

Com a divulgação do tema e a real necessidade que a realidade educacional nos impõe, pesquisas têm sido feitas no sentido de identificar alguns fatores que possivelmente estão relacionados à causa das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar.

As dificuldades de aprendizagem (DA) são para Oliveira (1996) multideterminadas, isto é, possuem uma associação de causas e podem estar relacionadas à escola, como consequência de currículos inadequados, de um sistema de avaliação falho, do método e da própria relação com o professor, assim como a falta de estímulo dos professores, alunos trabalhando com material didático desatualizado e desprovido de significado, salas de aula com um número grande de alunos, crianças com diferenças culturais, sociais, econômicas, bem como seu nível de maturidade. Indo mais além, em relação ao aluno, problemas de ordem neurológica, fisiológica, de visão, falta de trocas e interação entre pais e filhos, perturbação afetiva e emocional.

Sobre essa última é importante algumas considerações. Martinelli (2002) acentua a importância de se levar em consideração os aspectos afetivos quando o intuito é compreender o processo de aprendizagem dos alunos. Aponta algumas situações que considera intervenientes no processo de aprendizagem humana, como o abandono, a separação dos pais, a perda de um dos progenitores, um ambiente familiar desfavorável à manifestação afetiva e a depreciação.

A autora ressalta que é consenso de profissionais da área que um bom ajustamento afetivo é condição necessária, embora não suficiente, ao

desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, tal como demonstram algumas pesquisas. Segundo Martinelli (2002), os educadores na condução de seu trabalho devem “propiciar um ambiente favorável à aprendizagem em que sejam trabalhados a auto-estima, a confiança, o respeito mútuo, a valorização do aluno, sem contudo esquecermos da importância de um ambiente desafiador, mas que mantenha um nível aceitável de tensões e cobranças [...] .” (p.16). Ressalta que independentemente do referencial teórico adotado, sabe-se que na base de todo o processo de conhecimento existe uma necessidade, uma curiosidade, um desejo e uma recompensa que leva a buscar o novo que conduz a outros conhecimentos.

Como podemos verificar, a autora traz uma importante discussão no campo das dificuldades de aprendizagem. Atualmente há uma tentativa de relacionar os aspectos cognitivos e afetivos, pois não podemos mais negar a unidade do ser humano. Infelizmente os aspectos afetivos e cognitivos estiveram por muito tempo separados, mas se quisermos avançar precisamos superar essa dicotomia.

Assim, torna-se necessária a compreensão da problemática que leva tantos alunos a se debaterem diariamente com esse sentimento de incapacidade, e quais as conseqüências desta, nas áreas acadêmicas e socioemocionais.

Os estudiosos da área utilizam-se de termos que são às vezes considerados sinônimos, mas que há que se diferenciar. Dificuldade de aprendizagem e Distúrbio de aprendizagem são termos que se acredita tratar do mesmo fenômeno, contudo, a revisão bibliográfica torna possível a diferenciação.

Segundo Ciasca (2003), as Dificuldades de Aprendizagem (DA) são amplas e abrangem as Dificuldades Escolares e os Problemas de Aprendizagem. Esclarece que a diferença entre Distúrbio de Aprendizagem e Dificuldade Escolar, é que este

segundo, relaciona-se a um problema de ordem e origem pedagógica. Logo subentende-se que as dificuldades não são apenas problemas da escola, tampouco originadas apenas neste ambiente. Ciasca e Rossini² citado por Capellini (2006) diferenciaram as terminologias dificuldade de aprendizagem e Distúrbio de Aprendizagem³. Para as autoras dificuldade de aprendizagem se refere a um déficit específico da atividade acadêmica, enquanto que o distúrbio relaciona-se com uma disfunção intrínseca à criança, geralmente neurológica ou neuropsicológica, que se manifesta por dificuldades específicas na aquisição e uso das capacidades de ouvir, falar, ler, escrever e raciocinar logicamente.

Segundo Fonseca (1995), os Distúrbios de Aprendizagem são desordens intrínsecas aos indivíduos, onde se presume que são causadas por uma disfunção do Sistema Nervoso Central (SNC) e que podem se manifestar ao longo da vida. Problemas de auto-regulação, na percepção e interação social podem surgir conjuntamente com os distúrbios de aprendizagem. São definidos como desordens em um ou mais processos da linguagem falada, da letra, da ortografia, da caligrafia, resultantes de déficit ou desvios dos processos da aprendizagem, e que não são devidas ou provocadas por deficiência mental, por privação sensorial ou cultural, ou mesmo, por falta de habilidades pedagógicas.

Lefèvre⁴ citada por Capellini (2006) expõe que o Distúrbio de Aprendizagem se caracteriza por várias combinações de déficits na percepção, conceituação, linguagem, memória, atenção e função motora. Um Distúrbio de Aprendizagem é

2 CIASCA, S.M. & ROSSINI, S.D.R.: Distúrbio de aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de uma década de atendimento. *Temas sobre desenvolvimento*, 8(48): 11-16, 2000.

3 Neste trabalho utiliza-se DA referindo-se à dificuldade de aprendizagem e Distúrbio de Aprendizagem para denominar tal transtorno.

4 LEFRÈVE, AB. (Coord.) *Disfunção Cerebral Mínima*. São Paulo: Editora Sarvier, 1975.

uma desordem no desenvolvimento normal característico por algum déficit psicomotor que conseqüentemente afeta os processos receptivos, integrativos e expressivos na realização simbólica do cérebro.

De acordo com Fonseca (1995), o Distúrbio de Aprendizagem se constitui em uma discrepância do desenvolvimento que geralmente é caracterizada por uma falta de maturidade psicomotora que abrange perturbações nos processos de imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e de expressão do processo simbólico.

Pode-se considerar que as crianças com Distúrbio de Aprendizagem apresentam as seguintes características: discrepância significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o nível atual de realização; desordens básicas nos processos de aprendizagem; apresentam ou não uma disfunção do SNC; não apresentam sinais de deficiência mental, privação cultural, perturbações emocionais ou privação sensorial; revelam dificuldades perceptivas, discrepância em vários aspectos do comportamento e problemas no processamento da informação, quer seja ao nível receptivo, integrativo ou expressivo (FONSECA, 1995; GARCIA, 1998).

A criança com DA é aquela que revela um rendimento vagaroso, abaixo da faixa etária das crianças consideradas normais. Essa criança não é deficiente, todavia, no nível acadêmico, apresenta um conjunto de condutas que se desviam significativamente em relação à comunidade escolar em geral.

A criança que apresenta um quadro de Distúrbio de Aprendizagem geralmente manifesta problemas psicomotores, de atenção, perceptivos, emocionais, cognitivos, de memória, psicolingüísticos e de comportamento (FONSECA, 1995).

De acordo com Fonseca (1995), a maioria das crianças com distúrbio

apresentam um perfil psicomotor dispráxico com movimentos exagerados, rígidos e descontrolados. A harmonia nos movimentos parece afetada nas crianças com Distúrbio de aprendizagem. A criança com Distúrbio de Aprendizagem apresenta uma tensão muscular diferenciada, ora hipertônica, ligada à hiperatividade e ora hipotônica, ligada à insuficiência de atividade. Paratonias, dificuldade de relaxamento, também são encontradas nas crianças com Distúrbio de Aprendizagem. A criança também apresenta problemas com a equilíbrio e locomoção.

Ela apresenta uma dificuldade em selecionar estímulos relevantes e focar a atenção nestes. São dispersos e geralmente são atraídas por outros sinais irrelevantes. A atenção concentrada também pode estar prejudicada, não mantendo as funções de alerta e vigilância. Essa desatenção pode ser motivada por inatenção ou superatenção, nos dois casos comprometendo a seleção da informação necessária à aprendizagem (FONSECA, 1995).

Os problemas perceptivos geralmente apresentados pela criança demonstram certas dificuldades na identificação, discriminação e interpretação de estímulos. Os processos primários de percepção sensorial parecem apresentar anomalias que podem repercutir em dificuldades quanto à leitura, escrita e cálculo.

Segundo o autor supracitado, pode fazer parte do quadro da criança com Distúrbio de Aprendizagem instabilidade emocional, dependência, baixa tolerância à frustração. A conduta social fica comprometida geralmente por conta das dificuldades de ajustamento à realidade e problemas de comunicação. Podem mostrar-se inseguras e instáveis afetivamente e tendem a manifestar ansiedade, reações agressivas, tensão, regressões, oposições, ruminações emocionais, narcisismos e negatividade. Há uma subvalorização de si mesmo e um autoconceito

negativo. Geralmente experimentam sentimentos de exclusão, de rejeição, de perseguição, abandono, de hostilidade e insucesso.

Com relação à parte cognitiva pode-se dizer que nas crianças com Distúrbio de Aprendizagem esta capacidade se encontra fragilmente estruturada e consolidada. A questão da capacidade de lidar com símbolos abstratos está intimamente ligada às habilidades cognitivas, lingüísticas e lexicais. Essa criança apresenta geralmente maiores dificuldades nos conteúdos verbais. A criança com Distúrbio de Aprendizagem tem um nível intelectual normal, situando no intervalo de QI de 80 a 90, medido pela WISC-III, contudo o seu perfil cognitivo intra-individual é discrepante e heterogêneo, ou seja, entre as habilidades verbais e não verbais, existe uma discrepância. Há um nível intelectual normal e um déficit cognitivo global (FONSECA, 1995, GARCÍA, 1998).

Os problemas de memória também tendem a se revelar na criança com Distúrbio de Aprendizagem. Geralmente são da ordem de memorização, conservação, consolidação, retenção, rememoração e re Chamada da informação anteriormente recebida. As funções de atenção e compreensão estão contidas no processo de memorização. Apresentam dificuldades em reproduzir seqüências de objetos, de imagens, de desenhos, de formas geométricas, de letras, de números, de ritmos, gestos dos braços das mãos ou dos dedos, oriundos de estímulos auditivos, visuais ou tátil-cinestésicos (FONSECA, 1995).

O referido autor relata que os sinais psicolingüísticos mais característicos do distúrbio são problemas na compreensão do significado de palavras, de frases, histórias, conversas telefônicas, diálogos etc. Problemas em seguir e executar instruções simples e complexas. Problemas de memória auditiva e seqüência

temporal, simbólica ou não simbólica. Apresentam também um vocabulário restrito e limitado, frases incompletas e mal estruturadas, dificuldades na re Chamada de informações. A formação de idéias fica também comprometida assim como a articulação e repetição de frases.

Os problemas comportamentais e de aprendizagem podem se dizer que são uma decorrência destes déficits previamente descritos.

A partir dessas características apresentadas, podemos compreender a definição de Distúrbio de Aprendizagem, ou seja, que ele se caracteriza por um grupo heterogêneo de desordens. As crianças que apresentam DA podem ou não apresentar determinadas características, sem com isso deixar de pertencer a esse grupo. No que se refere ao diagnóstico e intervenção, podemos dizer que, dada essa heterogeneidade, justifica a dificuldade de conclusões precisas a respeito. Isso nos mostra que de fato devemos ter um olhar individual para cada criança com seus déficits e suas conquistas, além de observar os recursos internos tanto afetivos como cognitivos e sociais que possam ser utilizados para planejar intervenções que modifiquem qualitativamente seu aprendizado.

Podemos concluir esse capítulo reconhecendo o avanço dos estudos e pesquisas na área, possibilitando-nos uma maior compreensão dessas crianças que não aprendem. Ao mesmo tempo em que isso nos reconforta, nos angustia, uma vez que sabemos que temos muito a aprender sobre elas.

Relacionando esses conhecimentos apresentados sobre os distúrbios de aprendizagem com a discussão feita sobre o fracasso escolar, resta-nos ainda uma questão: será que nosso sistema educacional com as mudanças até então realizadas é capaz de atender a essa problemática? A prática tem nos mostrado que ainda não,

mas se estamos buscando respostas elas não de aparecer.

A seguir analisaremos o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), uma vez que muitas crianças que apresentam esse quadro, apresentam também problemas escolares, sendo, portanto um tema de grande relevância. Além do mais, nos dias atuais esse transtorno tem sido vulgarmente diagnosticado se caracterizando mais um problema a ser enfrentado. É importante salientar que não abordaremos exaustivamente esse transtorno visto que ele não é o foco central de nosso trabalho.

3 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Até agora houve um esforço para distinguir dificuldade de aprendizagem (DA) e Distúrbio de Aprendizagem, procurando expor as características principais de cada problemática, contudo um outro quadro muito freqüente em crianças com problemas escolares e com ele relacionado, é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Benczik (2000) relata que muitas vezes as crianças portadoras deste transtorno, apresentam-se no ambiente escolar como desobedientes, preguiçosas, mal educadas e inconvenientes, não se adaptando bem ao meio escolar nem ao ambiente sócio-familiar. Tais crianças não correspondem às expectativas dos adultos e dos professores, por isso o nível de estresse das pessoas que convivem com essas crianças é constantemente alto. Disto decorre que essas crianças muitas vezes são excluídas e consideradas os “bodes expiatórios” no ambiente escolar.

O TDAH se caracteriza por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade. Alguns destes sintomas podem estar presentes na criança pré-escolar, embora a maioria seja diagnosticada após o ingresso na escola onde se evidenciam os principais sintomas, que também podem ser observados em diversas situações como em casa ou outros ambientes. Este transtorno causa interferência no desenvolvimento social, acadêmico ou funções ocupacionais. A desatenção e a falta de auto-controle colocam a criança em risco iminente para as dificuldades escolares, em termos do desempenho acadêmico e das interações sociais.

Ainda segundo essa autora, uma considerável parcela de crianças com TDAH apresenta dificuldades específicas que interferem na sua capacidade de aprender. Geralmente essas crianças são identificadas como tendo dificuldades de aprendizagem. As tarefas escolares exigem uma distribuição refinada dos recursos de processamento mental, memória e emprego de estratégias, que implicam em se transformar certos procedimentos em outros, como no caso dos utilizados para somar, contar e recodificar na memória de trabalho.

Crianças com problema de atenção encontram dificuldades para organizar uma hierarquia de atividades nos processos mentais, o que traz conseqüências negativas principalmente às atividades matemáticas. Geralmente o professor observa uma discrepância entre o potencial intelectual e as atividades acadêmicas, ficando comprometido o desempenho escolar mesmo em crianças com inteligência superior. Observam-se também falhas na produção escrita devido ao déficit visual motor, que leva a uma dificuldade na coordenação visomotora e conseqüentemente uma baixa resposta motora. Decorrem deste déficit, dificuldades em tarefas como desenhar, escrever, traçar e copiar. A dificuldade em relação à leitura, nestas crianças estão relacionadas a uma dificuldade em associar a compreensão fonética aos sons das letras do alfabeto e habilidades relacionadas. Devido a erros de memória verificam-se dificuldades de interpretações de texto. Reter informações também é uma dificuldade da criança com TDAH.

Os estudos de Toledo (2005) alertam para uma realidade preocupante quanto ao diagnóstico do TDAH, que têm sido feito freqüentemente baseando-se apenas na opinião de um profissional, na aplicação de questionários por pais e professores ou na avaliação somente da criança, não levando em conta os critérios dispostos no

DSM-IV. Esta autora ainda aponta para a dificuldade de encontrar dados fidedignos na avaliação das escalas aplicadas aos adultos que convivem com a criança, visto que esses dados podem refletir o grau de expectativa e tolerância destes adultos, interferindo na avaliação do quadro.

Enfim, o TDAH está intimamente relacionado às dificuldades escolares, sendo absolutamente necessária uma investigação pormenorizada do quadro que a criança apresenta, de maneira a distinguir se o TDAH é primário às dificuldades escolares ou se apresentam como comorbidade ao Distúrbio de Aprendizagem .

A partir dessa visão, não se pode continuar concebendo as DAs como déficits isolados, mas como fatores que se intercorrelacionam e que devem ser estudados ao se avaliar e tratar crianças que apresentam tais quadros.

4 CONTRIBUIÇÃO DA NEUROPSICOLOGIA ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O cérebro e suas relações com o comportamento têm sido objeto de estudo das Neurociências e elas têm contribuído para a compreensão de diversos problemas que acometem esse órgão e conseqüentemente o comportamento, embora ainda tenhamos um longo caminho a percorrer.

Há muito tempo que a Neurociência sabe que não existe atividade psicológica independente da atividade neural. Uma das principais conseqüências desses achados para o psicólogo em geral e o psicólogo clínico em particular é a de que toda prática psicológica é, na verdade, uma prática que altera o funcionamento da atividade neural (LANDEIRA-FERNANDES; CRUZ, 2003).

Nos dias atuais, não é mais cabível aos profissionais que trabalham e/ou têm como objeto de estudo a mente humana ficarem alheios às contribuições dessa área de conhecimento. Aos psicólogos a necessidade de pelo menos conhecer as relações entre cérebro e comportamento é indiscutível para que ele não corra o risco de interpretar a psique de forma reducionista. Alguns podem pensar que levar em conta o funcionamento cerebral é adotar uma postura reducionista. Nossa concepção é contrária a essa, uma vez que acreditamos que toda e qualquer atividade tem como substrato orgânico o cérebro e, portanto, devemos entendê-lo, mas a compreensão de toda a complexidade humana de fato ainda não pode ser explicada pelo funcionamento cerebral, mas é um caminho que as novas tecnologias permitirão descobrir.

A Neurociência é uma área de conhecimento que teve influência dos avanços

de outras áreas como a Neuroanatomia, a Neurofisiologia, a Linguística, a Antropologia, a Filosofia, a Inteligência Artificial, a Psicologia Cognitiva entre outras. Podemos dizer que essas áreas estão interconectadas, pois o avanço de uma possibilitou o avanço de outras. É na convergência dessas ciências que surge a Neuropsicologia.

A Neuropsicologia é a ciência que estuda a relação entre o cérebro e o comportamento humano (LÚRIA, 1981; LEFÈVRE, 1989; FONSECA, 1995).

Como área específica de estudo, tem um desenvolvimento relativamente recente, embora, tal como apontamos anteriormente, sua fundamentação científica seja resultante de várias décadas de conhecimento e investigação.

O principal enfoque da neuropsicologia é o desenvolvimento de uma ciência do comportamento humano baseada no funcionamento do cérebro. Dessa maneira, sabe-se que, a partir do conhecimento do desenvolvimento e funcionamento normal do cérebro, pode-se compreender alterações cerebrais, como no caso de disfunções cognitivas e do comportamento resultante de lesões, doenças ou desenvolvimento anormal do cérebro (CUNHA, 2000). Isso é feito pelo exame detalhado das funções.

Antes de prosseguirmos na apresentação da Neuropsicologia é necessário situá-la historicamente, mesmo que de maneira sucinta, para que possamos compreender os avanços atuais na compreensão do funcionamento cerebral.

A primeira referência à palavra cérebro é datada entre o século 16 a 17 a.C. no Egito Antigo. Posteriormente, no período greco-romano, a questão principal dos filósofos era: onde está localizada a inteligência, a razão? Para Platão a sede da inteligência era a cabeça. Para Aristóteles a inteligência podia ser localizada no coração. A Idade Média é considerada a idade das trevas, uma vez que poucos

avanços foram observados nessa época. No Renascimento, no século XVI, ao contrário, surgem pesquisas mais detalhadas e como representante dessa época citamos Descartes, pai do racionalismo, que acreditava que a mente humana estava localizada na glândula pineal. No século seguinte (séc. XVII) Franz Joseph Gall dizia que as faculdades mentais podiam ser localizadas em órgãos cerebrais e surgem os famosos mapas frenológicos. No século XIX, Henry Bigelow nos Estados Unidos, descreveu o caso de Phineas Gage, considerado um caso clássico na neurologia. Na mesma época, Broca na França descobriu que a fala está localizada no hemisfério esquerdo mais especificamente no lobo pré-frontal. Na Alemanha, também na mesma época, Wernick disse que a compreensão da fala está localizada no giro temporal esquerdo.

Percebemos que ao longo da história houve uma tentativa de localizar as funções mentais em locais distintos do cérebro, mas foi com Broca que o localizacionismo teve seu marco. Essa retomada histórica nos mostra a preocupação dos estudiosos em encontrar locais específicos para as funções mentais superiores como a fala, a memória, as praxias, as gnosias etc. Essas tentativas, embora não aceitas atualmente, contribuíram e muito para a compreensão do cérebro e suas relações com o comportamento.

Luria (1981) considerava os estudiosos como progressistas para sua época, mas ressaltava que essa visão localizacionista tinha um enfoque materialista dos processos psíquicos. A análise minuciosa das observações clínicas demonstrou que a atribuição direta dos complexos processos psíquicos não pode ser fundamentada pela localização, uma vez que perturbações de tais processos, como por exemplo a fala, a leitura, a escrita e o cálculo podem surgir a partir de afecções corticais inteiramente

diferentes pela posição. A afecção de áreas limitadas do córtex cerebral leva à perturbação de todo um grupo de processos psíquicos que numa primeira análise parece inteiramente diferente.

Essas observações geraram polêmicas e os estudiosos da área passaram a discutir e a rebater as idéias localizacionistas até então em vigor. A partir daí abriu-se uma nova discussão: era preciso rever o conceito de “funções psíquicas”.

Podemos citar Jackson, Manakow e Goldstein como autores que iniciaram essa discussão. Esses autores ressaltaram o caráter complexo da atividade humana. Jackson citado por Luria (1981) levantou a hipótese de que a organização cerebral dos processos mentais complexos deve ser entendida do ponto de vista do *nível* da construção desses processos e não mais do ponto de vista de sua localização.

Segundo Luria (1981), o comportamento humano é de natureza ativa e ele é determinado tanto pela experiência pregressa como por planos e desígnios que formulam o futuro. O cérebro humano, fruto da evolução da espécie, é o aparelho capaz de criar modelos do futuro e subordinar a eles o seu comportamento.

Tal como podemos verificar, o cérebro humano passa a ser compreendido de maneira muito mais complexa e a fim de ilustrar essa visão analisemos as palavras de Luria (1981, p.2).

O cérebro humano veio a ser encarado como um sistema funcional altamente complexo e construído de forma peculiar, trabalhando com base em princípios novos. Estes princípios não podem nunca ser representados por análogos mecânicos de um instrumento tão requintado, e o conhecimento deles deve instar o investigador a desenvolver esquemas matemáticos novos que realmente reflitam a atividade do cérebro.

Analisando esta última citação, notamos que além de termos atualmente uma compreensão diferente do cérebro, ela nos chama a atenção para o fato de criarmos

outros esquemas que possam de fato ser capazes de refletir a atividade cerebral e é com esse intuito que a Neuropsicologia tem feito seus estudos.

Nessa nova visão, a “função” passa a ter outra conotação. As funções superiores são frutos da aprendizagem do homem. O homem nasce com as funções elementares e pelo aprendizado são construídas as funções complexas. Assim, nenhum dos processos mentais, tais como a percepção, a memorização, as praxias, as gnosias, a leitura, a escrita e o cálculo, podem ser representados por uma “faculdade” isolada que seria uma “função” direta de um grupo celular limitado, mas toda e qualquer atividade consciente deve ser entendida como sistema funcional complexo (LURIA, 1981).

Logo, para este autor, se função passa a ser entendida como um sistema funcional complexo, a “localização” também deve ser entendida da mesma forma. As funções mentais, segundo o autor, devem ser organizadas em sistemas de zonas funcionando em concerto, desempenhando cada uma dessas zonas o seu papel em um sistema funcional complexo. Desta forma, a “localização” dos processos mentais superiores do córtex nunca é estática, ou constante, mas se desloca durante o desenvolvimento e em estágios subsequentes de treinamento. Vemos aqui a importância da plasticidade neuronal que se dá pelas interações que o sujeito tem com o seu meio.

O neuropsicólogo em seu trabalho deverá proceder a uma análise pormenorizada do sintoma, que é a perda de uma função. Para tanto, deve estudar a estrutura dos defeitos observados e qualificar os sintomas e em seguida fazer uma *análise sindrômica* (conjunto de sintomas e sinais) das alterações do comportamento que se manifestam em lesões cerebrais locais (LURIA, 1981).

Este estudioso ainda estabelece as relações entre as funções psicológicas e o funcionamento cerebral considerando o cérebro como um sistema inter-relacionado a partir de três unidades funcionais: 1) unidade para regular o tono, a vigília e os estados mentais (área de projeção que abrange a formação reticular), 2) unidade para receber, analisar e armazenar informações (área de projeção que abrange parietal, occipital e temporal primários; área de associação que abrange parietal, occipital e temporal secundários; 3) unidade para programar, regular e verificar a atividade (área de sobreposição que abrange as áreas pré-frontais e frontais). As áreas de projeção estão relacionadas com a sensibilidade, a motricidade, e as áreas de associação e de sobreposição estão relacionadas com funções psíquicas complexas: gnosis, linguagem, esquema corporal, memória, emoções, etc.

Passaremos a analisar cada unidade de maneira mais detalhada. A primeira unidade funcional é responsável pela manutenção de um nível *ótimo* do tono cortical e é essencial para o curso organizado da atividade mental. As estruturas cerebrais responsáveis por essa unidade estão localizadas no subcórtex e no tronco cerebral, mas mantêm uma dupla relação com o córtex, tanto influenciando seu tônus como sujeitas, elas próprias à sua influência reguladora.

Essa relação é mantida por um feixe de fibras nervosas existente no tronco cerebral a qual é denominada de formação reticular que pode ser ascendente e descendente. A formação reticular ascendente consiste em feixes que correm rostralmente para terminar em estruturas nervosas superiores como o tálamo, o núcleo caudado, o arquicórtex e, finalmente para as estruturas do neocórtex. Ao contrário, ou seja, no sentido inverso, a formação reticular descendente começa no

neocórtex, arquicórtex, o núcleo caudado e dos núcleos talâmicos e dirigem para estruturas mais baixas do mesencéfalo, no hipotálamo e no tronco cerebral.

Segundo Luria (1981), existem três fontes de ativação dessa primeira unidade que são os processos metabólicos, estímulos externos e intenções e planos. Os processos metabólicos consistem nos processos de economia interna do organismo tais como digestão, atividade sexual, sede, fome etc. Os estímulos externos consistem nas informações provenientes do meio externo, como a luz, o barulho etc., produzindo o reflexo de orientação, o alerta do indivíduo diante das mudanças que ocorrem no meio. Por fim temos os planos e as intenções que são os projetos que construímos para nós no decorrer de nossa vida. Para o autor, essa é talvez a fonte de ativação mais interessante, uma vez que grande parte da origem da atividade humana é evocada por intenções (metas) e planos, por previsões e programas que foram formados no decorrer da vida consciente do homem sendo eles sociais em sua motivação e que tem a participação íntima da fala.

No que refere aos distúrbios dessa primeira unidade podemos citar fadiga rápida, diminuição do tônus e da atividade, sonolência, prejuízo nos processos de atenção e memória, sem apresentar qualquer tipo de dificuldade gnóstica ou práxica.

A segunda unidade funcional está localizada nas regiões laterais do neocórtex (parieto-temporo-occipital). Inclui a região occipital responsável pela visão, a região temporal responsável pelo processamento da audição e parietal responsável pela sensibilidade geral. É constituída, bem como as outras unidades, por uma estrutura hierarquizada que consiste em três zonas corticais construídas uma acima da outra, sendo elas: áreas primárias, áreas secundária e áreas terciárias.

As áreas primárias são áreas de projeção, pois recebem impulsos provenientes da periferia ou os enviam para ela. Possuem máxima especificidade modal, ou seja, recebem informação só, visual, só auditiva, só sensitiva. As áreas secundárias são áreas de projeção-associação. Tem baixa especificidade modal e isso possibilita aos neurônios associativos combinar as informações que chegam nos necessários padrões funcionais, cumprindo uma função sintética. Por fim temos as áreas terciárias que são zonas de superposição. Esse sistema é o último a se desenvolver e responsável, no homem, pelas formas mais complexas de atividade mental que requerem a participação em concerto de muitas áreas corticais. São constituídas por neurônios multimodais e são eles os responsáveis por possibilitar que grupos de vários analisadores funcionem em concerto, ou seja, são responsáveis pela conjugação dos diferentes analisadores.

No início da vida a área terciária não está desenvolvida. As áreas primárias e secundárias vão ativando a área terciária até que ela se mieliniza totalmente e passa a depender dessas áreas e também influenciá-las. Na criança é mais importante a área primária e no adulto a terciária.

As três áreas supracitadas são governadas por três leis básicas que governam a estrutura de seu funcionamento.

A primeira lei é a da estrutura hierárquica das áreas corticais, ou seja, primeiro desenvolve a área primária, depois a secundária e por fim a terciária. A segunda lei é a da especificidade decrescente das áreas. Assim temos a máxima especificidade modal (área primária), especificidade modal em grau muito menor (área secundária) e multimodal (área terciária). A terceira e última lei é da lateralização progressiva das funções: hemisfério dominante e não-dominante. A

lateralização das funções complexas superiores se dá no córtex associativo terciário.

Por fim temos a terceira unidade funcional que está localizada nas regiões anteriores dos hemisférios, anteriormente ao giro pré-central. Essa unidade é responsável pela programação, regulação e verificação da atividade que resulta na organização da atividade consciente. O homem planeja e programa com uma intenção (meta). As áreas primárias que são de natureza projetiva consiste no córtex motor. As áreas secundárias preparam os programas motores e as áreas terciárias têm papel decisivo na formação das intenções (região pré-frontal), regulando e verificando as mais complexas formas do comportamento humano. Vale dizer que a maturação da região frontal do córtex desenvolve-se em etapas mais tardias, sendo que Luria considera que com a idade de 4 a 7 anos as crianças se encontram preparadas para agir.

Após termos apresentado de maneira resumida os fundamentos básicos da neuropsicologia, passaremos agora a analisar suas contribuições para as dificuldades de aprendizagem, uma vez que este é o tema central de nosso trabalho.

Tal como foi apresentado, toda e qualquer atividade consciente é processada no cérebro. Embora seja redundante, gostaríamos de ressaltar que a aprendizagem também ocorre nesse órgão, daí a importância de tentar compreender como é o funcionamento do cérebro diante de situações de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem.

Segundo Cunha (2000), inicialmente, a avaliação neuropsicológica pretendia chegar à identificação e localização de lesões cerebrais focais. Atualmente, baseia-se na localização dinâmica de funções, tendo por objetivo a investigação das funções corticais superiores, como, por exemplo, a atenção, a memória, a linguagem, entre

outras.

O modelo neuropsicológico das dificuldades da aprendizagem busca reunir uma amostra de funções mentais superiores envolvidas na aprendizagem simbólica, as quais estão, obviamente, correlacionadas com a organização funcional do cérebro. Sem essa condição, a aprendizagem não se processa normalmente, e, nesse caso, podemos nos deparar com uma disfunção ou lesão cerebral.

Segundo Lúria (1981) citado por Fonseca (1995), as disfunções cerebrais, bem como as lesões, interferem no processamento da informação que o aprendiz envolve : 1. de recepção (ocasiona problemas perceptuais), 2. de integração (surtem dificuldades na retenção - memória e elaboração) e 3. na expressão (surgirão distúrbios na ordenação, seqüencialização, planificação e execução).

Ao fornecer subsídios para investigar a compreensão do funcionamento intelectual da criança, a neuropsicologia pode instrumentalizar diferentes profissionais, tais como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, promovendo uma intervenção terapêutica mais eficiente.

O conjunto dos instrumentos utilizados nos possibilita uma avaliação global das capacidades da criança, bem como das dificuldades encontradas por ela em seu desempenho dia a dia. Não se trata de "rotular" ou "enquadrar" a criança como integrante de grupos problemáticos, e sim de evitar que tais dificuldades possam impedir o desenvolvimento saudável da criança.

O diagnóstico de uma criança com DA, segundo Kiguel (1976), deve ser feito por uma equipe interdisciplinar envolvendo o médico da criança, o pedagogo, o psicólogo, o psicopedagogo, o terapeuta, envolvendo também o professor e a família. Somente por meio de uma anamnese realizada com a família da criança,

caracterizando a queixa apresentada pelo professor, fazendo um exame clínico que procure investigar possíveis disfunções neurológicas no sistema nervoso central, uma avaliação psicopedagógica que identifique o nível e as condições de aprendizagem dessa criança e de um exame psicológico objetivando analisar características pessoais, patologias, é que será possível ter a certeza e diagnosticar uma criança ou adolescente que demonstra uma DA.

Dentro dessa perspectiva, o psicólogo pode executar a Avaliação Neuropsicológica na criança com DA, com vista a identificar as áreas deficitárias e fortes com que se possa posteriormente intervir. Ainda quanto à avaliação em crianças, torna-se importante salientar algumas questões, entre elas o fato de o desenvolvimento cerebral ter características próprias a cada faixa etária. Portanto, dentro desse padrão de funcionamento cerebral, é importante a elaboração de provas de acordo com o processo maturacional do cérebro. Por exemplo, quando se fala de imaturidade na infância, esta não deve ser entendida unicamente como deficiência devido às peculiaridades do desenvolvimento cerebral na infância (ANTUNHA, 1987).

Diferentemente do adulto, o cérebro da criança está ainda em desenvolvimento, tendo características próprias que garantem uma diferenciação e especificidade de funções.

Segundo Antunha (1987) as baterias de testes neuropsicológicos adaptados para crianças são em número bastante reduzido. Mesmo frente a essa limitação as avaliações devem contemplar: a organização e o desenvolvimento do sistema nervoso da criança; a variabilidade dos parâmetros de desenvolvimento entre

crianças da mesma idade; a estreita ligação entre o desenvolvimento físico, neurológico e a emergência progressiva de funções corticais superiores.

A bateria proposta por Lefèvre (1989) para avaliação neuropsicológica infantil contempla a compreensão das funções superiores essenciais, a serem verificadas em crianças de 3 aos 12 anos, a saber: função motora, percepção e gnosias, função visual, praxias oral e ideatória, viso-construção, linguagem-fala receptiva, linguagem-fala expressiva, atenção, memória visual e auditiva e processo intelectual. No exame proposto por esta autora constam os seguintes itens:

Quadro 1: Avaliação Neuropsicológica

Funções avaliadas	Observações importantes
Função Motora (praxia ideomotora) Movimentos simples Organização óptico-espacial Organização dinâmica Base cinestésica do movimento Gestos complexos Gestos Opostos Gestos no espaço	De acordo com testes que avaliam o aspecto evolutivo, baseados em provas de Lefèvre, Bergès, Luria, Lourenço Filho, Piaget & Cols., considera-se fundamental analisar o distúrbio que pode envolver incoordenação, fadiga, perseveração, desatenção ou falta de compreensão das ordens
Função Sensitiva Sensação tátil Sensibilidade segmentar Estereognosia Gnosia digital	Piaget & cols. estudaram a evolução da estereognosia na criança com experiências que abrangem desde o reconhecimento de objetos familiares, passando pelas formas topológicas até as formas euclidianas. As outras provas de sensibilidade podem ser mais aprofundadas em Zazzo.
Função Visual Figuras simples e complexas Percepção de formas Completar Figuras Figuras temáticas Reconhecimento de faces	O estudo da função visual deve também levar em consideração o aspecto evolutivo que analisa não somente a percepção das formas comparando-as, designando-as, memorizando, copiando ou descrevendo. Nessa descrição temática, a criança deve perceber globalmente a figura considerando a relação entre os detalhes. O reconhecimento de faces se inicia aos dois anos por fotos de familiares até figuras de seu contexto social.
Praxia oral	Tanto a praxia oral como ideatória devem considerar o aspecto evolutivo.
Praxia ideatória	Provas do Exame Neurológico Evolutivo -

	ENE (Lefèvre)
Praxia construtiva Desenho livre Cópia de figuras Cópias de bastões Cubos coloridos Quebra-cabeças Formas tridimensionais	O desenho e a escrita livres indicam não somente o nível construtivo como cognitivo da criança. Considerar que a análise cuidadosa da produção espontânea é fundamental para a compreensão de seus distúrbios e orientação profilática para o aprendizado escolar.
Fala receptiva Audição fonêmica Compreensão de palavras Compreensão de frases Compreensão de estruturas lógico-gramaticais	Lúria traça um roteiro simples e Lourenço Filho indica em seu teste os níveis evolutivos tanto para a expressão como compreensão das ordens.
Fala expressiva Espontânea Articulação Repetição de palavras Repetição de frases Nomeação Narração	Lourenço Filho indica aspectos importantes da “repetição” e “narração” em crianças de 4 a 14 anos que podem ser avaliados como dificuldades leves ou severas conforme a idade da criança.
Função acústico-motora Ritmos-compreensão Ritmos-reprodução Melodias	Além das provas de Lefèvre, podemos aprofundar esta análise evolutivamente, segundo Stambak.
Memória Retenção de figuras simples Retenção de frases Retenção de dígitos Memória visual (7 figuras) Memória auditiva (7 palavras) Retenção visual	Os estudos de Lourenço Filho, Picq & Vayers, Benton e Terman-Merrill dão subsídios fundamentais para análise neuropsicológica evolutiva da memória em crianças.
Processo intelectual Stanford-Binet (Terman-Merrill) Wechsler para crianças e pré-escolares/WPPSI WISC Raven Colorido Experiências de Piaget Outros	As experiências de Piaget e de todos os seus discípulos são fundamentais para a análise e compreensão do trabalho construtivo, cognitivo da criança e que abrange desde o período sensorio-motor, quando o bebê inicia o raciocínio pré-lógico, até a fase do pensamento crítico do adolescente.
Personalidade	O psicólogo utiliza testes projetivos, questionários específicos, produção livre (desenhos, brinquedos)
Lateralidade Dominância da mão Dominância do pé Dominância do olho	Tanto as provas de Zazzo como de Lefèvre são indicadas para o exame da dominância cerebral, que é fundamental na análise da linguagem e praxias.

Fonte: Lefèvre. Neuropsicologia Infantil, 1989.

Analisando esse quadro podemos dizer que a avaliação neuropsicológica é complexa e que de fato busca avaliar todas as funções mentais superiores importantes para a aprendizagem incluindo também a aprendizagem dos conteúdos escolares. Embora encontremos atualmente outras propostas de avaliação neuropsicológica, optamos por essa em nosso trabalho pelo fato de utilizar autores que acreditamos serem importantes para a compreensão do desenvolvimento infantil, tal como as contribuições de Piaget.

Em conclusão, estudar as dificuldades de aprendizagem não é tarefa fácil, visto que vários fatores são intervenientes. No entanto, deve-se buscar formas cada vez mais adequadas de avaliação e intervenção para que psicólogos, médicos, fonoaudiólogos e pedagogos possam de fato auxiliar as crianças de maneira efetiva a fim de promoverem seu desenvolvimento em direção a uma vida saudável. Além disso, não se pode deixar que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem permaneçam à margem da sociedade, o que vem acontecendo em nosso atual sistema educacional, pois isso acarreta sérios problemas em sua auto-estima e contribui para construção inadequada de si.

5. OBJETIVO

5.1. OBJETIVO GERAL

Esse trabalho teve como objetivo realizar avaliação neuropsicológica de uma criança com queixa de dificuldade de aprendizagem.

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Mais especificamente este trabalho teve como objetivo:

- Identificar pontos fortes e fracos nos aspectos cognitivos da criança;
- Propor intervenção adequada a partir dos resultados encontrados;
- Orientar família e professora quanto aos dados da avaliação.

6. MÉTODO

6.1. PARTICIPANTE

Foi realizada a avaliação de uma criança, do sexo masculino, com 12 anos de idade, com queixa de dificuldade de aprendizagem cursando de 4ª série do Ensino Fundamental, da EMEF Dr. José Procópio do Amaral situada no município de São João da Boa Vista, estado de São Paulo.

6.2. INSTRUMENTOS

Na avaliação neuropsicológica foram empregados os seguintes instrumentos:

- 1) Anamnese com um dos pais da criança, ou representante legal.
- 2) A Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III; Wechsler, 1991), para investigação do nível mental do indivíduo. O WISC III divide-se em subtestes verbais e de execução. Serão aplicados os seguintes subtestes: Informação, Compreensão, Vocabulário, Semelhança, Aritmética e Dígitos (parte verbal); Completar Figuras, Arranjos de Figuras, Cubos, Armar Objetos e Códigos (parte execução). O coeficiente de inteligência total (QIT), o coeficiente de inteligência verbal (QIV) e o coeficiente de inteligência de execução (QIE) serão obtidos seguindo-se a correção, pontuação e tabelas do respectivo manual.
- 3) As Provas para o diagnóstico Operatório (PIAGET, organizado por Mantovani de Assis, 1981), para avaliar o nível de desenvolvimento cognitivo.
- 4) Escala de Maturidade Mental Colúmbia 3. ed. (1993) que avalia a inteligência geral de forma não-verbal e isenta da influência da escolaridade.

5) Teste Gestáltico Viso-Motor de Bender – Sistema de Pontuação Gradual. 1ª ed. (2006). O Bender é um instrumento de avaliação qualitativa da maturidade dos sujeitos quanto a sua adequação viso-motora ou perceptual e as possíveis perturbações nos processos que intervém na reprodução gráfica.

6) Prova de Consciência Fonológica (PCF) (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1998) para avaliar a habilidade das crianças de manipular os sons da fala. A PCF é composta por dez subtestes, sendo cada um deles composto por dois itens de treino e quatro itens de teste. O resultado na PCF é apresentado como score ou frequência de acertos, sendo o máximo possível de 40 acertos.

7) Prova de Escrita sob Ditado (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997), que consiste em uma lista de 72 dos 90 itens apresentados na Prova de Leitura em Voz Alta, também retirados de Pinheiro (1994). Tal lista é balanceada em termos das variáveis psicolinguísticas comprimento, frequência de ocorrência, lexicalidade e regularidade das correspondências grafema-fonema. Dos 72 itens, 36 são bissílabos e 36 trissílabos; 24 são palavras de alta frequência, 24 são palavras de baixa frequência e 24 são pseudopalavras; e 24 são itens regulares, 24 regras e 24 irregulares.

8) ADAPE – Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (Sisto, 2001). O instrumento caracteriza-se por uma escala para avaliação da dificuldade de aprendizagem na escrita. Consiste de um ditado composto por 114 palavras, das quais 60 apresentam algum tipo de dificuldade ortográfica prevista em nossa língua. Faz-se a avaliação a partir dos erros apresentados pela criança, sendo possível fazer a tabulação dos dados por letras, palavras, considerando-as como unidades, por dificuldades da língua ou por sílabas. A correção do ditado é feita por meio da análise de erros ortográficos; ausência de letras; ausência ou uso indevido de acentos

e letras maiúsculas ou minúsculas indevidas. Cada erro recebe o valor 1 e o acerto zero. Dessa maneira, a soma dos erros dá a pontuação que a criança obteve. Para classificar as crianças de 3ª série em relação a DA seguiu-se o critério proposto por Sisto (2001), qual seja, até 10 erros, categoria 1, sem indícios de DA; 11 – 19 erros, categoria 2, DA leve; 20 – 49 erros, categoria 3, DA moderada; 50 ou mais erros, categoria 4, DA acentuada.

8) Teste de Desempenho Escolar (TDE), instrumento psicométrico, desenvolvido e padronizado no Brasil (Porto Alegre- RS), que busca oferecer de forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura. Neste teste, o desempenho é classificado nas categorias superior, médio e inferior.

9) Produção de texto com tema livre.

10) Exame Neuropsicológico (LEFÈVRE, 1989), onde serão avaliadas: dominância lateral, função motora, função sensitiva, função visual, praxia oral, praxia construtiva, organização acústico-motora, fala receptiva, fala expressiva e memória. Classificação das provas avalia o nível de dificuldade, sendo os resultados divididos em normal, dificuldade leve e dificuldade grave.

11) Questionário Escolar (LEFÈVRE, 2004). Caracteriza-se como fonte de dados sobre as questões apresentadas pela criança no ambiente escolar

9) H-T-P – Casa-Árvore-Pessoa técnica projetiva de desenho (BUCK, 2003) para avaliação de aspectos da personalidade.

8) Devolutiva com examinando e pais ou responsáveis legais.

9) Prognóstico e encaminhamentos se necessário.

6.3. PROCEDIMENTOS

Antes de relatarmos os procedimentos da avaliação, é importante dizer que esse trabalho foi realizado como exigência de estágio do 5º ano de Psicologia e, portanto, seguiu-se todos os procedimentos referentes à disciplina “Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar”. Dessa forma, foi realizada a caracterização da Instituição Escolar e a demanda apresentada pela escola foi “avaliação das crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem”. Além disso, a caracterização da escola permitiu contextualizar a demanda no que se refere às queixas apresentadas. A criança a ser avaliada foi indicada pela coordenadora da escola.

Antes do atendimento à criança, foi solicitado que a escola convocasse o pai ou responsável legal para a realização da anamnese que se constituiu o primeiro atendimento, juntamente com a entrega e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 1). Somou-se a isto a entrega do questionário escolar ao professor do aluno atendido.

As aplicações dos testes aconteceram em sessões individuais, com 50 minutos de duração cada sessão, uma vez por semana. Nesse momento, iniciou-se a investigação neuropsicológica que incluiu a verificação de várias áreas do funcionamento cerebral, dentre elas a inteligência global, a memória verbal e visual, atenção, linguagem expressiva e receptiva, habilidades visuoperceptivas e construtivas, coordenação motora e capacidade de aprendizado (LEFÈVRE, 1989).

O período subscrito durou cerca de 2 meses para a conclusão da avaliação.

Os exames foram realizados em salas da EMEF. Dr. José Procópio do Amaral, na cidade de São João da Boa Vista, estado de São Paulo, cedidas para o

desenvolvimento do estudo. As provas foram aplicadas por uma das acadêmicas e avaliadas por ambas, sob supervisão da professora específica da disciplina Psicologia Escolar.

Ao final da avaliação foram feitas as entrevistas devolutivas com o responsável pela escola e com o representante legal do aluno, quando foram explanados os dados obtidos pela avaliação, entregue o laudo e foram propostas as intervenções e encaminhamentos necessários para um bom prognóstico do caso.

É importante esclarecer que foram realizadas, na escola, as avaliações de oito crianças, mas optou por analisar de forma pormenorizada apenas uma para que possamos avaliar em detalhes as contribuições da neuropsicologia para as dificuldades de aprendizagem. Assim, o presente estudo se enquadra na categoria estudo de caso.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor compreensão dos resultados da avaliação neuropsicológica, optamos por apresentar inicialmente os dados obtidos organizados em quadros para possibilitar uma melhor visualização e a seguir apresentaremos o estudo deste caso.

Legenda			
MI - Média Inferior	ID - Intelectualmente Deficiente	M – Média	DL - Dificuldade Leve
S – Superior	Clas - noção de classificação	N- Normal	DG - Dificuldade Grave
NCO - Não possui classificação	NC - Não possui conservação	Adeq – Adequado à idade	cat 4 - Dificuldade acentuada
Cons - noção de conservação	NSO - Não possui noção seriação	Inad – Inadequada à idade	Inf – Inferior
Trans - em Transição		Def - Defasagem para a idade	Exito - Exito sistemático
LA - Levemente atípico para Hiperatividade e Index TDAH		MA - Marcadamente atípico para Hiperatividade e Index TDAH	
MLA - Muito levemente atípico		MOA - Moderadamente atípico	

Quadro 2: Resultados da avaliação do nível intelectual, da viso-motricidade e das habilidades escolares

Instrumentos	Resultados	
WISC-III	QI Total	88
	Análise qualitativa	MI
	QIV	81
	QIE	99
Bender	Percentil	5
	Análise qualitativa	Adeq
Provas para o diagnóstico operatório	Conservação	Cons
	Inclusão de classes	Clas
	Seriação	Exito
Prova de Escrita sob Ditado		Def
ADAPE – Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita		cat 4
Teste de Desempenho Escolar (TDE)		Inf
Produção de texto com tema livre		Inad

Quadro 3: Resultados da prova de consciência fonológica

Prova de consciência fonológica	Síntese Silábica	DL
	Síntese Fonêmica	DL
	Rima	N
	Aliteração	DL
	Segmentação Silábica	N
	Segmentação Fonêmica	DG
	Manipulação Silábica	DL
	Manipulação Fonêmica	DL
	Transposição Silábica	DL
	Transposição Fonêmica	DG

Quadro 4: Resultados do Exame Neuropsicológico

Exame Neuropsicológico	Função motora	N
	Função sensitiva	DL
	Função Visual	N
	Praxia Oral	N
	Praxia Ideatória	N
	Praxia construtiva	N
	Organização acústico/motora	DL
	Fala Receptiva	DL
	Fala Expressiva	DG
	Memória auditiva	DL
	Memória Visual	DL

Passaremos agora a analisar pormenorizadamente este caso que acreditamos ser ilustrativo de Distúrbio de Aprendizagem. O nome que utilizaremos para denominar a criança é fictício cumprindo as exigências éticas do sigilo que garante à criança e aos seus familiares o anonimato.

Pedro, 12 anos de idade, cursando a 4ª série do ensino fundamental, foi encaminhado para avaliação neuropsicológica por apresentar queixa de dificuldade de aprendizagem caracterizada por dificuldade de compreensão, não conseguindo entender o que é solicitado nas tarefas dadas pela professora. Não consegue realizar exercícios sem auxílio. Na leitura apresenta troca de letras/fonemas como “m” por “n” e não reconhece dígrafos como “ch, nh, lh, qu, rr, pr”. Como queixa principal foi relatado um baixo rendimento escolar em geral, não acompanhando o rendimento da classe. Foi relatado ainda que o aluno é interessado e tem comportamento adequado.

Essas informações foram fornecidas pela professora do avaliado.

Na anamnese, a mãe confirmou a queixa de dificuldades de aprendizagem apresentadas por Pedro, ressaltando que as mesmas sempre existiram e que ele não

consegue elaborar textos, não lê, só conseguindo escrever quando ditam as letras para ele. Não acompanha o ritmo da classe. Segundo a mãe, ele tem consciência de suas dificuldades e este fato tem provocado nele sentimentos depressivos, vergonha e baixa auto-estima. Relata que Pedro diz: “não aprendo mesmo, acho que vou parar de estudar”.

Pedro é o segundo filho de uma prole de três. Nasceu de parto cesariana, pesando 3.200g e medindo 49cm. O desenvolvimento neuropsicomotor se deu satisfatoriamente: sentou-se sem apoio no 7º mês, engatinhou no 8º mês e andou sozinho com 1 ano e 2 meses. O aparecimento da fala se deu com 01 ano e 04 meses, todavia Pedro suprimia letras com 2 anos e meio.

O início da escolarização se deu sem problemas de adaptação ao ambiente escolar, contudo desde a 1ª série Pedro já apresentava dificuldades acadêmicas, tendo sido “reclassificado”⁵ na 1ª e 3ª séries. Um dado talvez relevante é que a irmã mais velha de Pedro apresenta deficiência física e mental. O pai da criança cursou somente a 1ª série do ensino fundamental e a mãe frequentou até a 4ª série daquele ciclo. Os pais de Pedro se separaram quando ele tinha sete anos de idade, devido a problemas com alcoolismo. Segundo a mãe, tal separação pode ter afetado os estudos de Pedro, pois ocorreu quando o menino estava cursando a 1ª série. Pedro reside com a mãe, as irmãs e o padrasto.

No seu prontuário escolar consta que o aluno sempre apresentou dificuldades escolares, desde a 1ª série, contudo não foram encontrados dados sobre esta dificuldade. Foi feita, pela professora de Pedro na 1ª série, uma avaliação diagnóstica

⁵ O processo de reclassificação consiste, segundo a escola, em um retorno do aluno a conteúdos anteriores. Neste processo a criança está matriculada legalmente na série correta à sua idade, mas frequenta as aulas de uma série anterior. Isso é feito em virtude de, na rede pública, não ser permitida legalmente a reprovação.

das suas dificuldades e nesta avaliação constava que Pedro não tinha conhecimento de noções de dia, mês e ano, não sabia escrever o nome e não conhecia a família silábica.

Na 2ª série, Pedro obteve conceito I (insatisfatório) em todas as disciplinas, com exceção de Educação Física e Educação Artística, nas quais alcançava bom desempenho. As causas relatadas nesta época pela professora foram: falta de atenção concentração, falta de ritmo, não fazia tarefas, absenteísmo. Foi encaminhado para freqüentar intervenção psicopedagógica e reforço escolar, contudo, não freqüentou nenhum dos atendimentos. Nesta ocasião a professora coloca em relatório de avaliação que Pedro só reconhece as vogais, só algumas consoantes, mas faz troca entre elas, não retém aprendizagem. A escola propôs o encaminhamento do aluno para a APAE (escola voltada ao atendimento de crianças com necessidades educativas especiais), contudo este recusou ir estudar nesta instituição, pois se envergonhava e a irmã já estudava lá. Ao final do ano foi reclassificado para a 1ª série, com autorização da mãe.

Num relatório de avaliação de 2003, elaborado por psicopedagoga da rede, foi relatado que Pedro obtivera uma pequena evolução na alfabetização, esquema corporal e parte-todo, sendo capaz de distinguir as letras do alfabeto, embora confundisse algumas. Conseguindo distinguir sons e soletrar palavras simples. Passou a escrever espontaneamente, ou seja, sem ditado na hipótese silábica. Pedro apresentava medo de não conseguir ler, lendo apenas algumas palavras. Obteve melhora no raciocínio lógico.

Foi encontrado também um parecer fonoaudiológico, datado de 14 de dezembro de 2004. Neste foram encontrados dados da avaliação da linguagem. O

diagnóstico foi de grande dificuldade na leitura e escrita, compatível com o distúrbio específico de leitura (dislexia), considerado muito abaixo para sua faixa etária e nível de escolarização. Feito encaminhamento para treino fonológico.

Em 2006 frequentou a 4ª série do ensino fundamental com 12 anos de idade. Por meio de um relatório do projeto reintegrando⁶, tomou-se conhecimento que Pedro havia superado muitas dificuldades, contudo na escrita ainda estavam ocorrendo trocas em palavras com sons parecidos, juntando algumas palavras na produção de texto, mas este se apresentava com boa seqüência, embora escrevendo poucas linhas. Estava conseguindo fazer leitura de palavras e frases curtas. Houve melhora na interpretação de textos, conseguindo compreender as leituras realizadas oralmente. Na matemática estava conseguindo fazer a seqüência numérica até 100 e contas de adição e subtração com 2 algarismos.

O comportamento social de Pedro é bom. Ele tem muitos amigos, porém é sensível a comentários dos outros com relação à aprendizagem. Quando algum colega é elogiado por estar na 6ª série (série em que Pedro deveria estar) ou com relação a um bom desempenho nos estudos, Pedro se sente inferiorizado e fica magoado e envergonhado diante dos amigos, freqüentemente dizendo: “já que não aprendo mesmo, é melhor parar de estudar e arrumar um trabalho”. Pedro se dá muito bem nos esportes, vem treinar no período contrário às aulas e é bastante incentivado pela escola.

A mãe relata que o seu relacionamento com o filho é muito bom. Relata que o relacionamento de Pedro com o pai é satisfatório e que, mesmo com a separação, o

⁶ Segundo a escola, neste projeto a criança frequenta a escola em período contrário às aulas, executando atividades que visam integrar a criança com dificuldades escolares às tarefas escolares, como psicomotricidade e outras tarefas ocupacionais.

pai é presente. O relacionamento de Pedro com o padrasto também é satisfatório, segundo ela, todavia, o avaliado relatava nos atendimentos que o padrasto depreciava suas capacidades escolares.

O questionário escolar preenchido pela professora forneceu dados sobre seu comportamento e desempenho dentro do ambiente escolar no período da avaliação. Pedro apresenta com muita frequência durante as atividades: dificuldade no aprendizado (não acompanha a classe); troca, inversão e omissão de letras na escrita; lê sem ritmo, sem pontuação, com pressa. Apresenta frequentemente: problemas de fala (troca de fonemas); disgrafia (letra feia e trêmula); troca, inversão e omissão de letras na leitura e dificuldade no aprendizado da aritmética. Apresenta ocasionalmente comportamento negativista e choro.

No teste de avaliação do nível intelectual, WISC-III, Pedro demonstrou um rendimento “médio inferior”, contudo vale ressaltar que nos testes da escala de execução obteve um rendimento de nível “médio”, tendo obtido melhor desempenho nos subtestes de execução que nos da área verbal.

Nos índices fatoriais apresentou rendimento “médio-inferior” em Compreensão Verbal e Resistência à Distração.

Nas provas operatórias piagetianas, Pedro revelou ter atingido o nível operatório, com noções de conservação de quantidade, líquido, massa e volume, bem como de classificação operatória. Todavia, na idade em que Pedro se encontra atualmente, deveria estar no início do período operatório formal.

Na avaliação da função viso-motora o desempenho foi considerado dentro dos padrões de normalidade para a faixa etária.

Na prova de consciência fonológica, o desempenho de Pedro foi de 28 pontos

no escore total (70% de acerto), tendo melhores resultados em segmentação silábica e rima (100% de acerto), seguido de síntese silábica, síntese fonêmica, aliteração, manipulação silábica, manipulação fonêmica e transposição silábica (75% de acerto). Os piores resultados foram em segmentação fonêmica (0 % de acerto) e transposição fonêmica (50% de acerto).

Na prova de leitura em voz alta obteve um escore bruto de 30 pontos (33% de acerto) de um total de 90 pontos, com rendimento significativamente inferior ao esperado para a faixa etária e nível de escolarização.

Nos itens da prova escrita sob ditado obteve um escore total de 21 pontos (29% de acerto) de um total de 72 pontos, apresentando um desempenho significativamente inferior ao esperado para a faixa etária e nível de escolarização.

Observou-se maior dificuldade na escrita de palavras regra de baixa frequência e pseudopalavras irregulares (0% de acerto). Melhor aproveitamento foi observado em palavras regulares de alta frequência e baixa frequência (62,5% de acerto).

No ditado ADAPE, obteve um resultado de 76 palavras escritas incorretamente (66% de erro) de um total de 115, tendo sido classificado na categoria 4, que significa DA (dificuldade de aprendizagem) acentuada.

Na produção de texto com tema livre houve erro de acentuação, não houve pontuação e também, troca e omissão de letras e palavras. Todavia observou-se que o texto tem coerência, com uma seqüência lógica, tendo começo, meio e fim.

No TDE (Teste de Desempenho Escolar), subteste de aritmética, obteve um escore bruto de 16 pontos (incluída a parte oral), tendo sido considerado inferior à faixa etária, evidenciando dificuldades em decodificar símbolos, uma vez que não

reconhece sinais de multiplicação, divisão, frações, decimais e potência.

Foram aplicadas as provas do exame neuropsicológico e o resultado indica “dificuldade leve” em organização dinâmica, sensação tátil, sensibilidade segmentar, gnosis digital, audição fonêmica, repetição de frases, reprodução de ritmos e memória visual e auditiva (7 figuras e 7 palavras). Evidenciou-se também uma “dificuldade grave” quanto à repetição de palavras.

As dificuldades encontradas em alguns itens da avaliação neuropsicológica apontam para problemas na função sensitiva, na fala receptiva e expressiva. Dificuldades também encontradas em memória e reprodução de ritmos.

Durante a execução do exame, o comportamento do avaliado foi de cooperação e motivação, todavia observou-se também sentimentos de vergonha, inadequação e conceito negativo de si mesmo, que pode estar revelando que tem consciência de suas dificuldades e que estas estão interferindo em sua auto-estima e segurança.

Apresentados os dados coletados por meio do processo de avaliação, passaremos a discuti-los a luz dos conhecimentos da neuropsicologia. Optamos por analisar alguns dados separadamente, visto que a literatura atual nos permite fazer isso. Como exemplo, temos os estudos realizados com a WISC-III no âmbito da neuropsicologia. Esta escala tem sido amplamente usada em avaliação neuropsicológica de crianças e foi possível chegar a algumas conclusões que serão utilizadas na presente discussão.

Iniciamos nossa análise pelo desempenho mental, avaliado pela WISC-III, classificado como “médio-inferior”⁷. Esse desempenho, apesar de baixo, está dentro

⁷ Encontra-se em Anexos a folha que sintetiza o resultado de Pedro na Wisc-III, todavia, as outras partes da folha de resposta desta escala foram suprimidas por tratar-se de um instrumento de uso exclusivo de psicólogos.

da amplitude média e a criança funciona num nível intelectual normal. As discrepâncias observadas entre o desempenho nos testes verbais e nos testes de execução vão ao encontro dos estudos de Fonseca (1995), que sugerem que sujeitos com Distúrbio de Aprendizagem geralmente apresentam uma inteligência dentro dos padrões de normalidade, todavia apresentam um déficit cognitivo global, com desempenho quase sempre melhor na escala de execução que na verbal. Para Simões (2006) diferenças importantes entre QIV (QI verbal) e QIE (QI execução) na WISC-III, podem ser considerados marcadores de uma especialização hemisférica ou indicar déficits de processamento, disfunção cerebral lateralizada e dificuldades de aprendizagem. A discrepância entre QIV e QIE, com resultado melhor nesta última, pode também significar um quadro de dificuldades de aprendizagem e/ou a presença de um déficit da linguagem. Contudo há que se ter cautela para não basear o diagnóstico de Distúrbio de Aprendizagem por esta discrepância, para não correr o risco de utilizar estes dados de forma simplista.

Verificando os índices fatoriais, em Velocidade de Processamento seu desempenho foi significativamente abaixo da média, o que pode estar revelando deficiências envolvendo o processamento rápido da informação em um curto período de tempo para reconhecer um símbolo ou número, envolvendo a memória a curto prazo e a atenção.

A análise dos subtestes da WISC-III pode ajudar na compreensão da criança com Distúrbio de Aprendizagem.

O subteste Informação, que mede o nível dos conhecimentos adquiridos por meio da escolarização e da educação familiar, faz uso da memória episódica a longo termo. Verifica também a organização temporal. Segundo Cunha (2003) e Simões

(2006), nas crianças que manifestam problemas de linguagem (disfásias), dificuldades de aprendizagem (déficits seqüenciais) ou desatenção-impulsividade há geralmente um déficit na organização temporal. Pedro neste subteste obteve o pior desempenho, correlacionando com a queixa de que o sujeito não retém o aprendido, ou seja, este subteste relaciona-se com o que o sujeito armazena na memória de longo termo e é capaz de recuperar.

O subteste Semelhanças vai analisar a capacidade de estabelecer relações lógicas e a formação de conceitos verbais ou de categorias. A capacidade de sintetizar, relacionar e integrar conceitos e idéias também é avaliada. Dessa maneira, o resultado obtido por Pedro (pontos ponderados 9) pode indicar uma capacidade de síntese, de estabelecer relações de classificação entre duas “coisas” ou idéias encontra-se na média.

Aritmética é o subteste que avalia a capacidade de cálculo mental, a compreensão de enunciados verbais de certa complexidade, a capacidade de raciocínio, manipulação de símbolos, concentração, memória auditiva, experiências escolares, entre outros. Para a boa execução neste subteste é necessária uma boa capacidade da memória de trabalho para manter presente todos os elementos do problema a resolver. O resultado ponderado do sujeito foi de 7, situando-se abaixo da média. Este resultado pode ser relacionado à dificuldade encontrada na avaliação neuropsicológica que avaliou a memória auditiva.

O subteste Vocabulário verifica e mede a competência e o desenvolvimento lingüísticos, a fluência verbal, os conhecimentos lexicais, o uso e emprego da linguagem. Neste subteste estão envolvidos também os antecedentes educacionais. O desempenho baixo de Pedro pode traduzir, segundo Simões (2006), falta de

familiarização com o contexto educativo ou ausência de experiência escolar.

A capacidade do sujeito de expressar o que aprendeu com suas experiências é avaliada no subteste Compreensão, bem como o conhecimento de regras de relacionamento social. Pode-se observar se há facilidade de argumentação, quando se solicita ao sujeito para justificar as suas respostas e também a flexibilidade mental. Pedro apresentou um resultado satisfatório neste subteste, sugerindo que as funções pré-frontais, como juízo e maturidade social, compreensão verbal, pensamento abstrato encontram-se preservadas.

O subteste Dígitos, de forma global associa-se ao processamento verbal auditivo (SIMÕES, 2006). A memória auditiva seqüencial é medida pela apresentação dos dígitos em ordem direta e é bastante sensível à capacidade de escuta e às flutuações da atenção. A memória de Dígitos na ordem Inversa se refere à capacidade de memória de trabalho. Pelo resultado de Pedro ter se situado abaixo da média, pode-se inferir portanto, déficit na memória auditiva imediata, concentração e atenção.

A atenção e as memórias auditiva, de trabalho, imediata ou a longo termo são requeridas sempre nos subtestes Informação, Aritmética e memória de Dígitos (pontos ponderados 4, 7, 7 respectivamente), sendo assim, resultados fracos nestas provas tendem a ser observados em crianças desatentas e/ou impulsivas. No caso de Pedro a desatenção parece prevalecer.

A escala verbal, habitualmente é um bom preditor do desempenho escolar, Pedro obteve um desempenho classificado como médio inferior (QIV = 81). Esta escala reflete a capacidade de lidar com símbolos abstratos, a qualidade da educação

formal e a estimulação do ambiente bem como a compreensão e fluência verbal (CUNHA, 2003).

Na escala de execução encontra-se o subteste Completar Figuras. Este avalia a memória e acuidade visual, um bom senso prático e distinção de detalhes essenciais dos não essenciais. As respostas refletem a capacidade de acesso lexical (escolha da palavra exata) e da sua cultura geral. Este subteste também é sensível à escolarização ou a um meio sócio-cultural que não estimule o sujeito, pois pode demonstrar uma pobreza do vocabulário utilizado pelo sujeito (SIMÕES, 2006). O resultado de Pedro neste subteste ficou na média (pontos ponderados 11), demonstrando capacidade satisfatória para as habilidades envolvidas neste subteste.

O subteste Código vai avaliar a capacidade de associação de números e símbolos, memorização dessas associações que tornam a execução da tarefa mais rápida. A capacidade de aprendizagem «mecânica», automatizada é avaliada. A reprodução dos símbolos requer uma boa caligrafia, muitas vezes ausente nas crianças impulsivas ou com problemas neuromotores finos. Pedro obteve um dos piores resultados neste subteste que parece indicativo de uma dificuldade da memória cinestésica da seqüência gestual a executar (SIMÕES, 2006).

O Arranjo de Figuras está associado à capacidade de análise perceptiva, bem como uma integração do conjunto das informações disponíveis. Resultados ruins neste subteste podem ser considerados indícios de um dano nas funções frontais de auto-regulação. O desempenho de Pedro neste subteste situou-se na média.

Segundo Simões (2006), a capacidade de organização e processamento visoespacial/não-verbal, a capacidade para decompor mentalmente os elementos constituintes do modelo a reproduzir são examinadas pelo subteste Cubos. Revela o

nível de inteligência não verbal, bem como das capacidades de raciocínio visoespacial. Em comparação com outras medidas de aptidão visoespacial, o subteste de Cubos supõe o recurso a um funcionamento visoperceptivo, capacidades construtivas, coordenação e rapidez psicomotora. Pedro obteve um resultado satisfatório neste subteste (pontos ponderados 10), podendo-se concluir que possui uma adequada percepção visual e uma boa coordenação visomotora, conclusão esta que pode ser corroborada pelo adequado desempenho no Bender, que também avalia tais capacidades. O subteste de Armar Objetos avalia a capacidade de organizar um todo a partir de elementos separados, supondo uma capacidade de integração perceptiva. Trata-se de um bom meio para se observar a estratégia de resolução dos problemas utilizada. O avaliado obteve um desempenho na média (pontos ponderados 9), quanto a este subteste, demonstrando uma adequada capacidade para memória de formas, orientação e estruturação espacial.

O subteste Procurar Símbolos envolve a capacidade de discriminação perceptiva. Depende de uma boa capacidade de atenção visual e de memória de trabalho. As crianças impulsivas, ou com déficit de atenção, obtêm com frequência os resultados mais baixos, da escala de execução, no Código e na Procura de Símbolos. Pedro manteve este padrão, obtendo nesses dois subtestes os piores desempenhos na escala de execução. Pode-se inferir um déficit de atenção visual e/ou da discriminação perceptiva (SIMÕES, 2006).

Na escala de execução obteve um desempenho na média (QIE = 99). De acordo com Cunha (2003), a escala de execução reflete o grau e a qualidade do contato não-verbal do indivíduo com o ambiente, a capacidade de integração de estímulos perceptuais e respostas motoras pertinentes assim como a capacidade de

trabalhar situações concretas, rapidamente e avaliar informações viso-espaciais. Os resultados obtidos por Pedro mostram uma diferença significativa entre QIV e QIE de mais de 12 pontos (18 pontos neste caso), demonstrando um desnível que é considerado por Fonseca (1995) como sendo um indicativo para Distúrbio de Aprendizagem. Dentro da escala verbal, nas crianças com Distúrbio de Aprendizagem os resultados do subteste Aritmética se apresentam como mais baixos (pontos ponderados 6) e o de compreensão mais elevado (pontos ponderados 9). Já na escala de execução o subteste de Armar Objetos (pontos ponderados 13) e Completar Figuras (pontos ponderados 11) se apresentam como mais altos e o subteste código com o resultado mais baixo (pontos ponderados 6). Estes dados obtidos pelo sujeito nos subtestes da WISC-III também corroboram com a literatura (FONSECA, 1995).

Segundo a recategorização da escala WISC-III proposta por Bannatyne⁸ apud Fonseca (1995) que separa os subtestes em 3 categorias: espacial, conceitual e seqüencial, pode-se analisar também os resultados dos subtestes obtidos pelo sujeito. Sendo assim, na categoria espacial que é composta pelos subtestes Cubos, Armar Objetos e Completar Figuras, Pedro obteve os melhores desempenhos (pontos ponderados 11, 10 e 13 respectivamente). Este autor refere-se a estes achados que as crianças com Distúrbio de Aprendizagem obtém melhores resultados na categoria espacial. A categoria conceitual é composta pelos subtestes Vocabulário, Semelhanças e Compreensão. Nestes subtestes os resultados ponderados de Pedro foram 6, 9 e 9 respectivamente, indicando um resultado que dentro do perfil intra-individual situa-se numa faixa intermediária de desempenho, também de acordo com

⁸ BANNATYNE, A. Language, Reading and Learning Disabilities. Ed. Charles C. Thomas, Springfield, 1971.

a literatura. Na categoria seqüencial, Bannatyne sugere ocorrer os piores resultados encontrados na criança com Distúrbio de Aprendizagem. Esta categoria compreende os subtestes Código, Aritmética e Dígitos. Pedro nestes subtestes obteve em Código pontos ponderados igual a 6, em Aritmética pontos ponderados igual 7 e em Dígitos pontos ponderados igual a 7. As habilidades de leitura dependem muito das variáveis cognitivas avaliadas pelos subtestes da categoria seqüencial. A atenção, concentração, função viso-motora, capacidade de visualização, memória visual de curto prazo, conceitos lógico-matemáticos, fixação e compreensão de símbolos, rechamada de informação, memória auditiva de curto prazo, visualização da linguagem (transdução auditivo-visual e vice-versa) estão diretamente relacionadas com a habilidade de leitura. A criança com Distúrbio de Aprendizagem demonstra um comprometimento mais acentuado nesta categoria (seqüencial) que se reflete numa inabilidade para a aquisição da leitura. Esta categoria pode ser utilizada como um preditivo para esta aquisição.

O teste gestáltico viso motor de Bender tem sido apontado por pesquisas como um instrumento útil para o diagnóstico diferencial de crianças com problemas de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento percepto-motor adequado é requisito para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e é reconhecido como válido para prever o aproveitamento nos primeiros anos escolares (SUEHIRO; SANTOS, 2006). O sujeito obteve um desempenho adequado no Bender, demonstrando que parece possuir uma maturidade viso-motora e que, talvez não seja esta função uma fonte de defasagem significativa para os problemas escolares do avaliado.

O desempenho de Pedro na prova de consciência fonológica mostrou um rendimento abaixo do esperado para a faixa etária e nível de escolarização, tendo sido evidenciado dificuldades em segmentação e transposição fonêmica, demonstrando que o avaliado dá conta de aspectos mais simples da consciência fonológica, apresentando dificuldades em outros aspectos mais complexos. Esses resultados justificam sua grande dificuldade em leitura e escrita, uma vez que a habilidade fonológica é fundamental para esta tarefa. Nos estudos de Capellini (2006) encontra-se que crianças com dificuldades na leitura e escrita frequentemente apresentam déficits na consciência fonológica, problemas para representar estímulos verbais fonologicamente e dificuldades para recordar informação fonológica armazenada na memória de trabalho.

Na prova de leitura observou-se que a criança utiliza preferencialmente a rota fonológica para efetuar a leitura, ou seja, a rota que não lhe permite acessar o significado da palavra lida, todavia falha no processo de decodificar e codificar grafemas e fonemas, principalmente quando a leitura é de pseudopalavras (palavras não-reais), apresentando desempenho insuficiente em pseudopalavras regra (0% de acerto) e baixo em palavras irregulares de alta frequência e regulares de baixa frequência (20% de acerto). As palavras regulares e regras de alta frequência foram lidas de forma mais correta (50% e 60% de acerto respectivamente). Apresentou efeitos de neologismos, com omissões, acréscimos, transposições e substituições de fonemas, que não geram palavras reais (“marca” lida como “naca”; “olhava” lida como “ogava”); regularização onde a pronúncia grafema-fonema irregular de uma palavra foi substituída por uma pronúncia regular e mais frequente da correspondência em questão (Ex.: “colegas” lida como “colejas”) e desconhecimento

de regra ortográfica e de acentuação. Portanto, Pedro parece estar no nível de leitura alfabética sem compreensão, de acordo com os critérios de Capovilla (2000), pois pode-se perceber que ele é capaz de converter uma seqüência de letras em fonemas, contudo, não percebe o significado do que lê. Para que o sujeito possa atingir o nível alfabético com compreensão, que usa a rota lexical, é necessário que a rota fonológica seja competente, justificando uma intervenção na área da consciência fonológica. Estes resultados também são indícios de Distúrbio de Aprendizagem segundo os estudos de Ciasca (2003) e Capellini (2006).

O desempenho observado na escrita revela uma dificuldade acentuada, demonstrando que o processo de associação e conversão grafema-fonema é deficiente. Apresenta-se no nível de escrita alfabética, pois possui a capacidade de representação fonológica das palavras (CAPOVILLA, 2000), contudo esta é deficitária.

O TDE é um teste utilizado para avaliação do desempenho escolar que engloba habilidades fundamentais de escrita, aritmética e leitura. Foi utilizado deste material apenas a avaliação da aritmética, complementando a avaliação de habilidades escolares. Pode-se também estabelecer relações entre o resultado do TDE, as provas piagetianas e o subteste Aritmética da WISC-III. Neste caso, o sujeito parece apresentar uma deficiência que talvez esteja relacionada à escolaridade, pois possui as noções de quantidade e conservação, porém a literatura também relata que indivíduos com Distúrbio de Aprendizagem apresentam dificuldades em organizar, planejar e executar atividades matemáticas isoladas e com leitura prévia (resolução de problemas matemáticos com enunciados). Pesquisadores da área relatam que no Distúrbio de Aprendizagem ocorrem dificuldades

relacionadas à abstração e resolução de problemas lógico-matemáticos, simbolização e conceituação numérica concreta que são evidenciados como parte do quadro clínico (CAPELLINI, 2006).

As provas do exame neuropsicológico de Pedro revelaram com maior evidência dificuldades na função sensitiva, que engloba a sensação tátil, sensibilidade segmentar, gnose digital, em desacordo parcial com a literatura (CIASCA, 2003) que relata que as crianças com Distúrbio de Aprendizagem apresentam melhor desempenho nas provas referentes a funções cutâneas e cinestésicas. A função da fala receptiva também se apresenta com alterações significativas, tornando-se mais um indício de Distúrbio de Aprendizagem, assim como déficits nas funções receptivas, expressivas e de processamento de informações auditivas e visuais. Apresentou também déficits nas funções acústico-motora e memória, tanto visual quanto auditiva. Os resultados que apontam para alterações da memória coincidem com o subteste Dígitos da WISC-III, em que Pedro também obteve um desempenho abaixo da média.

Feita essa discussão pormenorizada dos testes e subtestes, verificamos que os resultados encontrados estão de acordo com os dados da literatura e eles nos permitem inferir um diagnóstico de Distúrbio de Aprendizagem. Nem todos os dados, no entanto, são apontados pela literatura, confirmando a heterogeneidade dos sintomas. Além do mais, quando analisamos esses dados pensando no cérebro como um sistema funcional complexo, verificamos que disfunções nas mesmas áreas podem acarretar diferentes sintomas e isso deve ser levado em consideração. Além do mais, não podemos nos esquecer do papel do meio como estimulador de certas habilidades em detrimento de outras, favorecendo determinadas construções.

Podemos dizer que o caso apresentado é bastante ilustrativo de Distúrbio de Aprendizagem, mas diante disso vem-nos a questão principal: o que fazer? Embora saibamos que as intervenções e reabilitações precisam ser mais bem estudadas e fundamentadas, acreditamos que a solicitação adequada do meio favorece algumas construções e atuam na plasticidade do cérebro. A seguir discutiremos um pouco mais sobre o diagnóstico e as possíveis intervenções.

Em virtude dos dados colhidos durante a avaliação, pôde-se supor que Pedro apresenta neste período do seu desenvolvimento, um déficit acadêmico generalizado, envolvendo dificuldades de aprendizagem em escrita, leitura e cálculo.

A estas dificuldades somam-se problemas emocionais evidenciados no avaliado durante o processo de avaliação.

Os dados obtidos permitiram levantar a hipótese diagnóstica de “Transtorno de Aprendizagem Sem Outra Especificação” (DSM-IV 315.9). Esta categoria envolve transtornos que não estão relacionados a uma área específica, mas as três áreas (leitura, matemática e escrita) e que afetam significativamente o rendimento escolar do indivíduo. Esse diagnóstico pode ser fundamentado pelos critérios diagnósticos do DSM-IV (1995), em que o avaliado apresenta transtornos, apesar de ausência de comprometimento intelectual, bem como de ter tido condições adequadas de escolarização e o início das dificuldades ter começo na infância.

Segundo Fonseca (1995), o Distúrbio de Aprendizagem envolve um grupo muito amplo de desordens, que se traduzem por dificuldades significativas tanto na obtenção, como na utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático.

Sendo assim e visando obter melhores resultados acadêmicos e um melhor

aproveitamento das potencialidades do avaliado, uma vez que, a grande maioria das crianças com problemas de aprendizagem apresentam irregularidades no desenvolvimento neuropsicológico e que tais casos são possíveis de recuperação, desde que diagnosticados e cuidados a tempo, propuseram-se encaminhamentos para intervenção psicopedagógica e fonoaudiológica, além de psicoterapia para avaliar e intervir nas questões afetivas e emocionais, secundárias à situação de fracasso escolar.

Existem estudos que propõem a reabilitação cognitiva que visa não somente à identificação de déficits neuropsicológicos, mas a aquisição de habilidades cognitivas e elaboração de estratégias terapêuticas capazes de amenizar ou compensar as funções alteradas visando a reinserção escolar (SANTOS, 2004). Esta autora cita um programa estratégico de tratamento centrado nas dificuldades de aprendizagem que trabalha com a aprendizagem fonológica da leitura e escrita, aprendizagem não-verbal, funções executivas de planejamento e organização e habilidades sociais. Portanto pode-se justificar os encaminhamentos sugeridos.

Estas intervenções visam repercutir positivamente não apenas no meio acadêmico do avaliado, bem como em sua auto-estima.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de não ter sido objetivo deste estudo, pudemos verificar por meio da observação do comportamento da criança durante a situação de testagem de habilidades escolares, o impacto do fracasso escolar sobre sua auto-estima, que fica severamente comprometida, promovendo uma atitude de esquiva do ambiente escolar por parte da criança.

Os adultos que lidam com crianças com dificuldades de aprendizagem, professores ou parentes, de fato sentem-se sem recursos para lidar com esta problemática e assim a orientação dada no final das avaliações, geralmente foram percebidas como sendo de grande valia.

O modelo médico ainda prevalece na compreensão do fracasso escolar, tentando justificá-lo e atribuí-lo às crianças que não aprendem. Durante a execução deste trabalho percebemos que são poucos os esforços para se compreender o fracasso escolar em toda sua amplitude e complexidade, mostrando como seria enriquecido se este tema pudesse ser abordado de forma interdisciplinar, aproveitando as contribuições da psicologia, da pedagogia, da fonoaudiologia, da neurologia e até mesmo da educação física, enfocando a psicomotricidade.

Em vista dos resultados obtidos neste projeto, pudemos perceber o valor da avaliação neuropsicológica, que possibilita um diagnóstico mais específico das funções psicológicas superiores, especialmente quando a intervenção é orientada por ela, podendo dar maior ênfase em medidas para o aprimoramento das habilidades consideradas deficitárias ou em defasagem.

Há que se tratar as DA não como problemas insolúveis, mas, como desafios que fazem parte do próprio processo da aprendizagem. Embora as DAs não possam ser diagnosticadas precocemente, pois um dos critérios diagnósticos é o fracasso na escolarização, parece ser imperioso se trabalhar para um bom desenvolvimento neuropsicológico na pré-escola, devido à plasticidade neuronal mais acentuada nesta fase de desenvolvimento tornando as intervenções com maiores chances de sucesso.

Para tanto é muito importante a avaliação global da criança, considerando as diversas possibilidades de alterações que resultam nas DA, para que o tratamento seja o mais específico e objetivo possível.

Em nosso trabalho, sentimos a necessidade do encaminhamento da criança para atendimento psicopedagógico e treino em psicomotricidade, contudo, não haverá dentro da rede de ensino, meios para que esses encaminhamentos se realizem. A estrutura do ensino municipal infelizmente não oferece os recursos terapêuticos necessários para que se efetue as intervenções sugeridas após a avaliação, salientando a necessidade de profissionais especializados na área da educação para trabalhar com as dificuldades emergentes das crianças, como treino em psicomotricidade e atendimento psicopedagógico, inspirando preocupação quanto ao desenvolvimento da crianças avaliada e de outras que podem se encontrar na mesma situação.

Essa realidade encontrada nesta rede de ensino parece ser um problema geral, pois, mesmo querendo encaminhar a criança para atendimento particular, houve dificuldade em encontrar profissionais que trabalhem na área de reabilitação.

O que se tem visto são atendimentos com enfoques isolados, ou atendimento pedagógico, ou fonoaudiológico, ou neurológico, mas não há um diálogo

interdisciplinar para a abordagem e tratamentos das DA.

No que se refere à avaliação neuropsicológica, podemos dizer que ela exige de quem pretende trabalhar na área, um grande esforço para aprofundar no estudo do tema. O profissional desta área deve estar em contato com o conhecimento das várias disciplinas adjacentes à questão, pois, caso contrário, pode-se ficar com uma compreensão muito limitada sobre a problemática. O presente estudo aponta também para a necessidade de análise qualitativa dos resultados obtidos por meio da avaliação, para não cairmos apenas no enfoque psicométrico da testagem. A avaliação deve contemplar a observação dos processos mentais que a criança utiliza para manipular e compreender o mundo a sua volta, adquirindo o conhecimento. Concordamos com Piaget (1926/1994)⁹ citado por Cantelli (2000), que se utilizou do método clínico em suas investigações em crianças, quando diz que as respostas dadas durante a avaliação devem ser analisadas para descobrir qual o processo mental subjacente e não apenas considerar o acerto ou o erro.

A prática da avaliação neuropsicológica também parece revelar a multicausalidade do fracasso escolar, em concordância com autores relacionados na revisão de literatura, que não o atribuem a uma ou outra causa apenas. Portanto, não basta apontarmos culpados, fatores intrínsecos ou extrínsecos aos indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem, o meio, a família, a escola ou o aluno, cabe a todos uma parcela de co-responsabilidade no fracasso escolar e na possível mudança deste estado de coisas, onde o mais prejudicado é sem dúvida a criança.

Pode-se também salientar a relevância deste projeto de estágio na construção da identidade de psicólogo, pois esta construção dá-se também por meio da atuação,

⁹ PIAGET, J.(1926). **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro, Record, 1994.

no processo de metamorfose do ser-aluno no ser-profissional.

Assim, nosso trabalho ao mesmo tempo em que nos coloca como reféns diante dos dados encontrados e diante das poucas possibilidades de intervenção, nos traz também a certeza de que a pesquisa realizada nessa área pode trazer respostas e aberturas para novas conquistas, a fim de auxiliar a escola, a família e as crianças fazendo da Educação algo que realmente liberta e dá condições para o enfrentamento das situações impostas pela sociedade. Afinal, não é esse o objetivo maior da Educação?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ANTUNHA E.L. Investigação neuropsicológica na infância. In: **Boletim de Psicologia da Sociedade de Psicologia de São Paulo**, 1987. 37(87):80-102.

BENCZIK, E.B.P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: atualização diagnóstica e terapêutica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BUCK, J. N. **H-T-P: Casa-Árvore-Pessoa**, técnica projetiva de desenho: manual e guia de interpretação. São Paulo: Vetor, 2003.

BURGEMEISTER, B.B. **Escala de Maturidade Mental Colúmbia**: manual para aplicação e interpretação. Trad. Heloisa da Costa Marques Faria – 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

CANTELLI, V. C. B. O método clínico ou exploratório crítico de Jean Piaget. Capítulo da dissertação de mestrado intitulada: **Um estudo psicogenético sobre as representações de escolas em crianças e adolescentes**. Campinas, SP. FE – UNICAMP, 2000.

CAPELLINI, S.A. **Problemas de aprendizagem relacionados às alterações de linguagem**. Disponível em: <<http://fs-morente.filos.ucm.es/Publicaciones/Iberpsicologia/lisboa/capellini/capellini.htm>>. Acessado em: 21 junho de 2006.

CAPOVILLA, A. G. S. ; CAPOVILLA, F. C. Prova de Consciência Fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. **Temas sobre Desenvolvimento**, 1998.(37), 14-20.

_____. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnom, 2000.

CAPOVILLA, A.G.S. **Desenvolvimento da leitura e da escrita**. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/material/estudantes/desenvolvimento_%20leitura_escrita.doc>. Acessado em: 10 agosto de 2006.

CIASCA, S.M.(Org.). **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CONNERS, C.K. **Conners' Rating Scales-Revised**. Technical Manual. New York, United States, Multi-Health Systems Inc, 2000.

CORREIA, L. M. **Dificuldades de aprendizagem**: contributos para a clarificação e unificação de conceitos. Porto: APPORT, 1991.

CÔRREA, R. M. Um olhar sobre a eficácia da educação escolar. In: CORRÊA, R. M. **Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CUNHA, J.A . (Org.). **Psicodiagnóstico V**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FONSECA, V da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes médica, 1995.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Olho D'água, 127 p., 1993.

GARCIA, N. J. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KIGUEL, S. M. M. **Avaliação de sintomas das dificuldades de aprendizagem em crianças de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série do 1º grau de quatro classes sócio-econômicas**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UFRGS, 1976.

LANDEIRA-FERNANDEZ, J.; CRUZ, A .P. de M. Mente, cérebro e a prática psicológica. In: **Revista Cérebro e Mente**. UNICAMP, 25 mai. 2003.

LEFÈVRE, B.H. **Neuropsicologia infantil**. São Paulo: Sarvier, 1989.

LEFÈVRE, B.H. Avaliação Neuropsicológica Infantil. In: ANDRADE, V.M.; DOS SANTOS, F.H.; BUENO, O.F.A. **Neuropsicologia hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

LEITE, S.A.S. O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 69(163):510-40, set/dez, 1988.

LURIA, A.R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (org). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 73-90.

MARTINELLI, S.C.. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In: Sisto, F.F.; Buruchovitch, E.; Fini, L.D.T.; Brenelli, R.P. e Martinelli, S.C. (orgs). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**, Vozes, RJ, 2002.

MOYSÉS, M. A. e COLLARES, C. A.L. A história não contada das dificuldades de aprendizagem. **Cadernos Cedes**, n. 28, 1992.

OLIVEIRA, G. C. Contribuições da psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F.F. (et al). **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. RJ: Vozes, 1996.

PROENÇA, M.; MACHADO, A. M. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (orgs.) **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

RAVEN, J. C. **Matrizes Progressivas**. Escala Especial. Rio de Janeiro: CEPA, 2000.

SANTOS, F.H. Dos. Reabilitação cognitiva pediátrica In: ANDRADE, V.M.; SANTOS, F.H. Dos; BUENO, O.F.A. (Org.) **Neuropsicologia Hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

SIMÕES, M.R. **Utilizações da Wisc-III na avaliação neuropsicológica de crianças e adolescentes**. Disponível em <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/23/08.doc>>. Acessado em: 21 junho de 2006.

SISTO, F. F. Dificuldades na aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli e S. C. Martinelli (Orgs.), **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SISTO, F. F. et al. **B-SPG Teste Gestáltico Viso-motor de Bender - Sistema de pontuação gradual**. 1. ed. São Paulo: Vetor Editora, 2006.

SUEHIRO, A.C.B.; SANTOS, A.A.A. dos. **O Bender e as dificuldades de aprendizagem: estudo de validade**. Disponível em <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000100004&lng=es&nrm=iso>. Data de acesso: 10 Julho de 2006.

TABAQUIM, M. de L. M. Avaliação neuropsicológica nos distúrbios de aprendizagem. In: CIASCA, S.M.(Org.). **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

TOLEDO, M.M. **Comparação do diagnóstico e resposta a um treino de atenção sustentada, seletiva e alternada, em crianças com transtorno e déficit de atenção / hiperatividade – subtipo combinado, subtipo predominantemente desatento e subtipo predominantemente hiperativo-impulsivo**. Tese de doutorado, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, 2005.

WECHSLER, D. WISC-III: **Escala de Inteligência Wechsler para Crianças** - adaptação brasileira da 3ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de compromisso livre e esclarecido**Termo de Compromisso Livre e Esclarecido**

Eu

_____portador
do RG _____responsável pelo(a)
menor _____ declaro concordar que o mesmo seja
atendido(a) em Avaliação Neuropsicológica, por aluno(a) do 5º ano do Curso de
Psicologia do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – FAE à ser
realizado no EMEF José Procópio do Amaral. Outrossim, declaro estar ciente de que
os dados e resultados obtidos poderão ser utilizados em pesquisa acadêmica
resguardando o sigilo, sob a responsabilidade do Centro Universitário da Faculdades
Associadas de Ensino – FAE.

São João da Boa Vista, _____de _____de _____.

Ass. do Paciente ou Responsável

Acadêmico - RA

Anexo 2 – Folha síntese do resultado de Pedro na Wisc III

Nome PEDRO Sexo MASCULINO
 Escola EMEF. DR. JOSÉ PROCÓPIO DO A. Série 4ª SÉRIE
 Lateralidade DIREITA Examinador M.S.M.

FACULDADES ASSOCIADAS DE ENFERMAGEM S.J. VISTA
WISC-III[®]
 Escala de Inteligência Wechsler
 para Crianças[®] – 3ª Edição
 Adaptação de uma amostra Brasileira
 Primeira Edição
 Vera L. M. de Figueiredo

Subtestes	Pontos Brutos	Pontos Ponderados					
Completar Figuras	19	11	11				
Informação	09	4		4			
Código	34		6				6
Semelhanças	13	9		9			
Arranjo de Figuras	26		9		9		
Aritmética	15	7					7
Cubos	39		10		10		
Vocabulário	17	6		6			
Armar Objetos	39		13		13		
Compreensão	16	9		9			
(Procurar Símbolos)	17		(6)				6
(Dígitos)	10	(7)					7
(Labirintos)			()				
Soma dos Pontos Ponderados	35	49	28	43	14	12	
		Verb.	Exec.	C.V.	O.P.	R.D.	V.P.
	Total	OPCIONAL					
	84						

Escalas	Soma dos Pontos Ponderados	QI/ Índices	Percentil	Intervalo de Confiança 95 %	Interpretação
Verbal	35	91	10	84-97	M. INFERIOR
Execução	49	99	47	90-107	M. INFERIOR
Total	84	88	21	82-94	M. INFERIOR
Comp. Verb.	28	81	10	73-89	M. INFERIOR
Org. Percep.	43	104	61	94-104	M. INFERIOR
Res. Dist.	14	81	10	71-91	M. INFERIOR
Veloc. Process.	12	76	5	65-88	LIMITROFE

Pontos Ponderados dos Subtestes		Índices Fatoriais (Opcional)														
Escala Verbal							Escala de Execução		QIV	QIE	QIT	ICV	IOP	IRD	IVP	
Inf	Sem	Arit	Voc	Com	Dig	CF	Cod	AF	Cub	AO	PS	Lab				
4	9	7	6	9	7	11	6	9	10	13	6					

© 2002, Casa do Psicólogo[®] Livraria e Editora Ltda.
 É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados à Casa do Psicólogo[®] Livraria e Editora Ltda., rua Mourato Coelho, 1.059
 Vila Madalena - CEP 05417-011 - São Paulo/SP - Brasil - Tel. (11) 3034.1600