

**PENSANDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO**

ANA RITA FERREIRA DA CRUZ MONTELLANO PACHECO

Orientador da Dissertação:

PROF. DOUTOR EDUARDO SÁ

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTOR EDUARDO SÁ

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Clínica

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**PENSANDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO**

ANA RITA FERREIRA DA CRUZ MONTELLANO PACHECO

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR EDUARDO SÁ

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTOR EDUARDO SÁ

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Clínica

2010

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professor Doutor Eduardo Sá, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006

Agradecimentos

Esta caminhada nunca o foi sozinha. Assim, agradeço imensamente às pessoas que serão, sempre, alicerces na construção do que sou, e permanecerão dentro de mim.

Agradeço em primeiro lugar ao Professor Doutor Eduardo Sá, orientador desta dissertação, pela sua disponibilidade e apoio, e por ter acreditado neste trabalho.

Às minhas orientadoras de estágio, Dr.^a Rita Costa e Dr.^a Rita Pestana, um agradecimento muito especial, pela sua disponibilidade, orientação, partilha de conhecimentos, incentivo e incansável apoio, pelo carinho com que me receberam, pela confiança depositada e sua importância nos meus primeiros passos de psicóloga clínica.

Agradeço também a todos os Professores, Funcionários e Alunos da Escola Salesiana de Santo António do Estoril, pela amabilidade com que sempre me receberam, em particular aos do 1º Ciclo, por nunca me deixarem esquecer a essência de ser criança.

Ao António, pela sua disponibilidade, colaboração e investimento, sem o qual não teria sido possível concretizar este estudo, o meu agradecimento sincero.

Aos meus colegas, professores e funcionários da faculdade, por me terem ajudado a fazer destes anos de vida académica uma fase inesquecível, contribuindo para o meu processo de desenvolvimento e crescimento internos. Em particular às companheiras nos laços da psicologia e amizade.

Aos meus pais, um agradecimento especial por me terem permitido percorrer este caminho e por me apoiarem em todas as fases da minha vida. Por nunca terem deixado de acreditar e por todo o amor que transmitem, sem o qual seria uma pessoa bastante incompleta. Ainda não existem palavras que descrevam tanta gratidão e sentimento, e por estarem presentes sempre que necessário. Todo este amor é profundamente mútuo. Obrigada!

Ao Eugénio, meu marido, agradeço o apoio paciente nos momentos mais difíceis, com quem construí um ponto de equilíbrio para os momentos menos saudáveis. Obrigada pela compreensão, carinho, amizade e amor que tem depositado no caminho que temos percorrido.

A todos os meus familiares, agradeço pela forma directa ou indirecta com que me apoiam e pela confiança demonstrada nesta profissão.

À grande amiga Simone, um agradecimento especial por todo o apoio que me deu em diversas fases da minha vida. Neste caminho quase percorrido obrigada pela atenção, carinho, disponibilidade e paciência para situações de maior ansiedade e stress. Foi sem dúvida um elemento impulsionador e motivador para atingir esta meta.

A todos aqueles que colaboraram de forma directa e indirecta no desenvolvimento desta tese, e que por serem tantos se torna impossível nomeá-los a todos, vai o meu sincero agradecimento.

Resumo

Baseado no sentimento de competência, o ser humano desenvolve habilidades que compõem aptidões, estas podem diferenciar-se de um ser humano para outro, uma vez que, as habilidades não são as mesmas para todas as capacidades, alguns indivíduos podem ter mais dificuldade em desenvolver umas tarefas do que outras.

Neste estudo pretendeu-se fazer uma análise clínica das dificuldades de aprendizagem através dum caso com dificuldades em diversas áreas.

Após analisados os resultados obtidos pelo caso clínico avaliado, verificou-se que apresenta marcadas dificuldades ao nível da percepção visual, compreensão verbal, orientação espacial, velocidade de processamento, apresentando assim um atraso global do desenvolvimento.

Neste estudo concluiu-se que apenas quatro das onze definições encontradas de dificuldades de aprendizagem englobariam o caso clínico analisado, verificando-se assim que as restantes sete excluiriam alguns casos que apresentam manifestamente dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem, análise clínica, estudo de caso

Abstract

Based on the feeling of competence, the human being develops skills that make up abilities, they can differentiate themselves from one human to another, since the skills are not the same for all abilities, some individuals may have more difficulty in developing some tasks than others.

This study aims to give a clinical analysis of learning disabilities through a case with difficulties in several areas.

After analyzing the results of the clinical case evaluated, it was found that has strong difficulties in visual perception, verbal comprehension, spatial orientation, processing speed, and thus has a global developmental delay.

We conclude that only four of the eleven definitions found of learning difficulties embrace the case study analyzed, thus verifying that the remaining seven exclude some cases that clearly have learning difficulties.

Key-words: Learning disabilities, clinical analysis, case study

NOME: Ana Rita Ferreira da Cruz Montellano Pacheco

12511

CURSO: Mestrado Integrado em Psicologia Clínica

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Psicologia Clínica

ANO LECTIVO: 2008/2009

ORIENTADOR: Professora Doutor Eduardo Sá

DATA: 18/ 01/ 2010

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Pensando as Dificuldades de Aprendizagem a partir de um Estudo de Caso

RESUMO

Baseado no sentimento de competência, o ser humano desenvolve habilidades que compõem aptidões, estas podem diferenciar-se de um ser humano para outro, uma vez que, as habilidades não são as mesmas para todas as capacidades, alguns indivíduos podem ter mais dificuldade em desenvolver umas tarefas do que outras.

Neste estudo pretendeu-se fazer uma análise clínica das dificuldades de aprendizagem através dum caso com dificuldades em diversas áreas.

Após analisados os resultados obtidos pelo caso clínico avaliado, verificou-se que apresenta marcadas dificuldades ao nível da percepção visual, compreensão verbal, orientação espacial, velocidade de processamento, apresentando assim um atraso global do desenvolvimento.

Neste estudo concluiu-se que apenas quatro das onze definições encontradas de dificuldades de aprendizagem englobariam o caso clínico analisado, verificando-se assim que as restantes sete excluiriam alguns casos que apresentam manifestamente dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, análise clínica, estudo de caso

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO EM INGLÊS: **Thinking the Learning Disabilities from a Case Study**

ABSTRACT:

Based on the feeling of competence, the human being develops skills that make up abilities, they can differentiate themselves from one human to another, since the skills are not the same for all abilities, some individuals may have more difficulty in developing some tasks than others.

This study aims to give a clinical analysis of learning disabilities through a case with difficulties in several areas.

After analyzing the results of the clinical case evaluated, it was found that has strong difficulties in visual perception, verbal comprehension, spatial orientation, processing speed, and thus has a global developmental delay.

We conclude that only four of the eleven definitions found of learning difficulties embrace the case study analyzed, thus verifying that the remaining seven exclude some cases that clearly have learning difficulties.

Key- words: Learning disabilities, clinical analysis, case study

Índice

Introdução	1
1. Enquadramento teórico	2
1.1. Dificuldades de Aprendizagem	2
1.1.1. Etiologia das dificuldades de aprendizagem	12
1.1.2. Fases de desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem	14
1.1.2.1. Fase de fundação	14
1.1.2.2. Fase de transição	15
1.1.2.3. Fase de integração	18
1.1.2.4. Fase contemporânea	22
1.1.3. Análise aplicada do comportamento	22
1.1.4. Perspectiva do processamento de informação	23
1.1.5. Perspectiva neuropsicológica	24
1.1.6. Algumas classificações das dificuldades de aprendizagem	25
1.1.6.1. Classificação das dificuldades de aprendizagem segundo o DSM-IV-TR	28
1.1.6.1.1. Perturbação da leitura	28
1.1.6.1.2. Perturbação do cálculo	29
1.1.6.1.3. Perturbação da escrita	29
1.1.6.1.4. Perturbação sem outra especificação	29
1.1.7. Algumas características das crianças com dificuldades de Aprendizagem	30
1.1.7.1. Indícios neurológicos	30
1.1.7.2. Problemas de atenção	31
1.1.7.3. Problemas de percepção	32
1.1.7.4. Défices de memória	33
1.1.7.5. Défices cognitivos	33
1.1.7.6. Problemas psicolinguísticos	34
1.1.7.7. Problemas da actividade motora e psicomotora	35
1.1.7.8. Problemas emocionais ou socioemocionais	35
1.1.8. Os sistemas da linguagem e as dificuldades de aprendizagem	36
1.1.8.1. Linguagem interior	36
1.1.8.2. Linguagem auditiva ou falada – compreensão e fala	37

1.1.8.3. Linguagem visual ou escrita – leitura e escrita	37
1.1.8.3.1. Leitura visual receptiva – leitura	38
1.1.8.3.1.1. Dificuldade na leitura – dislexia	38
1.1.8.3.1.1.1. Classificação das dislexias com base no momento de Surgimento	39
1.1.8.3.1.1.2. Classificação das dislexias com base na etiologia	39
1.1.8.3.2. Linguagem visual expressiva – escrita	40
1.1.8.3.2.1. As componentes da escrita – codificação e composição	41
1.1.8.3.2.2. Dificuldades na escrita – disgrafia e disortografia	41
1.1.8.4. Semelhanças entre a linguagem auditiva ou falada e linguagem visual ou escrita	42
1.1.8.5. Linguagem quantitativa (matemática)	42
1.1.8.5.1. Os processos neuropsicológicos envolvidos na matemática	42
1.1.8.5.2. As componentes da matemática – número, operações e resolução de problemas	42
1.1.8.5.3. Dificuldades na matemática – discalculia	43
2. Método	45
2.1 Delineamento	45
2.2. Amostra	45
2.3. Instrumentos	45
2.4. Procedimentos	46
3. Apresentação dos Resultados	48
4. Discussão dos Resultados	54
5. Conclusões	59
Referências Bibliográficas	63

Índice de Anexos

Anexo A: Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III)	66
Anexo B: Matrizes Progressivas de Raven – Escala Colorida	88
Anexo C: Teste de Desenvolvimento da Percepção Visual de Frostig	90
Anexo D: Figura Complexa de Rey – Figura B	108
Anexo E: Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar (BAPAE)	112
Anexo F: Child Behavior Checklist – Pais (CBCL)	117
Anexo G: Teacher Report Form - Professores (TRF)	126
Anexo H: Escala de Conners para Pais (Forma Revista)	134
Anexo I: Escala de Conners para Professores (Forma Revista)	140

Índice de Tabelas

Tabela 1: Diferentes definições do conceito de Dificuldades de Aprendizagem	6
--	---

Introdução

Desde os primórdios da humanidade, o homem está sempre em transformação, adaptando-se às situações proporcionadas pelo ambiente onde vive. A capacidade de adaptação e transformação inicia o seu desenvolvimento no momento que o bebê humano nasce. Aprender traz consigo dificuldades de aprendizagem que se relacionam com a discrepância entre o desejo de aprender e o modo como aquilo que aprendemos se adequa às nossas necessidades.

Desde início, houve uma grande dificuldade para se criar consenso quanto a definição de dificuldades de aprendizagem. Com a ausência de uma definição tornava-se complicado diferenciar os estudantes com dificuldade de aprendizagem dos estudantes com outros tipos de problemas de aprendizagem.

Neste estudo pretendeu-se fazer uma análise clínica das dificuldades de aprendizagem através dum caso com dificuldades em diversas áreas.

Após analisados os resultados obtidos pelo caso clínico avaliado, verificou-se que apresenta marcadas dificuldades ao nível da percepção visual, compreensão verbal, orientação espacial, velocidade de processamento, apresentando assim um atraso global do desenvolvimento.

Neste estudo concluiu-se que apenas quatro das onze definições encontradas de dificuldades de aprendizagem englobariam o caso clínico analisado, verificando-se assim que as restantes sete excluiriam alguns casos que apresentam manifestamente dificuldades de aprendizagem.

“A linguagem oral faz-nos humanos e a linguagem escrita faz-nos civilizados”.
(Olsen, 1997)

1. Enquadramento teórico

1.1. Dificuldades de Aprendizagem

Paulo Freire (2005) rejeita a ideia dos profissionais que tentam simplificar a realidade do indivíduo e do mundo, reduzindo-os a esquemas e fórmulas mágicas transmitidas como verdades absolutas, defende a pedagogia onde todo o profissional se compromete na luta pela dissolução das classes opressivas e alienantes.

Freire (2005) considera o homem como um ser inacabado, afirmando a consciência deste estado inacabado pelo próprio homem, uma vez tendo esta consciência procura educar-se. Dessa forma afirma que a capacidade de reflectir sobre si mesmo e posicionar-se nos momentos e na realidade faz com que esse homem queira “ser mais”, para ser mais o sujeito está em constante procura, sendo assim, a “raiz da educação” está na procura constante da realidade.

Sendo o homem inacabado, podemos afirmar que não existe saber absoluto, como também não há ignorância absoluta, um camponês tem um saber diferente de um médico, mesmo que o primeiro tenha adquirido o seu conhecimento através do senso comum, este pode transmitir um saber que poderá ser acrescentado ao de muitas pessoas que nunca lidaram com a agricultura.

Para Paín (1992), a psicopedagogia adaptativa, procura o fortalecimento do ego, favorecendo assim, o desenvolvimento das funções cognitivas, conduzindo o educando ao lugar determinado pela sociedade. A autora defende uma psicopedagogia onde o educando se transforma com o intuito de se integrar na sociedade tentando transformá-la. Uma vez que defende a existência das condições internas e externas para uma boa aprendizagem. As primeiras são compostas pelo bom funcionamento neurofisiológico, que permite conservar e coordenar as informações adquiridas pelo indivíduo, sendo assim “é o corpo que aprende”, pois as condições do corpo podem beneficiar ou prejudicar a aprendizagem do indivíduo, independente dessas condições serem herdadas ou adquiridas. Nas segundas condições defende a frequência com que o meio proporciona deficit na aprendizagem do sujeito, uma vez que os estímulos do meio nem sempre são favoráveis a esta aprendizagem, como exemplo a autora cita a condição social ou carência dos mais desfavorecidos; o ritmo utilizado para a

transmissão de conhecimentos, nem sempre é o ritmo para aquisição dos mesmos; os estímulos externos muitas vezes são confusos; e a motivação muitas vezes não existe.

Segundo Sternberg (2003) e Fonseca (2004), “a definição do Comitê Nacional Americano de Dificuldades de Aprendizagem, é, presentemente, a que reúne maior consenso. Pela importância que ela pode ter para pais, professores, administradores e investigadores.

Essa definição é descartada por Sternberg, que acredita que as dificuldades de aprendizagem resultam da interação do sujeito com o ambiente, não podendo basear-se numa teoria onde as dificuldades de aprendizagem, provêm unicamente do educando. Sendo assim, define as dificuldades de aprendizagem dividindo-as em “três elementos-chave. Em primeiro lugar, trata-se da ideia de algum distúrbio intrínseco no processamento psicológico básico. Em segundo lugar, é uma ideia de uma discrepância entre realização e o potencial subjacente. Em terceiro lugar, é a ideia de que a discrepância deve dizer respeito a uma das sete áreas específicas do funcionamento psicológico”.

Portanto, a definição de dificuldades de aprendizagem pode ser um desacordo importante entre inteligência geral e o resultado numa determinada tarefa que requer habilidades específicas, como leitura ou matemática.

Para Fonseca (2004), “Aprender envolve processos complexos e determinado número de condições e oportunidades. Os processos complexos, uns de natureza psicológica, outros de natureza neurológica (condições internas psiconeurológicas), compreendem o perfil individual do educando.” Sendo que a aprendizagem pode ser definida como a capacidade de receber, organizar e utilizar o conhecimento adquirido de forma criativa, com senso crítico, para que se transforme em um ser autónomo e produtivo.

A problemática das dificuldades de aprendizagem desenvolve-se paralelamente com o desenvolvimento social. Segundo Fonseca (2004), nos séculos XIX e XX, defende-se a “escola aberta à vida, ao mesmo tempo que devia ser obrigatória para todos e não só para os filhos dos favorecidos e privilegiados”.

Sternberg (2003) defende que “As dificuldades raramente podem ser diagnosticadas antes do fim do pré-escolar ou do início do ensino fundamental”. Afirmar ainda que a sociedade tem influência na definição de dificuldade de aprendizagem, uma vez que dita padrões de comportamento e de conhecimento.

Desde início, houve uma grande dificuldade para se criar consenso quanto à definição de dificuldades de aprendizagem. Com a ausência de uma definição tornam-se complicado diferenciar os estudantes com dificuldades de aprendizagem dos estudantes com outros tipos de problemas de aprendizagem.

Ao longo dos anos, foram-se formulando grandes definições reflectindo uma terminologia que pode ser classificada em três categorias principais, a lesão cerebral, disfunção cerebral mínima e dificuldades de aprendizagem. Desta forma a primeira descrição de estudantes com problemas de aprendizagem foi baseada na existência de uma lesão cerebral, o que foi bastante criticado principalmente pelos pais. Posteriormente, nos anos sessenta surgiu o termo disfunção cerebral mínima que não foi igualmente aceite, desta vez pelos educadores. Deste modo, a relevância dos factores médicos foi substituída por precauções associadas com variáveis psicológicas e educativas, o que levou os professores a referirem-se aos estudantes com problemas de aprendizagem como os “educacionalmente desfavorecidos”, com “desordens da linguagem” ou com “desvantagens perceptivas”, para finalmente surgir o termo “dificuldades de aprendizagem”, aceite tanto por pais como por educadores (Mercer, 1994, cit. in Cruz, 1999).

Seguidamente, tornou-se necessário definir de forma clara e funcional as dificuldades de aprendizagem, devido à necessidade de se atribuírem verbas para os programas de educação especial para os indivíduos por ele abrangidos. A tentativa de se estabelecer uma definição começou com Samuel Kirk em 1962, passando por outros autores ou associações. Segundo Hammill (1990), existem, pelo menos, onze definições diferentes de dificuldades de aprendizagem (Tabela 1) que são importantes hoje ou já o foram a certa altura (Cruz, 1999).

Kirk tentou definir, pela primeira vez, dificuldades de aprendizagem, definição esta que ainda hoje se encontra bastante actual, sendo usada com alguma frequência. Bateman, não estando satisfeita com a definição sugerida por Kirk, propõe uma definição diferente onde introduz o conceito de discrepância aptidão-rendimento, no entanto, na sua definição, não refere as causas mas dá grande ênfase ao papel do indivíduo sem especificar os tipos de dificuldades de aprendizagem (Cruz, 1999).

Por seu lado, o *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC), uma vez que foi dirigido por Samuel Kirk, apresentou uma definição muito semelhante com a de Kirk, mas com três importantes excepções, foram eliminados os distúrbios emocionais como causas das dificuldades de aprendizagem, a condição das dificuldades de aprendizagem foi limitada às crianças, e como exemplo de dificuldades de aprendizagem específicas, foram associadas desordens de pensamento aos problemas de linguagem e académicos (Cruz, 1999).

De modo a reduzir a diversidade de definições, o *Institute for Advanced Study at Northwestern University* propôs uma definição que se distinguiu da anterior uma vez que reintroduzia o conceito de discrepância aptidão-rendimento, referido inicialmente por Bateman, não sugerindo causas para a dificuldade de aprendizagem, não incluía, entre os

exemplos de dificuldades de aprendizagem, as desordens do pensamento, e referia pela primeira vez, como exemplo de dificuldade de aprendizagem específica, as desordens na orientação espacial (Cruz, 1999).

Nos anos sessenta, um comité da *Division for Children with Learning Disabilities* (DCLD), o qual é uma unidade dentro do *Council for Exceptional Children* (CEC), tentou definir uma criança com dificuldades de aprendizagem, deste modo, contribuíram de uma forma importante e única, uma vez que propunham que indivíduos com dificuldades de aprendizagem não poderiam ter outro tipo de problemas.

Wepman, Cruickshank, Deutsh, Morency & Strother propuseram uma nova definição que limitava as dificuldades de aprendizagem aos problemas académicos baseados nos problemas perceptivos, uma vez que este termo estava a incluir uma grande variedade de tipos de problemas. No entanto, Adelman & Taylor (1983, *cit. in* Cruz, 1999 e *cit. in* Hammill, 1990) criticaram o facto de o foco exclusivo nas questões relacionadas com o funcionamento perceptivo referido nesta definição ser demasiado limitativo, o que se confirma, uma vez que esta definição teve uma aceitação limitada.

Com o intuito de melhorar a definição do NACHC, em 1976 o *U. S. Office of Education* (USOE) fez uma proposta que tem como componente mais significativa a definição de “discrepância severa”, pois leva ao desenvolvimento de uma fórmula para calcular uma discrepância severa entre intelecto e rendimento. A criação dessa fórmula foi muito criticada uma vez que o uso de fórmulas deixava de fora muitos indivíduos que obviamente tinham dificuldades de aprendizagem, e por outro lado levava à identificação de muitos indivíduos sem dificuldades de aprendizagem.

Posteriormente, em 1977, foi publicado no Registo Federal uma nova definição de dificuldades de aprendizagem, pelo USOE, que, segundo a opinião de Correia (1997a) e Hallahan (1985, *cit. in* Cruz, 1999 e *cit. in* Hammill, 1990) é a mais amplamente aceite nos EUA. Definição esta, que é dividida em duas partes, na primeira encontra-se a definição e na segunda são estabelecidos dois critérios, o da discrepância e o da exclusão, para identificar os indivíduos com dificuldades de aprendizagem (Cruz, 1999).

O *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) aprova a definição de 1977 da USOE, embora a tente melhorar no que diz respeito a tentar ultrapassar as ambiguidades resultantes da discrepância entre a definição e os critérios de operacionalização, tornando também a linguagem mais clara e específica. Desta forma, o NJCLD sugere que a definição melhorada deve reforçar a ideia de que as dificuldades de aprendizagem podem existir em qualquer idade, tenta propor uma distinção entre dificuldades de aprendizagem e

problemas de aprendizagem e ainda evidenciar que o “factor de exclusão” não exclui a possibilidade de coexistirem dificuldades de aprendizagem e outros factores de desvantagem, sendo a sua definição várias vezes reformulada.

Por seu lado os líderes da *Learning Disabilities Association of América* (LDA), posteriormente denominados por *Association of Children with Learning Disabilities* (ACLAD) ao rejeitarem a definição proposta pelo NJCLD escreveram a sua própria definição, esta definição difere da anterior, no sentido em que não fornece nenhum exemplo específico do tipo de problemas que podem ser classificados como dificuldades de aprendizagem e a omissão de uma cláusula de exclusão, sem a qual não é possível saber se reconhece ou não a possibilidade da presença de outros problemas apesar das dificuldades de aprendizagem (Cruz, 1999).

Por fim o *Interagency Committee on Learning Disabilities*, no intuito de melhorar a definição proposta pelo NJCLD, apresenta como única diferença substancial em relação com a definição do NJCLD a introdução das habilidades sociais na lista das dificuldades de aprendizagem, o que não foi muito bem aceite (Cruz, 1999).

Autor	Definição
Kirk, 1962	<p><i>“uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (handicap) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é o resultado de deficiência mental, privação sensorial ou factores culturais e institucionais”</i> (Kirk, 1962, cit. in Cruz, 1999 e cit. in Hammill, 1990)</p>
Bateman, 1965	<p><i>“crianças que têm desordens de aprendizagem são aquelas que manifestam uma discrepância educativa significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o nível actual de realização relacionada com desordens básicas nos processos de aprendizagem, as quais podem ou não ser acompanhadas por disfunções nervosas centrais demonstráveis, e que não são secundárias a uma deficiência mental generalizada, privação educativa ou cultural, distúrbios emocionais severos, ou perda</i></p>

	<i>sensorial.</i> ” (Bateman, 1965, cit. in Cruz, 1999 e cit. in Hammill, 1990)
National Advisory Committee on Handicapped Children (NACHC), 1968	<i>“crianças com dificuldades de aprendizagem especiais (específicas) manifestam uma desordem num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita. Isto pode-se manifestar em desordens da audição, do pensamento, da fala, da leitura, da escrita, da soletração ou da aritmética. Elas incluem condições que foram referidas como desvantagens (handicaps) perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia desenvolvimental, etc. elas não incluem os problemas de aprendizagem que são devidos primariamente a desvantagens (handicaps) visuais, auditivas ou motoras, a deficiência mental, distúrbios emocionais, ou a desvantagem envolvimental.”</i> (NACHC, 1968, cit. in Cruz, 1999 e cit. in Hammill, 1990).
Institute for Advanced Study at Northwestern University, 1969	<i>”dificuldade de aprendizagem refere-se a um ou mais défices significativos nos processos de aprendizagem essenciais que requerem técnicas de educação especial para a sua recuperação; crianças com dificuldades de aprendizagem geralmente demonstram uma discrepância entre a avaliação esperada e a actual numa ou mais áreas como a fala, a leitura ou a linguagem escrita, a matemática e a orientação espacial; a dificuldade de aprendizagem referida não é o resultado primário de desvantagens (handicaps) sensoriais, motoras, intelectuais, ou emocionais, ou da falta de oportunidade para aprender; défices significativos são definidos em termos de procedimentos de diagnóstico aceites na educação e na psicologia; processos de aprendizagem essenciais são aqueles habitualmente referidos nas ciências comportamentais como envolvendo a percepção, a integração, e a expressão, quer seja verbal ou não verbal; técnicas de educação especial para recuperação referem-se à planificação educativa baseada nos procedimentos e resultados do diagnóstico.”</i> (Kass & Myklebust, 1969, cit. in Cruz, 1999, p.55 e

	cit. in Hammill, 1990).
Division for Children with Learning Disabilities (DCLC), anos sessenta	<i>“uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que, tendo habilidade mental, processos sensoriais e estabilidade emocional adequados, tem défices específicos nos processos perceptivos, integrativos ou expressivos que alteram a eficiência de aprendizagem. Isto inclui as crianças com disfunções no sistema nervoso central, as quais se expressam primeiramente em falhas na eficiência.”</i> (Siegel & Gold, 1982, cit. in Cruz, 1999 e cit. in Hammill, 1990).
Wepman, Cruickshank, Deutsh, Morency & Strother, 1975	<i>“as dificuldades de aprendizagem específicas, tal como são definidas aqui, referem-se àquelas crianças de qualquer idade que demonstram uma deficiência substancial num aspecto particular de rendimento escolar devido a desvantagens (handicaps) perceptivas ou perceptivo-motoras, independentemente da etiologia ou de outros factores contribuintes. O termo perceptivo tal como é utilizado aqui refere-se aos processos mentais (neurológicos) através dos quais a criança adquire... os alfabetos básicos de sons e de formas.”</i> (Wepman, Cruickshank, Deutsh, Morency & Strother, 1975, cit. in Cruz, 1999, p.56 e cit. in Hammill, 1990).
United States Office of Education (USOE), 1976	<i>“uma dificuldade de aprendizagem específica pode ser encontrada se uma criança tem uma discrepância severa entre rendimento e habilidade intelectual numa ou mais das diversas áreas: expressão oral, expressão escrita, compreensão auditiva ou compreensão escrita, habilidades básicas de leitura, cálculo matemático, raciocínio matemático ou soletração. Uma ‘discrepância severa’ é definida como existente quando o rendimento numa ou mais das áreas desce até ou abaixo dos 50% do nível de rendimento esperado para a criança, quando a idade e as experiências educativas prévias são tidas em consideração.”</i> (USOE, 1976, cit. in Cruz, 1999 e cit. in Hammill, 1990).
United States Office of	<i>Primeira parte:</i> <i>“o termo ‘dificuldade de aprendizagem específica significa uma</i>

<p>Education (USOE), 1977</p>	<p><i>desordem num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que se pode manifestar numa habilidade imperfeita para ouvir, falar, ler, escrever, soletrar, ou para fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições tais como desvantagens (handicaps) perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental. O termo não inclui crianças que têm dificuldades de aprendizagem que são primariamente o resultado de desvantagens (handicaps) visuais, auditivas, ou motoras, ou deficiência mental, ou distúrbios emocionais, ou desvantagem envolvimental, cultural ou económica.” (USOE, 1977, cit. in Cruz, 1999, cit. in Correia, 1997a; cit. in Garrido & Molina, 1996; cit. in Mercer, 1994; cit. in Kirk, Gallgher & Anastasiow, 1993; cit. in Correia, 1991 e cit. in Hammill, 1990).</i></p> <p>Segunda parte:</p> <p><i>“componente académica com base na discrepância, segundo a qual o individuo pode ser considerado como tendo dificuldades de aprendizagem se (Federal Register, 1977, cit. in Cruz, 1999, cit. in Correia, 1997a, 1997b e 1991, e cit. in Garrido & Molina, 1996):</i></p> <p><i>a) não alcança resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou mais das sete áreas específicas (referidas em b) quando lhe são proporcionadas de aprendizagem adequadas a esses dois níveis;</i></p> <p><i>b) apresentar uma discrepância significativa entre a realização escolar e a capacidade intelectual numa ou mais das seguintes áreas: expressão oral, compreensão auditiva, expressão escrita, capacidade de leitura básica, compreensão na leitura, cálculo matemático e raciocínio matemático.”</i></p> <p><i>“componente de exclusão, com base na qual se pode identificar que um indivíduo não tem um problema específico de aprendizagem se a discrepância severa entre o potencial e o rendimento é consequência de deficiência visual, auditiva ou motora, deficiência mental, distúrbio emocional e desvantagem</i></p>
-----------------------------------	--

	<i>envolvimental, cultural ou económica.” (Federal Register, 1977, cit. in Cruz, 1999 e cit. in Garrido & Molina, 1996).</i>
Association of Children with Learning Disabilities (ACLC), 1986	<i>“dificuldades de aprendizagem específicas são uma condição crónica presumivelmente de origem neurológica que interferem selectivamente com o desenvolvimento, integração e/ou demonstração de habilidades verbais e/ou não verbais. Dificuldades de aprendizagem específicas existem como uma condição desvantajosa (handicapping) distinta e variam nas suas manifestações e no grau de severidade. Através da vida, a condição pode afectar a auto-estima, a educação, a vocação, a socialização, e/ou as actividades da vida diária.” (ACLD, 1986, cit. in Cruz, 1999 e cit. in Hammill, 1990).</i>
Interagency Committee on Learning Disabilities (ICLD), 1987	<i>”dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas, ou nas habilidades sociais. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devem-se a disfunções no sistema nervoso central. Mesmo pensando que uma dificuldade de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicapping) (e.g., défice sensorial, deficiência mental, distúrbios sociais e emocionais), com influências socioenvolvimentais (e.g., diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada, factores psicogénicos) e especialmente desordens por défice de atenção, todas as quais podem causar problemas de aprendizagem, uma dificuldade de aprendizagem não é o resultado directo destas condições ou influências.” (ICLD, 1987, cit. in Cruz, 1999 e cit. in Hammill, 1990)</i>
National Joint Committee on Learning Disabilities	<i>“dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens são</i>

(NJCLD), 1994	<i>intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto-regulação comportamental, percepção social e interação social podem existir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicapping) (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências.” (NJCLD, 1994, cit. in Cruz, 1999, p.59, cit. in Fonseca, 1996 e cit. in Shaw et al., 1995).</i>
------------------	--

Tabela 1 – Diferentes definições do conceito de dificuldades de aprendizagem

Apesar de serem onze as definições referidas, Hammill (1990) conclui que apenas quatro delas têm viabilidade profissional, a do NJCLD, a do USOE de 1977, a da LDA e a do ICLD (Cruz, 1999).

Swanson (1991) diz que apesar de todas as definições terem tido um papel mais ou menos importante na compreensão das dificuldades de aprendizagem, não são definições operacionais, já que não especificam as operações pelas quais o constructo das dificuldades de aprendizagem pode ser reconhecido e medido.

Critério de especificidade

Com o critério de especificidade pretende-se especificar em que âmbito se produzem as dificuldades de aprendizagem (Cruz, 1999 e Citoler, 1996), ou seja, a noção de especificidade está associada ao modo como as crianças são classificadas e definidas em termos de deficiências processuais específicas, neurológicas e/ou académicas (Cruz, 1999 e Swanson, 1991).

Segundo Citoler (1996), as dificuldades de aprendizagem ao nível académico manifestam-se na aprendizagem de uma ou mais matérias muito concretas, o que leva a, consoante o tipo de problema, se atribuir uma denominação muito específica – dislexia, disortografia, disgrafia ou discalculia. Citoler afirma ainda que, se por um lado, a especificidade se refere ao domínio em que a dificuldade de aprendizagem se manifesta, por outro, uma dificuldade de aprendizagem afecta as habilidades académicas ou processos

cognitivos concretos, mas deixa intacta a capacidade intelectual geral. No entanto, acrescenta ainda que existe uma outra maneira de entender a especificidade, que se refere à população afectada com dificuldades de aprendizagem, a questão é saber se os indivíduos constituem ou não uma população homogénea. No que diz respeito a esta questão, inicialmente pensava-se que os indivíduos com dificuldades de aprendizagem constituíam um grupo homogéneo, mas actualmente defende-se a heterogeneidade desta população (Cruz, 1999 e Citoler, 1996).

Critério de exclusão

Com o critério de exclusão procura-se determinar o que as dificuldades de aprendizagem não são (Cruz, 1999 e Fonseca, 1996), diferenciando-as assim, de outras dificuldades que podem coexistir com elas (Cruz, 1999, Citoler, 1996 e Swanson, 1991).

Critério de discrepância

O critério de discrepância é proposto, no qual as dificuldades de aprendizagem se caracterizam através da inexistência da concordância entre os resultados de uma aprendizagem e o resultado esperado em função das habilidades cognitivas do sujeito. Assim, se ocorrer divergência entre os resultados da aprendizagem e as capacidades cognitivas, o sujeito não poderá ser classificado como portador de dificuldades de aprendizagem.

Com base nos critérios citados, podemos pressupor que:

- a) Os testes de QI medem inteligência, portanto habilidades cognitivas;
- b) Aprendizagem e inteligência são variáveis que não se correlacionam, portanto são independentes e as pontuações alcançadas nos testes de QI não são influenciadas pelas dificuldades de aprendizagem.
- c) Educando com QI alto será bom leitor enquanto que aqueles que alcançarem baixo QI, serão maus leitores;
- d) Educando que tenha dificuldade de aprendizagem na leitura e alcance uma pontuação alta no teste de QI é diferente daquele que possui a mesma dificuldade e atinge uma pontuação baixa no teste de QI.

1.1.1. Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem

Embora seja a condição mais frequente nas idades escolares, conhece-se pouco acerca da origem das dificuldades de aprendizagem, em parte, devido ao facto de existir uma ampla discordância entre os diversos autores e à complexidade da aprendizagem, implicando esta a conjugação de um grande número de factores.

Na ausência de uma compreensão da etiologia das dificuldades de aprendizagem é difícil realizar racionalmente uma identificação precoce, uma prevenção, intervenção e um prognóstico adequado.

Em função da sua formação e orientação, cada investigador põe em primeiro plano alguns factores, embora admita a existência de muitos mais.

Segundo Martín (1994) as três teorias explicativas mais representativas e mais universalmente aceites são as teorias baseadas num enfoque neurofisiológico, as teorias perceptivo-motoras e as teorias psicolinguísticas e cognitivas.

Esta abordagem acredita que as dificuldades de aprendizagem nascem no interior do indivíduo. Os seus estudos partiram de descobertas fisiológicas, onde ficou comprovado que a região do cérebro responsável pela fala é o hemisfério esquerdo, uma vez que todos os pacientes estudados com afasias apresentavam lesões neste hemisfério.

Mas não devemos esquecer que muitos indivíduos que são identificados como apresentando dificuldades de aprendizagem por razões fisiológicas, nem sempre desenvolvem a dificuldade de aprendizagem, e outros que desenvolvem muitas vezes encontram conhecimentos ou formas de conhecer que despertam o interesse, conduzindo a uma aprendizagem dentro dos padrões normais exigidos pela sociedade onde vive.

No século XX, Samuel Orton, introduziu o conceito de estrefossimbolia, que significa “símbolos invertidos”. Defendia que a dificuldade na leitura era originada pela troca de letras e inversão de palavras. O educando troca o b pelo p, portanto “bomba” passaria a ser “pompa”, mudando o sentido da frase.

Orton acreditava na possibilidade de ajudar quem apresentasse estrefossimbolia, se o método de leitura tiver ênfase na fonética e nas actividades sensoriais. O educando poderia ler uma história, copiá-la, ouvir sua leitura da história, contá-la, ouvir a história contada e lida por outra pessoa.

Sternberg (2003), afirma que testes psicológicos que medem o QI, utilizados para detectar dificuldades de aprendizagem mensuram as “aptidões linguística e lógico-matemática”, sendo assim, numa aptidão em que o indivíduo apresente resultado baixo, este será subtraído da pontuação obtida no factor g, portanto subtrai a pontuação onde o sujeito apresenta a aptidão. “Inteligência é mais do que QI”.

Segundo o autor, dos testes que medem a inteligência desenvolvidos no século XX, resultam pontuações múltiplas. O teste mais utilizado para medir inteligência de crianças, a Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), que mede a escala completa, e áreas específicas para a parte verbal e de realização.

Temos também a Escala de Inteligência Stanford-Binet, que além dos resultados gerais, produz resultados para diversas habilidades como vocabulário, resolução de problemas aritméticos e raciocínio sobre formas geométricas. Este teste é dividido em três níveis, a

escala de pontuação geral, em que existe o factor “g”, factor de raciocínio geral, e mais três factores que medem Raciocínio Verbal e Raciocínio Quantitativo, Raciocínio Visual Abstracto e Memória de Curto Prazo.

As abordagens extrínsecas focalizam a causa das dificuldades de aprendizagem no exterior do indivíduo, ou seja no ambiente. Porém, os seguidores destas abordagens não ignoram os factores internos, reconhecem a importância dos factores internos.

Para Sternberg & Grigorenco (2003), o rótulo da dificuldade de aprendizagem, proporciona ao sistema educacional transferir a atenção dos problemas das instituições educacionais, focalizando o problema no educando.

Sternberg & Grigorenco (2003), *“A importância do ambiente foi mostrada de várias maneiras para as aptidões intelectuais medidas pelo QI. Sabemos que os QIs têm aumentado consistentemente desde a década de 1960 ou antes. Este fenómeno é conhecido como efeito Flynn, em homenagem ao homem que o descobriu”*

O autor afirma que o QI aumentou quase 18 pontos por geração “para os testes das chamadas habilidades de pensamento abstracto fluido.” Estes testes fluidos aparecem nas Matrizes Progressivas de Raven, onde são medidas as habilidades do sujeito para lidar com situações novas e a forma como relaciona estas situações com estímulos já adquiridos e elaborados.

Segundo o autor, não podemos responsabilizar totalmente o educando, uma vez que tanto os factores intrínsecos interagem como os extrínsecos, e resultam na dificuldade de aprendizagem. Afirma ainda que o efeito Flynn sugere uma variação grande com o passar do tempo, uma vez que o sujeito se desenvolve e adquire novos conhecimentos, novos hábitos, novos encantamentos, novas descobertas e novos interesses.

1.1.2. Fases de desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem

Com o objectivo de clarificar o desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem, seguindo os critérios de Wiederholt (1974), podemos dividir a sua sequência histórica em quatro fases:

1.1.2.1. Fase de fundação (1800 - 1930)

A medicina, em especial a neurologia, foi a disciplina que primeiro se interessou pelo tema dos problemas de aprendizagem, tal como noutras áreas, o foco de interesse prende-se para com as pessoas que sofrem de alguma desvantagem, o que explica a conceptualização organicista desta fase.

Devido a esta abordagem, a fase de fundação caracteriza-se pela observação clínica de pacientes com algum tipo de lesão cerebral e a sua relação com perdas ou distúrbios da

linguagem, da fala e da aprendizagem, servindo estes estudos para a elaboração de vários princípios que seriam generalizados a partir dos adultos para as crianças que apresentassem problemas semelhantes. Francis Gall descreveu vários casos clínicos de adultos em que lesões cerebrais deram origem a perdas específicas das funções mentais, assinalando deste modo, a existência de uma relação entre as lesões cerebrais e as alterações da linguagem (Cruz, 1999, Garcia, 1995; Casas, 1994, e Kirk & Chalfant, 1984).

Em 1908, Carl Wernicke identifica uma área no cérebro, que segundo ele está directamente implicada na compreensão verbal, compreensão de sons e na associação de sons à linguagem escrita e à escrita, a área de Wernicke. Posteriormente, John Hughlings Jackson (1915) refere que, a partir de investigações em adultos com lesões cerebrais e com epilepsia, descobriu que existem diferentes tipos de afasia, como a perda da habilidade para falar, escrever e ler.

James Hinshelwood (1917) realizou o primeiro estudo clínico sistemático sobre dificuldades específicas de leitura. Através dos seus estudos Hinshelwood postulou que existiam diferentes localizações cerebrais para a memória visual do tipo quotidiano e para a memória visual de letras e palavras. Posteriormente, o neurologista Samuel Orton (1928) rejeitou esta perspectiva defendendo que todos os indivíduos têm um hemisfério cerebral dominante (Cruz, 1999).

Resumindo, pode-se dizer que a história das dificuldades de aprendizagem encontra as suas heranças nos estudos neuropsicológicos de adultos que perderam a habilidade para falar, ler, escrever ou calcular depois de sofrerem uma lesão cerebral. Tais investigações e teorias foram posteriormente alargadas para as crianças que falhavam no normal desenvolvimento das habilidades da linguagem ou da leitura (Cruz, 1999 e Kirk & Chalfant, 1984).

1.1.2.2. Fase de transição (1930 - 1963)

Apoiados nos conhecimentos teóricos elaborados na fase anterior, psicólogos e educadores desenvolveram instrumentos e programas úteis para o diagnóstico e recuperação de distúrbios manifestados no processo de aprendizagem, passando estes a ser os principais impulsionadores desta fase. Começaram-se também a observar diversos problemas presentes em crianças de inteligência normal, mas que pareciam intervir na aprendizagem destas.

Heinz Werner e Alfred Strauss (1942) conduziram a investigação e actividade clínica que mais directamente levou ao estabelecimento de um campo das dificuldades de aprendizagem formalmente organizado, deste modo pretendiam descrever os processos gerais próprios da aprendizagem e que presumivelmente a afectavam em diversas situações. Para eles, os processos de aprendizagem deficientes centravam-se muito naquilo que actualmente

se designa por distractibilidade, hiperactividade, problemas perceptivo-visuais e perceptivo-motores, estando presentes geralmente em crianças com lesões cerebrais. Werner e Strauss concluíram, é através da comparação do comportamento de crianças com lesões cerebrais e crianças com deficiência mental, que se podem encontrar deficiências mentais do tipo endógeno, como consequência de características familiares ou herdadas, e exógeno produzidas por défices neurológicos ou lesões cerebrais provocadas por problemas que ocorreram antes, durante ou depois do nascimento.

Quem também deu um grande contributo na área do diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem foi Marianne Frostig, centrando-se inicialmente na percepção visual e depois no tratamento dos problemas auditivos, linguísticos e cognitivos. Juntamente com Maslow, LeFever e Whittlesey, e com o objectivo fundamental de facilitar o diagnóstico precoce de deficiências de percepção visual, desenvolveu o primeiro teste, abrangendo como áreas ou capacidades visuo-perceptivas a coordenação visuo-motora, discriminação figura-fundo, constância da forma, posição no espaço e relações espaciais. Paralelamente, desenvolveu com Herne um programa de recuperação que visava melhorar as áreas visuo-perceptivas do teste de percepção visual e incluía também exercícios de treino para a coordenação muscular. Entendendo as aquisições visuo-perceptivas como básicas e essenciais para o sucesso escolar, Frostig sugeria que era necessário considerar aquisições visuo-perceptivas como as aquisições fundamentais para o sucesso escolar total, aquisições gerais necessárias do organismo total, aquisições das idades pré-escolares, aquisições prejudicadas em crianças com problemas neurológicos e aquisições alteradas em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Foram estudadas várias desordens dos processos auditivos e a linguagem, conjuntamente com as dificuldades de processamento perceptivo-motor. Quem se interessou bastante por esta área de trabalho foi Helmer Mykelbust que, com uma grande experiência com surdos, por volta de 1954, trabalhando com crianças que apresentavam problemas não tão graves de processamento auditivo e linguístico (Cruz, 1999, Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1993, e Torgesen, 1991), interessou-se pela relação entre a surdez e o desenvolvimento da linguagem oral, o que o levou ao estudo da afasia e de outras desordens auditivas das crianças (Cruz, 1999, Casas, 1994, Fonseca, 1984, e Kirk & Chalfant, 1984).

Mykelbust propôs, apesar das críticas, uma teoria global das deficiências na aprendizagem ou “transtornos psiconeurológicos da aprendizagem” a partir do seu conhecimento sobre patologias da fala e da linguagem, uma vez que considerava que as deficiências na aprendizagem tinham como causa uma disfunção neurológica (Cruz, 1999,

Casas, 1994, Fonseca, 1984, e Kirk & Chalfant, 1984), que afectam a fala, a leitura, a escrita, a aritmética e o funcionamento não verbal, referindo mesmo quatro tipos específicos de problemas que resultam de disfunções no sistema nervoso central, a perturbação perceptiva, a perturbação da imaginação, os transtornos nos processos simbólicos e os transtornos na conceptualização (Cruz, 1999 e Casas, 1994).

Mildred McGinnis (1963), dedicou-se, tal como Mykelbust, ao estudo dos problemas de comunicação em crianças diagnosticadas como afásicas, considerando que crianças com atrasos linguísticos podiam ser classificadas como tendo afasia expressiva ou motora, que diz respeito às crianças que podem compreender a fala mas não conseguem elas próprias falar ou como tendo afasia receptiva ou sensorial, que são aquelas crianças que podem falar mas não conseguem compreender a fala dos outros (Cruz, 1999, Casas, 1994, e Kirk & Chalfant, 1984).

Para recuperar crianças com afasia, McGinnis criou um método de associações com o objectivo de fomentar e associar de maneira sistemática cada uma das habilidades que se devem coordenar para que seja possível o desenvolvimento da capacidade de compreensão e expressão verbal (Cruz, 1999, Casas, 1994, e Kirk & Chalfant, 1984). A importância deste autor na área das dificuldades de aprendizagem prende-se com o facto de este ter desenvolvido um método estruturado para incentivar a actividade linguística, esse método levou, posteriormente, ao desenvolvimento de numerosos métodos de recuperação da linguagem (Cruz, 1999).

Quem também deu grande ênfase às dificuldades na linguagem foi Samuel Kirk, que acreditava que as habilidades psicolinguísticas eram imprescindíveis para o entendimento e uso da linguagem falada. Deste modo, Kirk (1961) juntamente com McCarthy elaborou o *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities* (ITPA), um teste de capacidades psicolinguísticas, que tinha a função de examinar as habilidades e dificuldades na área do processamento da linguagem (Cruz, 1999, Garcia, 1995, Casas, 1994, Torgesen, 1991, Fonseca, 1984, Kirk & Chalfant, 1984, Kirk & Paraskevopoulos, 1969, e Kirk, McCarthy & Kirk, 1968). Teste este que tinha como elementos os canais de comunicação, incluindo inputs visuais e auditivos e respostas verbais (vocais) e motoras, os processos linguísticos, inclusivé recepção, associação (organização) e expressão, e níveis de organização, incluindo os níveis automático e de representação, que ao nível representacional estavam organizados para testar as funções linguísticas de recepção visual e auditiva, expressão verbal e motora, e ao nível automático estavam organizados para testar funções da memória visual e auditiva e completamento visual e auditivo (Cruz, 1999, Casas, 1994, Fonseca, 1984, Kirk & Chalfant, 1984, Kirk &

Paraskevopoulos, 1969, e Kirk, McCarthy & Kirk, 1968). A partir dos resultados era possível planificar programas concretos de recuperação.

A criação do ITPA por Kirk & Chalfant (1968) motivou a desenvolvimento de vários programas de recuperação para melhorar várias habilidades desenvolvimentais, como as habilidades linguísticas e perceptivas.

1.1.2.3. Fase de integração (1963 - 1980)

Rebelo (1993), refere que nos Estados Unidos da América, nesta fase, se deu uma rápida expansão de programas que foram introduzidos nas escolas para ajudar crianças com distúrbios da aprendizagem, por outro lado, os métodos de diagnóstico e de tratamento diversificaram-se (Cruz, 1999, Rebelo, 1993).

Nesta fase, iniciada em 1963, Kirk popularizou o termo dificuldades de aprendizagem, fazendo surgir o campo específico das dificuldades de aprendizagem, para o qual foram desenvolvidos métodos de avaliação e diagnóstico, bem como programas de intervenção específica (Cruz, 1999, Garcia, 1995 e Hammill, 1993).

O termo dificuldades de aprendizagem denominava um grupo extenso de crianças que não podiam ser incluídas noutras categorias de crianças em desvantagem, embora precisassem de ajuda para adquirir as habilidades escolares (Cruz, 1999, Casas, 1994).

Deste modo, Kirk restringia os critérios de classificação das crianças com dificuldades de aprendizagem e identificava estas crianças como crianças que mostravam uma discrepância entre o seu potencial de aprendizagem e o de execução, crianças em que o atraso académico não se devia a outras deficiências sensoriais e que não tinham aprendido pelos métodos usuais e que necessitavam de métodos especiais de instrução (Casas, 1994, cit. *in* Cruz, 1999).

A partir do momento em que surge oficialmente o campo das dificuldades de aprendizagem, produz-se um aumento de interesse pelos possíveis problemas que podem surgir no processo ensino-aprendizagem, interesse esse que se manifestou de diversas formas (Cruz, 1999, Garcia, 1995, Mercer, 1994, Casas, 1994 e Torgesen, 1991).

Assim, Torgesen (1991) caracteriza esta fase como a do nascimento formal do movimento das dificuldades de aprendizagem, mas realça o facto de ter sido necessário ultrapassar três grandes desafios (cit. *in* Cruz, 1999):

1. “O de esclarecer uma identidade clara do campo das dificuldades de aprendizagem relativamente às áreas de educação especial e correctiva já existentes;
2. O de desenvolver uma base clara e ampla para a dotação de fundos públicos na provisão de programas educativos para as pessoas com dificuldades de aprendizagem;

3. O de realizar um grande esforço na formação de profissionais provenientes de diversos campos para intervirem com pessoas com dificuldades de aprendizagem”.

Por seu lado, Hammill (1993) caracteriza esta terceira fase com base em cinco aspectos (cit. in Cruz, 1999):

1. “O interesse sobre as dificuldades de aprendizagem levou à fundação e surgimento de novas associações e organizações que se orientavam especificamente para a área;

2. Foram disponibilizados consideráveis fundos governamentais;

3. Os fundos governamentais estimularam a rápida expansão de programas educativos especiais;

4. Surgimento de uma influência decisiva no campo das dificuldades de aprendizagem por parte dos pais, dos professores, dos patologistas da fala, dos investigadores e dos neuropsicólogos, para além dos médicos e dos psicólogos; e

5. A diversificação do campo das dificuldades de aprendizagem e a entrada de profissionais com interesses, concepções e formações diferentes, originaram o aparecimento de graves conflitos que puseram em questão enfoques teóricos, os modelos de diagnóstico e os modelos de intervenção”.

Para Howard S. Adelman, o sucesso escolar não dependia apenas das capacidades ou incapacidades do aluno, dependia também das metodologias de ensino, das diferenças individuais dos professores e das limitações e condições específicas da sala de aula (Fonseca, 1984, cit. in Cruz, 1999). Adelman propôs assim o *Modelo Interaccional*, no qual sugeria que o sucesso escolar seria tanto mais elevado quanto maior fosse a concordância e ajustamento entre as características da criança e as características ou exigências do programa, isto é, existiam dois tipos de variáveis em interação, as da criança, e que para além das suas habilidades perceptivas, cognitivas, psicomotoras e expressivas estão inseridos os seus interesses, necessidades, motivações, e as situações da classe em que para além das personalidades e competências dos professores e os reforços e processos específicos de transmissão cultural destes, estão incluídos os esforços da escola que caracterizam a eficiência da instrução (Fonseca, 1984, cit. in Cruz, 1999).

Na mesma linha do *Modelo Interaccional*, mas mais recente, Adelman (1992) apresentou uma *Perspectiva Transaccional*, na qual sugere que os problemas que em teoria são causados por factores internos ao indivíduo, incluem as crianças que apresentam sérios problemas comportamentais ou emocionais e fragilidades desenvolvimentais, tais como aquelas para que foi criado o termo dificuldades de aprendizagem.

Ele sugere também a existência de problemas que resultam da interacção recíproca entre o indivíduo e o envolvimento, no qual se inserem pessoas em que problemas de aprendizagem ou de realização são o produto recíproco de predisposições individuais e da natureza do envolvimento no qual elas têm de aprender a agir (Adelman, 1992, cit. *in* Cruz, 1999). Adelman (1992), sugere ainda a existência de problemas causados por factores exteriores ao indivíduo, tais como a inadequação do envolvimento no qual a aprendizagem ocorre (Adelman, 1992, cit. *in* Cruz, 1999).

A teoria proposta por A. O. Ross (1976), do *Atraso de Desenvolvimento da Atenção Selectiva*, na qual defende que a capacidade de atenção selectiva constitui uma variável extremamente importante que diferencia o nível de execução entre crianças normais e com dificuldades de aprendizagem (Cruz, 1999, Casas, 1994 e Fonseca, 1984).

Para Ross, as crianças com dificuldades de aprendizagem apesar de terem um atraso desenvolvimental e maturacional em relação à atenção selectiva, isto é, têm uma atenção selectiva menos controlada e menos intencional, que dificulta as suas funções de memorização e reorganização da informação (Cruz, 1999, Casas, 1994 e Fonseca, 1984), mesmo que posteriormente se desenvolvam e amadureçam, continuam a apresentar fracassos pois não aprenderam nem consolidaram as aquisições, das quais depende a passagem de uma etapa de aprendizagem com um nível inferior para outra de nível superior. Com esta teoria, levanta um problema importante já que atribui a origem das dificuldades de aprendizagem à própria criança e ignora as interacções que necessariamente se produzem entre a capacidade da criança para mostrar uma atenção selectiva e as variáveis externas, isto surge como um problema sério da teoria pois determinadas variáveis situacionais exteriores à tarefa em si podem afectar significativamente o nível da atenção da criança (Cruz, 1999, Casas, 1994 e Fonseca, 1984).

No seguimento do que Ross afirmou vem a teoria do *Défice Verbal*, proposta por F. R. Vellutino (1977), representa a nova vaga das dificuldades de aprendizagem, sugerindo que as dificuldades de aprendizagem resultam de uma dificuldade de memorização e na renomeação de palavras causada por uma falta de informação disponível (Cruz, 1999, Casas, 1994 e Fonseca, 1984). A teoria de Vellutino tem uma estreita relação com a de Perfetti e de Lesgold sobre défices de compreensão, na qual argumentam que a lentidão na descodificação das palavras prejudica os maus leitores, já que, estando concentrados na tarefa de descodificar as palavras, é-lhes difícil recordar a informação contida nas frases lidas previamente (Casas, 1994 e Fonseca, 1984, cit. *in* Cruz, 1999).

Com esta teoria conclui-se que a recuperação de crianças com dificuldades de aprendizagem não pode dirigir-se unicamente ao treino de aspectos perceptivo-visuais, como a discriminação, a identificação e a integração perceptiva, sendo também crucial abordar as aquisições linguísticas, já que a fluidez na leitura não se consegue unicamente com base numa reeducação perceptivo-visual (Cruz, 1999, Casas, 1994 e Fonseca, 1984).

Outra abordagem muito importante é proposta por Joseph K. Torgesen (1977), a do *Educando Passivo*, que se fundamenta nas teorias cognitivas do processamento da informação e a investigação desenvolvida pela psicologia diferencial (Cruz, 1999 e Casas, 1994), que demonstra que muitas das diferenças na realização das tarefas cognitivas, relacionadas com a idade, são o resultado do fracasso da criança pequena em utilizar as estratégias de processamento adequadas (Cruz, 1999 e Casas, 1994).

Com base nesta teoria, Torgesen defende que os aprendizes activos ou eficazes têm um papel activo na sua aprendizagem, adoptando estratégias apropriadas às actividades concretas (Cruz, 1999 e Casas, 1994), defendendo ainda que essas estratégias resultam directamente da combinação de uma consciência cognitiva geral e uma actividade dirigida intencionalmente para um fim (Casas, 1994 e Fonseca, 1984, cit. in Cruz, 1999), referindo o grau de motivação (Cruz, 1999, Casas, 1994 e Fonseca, 1984).

Por seu lado, Torgesen sugere que as crianças com dificuldades de aprendizagem são aprendizes passivos, que mais do que défices nas suas capacidades, apresentam défices de execução, não negando que muitas podem ter problemas de atenção ou de memória (Cruz, 1999, Casas, 1994 e Fonseca, 1984).

Assim, para demonstrar a existência de um processamento de informação não activo em crianças com dificuldades de aprendizagem (Cruz, 1999 e Casas, 1994), Wong (1979, cit. in Casas, 1994) e Fonseca (1984) “apontam a existência de dois pontos fracos na teoria de Torgesen (Cruz, 1999):

1. Ainda que sugerindo a sua relação com as habilidades metacognitivas, a teoria não especifica a origem da inactividade cognitiva das crianças com dificuldade de aprendizagem; e

2. Se bem que pareça que a activação se refira aos processos que facilitam a memorização da informação, o autor não considera as condições que podem activar com êxito o aprendiz passivo”.

Apesar das fragilidades, no que se refere à investigação das dificuldades de aprendizagem, Wong (1979) e Fonseca (1984) referem que a teoria inicial apresenta a vantagem de nos remeter para um contexto geral em vez de específico (Cruz, 1999).

1.1.2.4. Fase contemporânea (1980 à actualidade)

Segundo Lerner (1988, cit. *in* Rebelo, 1993), nesta ultima fase notam-se algumas tendências para alargar tanto o diagnóstico como a intervenção para além das idades escolares, bem como para definir com maior precisão os termos “distúrbios” e “dificuldades” (Cruz, 1999).

Por seu lado, Casas (1994), Rebelo (1993) e Coplin & Morgan (1988) consideram que o panorama actual das dificuldades de aprendizagem está relacionado com três grandes quadros conceptuais, o da análise aplicada ao comportamento, o do processamento de informação e o neuropsicológico (Cruz, 1999).

1.1.3. Análise aplicada do comportamento

O quadro conceptual da análise aplicada ao comportamento explica o comportamento através de relações observáveis entre os estímulos e as respostas dadas pelo indivíduo (Cruz, 1999, Fontana, 1995 e Rebelo, 1984).

Nesta perspectiva as dificuldades de aprendizagem são simples indicadores de comportamentos desadaptativos e que, portanto, podem ser modificadas pelas mesmas técnicas utilizadas com outros transtornos comportamentais (Casas, 1994, cit. *in* Cruz, 1999).

Mais concretamente, podemos dizer que as dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar derivam da falta de incentivos, reforços, participação, feedbacks, ou seja, de comportamentos inadequados à situação de ensino (Rebelo, 1984, cit. *in* Cruz, 1999). Do ponto de vista da planificação dos programas de recuperação, as primeiras aplicações dos princípios comportamentais aos problemas de aprendizagem centraram-se em questões tais como períodos curtos de atenção, problemas de comportamento e hiperactividade, considerando-se que a redução de comportamentos incompatíveis com a aprendizagem melhoraria o rendimento académico (Casas, 1994, cit. *in* Cruz, 1999).

Em termos gerais a abordagem comportamentalista de recuperação das dificuldades de aprendizagem pode ser definida com base em três características principais (Lahey & Johnson, 1978, cit. *in* Cruz, 1999, cit. *in* Casas, 1994):

- *“Individualização*: O ponto de partida do processo educativo baseia-se na relação entre as áreas fortes e débeis específicas de cada indivíduo e avança só na proporção em que a criança pode progredir, devendo esta aprender a realizar com proficiência cada tarefa antes de iniciar a aprendizagem seguinte.

- *Ensino Directo*: Os métodos comportamentais baseiam-se em princípios de aprendizagem e de influência social que se orientam directamente para os comportamentos

que é necessário modificar, em vez de para as alterações fisiológicas inferidas que se pensa serem subjacentes ao comportamento desadaptado.

- *Ênfase na avaliação*: A avaliação frequente ou contínua dos comportamentos a modificar é uma parte essencial do ensino ou terapia, pois é este processo que fornece informação contínua tanto sobre a eficácia ou ineficácia dos métodos utilizados para produzir mudanças no comportamento, como sobre a necessidade ou não de modificar os procedimentos”.

No que se refere aos aspectos positivos inerentes a esta abordagem, Casas (1994) sugere a existência de três que merecem destaque (cit. *in* Cruz, 1999):

a. O esforço por delimitar de um modo claro os objectivos comportamentais para a criança.

b. A decomposição de tarefas complexas em subtarefas ou subcapacidades componentes, a qual se baseia na suposição de que a aprendizagem tem lugar de maneira hierárquica, ou seja, que implica um processo sequencial que evolui das atitudes mais simples para as mais complexas.

c. Avaliação contínua e pontual do programa e aplicação das técnicas a partir da comparação entre a situação actual do indivíduo e os dados iniciais recolhidos antes da fase de intervenção.

Casas (1994) refere, no entanto, que tal como nos modelos puramente fisiológicos, existe um problema lógico neste modelo académico porque leva inevitavelmente a uma circularidade, pois (cit. *in* Cruz, 1999):

a. Se supõe que praticamente todas as crianças podem aprender diversas actividades quando se utilizam os procedimentos de ensino apropriados (uma vez que os fracassos da criança são interpretados como resultado de uma inadequada técnica de ensino);

b. Então ficam excluídas praticamente todas as possíveis deficiências de processamento por parte da criança, o que origina a necessidade de incessantes modificações nas estratégias pedagógicas utilizadas num programa.

Torgesen (1986, cit. *in* Rebelo, 1993) refere que os resultados da investigação inspirada neste quadro teórico se manifestam animadores e eficazes na recuperação de casos particulares, a longo prazo (cit. *in* Cruz, 1999).

1.1.4. Perspectiva do processamento de informação

Uma característica fundamental das teorias baseadas no processamento de informação é sugerir que as crianças com dificuldades de aprendizagem são aquelas que apresentam alterações num ou mais processos psicológicos básicos, e conseqüentemente têm dificuldades

para adquirir e integrar as nossas informações que as aprendizagens escolares implicam (Cruz, 1999 e Casas, 1994).

A verdadeira importância dada aos problemas de aprendizagem no contexto do processamento de informação, só foi dada no fim da década de 70 e por influência da psicologia cognitiva (Cruz, 1999 e Rebelo, 1993).

1.1.5. Perspectiva neuropsicológica

Os defensores da perspectiva neuropsicológica, ao procurarem relacionar o conhecimento neurológico com o psicológico e o educativo, referem que a aprendizagem é um comportamento complexo mediado pelo sistema nervoso central (Cruz, 1999, Casas, 1994 e Coplin & Morgan, 1988), ou seja, os defensores desta teoria afirmam que a lugares específicos do cérebro correspondem funções determinadas, sugerindo que anomalias neurodesenvolvimentais e subtis desequilíbrios químicos ou eléctricos são algumas das causas que originam dificuldades de aprendizagem (Cruz, 1999 e Coplin & Morgan, 1988).

A partir da teoria de Orton e no modelo dinâmico elaborado por Goldberg & Costa, surgem duas posições genéricas, uma que destaca a relevância que a lateralização cerebral tem para a aquisição da competência cognitiva implicada na aprendizagem e outra que estuda a importância da relação inter-hemisférica, mediada pelo corpo caloso, durante qualquer actividade cognitiva (Casas, 1994, cit. *in* Cruz, 1999).

Bryon P. Rourke é também uma das figuras de grande destaque, devido às suas concepções mais actuais no que se refere às dificuldades de aprendizagem, revestindo-se de maior rigor, uma vez que se baseia em dados de investigação controlada (Cruz, 1999 e Garcia, 1995).

Segundo Luria (1985 e 1980), cada tipo de actividade mental tem uma estrutura psicológica distinta e é realizada a partir de uma actividade conjunta de áreas corticais distintas, os neuropsicólogos que desenvolvem a sua actividade no campo das dificuldades de aprendizagem consideram que a maioria das crianças com estes problemas não sofre de nenhuma lesão cerebral (Casas, 1994, cit. *in* Cruz, 1999). No entanto, investigadores defendem que, se estas crianças têm dificuldades persistentes nas aprendizagens académicas, então é provável que alguma ou algumas áreas do seu cérebro não estejam a funcionar tão bem como seria de esperar (Casas, 1994, cit. *in* Cruz, 1999).

Por fim é imprescindível referir que para Gaddes “A neuropsicologia é uma ciência perfeitamente estabelecida, com um corpo de conhecimentos amplo e verificado experimentalmente. Estes dados são essenciais para a compreensão e o tratamento da criança com lesão cerebral e a criança com dificuldades de aprendizagem com uma deficiência

perceptiva, cognitiva ou motora. As crianças com um rendimento baixo, mas cujo sistema nervoso funciona normalmente, podem tratar-se com meios puramente comportamentais ou motivacionais.”. Desta afirmação pode-se depreender que, segundo Gaddes, para as crianças neurologicamente intactas e que não rendem academicamente é necessário um tratamento puramente comportamental, enquanto que, para o baixo rendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem é requerido um estudo mais intensivo e um tratamento diferencial (Casas, 1994, cit. *in* Cruz, 1999).

1.1.6. Algumas classificações das Dificuldades de Aprendizagem

No decorrer da última década surgiram muitas classificações para as dificuldades de aprendizagem, porém Cruz cita algumas que divergem do critério adoptado, Citoler em 1996.

Segundo Cruz (1999), em 1978 Quirós e Schtager, baseados no critério da exclusão dividem as dificuldades de aprendizagem em primárias e secundárias. As primárias são classificadas por cinco características:

- a) Não possui uma causa fisiológica específica;
- b) São disfunções nas aquisições “práticas e simbólicas” do ser humano, ou seja, na linguagem falada e escrita – ambas compostas recepção expressão - e a linguagem quantitativa;
- c) Desta forma há normalidade nas capacidades sensoriais, intelectuais, motoras, e social;
- d) Existindo perturbações, não são diagnosticadas por exames médicos e psicológicos, uma vez que consideram que estes exames insuficientes disfunções simbólicas e problemas de informação “intra e interneurossensorial”;
- e) Sendo assim as disfunções das aquisições “práticas e simbólicas”, tem formas primárias.

Afirmaram ainda que as dificuldades de aprendizagem primárias podem ser de três tipos: “disfunções cerebrais, problemas receptivos e problemas psicomotores”.

As disfunções cerebrais podem ser a causa da disnomia, disfasia e disartria, denominações dos distúrbios da linguagem falada.

Nas dificuldades perceptivas, a disfunção pode ter a causa no processo auditivo resultando em distúrbios de “discriminação, síntese, memória de curto termo e auditorização; como também podem estar relacionados ao processo visual que resulta em dificuldades da “discriminação, figura e fundo, completamento, constância da forma, posição e relação social e visualização”. E as disfunções psicomotoras podem estar ligadas ao controlo das mensagens

recebidas pelo indivíduo, ao senso da lateralidade, da visão do corpo, da organização espacial e temporal, da “praxia global e da praxia fina (visuomotricidade e dextrabilidade)”.

Nas dificuldades de aprendizagem secundárias, Quirós e Schragger sugere as seguintes classificações:

- a) É o resultado das deficiências diagnosticadas como visuais, auditivas, mentais, motoras, emocionais e também da limitação cultural;
- b) Essas perturbações não são entendidas como especificidade humanas, sendo a cauda secundária de deficiências do sistema nervoso, sensorial, psíquico e ambiental;
- c) As capacidades sensoriais, intelectuais, motoras e sociais, são atípicas e desviantes da normalidade;
- d) Ocorrendo os distúrbios, eles serão dependentes de forma secundária dos deficits sensoriais, neurológicos, psíquicos ou ambientais, como limitação cultural, dificuldades socioeconómicas, factores naturais, desnutrição, relações afectivas, e outras;
- e) Assim ocorrerá perturbações nas aquisições das habilidades para linguagem falada, escrita e quântica de forma secundária.

Para concluir, podemos afirmar as disfunções relacionadas com as dificuldades de aprendizagem secundárias, apresentam três tipos distintos: afecções biológicas ligadas ao nível do Sistema Nervoso Central e a nível dos sistemas sensoriais, apresentando anomalias como, lesões cerebrais, epilepsia, e deficiências mentais e ligadas ao sistema sensorial que podem apresentar deficiências auditivas, hipoacusia, deficiências visuais e ambliopia; os distúrbios comportamentais, podem ser caracterizados como do tipo reactivo, neurótico e psicótico) e factores ecológicos e socioeconómicos podem estar relacionados com os relacionamentos afectivo, a má nutrição, a privação cultural e a dispedagogia.

Segundo Cruz (1999), Kirk e Chalfant em 1984, categorizam as dificuldades de aprendizagem com sendo “desenvolvimentais e académicas”, as primeiras são divididas em primárias e secundárias. As primárias são compostas pela “atenção, memória e percepção”, já as secundárias estão relacionadas com o pensamento e linguagem oral.”

As dificuldades de aprendizagem académicas estão relacionadas com a leitura, a escrita, a aritmética e com a identificação das letras e das expressões escritas.

Cruz (1999) conclui que, “de acordo com este modelo, a avaliação dos indivíduos em idade pré-escolar orienta-se basicamente para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem desenvolvimentais, enquanto a dos indivíduos em idade escolar requer um diagnóstico centrado em matérias instrumentais académicas, sem, no entanto, excluir as de tipo desenvolvimental”.

Adelman & Taylor, (1986, cit. *in* Cruz, 1999) – com base numa perspectiva transaccional – “sugerem a existência de três tipos de problemas de aprendizagem, que se situam ao longo de um *continuum* de problemas de aprendizagem, reflectindo assim uma visão transaccional do *locus* primário de causas”.

Deste modo classificam o tipo I, como sendo as dificuldades de aprendizagem causadas por factores extrínsecos, tais como envolvimentos de aprendizagens inadequadas. O tipo III por factores intrínsecos ou pessoais, como distúrbios comportamentais ou emocionais e ainda atraso mental devido a disfunção no desenvolvimento, e entre esses dois tipos de dificuldades existem os problemas de tipo II que se relacionam com o primeiro e o terceiro tipo, sugerindo que os problemas de aprendizagem dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem, são na verdade o resultado de factores internos com predisposições individuais e da natureza dos envolvimentos onde tais indivíduos necessitam conhecer estes factores, para depois então, poder aprender a lidar com os seus conteúdos subjectivos. Uma vez que para os autores, segundo Cruz (1999), “os vários pontos existentes ao longo do *continuum*, o grau de responsabilidade ou peso das variáveis pessoais e ambientais vai mudando”.

Para Lyon, (1985, cit. *in* Cruz 1999) – baseado no modelo neuropsicológico – distingue os seguintes quatro subgrupos de DA:

“1 - Grupo de perturbações da linguagem, que resultam de problemas nas áreas secundárias de associação do lobo temporal esquerdo;

2 - Grupo de perturbações visuoespaciais, que resultam de problemas na região parietoccipital direita;

3 - Grupo de perturbações na sequencialização auditiva, que resultam de problemas na área temporoparietal esquerda e no opérculo esquerdo; e

4 - Grupo de perturbações mistas (linguagem/visuoespaciais), que resultam de problemas nas regiões parietal inferior e temporoparietal do hemisfério esquerdo”.

Assim, podemos verificar que os grupos têm consequências internas e externas, uma vez que há défices específicos dos hemisférios cerebrais.

Também com base no modelo neuropsicológico, Cruz (1999), apresenta o modelo de Rourke que adopta uma abordagem “intra-hemisférica”, que propõe a existência de dois subtipos de dificuldades de aprendizagem: o grupo R-S (reading-spelling) e o grupo A ou de síndrome NLD (non-verbal learning disability), apresentando assim um pensamento “desenvolvimental sistemático”.

O grupo R-S apresenta deficiências nas habilidades linguísticas e mais dificuldades na leitura e na escrita devido a um funcionamento inadequado do hemisfério esquerdo.

O grupo NLD apresenta deficiência nas habilidades visuoespaciais, de organização e de síntese, devido a deficiências no hemisfério direito, apresentará maiores dificuldades nos raciocínios lógico-matemáticos.

Com base na etiologia, Rebelo sugere quatro categorias, com uma visão de múltiplas influências e de mútuo relacionamento onde interagem entre si, segundo Cruz (1999), são estes:

- “Problemas de tipo I – resultam tanto da inadequação dos contextos escolares ao aluno como da disfuncionalidade destes enquanto contextos de ensino (factores extrínsecos ao indivíduo).

- Problemas de tipo II – incluem problemas com origem em factores intra-individuais que são conjugados com factores ambientais.

- Problemas de tipo III – problemas de aprendizagem denominados primários ou específicos, cujas causas, sendo atribuídas a disfunções cerebrais mínimas ou a disfunções neurológicas, se situam apenas ao nível intra-individual.

- Problemas de tipo IV – dificuldades resultantes de deficiências que têm quadros de diagnóstico bem estabelecidos”.

1.1.6.1. Classificação das dificuldades de aprendizagem segundo o DSM-IV-TR

O DSM-IV-TR de 2002, fundamentado no padrão académico que os indivíduos apresentam nas diferentes matérias, menciona que “ as perturbações da aprendizagem são diagnosticadas quando o rendimento individual nas provas habituais de leitura, aritmética ou escrita for substancialmente inferior ao esperado para a idade, para o nível de escolaridade ou para o nível intelectual” (DSM-IV-TR, 2002).

O DSM-IV-TR (2002) distingue quatro categorias na classificação dos indivíduos por dificuldades ou síndromes específicos que são:

1.1.6.1.1. Perturbação da Leitura (dislexia), em que são sugeridos três critérios:

A. O rendimento na leitura, medido através de provas normalizadas de exactidão ou compreensão da leitura, aplicadas individualmente, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade cronológica do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para sua idade.

B. A perturbação do Critério A interfere significativamente com o rendimento escolar ou actividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura.

C. Se estiver presente um défice sensorial, as dificuldades de leitura são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Nos indivíduos com perturbações da leitura, a leitura oral é caracterizada por distorções, substituições ou omissões. Tanto a leitura oral como a silenciosa são caracterizadas por lentidão e erros na compreensão.

1.1.6.1.2. Perturbação do Cálculo, em que são sugeridos igualmente três critérios (DSM-IV-TR, 2002):

A. A capacidade para o cálculo, medida através de provas normalizadas, aplicadas individualmente, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade cronológica do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade.

B. A perturbação do Critério A interfere significativamente com o rendimento escolar ou actividades da vida quotidiana que requerem capacidades para o cálculo.

C. Se estiver presente um défice sensorial, as dificuldades na capacidade de cálculo são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Pode haver diminuição de competências tais como: linguística, competências perceptivas, competências da atenção e competências aritméticas.

1.1.6.1.3. Perturbação da Escrita, onde são também referidos três critérios (DSM-IV-TR, 2002):

A. As aptidões de escrita, medidas através de provas normalizadas (com avaliações funcionais das aptidões de escrita), aplicadas individualmente, situam-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade cronológica do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade.

B. A perturbação do Critério A interfere significativamente com o rendimento escolar ou actividades da vida quotidiana que requerem a composição de textos escritos (por exemplo, frases escritas gramaticalmente correctas e parágrafos organizados).

C. Se estiver presente um défice sensorial, as dificuldades nas aptidões de escrita são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Na composição de textos escritos, há uma combinação de défices que se evidenciam por erros gramaticais ou e pontuação na elaboração de frases, organização pobre dos parágrafos, múltiplos erros de ortografia e uma grafia excessivamente deficitária.

1.1.6.1.4. Perturbação sem outra especificação, onde se situam as perturbações da aprendizagem que não preenchem os critérios de perturbações específicas da aprendizagem (DSM-IV-TR, 2002). Esta categoria pode incluir problemas em todas as três áreas (leitura, cálculo e escrita) que em conjunto interferem significativamente com o rendimento escolar.

1.1.7. Algumas características das crianças com Dificuldades de Aprendizagem

Para Cruz (1999), os indivíduos portadores de dificuldades de aprendizagem, “caracterizam-se por uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do indivíduo e a sua realização escolar, que se situa abaixo da média numa ou mais áreas académicas (mas nunca em todas como é o caso da deficiência mental)”.

Uma outra característica genérica da população com dificuldades de aprendizagem, sugerida por Fonseca, (cit. *in* Cruz, 1999), “é a exclusão de problemas sensoriais, bem como de perturbações emocionais severas ou de disfunções motoras”.

Identificando 99 características distintas, Clements (1966, cit. *in* Cruz, 1999) “sugere 10 características mais referidas em função da sua frequência são elas: hiperactividade; problemas perceptivo-motores; instabilidade emocional; défices gerais de coordenação; desordens de atenção; impulsividade; desordens da memória e do pensamento; “dificuldades de aprendizagem” específicas (leitura, escrita, soletração e aritmética); desordens da audição e da fala; sinais neurológicos difusos”.

Mas segundo Cruz, os problemas apresentados com maior frequência nos indivíduos portadores de dificuldades de aprendizagem aparecem na seguinte ordem:

- indícios neurológicos
- atenção
- percepção
- memória
- cognitivo
- psicolinguístico
- actividade motora e psicomotora
- emocional e sócioemocional.

De acordo com os elementos processológicos propostos por Almeida (1996), Almeida & Balão (1996), Das, Naglieri & Kirby (1994) e Kirby & Williams (1991), a atenção e a percepção enquadram-se no 1º nível – input. A memória e as questões cognitivas e de simbolização podem ser encaixadas no 2º nível – processamento – e, por último, ao nível da expressão poderão ser enquadrados os problemas ao nível da actividade motora e da linguagem (output).

1.1.7.1. Indícios Neurológicos

Para Martin (1994), Hynd, Marschall & Gonzalez (1991) e Monedero (1989) (cit. *in* Cruz, 1999), “os indivíduos com dificuldades de aprendizagem manifestam a existência de

indícios ou sinais neurológicos”, isto é, possuem “significativamente mais antecedentes de afecções cerebrais ou de situações nas quais o cérebro pode ter sido afectado”.

Estes indícios ou sinais neurológicos podem ser agrupados em duas categorias: sinais neurológicos severos (máximos) e sinais neurológicos menores ou ligeiros (mínimos). Um exemplo de síndrome dos sinais neurológicos máximos é a paralisia cerebral e dos sinais neurológicos mínimos é a disfunção da motricidade fina e da coordenação.

De entre estes sinais neurológicos, os que são associados aos indivíduos com DA são os ligeiros ou mínimos.

1.1.7.2. Problemas da Atenção

Para Cruz (1999), a atenção é “considerada como um factor decisivo para a aprendizagem”, a atenção tem sido alvo de inúmeras investigações, “nas quais têm sido encontrados altos graus de correlação entre atenção e vários tipos de aprendizagem (da leitura, da escrita), de solução de problemas e de rapidez da aprendizagem”.

Os indivíduos com problemas da atenção podem sofrer de:

- “hiperactividade, caracterizados por utilizarem movimentos motores excessivos;
- distractibilidade, orientam-se para estímulos irrelevantes e têm dificuldade em manter a atenção;
- desinibição, têm tendência para responder tanto a distrações internas como externas;
- perseveração, repetem comportamentos quando eles já não são apropriados”.

Segundo Cruz (1999), há autores que afirmam “os défices de atenção e os comportamentos relacionados passaram a receber uma grande cobertura com a introdução do termo perturbação de hiperactividade com défice da atenção (PHDA)”.

Este termo utilizado pelo DSM-IV, (cit. *in* Cruz, 1999) “pode ser subdividido em três tipos: perturbação da hiperactividade com défice da atenção tipo combinado, perturbação da hiperactividade com défice da atenção tipo predominante/desatento e perturbação da hiperactividade com défice da atenção tipo hiperactivo-impulsivo”.

A Associação Americana de Psiquiatria sugere que os critérios básicos de diagnóstico dos indivíduos portadores de perturbação de hiperactividade, com défice da atenção, dependem de três sintomas: “falta de atenção, hiperactividade e impulsividade”.

Kirk & Chalfant afirmam que os cinco tipos de défices da atenção mais comuns são a hiperactividade, a hipoactividade, a fixação da atenção, a distractibilidade e a impulsividade ou desinibição.

Por fim, é fundamental lembrar que, e segundo a maioria das definições actuais, as dificuldades de aprendizagem não resultam dos problemas de atenção, podendo, no entanto, coexistir com estes.

1.1.7.3. Problemas da Percepção

Martin (1994. cit. *in* Cruz, 1999) indica que os problemas de percepção devem ser distinguidos dos défices sensoriais, sendo os referidos problemas de percepção definidos por Johnson & Myklebust e por Kirby & Williams “como a capacidade de identificar, discriminar, interpretar e organizar as sensações”.

Cruz afirma que para Martin, de um modo geral, as disfunções da percepção mais frequentes estão ligadas “ao nível da percepção das formas, da percepção do espaço e do completamento visual”.

Segundo Cruz (1999), Kirk & Chalfant estes problemas subdividem-se em sete categorias:

- problemas de discriminação (discriminação do que vemos, do que ouvimos, do que tocamos, discriminação figura-fundo, etc.)
- dificuldades de completamento
- dificuldades visuomotoras
- problemas na velocidade perceptiva
- dificuldades de sequencialização
- dificuldades nas modalidades perceptivas
- perseveração.

Conforme Cruz (1999), os autores Mercer e Fonseca chamam atenção para os problemas perceptivos que ocorrem ao nível da visão e da audição.

Fonseca refere que os indivíduos com dificuldade de aprendizagem, apresentam uma variação de tipos de dificuldades visuais, tais como: “dificuldades de descodificação visual ou na recepção visual; dificuldades de discriminação visual; dificuldades na figura-fundo; dificuldades na constância da forma; dificuldades na rotação de formas no espaço; dificuldades de associação e integração visual; dificuldades de coordenação visuomotora”.

Ainda na teoria de Fonseca, Cruz (1999), sugere que indivíduos com dificuldades de aprendizagem, podem apresentar algumas dificuldades devido a deficiências auditivas, tais como: “dificuldades em discriminar sons; dificuldades de identificação fonética; dificuldades na síntese auditiva; dificuldades em completar palavras; dificuldades na associação auditiva;

dificuldades de articulação; dificuldades de reauditorização; dificuldades de integração auditivo-motora; dificuldades em formular frases gramaticalmente correctas”.

1.1.7.4. Défices de Memória

Cruz (1999) com base nos autores Mercer, Fonseca e Kirk & Chalfant afirma que “a memória e a aprendizagem são indissociáveis”.

Na memória de longo prazo, é estruturada com três “subsistemas de memória – quinestésica, episódica e semântica – cada uma delas armazenando um tipo particular de informação. A memória semântica contém todo o conhecimento que é aprendido na escola”, é ao nível desta última que surgem os défices de memória relacionados com as dificuldades de aprendizagem, ou seja, “ao nível da codificação, da catalogação ou armazenamento e da rechamada da informação”.

Baseado na abordagem de Torgesen & Kail, Cruz (1999), sugere que, “se os indivíduos com dificuldades de aprendizagem se esquecem como se soletram as palavras ou como se realizam as operações matemáticas porque: ao contrário do que fazem os indivíduos sem dificuldades de aprendizagem, de um modo geral, os indivíduos com dificuldades de aprendizagem não usam estratégias de memorização de maneira espontânea; e os indivíduos com dificuldades de aprendizagem podem ter dificuldade em recordar devido às suas pobres capacidades linguísticas”.

Segundo Cruz (1999), Kirk & Chalfant, separam memória de reconhecimento (identificação no presente de algo que já foi experimentado anteriormente) de memória de rechamada (reprodução de um estímulo experimentado previamente, na sua ausência). No primeiro caso, Torgesen & Goldman constatarem que “os indivíduos com dificuldades de aprendizagem reconhecem menos itens previamente vistos do que aqueles sem dificuldades de aprendizagem e, no segundo caso, os indivíduos com dificuldades na leitura e na soletração têm dificuldades na aplicação de estratégias eficazes que facilitem a rechamada”.

Sendo assim, podemos afirmar que a memória pode também ser abordada com base nas deficiências auditivas, visuais e psicomotoras.

1.3.10.5. Défices Cognitivos

Cruz afirma, baseado em afirmações feitas por Kirk & Chalfant, que as aprendizagens de símbolos como a escrita, a leitura e o cálculo requerem processos cognitivos mais elaborados.

Fonseca propõe os processos de conteúdo verbal e não verbal, sendo que os indivíduos com dificuldades de aprendizagem possuem mais dificuldades nos conteúdos verbais do que nos não-verbais, “os processos sensoriais, onde surgem vários problemas nos indivíduos com

dificuldades de aprendizagem, quer ao nível de uma modalidade – intra-sensorial – ou duas ou três modalidades combinadas – intersensorial e os processos de hierarquização da aprendizagem, são sugeridos os seguintes níveis hierárquicos: a percepção, a imagem, a simbolização e a conceptualização” (cit. *in* Cruz 1999).

Kirk & Chalfant destacam a formação de conteúdos e a resolução de problemas, sendo cada um deles constituído por vários elementos. No que respeita à formação de conteúdos, os problemas surgem ao nível da(o): “atenção às características das coisas experimentadas; reconhecimento de semelhanças e de diferenças; identificação dos factores comuns; determinação de critério, princípios ou regras para a inclusão ou exclusão numa categoria; validação de conceitos, critérios ou regras; e reter e integrar ou modificar os conceitos”. Em relação à resolução de problemas, Kirk & Chalfant indicam existir problemas nos indivíduos com dificuldades de aprendizagem nas seguintes etapas: “reconhecer que o problema existe; decidir resolver o problema; analisar o problema; formular abordagens alternativas; testar as abordagens alternativas ao problema; e resolução do problema” (cit. *in* Cruz, 1999).

1.1.7.6. Problemas Psicolinguísticos

Conforme Cruz (1999), os problemas psicolinguísticos são caracterizados como desordens que ocorrem nos indivíduos com dificuldades de aprendizagens “e que lhes dificultam a recepção, a integração e expressão de conteúdos escolares”.

Segundo Cruz, ao definir os distúrbios da fala, Martin afirma que esses transtornos ocorrem como resultado de alterações dos mecanismos periféricos da fala, uma vez que os problemas da fala podem ser divididos em dois grupos: “tipo afásico (Afasia), que interferem e perturbam a linguagem de forma complexa na actividade simbólica e transtornos da fala que consistem na ausência ou dificuldade na realização da fala”.

E para Kirk & Chalfant, (cit. *in* Cruz, 1999), para além das dificuldades ao nível da fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, as desordens da linguagem podem também ser classificadas como:

1. Desordens da linguagem oral receptiva - os indivíduos não compreendem o significado do que lhes está a ser dito;
2. Desordens da linguagem integrativa - dificuldade em agir simbolicamente;
3. Desordens da linguagem oral expressiva - os indivíduos apresentam problemas para se expressarem através da fala;
4. Desordens mistas - os indivíduos manifestam vários graus dos sintomas referidos nos três tipos de desordens anteriores; é a mais comum.

1.1.7.7. Problemas da Actividade Motora e Psicomotora

Martín (1994, cit. *in* Cruz, 1999) propõe quatro perturbações da actividade motora:

- Hiperactividade - é a mais comum e apresenta sintomas como: movimentação contínua e impulsiva, atenção dispersa, memória deficiente, grande emotividade e baixo autoconceito.

- Hipoactividade - indivíduos com actividade motora insuficiente, com um comportamento tranquilo que passam despercebidos.

- Falta de coordenação - sinais como lentidão física e falta de integração motora, com comportamentos como: dificuldades no equilíbrio e em desempenhar actividades que requeiram muita coordenação motora (ex: correr).

- Perseverança - continuação automática e muitas vezes involuntária de um comportamento expressivo (ex: fala, desenho, escrita, etc.).

Deste modo, o mesmo autor sugere que os indivíduos com dificuldades de aprendizagem apresentem de facto algumas anomalias na organização motora de base (tonicidade, postura, equilibração e locomoção), mas apresentam de igual modo anomalias na organização psicomotora (lateralização, direcionalidade, imagem do corpo, estruturação espaço-temporal e praxias), a qual traduz a organização neuropsicológica que serve de base a todas as aprendizagens humanas (Martín, 1994, cit. *in* Cruz, 1999).

1.1.7.8. Problemas Emocionais ou Socioemocionais

Os indivíduos com dificuldades de aprendizagem apresentam mais desequilíbrios emocionais do que os seus pares sem dificuldades de aprendizagem (Martín, 1994; Bryan, 1991 e Monedero, 1989, cit. *in* Cruz, 1999), sendo por isso atribuído o mau rendimento à sua personalidade conflituosa (Martín, 1994 e Monedero, 1989, cit. *in* Cruz, 1999).

No entanto, muitos deles não apresentam uma personalidade conflituosa, devendo-se os seus desequilíbrios emocionais à deficiente organização neurológica ou aos insucessos e dificuldades que experimentam quando comparados com os seus pares (Martín, 1994; Bryan, 1991, e Monedero, 1989, cit. *in* Cruz, 1999).

Mercer (1994) sugere que muitos indivíduos com dificuldades de aprendizagem agem de modo disruptivo e adquirem sentimentos negativos de auto-conceito e auto-estima devido à frustração que sentem com as suas dificuldades em aprender.

Kirby & Williams (1991) sintetizam a ideia de que os problemas emocionais ou socioemocionais nos indivíduos com dificuldades de aprendizagem podem ser vistos como consequência dos seus problemas cognitivos e dos seus sucessivos fracassos nas actividades escolares.

Segundo Martín (1994, cit. *in* Cruz, 1999) e Fonseca (1984, cit. *in* Cruz, 1999), alguns dos transtornos emocionais mais frequentes são: ansiedade, instabilidade emocional e dependência; dificuldades em manter a atenção; inquietude; falta de auto-controlo; problemas de comunicação; etc.

Estes indivíduos correm o risco de se tornarem desajustados socialmente, pelo que é da máxima importância transformar os indivíduos com dificuldades de aprendizagem em membros válidos da sociedade através de uma aprendizagem centrando a mudança de comportamento no enriquecimento das suas áreas fortes e não no confronto desencorajador com as suas áreas fracas (Mercer, 1994, cit. *in* Cruz, 1999 e Fonseca, 1984).

1.1.8. Os sistemas da linguagem e as dificuldades de aprendizagem

A actividade da escola assenta nos três *R* tradicionais, ou seja, leitura, escrita e aritmética como nos diz Rios (1989, cit. *in* Almeida, 1996).

Embora existam dificuldades de aprendizagem que podem surgir noutras actividades que não as escolares, é natural que as dificuldades que surgem nos indivíduos em idade escolar se relacionem com estes três tipos de actividade.

Não é possível compreender as dificuldades de aquisição da linguagem sem antes conhecer como funcionam normalmente, motivo que nos leva a fazer uma breve referência ao funcionamento da leitura, da escrita e da matemática.

O desenvolvimento da linguagem no seu conjunto envolve tanto os aspectos compreensivos ou receptivos como os produtivos ou expressivos, constituindo ambas as vertentes o objectivo de estudo da psicolinguística (Cruz, 1999 e Citoler, 1996).

Todos os tipos de linguagem, desde a falada à quantitativa e passando pela escrita (Fonseca, 1984), respeitam as seguintes características: forma, conteúdo e função, podendo alguns dos seus problemas ter origem exactamente nestas.

No que se refere aos problemas inerentes aos diferentes níveis da linguagem, Fonseca (1984) sugere a existência de dois tipos de situações: as incapacidades e as dificuldades.

1.1.8.1. Linguagem Interior

Johnson e Myklebust (1991) referem um primeiro aspecto do desenvolvimento da linguagem que é o facto de o significado das palavras ser adquirido antes de estas serem utilizadas como tal. A linguagem como sistema simbólico complexo assenta numa compreensão interiorizada da experiência que começa por ser corporal e não-verbal, para depois se transformar em intelectual e verbal, transformação esta que é definida por Wallon (1980 e 1979) como uma evolução do acto ao pensamento e do gesto à palavra.

Neste nível da linguagem Fonseca (1984) sugere dois tipos de dificuldade. Um relaciona-se exclusivamente com a linguagem não-verbal denominada *dispraxia* (dificuldade em planificar e executar um gesto intencional tendo em vista a obtenção de um fim integrado simbolicamente). Outro tipo é a *disgnosia* (perturbação essencial da percepção dos estímulos e da dificuldade em reconhecer as formas, as cores, os objectos, etc.).

1.1.8.2. Linguagem Auditiva ou Falada – Compreensão e Fala

Enquanto na linguagem interior se dá a compreensão da experiência, a linguagem auditiva receptiva dá origem à compreensão das palavras, as quais, como sugere Vygotsky (1993), dependem da significação que lhe está associada.

O desenvolvimento da linguagem assenta assim na apropriação individual da experiência sociocultural que é transmitida do adulto para a criança através do comportamento verbal simbólico.

Outro grau da evolução da linguagem refere-se à fala ou linguagem oral e para Fonseca (1984) torna-se necessário equacionar três dimensões:

Rememorização - refere-se à chamada da informação ou do léxico para formular a expressão espontânea e assim os sons da fala têm de ser armazenados e estar disponíveis quando necessários à expressão. Por vezes tais sons encontram-se armazenados mas verifica-se uma dificuldade em evocar palavras e em designar objectos e lugares – *disnomia*.

Formulação - das frases; Fonseca (1984) sugere que esta não se relaciona com o vocabulário mas sim com a sintaxe. Quando se verificam dificuldades em planificar e organizar palavras para expressar ideias em frases completas – *disfasia*.

Articulação - centra-se na produção dos padrões motores necessários para falar. A este nível pode surgir um problema de controlo motor no acto da articulação que não deve ser confundido com problemas de voz – *disartia*.

1.1.8.3. Linguagem Visual ou Escrita – Leitura e Escrita

Referenciando Baroja, Paret e Riesgo (1993), as aprendizagens da leitura e da escrita constituem o eixo das matérias escolares, isto é, ocupam um lugar predominante dentro das matérias escolares, pois na realidade elas são a base para o resto das aprendizagens.

Do ponto de vista da psicologia cognitiva a leitura e a escrita são consideradas actividades cognitivas complexas que requerem o esforço combinado de uma série de operações e de um conjunto de conhecimentos, que actuam de maneira sinérgica (Citoler, 1996).

Para entendermos o processo de aquisição e a natureza executiva da leitura e da escrita, são necessários quatro aspectos que a determinam: Processo construtivo, processo activo, processo estratégico e processo afectivo.

Ao mesmo tempo a leitura e a escrita envolvem outros quatro aspectos fundamentais: Social, cultural, informativo e ocupação do tempo livre. (Baroja, Paret e Riesgo, 1993)

A aprendizagem da leitura e da escrita não constituem um fim em si mesmo, sendo na realidade instrumentos que vão permitir melhorar o sistema linguístico e comunicativo do indivíduo, proporcionando-lhe ao mesmo tempo o acesso a outras aprendizagens.

1.1.8.3.1. Linguagem Visual Receptiva - Leitura

Nos processos psicológicos envolvidos na leitura identificam-se quatro módulos inerentes: perceptivo, léxico, sintáctico e semântico.

A primeira tarefa inerente á leitura é perceber os símbolos escritos, pois em primeira instancia o leitor deve perceber e identificar um conjunto de símbolos que precisa decifrar para chegar a uma captação da mensagem escrita (Modulo Perceptivo). Todos estes símbolos dispostos de modo ordenado da esquerda para a direita devem ser reconhecidos como palavras (Modulo Léxico), deve também ocorrer a compreensão das relações entre as palavras, da sua ordem e da estrutura sintáctica subjacente (Modulo Sintáctico). Deve igualmente ocorrer a integração do significado das frases como um todo e sua associação com a linguagem falada, tendo em conta as suas componentes semânticas (Modulo Semântico).

Na leitura e na sua aprendizagem estão implícitas duas grandes funções, que embora analisadas em separado funcionam de forma interactiva:

Descodificação - Entendida como a capacidade de reconhecimento das palavras, é um dos processos da leitura e é definida por Stanovich (1982, cit. in Casas, 1988) como o processo pelo qual se extrai suficiente informação das palavras através da activação do léxico mental, para permitir que a informação semântica se torne consciente.

Compreensão - Ler não se reduz à descodificação das palavras, significa também compreender a mensagem escrita de um texto, com o objectivo final de compreender a leitura (Citoler, 1996 e Casas, 1988). A compreensão da leitura implica três níveis de abstracção: Compreensão literal, interpretativa e leitura crítica.

1.1.8.3.1.1. Dificuldades na leitura – Dislexia

As dificuldades gerais de aprendizagem da leitura tanto resultam de factores exteriores ao indivíduo como de factores inerentes a ele.

As dificuldades específicas de aprendizagem da leitura situam-se ao nível cognitivo e neurológico e não existem, para estas, uma explicação evidente.

Havendo diferenças nas várias definições de Dislexia, geralmente os autores concordam em considerá-la como uma dificuldade primária para a leitura, que afecta notavelmente a habilidade para perceber as letras e as palavras como símbolos, ficando assim afectada a habilidade para integrar o significado do material escrito.

1.3.11.3.1.1.1. Classificação das dislexias com base no momento de surgimento

Dislexia adquirida - caracteriza as pessoas que perdem as suas capacidades de leitura como consequência de uma lesão cerebral.

Três exemplos:

Dislexia fonológica – dificuldade no uso do procedimento subléxico.

Dislexia superficial – dificuldade no uso do procedimento léxico.

Dislexia profunda – dificuldade no uso dos dois procedimentos.

Dislexia evolutiva - dificuldade dos indivíduos na aquisição inicial da leitura, sendo as causas desconhecidas.

Três exemplos:

Dislexia fonológica – dificuldade na aquisição do procedimento subléxico.

Dislexia superficial – dificuldade na aquisição do procedimento léxico.

Dislexia mista – dificuldade na aquisição de ambos os procedimentos.

1.1.8.3.1.1.2. Classificação das dislexias com base na Etiologia

Distinguem-se duas abordagens, uma que sugere três grupos de perspectivas:

Visuo-perceptivo-motor – pretendia explicar que as dificuldades de leitura estavam enviesadas pela suposição de que a leitura é uma habilidade visual complexa, em que a principal exigência consiste em diferenciar e reconhecer os estímulos visuais.

Neurobiológica – no que diz respeito às investigações genéticas, estas tentam identificar uma possível origem constitucional da dislexia desenvolvimental.

Psicolinguística – tem demonstrado que os bons e maus leitores se diferenciam principalmente por uma série de aspectos relacionados com a execução de certas tarefas linguísticas.

Outra que sugere dois grupos:

Causa única – aponta uma só causa na dificuldade da leitura. Por exemplo, Orton refere a falta de dominância cerebral; Bender considera-a resultado da falta de maturação de certos centros cerebrais (Citoler, 1996, Rebelo, 1993 e Vellutino, 1980). Heaton & Winterson (1996, cit. in Cruz, 1999) defendem que a dislexia resulta de uma causa única que apenas pode ser abordada de um modo afectivo por que reconhecer o seu carácter essencial e intrinsecamente linguístico. Defendem ainda que existem vários outros factores que, tendo

sido muitas vezes considerados como causa, são apenas “efeitos colaterais” ou “consequências” da causa primária.

Causas múltiplas – aponta várias causas na dificuldade da leitura. Por exemplo, Johnson & Myklebust (1991) e Pollatsek (1993) baseados em estudos clínicos sugerem ser necessário distinguir a dislexia de tipo auditivo do tipo visual. A de tipo visual centra-se em situações de pessoas que conseguem ver mas não podem diferenciar, interpretar ou recordar as palavras devido a uma disfunção do sistema nervoso central.

1.1.8.3.2. Linguagem Visual Expressiva - Escrita

A linguagem escrita expressiva é a forma de linguagem que mais tempo demorou (filogeneticamente) e demora (ontogeneticamente) a ser adquirida pelo homem.

Em termos gerais a evolução do sistema da escrita consistiu em passar da representação do significado à representação do som. Primeiro apareceram as escritas logográficas, em que cada carácter corresponde a uma unidade de significação, depois as escritas silábicas, e finalmente surge a representação alfabética dos sons básicos ou fonemas.

A linguagem visual permitiu expandir a possibilidade de comunicação; é um instrumento imprescindível para o desenvolvimento da ciência, da literatura e da própria história; e supôs uma transformação das formas educativas, pois a leitura e a escrita puderam complementar a transmissão oral dos saberes, que até então era o único modo existente.

A escrita como conduta criativa e complexa, na sua realização são postos em funcionamento quatro módulos:

Módulo de Composição – O modelo explicativo da composição da escrita de Flower & Hayes tem servido para proporcionar os conceitos e termos que hoje se utilizam. Este modelo identifica três determinantes gerais do processo de composição escrita: memória a longo termo, contexto de produção do texto e processamento propriamente dito.

Módulo Sintáctico – escrever um texto supõe que este seja feito com frases e se ajuste a algumas regras e estruturas gramaticais que dependem também do objectivo que se quer atingir.

Módulo Léxico – Os processos léxicos referem-se à escrita adequada das palavras, utilizando a via léxica ou subléxica, que devem alcançar um alto grau de automatização. Em ambas as vias se utiliza o sistema semântico ou memória a longo prazo dos significados das palavras. O uso combinado das duas vias permitirá a activação correcta das palavras.

Módulo Motor – Depois de encontrados os grafemas torna-se necessário traduzi-los em movimentos., ou seja, na escrita são necessários processos motores, que implicam que os

padrões motores das letras e dos seus alógrafos estejam armazenados na memória de longo termo.

Citoler (1996) diz-nos que os processos léxicos e motores são apenas uma parte da produção da linguagem escrita e das suas dificuldades, porque aprender a escrever não significa apenas ser capaz de escrever palavras, sendo a verdadeira meta da escrita a capacidade de comunicar através de uma mensagem escrita.

1.1.8.3.2.1. As componentes da escrita – Codificação e Composição

Na escrita é necessário perspectivar a produção de palavras ou *codificação escrita* e a produção de textos ou *composição escrita*. Por outras palavras, escrever é expressar por sinais gráficos (codificação escrita) um pensamento (composição escrita). Assim, enquanto na codificação está implicada uma transformação da linguagem em símbolo, na composição ocorre uma transformação do pensamento em linguagem.

1.1.8.3.2.2. Dificuldades na escrita – Disgrafia e Disortografia

A escrita e a sua aprendizagem implicam duas componentes ou funções, a codificação e a composição, em cada uma das quais podem ocorrer distintas alterações.

Assim, podem surgir dois tipos genéricos de problemas ao nível da escrita:

Disgrafia - deficiência nos processos motores de execução do traço.

Para Ajuriaguerra (1964, cit. in Monedero, 1989) a criança é disgráfica quando tem uma qualidade de escrita deficiente apesar de não existir nenhum défice intelectual ou neurológico importante que explique esta deficiência.

Johnson & Mykelbust (1991) sugerem que a disgrafia é uma desordem resultante de um distúrbio da integração visuomotora, em que, embora o indivíduo não tenha um defeito visual ou motor, ele não consegue transmitir as informações visuais ao sistema motor.

Citoler (1996) faz distinção entre:

Disgrafias desenvolvimentais – existe uma dificuldade na aquisição da escrita sem que exista uma razão aparente, e

Disgrafias adquiridas - os indivíduos, depois de terem aprendido a escrever de modo adequado, perdem essa habilidade num maior ou menor grau como consequência de uma lesão neurológica.

Disortografias – dificuldades no âmbito da composição da escrita.

Para Fonseca (1994) a disortografia ocorre quando o indivíduo apresenta perturbações nas operações cognitivas de formulação e sintaxe, em que o indivíduo, apesar de comunicar oralmente, de poder copiar e revisualizar palavras e de conseguir escrevê-las, não consegue organizar nem expressar os seus pensamentos segundo regras gramaticais.

Como características gerais, os textos destes indivíduos são curtos, com uma organização pobre, uma pontuação inadequada e são pobres em ideias.

1.1.8.4. Semelhanças entre a linguagem auditiva ou falada e linguagem visual ou escrita

Ambos são: sistemas linguísticos (processos e estruturas comuns), sistemas arbitrários, sistemas criativos/produzidos e sistemas transmitidos culturalmente.

1.3.11.5. Linguagem Quantitativa (matemática)

Kirk, Gallagher & Anastasiow (1993) sugerem que um indivíduo mesmo com dificuldades linguísticas provavelmente terá dificuldade em aprender a fazer cálculos.

Belugi para reforçar esta perspectiva sugere que o sistema matemático-aritmético está situado no mesmo hemisfério que a linguagem gestual, a fala e outros sistemas linguísticos.

1.3.11.5.1. Os processos neuropsicológicos envolvidos na matemática

Com o objectivo de compreender a natureza da execução matemática têm sido utilizados os dados da investigação neuropsicológica, os quais são procedentes do estudo de doentes com lesões cerebrais que manifestam dificuldades na habilidade matemática.

Caramazza & McCloskey sugerem que o processamento numérico compreende três sistemas cognitivos funcionalmente distintos:

Compreensão dos números - sugerem que este sistema integra os mecanismos para converter as diferentes formas superficiais dos números (ex.: 2, II, dois, etc.)

Sistema de cálculo – compreendendo os mecanismos requeridos especificamente para realizar as operações aritméticas, inclui as representações conceptuais, a recordação das combinações aritméticas básicas e suas regras (ex.: $6+5=11$, $0+N=N$, etc.) e os procedimentos para as operações aritméticas mais complexas – os algoritmos.

Sistema de produção do número – recebe o resultante do processamento dos dois sistemas anteriores sob forma abstracta e produz os números nas suas diferentes formas, quer seja escrita (ex.:27) ou verbal (ex.:vinte e sete)

1.3.11.5.2. As componentes da matemática – número, operações e resolução de problemas

A habilidade matemática é uma função cognitiva complexa cuja execução requer a colaboração de um certo número de componentes que interagem entre si e que foram estudadas pela psicologia cognitiva.

Citoler (1996) sugere que em termos evolutivos a aprendizagem da matemática é um processo lento e construtivo no qual os conhecimentos se vão integrando até que se constitui a habilidade global.

As três principais categorias da aprendizagem da matemática:

Noção elementar de número ou numeração – Citoler diz-nos que a capacidade de contar desenvolve-se hierárquica e paulatinamente integrando uma série de princípios, sendo importante que as crianças pratiquem as habilidades de contar de maneira crescente, decrescente ou em intervalos, para que com a prática a habilidade de numeração se consolide e se vá tornando cada vez mais automático.

Realização de operações ou cálculo – processo mediante o qual se realizam simbolicamente manipulações difíceis de realizar de forma real.

Na realização dos cálculos produz-se um deslocamento paulatino que vai dos métodos matemáticos informais para os formais e que garante as quatro operações básicas e os algoritmos para as resolver (Citoler, 1996). Mas Casas (1998), diz que, antes das operações serem executadas, tem de haver tanto uma compreensão destas como um entendimento do seu uso, do seu significado e do seu resultado.

O domínio das quatro operações é um dos objectivos do ensino elementar e para muitas crianças representa um grave obstáculo.

Resolução de problemas – a resolução de problemas é a realização de uma ou mais operações concretas e tradução das mesmas mediante uma ou mais operações aritméticas. Em primeiro lugar exige a compreensão do enunciado, para a qual é necessário um alto grau de destreza na leitura e uma adequada compreensão verbal.

Em segundo lugar, é exigido o estabelecimento das relações lógicas necessárias, sendo assim exigido que se ponha em prática as habilidades de memória e atenção (Casas, 1998).

1.1.8.5.3. Dificuldades na Matemática – Discalculia

Para Bush & Andrews (1973) o termo discalculia é uma derivação de acalculia, que descreve um transtorno adquirido (por lesão cerebral focal) da habilidade para realizar operações matemáticas, depois de estas se terem desenvolvido e consolidado.

Em função dos transtornos classificou-se a acalculia em:

primária – transtorno do cálculo puro, unido a lesão cerebral; e

secundária – associada a outras alterações de base verbal, espacio-temporal ou de raciocínio.

A *discalculia* refere-se a um transtorno estrutural (disfunção neurológica) de maturação das habilidades matemáticas, que está presente sobretudo nas crianças e que se

manifesta por dificuldades na realização do processamento dos números, no cálculo aritmético e na resolução de problemas.

Casas (1998), sugere que nos alunos com discalculia se podem encontrar as seguintes manifestações: dificuldades na identificação de números, incapacidade para estabelecer uma correspondência recíproca, escassa habilidade para contar de modo compreensivo, dificuldade na compreensão de conjuntos, dificuldade na conservação, dificuldade em entender o valor segundo a ubiquação de um número, dificuldade nos cálculos, dificuldade na compreensão do conceito de medida, dificuldade para aprender a dizer as horas, dificuldade na compreensão do valor das moedas, dificuldade de compreensão da linguagem matemática e dos símbolos e dificuldade em resolver problemas orais.

Johnson & Myklebust (1991) sugerem como características na discalculia:

1ª Não conseguem distinguir rapidamente as diferenças no que se refere às formas, tamanhos, quantidades e comprimentos.

2ª Possuem capacidades auditivas extraordinárias e falam cedo

3ª Excelentes no que diz respeito ao vocabulário de leitura

4ª Distúrbio ao nível da imagem corporal

5ª Distúrbios de integração visuomotora para a escrita ou para as habilidades motoras não verbais

6ª Desorientação

7ª Dificuldades na percepção social e realização de julgamentos

8ª Melhor desempenho nas funções verbais comparativamente às funções não verbais em testes de inteligência

2. Método

2.1. Delineamento

Neste estudo pretendeu-se fazer uma análise clínica das dificuldades de aprendizagem através de um caso com dificuldades em diversas áreas.

Este estudo de caso teve por base um pedido de avaliação por parte da professora titular da turma onde o aluno estava inserido, deste modo, e a partir deste pedido foram desenvolvidos todos os procedimentos para que fosse possível realizar a avaliação, tais como contacto com o encarregado de educação e a selecção das provas a aplicar.

2.2. Amostra

Nesta análise clínica participou uma criança com 6 anos de idade, a frequentar o primeiro ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, referenciado pela professora directora de turma, para averiguar os pré-requisitos essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, tendo por base o seu baixo rendimento académico, apresentando dificuldades que não o permitiam acompanhar o ritmo de aprendizagem do grupo-turma.

A criança, que irei designar por António é o segundo filho de uma fratria de 3, tendo uma diferença de 5 anos, quer para o irmão mais novo, quer para o mais velho. Durante a gravidez o António não teve qualquer complicação, e embora tenha sido um parto de termo, houve necessidade de recorrer a cesariana devido à sua posição fetal não permitir o parto natural. Quanto ao seu desenvolvimento é de referir o facto de apenas ter começado a andar com cerca de 1 ano e 3 meses e a falar com 2 anos, revelando assim um atraso na aquisição destas competências

Estes dados foram recolhidos no próprio contexto escolar da criança, uma escola do sector privado da Grande Lisboa. A avaliação foi realizada ao longo de 3 semanas, entre 20 de Fevereiro de 2008 e 14 de Março de 2008.

2.3. Instrumentos

Para a recolha dos dados relativos à avaliação da aquisição dos pré-requisitos essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita foi utilizado um conjunto de provas. Para avaliar a Inteligência verbal, não verbal e global aplicada a “Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira edição” (WISC - III), construído por David Wechsler (1991), adaptado e aferido para a população portuguesa (2003), (Anexo A). Para a recolha de dados relativos às capacidades de raciocínio lógico-abstracto e organização perceptiva, foram

utilizadas as “Matrizes Progressivas de Raven – Escala Colorida” (CPM), construídas por J.C. Raven, J. H. Court e J. Raven (1947), aferidas para a população portuguesa (1994), (Anexo B). Para avaliar a percepção visual foi aplicado o “Teste de Desenvolvimento da Percepção Visual de Frostig”, construído por Marianne Frostig (1973), versão para canhotos, adaptado para a população espanhola (1988), (Anexo C). Para avaliar a organização perceptiva foi utilizada a “Figura Complexa de Rey – Figura B”, construída por André Rey (1959), adaptada para a população portuguesa (2002), (Anexo D). Para avaliar o desenvolvimento de aptidões consideradas básicas para a aprendizagem escolar foi aplicada a “Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar” (BAPAE), construída por Cegoc-Tea (1982), adaptada para a população portuguesa (1993), (Anexo E).

Foram ainda aplicados questionários de comportamento à mãe e à professora com o intuito de verificar se havia alterações significativas verificadas, foram aplicados o “Questionário de Comportamento de Achenbach para Pais” (CBCL), construído por Achenbach & Edelbrock (1983), adaptado para a população portuguesa (1994), (Anexo F), o “Questionário de Comportamento para Professores” (TRF), construído por Achenbach & Edelbrock (1984), adaptado para a população portuguesa (1995), (Anexo G). E foram preenchidas as “Escala de Connors para Pais – Versão revista (Forma reduzida)” construída por Keith Connors (1997), traduzido e adaptado para a população portuguesa (2004), (Anexo H) e a “Escala de Connors para Professores – Versão revista (Forma reduzida)”, construída por Keith Connors (1997), traduzido e adaptado para a população portuguesa (2004), (Anexo I).

2.4. Procedimentos

Este processo de avaliação foi desencadeado pela professora directora de turma, que referenciou o aluno para o departamento psico-pedagógico da escola por este estar a apresentar bastantes dificuldades no processo de aprendizagem, dificuldades essas que o impediam de acompanhar o ritmo de aprendizagem do restante grupo-turma.

Partindo deste pedido, estabeleceu-se contacto com o encarregado de educação, neste caso a mãe, de modo a solicitar a sua autorização e desta forma poder dar início à avaliação.

Ao longo do processo de avaliação foram aplicadas diversas provas, ao longo de 7 sessões com duração entre 30 a 40 minutos, e com uma periodicidade de 2 ou 3 sessões semanais. Esta imprecisão na duração e periodicidade das sessões deveu-se ao facto de a avaliação ter sido realizada no próprio contexto escolar, e desta forma teve que se ter sempre em atenção a disponibilidade do aluno com a professora, de modo a ter em consideração os

conteúdos a ser abordados em cada momento, para que o António não fosse prejudicado de qualquer forma, nem perdesse nenhum momento em que fossem ser explicados novos conteúdos.

Por ser uma criança que revelou bastantes dificuldades na interacção com o seu grupo de pares, foi excluída a possibilidade de o retirar do ambiente de recreio para proceder à avaliação.

Inicialmente e durante 3,5 sessões foi aplicada a Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III), seguidamente foram aplicadas as Matrizes Progressivas de Raven – Escala Colorida (CPM), o Teste de Desenvolvimento da Percepção Visual de Frostig foi aplicado na sessão seguinte, a aplicação da Figura Complexa de Rey – Figura B deu início à sexta sessão, onde se deu início à Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar (BAPAE), concluindo-se na sessão seguinte. Foi pedido à mãe que preenchesse o Questionário de Comportamento para Pais, de Achenbach (CBCL) e a Escala de Conners para Pais – Versão Revista (forma reduzida) e à professora directora de turma foi pedido que preenchesse o Questionário de Comportamento para Professores, de Achenbach (TRF) e a Escala de Conners para Professores – Versão Revista (forma reduzida).

3. Apresentação dos Resultados

Foi aplicada inicialmente a Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III), onde se verificou que o resultado da Escala de Verbal é 36, sendo o QI Verbal de 80, correspondendo ao Percentil 9 e o resultado da Escala de Realização é 39, sendo o QI de Realização 82, que corresponde ao Percentil 11, desta forma, dada a validade da Escala Completa, verifica-se que o resultado do António é 75, sendo o QI Escala Completa 77, o que o situa no Percentil 6. Em relação ao Índice de Compreensão Verbal obteve 74, que se enquadra no Percentil 12. O Índice de Organização Perceptiva é 74, que corresponde ao Percentil 4, tal como o Índice de Velocidade de Processamento.

No subteste Completamento de Gravuras, onde o António obteve um resultado bruto 12, o que corresponde a um resultado padronizado de 10. Depois de dada a instrução e o António ter respondido sem qualquer dificuldade ao item de exemplo, seguiram-se os restantes itens, dos quais foi bem sucedido nos itens da Raposa, Caixa, Gato, Mão, Elefante, Homem, Porta, Cómada, Escadote, Banheira, Lâmpada e Piano. Revelou não saber ou não deu qualquer resposta nos itens do Relógio, Cinto, Termómetro e Peixe. Dando respostas incorrectas nos itens Espelho, Folha, Rosto feminino, Dados, Apito, Tesoura, Perfil masculino, Grade e Laranja.

No subteste Informação obteve um resultado bruto de 5, que se traduz num resultado padronizado de 9. Foi dada a instrução e iniciaram-se as questões, nas quais o António apenas conseguiu pontuar nos primeiros 5 itens, que correspondem aos itens do Nariz, Leite, Pernas, Ferver água e Par. A partir daí errou os 5 restantes itens, que correspondem aos itens da Quinta-feira, Estações, Março, Horas-dia e Mês-dia.

No subteste Código A teve um resultado bruto de 16, que corresponde a um resultado padronizado de 4, depois de dada a instrução o António quis logo tentar fazer os itens de exemplo, e demonstrou ter compreendido bem a instrução mas a questão de a prova ter tempo limite foi um factor importante para o seu baixo desempenho.

No subteste Semelhanças o António teve um resultado bruto de 1, correspondente a um resultado padronizado de 7. Conseguiu pontuar no item Gato-Rato, mencionando como semelhança os bigodes. Errou nos restantes itens, nos itens Vela-Lâmpada, Piano-Guitarra, Camisola-Calças, Leite-Água, Cotovelo-Joelho, Telefone-Rádio e Lã-Seda.

No subteste Disposição de Gravuras teve um resultado bruto de 4, correspondente a um resultado padronizado de 7. Demorou 38’’ para concretizar com êxito o ensaio 1 do item Escorrega e 44’’ para o ensaio 1 do item Piquenique. Não conseguiu pontuar por ter trocado a

ordem dos cartões nos itens Travessia do rio, lanche e assalto, no item perder o barco, para além de ter trocado os cartões também ultrapassou o tempo limite para a resposta.

No subteste Aritmética atingiu um resultado bruto de 5, correspondendo a um resultado padronizado de 7. Deu a resposta correcta nos itens Pássaros (2'' de tempo dispendido), Árvores (6'' de tempo dispendido), Deixa 4 (17'' de tempo dispendido), Bolos (10'' de tempo dispendido) e apesar de ter respondido aleatoriamente (7'' de tempo dispendido). Deu respostas incorrectas nos itens Gelado (11'' de tempo dispendido), Chocolate (8'' de tempo dispendido), Lápis (25'' de tempo dispendido), Lápis de cera (2'' de tempo dispendido), Jornais (2'' de tempo dispendido) e Mesa (5'' de tempo dispendido).

No subteste Cubos alcançou um resultado bruto de 8, que corresponde a um resultado padronizado de 8. O primeiro desenho foi reproduzido com sucesso no ensaio 1 (18'' de tempo dispendido), o desenho 2 foi reproduzido com sucesso no ensaio 2 (36'' de tempo dispendido no ensaio 1 e 6'' no ensaio 2), o terceiro desenho foi igualmente reproduzido com sucesso no ensaio 2 (138'' de tempo dispendido no ensaio 1 e 44'' no ensaio 2) e o desenho 4 também foi reproduzido com sucesso (19'' de tempo dispendido). O mesmo não sucedeu nos desenhos 5 e 6, no desenho 5, conseguiu reproduzir o desenho mas não na posição correcta (em 31''), e no desenho 6, desistiu (após 107'').

No subteste Vocabulário conseguiu um resultado bruto de 5, tendo sido cotado com 2, 2 e 1 nos itens Relógio, Chapéu e Abelha respectivamente. No item Relógio, respondeu “para ver as horas”, no item Chapéu “para pôr da cabeça” e no item Abelha “é um bicho. (Q) Põe piolhos das pessoas”. Não deu respostas cotáveis nos itens Valente (É um bom aluno), Disparate (Dizer... disparate? Não sei.), Alfabeto (Parece um médico, é um médico. O médico do alfabeto, é um médico) e Ilha (É terra e com palmeiras. (Q) É a areia. (Q) Procurar tesouro. As ilhas é para procurar tesouro).

No subteste Composição de Objectos obteve um resultado bruto de 18. Na Menina, conseguiu as 6 justaposições correctas em 64'', no Carro conseguiu as 9 justaposições correctas em 71''. No Cavalo demorou 204'' para fazer 4 justaposições correctas, embora aos 150'' apenas tivesse 1, na Bola levou 95'' para fazer 2 justaposições correctas e na Face demorou 241'' para conseguir fazer as 13 justaposições correctas, sendo que aos 180'' tinha apenas 8.

No subteste Compreensão atingiu um resultado bruto de 2, tendo obtido o total da pontuação bruto no item Cortar dedo (Pôr um penso... Pôr Betadine, não dói nada, mas às vezes dói um bocado). Não pontuou nos itens Passadeira (É para passar a passadeira do passeio. Ser atropelado), Fumo (Se calhar é fogo. (Q) É tar a fazer uma lareira. Ou se calhar

está a fazer um bife, que os bifés também aparecem fumo) e Recuperação de garrafas (Encher. Pôr do lixo).

No subteste Pesquisa de Símbolos teve uma pontuação total de 9, uma vez que durante 120' da prova respondeu a 11 itens correctamente e a 2 incorrectamente.

No subteste Memória de Dígitos obteve 5 nos Dígitos em sentido directo e 3 nos Dígitos em sentido inverso, perfazendo assim um resultado bruto de 8. Nos Dígitos em sentido directo respondeu acertadamente no ensaio 1 e ensaio 2 nos itens 1 e 2 e ainda no item 3 no ensaio 1. Respondeu incorrectamente ao ensaio 2 do item 3 (6-5-1-8, invertendo os números intermédios) e ao ensaio 1 do item 4 (8-4-_-3-9, omitindo um número). Nos Dígitos em sentido inverso, acertou o ensaio 1 e 2 do item 1 e no ensaio 2 do item 2. Quer no ensaio 1 do item 2, como nos ensaios 1 e 2 do item 3 não deu qualquer resposta, revelando posteriormente que “não me lembrava bem e não queria errar”.

No subteste Labirintos fez 6 pontos, pontuando nos três primeiros os 2 pontos (tendo dispendido de 7'', 11'' e 11'' nos labirintos 1, 2 e 3 respectivamente). No labirinto 4 não percorreu o percurso previsto, cruzando linhas (demorando 15''). Embora tenha conseguido resolver o labirinto 5 correctamente, ultrapassou o tempo limite permitido para tal (necessitando de 54''), e no labirinto 6, não conseguiu encontrar a saída, tendo demonstrado muita impulsividade (158'' de tempo dispendido).

Seguidamente foram aplicadas as Matrizes Progressivas de Raven – Escala Colorida (CPM), o António demorou 8 minutos e 52 segundos na realização da prova e obteve um resultado na classe Grau III “intelectualmente dentro da média em capacidade intelectual”, entre o Percentil 25 e o Percentil 50, tendo em conta os níveis etários, com 8 pontos na parte A, 4 pontos na parte AB e 5 pontos na parte B, perfazendo um total de 17 pontos na prova (sendo a média 17,33 com um desvio padrão de 4,75).

Depois foi aplicada versão para canhotos do Teste de Desenvolvimento da Percepção Visual, de Frostig onde obteve um resultado de 87 ao nível do coeficiente perceptivo. Na primeira prova, que avalia a coordenação visuo-motora, obteve uma nota bruta de 18, correspondente a uma pontuação típica de 13, tendo pontuado 2 nos itens 1, 2, 3, 10, 11, 12 e 13, pontuou 1 nos itens 4, 7, 8 e 14, não tendo pontuado nos itens 5, 6, 9, 15 e 16. Na segunda prova, discriminação figura-fundo, teve 5 de nota bruta, que corresponde a uma pontuação típica de 6, tendo pontuado 2 no item 8, 1 nos itens 1, 6 e 7, e não tendo pontuado nos itens 2, 3, 4 e 5. Ao nível da constância da forma, a terceira prova, obteve 3 como nota bruta, que corresponde a uma pontuação típica de 6, na primeira parte da prova obteve 2 pontos uma vez que assinalou correctamente os itens 1, 2, 3, 5 e 14 mas não conseguiu pontuar no 4 e

assinalou os itens 8 e 11, e na segunda parte obteve 1 ponto, dado que assinalou correctamente os itens 2, 5, 12, 17 e 18, mas assinalou incorrectamente um elemento do item 18 e os itens 3, 7 e 16. Na quarta prova, posições no espaço, teve 7 de nota bruta, correspondente a uma pontuação típica de 11, em que, à excepção do item 7, pontuou 1 em todos os itens. E por fim, ao nível das relações espaciais, obteve 2 de nota bruta, que corresponde a uma pontuação típica de 8, onde conseguiu pontuar 1 nos itens 1 e 2, não conseguindo pontuar nos restantes.

Posteriormente foi aplicada a Figura Complexa de Rey – Figura B, onde o António fez a cópia do estímulo em 1 minuto e 42 segundos e obteve 8,5 (oito e meio) pontos nos elementos, 5 (cinco) no que diz respeito à posição, 0 (zero) no que diz respeito ao tamanho/proporcionalidade e 5 (cinco) no que se refere à situação relativa, perfazendo um total de 18,5 pontos, resultado que o coloca entre o Percentil 20 e o Percentil 25, ainda que dentro da média (sendo a média 21,3 e o desvio padrão 3,46), ao nível da memória demorou 1 minuto e 6 segundos a reproduzi-la e ficou com uma pontuação total de 13 pontos, somando os 8 (oito) pontos nos elementos, 4 (quatro) na posição, 0 (zero) no tamanho/proporcionalidade e 1 (um) na situação relativa o que o coloca entre o Percentil 30 e o Percentil 40, um resultado dentro da média (sendo a média 15,1 e o desvio padrão 5,99).

Depois foi aplicada a Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar (BAPAE), onde o António fez 42 pontos no total da prova, correspondente ao Percentil 10, encontrando-se abaixo da média de acordo com a sua faixa etária (sendo a média 62,56 e o desvio padrão 14,66), ao nível da compreensão verbal obteve 9 pontos, o que corresponde ao Percentil 10, encontrando-se abaixo da média para a sua faixa etária (sendo a média 14,07 e o desvio padrão 3,41), ao nível das relações espaciais teve 2 pontos, correspondente ao Percentil 10, que o situa abaixo da média para a sua faixa etária (sendo a média 6,29 e o desvio padrão 2,46), ao nível da aptidão numérica dos conceitos quantitativo obteve 4 pontos, correspondente ao Percentil 4, colocando-o abaixo da média para a sua faixa etária (sendo a média 12,11 e o desvio padrão 4,37), ao nível da aptidão perceptiva da constância da forma obteve um total de 11 pontos, correspondente ao Percentil 25, encontrando-se dentro da média para a sua faixa etária (sendo a média 13,6 e o desvio padrão 4,84), e por fim ao nível da aptidão perceptiva da orientação espacial teve 16 pontos, correspondente ao Percentil 30, encontrando-se dentro da média para a sua faixa etária (sendo a média 16,61 e o desvio padrão 4,94).

Paralelamente foi pedido à mãe que preenchesse o Questionário de Comportamento para Pais, de Achenbach (CBCL), onde se obteve um total geral 13, o que não se considera

um resultado significativo. Ao nível dos comportamentos de oposição/imaturidade, a mãe assinala 1 nos itens “exige atenção” e “ciumento”. Ao nível da Hiperactividade/Problemas de atenção a mãe assinalou 2 no item “trabalho escolar fraco”, assinalando com 1 os itens “desconcentrado”, “impulsivo” e “desajeitado”. Ao nível da Depressão foi assinalado pela mãe como frequentemente verdadeira o item “inferiorizado”, assinalando com algumas vezes verdadeira o item “ridicularizado”. Ao nível dos Problemas sociais foi assinalado com 1 o item “gosta de estar só”. Ao nível do comportamento Obsessivo-esquizóide foram assinalados com 1 os itens “sonha acordado” e “medos/fobias”. Ao nível da Agressividade, Queixas somáticas, Isolamento e Ansiedade não há nada a assinalar por parte da mãe.

A mãe preencheu ainda a Escala de Conners para Pais – Versão Revista (Forma Reduzida), de onde se destaca não ter pontuado nos itens que dizem respeito às escalas de “Comportamentos de oposição” e de “Excesso de actividade motora”. É de destacar o resultado obtido na escala de “Problemas cognitivos/desatenção”, 12, sendo o resultado normativo 70/71, correspondente ao Percentil 95 ou superior, que se revela um resultado “entre moderadamente atípico e marcadamente atípico”, numa escala que remete para as dificuldades escolares. É ainda de referir o resultado bruto de 18 no “Índice de défice de atenção e hiperactividade de Conners”, sendo o resultado normativo 57, que corresponde a encontrar-se entre o Percentil 74 e o Percentil 85, que se revela “ligeiramente atípico”.

Simultaneamente foi pedido à professora que preenchesse o Questionário de Comportamento para Professores, de Achenbach (TRF), onde obteve um total geral de 66 pontos, o que sugere a existência de problemas do foro emocional, uma vez que se encontra entre o Percentil 95 e o Percentil 98. Ao nível da agressividade foram assinalados com 1 os itens “irrequieto”, “perturba colegas”, “fala fora da vez” e “fala demais”. No que diz respeito aos Problemas de Atenção/Dificuldades de aprendizagem destacam-se os itens que foram pontuados com 2, os itens “coisas inacabadas”, “dificuldade em aprender”, “desmotivado”, “trabalho escolar fraco”, “desajeitado”, “desatento”, “mau aproveitamento” e “pouco activo”, tendo sido assinalados com 1 ponto os itens “infantil”, “desconcentrado”, “confuso”, “irrequieto”, “dificuldade em obedecer”, “trabalho sujo” e “não faz tarefas”, totalizando 23 pontos, o que o coloca entre o Percentil 90 e o Percentil 95. Ao nível do Isolamento social foram assinalados com 2 pontos os itens “inferiorizado”, “desmotivado”, “reservado”, “embaraçado”, “tímido” e “pouco activo” e com 1 ponto os itens “nervoso”, “recusa falar”, “olhar fixo”, “deprimido”, “introvertido” e “preocupado” o que perfaz 18 pontos, que o colocam acima do Percentil 98. Nos itens referentes ao seu comportamento Obsessivo apenas foi pontuado com 1 o item “receio de dar erros”, tendo apenas 1 ponto não se verifica um

resultado significativo. Ao nível dos Problemas sociais foram pontuados com 2 os itens “inferiorizado” e “ridicularizado”, e com 1 os itens “ninguém gosta dele”, “sente-se perseguido”, “pares não gostam dele”, “deprimido” e “introvertido”, totalizando 9 pontos, que o situam no Percentil 98. Ao nível dos Comportamentos estranhos foram assinalados com 2 os itens “magoa-se” e “desajeitado”, e com 1 “comportamentos estranhos”, o que perfaz 5 pontos e o situam no Percentil 95. Ao nível da Ansiedade foram pontuados com 1 os itens “confuso”, “agitado”, “sonha acordado”, “medroso”, “culpado” e “preocupado”, que perfazendo um total de 6 pontos o situam entre o Percentil 90 e o Percentil 95.

A professora preencheu também a Escala de Connors para Professores – Versão Revista (Forma Reduzida), na qual se verifica o resultado bruto de 13 na escala “Problemas cognitivos/desatenção”, sendo o resultado normativo 72/73, que o situa entre o Percentil 27 e o Percentil 73, ou seja, na média. Na escala “Excesso de actividade motora”, obteve 2 de resultado bruto, sendo o resultado normativo 43/44, que corresponde a encontrar-se entre o Percentil 16 e o Percentil 26, revelando-se um resultado “ligeiramente atípico”. No “Índice de défice de atenção e hiperactividade de Connors” obteve um resultado bruto de 15, que corresponde a um resultado normativo 53/54, que o coloca mais uma vez na média, ou seja, entre o Percentil 27 e o Percentil 73. Na escala de “Comportamentos de oposição”, tal como no questionário respondido pela mãe, não nada a referir.

4. Discussão dos Resultados

A avaliação das dificuldades apresentadas pelo António foi feita através da aplicação de diversas provas, as quais iremos observar com maior atenção.

A avaliação pela Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III), revela no António uma eficiência intelectual homogénea, sendo que os resultados gerais da prova apontam para um QI Geral situado no nível Inferior, comparativamente ao esperado para as crianças da sua idade.

Os resultados da prova sugerem também valores dentro do nível Médio Inferior em relação ao seu grupo etário em termos de Compreensão Verbal, valores dentro do nível Inferior na Organização Perceptiva e na Velocidade de Processamento.

Especificando os resultados, na Compreensão Verbal, o desempenho do António encontra-se dentro da média para o seu grupo etário no subteste de Informação (9). Este resultado sugere que o António tem boas capacidades de aquisição de informação e de organização dos conhecimentos, as quais são consideradas necessárias a um comportamento eficiente, baseando-se na avaliação da quantidade de informação que o indivíduo absorveu do meio a partir da experiência e das oportunidades de aprendizagem formal, através da escolaridade, e informal, através da leitura e quaisquer oportunidades de aquisição de informação, embora o resultado possa sofrer a influência de variáveis motivacionais, como é o caso de interesses específicos. Nos subtestes Semelhanças e Vocabulário, o António teve um desempenho no limite inferior da média (7). Estes resultados revelam uma razoável apreensão de semelhanças e de diferenças nos objectos, factos ou ideias, sugerindo capacidades razoáveis de ordenar as semelhanças em classes e de distinção entre o essencial e o acessório, revelando pouca capacidade de formação de conceitos gerais e de conceptualização e abstracção (Semelhanças). Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento da linguagem é um aspecto fundamental da avaliação do desenvolvimento geral de um indivíduo, pelo que se considera que a razoável extensão e qualidade do vocabulário indiciam o seu grau de desenvolvimento intelectual, apresenta razoáveis capacidades de aprendizagem, memória e formação de conceitos e reflecte uma não muito rica bagagem de informação ou riqueza de ideias, este resultado pode depender das oportunidades culturais e educacionais que lhe foram proporcionadas (Vocabulário). No subteste de Compreensão (6), o desempenho do António situa-se abaixo da média para o seu grupo etário. Este resultado sugere fracas capacidades para avaliar com rigor parte da experiência passada e aplicá-la a situações da vida quotidiana, bem como poucas capacidades para analisar e justificar as razões de determinados costumes

sociais e para actuar em conformidade com eles, revela também pouca capacidade de verbalizar com precisão, revela dificuldades na demonstração de informação prática relevante no seu quotidiano, de conhecimento dos padrões de comportamento convencional de regras de relacionamento social e de avaliação e uso de experiências passadas (Compreensão).

Ao nível da Organização Perceptiva, os resultados do António encontram-se dentro da média para o seu grupo etário, nos subtestes de Completamento de Gravuras (10), Cubos (8) e Composição de Objectos (10). Estes resultados revelam capacidades perceptivas e conceptuais adequadas, necessárias à identificação de pormenores importantes e secundários em figuras mutiladas representando objectos familiares, esta capacidade de distinguir o essencial do acessório depende da familiaridade do sujeito com os objectos representados (Completamento de Gravuras). Os resultados revelam igualmente boa organização perceptiva, visualização espacial e coordenação visuo-motora, boa capacidade para analisar visualmente e para sintetizar figuras geométricas abstractas, boas capacidades de coordenação e rapidez psicomotora, das funções executivas, aprendizagem de ensaio e erro e raciocínio visuo-espacial (Cubos), e sugerem ainda uma boa capacidade de síntese do todo a partir das partes, coordenação visual-motora, organização mental e boa capacidade de planeamento, é um teste de organização perceptiva muito dependente da velocidade e da precisão motoras, deste modo, revela boa capacidade de antecipação das relações entre partes e para beneficiar de *feedback* sensorio-motor (Composição de Objectos). No subteste Disposição de Gravuras, o António obteve um desempenho no limite inferior da média (7), este resultado sugere razoáveis capacidades para compreender o todo, o sentido ou a ideia de uma história que envolve uma situação prática com personagens humanas, e para avaliar e compreender uma situação total, envolvendo a aplicação da inteligência geral a situações sociais e a percepção visual, demonstra ter razoáveis capacidades de síntese das partes em totalidades de acordo com um plano, planeamento, e razoáveis capacidades para detectar relações de causa-efeito, ou seja, revela razoáveis capacidades de sequência visual, com antecipação de consequências, sequência temporal e conceito temporal, depende em parte da acuidade visual.

Na Velocidade de Processamento, o desempenho do António encontra-se no limite inferior da média para o seu grupo etário ao nível da capacidade de discriminação perceptiva e na rapidez de pesquisa visual, revelando óptima capacidade em manter a atenção visual e óptima memória de trabalho visual, capacidades avaliadas pelo subteste de Pesquisa de Símbolos (7). O seu desempenho situa-se significativamente abaixo da média para o seu grupo etário ao nível das capacidades de aprendizagem de uma tarefa não familiar, de destreza visual/motora, de planificação, reprodução de modelos, processamento sequencial visual,

atenção e memória visual a curto prazo, bem como ter pouca atenção ao pormenor, ser pouco metuculoso e ter um reduzido ritmo de trabalho, avaliadas pelo subteste de Código (4). Estes resultados sugerem que as competências avaliadas neste Índice encontram-se muito pouco desenvolvidas no António.

Nos restantes subtestes da prova, nomeadamente Labirintos (5), o desempenho do António situa-se abaixo da média, revelando fracas capacidades de planeamento e de organização perceptiva, bem como reduzida coordenação visual/motora, no subteste Aritmética (7), situa-se no limite inferior da média o que remete para razoáveis capacidades de raciocínio numérico e de cálculo numérico mental, bem como razoável capacidade de concentração e de resistência à frustração e no subteste Memória de Dígitos (9) situa-se no nível médio em relação ao seu grupo etário, o que remete para capacidades dentro da média de retenção auditiva imediata e de memória imediata. No subteste de Labirintos, o desempenho do António revela uma fraca capacidade de antecipação de consequências, na planificação e na verificação espacial. No subteste de Aritmética o seu desempenho sugere pouca capacidade de raciocínio numérico e de cálculo mental. Na Memória de Dígitos revela ainda razoável memória auditiva sequencial a curto prazo, evocação mecânica a curto prazo e codificação para um processamento cognitivo posterior.

Nas Matrizes Progressivas de Raven (CPM), prova que avalia as capacidades de raciocínio lógico-abstracto e organização perceptiva, o António obteve um resultado que o situa num nível dentro da média, em capacidade intelectual.

Para avaliar a Percepção Visual foi aplicado o Teste de Desenvolvimento da Percepção Visual (Frostig), tendo-se verificado uma imaturidade perceptiva global. O António revelou capacidades correspondentes ao nível dos 8 anos e 6 meses no subteste de Coordenação Visuo-motora, ao nível dos 7 anos no subteste de Posições no Espaço, ao nível dos 5 anos no subteste de Relações Espaciais e ao nível dos 4 anos nos subtestes de Discriminação Figura-fundo e de Constância da Forma.

Na Figura Complexa de Rey, para se avaliar a organização perceptiva, com integração dos estímulos visuais num todo encontraram-se resultados abaixo da média ao nível da cópia (entre o Percentil 20 e o Percentil 25), embora dentro da média ao nível da memória (entre o Percentil 30 e o Percentil 40). Este menor desempenho ao nível da capacidade visuo-espacial revela dificuldades de análise visual e espacial.

Na Bateria de Aptidões Para a Aprendizagem Escolar (BAPAE), que constitui um conjunto de testes adequados à sua idade que permitem avaliar o desenvolvimento das aptidões consideradas básicas para a aprendizagem escolar. O António apresentou um

resultado global ligeiramente abaixo da média esperada para a sua faixa etária (obteve 42, sendo $X=61,83$ e $d.p=15,83$). Assim, fazendo uma análise qualitativa verifica-se que o António revelou menor dificuldade nas Provas Perceptivas, nomeadamente Constância da Forma e Orientação Espacial em que o seu desempenho se encontra no limite inferior da média e obteve um desempenho menos elevado, abaixo média, nas Provas Verbais, nomeadamente nos sub-testes de Compreensão Verbal e de Conceitos Quantitativos e na Prova Perceptiva de Relações Espaciais.

No Questionário de Comportamento de Achenbach preenchido pela mãe (CBCL), não se verifica nenhuma subescala com níveis significativos de perturbação. A pontuação total da escala também não se situa num nível que requeira preocupação relativamente a perturbação emocional.

No Questionário de Comportamento de Achenbach (TRF) preenchido pela professora, revelam-se problemas significativos ao nível dos “Problemas de atenção/Dificuldades de aprendizagem” (Pc90), do “Isolamento social” (Pc98), dos “Problemas sociais” (Pc98), dos “Comportamentos estranhos” (Pc95) e “Ansiedade” (Pc90). Contrariamente ao questionário preenchido pela mãe, o total obtido na escala da professora situa-se num nível que sugere a existência de problemas do foro emocional (Pc95). A professora acrescentou que considera o António “um aluno afável, educado, esforçado e autónomo”, e que aquilo que a preocupa mais é o facto de o António “não atingir os objectivos mínimos ao nível das aprendizagens escolares”.

Na Escala de Conners (Versão revista – forma reduzida) aplicada à mãe verifica-se que o resultado obtido na escala D (Índice de Défice de Atenção e Hiperactividade de Conners) se situa num nível “borderline” podendo levantar alguma preocupação, a escala B (Problemas Cognitivos/Desatenção) é a única escala que teve uma pontuação com significância, no entanto esta é uma escala que avalia predominantemente o desempenho escolar do aluno, mais do que a capacidade de manter a atenção. As escalas A (Comportamento de Oposição) e C (Excesso de Actividade Motora) não suscitaram qualquer problema.

No questionário aplicado à professora verifica-se que nenhuma escala teve pontuação com significância.

Quanto às competências linguísticas, mais concretamente ao nível da expressão verbal, o António apresenta um discurso imaturo e por vezes desorganizado, confuso.

Referiu por diversas vezes gostar da escola embora não gostasse de fazer os trabalhos de casa, fazendo referência à sua dificuldade em resolvê-los.

Apesar das suas dificuldades o António referia ter receio de mudar de escola, ou de reprovar, revelando bastante preocupação relativamente ao seu desempenho escolar e o impacto que isso poderia ter na vida familiar.

Durante a avaliação o António revelou-se colaborante e motivado, dedicando-se às tarefas, com empenho embora dispersando com facilidade.

Das observações que foram possíveis realizar em contexto de sala de aula, o António apresentou geralmente uma atitude de empenhamento e autonomia nas tarefas propostas, apesar de se distrair facilmente. O António não parece estar bem integrado no grupo-turma, embora tenha desenvolvido uma relação muito positiva e afectuosa com a professora.

Das observações realizadas em contexto de recreio, verificou-se que o António tem dificuldades em inserir-se nas brincadeiras dos outros, o que também era sentido pelo próprio.

O António revelou não ter adquirido alguns dos pré-requisitos necessários e essenciais para a aprendizagem da leitura e escrita, nomeadamente a nível das tarefas que fazem apelo à linguagem e consciência fonológica, apresentado em consequência dificuldades na associação dos fonemas (sons de cada letra) aos respectivos grafemas (letras). Apesar de conseguir ser intuitivo na leitura, não o consegue fazer com sucesso pois procura apenas palavras com as quais tem familiaridade e não investe na descodificação das restantes letras que compõem a palavra.

Ao longo da avaliação foram sendo levantadas novas questões, que levaram à aplicação de algumas provas, as quais não revelaram ser nenhuma mais valia, quer por não terem acrescentado qualquer informação, quer por terem reforçado resultados de outras provas. Após se ter realizado a análise clínica dos resultados verificou-se que a aplicação das Matrizes Progressivas de Raven (Escala Colorida), depois da aplicação da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (Terceira Edição), era desnecessária, pois reforçou-se a informação obtida. Questionou-se também a necessidade da aplicação do Teste de Desenvolvimento da Percepção Visual e da Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar, não acrescentando estas, qualquer informação adicional.

No caso, quer da Child Behavior Checklist – Pais, quer da Escala de Connors para Pais, foi limitativo o facto de estes questionários apenas terem sido preenchidos pela mãe, não permitindo a comparação entre as respostas assinaladas pela mãe e as respostas que o pai poderia ter dado.

5. Conclusões

O presente trabalho teve como objectivo primordial fazer-se uma abordagem ao tema das dificuldades de aprendizagem através da análise clínica de um caso com dificuldades em diversas áreas, de modo a tentar averiguar até que ponto a definição, critérios e classificação se mantêm actuais e com aplicabilidade.

Reconhecendo a existência de limitações e condicionalismos no estudo, foi possível verificar, que de entre as diferentes definições de dificuldades de aprendizagem, o caso clínico analisado seria considerado como tendo dificuldades de aprendizagem em quatro definições. Na definição proposta em 1977, pelo United States Office of Education, o António enquadrar-se-ia como apresentando dificuldades de aprendizagem, uma vez que na segunda parte da definição é mencionada a *“componente académica com base na discrepância... a) se não alcança resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou mais das sete áreas específicas quando lhe são proporcionadas de aprendizagem adequadas a esses dois níveis”*, e neste caso verifica-se esta discrepância, dado que apresenta resultados escolares fracos e não acompanha o ritmo de aprendizagem do grupo-turma.

A definição proposta pela *Association of Children with Learning Disabilities (ACLD)*, em 1986, embora sendo uma definição muito vaga, na qual se enquadrariam algumas situações em que não se verifica a existência de dificuldades de aprendizagem, inclui o caso do António, uma vez que afirma que *“são uma condição crónica (...) que interferem selectivamente com o desenvolvimento, integração e/ou demonstração de habilidades verbais e/ou não verbais.”*

A definição proposta pela *Interagency Committee on Learning Disabilities (ICLD)*, em 1987, enquadra igualmente o caso analisado, uma vez que define dificuldade de aprendizagem como um termo que se refere *“a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas, ou nas habilidades sociais.”*

A definição defendida em 1994, pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)*, é bastante semelhante à definição apresentada pelo ACLD, e engloba o caso clínico do António, dado que defende o termo dificuldade de aprendizagem como referindo-se *“a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas.”*

Apesar das suas marcadas dificuldades não seria considerado como apresentado dificuldades de aprendizagem segundo sete definições das onze referidas. Na definição proposta por Kirk, em 1962 não se enquadraria uma vez nada indica que o seu atraso de desenvolvimento se deva a alguma “... possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais.”.

Na definição proposta por Bateman, em 1965, novamente não se enquadraria, uma vez que não há “... uma discrepância educativa significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o nível actual de realização ...”, já que o António apresenta marcadas dificuldades mas apresenta igualmente resultados baixos nas provas, logo não há discrepância entre os seus resultados académicos e as suas capacidades.

Na definição proposta, em 1968, pelo *National Advisory Committee on Handicaped Children*, novamente, não seria possível enquadrar o António como apresentando dificuldades, uma vez que defendem que “*manifestam uma desordem num ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita.*” e não foi encontrado nada nas provas aplicadas que sugerisse a existência de alguma desordem ao nível da audição, do pensamento, da fala, da leitura, da escrita, da soletração ou da aritmética.

A definição proposta pelo *Institute for Advanced Study at Northwestern University*, em 1969, afirma que dificuldade de aprendizagem se refere a “*um ou mais défices significativos nos processos de aprendizagem essenciais*”, mencionando novamente a existência de discrepância entre o esperado e o que revela. Neste caso, mais uma vez não se enquadraria o caso em análise uma vez que os resultados não apontam para “*défices*”. O mesmo sucede na definição proposta pelo *Division for Children with Learning Disabilities*. Já por seu lado, Wepman, Cruickshank, Deutsh, Morency & Strother, em 1975, tal como outros autores mencionam as “*desvantagens (handicaps) perceptivas ou perceptivo-motoras*” como causa das dificuldades.

O *United States Office of Education*, propõe em 1976 uma definição em não seria possível enquadrar o nosso caso clínico, uma vez que novamente é justificada a existência de dificuldades de aprendizagem quando existe uma “*discrepância severa entre rendimento e habilidade intelectual...*”, devido à inexistência de uma discrepância entre resultados esperados e obtidos.

Segundo Sternerg (2003), a sociedade tem influência na definição de dificuldades de aprendizagem uma vez que dita padrões de comportamento e de conhecimento.

Swanson (1991) afirma que apesar de todas as definições terem tido um papel mais ou menos importante na compreensão das dificuldades de aprendizagem, não são definições operacionais, já que não especificam as operações pelas quais o constructo das dificuldades de aprendizagem pode ser reconhecido e medido. No entanto, se fizermos uma boa análise podemos prever as dificuldades, proporcionando-lhes recursos adequados para as tentar minimizar.

Tendo em consideração a importância do tema, é de ressaltar que nalgumas instituições há uma constante transferência de responsabilidades, o indivíduo que apresenta dificuldades de aprendizagem recebe o rótulo e o que é feito aparenta por vezes ser muito aquém do que seria fazer para diminuir ou solucionar a disfunção apresentada pelo aluno. Uma vez que, nalguns casos, a justificação para os baixos resultados é o aluno, não se deve assumir a escola como responsável pelo problema mas contudo, esta deveria assumir responsabilidade e comprometer-se para que o problema seja solucionado e que esses indivíduos usufruam de adaptações pedagógicas que possam possibilitar melhor desempenho.

Considera-se que para que isto aconteça, deverá haver uma reformulação nos sectores das instituições escolares, começando por uma capacitação contínua aos professores; programas mais diversificados que procurem despertar o interesse do aluno através de temas actuais e mais dinâmicos; actividades que proporcionem à escola uma aproximação maior com a realidade dos alunos; apoio de psicólogos educacionais para os professores, alunos e membros da escola; actividades dentro e fora da escola, para que possa ocorrer uma interacção da comunidade na escola e da escola na comunidade.

É de extrema importância que sejam aplicados, aos indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem, instrumentos que possam avaliar e diagnosticar com maior segurança a disfunção, e assim diminuir o risco de rótulos indevidos em sujeitos que podem apresentar baixo rendimento escolar por outras questões não relacionadas com as suas aptidões. Muitos indivíduos que são identificados como tendo dificuldades de aprendizagem por razões fisiológicas, nem sempre as revelam, e outros que apresentam, muitas vezes encontram estratégias para as minimizar, conduzindo a uma aprendizagem dentro dos padrões normais exigidos pela sociedade onde vive.

Segundo Paín, a aprendizagem é realizada através da educação por processos de transmissão de conhecimento e cultura. Este processo dá-se a partir de quatro funções interdependentes da educação. A *função mantenedora*, ao reproduzir em cada indivíduo o conjunto de normas que regem a acção possível, a educação garante a continuidade da espécie humana a continuidade da conduta humana realiza-se através da aprendizagem, de tal forma que

a instância ensino-aprendizagem permite a cada indivíduo, pela transmissão das aquisições culturais de uma civilização, a vigência da história da mesma, a *função socializadora*, em que a utilização dos utensílios, da linguagem e do habitat, transformam o indivíduo em sujeito. O indivíduo, à medida que se sujeita às normas e condutas da sociedade, transforma-se num sujeito social, e identifica-se com o grupo, que como ele se submete ao mesmo conjunto de normas, a *função repressora*, que garante a sobrevivência específica do sistema que rege uma sociedade constituindo-se como aparelho educativo, com o objectivo de conservar e reproduzir as limitações que o poder destina a cada classe e grupo social e ainda a *função transformadora*, na qual as contradições do sistema produzem mobilidades primariamente emotivas, possibilitando surgir modalidades de militâncias, revelando formas peculiares de expressão revolucionária.

Sendo assim, estas funções tanto podem alienar como libertar o indivíduo, podendo-se afirmar que o indivíduo que não atinge as aprendizagens necessárias, não realizará nenhuma das funções sociais da educação.

Bibliografia

- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência, Definição e Medida*. (pp. 22-56). Aveiro: CIDINE.
- Cegoc-Tea (1993). *Bateria de Aprendizagem para a Aprendizagem Escolar: Manual*. Adapt. Portuguesa. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Doron, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Traduç. portuguesa. Lisboa: Climepsi.
- DSM-IV-TR (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. 4ª Ed. Lisboa: Climepsi.
- Fonseca, A. C. e col (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas de comportamento em crianças e adolescentes. O Child Behaviour Checklist de Achenbach (CBCL). *Psychologica*, 12, 55-78.
- Fonseca, A. C. e col. (1995). O Inventário de Comportamento da Criança para Professores. Teachers Report Form (TRF). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29(2), 81-102.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora
- Freire, P. (2005). *Educação e Mudança*. 28ª Ed. São Paulo: Terra e Paz.
- Frostig, M. (1988). *Test de Desarrollo de la Percepcion Visual: Manual*. Adapt. Espanhola. Madrid: TEA
- Paín, S. (1992). *Diagnóstico e Tratamentos dos Problemas de Aprendizagem*. 4ª Ed. Traduç. brasileira. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Rey, A. (2002). *Teste de Cópia de Figuras Complexas: Manual*. Adapt. Portuguesa. Lisboa: CEDOC-TEA.
- Rodrigues, A. N. (2004). Investigação no âmbito da tradução e adaptação da Escala de Conners – Versão Revista (Forma Reduzida). Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Simões, M. (1994). Investigações no âmbito da Aferição Nacional do Testes das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.). Dissertação de doutoramento em psicologia (área de especialização em Avaliação Psicológica) apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Sternberg, R.J. & Grigorenko, E. L. (2003). *Crianças Rotuladas: O que é necessário saber sobre dificuldades de aprendizagem*. Traduç. brasileira. São Paulo: Artmed Editora.

Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – III: Manual*. Adapt. Portuguesa. Lisboa: CEGOC-TEA.

Anexos

Anexo A:

Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC - III)

WISC-III™

Escala de Inteligência de Wechsler
para Crianças - Terceira Edição

Nome:

Sexo: Masculino

Escola:

Ano de Escolaridade: 1º ano

Local da Avaliação:

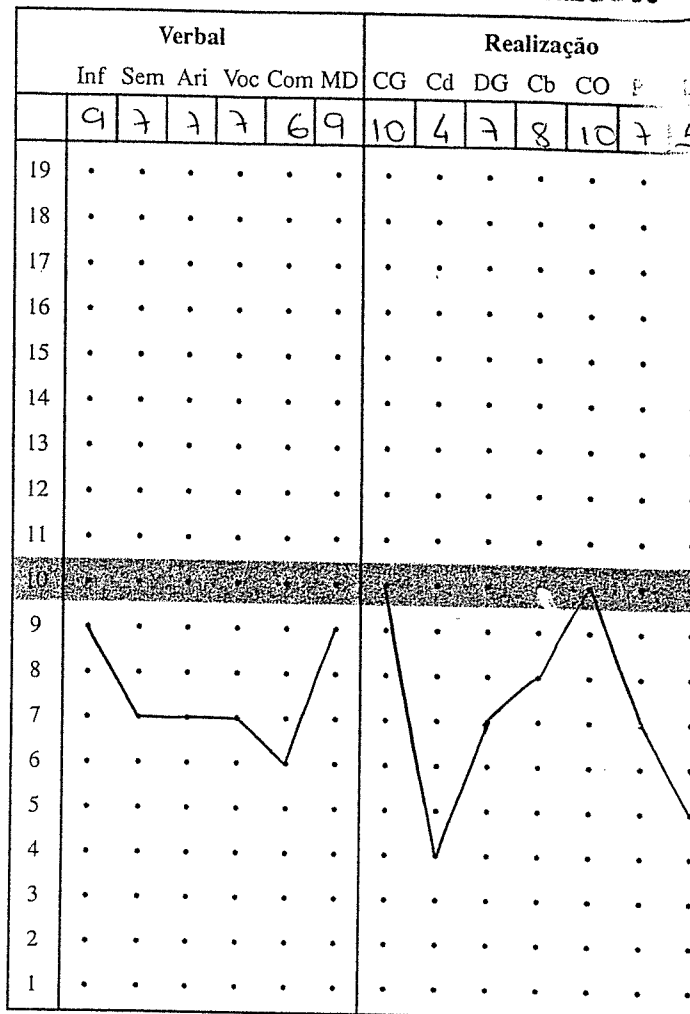
Examinador: Rita Montellano

	ANO	MÊS	DIA
Data de avaliação	2008	02	20
Data de nascimento	2001	08	08
IDADE	6	6	12

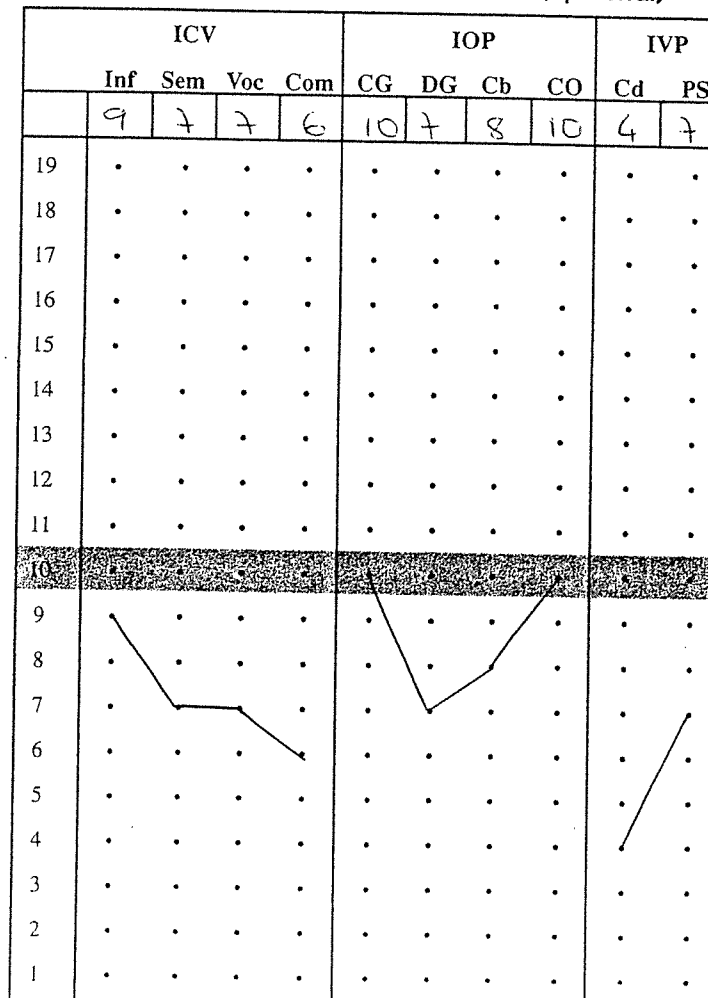
Subtestes	Resultados brutos	Resultados Padronizados				
		Verb.	Real.	CV	OP	VP
Completamento de Gravuras	12		10		10	
Informação	5	9		9		
Código	16		4			4
Semelhanças	1	7		7		
Disposição de Gravuras	4		7		7	
Aritmética	5	7				
Cubos	8		8		8	
Vocabulário	5	7		7		
Composição de Objectos	18		10		10	
Compreensão	2	6		6		
(Pesquisa de Símbolos)	9		(7)			7
(Memória de Dígitos)	8	(9)				
(Labirintos)	6		(5)			
Soma dos Resultados Padronizados		36	39	29	25	11
		Somatório da Escala Completa				
		75				

	Resultado	QI Índice	Percentil	95 % Intervalo de confiança
Verbal	36	80	9	74 - 89
Realização	39	82	11	75 - 93
Escala Completa	75	77	6	71 - 88
CV	29	82	12	76 - 92
OP	25	74	4	68 - 87
VP	11	74	4	69 - 91

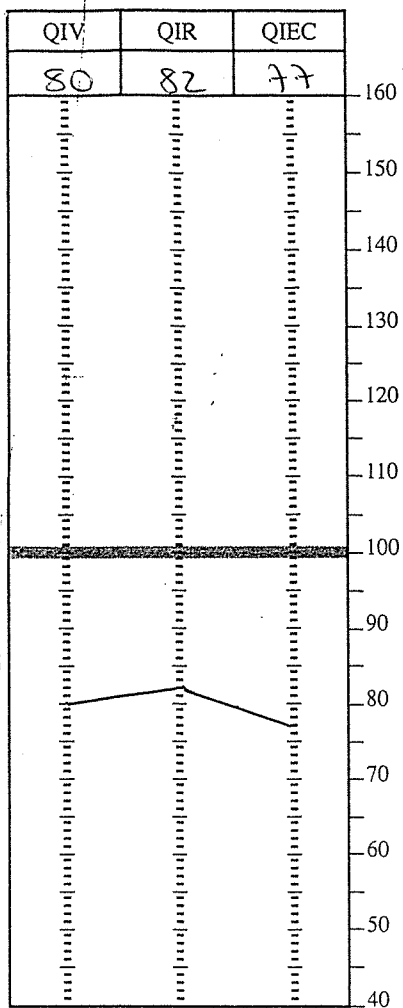
WISC-III Perfil de Resultados Padronizados



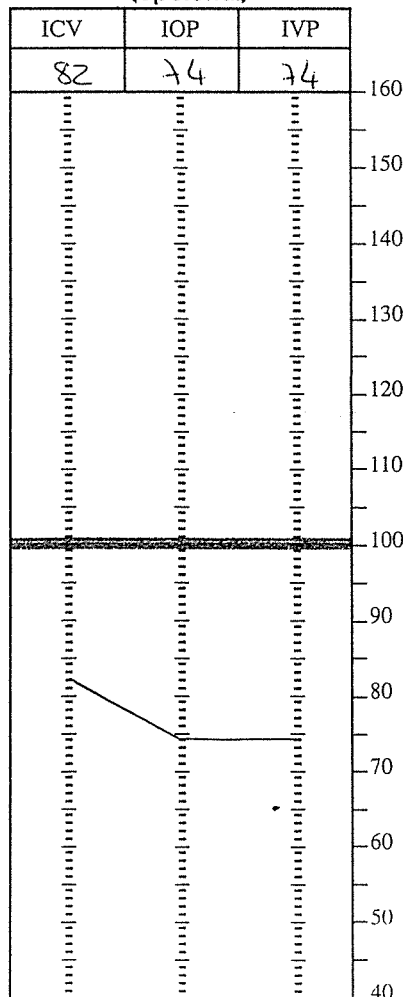
WISC-III Perfil de Índices Factoriais (opcional)



Resultados por QI



Resultados por Índice (opcional)



Análise da Pontuação Obtida nos Vários Subtestes

As Tabelas 1a e 1b apresentam as diferenças mínimas, estatisticamente significativas, entre o resultado padronizado de cada subteste e a média dos subtestes de cada índice. As diferenças foram calculadas para dois níveis de significância: .15 e .05. Por exemplo, uma diferença igual ou superior a 3.66 entre o resultado padronizado obtido no subteste de Complemento de Gravuras e a média dos cinco subtestes de realização, é considerada estatisticamente significativa a um nível de confiança de .05.

A Tabela 2 fornece a mesma informação relativamente aos Índices Factoriais. Assim, é possível analisar as diferenças entre o resultado padronizado de cada subteste e a média dos subtestes que constituem os Índices Compreensão Verbal e Organização Perceptiva. Para mais informações consultar o capítulo 4 do Manual da WISC-III.

Tabela 1a

Nível de Significância	Média de 5 Subtestes		Média de 6 Subtestes		Média de 7 Subtestes	
	.15	.05	.15	.05	.15	.05
Informação	2.69	3.21	2.82	3.34		
Semelhanças	2.84	3.39	2.97	3.52		
Aritmética	2.45	2.93	2.55	3.02		
Vocabulário	2.62	3.14	2.73	3.23		
Compreensão	2.99	3.57	3.17	3.76		
Mem. Dígitos			2.58	3.05		
Comp. Gravuras	3.06	3.66	3.26	3.86	3.36	3.96
Código	3.08	3.68	3.27	3.88	3.37	3.98
Disp. Gravuras	3.21	3.83	3.42	4.05	3.53	4.17
Cubos	2.59	3.09	2.72	3.23	2.78	3.28
Comp. Objectos	3.37	4.03	3.60	4.26	3.72	4.40
Pesq. Símbolos			3.82	4.52	3.95	4.67
Labirintos					3.43	4.04

Tabela 1b

Nível de Significância	Média de 10 Subtestes		Média de 12 Subtestes		Média de 13 Subtestes	
	.15	.05	.15	.05	.15	.05
Informação	3.21	3.73	3.31	3.84	3.38	3.89
Semelhanças	3.41	3.96	3.53	4.08	3.60	4.14
Aritmética	2.87	3.33	2.95	3.42	3.01	3.46
Vocabulário	3.11	3.61	3.21	3.71	3.27	3.76
Compreensão	3.64	4.22	3.76	4.36	3.84	4.42
Mem. Dígitos			3.00	3.47	3.05	3.51
Comp. Gravuras	3.61	4.20	3.74	4.33	3.82	4.40
Código	3.64	4.22	3.76	4.36	3.84	4.42
Disp. Gravuras	3.82	4.44	3.96	4.58	4.04	4.65
Cubos	2.93	3.40	3.02	3.49	3.07	3.54
Comp. Objectos	4.05	4.70	4.19	4.86	4.28	4.93
Pesq. Símbolos			4.48	5.18	4.57	5.27
Labirintos					3.90	4.50

Tabela 2

Nível de Significância	Média dos 4 Subtestes de Compreensão Verbal		Média dos 4 Subtestes de Organização Perceptiva	
	.15	.05	.15	.05
Informação	2.51	3.04		
Semelhanças	2.64	3.19		
Aritmética				
Vocabulário	2.95	3.56		
Compreensão	2.78	3.36		
Mem. Dígitos				
Comp. Gravuras			2.84	3.44
Código				
Disp. Gravuras			2.97	3.59
Cubos			2.45	2.96
Comp. Objectos			3.09	3.74
Pesq. Símbolos				
Labirintos				

1. Completamento de Gravuras



Tempo limite: 20" por item. Interromper após 6 insucessos consecutivos. Para as idades dos 8 aos 16 anos, em caso de insucesso em pelo menos um dos dois primeiros itens administrados, aplicar a Regra de Retrocesso.

Item	Resposta	Cotação 0 ou 1
Todas as idades		
Exemplo: Lápis	bico	
6-7		
1. Raposa	uma orelha	1
2. Caixa	caixa uma parte da	1
3. Gato	bigodes	1
4. Mão	uma unha	1
8-9		
5. Elefante	uma perna	1
6. Homem	aquela parte do rosto	1
10-13		
7. Porta	aperta correctamente	1
8. Espelho	o queixo	—
9. Relógio	"	—
10. Cómoda	aperta correctamente	1
14-16		
11. Cinto	as fivelas, não. Não sei	—
12. Folha	a canção	—
13. Escadote	falta uma coisa do escadote aperta correctamente	1
14. Rosto feminino	as sobrancelhas	—
15. Dados	faltam as bolinhas pretas	1
16. Banheira	sabão, o shampoo, a tampa aperta correctamente	1
17. Lâmpada	aperta correctamente	1
18. Apito	apito	—
19. Piano	as coisinhas pretas	1
20. Tesoura	falta a ponta a tesoura	—
21. Perfil masculino	o pescoço, o nariz, o cabelo	—
22. Termómetro	não sei	—
23. Grade	as barras	—
24. Laranja	a outra parte	—
25. Peixe	falta uma barbatana não sei	—
26. Supermercado		
27. Telefone		
28. Guarda-chuva		
29. Casa		
30. Sapatilha		

Pontuação Total Obtida

(máximo = 30)

12

2. Informação

Interromper após 5 insucessos consecutivos.

Para as idades dos 8 aos 16 anos, em caso de insucesso em pelo menos um dos dois primeiros itens administrados, aplicar a Regra de Retrocesso.

Item	Resposta	Cotação 0 ou 1
6-7		
1. Nariz	Nariz	1
2. Leite	Vaca	1
3. Pernas	Quatro	1
4. Ferver água	faz a água do fogão	1
8-10		
5. Par	Dois	1
6. Quinta-feira	Sexta	—
7. Estações	1, 2, 3, 4	—
11-13		
8. Março	fevereiro	—
9. Horas-dia	Uma país dez	—
10. Mês-dia	5 anos	—
14-16		
11. Oceanos		
12. Lusíadas		
13. Resina		
14. Estômago		
15. Brasil		
16. Oxigénio		
17. Sol		
18. Paz		
19. Sentidos		
20. Grécia		
21. C. Colombo		
22. Água		
23. Habitantes		
24. Pop. Portuguesa		
25. Vidro		
26. O.N.U.		
27. Enferrujar		
28. Guttenberg		
29. Barómetro		
30. Darwin		

Pontuação Total Obtida

(máximo = 30)

5

Recomendações para o subteste Completamento de Gravuras (ver Capítulo 6 do Manual)

As seguintes recomendações podem ser fornecidas, caso sejam necessárias, mas cada uma delas só poderá ser feita uma vez no decurso da administração deste subteste.

1. "Sim, mas qual é a parte que falta?"
2. "É no desenho que falta uma parte. O que é que falta?"
3. "Sim, mas qual é a parte mais importante que falta?"

3. Código



Tempo Limite: 120"

	Tempo Limite	Tempo despendido	Pontuação total obtida
6-7 Parte A	120"	120"	máx. = 65 16
8-16 Parte B	120"		máx. = 119

Parte A							
Pontuação final em função do tempo, para execuções completas e correctas.							
Tempo em segundos	120-116	115-111	110-106	105-101	100-96	95-86	85-0
Pontuação	59	60	61	62	63	64	65

4. Semelhanças

Interromper após 4 insucessos consecutivos.

Item	Resposta	Cotação
Exemplo: Vermelho - Azul		Cotação 0 ou 1
* 1. Vela-Lâmpada	São amarelas	—
* 2. Piano-Guitarra	Um piano é um piano. Uma guitarra?	—
3. Camisola-Calças	A calça é igualzinha da camisola	—
4. Gato-Rato	Os bigodes. Os ratos têm bigodes, não é Bita?	1
5. Leite-Água	Se nós abracarmos	—
▲ 6. Cotovelo-Joelho	Joelho é em baixo, cotovelo é em cima	Cotação 0, 1 ou 2 —
7. Telefone-Rádio	Como música	—
8. Lã-Seda	A lã está em baixo, a seda está em cima	—
9. Círculo-Losango		
10. Tristeza-Alegria		
11. Gelo-Vapor		
12. Pintura-Escultura		
13. Família-Tribo		
14. Pinheiro-Borboleta		
15. Montanha-Lago		
16. Sara-Antártico		
17. Primeiro-Último		
■ 18. Números 9 e 25		
19. Liberdade-Justiça		

Recomendações para o subteste Semelhanças (ver Capítulo 6 do Manual)

* Se o sujeito não responder, responder que não são semelhantes ou fornecer uma resposta incompleta dar um exemplo de uma resposta de 1 ponto.

▲ Se o sujeito der uma resposta de 1 ponto, fornecer um exemplo de uma resposta de 2 pontos.

■ Se o sujeito fornecer uma resposta de 1 ponto, perguntar "De que outro modo são os números 9 e 25 semelhantes?"

Pontuação Total Obtida

(máximo = 33)

1

5. Disposição de Gravuras

Interromper após 4 insucessos consecutivos.

Os Itens 1 e 2 só são considerados fracassados em caso de insucesso em ambos os ensaios. Para as idades entre os 9 e os 16 anos, em caso de insucesso no Item 3, aplicar os Itens 1 e 2.

Nota: Colocar os cartões da esquerda para a direita do sujeito, de acordo com o padrão de pintas (canto superior direito). Recolher os cartões, também, da esquerda para a direita do sujeito e registar a ordem de acordo com o número do cartão (canto superior esquerdo).

Item	Tempo Limite	Tempo Despendido	Ordem dos cartões	Cotação				Pontuação		
				Rodear com um círculo a pontuação obtida.						
Exemplo: Máquina de Bebidas										
6-8 1. Escorrega	ensaio 1	45"	38"	1, 2, 3	0	②		2		
	ensaio 2	45"			0	1		/		
2. Piquenique	ensaio 1	45"	44"	1, 2, 3	0	②		2		
	ensaio 2	45"			0	1		/		
9-16 3. Travessia do rio	45"	23"	2, 3, 1, 4	①	45-16 2	15-11 3	10-6 4	5-1 5	—	
4. Lanche	45"	30"	2, 3, 4, 1	①	45-21 2	20-16 3	15-11 4	10-1 5	—	
5. Perder o barco	45"	54"	4, 3, 1, 5, 2	①	45-21 2	20-16 3	15-11 4	10-1 5	—	
6. Assalto	45"	25"	1, 2, 4, 3	①	45-21 2	20-16 3	15-11 4	10-1 5	—	
7. Ir à pesca	45"			0	45-21 2	20-16 3	15-11 4	10-1 5		
8. Incêndio na casa	45"				45-21 2	20-16 3	15-11 4	10-1 5		
9. Ver estrelas	45"			0	45-21 2	20-16 3	15-11 4	10-1 5		
10. Patos a atravessar	45"				45-21 2	20-16 3	15-11 4	10-1 5		
11. Chuva	45"			0	45-21 2	20-16 3	15-11 4	10-1 5		
▲ 12. Passear o cão	60"				60-26 2	25-16 3	15-11 4	10-1 5		
13. Almoço do lavrador	60"			0	60-26 2	25-16 3	15-11 4	10-1 5		
■ 14. Paisagem com neve	60"				654321 1	60-31 2	30-26 3	25-21 4	20-1 5	

▲ 456123 é uma resposta também aceitável.

■ A resposta 654321 deverá ser cotada com 1 ponto.

Pontuação Total Obtida

(máximo = 64)

4

6. Aritmética

Interromper após 3 insucessos consecutivos.

Para as idades dos 7 aos 16 anos, se o sujeito não alcançar a pontuação máxima em qualquer um dos 2 primeiros itens administrados, aplicar a Regra de Retrocesso.

Item	Tempo Limite	Tempo Despendido	Resposta correcta	Resposta	Cotação
6 1. Pássaros	30"	2"	3	3	0 ①
2. Árvores	30"	6"	12	12	0 ①
3. Deixa 4	30"	17"	4	4	0 ①
4. Gelado	30"	11"	2	4	① 1
5. Bolos	30"	10"	3	3	0 ①
7-8 6. Chocolate	30"	8"	7	2	① 1
7. Lápis	30"	25"	9	5	① 1
8. Réguas	30"	7"	6	6	0 ①
9. Lápis de cera	30"	2"	17	10	① 1
10. Jornais	30"	2"	7	4	① 1
11. Mesa	30"	5"	24 Kg	50	① 1
9-12 12. Leite	30"		11		0 1

Item	Tempo Limite	Tempo Despendido	Resposta correcta	Resposta	Cotação
13. Pães	30"		42		0 1
13-16 14. Selos	30"		8		0 1
15. Casacos	30"		9		0 1
16. Canetas	45"		€ 10		0 1
17. Peso	75"		9.5 Kg		0 1
18. Discos	75"		24		0 1
19. Barcos	75"		40		0 75-11 10-1 1 2
20. Canetas	75"		3/10, 6/20 ou 30%		0 75-11 10-1 1 2
21. Bicicleta	75"		33 min.		0 75-11 10-1 1 2
22. Mat. Escolar	75"		€ 12		0 75-11 10-1 1 2
23. Passeio	75"		85 Km /h		0 75-11 10-1 1 2
24. Cartas	75"		8		0 75-11 10-1 1 2

Pontuação Total Obtida

(máximo = 30)

5

7. CUBOS



Interromper após 2 insucessos consecutivos.

Para as idades superiores a 8 anos, se o sujeito não realizar com sucesso o Ensaio 1 do Item 3 administrar o Ensaio 2 e aplicar a Regra de Retrocesso.

Criança

Desenho correcto	Tempo Limite	Desenho Incorrecto	Tempo Despendido	Reproduz Des. c/ Sucesso	Cotação Rodear com um círculo a pontuação obtida.				Pontuação	
6-7 1.	30"	Ensaio 1 Ensaio 2	18"	(S) N	0	Ensaio 1 (2)	Ensaio 2 1		2	
2.	45"	Ensaio 1 Ensaio 2	36" 6"	(S) N	0	Ensaio 1 2	Ensaio 2 (1)		1	
8-16 3.	45"	Ensaio 1 Ensaio 2	138" 44"	(S) N	0	Ensaio 1 2	Ensaio 2 (1)		1	
4.	45"		19"	(S) N	0	45-16 (4)	15-11 5	10-6 6	5-1 7	4
5.	45"		31"	S (N)	(0)	45-21 4	20-16 5	15-11 6	10-1 7	—
6.	75"	Desiste	107"	S (N)	(0)	75-21 4	20-16 5	15-11 6	10-1 7	—
7.	75"			S N	0	75-21 4	20-16 5	15-11 6	10-1 7	
8.	75"			S N	0	75-21 4	20-16 5	15-11 6	10-1 7	
9.	75"			S N	0	75-26 4	25-16 5	15-11 6	10-1 7	
10.	120"			S N	0	120-41 4	40-31 5	30-26 6	25-1 7	
11.	120"			S N	0	120-56 4	55-36 5	35-31 6	30-1 7	
12.	120"			S N	0	120-56 4	55-36 5	35-31 6	30-1 7	

Examinador

Pontuação Total Obtida

(máximo = 69)

8

8. Vocabulário

Interromper após 4 insucessos consecutivos.

Para as idades dos 9 aos 16 anos, se o sujeito não alcançar a pontuação máxima em qualquer um dos 2 primeiros itens administrados, aplicar a Regra de Retrocesso.

Item	Resposta	Cotação 0, 1 ou 2
6-8 1. Relógio	Para ver as horas	2
2. Chapéu	Para pôr da cabeça	2
9-10 3. Abelha	É um bicho. Põe piolhos das pessoas	1
4. Valente	É um bom aluno	—
11-13 5. Disparate	Dizea... Disparate? Não sei	—
6. Alfabeto	Parece um médico, é um médico. O médico do alfabeto, é um médico	—



8. Vocabulário (Continuação)

Interromper após 4 insucessos consecutivos.

Para as idades dos 9 aos 16 anos, se o sujeito não alcançar a pontuação máxima em qualquer um dos 2 primeiros itens administrados, aplicar a Regra de Retrocesso.

Item	Resposta	Cotação 0, 1 ou 2
14-16 7. Ilha	É terra e com palmeiras (Q). É a aveia (Q). Procurar tesouro. As ilhas é para procurar o tesouro.	—
8. Retrato		
9. Furioso		
10. Baleia		
11. Aflição		
12. Fábula		
13. Transparente		
14. Combustível		
15. Isolar		
16. Discreto		
17. Absorver		
18. Hereditário		
19. Rivalidade		
20. Tolerar		
21. Iniciativa		
22. Nómada		
23. Árduo		
24. Unânime		
25. Apogeu		
26. Preceder		
27. polémica		
28. Pertinente		
29. Mecenas		
30. Compelir		

Pontuação Total Obtida

(máximo = 60)

5

9. Composição de Objectos



Aplicar todos os itens.

Objecto	Tempo Limite	Tempo Despendido	Nº de Justaposições correctas	Multiplicar por	Cotação Rodear com um círculo a pontuação adequada.										Pontuação	
Exemplo: Maçã																
1. Menina	120"	64"	(0-6) 6	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8			6
2. Carro	150"	71"	(0-9) 9	1/2*	0	1	2	3	4	5	6	7	8			5
3. Cavalo	150"	150" 204"	(0-5) 4	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8			1
4. Bola	180"	95"	(0-7) 2	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
5. Face	180"	180" 241"	(0-13) 8 13	1/2*	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	4

* Arredondar os resultados com valores decimais ($\geq 0,5$) para a unidade superior.

Pontuação Total Obtida

(máximo = 44)

18

10. Compreensão

Interromper após 3 insucessos consecutivos.

Item	Resposta	Cotação 0, 1 ou 2
▲ 1. Cortar dedo	Pôr um peúso. Pôr Betadine, não dói nada, mas às vezes dói um bocadinho.	2
2. Passadeira	É para passar a passadeira do passeio. Sem atropelado	-
* 3. Fumo	Se calhas é fogo q. É toa a fazer uma lazeira. ou se calhas até a fazer um bije, que os bijes também aparecem fumo.	-
4. Recuperação de garrafas	Eu chego. Ao do lixo.	-
5. Lista telefónica		
* 6. Regras		
* 7. Matrícula dos Carros		

▲ Se o sujeito não der uma resposta de 2 pontos, antes de prosseguir, facultar-lhe alguns exemplos destas.

* Se a resposta do sujeito reflectir somente uma ideia geral, solicitar uma segunda resposta.

10. Compreensão (Continuação)

Interromper após 3 insucessos consecutivos.

Item	Resposta	Cotação 0, 1 ou 2
8. Museus		
* 9. Satélites		
10. Voto Secreto		
* 11. Jornal		
12. <i>Doping</i>		
* 13. Liberdade de expressão		
14. Promessa		
* 15. Deputados		
16. Patente		
17. Juiz		
18. Palavra		

* Se a resposta do sujeito reflectir somente uma ideia geral, solicitar uma segunda resposta.

Pontuação Total Obtida

(máximo = 36)

2

11. Pesquisa de Símbolos



Interromper após 120 segundos.

	6-7	8-16
	Parte A	Parte B
Tempo limite	120"	120"
Tempo Despendido	120"	
N.º de itens correctos	11	
N.º de itens incorrectos	2	
Pontuação Total Obtida (máximo=45)	9	

12. Memória de Dígitos

Administrar ambos os ensaios de cada item, inclusive quando o Ensaio 1 é bem sucedido. Interromper após 2 insucessos consecutivos. Administrar os Dígitos em Sentido Inverso inclusive quando o sujeito obteve uma pontuação de 0 nos Dígitos em Sentido Directo

Dígitos em Sentido Directo		Cotação	Ensaio 2 / Resposta		Cotação	Pontuação final 0, 1 ou 2
Ensaio 1 / Resposta						
1	2-9	1	4-6		1	2
2	3-8-6	1	6-1-2		1	2
3	3-4-1-7	1	6-1-5-8	6518	-	1
4	8-4-2-3-9	-	5-2-1-8-6	8439		-
5	3-8-9-1-7-4		7-9-6-4-8-3			
6	5-1-7-4-2-3-8		9-8-5-2-1-6-3			
7	1-6-4-5-9-7-6-3		2-9-7-6-3-1-5-4			
8	5-3-8-7-1-2-4-6-9		4-2-6-9-1-7-8-3-5			
Total Dígitos em Sentido Directo (máximo = 16)						5

Dígitos em Sentido Inverso		Cotação	Ensaio 2 / Resposta		Cotação	Pontuação final 0, 1 ou 2
Ensaio 1 / Resposta						
Exemplo: 8-2			Exemplo: 5-6			
1	2-5	1	6-3		1	2
2	5-7-4	-	2-5-9		1	1
3	7-2-9-6	-	8-4-9-3		-	-
4	4-1-3-5-7		9-7-8-5-2			
5	1-6-5-2-9-8		3-6-7-1-9-4			
6	8-5-9-2-3-4-2		4-5-7-9-2-8-1			
7	6-9-1-6-3-2-5-8		3-1-7-9-5-4-8-2			
Total Dígitos em Sentido Inverso (máximo = 14)						3

Pontuação Total Obtida (máximo = 30)

8

13. Labirintos



Interromper após 2 insucessos consecutivos, excluindo o Labirinto 1. Aos sujeitos com idades entre 8 e 16 anos administrar os Labirintos 1 a 3 em caso de insucesso ou sucesso parcial no Labirinto 4. Caso o sujeito obtenha 0 pontos no Labirinto 4, fazer a demonstração do Labirinto Exemplo e administrar os Labirintos 1 a 3.

Labirintos	Tempo Limite	Tempo Despendido	Número de erros	Cotação Rodear com um círculo a pontuação obtida.				Pontuação	
6-7 Exemplo									
1	30"	7"	-	2+ erros 0	1 erro 1	0 erros (2)		2	
2	30"	11"	-	2+ erros 0	1 erro 1	0 erros (2)		2	
3	30"	11"	-	2+ erros 0	1 erro 1	0 erros (2)		2	
8-16 4	30"	15"	2	2+ erros (0)	1 erro 1	0 erros 2		-	
5	45"	54"	-	2+ erros 0	1 erro 1	0 erros 2		-	
6	60"	158"	-	2+ erros 0	1 erro 1	0 erros 2		-	
7	120"			3+ erros 0	2 erros 1	1 erro 2	0 erros 3		
8	120"			4+ erros 0	3 erros 1	2 erros 2	1 erro 3	0 erros 4	
9	150"			4+ erros 0	3 erros 1	2 erros 2	1 erro 3	0 erros 4	
10	150"			5+ erros 0	4 erros 1	3 erros 2	2 erros 3	1 erro 4	0 erros 5

Pontuação Total Obtida

6

Recomendações para o subteste Labirintos (ver Capítulo 6 do Manual) (máximo = 28)

As seguintes recomendações podem ser fornecidas, caso sejam necessárias, mas cada uma delas só poderá ser feita uma vez no decurso da administração do subteste.

1. "Deves começar aqui." (apontar para o centro do quadrado).
2. "Não podes passar através de uma parede."
3. "Não pares. Continua até encontrares a saída. Podes voltar para trás."
4. "Não comeces outra vez. Continua a partir daqui (apontar para o ponto atingido) e tenta encontrar o caminho certo para saíres."
5. "Tens que ir mesmo até à saída".

-
-
-
-
-

Nome

Data

Copyright © 1992, 1991 by The Psychological Corporation, U.S.A.

Copyright da adaptação Portuguesa © 2003 by CEGOC-TEA, Lisboa, Portugal.

Traduzida e adaptada com autorização.

Edição CEGOC-TEA: Av. António Augusto Aguiar n.º 21-2º 1050-012 Lisboa.

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total ou parcial, sob qualquer forma ou meio, nomeadamente fotocópia, sem autorização do proprietário do Copyright português. As infrações serão penalizadas nos termos da legislação em vigor. Este exemplar está impresso em tinta azul, se lhe apresentarem um exemplar a negro ou noutra cor é uma reprodução ilegal.

ISBN: 972-8817-01-0

WISC-III™

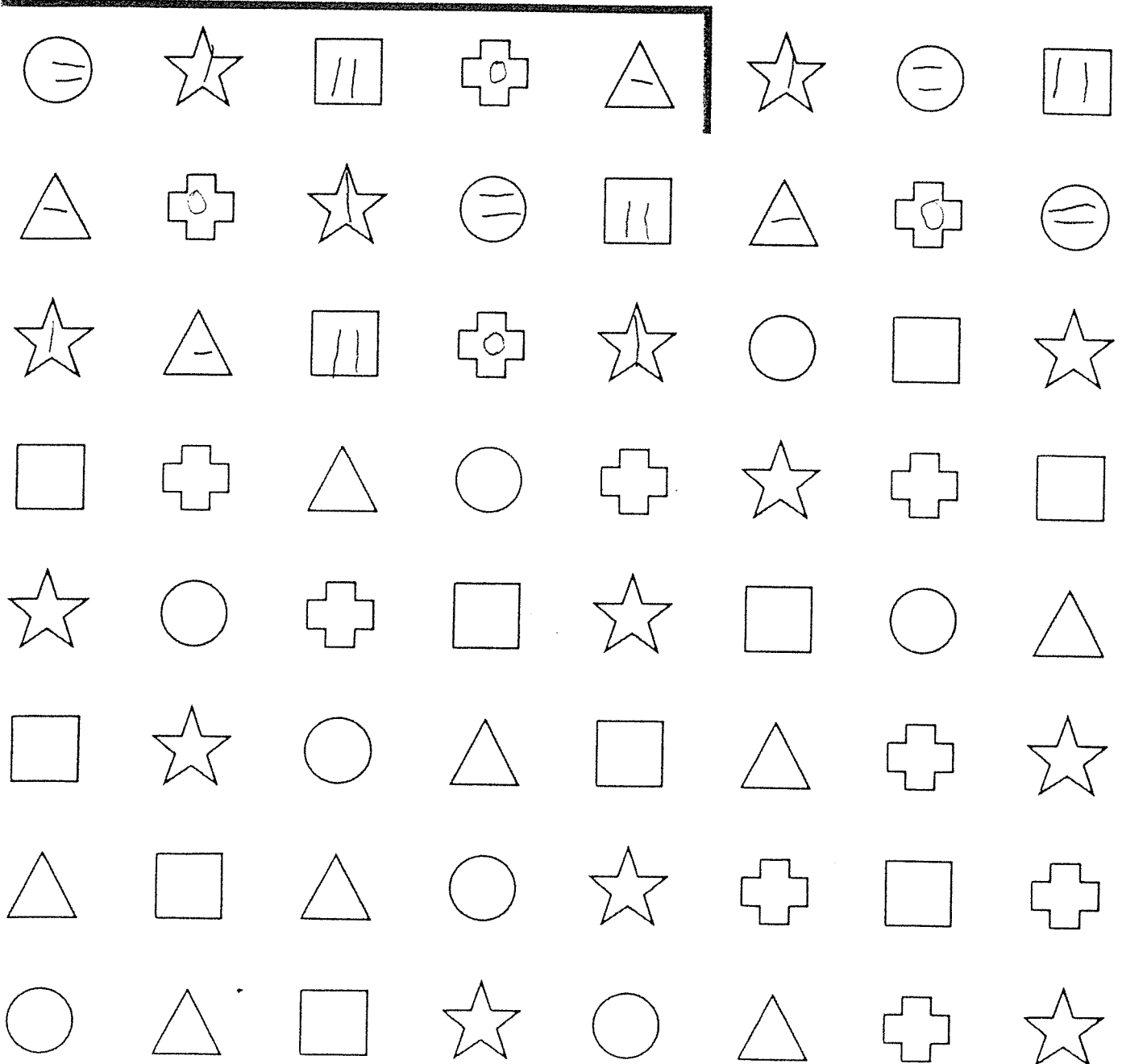
Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - Terceira Edição

A



Exemplo

16



WISC-III

Symbol Search

Symboles

Symboltest

Διερεύνηση Συμβόλων

Hledání symbolů

Ricerca di Simboli

Símbolos

Pesquisa de Símbolos

Symbolletning

Hľadanie symbolov

Symbol Søk

Symboles

Merkintunnistus

Figuren Vergelijken

PARTE A

ITENS DE EXEMPLO

i

<	⊕	L	<	<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
---	---	---	---	---	------------------------------

ii

≠	∪	~	⊗	<input type="checkbox"/> SIM	<input checked="" type="checkbox"/> NÃO
---	---	---	---	------------------------------	---

ITENS DE TREINO

⊕	∩	⊕	L	<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
≅	L	~	∪	<input type="checkbox"/> SIM	<input checked="" type="checkbox"/> NÃO

PARTE B começa na página 5.



Copyright © 1992, 1991 by The Psychological Corporation, U.S.A.

Copyright da tradução Portuguesa © 2003 by CEGOC-TEA, Lisboa, Portugal.

Traduzido e adaptado com autorização da The Psychological Corporation. Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total ou parcial, sob qualquer forma ou meio, nomeadamente fotocópia. As infracções serão penalizadas nos termos da legislação em vigor. Printed in Portugal. Impresso em Portugal.

\neq	\top	$+$	\neq	<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
\top	\perp	\top	\vee	<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
\sim	\forall	\neq	\oplus	<input type="checkbox"/> SIM	<input checked="" type="checkbox"/> NÃO
\equiv	\equiv	\exists	\vee	<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
\cup	\approx	\sim	\subset	<input type="checkbox"/> SIM	<input checked="" type="checkbox"/> NÃO
\cup	\otimes	\triangle	\ominus	<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
\neq	$+$	\neq	$=$	<input type="checkbox"/> SIM	<input checked="" type="checkbox"/> NÃO
\perp	$=$	\perp	\exists	<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
\rightarrow	\sim	\approx	\forall	<input type="checkbox"/> SIM	<input checked="" type="checkbox"/> NÃO
\vee	\triangle	\triangle	\vee	<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
\neq	\neq	\neq	\triangle	<input type="checkbox"/> SIM	<input checked="" type="checkbox"/> NÃO
\top	\perp	\neq	\neq	<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
\cup	\cup	\subset	\vee	<input type="checkbox"/> SIM	<input checked="" type="checkbox"/> NÃO
\perp	\perp	\perp	\neq	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
\neq	\neq	\neq	\neq	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO

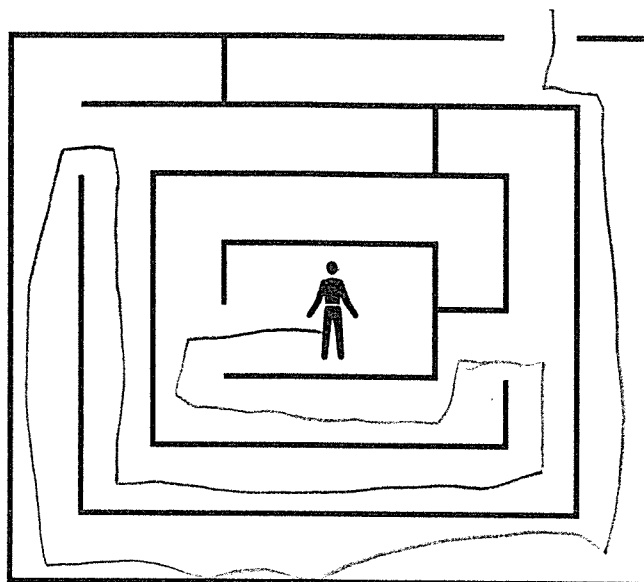
$\frac{11}{c}$ $\frac{2}{I}$

↵	↵	↶	↷	SIM	NÃO
↷	↷	↷	↷	SIM	NÃO
≡	≡	∅	∩	SIM	NÃO
∩	∅	∩	⌊	SIM	NÃO
↶	∩	↷	↶	SIM	NÃO
↷	↵	↶	↷	SIM	NÃO
┌	┌	┐	≡	SIM	NÃO
⊙	⊙	∇	↷	SIM	NÃO
≡	↷	≡	≡	SIM	NÃO
≠	≡	≠	≡	SIM	NÃO
┌	┐	┌	≡	SIM	NÃO
↷	↷	↷	↵	SIM	NÃO
⋈	∇	∅	⋈	SIM	NÃO
↷	⊙	↷	∇	SIM	NÃO
≡	⌊	≡	↷	SIM	NÃO

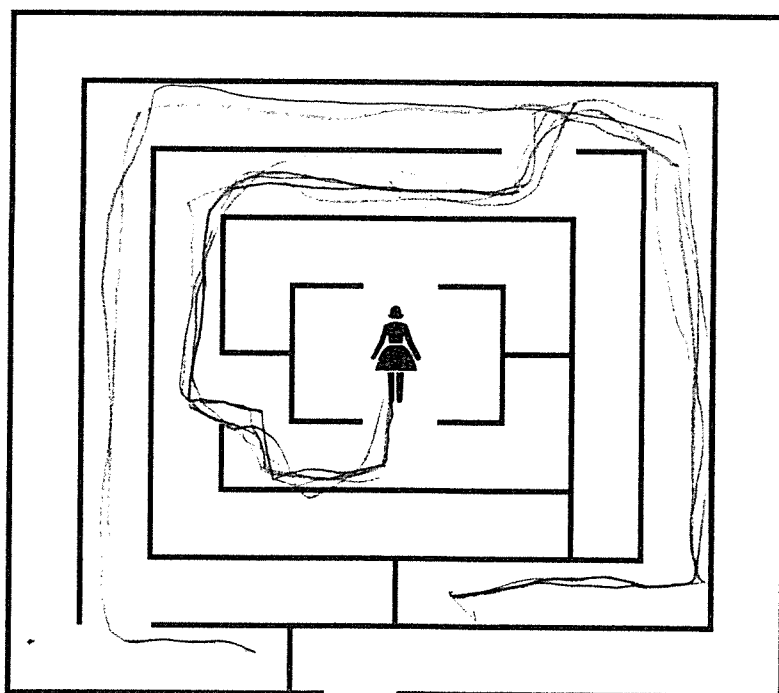
c r

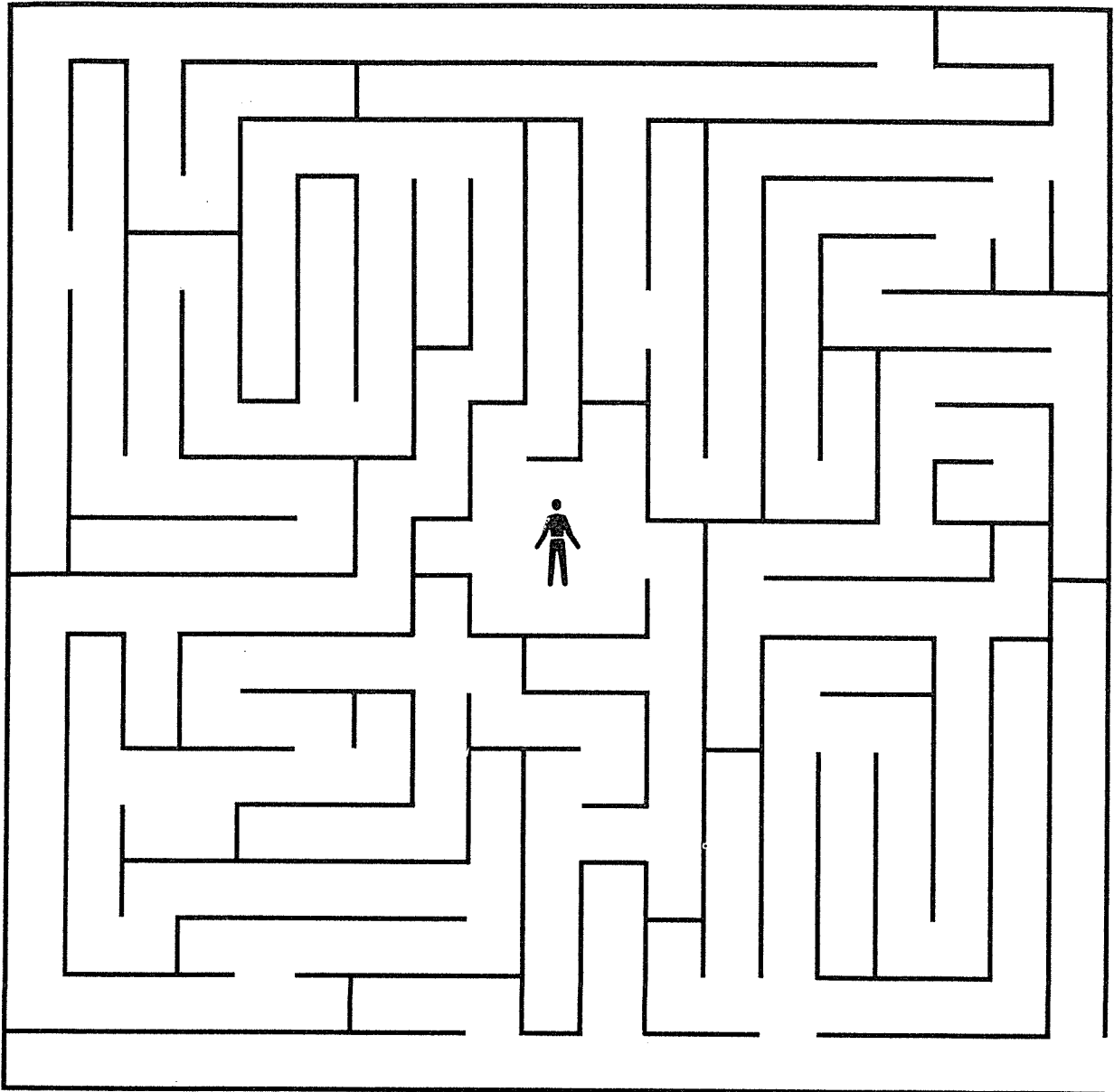
\approx	\wedge	\times	\times	SIM	NÃO
\leftrightarrow	\rightarrow	\neq	\parallel	SIM	NÃO
\odot	\ominus	\odot	\neq	SIM	NÃO
\lrcorner	\parallel	\lrcorner	\lrcorner	SIM	NÃO
\times	\neq	\approx	\neq	SIM	NÃO
\perp	\lrcorner	\pm	\neq	SIM	NÃO
\triangle	\odot	\triangle	\cup	SIM	NÃO
\rightarrow	\rightarrow	\parallel	\rightarrow	SIM	NÃO
\neq	\cup	\parallel	\parallel	SIM	NÃO
\approx	\neq	\approx	\approx	SIM	NÃO
\perp	\pm	\perp	\lrcorner	SIM	NÃO
\neq	\neq	\approx	\neq	SIM	NÃO
\times	\times	\neq	\neq	SIM	NÃO
\neq	\perp	\lrcorner	\perp	SIM	NÃO
\approx	\approx	\approx	\neq	SIM	NÃO

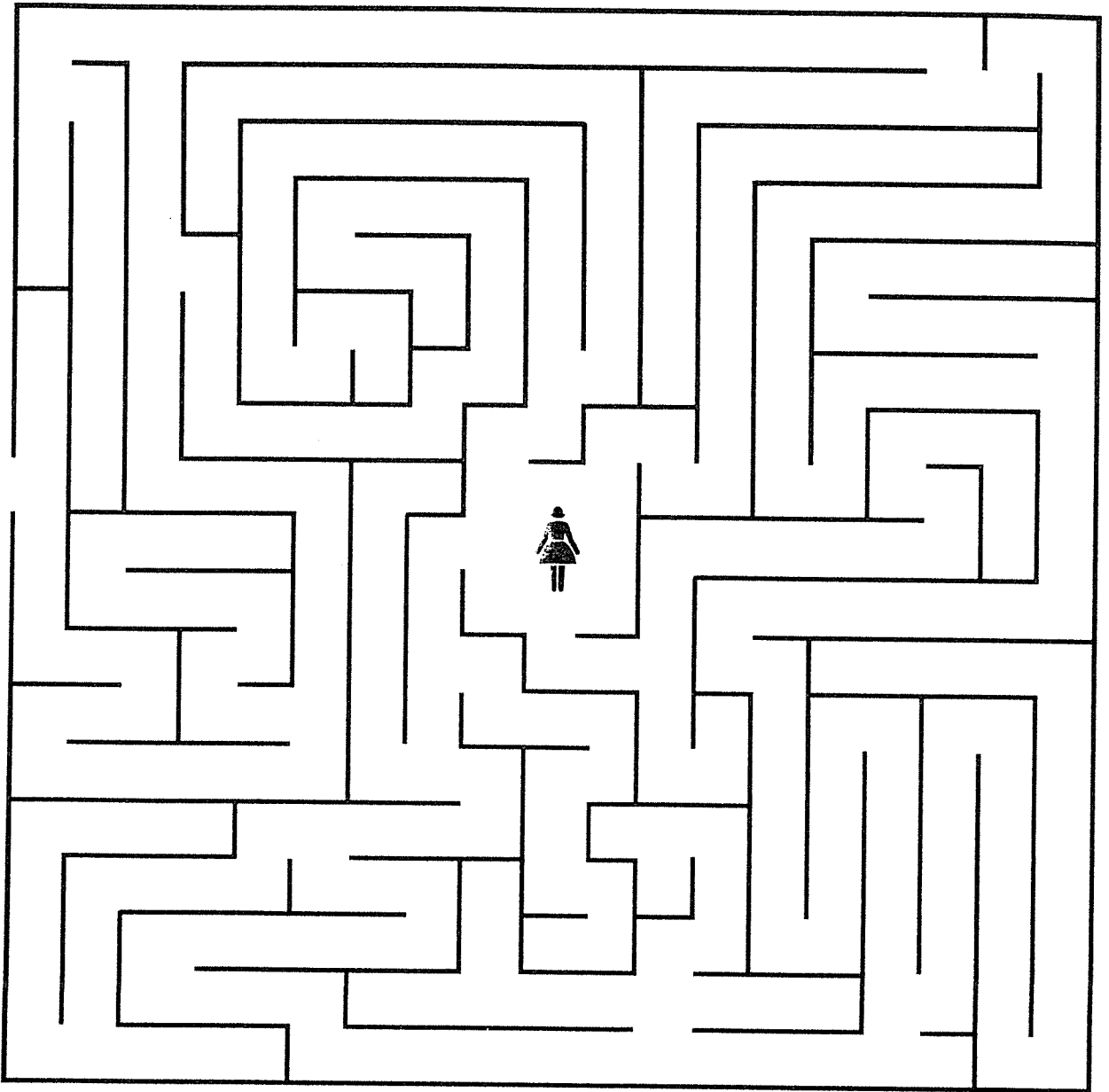
5



6







Anexo B:

Matrizes Progressivas de Raven – Escala Colorida

MATRIZES PROGRESSIVAS DE RAVEN 1947

PM47

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: 08.08.2001 ANO: 1º ano

DATA DE EXAME: _____

A			AB			B		
1	4	1	1	4	1	1	2	1
2	5	1	2	5	1	2	6	1
3	1	1	3	5	0	3	1	1
4	2	1	4	6	1	4	2	1
5	6	1	5	6	0	5	4	0
6	1	0	6	5	0	6	4	0
7	2	0	7	3	1	7	5	1
8	2	1	8	2	0	8	5	0
9	3	0	9	1	0	9	1	0
10	3	1	10	6	0	10	1	0
11	4	1	11	6	0	11	3	0
12	4	0	12	1	0	12	4	0
+1	8		-1	4		=	5	

NOTAS:	TEMPO	TOTAL	CLASSE	PERCENTIL
	8' 52"	17	Grau III	[P ₂₅ - P ₅₀]

* Intelectualmente deuto da média em capacidade intelectual

Examinador: Rita Montellano Pacheco

$$\bar{x} = 17,37$$

$$s = 4,7$$

Anexo C:

Teste de Desenvolvimento da Percepção Visual de Frostig

Versão para canhotos

TEST DE DEVELOPPEMENT DE LA PERCEPTION VISUELLE

de MARIANNE FROSTIG

NOM : _____ PRENOM : _____ SEXE : H

ADRESSE : _____

ECOLE : _____ CLASSE : 1^o

Année : _____ Mois : _____ Jour : _____
Date de l'examen : 2008 / 08 / 08
Date de naissance : 2001 / 08 / 08
Age chronologique : 6 / 6 / 25

Q I. : _____ Test : _____ Date : _____ Dominance latérale : D G?

HANDICAPS SIGNALES : _____

COMPORTEMENT EN CLASSE : _____

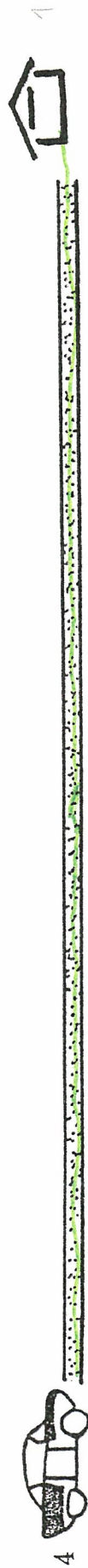
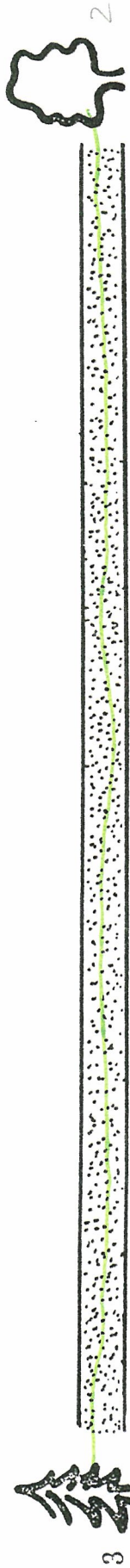
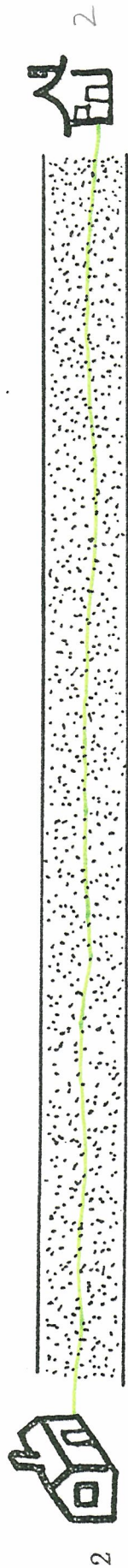
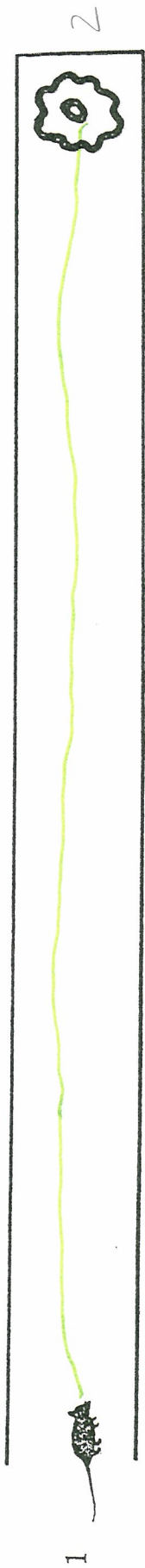
NIVEAU DE LECTURE : _____

I	II	IIIA	IIIB	I'
21	11	11		
22	02	12	12	
23	03	13	13	
14	04	14	14	
05	05	15	15	
06	16	16	16	
17	17	17	17	
18	28	18	18	
09	5	19	19	
210	10	10	10	
211	11	11	11	
212	12	12	12	
213	13	13	13	
14	14	14	14	
05	15	15	15	
06	16	16	16	
18	18	18	18	

SUBTESTS	I	II	III	IV	V	TOTAL
NOTES BRUTES	18	5	3	7	2	44
NOTES STANDARD	13	6	6	11	8	87
QUOTIENT PERCEPTIF						87

18	5	3	7	2	44
13	6	6	11	8	87
QUOTIENT PERCEPTIF					87

Ia



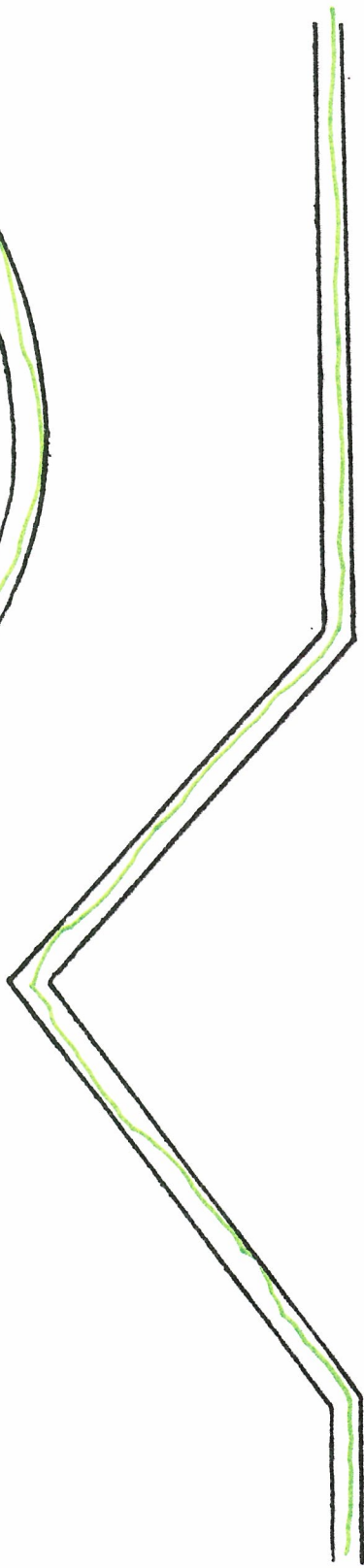
Ib



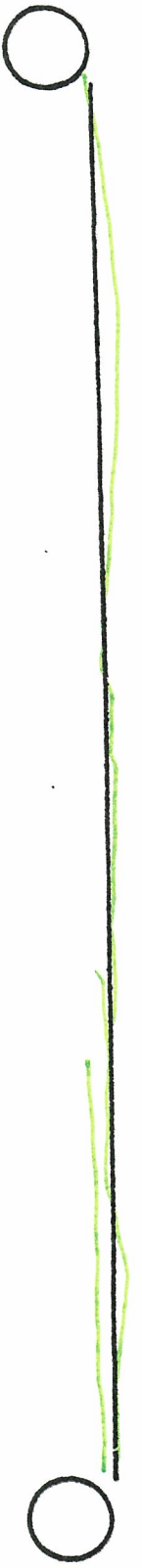
6



7



8



9

Ic



10



11

Id

13



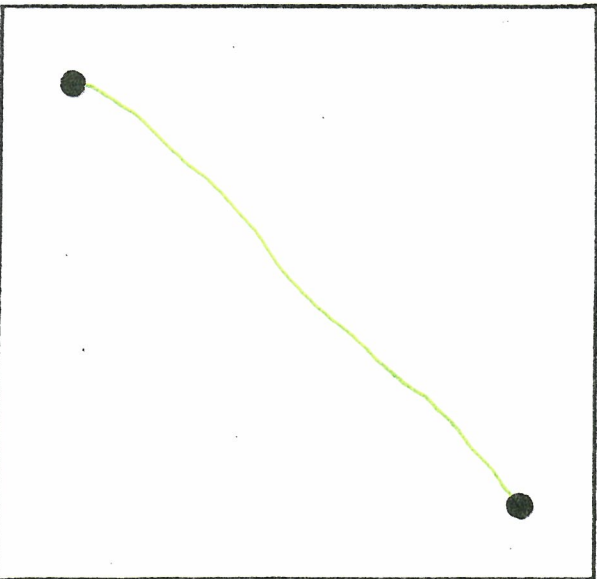
2

12

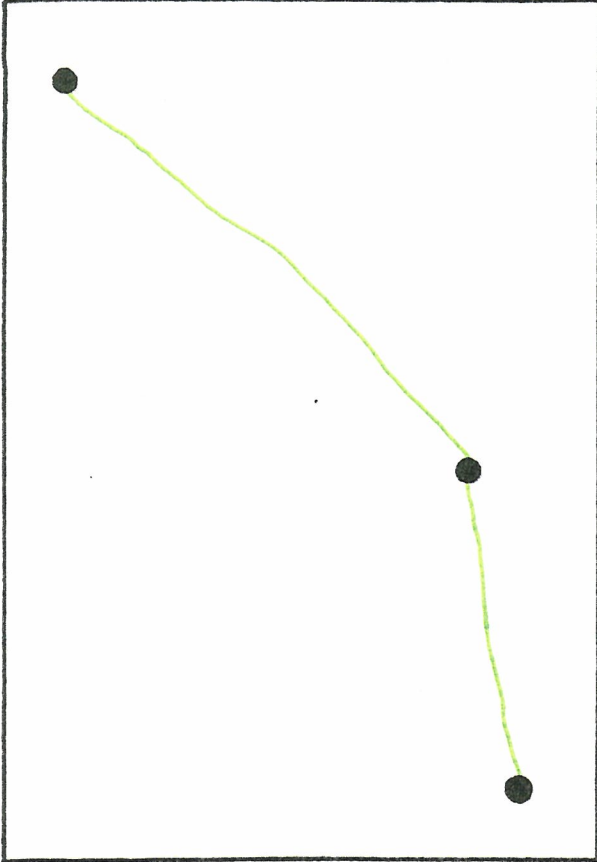
2



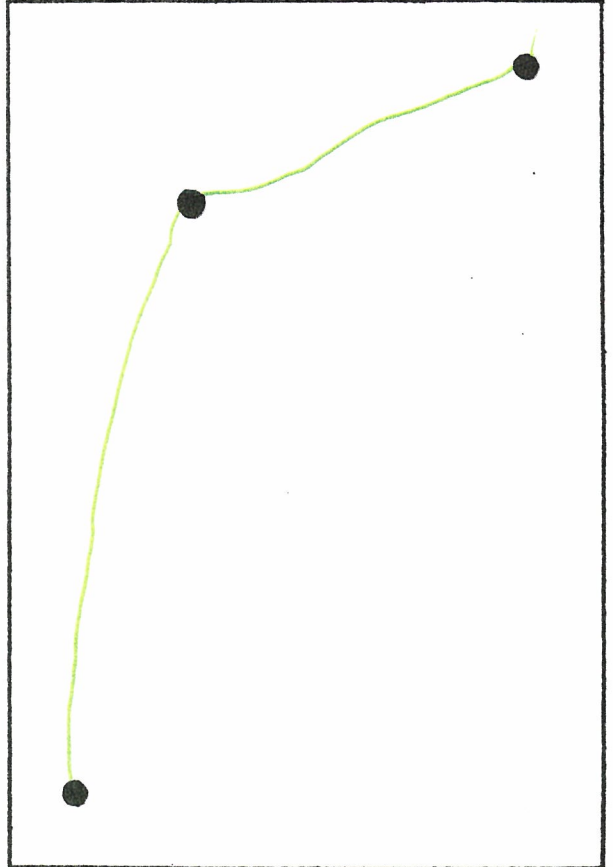
Ie



14



15

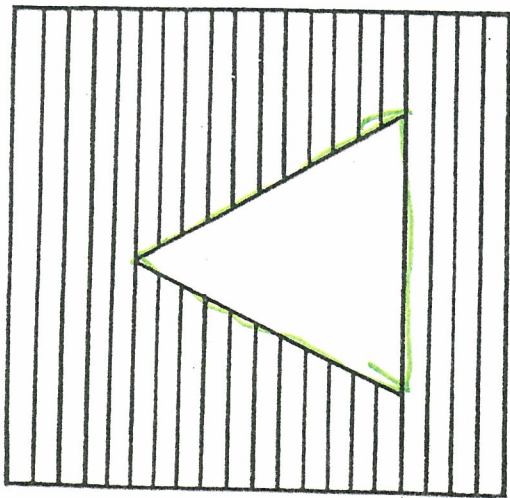


16

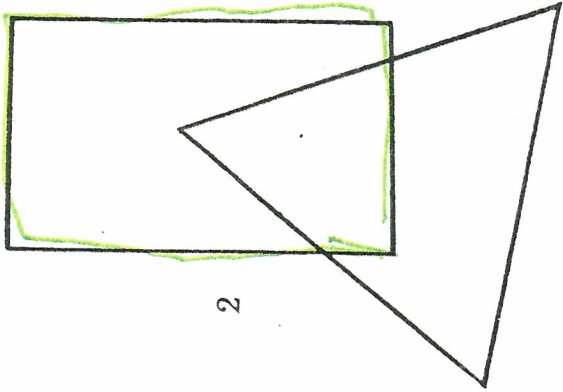
0

0

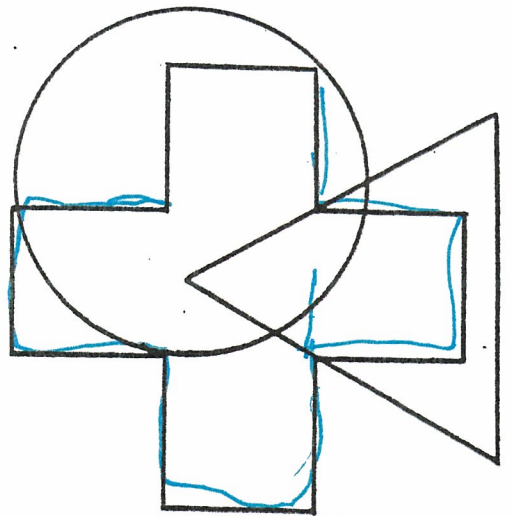
IIa



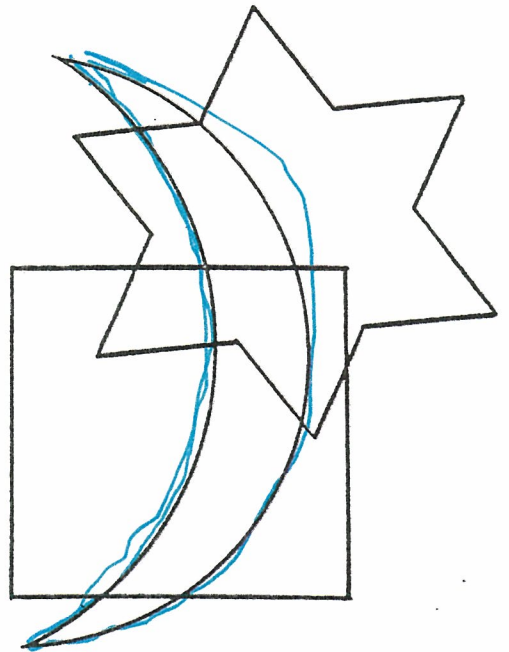
1



2

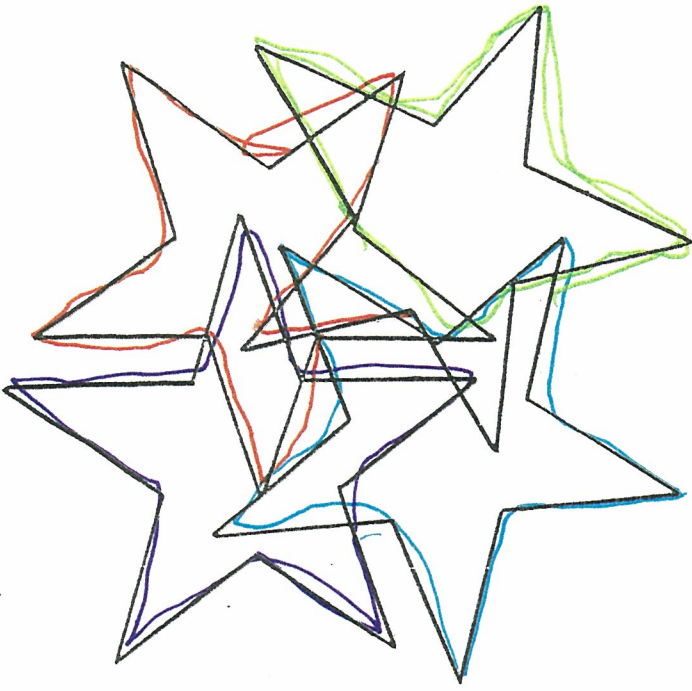


3

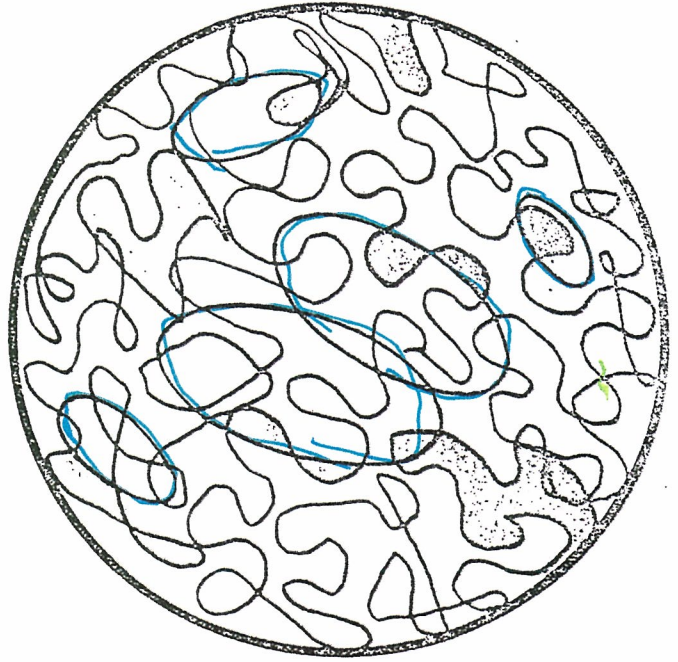


4

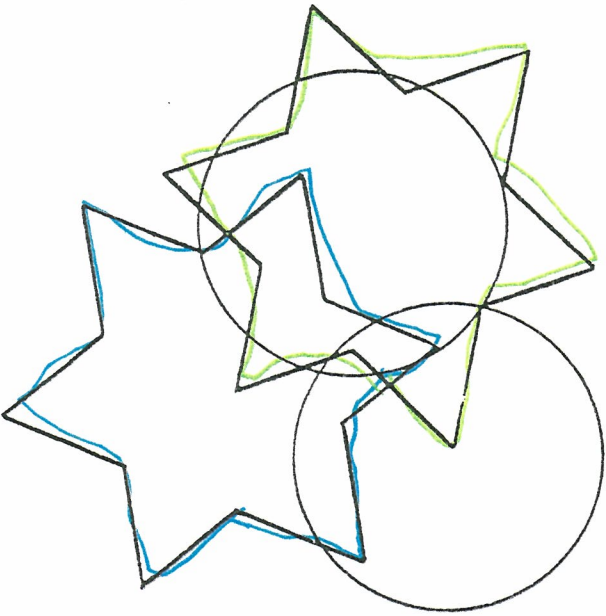
IIb



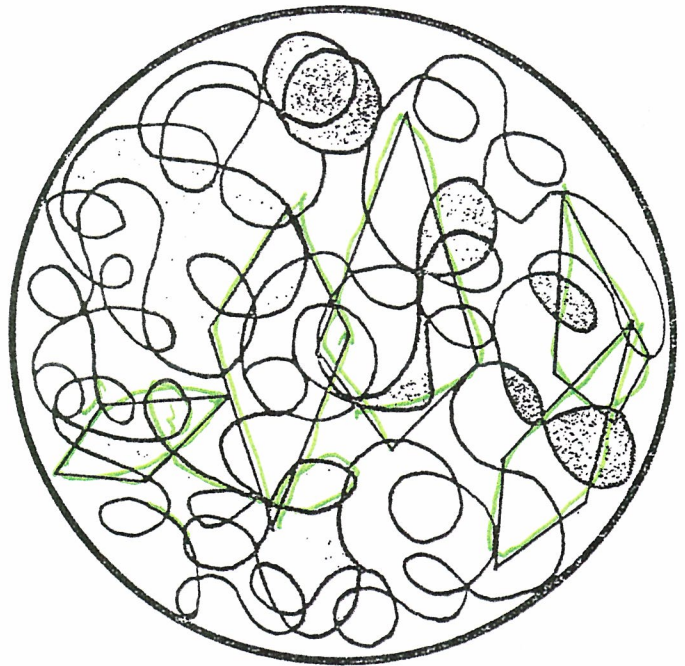
6



8

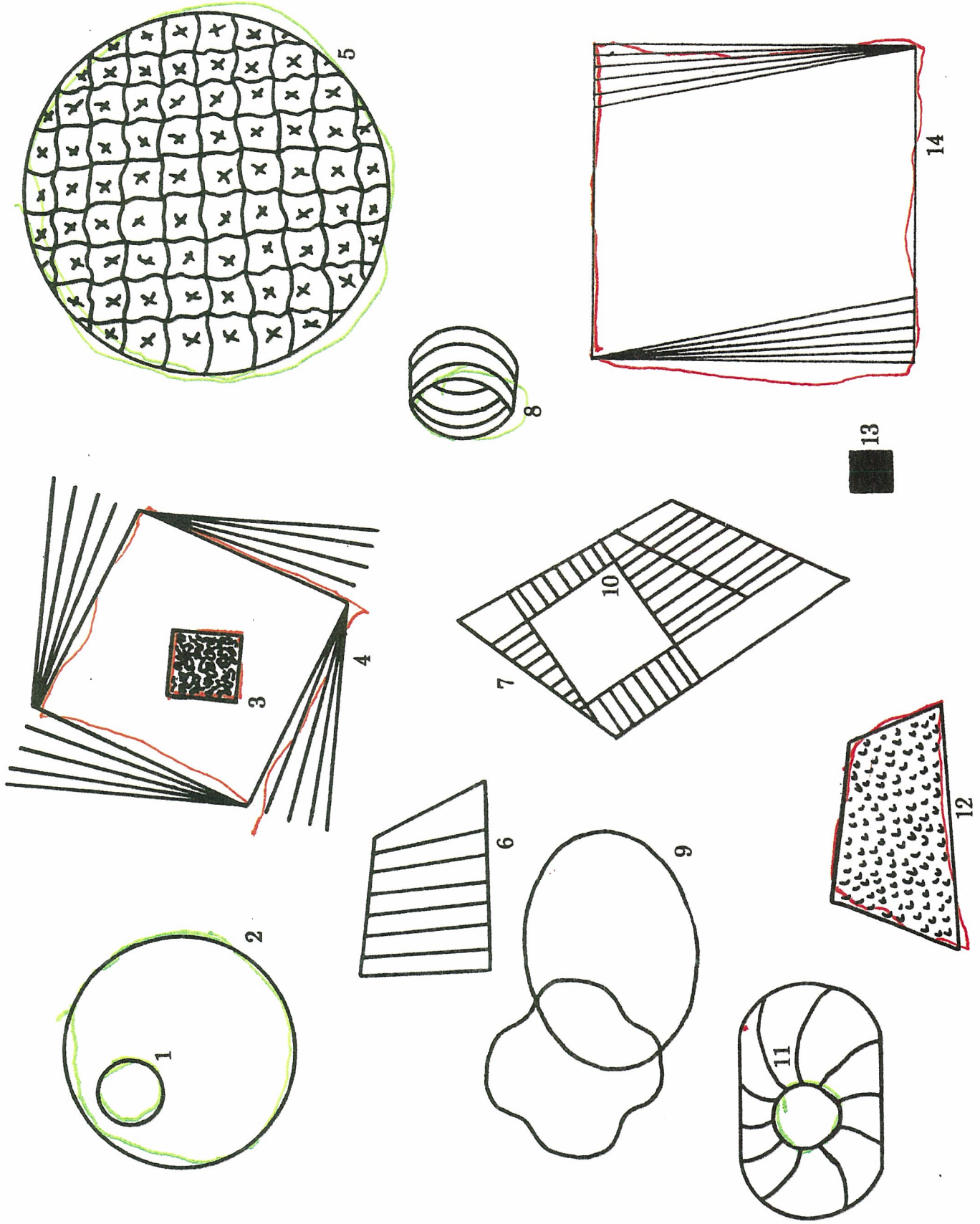


5

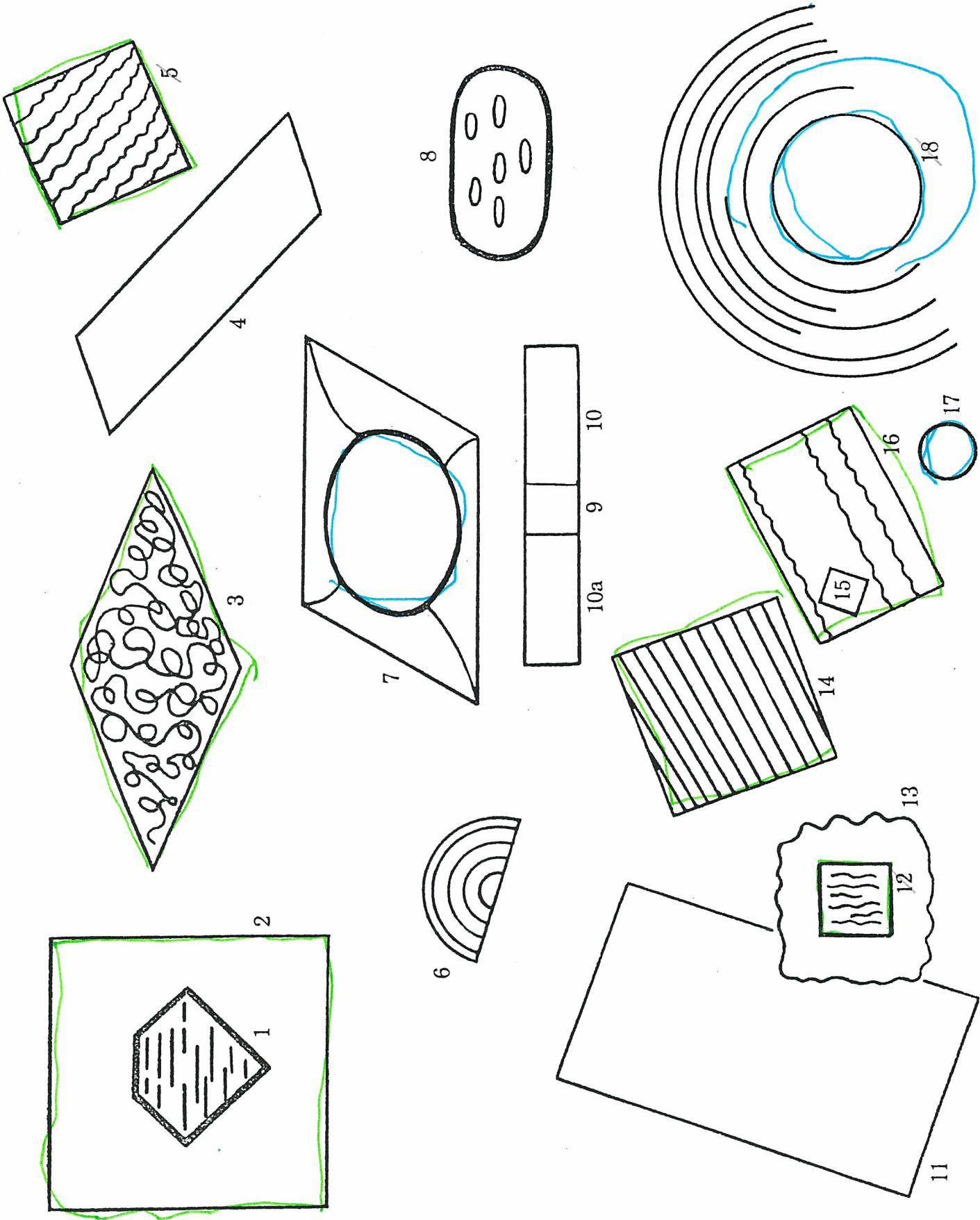


7

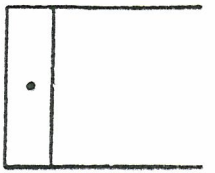
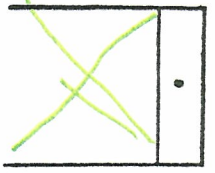
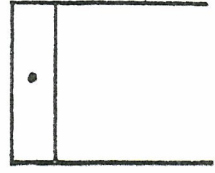
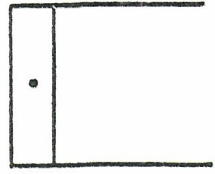
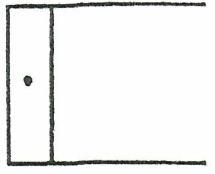
IIIa



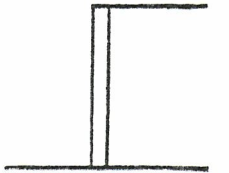
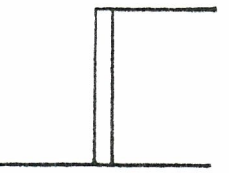
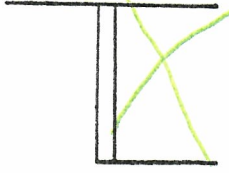
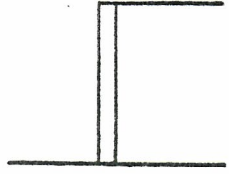
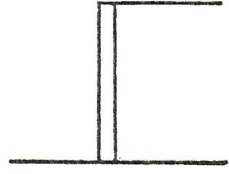
IIIb



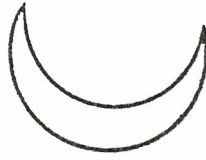
IVa



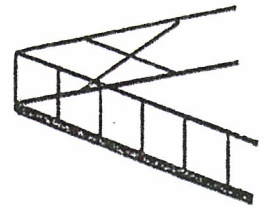
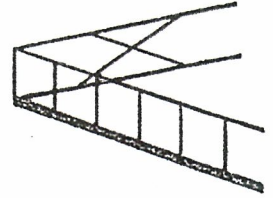
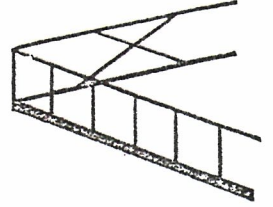
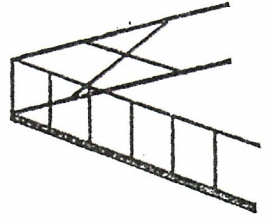
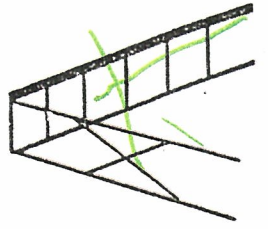
1



2

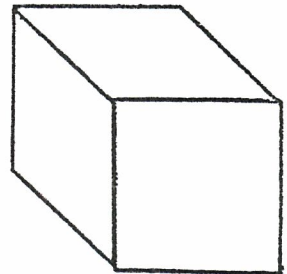
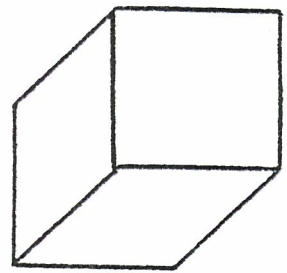
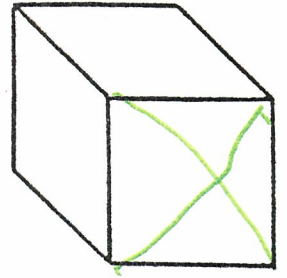
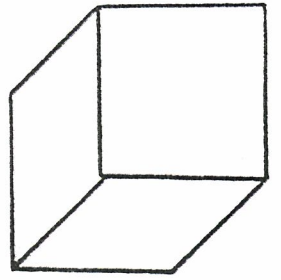
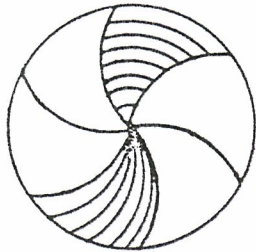
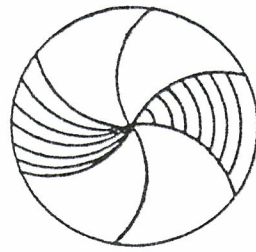
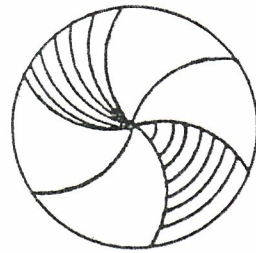
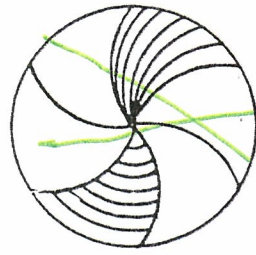
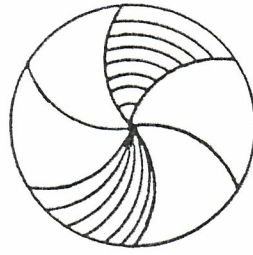
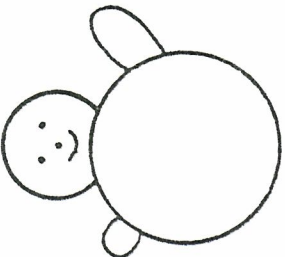
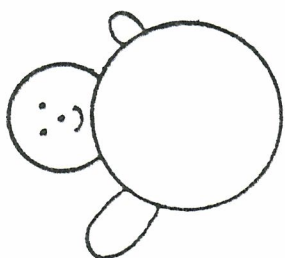
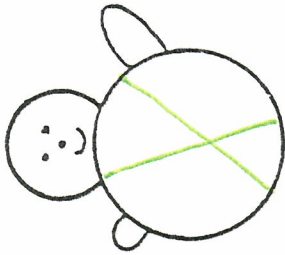
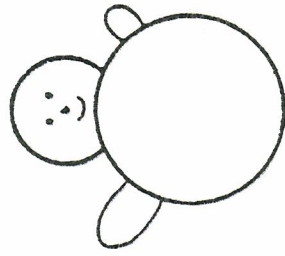
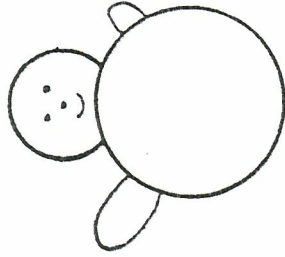
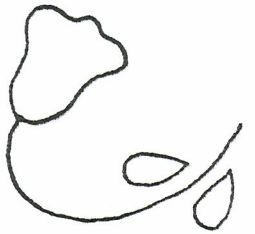
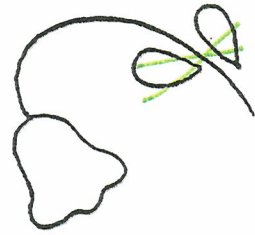
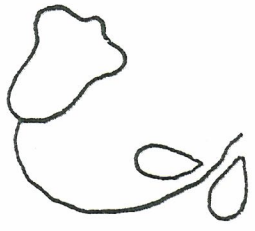


3



4

IVb



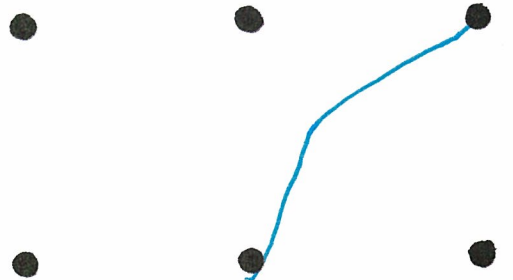
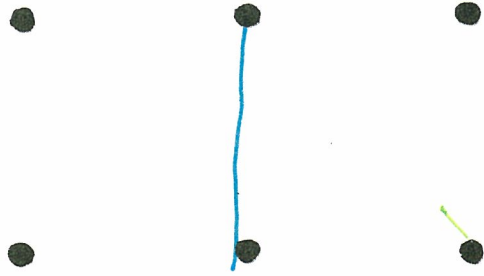
5

6

7

8

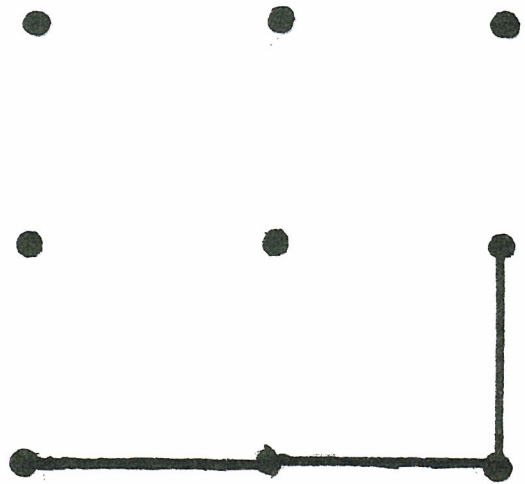
Va



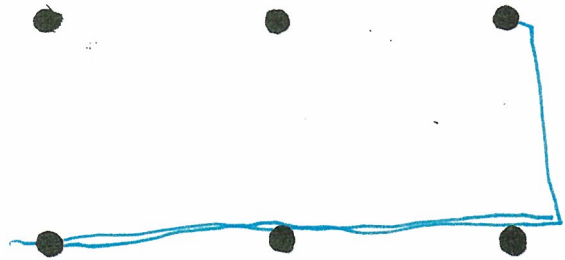
1

2

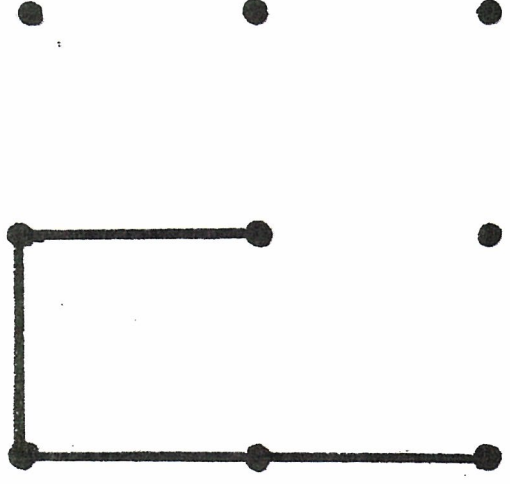
Vb



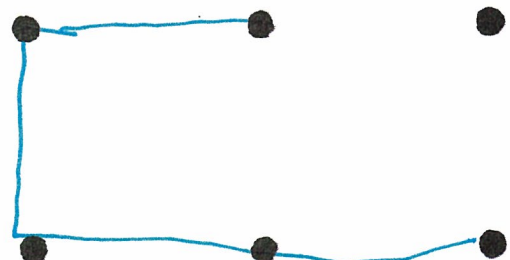
4



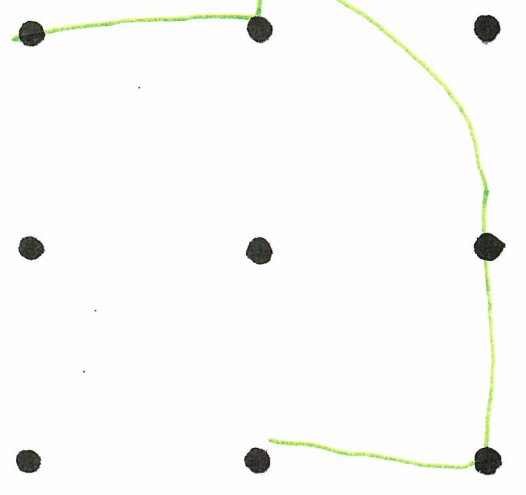
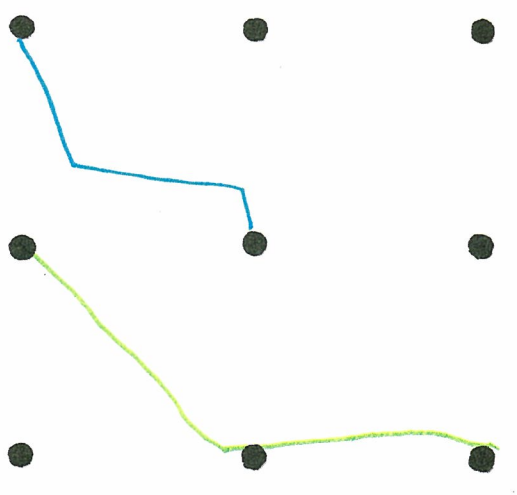
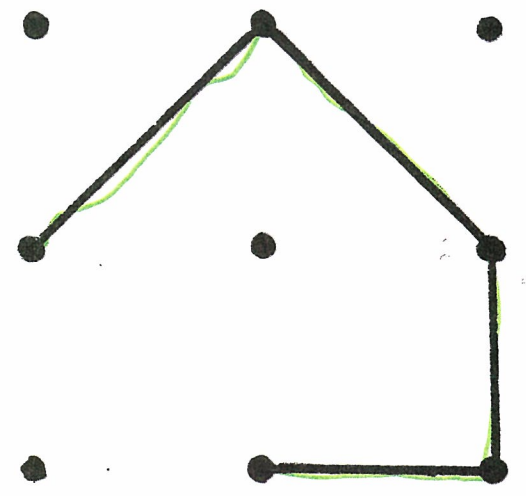
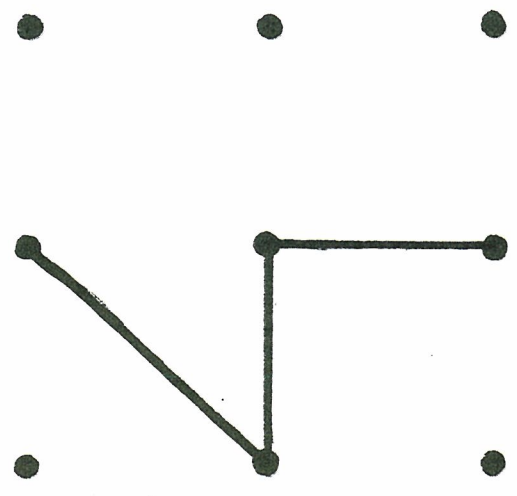
3



4

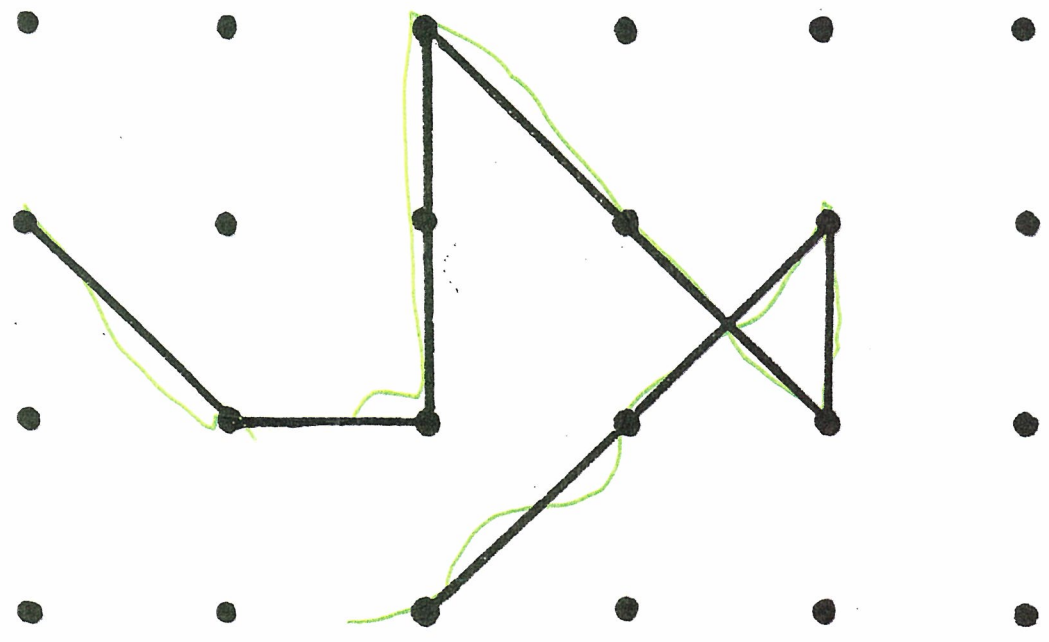
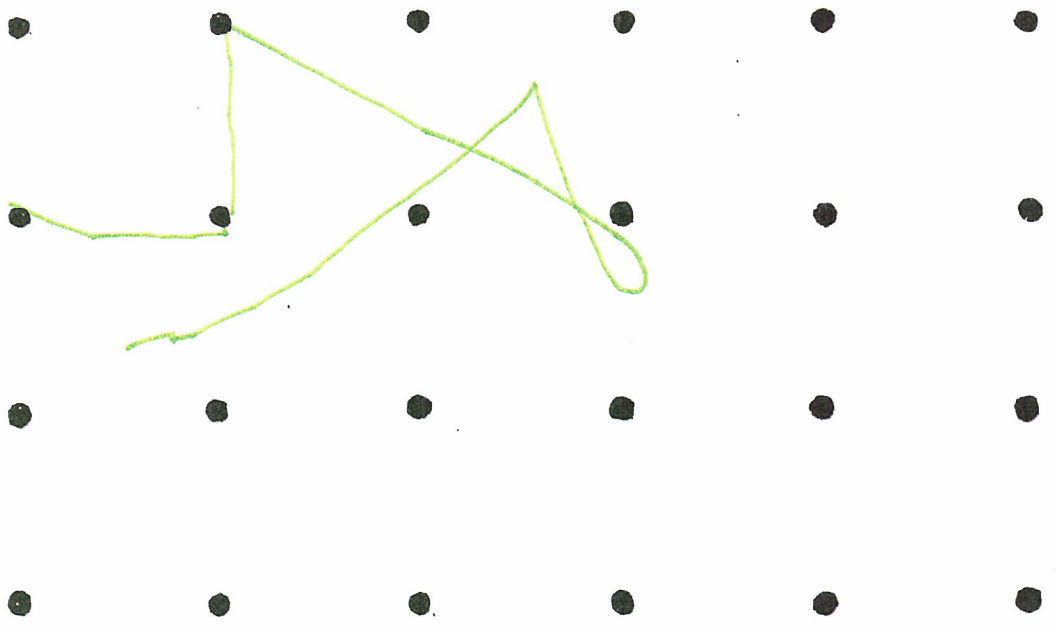


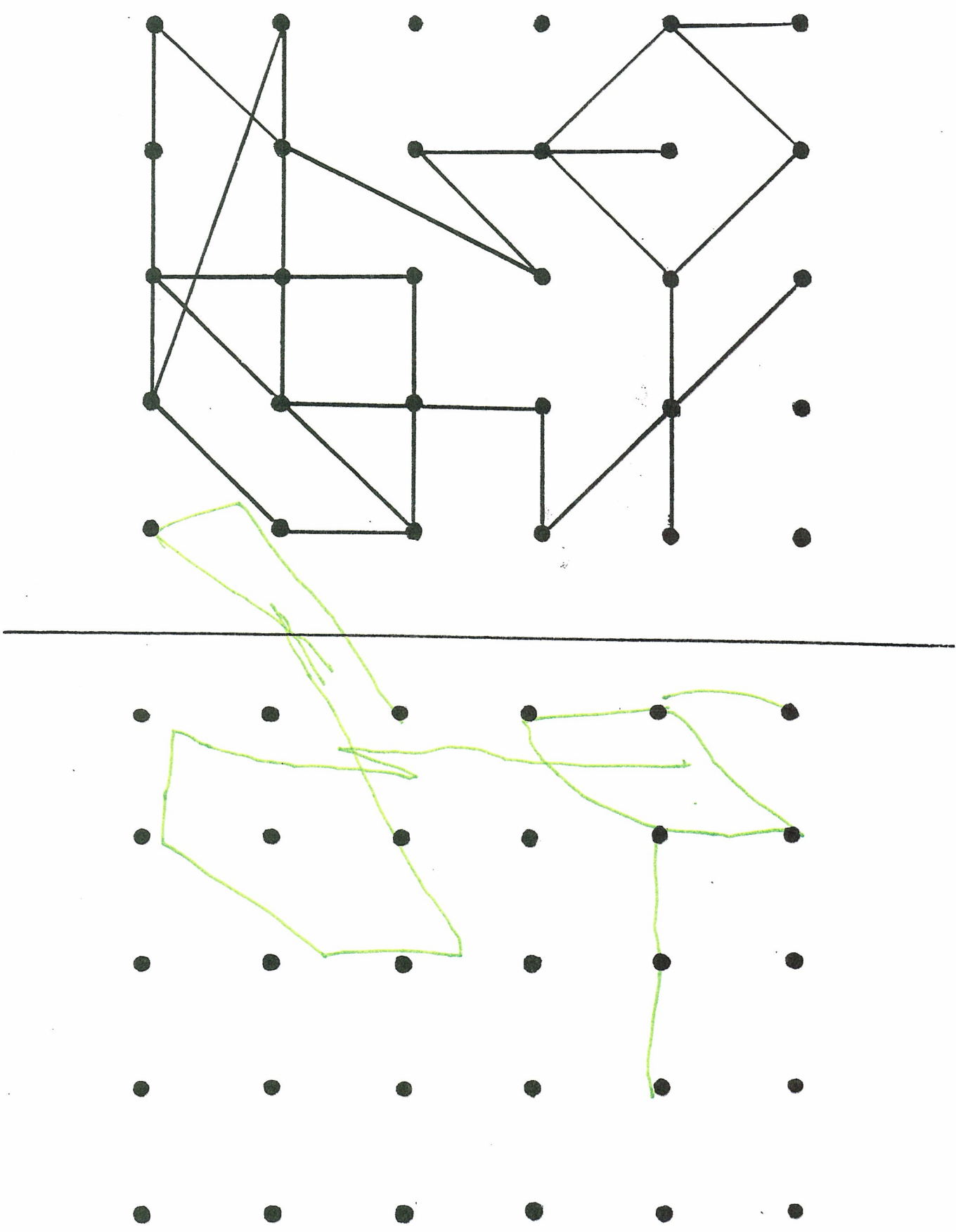
Vc



5

6





Ve

→

Anexo D:

Figura Complexa de Rey – Figura B

Nome: _____ Idade: 6 Sexo: M
Local: _____ Data: 04-03-2008

Anote os pontos que recebe cada reprodução da criança, segundo os distintos critérios de avaliação.

1 - Elementos

Principais	CÓPIA	MEMÓRIA
1. Círculo	0,5	1
2. Quadrado	1	1
3. Rectângulo	1	1
4. Triângulo	1	1

Secundários	CÓPIA	MEMÓRIA
5. Dois pontos (dentro do círculo)	0,5	0,5
6. Cruz (dentro do triângulo)	1	0
7. Semicírculo (dentro do rectângulo)	1	1
8. 2 ou mais linhas (dentro do semicírculo)	1	1
9. Diagonal do quadrado	1	1
10. Ponto (dentro do quadrado)	0,5	0,5
11. Sinal =	0	0
TOTAL (Pont. Máx. = 11)	8,5	8

2 - Posição

	CÓPIA	MEMÓRIA
À direita	0,5	0,5
À esquerda	1	0
Centro da base	0,5	0,5
4 linhas verticais	0	0
Correcta	1	1
Ângulo inferior direito	1	1
Ponto mais grosso	1	1
Dentro da intercepção	0	0
TOTAL (Pont. Máx. = 8)	5	4

3 - Tamanho (Proporcionalidade)

Entre os elementos	CÓPIA	MEMÓRIA
Círculo / Triângulo	0	0
Círculo / Triângulo / Rectângulo	0	0
Altura do Quadrado / Rectângulo	0	0
Proporcionalidade das 4 formas	0	0
TOTAL (Pont. Máx. = 4)	0	0

4 - Situação Relativa

Sobreposição entre elementos	CÓPIA	MEMÓRIA
Triângulo / Círculo	2	0
Triângulo / Rectângulo	2	0
Círculo / Rectângulo	0	0
Quadrado / Rectângulo	1	1
TOTAL (Pont. Máx. = 8)	5	1

5 - Aspectos qualitativos da reprodução

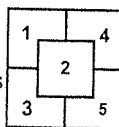
A) ORDEM:

CÓPIA: 4321 MEMÓRIA: 4321

Sendo: 1 = Círculo 2 = Triângulo 3 = Rectângulo 4 = Quadrado

B) POSIÇÃO do desenho no papel, segundo um esquema de 5 posições

CÓPIA: 3 MEMÓRIA: 315

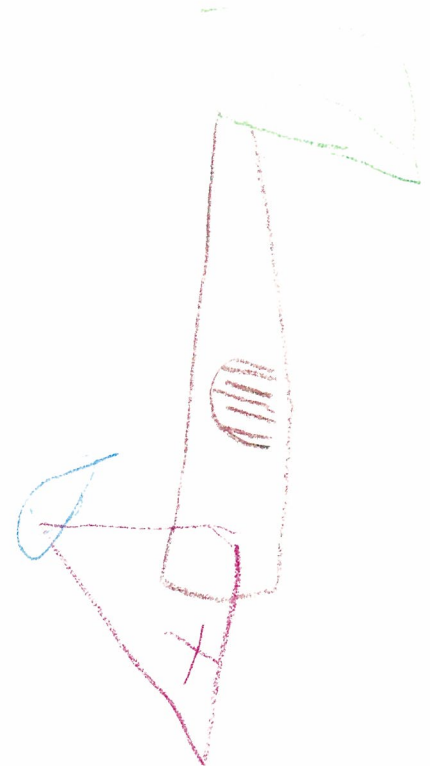
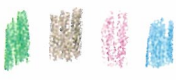


OBSERVAÇÕES:

Perfil das Pontuações Transformadas

PC	CÓPIA	MEMÓRIA	PC
99			99
90			90
80			80
75			75
70			70
60			60
50			50
40			40
30		X	30
25			25
20	X		20
10			10
1			1

142"
cópia



Hewozia
1'06"



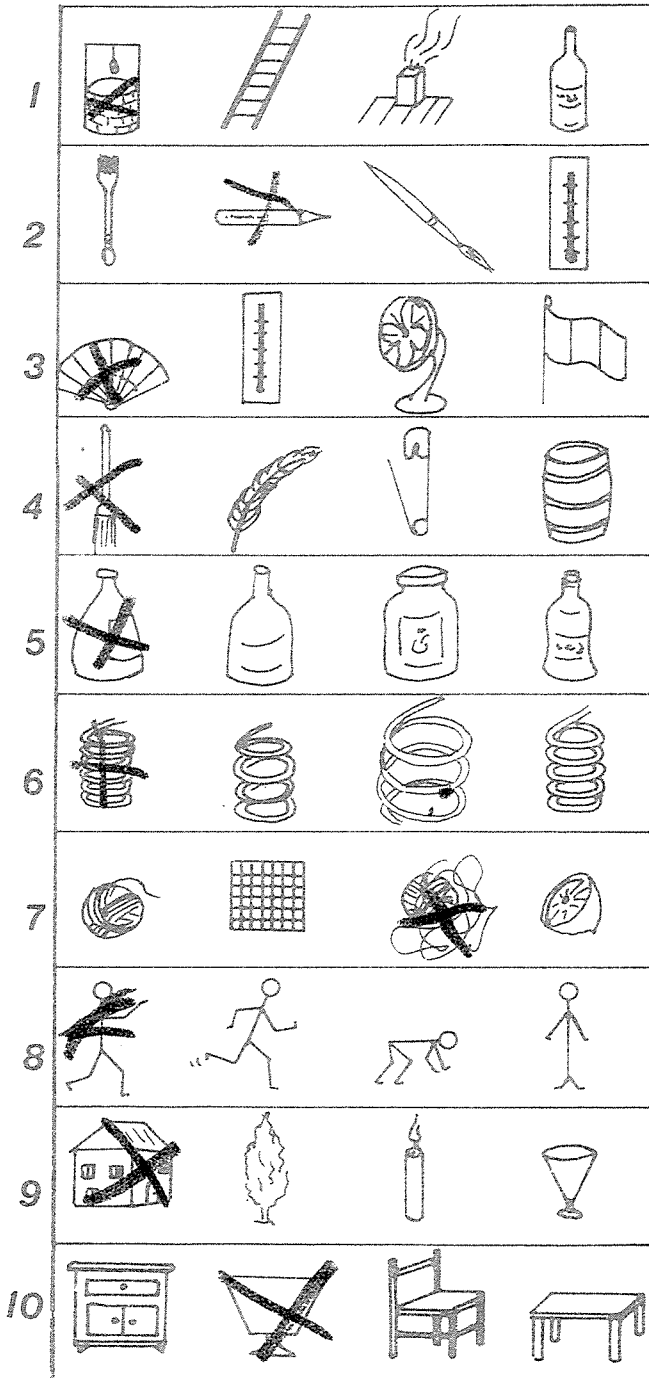
Anexo E:

Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar (BAPAE)

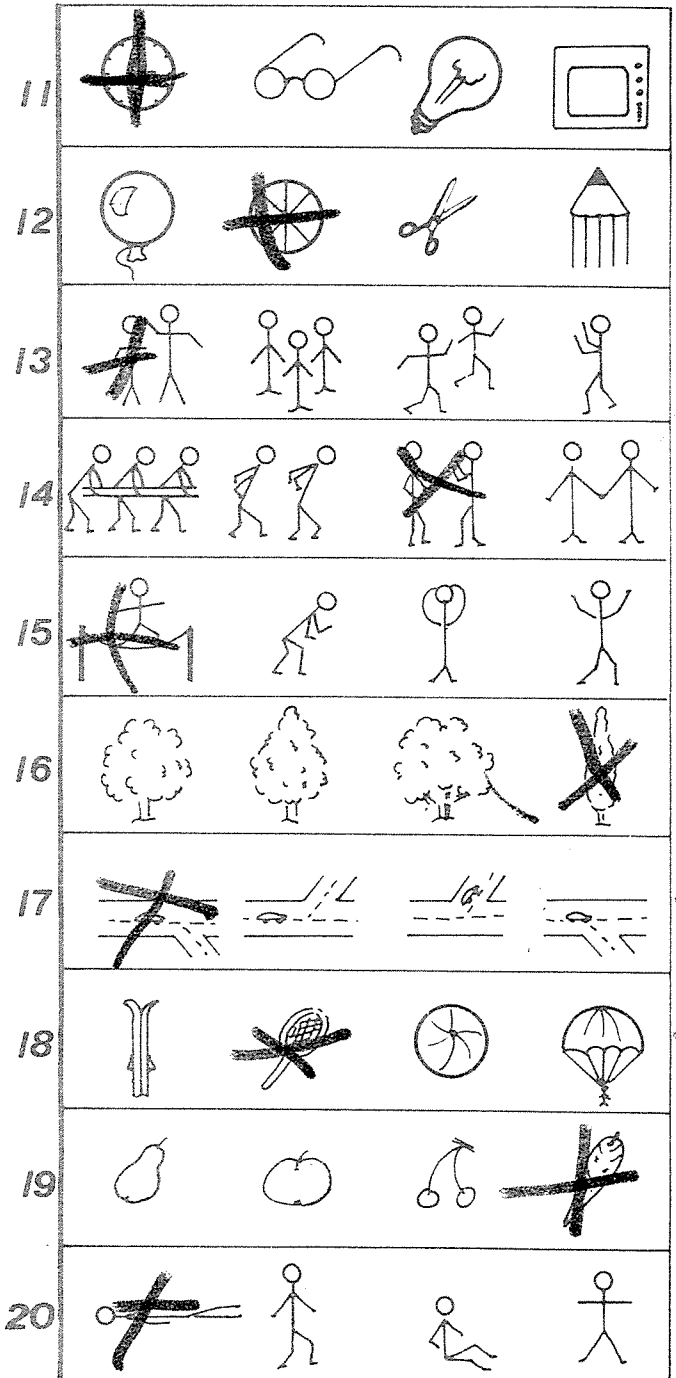
CADERNO

1 42

BAPAE



4



5

PROIBIDA A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL

cegão

© Copyright para língua portuguesa by CEGOC-TEA, LDA.

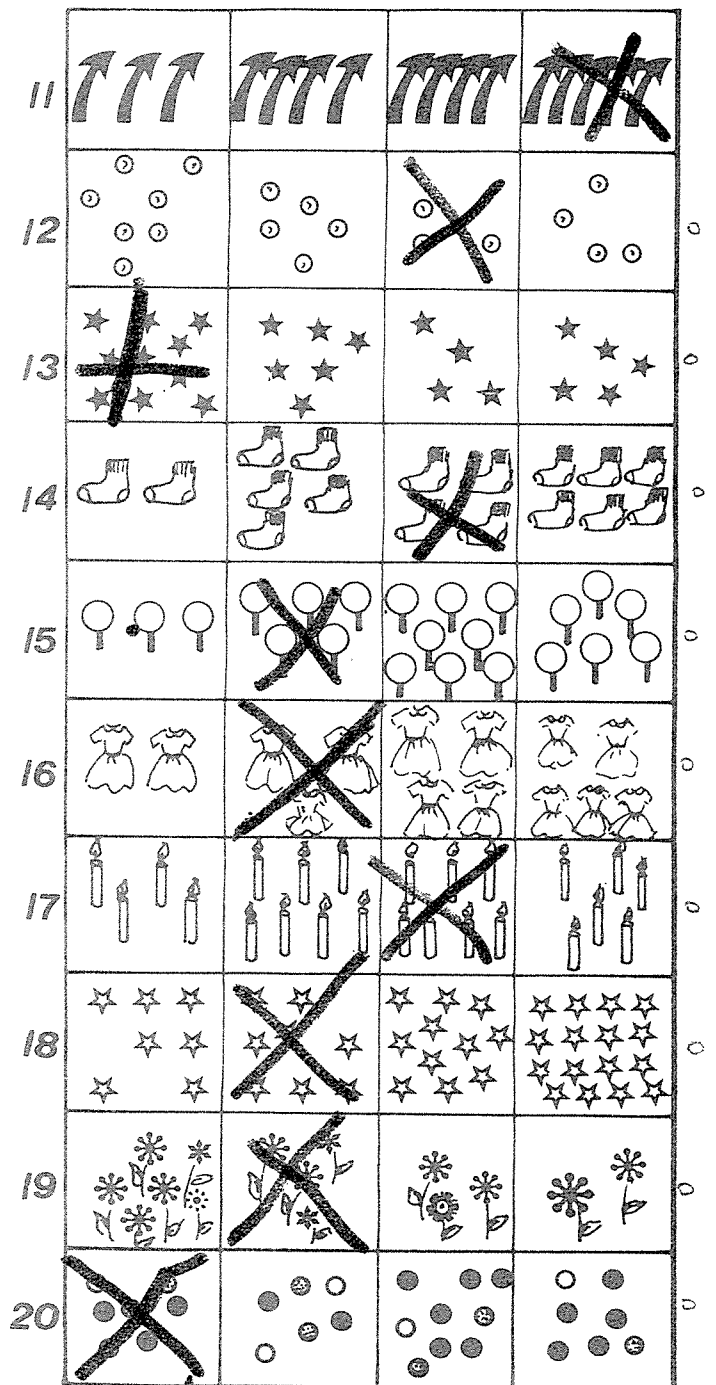
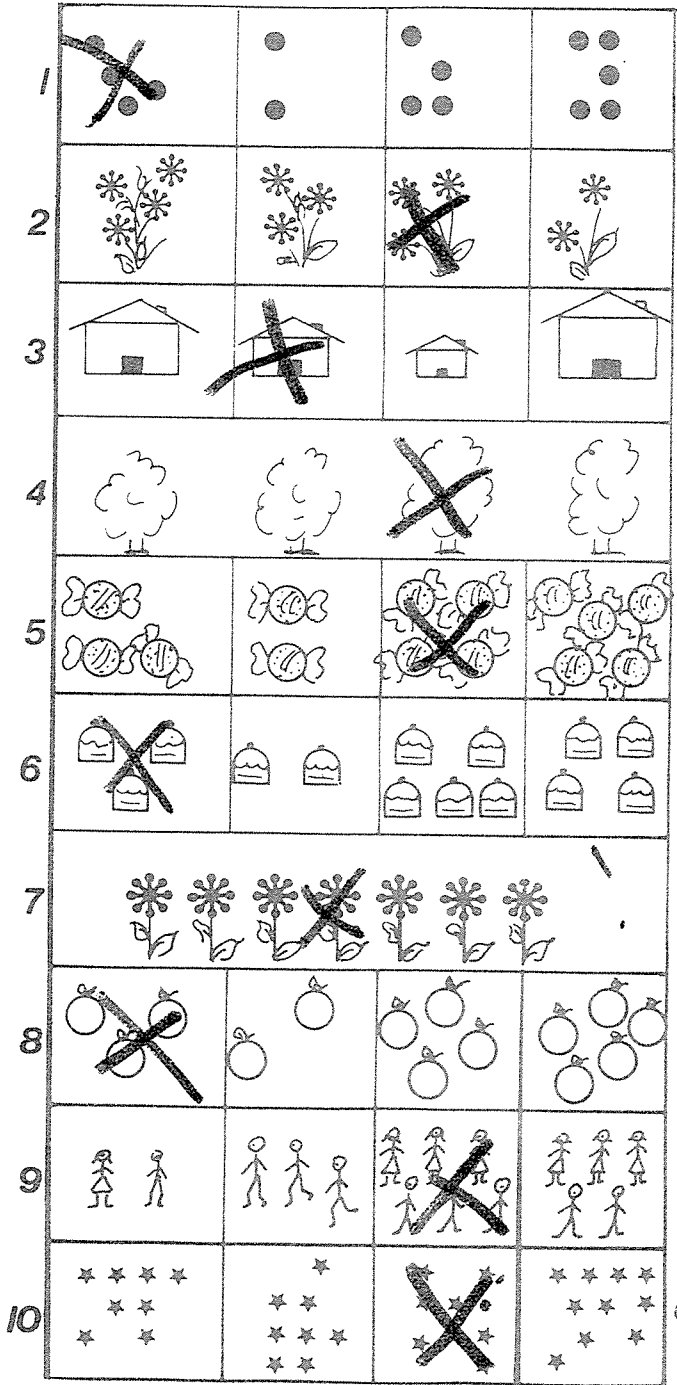
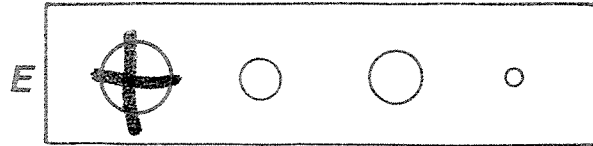
Edição CEGOC-TEA, LDA. — Rua Padre António Vieira, 3-1.º 1000 LISBOA

Traduzido e adaptado com autorização do proprietário do copyright original, TEA-EDICIONES, S. A., MADRID — ESPANHA, que se reserva todos os direitos.

2

E							
1							o
2							o
3							
4							o
5							
6							o
7							o
8							o
9							o
10							o

3



5

F										
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

4

F										
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

Anexo F:

Child Behavior Checklist – Pais (CBCL)

QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTO PARA PAIS

CBCL 4 a 18 anos

(T. M. Achenbach)

Nome- _____
Data de Nascimento 8, 8, 2001 Idade 6 Sexo F M
Ano de Escolaridade 1º Ano
Mãe _____ Idade 36
Profissão _____ Nacionalidade Portuguesa
Pai _____ Idade 38
Profissão _____ Nacionalidade Portuguesa

Segue-se uma lista de afirmações que descrevem crianças. Para cada afirmação que descreva o(a) seu/sua filho/a, AGORA ou NOS ÚLTIMOS 6 MESES:

Marque uma cruz (X) no 2 se a afirmação é MUITO VERDADEIRA ou FREQUENTEMENTE VERDADEIRA, em relação ao seu/sua filho(a);

Marque a cruz (X) no 1 se a afirmação é ALGUMAS VEZES VERDADEIRA;

Se a afirmação NÃO É VERDADEIRA, marque uma cruz (X) no 0.

Por favor responda a todas as afirmações o melhor que possa, mesmo que algumas vezes pareçam não se aplicar exactamente ao seu/sua filho(a).

SUBLINHE QUALQUER UMA QUE O/A PREOCUPE.

- 1 2 1. Age de maneira infantil para a sua idade
- 1 2 2. Tem alergia(s), (descreva): _____
- 1 2 3. Discute muito
- 1 2 4. Tem asma
- 1 2 5. Comporta-se como se fosse do sexo oposto
- 1 2 6. Faz as suas necessidades fora da casa de banho
- 1 2 7. Mostra-se vaidoso(a), gabarola
- 0 2 8. Não consegue concentrar-se, não consegue estar atento muito tempo
↳ *Concentra-se nos jogos e pouco no estudo*
- 1 2 9. Não consegue afastar certas ideias do pensamento; obsessões ou cismas (está sempre a pensar e a falar do mesmo)
- 1 2 10. Não consegue ficar sentado(a) sossegado(a), é muito activo(a) ou irrequieto(a)
- 1 2 11. Agarra-se aos adultos ou é muito dependente
- 1 2 12. Queixa-se de estar muito sozinho(a)
- 1 2 13. Fica confuso(a), parece não saber onde está
- 1 2 14. Chora muito
- 1 2 15. É cruel com os animais
- 1 2 16. Manifesta crueldade, ameaça ou é mau/má para os outros
- 0 2 17. Sonha acordado(a) ou perde-se nos seus pensamentos
- 1 2 18. Magoa-se deliberadamente ou já fez tentativas de suicídio
- 0 2 19. Exige muita atenção
- 1 2 20. Destrói as suas próprias coisas
- 1 2 21. Destrói objectos da família ou de outras crianças
- 1 2 22. É desobediente em casa
- 1 2 23. É desobediente na escola
- 1 2 24. Não come bem
- 1 2 25. Não se dá bem com outras crianças
- 1 2 26. Não parece sentir-se culpado(a) depois de se ter comportado mal
- 0 2 27. Fica ciumento(a) com facilidade, é invejoso(a)
- 1 2 28. Come ou bebe coisas que não são próprias para comer (descreva): _____
- 0 2 29. Tem medo de determinados animais, situações ou lugares (sem incluir medo da escola)(descreva): Cães soltos
- 1 2 30. Tem medo de ir para a escola
- 1 2 31. Tem medo de pensar em coisas más
- 1 2 32. Acha que deve ser perfeito(a)
- 1 2 33. Sente ou queixa-se que ninguém gosta dele(a)
- 1 2 34. Sente que os outros o perseguem, que o querem apanhar em falta
- 0 1 35. Sente-se sem valor, inferior ou desprezível

- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2

- 36. Magoa-se com frequência, tem tendência para acidentes
 - 37. Mete-se em muitas brigas
 - 38. É frequentemente ridicularizado, fazem pouco dele
 - 39. Anda com crianças que se metem em sarilhos
 - 40. Ouve sons ou vozes que não existem
(descreva):
-

- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2

- 41. É impulsivo(a) ou age sem pensar
 - 42. Gosta de estar sozinho(a)
 - 43. Mente ou faz batota
 - 44. Rói as unhas
 - 45. É nervoso(a), muito excitado(a) ou tenso(a)
 - 46. Tem movimentos nervosos ou tiques
(descreva):
-

- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2
- 1 2

- 47. Tem pesadelos
 - 48. As outras crianças não gostam dele(a)
 - 49. Tem prisão de ventre, obstipação
 - 50. É demasiado nervoso(a) ou ansioso(a)
 - 51. Sente tonturas
 - 52. Sente-se excessivamente culpado(a)
 - 53. Come demais
 - 54. Cansa-se demasiado
 - 55. Tem peso a mais
 - 56. Tem problemas físicos sem causa médica conhecida:
 - a) dores
 - b) dores de cabeça
 - c) náuseas, sente enjoos
 - d) problemas com a vista (descreva): usa óculos mas precisa
 - e) borbulhas ou outros problemas de pele
 - f) dores de estômago
 - g) vômitos
 - h) outros problemas(descreva): _____
-

- 57. Agride fisicamente outras pessoas
 - 58. Tira coisas do nariz, coça a pele ou outras partes do corpo (descreva):
-

- 1 2
- 1 2

- 59. Mexe ou brinca com os seus órgãos sexuais em público
- 60. Mexe ou brinca demasiado com os seus órgãos sexuais

- 0 1 ~~2~~ 61. O seu trabalho escolar é fraco
- 0 * 2 62. É desastrado(a), desajeitado(a) ou tem falta de coordenação
- 0 1 ~~2~~ 63. Prefere brincar com crianças mais velhas
- ~~0~~ 1 2 64. Prefere brincar com crianças mais novas
- ~~0~~ 1 2 65. Recusa-se a falar
- ~~0~~ 1 2 66. Repete várias vezes as mesmas acções ou gestos; compulsões (descreva):

- ~~0~~ 1 2 67. Já tem fugido de casa
- ~~0~~ 1 2 68. Grita muito
- ~~0~~ 1 2 69. É reservado(a), guarda as coisas para si mesmo(a)
- ~~0~~ 1 2 70. Vê coisas que não existem, que não estão presentes
- ~~0~~ 1 2 71. Mostra-se pouco à vontade ou facilmente embaraçado(a)
- ~~0~~ 1 2 72. Provoca fogos
- ~~0~~ 1 2 73. Tem problemas sexuais (descreva): _____
- ~~0~~ 1 2 74. Gosta de se "exibir", de fazer palhaçadas
- ~~0~~ 1 2 75. É tímido(a) ou envergonhado(a)
- ~~0~~ 1 2 76. Dorme menos que a maioria das crianças
- ~~0~~ 1 2 77. Dorme mais que a maioria das crianças, durante o dia e/ou durante a noite (descreva): _____
- ~~0~~ 1 2 78. Suja-se ou brinca com as fezes
- 0 ~~1~~ 2 79. Tem problemas de linguagem ou dificuldades de articulação (descreva):
É trapalhão (começou a falar tarde)
- ~~0~~ 1 2 80. Fica de olhar fixo, sem expressão
- ~~0~~ 1 2 81. Rouba coisas em casa
- ~~0~~ 1 2 82. Rouba coisas fora de casa
- ~~0~~ 1 2 83. Guarda e arrecada coisas de que não necessita (descreva):

- ~~0~~ 1 2 84. Tem comportamentos estranhos (descreva): _____
- ~~0~~ 1 2 85. Tem ideias estranhas (descreva): _____
- ~~0~~ 1 2 86. É teimoso(a), mal humorado(a) ou irritável
- ~~0~~ 1 2 87. Tem mudanças repentinas de disposição ou sentimentos
- ~~0~~ 1 2 88. Amua muito
- ~~0~~ 1 2 89. É desconfiado(a)
- ~~0~~ 1 2 90. Usa palavrões ou linguagem obscena
- ~~0~~ 1 2 91. Fala em matar-se
- ~~0~~ 1 2 92. Fala ou caminha durante o sono (descreva): _____
- ~~0~~ 1 2 93. Fala demais

- 1 2 94. É muito arrelviador(a), faz muita troça
 1 2 95. Tem crises de fúria, temperamento exaltado
 1 2 96. Pensa demasiado em sexo
 1 2 97. Ameaça as pessoas
 1 2 98. Chucha no dedo
 1 2 99. Preocupa-se demasiado com a limpeza e o asseio
 1 2 100. Tem dificuldade em dormir (descreva): _____
 1 2 101. Falta à escola por motivos triviais, foge da escola
 1 2 102. É pouco activo, move-se com lentidão, tem falta de energia
 1 2 103. Infeliz, triste ou deprimido(a)
 1 2 104. É barulhento/a, fala invulgarmente alto
 1 2 105. Consome álcool ou drogas (descreva): _____
 1 2 106. Comete actos de vandalismo
 1 2 107. Urina-se durante o dia
 1 2 108. Urina na cama
 1 2 109. Anda sempre a choramingar
 1 2 110. Desejava ser do sexo oposto
 1 2 111. Introvertido(a), não se mistura nem estabelece relações com os outros (isola-se)
 1 2 112. É preocupado(a)

113. Por favor indique outros problemas do(a) seu filho(a) que não tenham sido referidos atrás:

- 1 2 Tem muitas dificuldades de aprendizagem
 1 2 na escola. Em casa faz os trabalhos, mas
 1 2 parece não perceber o que lhe explicamos.
 1 2

I. Por favor enumere os desportos favoritos do seu filho. Por exemplo: natação, futebol, patinagem, skate, andar de bicicleta, pesca, etc.	Em comparação com outras crianças da mesma idade, passa aproximadamente quanto tempo a praticar cada um?				Em comparação com outras crianças da mesma idade, em que grau consegue sair-se bem em cada um?			
	Não sei	Menos que a média	Dentro da média	Mais que a média	Não sei	Pior que a média	Dentro da média	Melhor que a média
<input type="checkbox"/> Nenhum								
a. <u>Andar bicicleta</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. <u>Carregar o computador</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. <u>brincar praia</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Por favor enumere os passatempos, actividades e jogos favoritos do seu filho(a) que não sejam desportos. Por exemplo: selos, bonecas, livros, piano, trabalhos manuais, cantar, etc (não inclua ouvir rádio ou ver televisão)	Em comparação com outras crianças da mesma idade, passa aproximadamente quanto tempo a praticar cada um?				Em comparação com outras crianças da mesma idade, em que grau consegue sair-se bem em cada um?			
	Não sei	Menos que a média	Dentro da média	Mais que a média	Não sei	Pior que a média	Dentro da média	Melhor que a média
<input type="checkbox"/> Nenhum								
a. <u>Jogar Playstation</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. <u>Brincar q. Mary mobile</u>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. <u>Brincar com amigos</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. Por favor enumere quaisquer organizações, clubes, equipas ou grupos a que o seu filho(a) pertença	Em comparação com outras crianças da mesma idade, em que grau é activo(a) em cada um?			
	Não sei	Abaixo da média	Dentro da média	Acima da média
<input type="checkbox"/> Nenhum				
a. <u>Musicali Escola Infância</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V.				
1. O seu filho(a) tem aproximadamente quantos amigos(as) íntimos(as)? (não inclua irmãos ou irmãs)	Nenhum	Um(a)	2 ou 3	4 ou mais
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O seu filho(a) tem actividades com os amigos(as) fora das horas de aula aproximadamente quantas vezes por semana? (não inclua irmãos ou irmãs)	Menos de uma	1 ou 2	3 ou mais	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

IV. Por favor enumere quaisquer empregos ou tarefas do seu filho(a). Por exemplo: lavar a louça, tomar conta de crianças, fazer a cama, etc (inclui tanto trabalhos pagos como não pagos)	Em comparação com outras crianças da mesma idade, em que grau consegue desempenhá-los bem?			
	Não sei	Abaixo da média	Dentro da média	Acima da média
<input checked="" type="checkbox"/> Nenhuma				
a. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VI. Em comparação com outras crianças da sua idade até que ponto:	Pior	Próximo(a) da média	Melhor	Não tem irmãos nem irmãs
a) Consegue relacionar-se adequadamente com os seus/suas irmãos e irmãs?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Consegue relacionar-se adequadamente com outras crianças?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
c) Consegue comportar-se adequadamente com os pais?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Consegue divertir-se e trabalhar sozinho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

VII.

1. Para crianças com 6 ou mais anos de idade – desempenho em disciplinas escolares (se a criança não vai à escola indique as razões, por favor)	Maus Resultados	Abaixo da Média	Médio	Acima da Média
a) Português	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Francês e/ou Inglês	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Matemática	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) História	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras disciplinas escolares – por exemplo: Físico-Química, Biologia, Geografia, Educação Visual. Não inclua disciplinas de formação específica como por exemplo: relações públicas, electromecânica, etc.	e) <u>Estudo do Meio</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
f) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. O seu/sua filho(a) frequenta algum estabelecimento ou classe de ensino especial?	Não <input checked="" type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Que tipo de estabelecimento ou classe?
3. O seu/sua filho(a) já repetiu algum ano?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Qual e porquê?
4. O seu/sua filho(a) teve algum problema na escola, de aprendizagem ou outro?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Descreva-o, por favor <u>Tem mais notas</u>

Quando começaram os problemas? Desde o 1.º - Escolar. Já tinha problemas de aprendizagem nivel de expressão fina, Conhecer cores; n.ºs -

Os problemas mencionados já acabaram? Não Sim Quando? _____

O seu/sua filho(a) tem alguma doença, deficiência física ou deficiência mental?

Não Sim Descreva, por favor _____

Folha de Cotação da CBCL - Versão Masculina

(< 9 anos)

Nome: _____

Idade: 6 anos

Processo: _____

Total Geral = 13:	P85= 55.7	P95= 65.5	P98= 75.2
-------------------	-----------	-----------	-----------

1) Oposição/ Imaturidade		2) Agressividade	
03 (discute)- <input type="checkbox"/>	87 (mudanças humor)- <input type="checkbox"/>	07 (gabarola)- <input type="checkbox"/>	37 (brigas)- <input type="checkbox"/>
14 (chora)- <input type="checkbox"/>	88 (amua)- <input type="checkbox"/>	16 (cruel/mau)- <input type="checkbox"/>	39 (más companhias)- <input type="checkbox"/>
19 (exige atenção)- 1	93 (fala demais)- <input type="checkbox"/>	20 (destrói pp coisas)- <input type="checkbox"/>	43 (mente/batota)- <input type="checkbox"/>
22 (desobedece casa)- <input type="checkbox"/>	94 (arrelia/troça)- <input type="checkbox"/>	21 (destrói coisas)- <input type="checkbox"/>	57 (agride física)- <input type="checkbox"/>
27 (ciumento)- 1	95 (temperamental)- <input type="checkbox"/>	22 (desobedece casa)- <input type="checkbox"/>	66 (compulsões)- <input type="checkbox"/>
68 (grita)- <input type="checkbox"/>	104 (barulhento)- <input type="checkbox"/>	23 (desobedece escola)- <input type="checkbox"/>	90 (palavrões)- <input type="checkbox"/>
74 (exibicionista)- <input type="checkbox"/>	109 (choraminga)- <input type="checkbox"/>	36 (magoa-se muito)- <input type="checkbox"/>	
86 (teimoso)- <input type="checkbox"/>			
Total = 2		Total = <input type="checkbox"/>	
P85= 14.5		P85= 8	
P95= 17.3		P95= 10	
P98= 20		P98= 12	

3) Hiperactividade/Problemas de atenção		4) Depressão	
01 (infantil)- <input type="checkbox"/>	41 (impulsivo)- 1	12 (sente-se só)- <input type="checkbox"/>	52 (muito culpado)- <input type="checkbox"/>
08 (desconcentrado)- 1	43 (mente/batota)- <input type="checkbox"/>	13 (confuso)- <input type="checkbox"/>	66 (compulsões)- <input type="checkbox"/>
10 (irrequieto)- <input type="checkbox"/>	61 (trab. escolar fraco)- 2	33 (sente-se rejeitado)- <input type="checkbox"/>	80 (olhar fixo)- <input type="checkbox"/>
11 (dependente)- <input type="checkbox"/>	62 (desajeitado)- 1	34 (sente-se perseguido)- <input type="checkbox"/>	103 (deprimido)- <input type="checkbox"/>
13 (confuso)- <input type="checkbox"/>	102 (pouco activo)- <input type="checkbox"/>	35 (inferiorizado)- 2	111 (introverso)- <input type="checkbox"/>
		38 (ridicularizado)- 1	112 (preocupado)- <input type="checkbox"/>
Total= 5		Total = 3	
P85= 9.6		P85= 4.4	
P95= 11.5		P95= 5.7	
P98= 13.3		P98= 6.9	

5) Problemas Sociais	6) Queixas Somáticas	7) Isolamento
24 (come mal)- <input type="checkbox"/>	51 (fonturas)- <input type="checkbox"/>	65 (recusa falar)- <input type="checkbox"/>
25 (más relações com pares)- <input type="checkbox"/>	56a (dores)- <input type="checkbox"/>	69 (reservado)- <input type="checkbox"/>
32 (deve ser perfeito)- <input type="checkbox"/>	56b (dores de cabeça)- <input type="checkbox"/>	71 (embaraçado)- <input type="checkbox"/>
42 (gosta de estar só)- 1	56c (enjoos)- <input type="checkbox"/>	75 (tímido)- <input type="checkbox"/>
48 (pares não gostam dele)- <input type="checkbox"/>	56f (dores de estômago)- <input type="checkbox"/>	88 (amua)- <input type="checkbox"/>
64 (brinca crianças + novas)- <input type="checkbox"/>	56g (vômitos)- <input type="checkbox"/>	93 (fala demais)- <input type="checkbox"/>
99 (centrado na limpeza)- <input type="checkbox"/>		
Total = 1	Total = <input type="checkbox"/>	Total = <input type="checkbox"/>
P85= 6.6	P85= 2.3	P85= 6.3
P95= 7.9	P95= 3	P95= 7.6
P98= 9.2	P98= 3.7	P98= 8.9

8) Ansiedade	9) Obsessivo-esquizóide	
45 (nervoso)- <input type="checkbox"/>	06 (necessidades fora WC)- <input type="checkbox"/>	49 (obstipação)- <input type="checkbox"/>
46 (tiques)- <input type="checkbox"/>	09 (pensamentos obsessivos)- <input type="checkbox"/>	50 (muito ansioso)- <input type="checkbox"/>
47 (pesadelos)- <input type="checkbox"/>	17 (sonha acordado)- 1	56e (probl. pele)- <input type="checkbox"/>
50 (muito ansioso)- <input type="checkbox"/>	29 (medos/fobias)- 1	58 (tira coisas nariz/coça-se)- <input type="checkbox"/>
92 (sonâmbulo)- <input type="checkbox"/>	31 (medo pensar coisas más)- <input type="checkbox"/>	
100 (dific. para dormir)- <input type="checkbox"/>		
Total = <input type="checkbox"/>	Total = 2	
P85= 4.3	P85= 5	

Anexo G:

Teacher Report Form – Professores (TRF)

QUESTIONÁRIO DO COMPORTAMENTO DA CRIANÇA

- RELATÓRIO DO PROFESSOR -

TRF (1991)¹

Nome do(a) aluno(a): _____ Proc.: _____
 Ano de escolaridade: 1.º ano Idade: 6
 Professor(a): _____ Data da aplicação: 14/3/2008
 Estabelecimento de ensino: _____

1. Há quanto tempo conhece este(a) aluno(a)? 6 meses
2. Acha que o(a) conhece: Muito bem Razoavelmente Não muito bem
3. Quanto tempo por semana passa ele(a) na sua aula? 25 horas por semana
4. De que tipo de aula se trata? (por favor, concretize disciplina) _____
5. Já alguma vez ele(a) mereceu tratamento especial, por exemplo, em termos de escolha de turma, serviços de apoio ou aulas particulares? Apoio do Gabinete de Psicologia
6. Já repetiu algum ano? Sim Não
 Se sim, que ano e por que motivo? _____

7. Rendimento escolar actual relativamente ao nível da turma (coloque as disciplinas e assinale com uma cruz no espaço referente ao nível, por comparação com a turma):

Disciplina	Muito abaixo	Um pouco abaixo	Dentro do nível	Um pouco acima	Bastante acima
L. Portuguesa	X				
Matemática	X				
Est. Meio			X		
Inglês	X				

8. Em comparação com os outros alunos da turma:

	Muito menos	Menos	Um pouco mais	Mais	Muito mais
Está a trabalhar...	X				
Está a comportar-se adequadamente...		X			
Está a aprender...	X				
É feliz...			X		

9. Resultados mais recentes nas provas de avaliação (se disponíveis): L. Portuguesa - Fraco ; Matemática - N. Satisfaz

10. Este(a) aluno(a) tem alguma doença, problema físico ou mental? Sim Não
 Por favor, descreva: _____

11. O que o preocupa mais neste(a) aluno(a)? Não atinge os objectivos mínimos.

12. Por favor, descreva os aspectos mais positivos deste(a) aluno(a): É um aluno afável, educado, esforçado e autónomo

13. Por favor descreva, se assim o desejar, outros comentários referentes ao comportamento e trabalho deste(a) aluno(a): Apesar do esforçado e autónomo não compreende ou não consegue realizar as tarefas correctamente.

Segue-se uma lista de itens que descrevem o(a) aluno(a) agora ou nos últimos 2 meses. Coloque, por favor, uma cruz no 2 se a afirmação é muito verdadeira ou frequentemente verdadeira, no 1 se a afirmação é algumas vezes verdadeira e, se o item não é verdadeiro, coloque uma cruz no 0.

0	Afirmação não verdadeira (tanto quanto sabe)
1	Algumas vezes verdadeira
2	Muito verdadeira ou frequentemente verdadeira

0 1 2

1. Comporta-se de maneira infantil para a sua idade

0 1 2

2. Controla com os lábios fechados ou faz barulhos esquisitos na aula

0 1 2

3. Discute muito

0 1 2

4. Não chega a acabar as coisas que começa

0 1 2

5. Comporta-se como se fosse do sexo oposto

0 1 2

6. Desafiador, refita com os professores e funcionários

- 0 1 2 43. Mentira ou faz batota
- 0 1 2 44. Rói as unhas
- 0 1 2 45. É nervoso, muito excitado ou tenso
- 0 1 2 46. Tem movimentos nervosos ou tiques (descreva): _____
- 0 1 2 47. Submete-se em excesso às regras
- 0 1 2 48. As outras crianças não gostam dele
- 0 1 2 49. Tem dificuldade em aprender
- 0 1 2 50. É demasiado nervoso ou ansioso
- 0 1 2 51. Sente tonturas
- 0 1 2 52. Sente-se excessivamente culpado
- 0 1 2 53. Fala fora da vez dele
- 0 1 2 54. Cansa-se demasiado
- 0 1 2 55. Tem peso a mais
- 0 1 2 56. Tem problemas físicos sem causa médica conhecida:
- a) Dores
- b) Dores de cabeça
- c) Náuseas, sente enjoos
- d) Problemas com a vista (descreva): Usa óculos
- e) Borbulhas ou outros problemas de pele
- f) Dores de estômago
- g) Vômitos
- h) Outros problemas (descreva): _____
- 0 1 2 57. Agrede fisicamente outras pessoas
- 0 1 2 58. Tira coisas do nariz, coça a pele ou outras partes do corpo
- 0 1 2 59. Dorme nas aulas
- 0 1 2 60. Apático ou desmotivado
- 0 1 2 61. O seu trabalho escolar é fraco
- 0 1 2 62. É desastrado, desajeitado ou tem falta de coordenação
- 0 1 2 63. Prefere brincar com crianças mais velhas
- 0 1 2 64. Prefere brincar com crianças mais novas
- 0 1 2 65. Recusa-se a falar
- 0 1 2 66. Repete várias vezes as mesmas acções ou gestos; compulsões
(descreva): _____
- 0 1 2 67. Quebra a disciplina da aula
- 0 1 2 68. Grita muito
- 0 1 2 69. É reservado, guarda as coisas para si mesmo
- 0 1 2 70. Vê coisas que não existem, que não estão presentes
(descreva): _____
- 0 1 2 71. Mostra-se pouco a vontade ou facilmente abraçado

0 1 2

109. Anda sempre a choramingar

0 1 2

110. Ar pouco asseado

0 1 2

111. Introverso, não se mistura nem estabelece relações com os outros (isola-se)

0 1 2

112. É preocupado

113. Por favor, indique outros problemas do aluno que não tenham sido referidos atrás:

0 1 2

0 1 2

0 1 2

POR FAVOR, CERTIFIQUE-SE DE QUE RESPONDEU A TODOS OS ITENS
MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

Folha de Cotação do TRF - Versão Masculina

Nome: _____ Idade: 6 anos Processo: _____

Total Geral = 66 P80= 40.8 P90= 55.0 P95= 65.5 P98= 90.9

1) Agressividade			
02 (barulhos esquisitos)- 0	26 (não sente culpa)- 0	76 (dorme menos que pares)- 0	
03 (discute muito)- 0	27 (invejoso)- 0	77 (satisfação imediata)- 0	
06 (desafiador)- 0	37 (brigas)- 0	86 (teimoso)- 0	
07 (gabarola)- 0	39 (más companhias)- 0	87 (mudanças humor)- 0	
10 (muito activo)- 0	41 (impulsivo)- 0	88 (amua)- 0	
15 (irrequieto)- 1	43 (mente/batota)- 0	89 (desconfiado)- 0	
16 (cruel/mau)- 0	45 (nervoso)- 0	90 (palavrões)- 0	
19 (exige atenção)- 0	53 (fala fora da vez)- 1	93 (fala demais)- 1	
20 (destrói próprias coisas)- 0	57 (agride fisicamente)- 0	94 (arrelia outros)- 0	
23 (desobediente na escola)- 0	68 (grita)- 0	95 (temperamental)- 0	
24 (perturba colegas)- 1	73 (irresponsável)- 0	97 (ameaça outros)- 0	
25 (más relações com pares)- 0	74 (exibicionista)- 0	104 (barulhento)- 0	
Total = <u>4</u> P80= 17.8 P90= 27.0 P95= 35.0 P98= 47.0			
2) Probl. de atenção/ Dificuldades de aprendizagem		3) Isolamento social	
01 (infantil)- 1	61 (trab. escolar fraco)- 2	35 (inferiorizado)- 2	80 (olhar fixo)- 1
04 (coisas inacabadas)- 2	62 (desajeitado)- 2	42 (gosta estar só)- 0	88 (amua)- 0
08 (desconcentrado)- 1	72 (trabalho sujo)- 1	50 (nervoso)- 1	89 (desconfiado)- 0
11 (dependente)- 0	73 (irresponsável)- 0	60 (desmotivado)- 2	102 (pouco activo)- 2
13 (confuso)- 1	78 (desatento)- 2	65 (recusa falar)- 1	103 (deprimido)- 1
15 (irrequieto)- 1	92 (mau aproveita)- 2	69 (reservado)- 2	111 (introverso)- 1
22 (dific. obedecer)- 1	100 (não faz tarefas)- 1	71 (embaraçado)- 2	112 (preocupado)- 1
49 (dific. aprender)- 2	102 (pouco activo)- 2	75 (tímido)- 2	
60 (desmotivado)- 2			
Total = <u>23</u> P80= 15.0 P90= 21.0 P95= 25.0 P98= 30.0		Total = <u>18</u> P80= 6.0 P90= 9.0 P95= 11.0 P98= 15.0	
4) Obsessivo		5) Problemas sociais	
31 (medo pensar coisas más)- 0	25 (más relações com pares)- 0	48 (pares não gostam dele)- 1	
32 (deve ser perfeito)- 0	33 (ninguém gosta dele)- 1	57 (agride fisicamente)- 0	
47 (submete-se às regras)- 0	34 (sente-se perseguido)- 1	97 (ameaça outros)- 0	
81 (melindrado na crítica)- 0	35 (inferiorizado)- 2	103 (deprimido)- 1	
99 (centrado na limpeza)- 0	38 (ridicularizado)- 2	111 (introverso)- 1	
106 (desejoso de agradar)- 0			
108 (receio de dar erros)- 1			
Total = <u>1</u> P80= 4.0 P90= 6.0 P95= 7.0 P98= 10.0		Total = <u>9</u> P80= 3.0 P90= 5.0 P95= 6.0 P98= 9.0	
6) Comportamentos estranhos		7) Ansiedade	
02 (sons esquisitos)- 0	62 (desajeitado)- 2	09 (pensa/s obsessivos)- 0	46 (tiques)- 0
20 (destrói pp coisas)- 0	70 (alucinações)- 0	13 (confuso)- 1	50 (medroso)- 1
36 (magoa-se)- 2	79 (probl. fala)- 0	15 (agitado)- 1	52 (culpado)- 1
44 (rói unhas)- 0	84 (comp. estranhos)- 1	17 (sonha acordado)- 1	112 (preocupado)- 1
46 (tiques)- 0	110 (pouco asseado)- 0	45 (nervoso)- 0	
Total = <u>5</u> P80= 2.0 P90= 4.0 P95= 5.0 P98= 8.0		Total = <u>6</u> P80= 4.0 P90= 5.0 P95= 7.0 P98= 9.0	

Anexo H:

Escala de Conners para Pais (Forma Revista)

ESCALA DE CONNERS PARA PAIS – VERSÃO REVISTA (FORMA REDUZIDA)

(Keith Conners, PhD., 1997)

Tradução e Adaptação para investigação de Ana Nascimento Rodrigues - Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana – parte integrante da dissertação de doutoramento.

Nome da Criança				Género		F	M
Data de Nascimento:				Idade:	Ano Escolaridade:		
8 8 01				6	1º Ano		
Nome do familiar:				Data de preenchimento:		11	3 08
Observações:				Código:			

Abaixo estão descritos os problemas mais comuns que afectam as crianças no seu percurso de desenvolvimento. Muitas destas características são normais e passageiras desde que não se manifestem com elevados valores ao nível da intensidade, frequência e duração. Por favor responda avaliando o comportamento da criança durante o último mês. Por cada item, pergunte-se: "Com que frequência isto aconteceu no último mês?", e marque a melhor resposta para cada um. Nenhuma, nunca, raramente ou com pouca frequência, pode marcar 0. Verdadeiramente, ou se ocorre muitas vezes e frequentemente, marque 3. Pode marcar 1 ou 2 para classificações entre um e outro. Por favor responda a todos os itens.

NUNCA 0	UM POUCO 1	FREQUENTEMENTE 2	MUITO FREQUENTE 3
------------	---------------	---------------------	----------------------

1. Desatento, distrai-se facilmente (38)	0	1	2	3
2. Furioso (zanga-se com facilidade) e ressentido (1)	0	1	2	3
3. Dificuldade em fazer ou acabar os trabalhos de casa (2)	0	1	2	3
4. Está sempre a movimentar-se ou age como "tendo as pilhas carregadas" ou como se "estivesse ligado a um motor".(3)	0	1	2	3
5. Atento por curtos períodos de tempo (56)	0	1	2	3
6 Discute/argumenta com os adultos (11)	0	1	2	3
7. Mexe muito os pés e as mãos e mexe-se ainda que sentado no lugar.(55)	0	1	2	3
8. Não consegue completar o que começa (12)	0	1	2	3
9. Dificil de controlar em centros comerciais ou sítios públicos(13)	0	1	2	3
10. Desarrumado ou desorganizado em casa ou na escola (63)	0	1	2	3
11. Perde o controlo (21)	0	1	2	3
12. Precisa de acompanhamento para executar as suas tarefas (22)	0	1	2	3
13. Só presta atenção quando é uma coisa que lhe interessa (69)	0	1	2	3
14. Corre e trepa em situações inapropriadas (23)	0	1	2	3
15. Distraído e com tempo de atenção curto (45)	0	1	2	3
16. Irritável (31)	0	1	2	3
17. Evita, tem relutância ou tem dificuldade em empreender tarefas que exigem um esforço continuado (tal como trabalhos na escola ou de casa) (9)	0	1	2	3
18. Irrequieto, "tem bicho carpinteiro" (32)	0	1	2	3
19. Distrai-se quando lhe estão a dar instruções para fazer uma coisa (48)	0	1	2	3

20. Provocador ou recusa em satisfazer os pedidos de um adulto (40)	0	1	2	3
21. Tem problemas em concentrar-se nas aulas (19)	0	1	2	3
22. Tem dificuldade em manter-se numa fila ou esperar a sua vez num jogo ou trabalho de grupo (42)	0	1	2	3
23. Levanta-se na sala ou em lugares onde deveria ficar sentado (76)	0	1	2	3
24. Deliberadamente faz coisas para irritar os outros(67)	0	1	2	3
25. Não segue instruções e não acaba os trabalhos no lugar (Não é dificuldade em entender as instruções ou recusa) (29)	0	1	2	3
26. Tem dificuldade em brincar ou trabalhar calmamente (59)	0	1	2	3
27. Fica frustrado quando não consegue fazer qualquer coisa (78)	0	1	2	3

Muito obrigado pela sua colaboração

ESCALA DE CONNERS PARA PAIS VERSÃO REVISTA (FORMA REDUZIDA) FOLHA DE COTAÇÃO

(versão portuguesa preliminar)

(Keith Connors, PhD. - 1997)

Tradução e Adaptação de Ana Nascimento Rodrigues - Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana - parte integrante da dissertação de doutoramento.

Nome da Criança:				Género		F	M
Data de Nascimento:		08	08	2001	Idade:	6	Ano Escolaridade:
Nome do familiar:				Data de preenchimento:			
Observações:				Código:			

Para cada item, transfira o número rodeado com um círculo ou assinalado com uma cruz, para cada uma das caixas brancas presente em cada linha. Se existir mais do que uma caixa branca, transfira o número para todas elas. Some cada coluna e escreva os totais nas caixas designadas para o efeito que se encontram no final da página

	A. ESCALA DE COMPORTAMENTOS DE OPOSIÇÃO	B. ESCALA DE PROBLEMAS COGNITIVOS/ DESATENÇÃO	C. ESCALA DE EXCESSO DE ACTIVIDADE MOTORA	D. INDICE DE DÉFICE DE ATENÇÃO E HIPERACTIVIDADE				
1								
2	0			2	0	1	(2)	3
3					(0)	1	2	3
4		3			0	1	2	(3)
5			0		(0)	1	2	3
6				2	0	1	(2)	3
7					0	(1)	2	3
8		2		0	(0)	1	2	3
9					0	1	(2)	3
10			0		(0)	1	2	3
11	0			1	0	(1)	2	3
12					(0)	1	2	3
13		2			0	1	(2)	3
14			0	2	0	1	(2)	3
15					(0)	1	2	3
16	0			2	0	1	(2)	3
17		2			(0)	1	2	3
18				2	0	1	(2)	3
19			0		(0)	1	2	3
20	0			2	0	1	(2)	3
21					(0)	1	2	3
22		3		3	0	1	2	(3)
23			-		0	1	2	3
24	0			0	(0)	1	2	3
25					(0)	1	2	3
26			0	0	(0)	1	2	3
27			0		(0)	1	2	3
	0	17		2	0	1	(2)	3

ESCALA DE CONNERS PARA PAIS VERSÃO REVISTA (FORMA REDUZIDA) RESUMO DA AVALIAÇÃO

(Keith Conners, PhD. - 1997)

Tradução e Adaptação de Ana Nascimento Rodrigues - Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana

Nome da Criança:				Gênero		F	M
Data de Nascimento:				Idade:		Ano Escolaridade:	
08 08 2001				6		1º	
Nome do familiar:				Data de preenchimento:			
Observações:				Código:			

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO:

A – COMPORTAMENTOS DE OPOSIÇÃO

Os indivíduos que obtenham valores elevados nesta escala apresentam comportamentos frequentes de quebrar regras, têm problemas com figuras de autoridade, zangam-se mais facilmente e são mais susceptíveis de serem provocados por outros. Estes comportamentos são mais frequentes do que se considera normal para a idade cronológica.

Resultado bruto	Resultado normativo	Percentil	Observação
0			

B - PROBLEMAS COGNITIVOS / DESATENÇÃO

Os valores altos referem-se a um défice de atenção. Estes indivíduos têm mais dificuldades académicas do que outros da mesma idade cronológica, têm dificuldades em organizar o seu trabalho escolar e apresentam problemas de concentração em tarefas que requerem um esforço mental prolongado.

Resultado bruto	Resultado normativo	Percentil	Observação
12	70/71	95/+	<i>Entre moderadamente atípico e moderadamente atípico</i>

C – EXCESSO DE ACTIVIDADE MOTORA

Valores elevados referem-se a indivíduos com dificuldades em ficar sossegado do ponto de vista motor, com problemas em manter a mesma tarefa durante algum tempo, que apresentam comportamentos de irrequietude motora e são mais impulsivos e que necessitam de se mexer mais do que outros da mesma idade cronológica.

Resultado bruto	Resultado normativo	Percentil	Observação
0			

D. INDICE DE DÉFICE DE ATENÇÃO E HIPERACTIVIDADE DE CONNERS.

Identifica crianças e adolescentes em risco de terem uma perturbação do Défice de Atenção e Hiperactividade.

Resultado bruto	Resultado normativo	Percentil	Observação
18	57	74/85	<i>Ligeiramente Atípico</i>

RESUMO E ENCAMINHAMENTO

Nº Escalas com valores padrão acima	65	70			
Escalas a assinalar	A	B	C	D	
RESUMO:					

PERFIL DE AVALIAÇÃO

