

Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem (I): Os impasses na operacionalização dos distúrbios de aprendizagem

FABIO BIASOTTO FEITOSA*

Doutorando em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.

ZILDA A. P. DEL PRETTE

Professor Titular – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.

MARGARIDA GASPARD DE MATOS

Psicóloga, Professora Associada com Agregação na FMH/UTL e investigadora do CNDT/IMHT/UNL.

Resumo. A identificação das dificuldades de aprendizagem apresenta uma diversidade de procedimentos que muitas vezes parecem ser inconciliáveis e confusos, mas que poderiam ser entendidos como complementares. O presente artigo consiste em um ensaio teórico elaborado a partir de uma extensa revisão da literatura com os objectivos de: (a) apresentar as principais formas de diagnóstico dos problemas de aprendizagem, sob os enfoques organicista e psicossocial; (b) discutir os problemas metodológicos envolvidos na operacionalização dos distúrbios de aprendizagem; e (c) defender uma definição interdisciplinar para as dificuldades de aprendizagem dentro de um esquema operacional integrador. Discute-se que a visão integradora das diferentes concepções, práticas e disciplinas do saber abrangidas pela área das dificuldades de aprendizagem, e defendida neste ensaio, tem ressonância nos actuais movimentos interdisciplinares no campo das ciências e adequa-se à realidade escolar e social brasileira.

Palavras-chaves: dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, avaliação, diagnóstico.

As dificuldades de aprendizagem académica têm sido investigadas por profissionais de diferentes áreas e, com isso, o campo das dificuldades de aprendizagem agrupa uma variedade

desorganizada de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses (Fonseca, 1999a). A escassez de trabalhos integradores é reflectida nas diferentes metodologias para a avaliação dos

* Este trabalho teve o apoio da CAPES e foi elaborado ao longo do estágio de doutoramento do primeiro autor na equipa Aventura Social/FMH/UTL. E-mail: fabiofbfeitos@yaho.com.br.

Índice de discrepância

Por sua vez, o índice de discrepância inteligência-desempenho baseia-se na discrepância entre o desempenho do indivíduo em um teste de inteligência geral e o seu desempenho em um teste padronizado de tarefas académicas. Fundamenta-se basicamente no princípio de que o educando com inteligência normal ou superior não atinge os resultados escolares esperados para o seu nível de aptidão mental (Rebello, 1993). É um critério recomendado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (4.ª edição):

Os Transtornos da Aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência [...]. Substancialmente abaixo da média em geral define uma discrepância de mais de dois desvios-padrão entre rendimento e QI. Uma discrepância menor entre rendimento e QI (isto é, entre 1 e 2 desvios-padrão) ocasionalmente é usada, especialmente em casos onde o desempenho de um indivíduo em um teste de QI foi comprometido por um transtorno associado no processamento cognitivo, por um transtorno mental comórbido ou condição médica geral, ou pela bagagem étnica ou cultural do indivíduo (DSM-IV, p.46).

Contudo, por meio desse procedimento, o diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem só será dado quando um indivíduo tiver um desempenho académico muito inferior à sua suposta capacidade mental. Um aluno com desempenho académico muito rebaixado, mas dentro do predito pelo seu QI, também rebaixado, não será considerado com distúrbios de aprendizagem, porém, receberá diagnóstico de deficiência mental. Inversamente, se houver discrepância significativa entre um QI muito acima da média e o desempenho académico de um indivíduo, este será considerado com

distúrbios de aprendizagem, mesmo que seu desempenho académico esteja acima da média dos seus colegas de classe.

Diante disso, segundo Siegel (1989a; 1989b), evidencia-se o carácter ilógico ou muito relativo desse critério que permite a não elaboração de um diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem mesmo que um indivíduo tenha, na constatação de professores, colegas, familiares e na sua própria, desempenho académico significativamente abaixo da média dos alunos da classe. Na intenção de evitar esse tipo de situação ilógica, alguns pesquisadores (Meltzer et al., 1998; Renick & Harter, 1989) excluem alunos que obtiveram QI abaixo de 80 ou 85, mesmo que estes apresentem discrepância caracterizadora dos distúrbios de aprendizagem. Apesar desse cuidado, observado por alguns pesquisadores, as questões críticas envolvendo os testes de inteligência ainda não são eliminadas, como o pressuposto da predeterminação do potencial ou da limitação do indivíduo para a aprendizagem.

Na visão de Siegel (1989a; 1989b), os pesquisadores ignoram que os testes de QI não seriam seguros para acessar a capacidade de aprendizado futuro dos indivíduos. Os testes de QI avaliam o produto final da aprendizagem, isto é, o resultado do processo passado e não o do futuro implícito na noção de potencial intelectual da criança (Fonseca, 1996; 2001). Para Siegel (1989a; 1989b), esse fato representaria um problema operacional dos testes de inteligência, uma vez que eles não acessam o que os pesquisadores pretendem medir. Associado a esse problema operacional, alunos com dificuldades de aprendizagem têm sua inteligência avaliada por meio de testes que acessam exactamente as habilidades académicas que não possuem bem desenvolvidas e que são necessárias ao sucesso em testes de QI (Siegel, 1989a; 1989b). Nesse sentido, o QI rebaixado apenas

problemas de aprendizagem que, muitas vezes, parecem ser inconciliáveis, prejudicando a sistematização do conhecimento ou a sua validade científica.

Sendo assim, o presente artigo consiste em um ensaio teórico elaborado a partir de uma extensa revisão da literatura com os objectivos de: (a) apresentar as principais formas de diagnóstico dos problemas de aprendizagem, sob os enfoques organicista e psicossocial; (b) discutir os problemas metodológicos envolvidos na operacionalização dos distúrbios de aprendizagem; e (c) defender uma definição interdisciplinar para as dificuldades de aprendizagem dentro de um esquema operacional integrador. A organização deste ensaio teórico foi feita a partir da revisão da literatura elaborada pelo primeiro autor ao longo do seu curso de mestrado e doutoramento. Periódicos e obras foram consultadas na Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos, no período compreendido entre Março de 2000 e Janeiro de 2005, além de consultas feitas na biblioteca da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, de Fevereiro a Maio de 2006. A base de dados da CAPES com textos completos (www.periodicos.capes.gov.br) também foi consultada ao longo desse mesmo período. Os editores incluídos na revisão pertenciam às ciências sociais ou humanas e às ciências da saúde (Blackwell, Gale, OVID, SciELO).

A definição operacional dos distúrbios de aprendizagem

Os distúrbios de aprendizagem são tradicionalmente definidos como distúrbios manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, presumivelmente resultantes de disfunções no sistema nervoso central (Hammill, 1990).

A literatura apresenta dois procedimentos para a operacionalização dos distúrbios de aprendizagem: (1) diagnóstico contínuo e (2) índice de discrepância entre o desempenho do indivíduo em um teste de inteligência geral e o seu desempenho em um teste padronizado de tarefas académicas (Bear et al., 1998; Siegel, 2003). Em relação a esses dois procedimentos, existem questionamentos que podem ser feitos e que inviabilizam seu uso, como é apresentado adiante, juntamente com a descrição dos mesmos.

Diagnóstico contínuo

O diagnóstico contínuo, nos moldes apresentados por Adelman (1992), consiste em remover a influência de todas as possibilidades de factores psicossociais e oferecer ao educando todas as condições ambientais consideradas favoráveis à aprendizagem académica. Se, sob essas condições óptimas de aprendizagem, e sem apresentar deficiência mental, o educando continuar com baixo desempenho académico, então deverá receber o diagnóstico de distúrbios de aprendizagem. Considerando a modificabilidade neurológica a partir da estimulação ambiental (Fonseca, 2001), pode-se levantar um ponto de reflexão sobre a validade deste método para a identificação dos distúrbios de aprendizagem, tal como definido pelo NJCLD: O diagnóstico contínuo tende a identificar somente casos em que os distúrbios de aprendizagem são muito persistentes, virtualmente excluindo outros casos de distúrbios de aprendizagem que seriam resolvidos mediante a assistência especializada prestada ao longo desse tipo de diagnóstico. Dessa forma, pode não haver correspondência entre a definição de distúrbios de aprendizagem e o procedimento para sua identificação.

revelaria que certas habilidades ainda não teriam sido aprendidas, principalmente pela ausência de adequadas experiências com o meio, sem que isso implique em menor inteligência ou menor potencial para a aprendizagem (Siegel, 1989a; 1989b).

Além disso, as crianças provenientes de lares com maior nível socioeconómico costumam conseguir resultados mais elevados nos testes de inteligência (Siegel, 2003; DalVesco et al., 1998). A explicação estaria nas melhores oportunidades de desenvolvimento físico, emocional e intelectual, pois sua alimentação é mais rica e variada e seus pais são pessoas mais instruídas, o que lhes proporcionaria um meio familiar mais estimulante (Braghirolli, 1990). As percentagens dos problemas de aprendizagem e do insucesso escolar estão, assim, mais concentradas nas crianças oriundas de meios socioeconómicos desfavorecidos (Fonseca, 1995). As crianças desfavorecidas social, cultural e economicamente são também desfavorecidas pedagogicamente, sofrendo mais abstencionismo dos professores, além de piores modelos de estimulação, identificação, motivação, orientação etc. (Fonseca, 1995), o que se reflecte nos resultados dos testes de QI. Consequentemente, os alunos pobres socialmente, economicamente e culturalmente, submetidos ao procedimento da discrepância inteligência-desempenho, ficam numa situação discriminatória negativa (Siegel, 2003).

Em vez de compensar essa discrepância social, medidas profissionais indevidas, mantidas no espaço escolar, tendem a legitimar todas essas diferenças através de métodos pedagógicos e procedimentos selectivos ou avaliativos (Fonseca, 1995). Crítica semelhante é feita por Machado, Souza e Sayão (1997) ao dizerem que os psicólogos brasileiros avaliam as causas do baixo rendimento académico utilizando-se de concepções superadas de inteligência,

desconsiderando que grande parte do rendimento obtido nos testes é fruto de conhecimentos adquiridos na escola, sem consequentemente, dessa forma, versar sobre os potenciais ou as potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem da criança.

Os resultados dos testes de QI em estudos sobre os distúrbios de aprendizagem deveriam ser interpretados como a expressão parcial do repertório ou conjunto de habilidades específicas e aprendidas do indivíduo, mas não a sua capacidade mental ou limitação para a aprendizagem futura. Os indivíduos com escores rebaixados em testes de QI poderão desenvolver suas habilidades, como as cognitivas, no mesmo nível dos seus colegas de classe, necessitando para isso de oportunidades educacionais específicas (Fonseca & Cruz, 2001; Siegel, 2003). Diante disso, são preferíveis concepções que caracterizam factores dinâmicos presentes nas experiências do indivíduo (Siegel, 1989b).

A fim de evitar esses problemas metodológicos, defende-se, a seguir, um conceito alternativo e interdisciplinar para as dificuldades de aprendizagem, e, posteriormente, apresentam-se os procedimentos para sua operacionalização.

Uma definição conceptual viável para dificuldades de aprendizagem

De acordo com Smith et al. (1997), os diferentes profissionais que lidam com os distúrbios de aprendizagem devem elaborar e adoptar uma definição conceptual para esse distúrbio que seja menos ambígua, menos excludente e que possa ser facilmente entendida por profissionais de diferentes áreas, familiares e os próprios educandos. A definição conceptual para as dificuldades de aprendizagem, que se propõe neste artigo, é formulada considerando este e outros

aspectos, tais como: (1) uma abordagem interacionista que supere a dicotomia “biológico x ambiental” com seus problemas; (2) uma definição que siga a regra da parcimônia e que esteja em sintonia com dados empíricos já produzidos; (3) uma definição cujo suporte teórico favoreça a proposta da inclusão social evitando estereótipos negativos baseados em diagnósticos imutáveis ou inflexíveis; (4) uma definição que seja facilmente operacionalizada, pelo menos em um primeiro momento da análise diagnóstica.

Define-se, portanto, dificuldades de aprendizagem dentro de uma escala graduada de desempenho acadêmico, controlado por diferentes fatores orgânicos e ambientais, endógenos e exógenos ao aluno, que agiriam de forma interactiva. Assim sendo, o termo “dificuldades de aprendizagem” passa a ter um sentido mais amplo quando comparado ao usualmente utilizado no enfoque organista e em algumas vertentes do enfoque psicossocial. Ele se refere ao desempenho acadêmico do aluno abaixo do esperado para sua idade cronológica e série escolar, considerando a execução de tarefas acadêmicas que exigem habilidades de leitura, escrita, fala e raciocínio matemático, tendo como possíveis fatores determinantes as disfunções orgânicas (deficiência física, sensorial ou mental, disfunções neurológicas etc.), os fatores psicológicos (habilidades cognitivas, aspectos emocionais, representacionais e comportamentais etc.) e as condições contextuais (inadequação pedagógica, pobreza, carência cultural etc.) ou ainda a soma dessas condições.

O termo ou fenômeno das dificuldades de aprendizagem, como presentemente definido, não exclui mas integra todos os fatores que afectam o rendimento acadêmico: o sujeito que aprende, os conteúdos do ensino, o pessoal docente e o ambiente social e físico da escola (Rebello, 1993). A razão para não haver fatores de exclusão ao diagnóstico das

dificuldades de aprendizagem é que, na prática, como lembra Lerner (2003), é difícil de aplicar os critérios de exclusão aos distúrbios de aprendizagem, pois as crianças geralmente apresentam problemas associados difíceis de serem avaliados como fatores primários ou secundários. Diante disso, a noção de dificuldades de aprendizagem acadêmica pode ser muito geral, abrangendo quaisquer obstáculos interiores e exteriores que impedem o sujeito de realizar uma determinada aprendizagem (Rebello, 1993). Vale ressaltar que essa definição proposta não implica na extinção dos conhecimentos já construídos na área da educação especial, mas no remanejamento conceptual e prático desses conhecimentos, dentro de um referencial mais amplo.

A definição de dificuldades de aprendizagem em questão, além de evitar os problemas conceptuais discutidos, também tem, como ponto de apoio, premissas conceituais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros, mostrando, com isso, ser mais adequada à realidade político-educacional brasileira. No Brasil, as dificuldades de aprendizagem devem ser conceptualmente consideradas dentro de um *continuum* ou escala de intensidade ou gravidade, recebendo intervenção pedagógica numa linha de acção flexível, incluindo a adaptação curricular (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998).

A visão das dificuldades de aprendizagem dentro de um *continuum* de gravidade geralmente é posta em antagonismo com a visão da categorização das mesmas (Shaw et al., 1995). Contudo, a categorização das dificuldades de aprendizagem é necessária, como é discutido a seguir.

As dificuldades de aprendizagem como continuum e sua categorização

Os estudiosos têm chegado à conclusão de que os indivíduos com distúrbios de

aprendizagem formam grupos heterogêneos, com dificuldades variadas, incentivando a distinção de subgrupos e a elaboração de classificações mais refinadas (Rebello, 1993). A não diferenciação ou categorização das dificuldades de aprendizagem por suas causas contribui para encaminhamentos pedagógicos desnecessários (Adelman, 1992). Mas o diagnóstico pressupõe intervenção, perdendo sentido fazê-lo sem haver funcionalidade entre ambos (Fonseca, 1995; Rebello, 1993).

Subdivisões no grande grupo de indivíduos com dificuldades de aprendizagem contribuiriam para deixar os dados dos estudos num tamanho manejável e também para delimitar, de maneira precisa, os parâmetros de funcionamento de cada categoria (Swanson, 1987), o que facilitaria a elaboração de efectivos procedimentos de intervenção pedagógica. Segundo Fonseca (1999a), uma das razões para a ambiguidade nas definições das dificuldades de aprendizagem é a ausência, nesse campo de estudo, de uma taxionomia pormenorizada. Nesse sentido, pode-se defender uma diferenciação entre diagnóstico e categorização (Shaw et al., 1995). O diagnóstico pode ser entendido como a identificação das dificuldades de aprendizagem dentro de uma escala graduada de gravidade. E a categorização ou classificação pode ser entendida como a identificação dos factores problemáticos associados primária e secundariamente às dificuldades de aprendizagem, favorecendo a elaboração de uma taxionomia detalhada sobre as dificuldades de aprendizagem.

Sabe-se que, além de problemas orgânicos que podem estar associados às dificuldades de aprendizagem, crianças com esse diagnóstico geralmente também apresentam outros factores associados, tais como défices de atenção, de memória e perceptivos; problemas psicomotores, cognitivos, emocionais e psicolinguísticos; problemas de processamento da informação;

defícies de metacognição, de habilidades sociais e problemas de comportamento (Fonseca, 1995; Lerner, 2003). Alguns desses factores associados são pré-requisitos para a aprendizagem académica, como a percepção, coordenação viso-manual, sequenciamento, memória (Kirk & Chalfant, 1984), sendo importante avaliar o nível de funcionamento dessas habilidades no educando e verificar (categorização) em qual delas há défices para posterior treinamento, se for o caso.

Dessa forma, postula-se, por exemplo, que uma criança, com dificuldades de aprendizagem e défices cognitivos leves, não receberia o diagnóstico primário de deficiência mental leve, conforme os padrões mais usuais. Ela poderia receber inicialmente o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem conforme o seu nível de desempenho numa escala (*continuum* de gravidade) e, posteriormente, teria seu caso analisado em termos funcionais com técnicas específicas (que precisam ser elaboradas ou aprimoradas na área), identificando-se, por exemplo, o tipo de falha cognitiva apresentada. Após a identificação da falha específica nos processos cognitivos, haveria a categorização desse caso (exemplo: dificuldades de aprendizagem por défice de memória ou associadas a défice de memória; ou ainda dificuldades de aprendizagem por défice na habilidade de discriminação de estímulos ou associadas a essa falha), apontando-se para o tipo de intervenção educacional demandado (exemplo: adaptação curricular e técnicas de memorização ou adaptação curricular e técnicas de associação-discriminação de estímulos).

Há factores que não podem ser tão facilmente relacionados à aprendizagem académica quanto a sua causalidade, mas também merecem atenção, uma vez que podem interferir no processo de aprendizagem (exemplo: desnutrição ou problemas de comportamento). Portanto, nesses casos, devido a essa reconhecida

dificuldade de verificar se os factores geralmente associados às dificuldades de aprendizagem são causa, efeito ou condição concomitante a esse diagnóstico, recomenda-se, ao longo do processo de categorização das dificuldades de aprendizagem, a sugestão de Hallahan, Kauffman e Lloyd (1999) no sentido de empregar o chamado diagnóstico-remediativo. No diagnóstico remediativo, o profissional foca correlações mais que causas, a fim de lidar com os factores associados que interferem na aprendizagem académica (Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1999).

Acredita-se que o modelo presente para a definição das dificuldades de aprendizagem, se empregado por pesquisadores, ampliará de maneira mais útil e prática os conhecimentos científicos sobre as mesmas, à medida que integre diferentes modelos explicativos. A operacionalização dessa definição de dificuldades de aprendizagem aqui propostas será detalhada adiante.

A definição operacional das dificuldades de aprendizagem

A operacionalização das dificuldades de aprendizagem não tem sido feita de forma única pelos profissionais da educação. Dentre os diferentes procedimentos, subjectivos e objectivos, empregados pelos pesquisadores para a identificação de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem, uma análise da literatura mostra que os mais frequentes têm sido: indicação ou julgamento do professor (Meltzer et al., 1998); entrada do indivíduo com queixas escolares em instituições de atenção psicossocial, como as clínicas-escolas ou o sistema público de saúde (Marturano, Linhares & Parreira, 1993); notas oficiais do rendimento escolar do aluno em disciplinas básicas do currículo fundamental (DalVesco et al., 1998; Santos et al., 2002); desempenho em teste padronizado (Medeiros et al., 2000) ou não padronizado

(Marturano, 1999) de tarefas académicas; avaliação dinâmica, em que o professor acompanha a evolução do rendimento escolar do educando (Fonseca, 2001); a combinação de alguns desses critérios, como a indicação de professores associada a testes padronizados de desempenho académico (Winne, Woodlands & Wong, 1982) e a entrada em clínica com queixas escolares associada tanto a provas de desempenho académico (Marturano, 1999; Medeiros et al., 2000) como associada ao julgamento dos professores (Marturano et al., 1997; Medeiros et al., 2000).

A indicação ou julgamento do professor

A indicação dos professores pode ser considerada como um critério útil para a identificação de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, uma vez que alguns estudos mostram coerência entre o julgamento dos professores e os resultados de testes psicométricos, apesar da possibilidade de existir algum viés ou discordância (MacMillan, Gresham & Bocian, 1998; Massola & Silveira, 1997).

Como pode ocorrer do professor julgar mais negativamente o desempenho académico de alunos com problemas de comportamento, comparando-se com os resultados obtidos por esses alunos em testes padronizados, aconselha-se o uso associado de testes padronizados quando for necessário controlar o nível do viés (Bennett et al., 1993). Pesquisas psicométricas para avaliar o grau de correspondência entre os resultados de testes padronizados de desempenho escolar e a percepção dos professores sobre o rendimento dos seus alunos são ainda escassas e necessárias, a fim de verificar o nível de fidedignidade do julgamento dos professores.

A entrada do indivíduo com queixas escolares em instituições de atenção psicossocial

Quanto ao critério da entrada de crianças em clínicas de atenção psicossocial, é

possível defender a sua capacidade de acessar, com economia de tempo, um grupo grande de crianças com dificuldades de aprendizagem, sendo que o baixo desempenho escolar é o principal motivo para a procura de atendimento (Marturano & Loureiro, 2003; Romaro & Capitão, 2003). No estudo de Marturano et al. (1997), com crianças de nove a 12 anos pertencentes a escolas públicas, observou-se, por meio de diferentes testes de habilidades académicas (testes de Q1), que os alunos encaminhados por professores e pais para atendimento clínico apresentavam desempenho igual ou inferior ao desempenho de crianças identificadas com dificuldades de aprendizagem que não procuraram atendimento clínico, apresentando, por outro lado, desempenho ainda mais rebaixado ao das crianças sem atraso escolar. Os dados desse estudo dão indícios de fidedignidade para o método de entrada em clínicas de atenção psicossocial em questão. Além disso, essas crianças são geralmente encaminhadas pela própria escola, levadas pelos pais e submetidas por triagem com algum profissional da área da saúde, portanto, recebendo avaliação de três agentes sociais: a escola, a família e um profissional da saúde (Marturano & Loureiro, 2003; Souza, 1997), o que pode ser tomado como um considerável nível de confiabilidade, embora estigmas sociais negativos direccionados ao educando devam ser sondados em casos particulares.

As crianças encaminhadas para atendimento clínico geralmente aparecem em estudos sobre dificuldades de aprendizagem apresentando uma série de problemas de comportamento, tais como: desobediência, irritabilidade, impaciência, agitação, ansiedade, oposição, esquiva, insegurança, timidez, dispersão, isolamento, preocupação, brigas e destruição de objectos (Marturano, Parreira & Benzoni, 1997; Romaro & Capitão, 2003). Assim, é possível que esses problemas comportamentais associados às dificuldades de aprendizagem gerem uma

tendência desses alunos serem indicados pelos professores para atendimento clínico. Nesse sentido, outros alunos com dificuldades de aprendizagem, mas sem problemas mais visíveis de comportamento, talvez não sejam encaminhados para a devida assistência especializada.

Notas oficiais do rendimento escolar do aluno em disciplinas básicas do currículo fundamental

As notas oficiais do rendimento escolar dos educandos parecem úteis nos casos de pesquisa em que se pretende avaliar o histórico académico, utilizando-se as médias finais de um longo período. Mas esse procedimento pode não acessar o rendimento actual do educando se o período equivalente às notas for muito curto, uma vez que o desempenho do aluno pode oscilar. Outra limitação deste procedimento é a dificuldade de comparar grupos de educandos de regiões escolares diferentes, uma vez que cada escola apresenta sua própria proposta de ensino e sistema de avaliação. Dessa maneira, um aluno que recebe nota dez pelo sistema de avaliação de uma escola poderia receber a nota sete em uma outra escola que aplicaria um sistema de avaliação distinto ou mesmo enfatizando outros conteúdos académicos talvez mais difíceis. Portanto, no caso das pesquisas em que se pretende avaliar de maneira mais precisa e abrangente o desempenho actual dos educandos, bem como comparar o desempenho de educandos de regiões diferentes ou nacionalmente, exige-se a aplicação de testes padronizados de desempenho académico.

O desempenho em teste padronizado

Os testes padronizados de desempenho académico têm sido propostos como o recurso mais adequado para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, inclusive dispensando o uso dos testes de inteligência (Siegel, 1989a; 1989b). Os testes de desempenho académico são baseados na

contagem de erros (Siegel, 1989a; 1989b). Os testes de desempenho acadêmico devem abranger áreas acadêmicas específicas, como a leitura, a escrita, a fala e o raciocínio matemático, mostrando ao mesmo tempo onde os alunos apresentam maior e menor proficiência, e contribuindo para indicar os alunos dos programas de intervenção pedagógica (Siegel 1989a; 1989b).

Considerando as vantagens de uma avaliação de desempenho baseada nos conteúdos do currículo acadêmico dos educandos, os testes padronizados de desempenho acadêmico também deveriam contemplar o currículo escolar dos alunos. Quando a avaliação é baseada no currículo escolar, ela oferece as seguintes vantagens (Hynd, Clinton & Hiemenz, 1999; Tindal & Marston, 1986): semelhança entre o material de teste e o material usado comumente na sala de aula; verificação das áreas fortes e fracas do repertório acadêmico do aluno; auxílio na elaboração dos objetivos ou alvos do plano de intervenção; possibilidade de acessar, com praticidade, os efeitos dos programas educativos regulares e especiais; resultados que podem ser compreendidos e aproveitados tanto pelo professor como por outro profissional da educação especial.

Quando os testes de desempenho acadêmico são padronizados, eles costumam contemplar características sociodemográficas, como a idade do indivíduo, seu nível de escolarização, seu nível socioeconômico e aspectos culturais, baseando-se na comparação entre o desempenho do aluno e o desempenho médio da população do segmento social ao qual pertence. No Brasil, existe uma escassez de testes padronizados para avaliar o desempenho acadêmico. Apesar das suas limitações, como normas restritas em termos geográficos e reduzida faixa de seriação escolar, o teste padronizado que vem sendo usado pelos pesquisadores (Medeiros et al., 2000 e Stevanato et al., 2003) é o Teste de Desempenho Escolar -

TDE (Stein, 1994), que verifica o desempenho de escolares de 1.ª a 6.ª séries do ensino fundamental por meio de subtestes de leitura, aritmética e escrita.

Mediante o uso de testes de desempenho acadêmico, o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem é dado verificando se o nível do desempenho do educando no teste corresponde ao esperado para sua série escolar (Hynd, Clinton & Hiemenz, 1999). Escores que divergem dois ou mais anos abaixo da série escolar ou abaixo do 16.º percentil preencheriam o critério para serviços especiais (Hynd, Clinton & Hiemenz, 1999). Ao invés de tomar como referência a série escolar, Siegel (1999) prefere adotar como critério a divergência entre o rendimento do educando no teste e sua idade, a fim de evitar problemas metodológicos.

Convém apontar que estudos comparativos entre o procedimento da discrepância inteligência-desempenho e o procedimento do teste de desempenho acadêmico isolado mostram que as características dos alunos selecionados pelos dois procedimentos são muito semelhantes na área acadêmica (Shaywitz et al., 1992; Siegel, 1992) e no comportamento, que tende a ser problemático (Coleman, McHam & Minnett, 1992; Gresham, MacMillan & Bocian, 1996). Dessa forma, pode-se defender que os dois procedimentos em questão – o de discrepância inteligência-desempenho e o de provas de desempenho acadêmico isolado – são capazes de identificar grupos de indivíduos que exigem atenção profissional especial, por apresentarem tanto desempenho acadêmico rebaixado como um padrão problemático de comportamento.

Devido aos dados mencionados, pesquisas internacionais sobre distúrbios de aprendizagem têm sido correntemente utilizadas como referências para os estudos brasileiros sobre dificuldades de aprendizagem e competência social. Não

apenas há a possibilidade mas também há uma necessidade de equiparar os dois tipos de diagnósticos ou categorias, uma vez que os estudos estrangeiros, em grande parte, versam sobre distúrbios de aprendizagem, enquanto no Brasil são, na maioria, sobre dificuldades de aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 2003). Convém destacar que, apesar das numerosas críticas feitas ao procedimento da discrepância inteligência-desempenho para o diagnóstico de distúrbios de aprendizagem, o mesmo é ainda correntemente usado por pesquisadores, especialmente norte-americanos, por força de uma lei federal dos Estados Unidos que obriga o uso desse procedimento (Lerner, 2003; Shaw et al., 1995). Essa lei prevê verba extra às escolas, proporcionalmente ao número de crianças diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem, para que a elas sejam providenciados serviços especializados (Sternberg, 1999).

Diante disso, o abandono do procedimento do índice de discrepância entre inteligência e desempenho constitui um problema burocrático e não empírico, não se relacionando à realidade político-educacional brasileira. Graças aos problemas relacionados a esse procedimento, muitos educadores preferem extrair informações fazendo uso de métodos alternativos para o diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem, tal como a avaliação dinâmica (Hynd, Clinton & Hiemenz, 1999).

Avaliação dinâmica

A avaliação dinâmica acessa o que a criança aprende (momento presente) e pode aprender (potencial) com a mediação do professor, além daquilo que ela já aprendeu (Fonseca, 2001; Lerner, 2003). Na avaliação dinâmica (ver Fonseca, 1996; 2001 para detalhes), o professor organiza diferentes tarefas adequadas às necessidades do educando e aos seus objetivos educacionais. O professor interage com o educando mediando diferentes formas de cultura, de

percepção, de processamento de informação e de organização da realidade, contribuindo para desenvolver habilidades cognitivas necessárias ao sucesso acadêmico (Fonseca, 2001). De maneira muito sintética, na mediação (Fonseca, 2001), o professor segue basicamente cinco etapas: (1) seleção de estímulos (redução da complexidade ajustando-os às competências da criança); (2) focagem nos detalhes; (3) repetição experiencial (reapreciar o que é importante); (4) percepção e compreensão das semelhanças e diferenças; (5) provocar a generalização (aplicar o que foi aprendido em novas situações). Ao longo de cada uma dessas etapas, o professor serve de modelo e também envolve o educando nas atividades por meio de perguntas e *feedbacks* que elucidam processos.

Nota-se que a avaliação dinâmica é também uma intervenção, oferecendo a vantagem de avaliar continuamente as habilidades que o educando adquire, possibilitando condições para acessar a aprendizagem real e potencial do aluno, conforme os pressupostos de Vygotsk (Fonseca, 1996; 2001). Na avaliação dinâmica, o objetivo é verificar o avanço do educando em função da assistência que recebe, seguindo o modelo teste-ensino-teste (Fonseca, 2001; Hynd, Clinton & Hiemenz, 1999), permitindo clarificar a natureza do problema ao ter em atenção a interação de fatores biosociais (Fonseca, 1999a). Sendo assim, a avaliação dinâmica permite, ao profissional que a emprega, condições para estudar de maneira detalhada e específica cada caso de dificuldades de aprendizagem.

A combinação de critérios

A combinação de critérios para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem parece ser o método mais apropriado devido à complexidade dessa tarefa. Sendo assim, apresenta-se, a seguir, a sugestão de um modelo operacional abrangente para o diagnóstico das dificuldades de

aprendizagem, na intenção de associar a utilidade de várias técnicas.

Um método viável para a operacionalização das dificuldades de aprendizagem

Considerando os problemas relacionados à complexidade do diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem; a intenção de integrar os componentes úteis dos diferentes procedimentos para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem; e também considerando a necessidade de haver integração entre diagnóstico e intervenção, apresenta-se uma proposta para uma definição metodológica abrangente das dificuldades de aprendizagem, constituída de três etapas sucessivas:

Diagnóstico I

Seleção inicial ou pré-seleção: Consiste no uso de diferentes indicadores, tais como julgamento do professor, familiares, entrada do indivíduo com queixas escolares em instituições de atenção psicossocial e/ou notas oficiais do rendimento escolar do aluno em disciplinas básicas do currículo fundamental. Na seleção inicial, seriam aproveitados o julgamento do professor, a observação dos familiares, o histórico escolar do aluno (incluindo número de repetência, quando for o caso) e a queixa geralmente já existente relacionada ao educando.

Diagnóstico II

Identificação ou triagem: Consiste na avaliação do desempenho acadêmico por meio de testes padronizados. Nesta etapa, a criança será identificada e escolhida ao diagnóstico de dificuldades de aprendizagem a partir de uma medida padronizada, que será referência para qualquer outra medida e/ou intervenção, permitindo o cumprimento de um quesito básico para o avanço do

conhecimento científico: o cruzamento e o tratamento sistemático de dados entre vários pesquisadores e profissionais. Por meio do uso de testes padronizados de desempenho acadêmico, torna-se possível validar os resultados dos procedimentos eventualmente adotados na fase do *Diagnóstico I*. Dependendo do interesse do avaliador, a aplicação dos testes de desempenho acadêmico poderia ser directa, dispensando-se a fase do *Diagnóstico I*, como no caso de avaliar o desempenho acadêmico de todos os alunos de uma sala de aula.

Diagnóstico III

Categorização ou diagnóstico-remediativo: Consiste no levantamento dos factores associados (no duplo sentido: causalidade ou apenas co-ocorrência) ao baixo rendimento acadêmico, como por exemplo, deficiências e outras condições médicas, carência cultural, desnutrição, nível socioeconômico, competência social, percepção, coordenação motora etc.. O levantamento desses dados pode ser feito, em parte, mediante aplicação de inventários já existentes e outros que ainda necessitam ser elaborados, bem como ao longo da próxima etapa (*Diagnóstico IV*). Entrevistas com professores e familiares seriam feitas nesta etapa, à semelhança de uma anamnese. A categorização é útil para facilitar a compreensão dos casos, contribuindo para associar o diagnóstico à intervenção. E, quanto à situação de pesquisa, contribuiria para a existência de registros com descrições detalhadas das características dos educandos, permitindo aos pesquisadores análises com maior precisão, facilitando a inclusão ou exclusão de determinados casos quando o interesse for uma revisão da literatura ou um estudo de meta-análise.

Diagnóstico IV

Avaliação dinâmica: Consiste na intervenção diagnóstica psicopedagógica

baseada na mediação, podendo ser utilizados os dados coletados nas etapas anteriores. A partir da avaliação dinâmica, seria possível beneficiar mais directamente a criança em pesquisas, pois esta não seria simplesmente parte de uma amostra estática, tendo uma chance mais directa de mudar sua condição acadêmica. As avaliações diagnósticas contínuas feitas nesta etapa alimentarão o *Diagnóstico III* com registros detalhados dos factores associados e, quando possível, com indicações de factores causais. Os avanços no desempenho geral do educando poderiam ser comparados em um momento posterior com as medidas tiradas no *Diagnóstico II e III*. Dessa forma, dentro de um modelo de estudo de caso, a avaliação dinâmica é capaz de complementar, integrar e aperfeiçoar os dados das técnicas diagnósticas anteriores.

Conclusão

A definição de dificuldades de aprendizagem defendida neste artigo corresponde ao método elaborado para sua operacionalização, além de ser adequada à realidade político-educacional e social brasileira. Graças às dificuldades próprias do campo das dificuldades de aprendizagem e a história envolvendo a definição de distúrbios de aprendizagem, tentou-se evitar na elaboração desse modelo aqui proposto a defesa pessoal de enfoques e técnicas, esforçando-se por limitar as análises críticas aos dados empíricos e aos questionamentos a eles subjacentes, percorrendo, na medida do possível, o caminho da integração teórica ou a interdisciplinaridade.

Referências

Adelman, H.S. (1992). LD: The next 25 years. *Journal of Learning Disabilities*, 25(1), 17-22.
Bear, G.G., Minke, K.M., Griffin, S.M. & Deemer, S.A. (1998). Achievement-related perceptions of children with learning disabilities and normal

achievement: Group and developmental differences. *Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 91-104.
Bennett, R.E., Gottesman, R.L., Rock, D.A. & Cerullo, F. (1993). Influence of behavior perceptions and gender on teachers' judgments of students' academic skill. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 347-356.
Braghiroli, E.M. (1990). *Psicologia geral*. 9a. edição. Porto Alegre: Vozes.
Brasil/MEC/Parâmetros Curriculares Nacionais: *Adaptações curriculares*. Brasília: SEF/SEESP, 1998.
Coleman, J.M., McHam, L.A. & Minnett, A.M. (1992). Similarities in the social competencies of learning disabled and low achieving elementary school children. *Journal of Learning Disabilities*, 25(10), 671-677.
DalVesco, A., Mattos, D., Benincá, C. & Tarasconi, C. (1998). Correlação entre WISC e rendimento escolar na escola pública e na escola particular. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (3), 481-495.
Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (167-206). Campinas: Alínea.
DSM-IV (1995). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. (D. Batista, Trad.). 4.ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.
Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2a. edição. Porto Alegre: ArtMed.
Fonseca, V. (1996). *Aprender a aprender. A educabilidade cognitiva*. Lisboa: Notícias Editorial.
Fonseca, V. (1999a). *Insucesso escolar. Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. 2a. edição. Lisboa: Âncora Editora.
Fonseca, V. (2001). *Cognição e aprendizagem. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Lisboa: Âncora Editora.
Fonseca, V. & Cruz, V. (2001). *Programa de Reeducação Cognitiva PASS (Planificação, Atenção e processamento Simultâneo e Sequencial de informação). Avaliação dos seus efeitos em crianças com dificuldades de aprendizagem*. Cruz Quebrada: FMH Edições.

- Gresham, F.M., McMillan, D.L. and Bocian, K.M. (1996). Learning disabilities, low achievement and mild mental retardation: More alike than different? *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 570-581.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M. & Lloyd, J.W. (1999). *Introduction to learning disabilities*. second edition. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Hammill, D.D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84.
- Hynd, G.W., Clinton, A.B. & Hiemenz, J.R. (1999). The neuropsychological basis of learning disabilities. In R.J. Sternberg, & L. Spear-Swerling (Ed.), *Perspectives on learning disabilities* (pp.60-79). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Kirk, S.A. & Chalfant, J.C. (1984). *Academic and developmental learning disabilities*. Denver: Love Publishing Company.
- Lerner, J.W. (2003). *Learning disabilities. Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Machado, A.M., Souza, M.P.R. & Sayão, Y. (1997). As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. In A.M. Machado et al. (Ed.), *Educação especial em debate* (pp.69-116). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MacMillan, D.L., Gresham, F.M. & Bocian, K.M. (1998). Discrepancy between definitions of learning disabilities and school practices: An empirical investigation. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 314.
- Marturano, E.M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 135-142.
- Marturano, E.M., Linhares, M.B.M. & Parreira, V.L.C. (1993). Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina Ribeirão Preto*, 26(2), 161-175.
- Marturano, E.M. & Loureiro, S.R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Ed.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea.
- Marturano, E.M., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M. & Machado, V.L.S. (1997). A avaliação psicológica pode fornecer indicadores de problemas associados a dificuldades escolares? In E.M. Marturano, S.R. Loureiro & A.W. Zuairi (Ed.), *Estudos em Saúde Mental* (11-48). Ribeirão Preto: Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental: Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP.
- Marturano, E.M., Parreira, V.L.C. & Benzoni, S.A.G. (1997). Crianças com queixa de dificuldade escolar: Avaliação das mães através da Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 3-15.
- Massola, G.M., & Silveira, E.F.M. (1997). Percepção do comportamento infantil por professoras versus sexo e encaminhamento para atendimento psicoterapêutico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(3), 303-309.
- Medeiros, P.C., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M. & Marturano, E.M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.
- Meltzer, L., Roditi, B., Houser Jr., R.F. & Perlman, M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5), 437-451.
- Rebelo, J.A.S. (1993). Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico. Rio Tinto: Edições Asa.
- Renick, M.J. & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), 631-638.
- Romero, R.A. & Capitão, C.G. (2003). Caracterização da clientela da clínica-escola de psicologia da Universidade de São Francisco. *Psicologia: Teoria e Prática*, 5(1), 111-121.
- Santos, D.N., Borges, A.P.V., Pereira, P.S., Chalhub, A.A., Happé, F., Silva, R.C.R., Assis, A.M.O., Blanton, R.E., Parraga, I.M., Reis, M.G., Filho, N.M.A. & Barreto, M.L. (2002). Epidemiologia do desenvolvimento cognitivo de escolares em Jequié, Bahia, Brasil: procedimentos de avaliação e resultados gerais. *Cadernos de Saúde Pública*, 18(3), 723-733.
- Shaw, S.F., Cullen, J.P., McGuire, J.M. & Brinckerhoff, L.C. (1995). Operationalizing a definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(9), 586-597.
- Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M., Holahan, J.M. and Shaywitz, S.E. (1992). Discrepancy compared to low achievement definitions of reading disability: Results from the Connecticut longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 25(10), 639-648.
- Siegel, L.S. (1989a). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(8), 469-478,486.
- Siegel, L.S. (1989b). Why we do not need intelligence test scores in the definition and analyses of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(8), 514-518.
- Siegel, L.S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25(10), 618-629.
- Siegel, L.S. (1999). Learning disabilities: The roads we have traveled and the path to the future. In: Sternberg, R.J. & Spear-Swerling, L. (Org). *Perspectives on learning disabilities* (pp.159-175). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Siegel, L.S. (2003). IQ-discrepancy definitions and the diagnosis of LD: Introduction to the special issue. *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 02-04.
- Smith, T.E.C.; Dowdy, C.A.; Polloway, E.A. & Blalock, G.E. (1997). *Children and adults with learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Souza, M.P.R. (1997). A queixa escolar e predomínio de uma visão de mundo. In A.M. Machado & M.P.R. Souza, *Psicologia escolar: Em busca de novos rumos* (pp.17-34). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stein, L.M. (1994). Teste de Desempenho Escolar (TDE). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sternberg, R.J. (1999). Epilogue: Toward an emerging consensus about learning disabilities. In R.J. Sternberg & L. Spear-Swerling (Ed.). *Perspectives on learning disabilities* (pp.277-282). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Stevanato, I.S., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M. & Marturano, E.M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.
- Swanson, H.L. (1987). Information processing theory and learning disabilities: A commentary and future perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 20(3), 155-166.
- Swanson, H.L. & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21(3), 427-443.
- Tindal, G. & Marston, D. (1986). Approaches to assessment. In J.K. Torgesen & B.Y.L. Wong (Ed.). *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (pp.55-84). San Diego: Academic Press, Inc.
- Winne, P.H., Woodlands, M.J. & Wong, Y.L. (1982). Comparability of self-concept among learning disabled, normal, and gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, 15(8), 470-475.