

# ESTUDO DE CASO DE ALUNO COM DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM SEM OUTRA ESPECIFICAÇÃO<sup>1</sup>

*CASE STUDY OF A STUDENT WITH LEARNING DISORDER WITHOUT OTHER  
ESPECIFICATIONS*

Kellys Regina Rodio Saucedo<sup>2</sup>  
Sidneia Lopes dos Santos<sup>3</sup>  
Maria Ester Rodrigues<sup>4</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo relatar um trabalho de observação de aluno com diagnóstico de transtorno de aprendizagem, como resultado de uma atividade prática vinculada a disciplina de graduação para formação de futuros pedagogos em psicologia educacional e problemas de aprendizagem, e subsídio dos alunos na identificação de transtorno de aprendizagem e elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica.

**Palavras-Chave:** Transtorno de aprendizagem sem outra especificação, psicologia da educação, formação de professores.

## Introdução

Sabe-se hoje que um cérebro com estrutura normal, boas condições funcionais e neuroquímica adequada, não é sempre garantia de um aprendizado normal. Muitos

**Abstract:** The purpose of this article is to report a study consisting in observing a student diagnosed with learning disorder, as a result of a practice activity connected to the graduation course for the training of future educationalists in educational psychology and learning disorder, aiming at better assist the students to identify learning disorders as well as to prepare a proposal of pedagogical intervention.

**Keywords:** Learning disorders with no additional specification, Education Psychology, Teachers' training.

profissionais da saúde e da educação buscam precisar o diagnóstico de transtornos de aprendizagem, bem como as formas de intervenção. Entretanto, ainda existem grandes dificuldades para chegarmos às respostas dos motivos do fracasso escolar, porque as causas estão relacionadas a um conjunto complexo de fatores para além dos

---

<sup>1</sup> Trabalho originalmente realizado como prática da disciplina Psicologia da Educação II, ofertada na grade curricular da segunda série de um curso de Pedagogia de instituição pública de ensino da região oeste do PR, no ano de 2011.

Paper originally written as a practice of Psychology of Education II, from the 2<sup>nd</sup> grade curriculum of Pedagogy at a public college from West Paraná State, in 2011.

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia, Centro de Educação, Comunicação e Artes da Unioeste – Campus Cascavel – PR e.mail: gildone@hotmail.it

Academician of Pedagogy course at Centro de Educação, Comunicação e Artes of Unioeste University – Campus Cascavel – Paraná State

<sup>3</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia, Centro de Educação, Comunicação e Artes da Unioeste - Campus Cascavel – PR e.mail: sydyneya1@gmail.com

Academician of Pedagogy course at Centro de Educação, Comunicação e Artes of Unioeste University – Campus Cascavel – Paraná State

<sup>4</sup> Professor Adjunto IV do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Unioeste - Campus Cascavel - PR, mariaester.rodrigues@gmail.com Professor at Centro de Educação, Comunicação e Artes of Unioeste University – Campus Cascavel – Paraná State, mariaester.rodrigues@gmail.com

## ESTUDO DE CASO DE ALUNO COM DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM SEM OUTRA ESPECIFICAÇÃO

problemas exclusivamente relacionados ao Sistema Nervoso Central, entre eles: questões psicológicas, sociais, ambientais, culturais, pedagógicas, metodológicas etc.

Em geral, “[...] as dificuldades acadêmicas apresentadas pelas crianças tendem a ser atribuídas a elas próprias: motivação [...], dificuldades para aprender a ler e escrever, bem como manter atenção nas atividades escolares”<sup>5</sup>. É fato que tais características individuais interferem no aprendizado, mas também as características da escola, a abordagem pedagógica e os métodos de avaliação, entre outras, podem influenciar o quadro descrito, gerando um problema de aprendizagem ou mesmo maximizando/mantendo um problema pré existente.

As condições de ensino fornecidas em muitas escolas e as estratégias de avaliação utilizadas estão longe do que poderia ser considerado adequado. De acordo com Pereira, Marinotti e Luna (2004) as escolas não estão preparadas para lidar com as crianças que não acompanham o mesmo ritmo das outras. Compreender e desenvolver novos métodos e instrumentos de ensino não significa sempre a obtenção de resultados positivos, porque as particularidades de cada indivíduo resultam em respostas diferentes aos procedimentos de intervenção, tornando a questão mais complexa.

No entanto, testar novos procedimentos de ensino é fundamental, uma vez que ensinar de modo diferente a um aluno que não aprende de modo usual é

fundamental. Alguns alunos são rotulados como *caso perdido*; o que não é verdade, pois todos têm possibilidades de aprender mais e melhor, dadas as condições de ensino-aprendizagem necessárias, respeitadas as necessidades individuais.

Na observação do aluno, o professor tem função destacada, pois é ele quem primeiro percebe e registra as dificuldades de aprendizagem do aluno bem como, solicita a avaliação de profissionais especializados. O diagnóstico precoce do transtorno de aprendizagem possibilita aos professores e aos pais planejarem programas de reforço escolar, intervenções clínica e pedagógica para superar as dificuldades e promover o desenvolvimento escolar da criança<sup>6</sup>.

Bastos (2006)<sup>7</sup> e Smith & Strick (2001)<sup>8</sup> concordam que o aprendizado da leitura, da escrita e da matemática são fundamentais para a participação do indivíduo na sociedade atual, assinalada pela competitividade e pelas crescentes exigências em habilidades e competências.

Bryant e Bradley<sup>9</sup> definiram crianças disléxicas como aquelas que apresentam problemas ao tentar ler e escrever, mesmo sendo inteligentes, rápidas e atentas. Tal definição não difere muito da convenção atual apresentada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Associação Americana de Psiquiatria, DSM

<sup>5</sup> PEREIRA, Maria E.; MARINOTTI, Mirian e LUNA, Sergio V. “O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento”. In: HUBNER, Maria Martha C e MARINOTTI, Mirian (orgs.). Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes. 1ª Ed. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004, p. 307

<sup>6</sup> MORAIS, Antonio M. P. Distúrbios da Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. 12ª Ed. São Paulo: Edicon, 2006.

<sup>7</sup> BASTOS, José Alexandre. Discalculia: transtorno específico da habilidade em matemática. In: ROTTA, Newra, OHWEILER, Lygia e RIESGO, Rudimar dos S. Transtornos da Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

<sup>8</sup> SMITH, Corine; STRICK, Lisa. Dificuldades de Aprendizagem de A a Z. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

<sup>9</sup> BRYANT, P.E; BRADLEY, L. Problemas de leitura na criança. Porto Alegre: Artmed, 1987.

IV, 1994)<sup>10</sup>, na qual a inteligência preservada associada a dificuldades excessivas para a idade, escolaridade são critérios de padronização do diagnóstico.

O DSM IV define o transtorno da leitura por três critérios, quais sejam: Critério A - Existência de um rendimento da leitura, correção, velocidade ou compreensão, medida em testes padronizados e individualmente administrados, substancialmente abaixo do esperado para a idade cronológica, inteligência medida e escolaridade do indivíduo; Critério B - a perturbação interfere significativamente no ambiente escolar e nas atividades diárias; Critério C - na presença de *déficit* sensorial, as dificuldades excedem aquelas habitualmente associadas.

As causas da dislexia, nome mais antigo para transtorno de leitura, mas ainda em utilização, podem ser genéticas ou adquiridas e tem repercussão no comportamento do indivíduo, não sendo raras as queixas de ansiedade, agressão, depressão, hiperatividade e/ou desatenção indicadas pelos pais e professores nos registros clínicos. Os estudos de Giacheti e Capellini<sup>11</sup> enfatizam a possível origem congênita do transtorno de leitura que, conforme já mencionado, acomete crianças com potencial intelectual normal, sem *déficits* sensoriais, mas que não conseguem adquirir ou desempenhar de modo satisfatório a leitura e mesmo a escrita.

Quando a leitura é insuficiente, a escrita em decorrência também costuma ser

pobre e os erros são frequentes, como a inversão de palavras e omissões na acentuação gráfica. Escrever não é uma atividade fácil, Mundó e Badia (2000)<sup>12</sup> refletem sobre a mistura de ansiedade e entusiasmo causada por uma página em branco, exigindo a escrita. Para Mundó e Badia<sup>13</sup>, a concepção de Bakhtin do uso da expressão escrita envolve o diálogo, porque o texto é sempre a resposta para outros textos e está inserido em um emaranhado comunicativo. Quando alguém escreve *dialoga*.

Como mencionado por Bastos<sup>14</sup> anteriormente, o aprendizado da leitura, da escrita e da matemática são essenciais para o indivíduo (entre inúmeros outros autores). Gregori e Granell em Monereo e Solè, ao estudarem estratégias para o ensino e a avaliação em matemática descobriram pesquisas envolvendo diversos países.

Neles “[...] mais de 50% dos alunos e alunas que terminam a escolaridade obrigatória não alcançam níveis de conhecimento básico que lhes permita, por exemplo, achar a média de várias magnitudes ou resolver problemas”<sup>15</sup>. Obviamente tal estatística não se refere à existência de transtornos de aprendizagem em massa, mas indicam problemas de aprendizagem provavelmente causados por outros determinantes como método de

<sup>10</sup> Associação Americana de Psiquiatria. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM IV. 4ª ed. Washington, D.C., 1994. Disponível em: [http://www.psicologia.pt/instrumentos/dsm\\_cid/dsm.php](http://www.psicologia.pt/instrumentos/dsm_cid/dsm.php). Acesso em: 15 maio de 2012.

<sup>11</sup> GIACHETI, C.M.; CAPELLINI, S.A. Distúrbios de aprendizagem: avaliação e programas de remediação. São Paulo: Frontis, 2000.

<sup>12</sup> MUNDÓ, Anna Camps e BADIA, Montserrat C. “As estratégias de ensino-aprendizagem na escrita”. In: MONEREO, Carles e SOLÉ, Isabel. O assessoramento psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtivista. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

<sup>13</sup> MUNDÓ, Anna Camps e BADIA, Montserrat C., op. cit., 2000.

<sup>14</sup> BASTOS, José Alexandre. op. cit. 2006.

<sup>15</sup> GREGORI, Elena B. e GRANELL, Carme G. “As estratégias de ensino e de avaliação matemática”. In: MONEREO, Carles e SOLÉ, Isabel. O assessoramento psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtivista. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 289.

## ESTUDO DE CASO DE ALUNO COM DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM SEM OUTRA ESPECIFICAÇÃO

ensino, formação de professores, presença ou ausência de habilidades pré-requisito nos alunos etc.

De acordo com a Academia Americana de Psiquiatria o transtorno de aprendizagem de matemática é uma dificuldade em aprender matemática caracterizada por falhas para aquisição de proficiência a despeito da condição emocional, da motivação e da inteligência. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais<sup>16</sup>, conforme mencionado anteriormente, somente caracteriza o transtorno combinado da leitura, da expressão escrita e da matemática quando os resultados após aplicação de testes padronizados estão substancialmente abaixo do esperado e interferem significativamente no desempenho escolar ou nas atividades da vida diária que requerem habilidades de leitura, matemática e escrita, tal como já mencionado para o transtorno de aprendizagem da leitura (com especificação).

O Transtorno de Aprendizagem Sem Outra Especificação consiste no transtorno que não satisfaz os critérios para qualquer Transtorno de Aprendizagem Específico, podendo incluir combinação de problemas nas três áreas (leitura, matemática e expressão escrita) que, juntos, interferem substancialmente no rendimento escolar, embora o desempenho nos testes de cada habilidade isolada não atenda os três critérios já mencionados, especialmente o critério A, qual seja, que a dificuldade nas três áreas esteja acentuadamente abaixo do nível esperado para a idade cronológica, inteligência medida e escolaridade apropriada à idade do indivíduo<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Associação Americana de Psiquiatria, DSM IV, 1994.

<sup>17</sup> Idem.

Na análise dos Transtornos de Aprendizagem presentes na revisão bibliográfica efetuada, os autores são unânimes na defesa do diagnóstico e tratamento precoce, sendo fundamental a parceria entre os profissionais que atuam no diagnóstico e tratamento da criança, pais e professores, para evitar situações que retardem o progresso ou gerem expectativas maiores daquelas que a criança possa superar. Em alguns casos os alunos e mesmo seus pais precisam de suporte psicológico<sup>18</sup>.

O presente trabalho tem como objetivo principal o relato da observação de um aluno, com o respectivo registro e análise dos dados coletados, com vistas à identificação de aspectos contidos no diagnóstico já efetuado por profissionais especializados (Transtorno de Aprendizagem sem outra especificação) e elaboração de uma proposta intervenção pedagógico. Trata-se de um trabalho desenvolvido num contexto formativo de formação de professores em psicologia da educação num curso de pedagogia em universidade pública do oeste do Paraná. Tem ainda como foco visualizar como se apresenta um caso de Transtornos de Aprendizagem Sem Outra Especificação, incluindo problemas nas três áreas do conhecimento: leitura, matemática e expressão escrita, em função do diagnóstico recebido oficialmente pelo aluno observado.

### Metodologia

O primeiro contato foi estabelecido com a Direção da Escola Estadual por uma

<sup>18</sup> Conforme os autores: ROTTA, Newra T. e PEDROSO, Fleming Salvador. "Transtornos da Linguagem". In: ROTTA, Newra, OHWEILER, Lygia e RIESGO, Rudimar dos S. *Transtornos da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2006; MUNDÓ e BADIA, op.cit., 2000; GREGORI e GRANELL, op.cit., 2000; SMITH, op.cit., 2001.

das acadêmicas que já havia trabalhado como professora na instituição. O fato de a acadêmica ser conhecida dos alunos, dos funcionários e da equipe pedagógica, facilitou a realização da pesquisa.

A diretora disponibilizou a entrada das acadêmicas, comprometendo-se em cooperar com as atividades, conduzindo-as a classe e apresentando-as aos alunos, explicando serem alunas da universidade que realizariam uma atividade formativa e colaborativa com a escola.

O interesse pelo aluno surgiu das próprias dificuldades da acadêmica, ex-professora, em trabalhar com o aluno em sala de aula, quando foi sua professora no ano anterior. Além disso, era de seu conhecimento a existência de encaminhamento anterior do aluno para avaliação psicopedagógica no CRAPE (Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado).

O aluno denominado doravante Y, repete do 6º ano, estudava no período vespertino em um Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizado na região oeste de Cascavel – PR.

No período de observação o aluno tinha 12 anos completos, sendo do sexo masculino, estatura, peso e nível socioeconômico baixo. Foram consultados os registros individuais de acompanhamento da equipe pedagógica e foram anotadas as falas dos professores a respeito dos alunos. A observação do aluno aconteceu durante todo o mês de agosto do ano de dois mil e onze, em dias alternados.

Após esse primeiro contato as acadêmicas entregaram uma ficha de acompanhamento para professores e equipe pedagógica<sup>19</sup>, com finalidade de colher

dados a respeito das dificuldades e problemas de comportamento e de relacionamento por parte do aluno.

O caso acompanhado foi composto por observação dirigida do aluno, de materiais produzidos por esse, tais como: cadernos, desenhos, além de observação e registro em classe, análise do encaminhamento para avaliação e do conteúdo avaliativo, preenchimento de fichas de observação dirigida e realização de entrevistas semiestruturadas com professores e equipe pedagógica.

As observações em sala de aula foram realizadas em oito sessões de 55 (cinquenta e cinco) minutos. O aluno e o professor eram observados constantemente e as anotações cursivas envolviam os fatos ocorridos em sala de aula, todos considerados de relevância para compreensão das queixas anteriormente analisadas na ficha de acompanhamento.

## Resultados

O Relatório de Avaliação Psicopedagógica, datado de 22 de fevereiro de 2011, informou o diagnóstico baseado nos critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV, como sendo de Transtorno de Aprendizagem Sem Outra Especificação, com apresentação de defasagens nas três principais áreas acadêmicas: leitura, matemática e expressão escrita.

O aluno era e é atendido pela professora da Sala de Recursos, mas apresentando baixa frequência. Os professores entrevistados desconheciam o diagnóstico do aluno e muitos insistiram na tese de que o aluno não realizava as atividades por ser relapso.

Pelos registros individuais de acompanhamento da equipe pedagógica

---

<sup>19</sup> Maiores informações quaisquer dos instrumentos utilizados na pesquisa podem ser obtidas pelo contato direto com os autores.

## ESTUDO DE CASO DE ALUNO COM DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM SEM OUTRA ESPECIFICAÇÃO

anotamos queixas dos professores acerca de dificuldades para ler, para escrever e diversas passagens relatando atos agressivos contra colegas.

O aluno é proveniente de escola pública municipal, onde cursou de 1ª à 4ª série, entre 2006 e 2009. Não existem registros de reprovação, avaliação ou participação em salas de apoio nesse período anterior.

Ingressou na atual escola em 2010, reprovando em 2011. No mês de setembro de 2010 foi encaminhado para a primeira avaliação psicopedagógica, realizada pelo CRAPE (Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado). O processo resultou em um documento emitido pela mesma instituição com data de 20 de dezembro de 2010, encaminhando o aluno Y para atendimento psicológico no CRAS (Centro de Referência de Assistência Social).

Posteriormente foi encaminhado para segunda avaliação, sendo que o Relatório de Avaliação Psicopedagógica, assinado por professora especializada e psicóloga, datado de 22 de fevereiro de 2011 informou o diagnóstico referenciado em resultados acadêmicos e nos critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV, com a seguinte conclusão:

[...] o aluno apresenta características compatíveis com Transtornos de Aprendizagem Sem Outra Especificação, isto é, apresenta problemas nas três áreas: leitura, matemática e expressão escrita, sendo que estas juntas estão interferindo de forma significativa no rendimento escolar<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Relatório do Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado-CRAPE. Cascavel, NRE, 2011 (não publicado).

O plano de intervenção sugerido pelas avaliadoras inclui matrícula do aluno em Sala de Recursos e a realização de Psicoterapia, com solicitação de atendimento por Psicóloga do CRAS. Entretanto, o plano foi realizado parcialmente, com a efetivação da matrícula em Sala de Recursos seguida de comparecimento do aluno decrescente, além da não realização de atendimento psicológico, pois o documento foi arquivado na secretaria da escola, aparentemente sem o conhecimento da família e da equipe pedagógica.

Um fato curioso a ser relatado é que, apesar do diagnóstico oficial e da avaliação dos professores as médias do aluno na escola municipal variavam entre 6.0 e 8.2 pontos, tendo menor expressão avaliativa em língua portuguesa e maior em matemática.

Em 2010 o aluno frequentou a Sala de Apoio de Matemática, permanecendo nove meses no programa. O registro do regente, do professor de apoio e da equipe pedagógica informa o diagnóstico posterior aos conteúdos trabalhados, considerando o nível de conhecimento de um aluno concluinte das séries iniciais (1ª a 4ª série), entre eles: números e álgebra; grandezas e medidas, geometria e tratamento de informação; no qual consta apenas apropriação parcial dos conteúdos. O relatório é datado de 22 de dezembro de 2010.

No início de 2011 o aluno iniciou a Sala de Recursos, no contraturno. A professora S. G. A. ao ser entrevistada explicou que havia assumido recentemente a turma e, portanto, teve pouco contato com o aluno. Porém, queixou-se da baixa assiduidade deste, fato encontrado também nos registros da Sala de Apoio<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> S.G.A. Professora da Sala de Recursos. Cascavel, 20 de junho de 2011. Entrevista cedida a SAUCEDO, Kellys Regina Rodio (não publicado).

A coordenadora pedagógica informou que o aluno frequenta o Projeto Eureka no mesmo horário do da Sala de Recursos. No ano anterior estabeleceu-se um acordo entre coordenação pedagógica com a coordenação do projeto: nos dias de apoio o aluno era proibido de comparecer ao projeto, uma vez que prefere aquele às aulas de apoio. A pedagoga da escola disse que, mesmo com o acordo, uma manhã ele foi até o projeto recusando-se a ir para a sala de apoio na escola e, aparentemente num gesto de resistência, também não fez as atividades alternativas sugeridas pela professora do projeto.

No primeiro semestre de 2010 a ficha de acompanhamento do aluno trouxe a seguinte descrição: *“Indisciplinado. Não faz atividades, é faltoso; frequentou Sala de Apoio poucas vezes, não consegue concluir atividades.”*<sup>22</sup>

Na mesma ficha existe o registro de alguns professores reclamando da desorganização do caderno, ressaltando que ele “mistura” as atividades e as matérias. Ressaltamos uma observação da professora de língua portuguesa sobre o aluno: *“[...] muita dificuldade de leitura, escrita, inclusive expressão oral”*<sup>23</sup>, no mês de abril de 2010. Entretanto, apesar de o registro aparentemente verificar o problema, a providência foi tomada tardiamente, uma vez que nem indicação de apoio em língua portuguesa e nem o encaminhamento para avaliação aconteceram antes de setembro, quando constatada em conselho de classe a potencial reprovação do aluno.

Há uma probabilidade grande de que o rótulo e o estigma de *“[...] indisciplinado,*

*preguiçoso e desorganizado”*, designações que persistem mesmo agora com o diagnóstico, tenham sobrepujado a verdadeira dificuldade do aluno. É como se os sintomas falassem mais alto que a problema, impedindo aos professores de estabelecer um bom relacionamento com o aluno, acentuando o comportamento de esquiva em realizar as tarefas por parte do mesmo.

A ficha de acompanhamento de 2010, além das dificuldades acadêmicas também traz problemas de comportamento, como ocorrências constantes de agressão aos colegas. O aluno, talvez pela baixa estatura (1,26m), atira objetos nos colegas em resposta as provocações e insultos verbais. Apesar da existência de dois novos registros no 1º semestre de 2011, as queixas de agressão diminuíram. Um fator positivo pode estar relacionado à nova situação do aluno na sala, pois é repetente e em relação à idade é o mais velho, também conhecendo os professores. No time de futebol do colégio ganhou destaque e lidera como capitão.

De acordo com a professora de Educação física o aluno Y não apresenta dificuldades em suas aulas práticas, mas por vezes deixa incompletas as atividades teóricas, o que ela entende por “preguiça”. Mencionou que “Y” é o capitão do time e é ele quem forma os times e coordena os jogos. O fato foi registrado durante as observações em sala. O aluno conversou discretamente durante duas aulas seguidas de matemática, com um colega. Ao ser interrogado por uma das observadoras sobre o assunto, respondeu: *“[...] o jogo do intervalo”*, se referindo à atividade lúdica que desenvolve com os colegas. Nesse ínterim, permaneceu alheio as explicações do professor e não copiou as atividades

<sup>22</sup> ESCOLA ESTADUAL M. Q. - E. F. M. Ficha de Acompanhamento Individual do Aluno, 2010 (não publicado).

<sup>23</sup> ESCOLA ESTADUAL M. Q. - E. F. M. Ficha de Acompanhamento Individual do Aluno, 2010 (não publicado).

## ESTUDO DE CASO DE ALUNO COM DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM SEM OUTRA ESPECIFICAÇÃO

propostas, passando despercebido pelo professor.

A mãe nunca compareceu a escola e o pai, das vezes que se apresentou, em duas ocasiões aparentava estar alcoolizado. O pai explicou que a mãe não vive com as crianças, deixou-o com os filhos pequenos e que Y tem uma irmã menor. Ele sai cedo para trabalhar e solicita a Y que siga para escola depois de haver entregue a irmã menor aos cuidados dos monitores educacionais no CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil). Justifica que volta tarde para casa e não sabe se o filho realmente frequentou as aulas: “[...] *eu mando vir, se ele vem não sei, para mim é difícil tenho que lavar, passar, cozinhar e trabalhar para cuidar dos dois*”, diálogo informado pela pedagoga em 2010.

Há alguns meses o pai casou-se novamente. Uma das observadoras, diante da informação, conversou com o aluno e este se referiu à nova figura familiar com o termo: “*boa-drasta*”, revelando o aparente bom relacionamento com a madrasta e demonstrando interesse e alegria em falar sobre o assunto. É importante dizer que nas conversas anteriores houve oposição por parte do aluno em relação às observadoras, parecendo delas “*desconfiar*”.

A ficha de acompanhamento escolar não registra a intervenção sugerida no Relatório de Avaliação Psicopedagógica quanto ao encaminhamento para psicóloga e psicoterapia, indicando que o pai provavelmente desconhece esta necessidade. Os registros de comparecimento do pai estão relacionados aos problemas de aprendizagem, ao comportamento do aluno e as faltas frequentes a Sala de Recursos. Em nenhum momento é mencionada a necessidade de psicoterapia como parte integrante do plano de intervenção do CRAPE.

Alguns dos professores entrevistados, entre eles o de língua portuguesa, inglês e matemática, são unânimes em dizer que o aluno é, segundo eles, preguiçoso, não tendo nenhuma dificuldade específica que o impeça de progredir. Questionados sobre o diagnóstico do CRAPE, também afirmaram unanimemente desconhecer o resultado. Sabiam apenas que frequentava a Sala de Recursos, mas não sabiam o motivo. Ao receberem a informação, dois deles duvidaram dos resultados.

O aluno, durante as aulas, conversa bastante com os colegas que se sentam próximos a ele, mas a posição inclinada sobre o caderno e a fala baixa faz com que passe despercebido em relação aos demais alunos que transitam pela sala ou falam alto. Seu destaque no futebol provoca reações de admiração nos colegas. Quando Y está desenvolvendo uma atividade é frequentemente interpelado pelos demais alunos que, inclusive, lhe oferecem objetos (papel, borracha de dinheiro) para atirar e provocar desordem na classe, fato registrado durante as observações.

A professora da Sala de Recursos analisou os desenhos de Y e notou que a figura humana é sempre ilustrada com os braços escondidos. A escola não conseguiu grandes avanços com o aluno e ou com a família dele; mesmo os professores que dedicaram maior atenção, aproximando-se do aluno, são pessimistas em relação à existência de progresso no tocante ao desempenho escolar e motivação. A professora de geografia S.F. registrou verbalmente:

Quando você permanece em pé ao lado do aluno, ele copia lentamente as atividades, devido à necessidade de interagir com a turma, preciso me afastar e, quando olho Y deixou de lado o caderno e não terminou a atividade. A insistência muitas

vezes o faz resistir abandonando o exercício, mesmo que seja sob a forma de elogios<sup>24</sup>.

Em geral os professores que obtiveram algum resultado com o aluno afirmaram ser necessário interagir constantemente durante a aula, conferindo o caderno, aproximando-se dele durante a cópia de atividades, incentivando a participação oral e, mesmo assim encontram dificuldade, mas afirmam desconhecer a causa.

Quanto ao foco de interesse do aluno os professores não obtiveram êxito em descobrir, com exceção da professora de Educação Física, disciplina onde o aluno realiza todas as atividades práticas (exceto as teóricas). As atividades teóricas, de modo geral, não são realizadas a contento pelo aluno em todas as disciplinas.

### Discussão

Os resultados obtidos durante a observação revelam um aluno com defasagens acentuadas de aprendizagem, comportamento não adaptado às regras escolares e ausência de hábitos de estudo. Tal fato é observado na avaliação do CRAPE e na observação *in loco* do aluno e de seus materiais, como a organização do caderno do aluno.

De acordo com o laudo do CRAPE, o aspecto intelectual (nível de inteligência) apresenta desempenho na média esperada para sua idade e nível escolar, mas quanto às áreas de desenvolvimento dos conteúdos básicos de matemática e língua portuguesa são notórias as defasagens na expressão

escrita, dificultando o acompanhamento das atividades curriculares.

O resultado do Relatório emitido pelo CRAPE, assinado por duas aplicadoras especializadas, registra parecer psicológico de que o aluno teria características compatíveis com a descrição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais – (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994)<sup>25</sup>, para Transtorno de Aprendizagem Sem Outra Especificação, com resultados acadêmicos acentuadamente abaixo do esperado para seu nível mental e escolaridade nas três áreas: leitura, matemática e expressão escrita. Em outras palavras, o laudo conclui por existência de discrepância acentuada entre potencial intelectual e desempenho acadêmico.

No entanto as notas do aluno variam de 6.0 a 8.2 o que, a rigor, não indica um desempenho acadêmico acentuadamente abaixo do esperado. Nesse sentido observamos ou uma discrepância entre atendimento do critério A do DSM IV e o desempenho escolar do aluno quando da realização do diagnóstico; ou, ainda, como uma possível “benevolência” da escola e dos professores ao fornecer notas ao aluno, que acabam por não indicar um desempenho real acentuadamente abaixo do esperado, revelado especificamente pelas notas.

A defasagem gera no aluno ausência de motivação em executar as tarefas e outras manifestações de desinteresse, apatia e desmotivação quanto às atividades escolares. Tais comportamentos, em geral, são respostas às condições oferecidas no espaço escolar aliada às características do aluno. Elaborar atividades diferenciadas e criar ambientes estimulantes de aprendizagem é

<sup>24</sup> S.F. Professora de Geografia. Cascavel, 20 de junho de 2011. Entrevista cedida a SAUCEDO, Kellys Regina Rodio (não publicada).

<sup>25</sup> AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994). Diagnostic and statistical manual of mental health disorders (4th ed). Washington DC: Author.

## ESTUDO DE CASO DE ALUNO COM DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM SEM OUTRA ESPECIFICAÇÃO

função dos professores, segundo autores como Pereira, Marinotti e Luna<sup>26</sup>.

As dificuldades em se adequar às regras escolares são menos recorrentes nas aulas de Educação Física realizadas na quadra. O interesse pela prática de esportes, gerado pela sua habilidade nas mesmas, em específico o futebol, são pontos fortes do aluno. Nessas aulas os colegas respondem bem a liderança do aluno Y, como a aceitação das divisões de time sugeridas por ele.

O bom relacionamento com os colegas nem sempre é mantido na sala. Quando existe um conflito a reação do aluno é atirar objetos, o que pode ser justificável pela sua baixa estatura, o que dificultaria confrontos físicos diretos. As queixas de desentendimento com os colegas reduziram-se substancialmente após reprovação. Uma das possibilidades para a redução de tais queixas é a diferença de idade entre o aluno observado e os colegas, bem como a aprovação do grupo em relação à suas habilidades esportivas, que o definiu por capitão do time.

Na área familiar pouco se sabe sobre a mãe biológica. Em relação ao tempo de separação, por exemplo, não existem registros na ficha e, apesar de morar próxima dos filhos não mantém vínculo ou relacionamento com os mesmos. O pai demonstrou preocupação com o filho e, segundo a direção escolar é excessivamente exigente, delegando ao menino obrigações de adulto como a mencionada responsabilidade pela irmã mais jovem.

A falta da figura materna e a rotina do pai que o dificulta acompanhar diariamente o filho, além da responsabilidade pelos cuidados da irmã pequena e de si mesmo podem ter sido um

fator limitador da promoção de hábitos de estudos adequados. Isso pode ter ampliado as dificuldades do aluno e, muito provavelmente, apresenta influência no seguimento das regras escolares, já que ele mesmo as define em casa, pelo fato do pai permanecer fora do dia todo.

A pesquisadora Jaíde Regra<sup>27</sup> explica ser comum em queixas acerca de dificuldades relacionadas ao rendimento escolar a constatação de hábitos inadequados de estudo. Considera ainda ser difícil obter bons resultados quando os alunos não apresentam um conjunto de pré-requisitos comportamentais como a prévia aquisição de hábitos de estudo, sendo necessário ensinar o aluno tais pré-requisitos, geralmente proporcionados pela família, tais como hábitos de estudo, limites, aprendizado de “seguir regras” e iniciar ou completar o processo formal da responsabilidade de estudar adequadamente, para só assim atingir o objetivo de bom rendimento escolar.

A atitude de esquiva do aluno frente às atividades acadêmicas fixou o rótulo de *indisciplinado* – registrado na ficha do aluno – pelos professores e atrasou o diagnóstico precoce, findando na reprovação. O fracasso escolar aumentou a desmotivação, o comportamento de fuga/esquiva diante dos estudos e resultou na manutenção da frequência dos comportamentos inadequados, dificultando o relacionamento professor-aluno. O caráter aversivo dos estudos foi mantido pelo insucesso escolar.

Para encaminhar um plano de intervenção seria preciso identificar os comportamentos pré-requisito ou auxiliares na prevenção e no tratamento das ações

<sup>26</sup> PEREIRA, Maria E.; MARINOTTI, Mirian e LUNA, Sergio V., op. cit., 2004.

<sup>27</sup> REGRA, Jaíde A. G. Aprender a estudar. In: HUBNER, Maria Martha C e MARINOTTI, Mirian (orgs.). Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes. 1ª Ed. Santo André: ESETEC Editores Associados, 2004.

definidas como inapropriadas ao ambiente escolar. Um exemplo é o comportamento de seguir regras, que deve ser ensinado em tenra idade. Quando isso não acontece deve ser meta prioritária no plano de intervenção terapêutico e pedagógico<sup>28</sup>.

É importante o olhar diferenciado para o aluno uma vez que a desaprovação e as queixas de indisciplina e desinteresse, além do julgamento de *alguém com potencial para fazer, mas se recusa a executar*, somente reforçaram os comportamentos de esquivar do aluno e a ausência de motivação para estudar.

A prática de esportes e a participação no Projeto Eureka, atividades nas quais o aluno é bem sucedido, são fortes elementos a serem considerados pelos professores que poderão delas se utilizar para abordar temas que despertem o interesse do aluno para as outras disciplinas, além da Educação Física. É compreensível que alguns professores tenham dificuldades em trabalhar com alunos que apresentem dificuldades específicas de aprendizagem e de comportamento.

O professor regularmente elabora seu plano de trabalho desconhecendo ou desconsiderando as dificuldades individuais dos alunos e “[...] a escola organiza toda a atividade pedagógica, desde a elaboração do currículo até o processo de avaliação, com base em um padrão de aluno típico das camadas médias (...)”<sup>29</sup>. Além do procedimento pedagógico, outros fatores de ordem burocrática, obviamente, podem engessar o sistema de ensino, como a própria imposição de que o plano de ensino seja proposto antes de conhecer os alunos com os quais se irá trabalhar.

A mola propulsora para o avanço e o desafio da profissão, é a compreensão do

papel do professor na política de inclusão. Quanto maior for a relevância dos problemas que o aluno traz para a escola, mais elevada se torna a função que a escola tem e do ensino para superar seus *déficits* e os dos seus alunos<sup>30</sup>.

### Sugestão de intervenção

As especialistas responsáveis pela execução da Avaliação Psicopedagógica elaboraram, conforme já mencionado, um plano de intervenção. No período de observação, concluímos que o plano foi seguido parcialmente, por razões desconhecidas.

A proposta inicial, nesse caso, é para retomada e/ou encaminhamento das sugestões indicadas, ou seja, a convocação do responsável para informar a necessidade do tratamento psicológico, e de que já se dispõe de Carta de Apresentação do Aluno endereçada ao CRAS no arquivo da secretaria escolar.

A escola, além disso, deve insistir na frequência do aluno à Sala de Recursos. A possibilidade de um diálogo com a coordenadora do Projeto Eureka, como fez a pedagoga no ano anterior, pode inibir as faltas e melhorar a assiduidade do aluno.

Sugerimos, ainda, a aproximação com a madrastra do aluno, uma vez que ele se mostrou disponível a nova integrante da família. O auxílio da psicoterapia e a colaboração dos familiares contribuirão para a instalação do comportamento de seguir regras e a aquisição de hábitos de estudo adequados.

É bom lembrar a responsabilidade da escola quanto ao encaminhamento para ajuda e orientação da família. A escola deve implantar um plano de estabelecimento de

<sup>28</sup> REGRA, Jaíde A. G., op.cit., 2004.

<sup>29</sup> REGRA, Jaíde A. G., op.cit., 2004, p. 15.

<sup>30</sup> REGRA, Jaíde A. G., op.cit., 2004.

## ESTUDO DE CASO DE ALUNO COM DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM SEM OUTRA ESPECIFICAÇÃO

limites e de realização de tarefas condizentes com as possibilidades do aluno, segundo sua capacidade de atenção e, respeitando os níveis de complexidade condizente com o desenvolvimento do aluno<sup>31</sup>.

Um acervo bibliográfico já havia sido disponibilizado pelas pedagogas da escola, abordando temas como dislexia, *déficit* de atenção e dificuldades de aprendizagem; sendo assim, separamos mais dois textos relevantes para inclusão no acervo, um sobre o compromisso do professor com a aprendizagem do aluno e o outro sobre a importância de desenvolver nas crianças hábitos de estudo adequados. Foi apresentada, portanto, uma bibliografia suplementar para compor a biblioteca pedagógica sobre o transtorno de aprendizagem diagnosticado no aluno.

Aos professores insistimos no fornecimento ao aluno de reforço positivo e na atenção individualizada, com aplicação de conteúdos relacionados, sempre que possível, à prática esportiva e elogiando mesmo os pequenos progressos do aluno. Também sugerimos a elaboração de provas e atividades diferenciadas, considerando as sérias defasagens em leitura, escrita e matemática, apresentadas pelo aluno.

**Artigo recebido em 12/07/2012**

**Artigo aceito em 17/10/2012**

---

<sup>31</sup> RODRIGUES, Maria E.; JUNGES, Marilene e RIQUETTI, Izabel C. Observação e acompanhamento de aluno com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: O caso G. Trabalho apresentado e publicado nos Anais do II Simpósio Nacional de Educação e XXI Semana Pedagogia, 2010.