

Autoras: Maria das Graças Faustino Reis; Dulce Maria Pompêo de Camargo

Instituição: PUC-Campinas (SP)

Título do trabalho: **COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA E TDAH (TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE)**

Educação de alunos com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade)

A situação das escolas brasileiras nem sempre é das melhores. As mudanças no sistema educacional não têm acompanhado o ritmo das transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX e início deste. No entanto, muitas são as exigências impostas à educação, já que sobreviver na atual sociedade requer o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento – ou habilidades mentais (BARKLEY, 2002) e funções executivas (*Idem*, 1997) –, como

análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante (KUENZER, 2002, p. 18).

A implementação de novas concepções e novos modelos educacionais são de suma importância, pois os alunos com TDAH apresentam dificuldade em enquadrar-se num mecanismo de ensino tradicional, em que todos os objetivos são concentrados na esfera cognitiva, além de serem os mesmos para todos os alunos e terem como ponto de referência o aluno padrão.

A Educação Superior é fortemente questionada porque a formação do professor nesse nível tem sido falha por não desenvolver a capacidade de adequar os conteúdos ensinados às realidades do novo século. Castanho (2005, p. 136) concorda que a teoria é importante na formação de professores, mas “é preciso refletir sobre a prática para os docentes elaborarem sua práxis”. A reflexão do professor sobre o modo pelo qual leciona, o modo pelo qual o conteúdo é organizado, o aluno é tratado e a escola está organizada, não pode ser ignorada. É importante também considerar o sistema educacional e social em que a escola está inserida quando se faz exigências ao tipo de formação de professores necessária para o professor trabalhar com o TDAH. É comum a disseminação de técnicas de ensino em vez do ensino de “como a criança aprende”.

Ciasca e Rossini (2000) falam sobre a necessidade de, em vez de mudanças fragmentadas de ensino, serem desenvolvidas mudanças em sua base. “Aprender como ensinar a criança”, em detrimento do usual “ensinar a criança aprender” (p. 13), poderia evitar que o aluno, antes mesmo de ter a oportunidade de se apropriar dos fundamentos básicos da aprendizagem, passasse pelo processo de rotulação, geralmente utilizado para a explicação do seu desempenho escolar.

Nos últimos anos, muito se tem ouvido falar em TDAH, mas poucos profissionais na área da educação conhecem as dificuldades relacionadas à atenção, hiperatividade e impulsividade, encontradas por alguns alunos.

Competência lingüística e TDAH

TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade), DDA (Distúrbio de Déficit de Atenção), TDA (Transtorno de Déficit de Atenção), Transtornos Hipercinéticos, tendência à distração, desordem de auto-regulagem são os termos encontrados na literatura científica para explicar os problemas que algumas pessoas apresentam para terminar seus afazeres escolares, para se relacionar bem com outras pessoas e para persistir em determinadas tarefas e terminá-las sem a supervisão de pais (quando crianças e adolescentes) ou de chefes (quando jovens e adultos). Ocorre em crianças e adultos, homens e mulheres, abrangendo todos os grupos étnicos, estratos socioeconômicos, níveis de escolaridade e graus de inteligência. Apesar de ter sido considerado por muito tempo um transtorno exclusivo da infância e que seria superado no decorrer da adolescência, pesquisas atuais mostram que apenas um terço das pessoas com TDAH o supera e dois terços o apresentam por toda a vida (HALLOWELL e RATEY, 1999).

Barkley (2002, p. 12) afirma que estudos sobre a genética molecular levam à crença de que o TDAH seja um “transtorno predominantemente originário de uma base genética/hereditária”. Entretanto, variáveis sociodemográficas – raça, número de irmãos, idade dos pais, nível cultural familiar, transtornos psiquiátricos na família, conduta agressiva dos pais, transtorno mental materno, fatores de risco pré e perinatais – têm sido apontadas como importantes na elaboração do diagnóstico (GOLFETO e BARBOSA, 2003).

A existência de diferentes quadros clínicos indica que o transtorno é bastante heterogêneo, apesar de ser caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Szobot e Stone (2003, p. 53) apontam que uma das primeiras teorias propostas para descrevê-lo foi a que considera que ele não seria “um distúrbio da atenção, mas o resultado de uma falha no desenvolvimento dos circuitos cerebrais que possibilitam a inibição e o autocontrole”. Estudos neuropsicológicos indicaram que crianças com TDAH têm um desempenho prejudicado em tarefas que demandam funções cognitivas como atenção,

percepção, planejamento e organização. Elas apresentam também falhas na inibição comportamental.

Barkley (2002) acredita que as pessoas com o transtorno apresentem problemas nestas cinco habilidades mentais, que ele já havia denominado anteriormente (1997) como funções executivas: criar um senso de passado e, deste, um senso de futuro; falar a nós mesmos e usar esse discurso para controlar o próprio comportamento; separar emoções de informações frente à nossa avaliação de eventos; interiorizar emoções e usá-las para criar motivação interna para dirigir o comportamento em busca de objetivos; quebrar as informações ou mensagens que chegam em partes e, então, recombinar essas partes em novas mensagens de saída ou respostas (análise e síntese).

Assim também, Mattos *et al.* (2003) entendem o problema como uma síndrome disexecutiva por considerarem que o principal comprometimento decorrente do TDAH é o das funções executivas. O sistema de controle executivo é responsável por recrutar e extraír informações de diversos outros sistemas cerebrais. As funções executivas compreendem uma classe de atividades altamente sofisticadas que, em conjunto, englobam todos os processos responsáveis por focalizar, direcionar, regular, gerenciar e integrar funções cognitivas, emoções e comportamentos. As funções executivas são responsáveis pela realização de tarefas simples de rotina e, principalmente, pela solução ativa de problemas novos.

As pessoas com TDAH apresentam dificuldades para tomar iniciativas, planejar, estabelecer prioridades, organizar-se para o trabalho. Apresentam ainda procrastinação; falta de monitoramento em relação a tempo, prazos e às próprias finanças; sonolência diurna; lentidão e inconsistência no desempenho; declínio rápido da motivação após um momento de entusiasmo; interrupção de tarefas antes de concluí-las; baixa tolerância à frustração e problemas com a memória. *Memória de trabalho não-verbal, memória de trabalho verbal, auto-regulação e reconstituição* são funções que proporcionam o autocontrole dos comportamentos intencionais e a maximização dos resultados futuros (MATTOS *et al.*, 2003).

O comprometimento da memória de trabalho não-verbal no TDAH manifesta-se na dificuldade de manter os eventos em mente, manipulá-los ou agir de acordo com eles, na dificuldade de antecipar consequências futuras e na diminuição do sentido de tempo e da organização temporal das ações.

As falhas da memória de trabalho verbal são percebidas pela dificuldade em utilizar auto-instruções verbais para orientar os comportamentos. São comuns as dificuldades de capacidade de reflexão, autoquestionamento e solução de problemas verbais; a orientação do comportamento por regras e instruções verbais e a geração de regras, metarregras e planos (comportamento pelo senso de passado e futuro). Organização de idéias, planejamento e formulação do discurso são

habilidades requisitadas para a produção de linguagem. Uma grande dificuldade apresentada por crianças com dificuldades relacionadas à atenção, impulsividade e/ou hiperatividade está relacionada à elaboração de seqüências narrativas, seja na seleção dos fatos ou na busca de vocábulos adequados.

É possível que três áreas sejam comprometidas quando há falhas na capacidade de auto-regulação: afetivo-emocional, motivacional e da ativação. Nesse caso, o desempenho de ações dirigidas a metas fica prejudicado.

A dificuldade em desempenhar atividades que requerem análise e síntese, por exemplo, recontar histórias e construir narrativas, caracteriza-se como déficit da função de reconstituição.

De maneira geral, quando há comprometimento nas funções executivas, é comum observar desinibição comportamental, diminuição da persistência nas tarefas, baixa sensibilidade ao retorno do meio, inflexibilidade do comportamento e menor capacidade de reengajamento nas tarefas após interrupção.

Considerando o comprometimento das funções executivas como o principal problema do TDAH, como a escola pode amenizar as dificuldades relacionadas à competência lingüística de alunos com TDAH?

A mudança de postura do professor e da escola podem contribuir significamente para a superação das dificuldades decorrentes do transtorno. Para Toledo e Simão (2003), o professor tem papel fundamental no processo de intervenção, uma vez que é na escola que dificuldades significativas, acadêmicas, comportamentais e sociais, são vividas pela criança com TDAH. As autoras orientam aos professores o uso de algumas estratégias, coletadas na literatura (p. 197-198): mudar o ritmo ou o tipo de trabalho, preparando a criança para novas situações; favorecer oportunidades de movimento; intervalos previsíveis, dividindo a tarefa em pequenos objetivos; utilizar métodos variados – táteis, auditivos, cinestésicos.

Muitos pesquisadores concordam que o professor não pode eliminar os sinais do transtorno, mas pode ajudar a minimizar o problema. Para isso, é importante que a formação profissional do professor conte com reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento apresentadas por alunos com TDAH, e ainda sobre o quanto a forma como a escola está organizada pode interferir na aprendizagem desses alunos.

A avaliação e a intervenção no problema devem ser feitas de maneira multidisciplinar, coordenadas entre profissionais das áreas médica, saúde mental e pedagógica, juntamente com os pais (TOLEDO e SIMÃO, 2003).

Quando há a necessidade do uso de medicamentos, os estimulantes são os mais utilizados no tratamento. A sua função é a de aumentar o nível de atividade ou excitação do cérebro. Esse tipo de medicamento ativa a área do cérebro responsável pela inibição do comportamento e pela manutenção dos esforços de atenção.

A pesquisa – objeto, objetivos e procedimentos adotados¹

O objeto de estudo da pesquisa foram cinco sujeitos que tiveram o diagnóstico de TDAH, na infância ou não – mas, neste caso, sofreram os seus efeitos –, e que estavam cursando ou tinham concluído o Ensino Superior: Cláudia, Sandra, Paulo, Tânia e Thaís (nomes fictícios). Todos os entrevistados se declararam diagnosticados com TDAH, com predominância do tipo hiperativo. O diagnóstico foi feito por médicos e/ou psicólogos. São quatro professores e uma psicóloga, sendo que, de todos, um ainda não concluiu o Ensino Superior e outro não concluiu o segundo curso.

Buscando entender as relações que permeiam o desempenho acadêmico dos alunos de que trata esta pesquisa, delimitamos como objetivos: refletir sobre a formação do professor; compreender os impactos do TDAH no desempenho acadêmico dos alunos, especialmente as dificuldades ligadas à competência lingüística; e analisar as relações implicadas entre o aluno com o transtorno e a prática docente, a partir da fala dos sujeitos participantes da pesquisa.

Como metodologia de investigação, optamos pelo Estudo de Caso, elegendo a História Oral como opção de trabalho.

O procedimento metodológico por nós utilizado foi um questionário com questões fechadas e a entrevista semi-estruturada, como forma de dar voz aos sujeitos da pesquisa. Os entrevistados selecionados para a investigação proposta nesta pesquisa falaram, durante a entrevista, sobre a trajetória escolar de cada um, apontando: a) em que fase da escolaridade descobriram o TDAH; b) como foi a passagem pelos ensinos Fundamental, Médio e Superior; c) o que fizeram (e fazem) para superar as dificuldades decorrentes do transtorno. A partir dessas, foram feitas outras questões, quando necessárias, em cada entrevista, que durou, em média, 45 minutos. Todas as entrevistas foram realizadas no ano de 2005.

¹ O presente estudo faz parte de uma pesquisa desenvolvida por Maria das Graças Faustino Reis, sob a orientação de Dulce Maria Pompêo de Camargo, no curso de Mestrado em Educação da PUC-Campinas (REIS, M. G. F. *A teia de significados das práticas escolares: Transtorno de Déficit de atenção/Hiperatividade (TDAH) e formação de professores*. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2006).

Principais resultados obtidos

A pesquisa configurou-se como possibilidade de reflexão sobre as práticas escolares relacionadas ao TDAH. Seria muito simplista a idéia de que a formação de professores seja a única causa das dificuldades encontradas pelos alunos com o transtorno. No entanto, os professores são os sujeitos que, diretamente, podem interferir na aprendizagem e fazer a mediação entre os relacionamentos presentes no ambiente escolar. Por isso, na formação de professores, deve-se realçar a importância de o professor conhecer o que e como pode afetar o desempenho escolar de seus alunos, bem como refletir sobre a participação da escola no problema, a partir de sua estrutura e funcionamento.

As falas dos entrevistados mostram falhas na formação de professores e apontam caminhos para a reflexão do significado das práticas escolares. Embora Sandra e Cláudia tivessem recebido tratamento medicamentoso na infância, sentiram dificuldades semelhantes às de Paulo, Tânia e Thaís, que só tiveram o diagnóstico do TDAH na vida adulta. Uma, por causa da dificuldade do diagnóstico correto, a outra, pela descontinuidade do tratamento. Dentre os problemas apontados pelos entrevistados, selecionamos as dificuldades relacionadas à *leitura e escrita* e *diversidade humana* para discutir neste trabalho. Analisamos também, na fala dos entrevistados, algumas dificuldades relacionadas à linguagem oral, decorrentes do comprometimento das funções executivas.

Quatro dos entrevistados tiveram alguma dificuldade relacionada à leitura e/ou à escrita durante a escolaridade, por causa da falta de concentração ou por não gostarem de ler. Pelo menos três deles afirmam que lêem mais e escrevem melhor, atualmente. Em suas falas, destacamos dois aspectos: a importância da atenção nas atividades de leitura/escrita e a necessidade de “aprender a gostar de ler”. Segundo Romero (1995), a memorização e a organização do conhecimento são dificultadas quando há falhas relacionadas à atenção seletiva, o que pode ocasionar dificuldades com o aprendizado. Em “Eu sei o que é, mas eu não sei passar no papel” (Cláudia) e em “ler algum texto para depois dele partir para alguma outra coisa”, há sinais de comprometimento das funções executivas, mais especificamente, a análise-síntese (BARKLEY, 2002; MATTOS *et al.*, 2003), conforme já abordado.

A idéia de que o ato de ler envolve aprendizado fica clara nos trechos “tive que gostar de ler e hoje leio muito” (Paulo) e “Eu odeio ler, mas estou aprendendo” (Sandra). A compreensão da necessidade da leitura – e, provavelmente, a compreensão das limitações acarretadas pelo TDAH – tem possibilitado a busca da superação dessa dificuldade. E, quando significativa, a aprendizagem é efetiva.

Sobre as dificuldades decorrentes do comprometimento das funções executivas, em nossa pesquisa, pudemos observar dificuldades relacionadas à linguagem oral

utilizada pelos entrevistados. Em vários momentos, durante as entrevistas, Cláudia, Paulo e Sandra, “pularam de foco em foco”, interrompendo a seqüência narrativa. No exemplo abaixo, os grifos foram utilizados para marcar a interrupção de uma idéia e a sua retomada:

Tenho mil textos pra ler e eu não consigo ler. Agora, tem outra matéria que é Sociologia, ou até mesmo a [História] Antiga que eu começo... porque eu moro em Piracicaba. Eu estou morando em pensionato. E a rua em que eu moro é muito movimentada à noite. O pessoal não pára no semáforo, buzina; lixeiro gritando toda noite; aquelas coisas de cidade. E, então, quando a rua está mais calminha, que é a meia noite, eu pego para estudar. E, até meia noite, eu fico assistindo TV, conversando com as meninas do pensionato, fazendo outras coisas. Quando eu tenho uma matéria de Sociologia para estudar ou fazer um trabalho, eu pego à meia noite. Eu viro a noite inteira, sem café, sem nada. Meu olho quer fechar, quer dormir, mas eu não consigo. Eu perco o sono, de tão interessante que está aquele estudo. Teve um dia que eu precisava fazer um trabalho, de Renascimento. Eu catei uns cinco livros e levei para casa, da biblioteca. (Cláudia)

Outra dificuldade na utilização da linguagem pelos mesmos entrevistados refere-se ao uso de narrativas para expor idéias, o que torna prolixa a explanação dos assuntos. Notamos que, como apresentam dificuldades para expressar objetivamente as idéias, narram episódios em que elas aparecem. Poderíamos dizer que há um gasto considerável de energia para se fazerem compreender. Um trecho da fala de Cláudia, por exemplo, em que ela conta sobre não ter senso de direção, foi transscrito em 26 linhas.

Durante as entrevistas, quatro entrevistados demonstraram tentativas de busca de idéias:

Mas é porque aquilo ali se tornou, como eu posso dizer?... Ah outra coisa que eu sinto muita dificuldade... Eu tive... o problema das aulas. O professor vai e explica a matéria (Paulo).

Nessa fase, foi muito difícil porque ele começou, depois de um tempo... Eu viajei para Porto Seguro... Porque ao mesmo em tempo que eu gostava muito dele, ele também gostava muito de mim (Sandra).

Na faculdade, quando... Eu tento superar... Eu não tomo... Como eu não tomo para assistir aula a medicação, eu tento me concentrar o máximo que eu consigo (Tânia).

(...) eu tinha que dar uma volta correndo no quarteirão, por exemplo, porque, na época, por causa dessa euforia interna... E mesmo com essa euforia... Eu sempre tive hipotireoidismo, desde o início da adolescência, que é o contrário, deveria ter deixado também mais calma, mas... Acho que é isso (Thaís).

Essas dificuldades revelam a necessidade de o professor aprender como ensinar alunos com TDAH a lerem e escreverem melhor.

Segundo pesquisas de Lima e Albuquerque (2003), o TDAH costuma estar associado a problemas na área da linguagem. As autoras recorreram à lingüística, à psicolinguística e à análise de discurso para esclarecer e localizar os aspectos da linguagem que possam estar comprometidos. Elas destacaram a importância da memória e da atenção no desempenho da competência lingüística e comunicativa. Apontam também que o fato de as pessoas com o transtorno não interagirem verbalmente de forma adequada em ambientes sociais pode acarretar problemas nos relacionamentos interpessoais.

Toda situação de interação lingüística que exija planejamento e organização representa, para a criança com TDAH, um grande desafio. Além da dificuldade para narrar, elas “falam muito, falam de forma acelerada, respondem antes de terminar a pergunta, não esperam a vez, interrompem ou então parecem nem ouvir o que é dito (...)” (idem). Em nossa pesquisa, destacamos o ritmo acelerado de fala de duas das pessoas entrevistadas, Cláudia e Sandra, além da prolixidade, já apontada anteriormente.

A dinâmica da sala de aula é apontada pelos entrevistados como um elemento complicador para alunos com TDAH. Quando o sistema de ensino não é adequado à diversidade de estilos de aprendizagem, os alunos são impelidos a buscar estímulos mais interessantes durante as aulas.

Sobre isso, Tonelotto (2003, p. 209) diz que um aspecto que contribui para as dificuldades experimentadas por crianças com TDAH é a expectativa de que elas correspondam “a contento a um ambiente escolar que por si só é muito exigente”.

Os entrevistados relataram o esforço que faziam para atingir as expectativas de seus professores, apesar do incontrolável tédio que sentiam durante as aulas. A busca de outros estímulos surgia, muitas vezes, sem que tivessem consciência da intenção: pediam para sair da sala de aula, faziam desenhos, tinham outros pensamentos que não se relacionavam ao assunto do momento.

Sandra chama a atenção para a necessidade de o professor estar aberto à diversidade humana, para traçar metas de trabalho com os alunos, a fim de integrá-los no processo de ensino e aprendizagem:

(...) as pessoas interpretam de uma forma errada a criança que tem hiperatividade. É isso que eu sinto. “Essa criança é agressiva, essa criança tem problema, essa criança não aprende, essa criança não sei o quê. (...) Acho que ela [professora] tem que saber lidar com cada um em suas diferenças. E elas não sabem fazer (Sandra).

A sua fala revela uma prática comum nas escolas (e na sociedade): a homogeneização dos sujeitos, por negar a diversidade, acaba por promover a exclusão daqueles que não se enquadram aos padrões homogeneizantes. A heterogeneidade humana, por outro lado, pode possibilitar o surgimento de talentos inovadores. Nesta pesquisa, todos os entrevistados demonstraram muita habilidade para criar soluções inovadoras para os problemas percebidos no ambiente que os cerca. Aliás, parece que foi, em parte, graças a essa característica que conseguiram superar as dificuldades e prosseguir os estudos até o Ensino Superior. Essa habilidade também funcionou como uma mola propulsora para a auto-afirmação de cada um.

A pesquisa mostra a importância de o professor refletir sobre as práticas escolares enraizadas no dia-a-dia da escola, pois o êxito na administração dos problemas decorrentes do TDAH está relacionado à adoção de medidas que incluem um novo direcionamento na educação. É fundamental que o trabalho educacional seja integrado com compreensão, determinação, perseverança e paciência. Mas, somente isso não basta. O estudo revela a necessidade de mudança de paradigma do professor, que, tão habituado a trabalhar visando aos anseios e expectativas da maioria dos alunos, imprime uma forma de trabalho homogeneizante, situação presente não apenas nas escolas, mas na sociedade, de maneira geral.

Referências bibliográficas

- BARKLEY, R. A. *ADHD and the nature of self control*. New York: Guilford Press, 1997.
- BARKLEY, R. A. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- CASTANHO, M. E. M. O professor e os problemas educacionais atuais: teorias e perspectivas. In: ALMEIDA, M. *Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.
- CIASCA, S. M.; ROSSINI, S. D. R. Distúrbios de aprendizagem: mudanças ou não? Correção de dados de uma década de atendimento. *Temas sobre desenvolvimento*, v. 8, n. 48, 2000.
- GOLFETO, J. H.; BARBOSA, G. A. Epidemiologia. In: ROHDE, L. A.; MATTOS, P. et al. *Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- HALLOWELL, E. M.; RATEY, J. J. [Tradução: André Carvalho]. *Tendência à distração: identificação e gerência do distúrbio de Déficit de atenção (DDA) da infância à vida adulta*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

KUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.) *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 2^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

LIMA, C. C.; ALBUQUERQUE, G. Avaliação de linguagem e co-morbidade com transtornos de linguagem. In: ROHDE, L. A.; MATTOS, P. *Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MATTOS, P. et al. Neuropsicologia do TDAH. In: ROHDE, L. A.; MATTOS, P. et al. *Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROMERO, J. F. As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. In: COLL, C. et al. [Tradução de Marcos A. G. Domingues] *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SZOBOT, C. M.; STONE, I. R. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: base neurobiológica. In: ROHDE, L. A.; MATTOS, P. et al. *Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOLEDO, M. M.; SIMÃO, A. Transtorno e Déficit de Atenção/Hiperatividade. In: CIASCA, S. M. (Org.). *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

TONELOTTO, J. M. F. Aspectos acadêmicos e sociais do transtorno do déficit de atenção. In: CIASCA, S. M. (Org.). *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.