

Crianças com queixa de dificuldade escolar que procuram ajuda psicológica: avaliação intelectual através do WISC

Maria Beatriz Martins Linhares*, Edna Maria Marturano*, Sonia Regina Loureiro*,
Vera Lúcia Sobral Machado ** e Sandra Aparecida de Lima ***

O presente estudo tem por objetivo detectar indicadores específicos de problemas na área intelectual associados à queixa de dificuldade de aprendizagem escolar, através do WISC, técnica rotineiramente empregada pelo psicólogo no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, levando-se em conta a presença ou não de solicitação de ajuda psicológica motivada pelo problema escolar. Foram avaliadas 75 crianças subdivididas em três grupos: 25 crianças com atraso escolar, cujas famílias procuraram assistência psicológica fora da escola; 25 crianças com atraso escolar, cujas famílias não procuraram assistência e 25 crianças sem problema escolar. Aplicou-se, em meio a um processo de avaliação psicopedagógica, o WISC completo (12 subtestes), alternando-se os subtestes verbais e de execução. Os resultados mostraram haver diferenças significativas entre as crianças com atraso escolar e as sem problemas de aprendizagem, no desempenho global nas três escalas - Geral, Verbal e de Execução. As primeiras apresentaram resultados mais rebaixados do que as segundas, que, por sua vez, mostraram resultados predominantemente na média da amostra original do teste. Particularmente no grupo de crianças com queixa escolar e procura de assistência tende a ocorrer maior discrepância entre as áreas verbal e de execução, em favor da segunda, e maior comprometimento na área de resistência à distraibilidade, quando comparado com os outros dois grupos. O grupo de crianças com atraso escolar e sem procura de atendimento parece ser o mais heterogêneo dos três, tendendo a ser um grupo intermediário por apresentar características próximas tanto do grupo com queixa escolar e procura de ajuda externa à escola, quanto do grupo sem problema escolar. Este, por sua vez, parece ser o mais homogêneo e com mais recursos, principalmente na área verbal.

Palavras-chave: Avaliação psicológica, Dificuldade de aprendizagem escolar, Avaliação intelectual.

Abstract

Children referred with learning disabled who search psychological aid: intellectual assessment using WISC

The aim of the the present study was to detect specific indicators of the problems in the intellectual area associated with a complaint of learning disabilities using the WISC, a technique routinely used by psychologists to diagnose learning disabilities, taking into account the presence or absense of a request for psychological aid motivated by a school problem. Seventy-five children were assessed and were divided into three groups: 25 poor school progress children whose families sought psychological aid outside the school; 25 poor school progress children whose families did not seek care and 25 children with no school problems. The complete WISC (12 sub-testes) was applied within a process of psychopedagogic assessment, alternating the verbal and performance sub-testes. The results showed significant differences between poor school progress children and children with no learning problems in overall performance on three scales - Full, Verbal and Performance. The former showed lower results than the latter, who, in turn, showed results predominantly within the mean of the original test sample. Particularly in the group of the children with learning complaints and who sought help a greater discrepancy between the verbal and performance area tended to occur, in favor of the latter as well as more involvement in the area of resistance to distraibility when compared with the other two groups. The group of poor school progress children who did not seek care appeared to be the most heterogeneous of the three, tending to be an intermediate group by presenting characteristics close both to the group with school complaints and seeking help. This, in turn appeared to be the most homogeneous and the one with most resources, especially in the verbal area.

Key words: Psychological assessment, Learning disabilities, Intellectual assessment.

* Docente da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - USP e pesquisadora do CNPq.

** Docente aposentada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP e pesquisadora do CNPq.

*** Bolsista de Aperfeiçoamento do CNPq.

No âmbito clínico, diante da elevada demanda de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem escolar,¹ indicadas e/ou encaminhadas por profissionais da Saúde ou da Educação, ou referidas pelos próprios pais, o psicólogo tem investido em avaliações diagnósticas que, independente do seu enfoque teórico, inclui rotineiramente um dimensionamento das habilidades intelectuais da criança.

Na área de avaliação da inteligência, sabe-se que as formas e os procedimentos de avaliação podem estar inseridos em diferentes abordagens que, por sua vez, mantêm uma estreita relação com diferentes concepções acerca do comportamento inteligente (Weinberg, 1989; Almeida, Roazzi e Spinillo, 1989). Três grandes abordagens se destacam: a primeira, baseada na utilização de testes psicométricos; a segunda, representada por uma linha psicogenética, baseada nas formulações teóricas de Piaget sobre estágios do desenvolvimento cognitivo (Carraher, 1989; Weiss, 1992) e a terceira, vinculada a uma linha sociocognitiva, fundamentada nos conceitos de aprendizagem mediada e zona de desenvolvimento proximal da concepção socio-constructivista de Vygotsky (Brown e Ferrara, 1985; Sánchez, 1987; Campione, 1989).

As duas últimas abordagens trazem contribuições importantes, informando sobre a construção e o funcionamento de processos cognitivos, ajudando na compreensão acerca da plasticidade cognitiva e do potencial da criança para aprender; porém a abordagem psicométrica tem sido a mais conhecida, divulgada e usualmente empregada em avaliações psicológicas de crianças. Na prática clínica ou escolar, portanto, o psicólogo tem realizado diagnósticos e tomado decisões sobre encaminhamentos e intervenções terapêuticas ou educacionais, fundamentando-se principalmente, e muitas vezes exclusivamente, no modelo tradicional de avaliação dentro de uma abordagem psicométrica.

¹ Neste texto, o termo *dificuldade de aprendizagem escolar* refere-se às crianças que são percebidas como indo mal na escola, podendo ser identificadas através de expressões como: baixo rendimento escolar; queixa escolar; fracasso escolar; história de reprovação escolar; problema escolar, problema de aprendizagem ou prejuízo no desempenho acadêmico, independente de uma especificação de distúrbio.

Em nosso meio, apesar de grande parte de as técnicas psicométricas disponíveis na área de avaliação cognitiva se constituírem em instrumentos desenvolvidos em outras culturas, sem padronização para a população brasileira, estas têm sido utilizadas como recurso principal em procedimentos de avaliação da criança (Tiosso, 1989; Cunha e cols, 1993; Oakland e Hu, 1993). Dentre os testes psicométricos de inteligência, a Escala Wechsler para crianças tem sido indicada frequentemente para o exame de crianças com queixa de aprendizagem escolar (Weiss, 1992; Cunha e cols, 1993). Parece que a despeito da carência de normas adequadas e da defasagem existente entre os achados sobre o WISC e a literatura mais recente e avançada disponível, que se dedica a estudos com o WISC-R e o WISC-III, escalas Wechsler revisadas e com melhores qualidades psicométricas, o WISC continua sendo amplamente empregado na busca de indicadores cognitivos associados a dificuldades escolares.

As razões para a persistência da inclusão das escalas Wechsler em diagnósticos podem ser identificadas em achados da literatura que salientam algumas contribuições advindas de sua utilização. Primeiramente, a sua fácil administração e cotação, bem como suas qualidades psicométricas (Hilton e Workman, 1982; Kehle, Clark e Jenson, 1993).

Em seguida, a possibilidade de analisar a relação entre as áreas verbal e de execução dentro de um mesmo parâmetro de medida da inteligência, permitindo a identificação de possíveis discrepâncias (Kauffman, 1976; Piotrowski, 1978; Fuerst, Fisk e Rourke, 1980; Kauffman, 1981; Farnham-Diggory, 1987).

Finalmente, o fato de ser considerada uma bateria de subtestes independentes e diversificados destinados a avaliar importantes segmentos do funcionamento intelectual da criança (Kehler e cols, 1993), mostrando ser sensível para detectar padrões de desempenho à luz das implicações clínicas de seus subtestes (Glasser e Zimmerman, 1972; Tiosso, 1989; Cunha e cols., 1993) ou dos agrupamentos de subtestes em fatores (Petersen e Hart, 1979; Tingstrom e Pfeiffer, 1988; Gutkin, 1979; Kauffman, 1981).

Além de fornecer indícios da inteligência geral da criança, o WISC fornece também informações sobre habilidades cognitivas, relacionadas à compreensão verbal (Vocabulário, Informação, Compreensão e Semelhanças), organização perceptual (Cubos, Armar Objetos, Arranjo de Figuras, Labirinto e Completar Figuras), e aspectos comportamentais, relativos à resistência à distraibilidade (Código, Aritmética e Dígitos) (Kauffman, 1975; Kauffman, 1981; Schooler e cols., 1978; Petersen e Hart, 1979; Hilton e Workman, 1982; Wiese, Lamb e Piersel, 1988; Tingstrom e Pfeiffer, 1988); habilidades seqüenciais, conceituais e espaciais (Gutkin, 1979; Udziela e Barclay, 1984; Grossman e Galvin, 1987) e modalidades de processamento de informações do tipo sucessivo ou simultâneo (Mishra, Lord e Sabers, 1989).

Os achados sobre a utilização das escalas Wechsler no diagnóstico de crianças com dificuldade de aprendizagem indicam alguns resultados consistentes em geral, embora não isentos de controvérsias. As crianças com distúrbio de aprendizagem apresentam: a) QI nas escalas Geral, Verbal e de Execução acima dos do grupo clínico de deficientes mentais e abaixo dos de crianças normais (Smith, 1978; Schooler e cols., 1978; Thompson, 1980; Jorgenson, Davis e Angerstein, 1986); b) discrepância significativa, podendo variar de oito a dezoito pontos, entre o QI-Verbal e o QI-Execução (Galvin, 1981; Kauffman, 1981; Anastasi, apud Cunha, 1993); c) perfil ACID, caracterizado pelos resultados rebaixados nos subtestes de Aritmética, Código, Informação e Dígitos (Kauffman, 1981; Galvin, 1981; Clarizio e Veres, 1984); d) comprometimento na área de resistência à distraibilidade, representada por resultados rebaixados nos subtestes de Aritmética, Dígitos e Código (Kauffman, 1981; Thompson, 1980); e) perfil típico de crianças com incapacidade para leitura e problema de aprendizagem descrito por Bannatyne (Cunha e cols., 1993) em que a área de habilidades seqüenciais (Aritmética, Dígitos e Código) encontra-se mais prejudicada em relação à de habilidades conceituais (Semelhanças, Vocabulário e Compreensão) que, por sua vez, está mais comprometida do que a área espacial (Completar Figuras, Cubos e Armar Objetos).

As escalas Wechsler também têm sido utilizadas na diferenciação de subgrupos clínicos (Schooler e cols., 1978; Petersen e Hart, 1979; Jorgenson e cols., 1986; Tingstrom e Pfeiffer, 1988; Kataria, Hall, Wong e Keys, 1992) como preditoras de desempenho acadêmico (Wiese e cols., 1988; Van Ijzendoorn e Bus, 1993). Jorgenson e cols. (1986) encontraram que o QI-Verbal medido pelo WISC-R, além da idade e do motivo do encaminhamento, entre diversas variáveis, foi um critério preciso na diferenciação de subgrupos clínicos de crianças designadas para classes especiais por distúrbio de aprendizagem, rebaixamento intelectual ou transtornos emocionais. Observaram também que as crianças com distúrbio de aprendizagem apresentaram desempenho mais rebaixado no teste de inteligência verbal do que as crianças com suspeita de transtornos emocionais e semelhante ao do grupo de crianças suspeitas de deficiência mental. Wiese e cols. (1988) encontraram que, em crianças indicadas para atendimento psicológico por problemas de aprendizagem e de comportamento na classe, as medidas de compreensão verbal, principalmente, e de resistência à distraibilidade são fortes preditoras do seu desempenho acadêmico. Van Ijzendoorn e Bus (1993), ao estudarem prognósticos realizados por especialistas na área de problemas de aprendizagem, encontraram que prognósticos baseados no domínio cognitivo (avaliado pelo WISC e testes de linguagem) têm maior probabilidade de serem precisos do que os baseados no domínio socioemocional.

Cabe salientar que esses resultados são principalmente obtidos através da utilização do WISC-R. Kauffman e Doppelt (1976) encontraram resultados muito semelhantes entre os resultados de padronização do WISC e do WISC-R, o que de certa maneira parece estimular a adoção desses indicadores da literatura mais recente do WISC-R para subsidiar análises mais específicas de resultados do WISC, que vão além de análises globais das escalas Geral, Verbal e de Execução.

Alguns autores salientam muitas vezes os problemas na utilização desses índices de desempenho no teste na área de problemas de aprendizagem, devido a controvérsias geradas por resultados obtidos em diferentes pesquisas. Inconsistências são

encontradas quanto às discrepâncias entre QI-Verbal e QI-Execução (Vance e Gaynor,1976; Fletcher e Morris,1986); ao poder preditivo do QI para desempenho acadêmico (Galvin,1981); ao comprometimento na área de resistência à distraibilidade (Tingstrom e Pfeiffer,1988); à diferenciação de subgrupos clínicos (Udiziela e Barclay,1984) e ao padrão descrito por Bannatyne (Gutkin,1979). Podem ser encontrados falsos positivos, ou seja, crianças sem problemas, ou de outros grupos clínicos, com padrões semelhantes aos das crianças com problemas de aprendizagem.

É sobre esse referencial controvertido de avaliação cognitiva que os psicólogos têm se instrumentalizado para trabalhar no processo diagnóstico de crianças referidas como apresentando problemas de aprendizagem escolar. Motivados pelo interesse em mensurar as diferenças individuais, apoiar o pensamento clínico com objetividade e reunir informações em pouco tempo, os profissionais continuam adotando os testes psicométricos de inteligência, a despeito de suas limitações como instrumento de medida.

Sobre essa prática não basta ter o cuidado no uso e na interpretação de resultados individuais de sujeitos avaliados; é preciso também reunir conhecimentos sobre como se comportam, do ponto de vista cognitivo, diferentes grupos de crianças que variam quanto ao grau de comprometimento na área de aprendizagem. Portanto, quando nos deparamos com queixas de dificuldades de aprendizagem escolar, e com a solicitação de avaliação cognitiva dessas crianças, algumas questões se apresentam. Serão válidos os indicadores de problemas na área intelectual, detectados pelo WISC, independente do grupo social a que essas crianças pertencem? Será que existem diferenças nos indicadores de inteligência de crianças apresentando dificuldade de aprendizagem escolar, em função de haver ou não procura de ajuda externa à escola, isto é, quando além da percepção do problema há uma solicitação de atendimento psicológico?

Buscando, de forma ampla, contribuir para a área de avaliação cognitiva de crianças com queixa escolar e, de forma específica, atender às questões formuladas, propõe-se o presente estudo² com ob-

jetivo de: *detectar indicadores específicos de problemas na área intelectual associados à queixa de dificuldade de aprendizagem escolar, através do WISC, técnica de avaliação psicológica rotineiramente empregada no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, levando-se em conta a presença ou não de solicitação de ajuda psicológica.*

Método

Sujeitos

A amostra deste estudo foi composta por 75 crianças, subdivididas em três grupos de 25 sujeitos cada um, com emparelhamento quanto ao sexo e balanceamento quanto aos anos de escolaridade dos pais. O grupo 1 (G1) era formado por alunos de 1a/2a/3a série com história de atraso escolar, cujas famílias procuraram atendimento junto a um Ambulatório de Psicologia Infantil vinculado a um Hospital-escola; o grupo 2 (G2) era composto por alunos de 1a/2a/3a série com história de atraso escolar, indicados pela professora com baixo rendimento acadêmico que não procuraram atendimento psicológico e o grupo 3 (G3) era formado por alunos sem atraso escolar, indicados pela professora como tendo bom rendimento acadêmico, que estivessem freqüentando série compatível com a idade cronológica (3a série). A formação dos grupos 2 e 3 foi feita com base nas características de sexo e de nível de escolaridade dos pais do grupo 1. Os sujeitos eram provenientes de diferentes escolas da rede pública de ensino de Ribeirão Preto. Cada grupo era formado por 14 meninos e 11 meninas, situados na faixa etária de 9 a 12 anos, sendo a idade média encontrada para G1 e G2 de 10 anos e 5 meses e para G3 de 9 anos e 6 meses. A média do tempo de escolaridade dos pais era de quatro anos, não havendo diferença significativa entre os pais e as mães e entre os grupos ($F = .121$, para anos de escolaridade do pai e $F = .373$, para anos de escolaridade da mãe).

2 Este estudo está inserido em uma investigação mais ampla que focaliza a questão: "A avaliação psicológica pode fornecer indicadores de problemas associados a dificuldades escolares?"

Procedimento

Coleta de dados

Realizou-se a aplicação dos doze subtestes da Escala de Inteligência Wechsler para crianças-WISC (Wechsler, 1964) em uma única sessão, com um intervalo de quinze minutos após os seis primeiros sub-testes. A sessão estava inserida em um conjunto de quatro sessões de avaliação psicopedagógica envolvendo o exame das áreas afetiva, comportamental, psicolinguística, visomotora e de desempenho acadêmico, que faziam parte de projeto mais amplo. Procedeu-se à aplicação do WISC alternando-se os subtestes verbais e os de execução.

Análise de dados

Primeiramente, os protocolos de aplicação foram cotados, segundo as normas do teste, por dois psicólogos separadamente e em caso de dúvida na correção o desempate era realizado por um terceiro psicólogo.

A análise dos dados propriamente dita foi baseada na comparação dos três grupos em termos de: contagem ponderada, QI médio e classificação nas escalas Geral, Verbal e de Execução; discrepância entre QI-Verbal e de QI-Execução; relação entre a soma das contagens ponderadas nas áreas espacial, seqüencial e conceitual; comparação entre a distribuição em quartis dos sujeitos de cada grupo e a distribuição em quartis da amostra total (75 sujeitos)

quanto às áreas de compreensão verbal, organização perceptual e resistência à distraibilidade; contagem ponderada média nos doze diferentes subtestes.

Para verificar a existência de diferença significativa entre os grupos quanto ao desempenho nas escalas do WISC, procedeu-se à análise de variância multivariada (MANOVA) 3 (escalas) X 3 (grupos) e 12 (sub-testes) X 3 (grupos). Para detectar as variáveis responsáveis pelas diferenças encontradas, realizou-se a análise de variância univariada (ANOVA). Para identificar a direção das diferenças significativas encontradas aplicou-se o teste de Bonferroni.

Realizou-se a análise da função discriminante, baseada nas contagens ponderadas dos subtestes, para verificar a correspondência dos sujeitos entre grupo de origem e grupo predito.

Resultados

A tabela 1 apresenta as contagens ponderadas e QI obtidos nas escalas Geral, Verbal e de Execução do WISC dos sujeitos dos três grupos, em termos de média e desvio-padrão. Apresenta também os resultados do testes F e Bonferroni com os valores de probabilidade associados.

Observa-se na tabela 1 que os grupos 1 e 2 apresentaram pontuações e QI nas três escalas do WISC com valores próximos entre si e abaixo dos resultados encontrados no grupo 3.

Tabela 1. Contagem ponderada (CP) e Quociente intelectual (QI) nas três escalas do WISC - Geral, Verbal e de Execução - dos três grupos - Média (X) e desvio-padrão (s)

ESCALAS DO WISC			GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	F	p	BONFERRONI
GERAL	CP	X	58,55	65,00	94,76	37,89	.0001	G1<G3; G2<G3
		s	16,22	15,65	14,92			
	QI	X	70,10	74,50	95,70			
		s	11,80	11,30	10,20			
VERBAL	CP	X	27,24	32,12	48,76	47,54	.0001	G1<G3; G2<G3
		s	9,01	8,42	6,98			
	QI	X	71,60	77,40	97,50			
		s	11,20	10,50	8,60			
EXECUÇÃO	CP	X	31,72	32,80	47,56	23,10	.0001	G1<G3; G2<G3
		s	9,20	8,23	10,10			
	QI	X	74,70	76,30	95,40			
		s	13,00	11,30	13,10			

A análise de variância multivariada MANOVA revelou haver diferença entre os grupos (Wilk's Lambda = 0.42; F (6.140) = 12.89; p < 0.001). A análise univariada (ANOVA) mostrou que essa diferença se deu em todas as três escalas, como pode se observar nos resultados do teste F na tabela 1.

A comparação dos grupos através do teste de Bonferroni mostrou que as crianças com queixa escolar, independente da procura de assistência psicológica, apresentaram desempenho, em termos de QI, nas três escalas do WISC significativamente mais rebaixado do que o das crianças sem problema.

A distribuição de sujeitos dos três grupos quanto à classificação do nível intelectual na escala Geral do WISC encontra-se na tabela 2.

Tabela 2. Distribuição de sujeitos dos três grupos, de acordo com a classificação de nível intelectual na escala Geral do WISC - Frequência

NÍVEL INTELECTUAL	GRUPO		
	1	2	3
Médio superior	-	-	2
Médio	-	4	20
Médio inferior	8	5	1
Limítrofe	5	7	1
Deficiente	12	9	1

Pode-se observar que a maior parte dos sujeitos de G1 e G2 situou-se no nível intelectual deficiente ou limítrofe e em G3, a grande maioria apresentou nível intelectual médio.

A tabela 3 mostra a distribuição de sujeitos dos três grupos, de acordo com as discrepâncias entre QI das escalas Verbal e de Execução do WISC, considerando a direção da diferença. Os intervalos de valores foram divididos levando-se em conta os critérios significativos apontados em estudos anteriores, oito ou mais pontos (Anastasi, apud Cunha e cols, 1993) e 12 ou mais pontos (Kauffman, 1976).

Pode-se constatar que mais da metade dos sujeitos dos grupos 1 e 3 apresentou oito ou mais pontos de diferença entre os QI Verbal e de Execução. No G1 foram mais frequentes discrepâncias acima de 15 ou mais pontos e no G2, discrepâncias abaixo de oito pontos. Pode-se observar ainda que G1 e G3 diferem quanto à direção da discrepância. Focalizando-se as diferenças de oito ou mais pontos, verifica-se que em G1 há uma proporção maior de sujeitos com desempenho superior na área de execução do que na área verbal; em contrapartida, em G3 ocorre o inverso.

A tabela 4 reúne os dados da distribuição de sujeitos quanto à relação entre os agrupamentos de subtestes das áreas *espacial* (E), *conceitual* (C) e *seqüencial* (S). A área *espacial* engloba os subtestes

Tabela 3. Distribuição de sujeitos dos três grupos, de acordo com os valores e a direção da diferença do QI das escalas Verbal (V) e de Execução (E) do WISC - Frequência

GRUPOS	RELAÇÃO ENTRE AS ESCALAS	N	VALORES DA DIFERENÇA ENTRE QI				
			MENOS DE 8	8	9- 11	12 - 14	15 OU MAIS
GRUPO 1	V > E	7	3	-	-	1	3
	E > V	17	8	1	1	2	5
	TOTAL	24*	11	1	1	3	8
GRUPO 2	v > E	10	4	2	1	1	1
	E > V	14	12	-	1	1	1
	TOTAL	24*	16	2	2	2	2
GRUPO 3	V > E	13	5	-	4	2	3
	E > V	12	7	1	-	1	2
	TOTAL	25	12	1	4	3	5

N = Número de sujeitos

* N = 24, devido a um sujeito apresentar QI Verbal = QI de Execução

Completar Figuras, Armar Objetos e Cubos; a área *conceitual* inclui Semelhanças, Vocabulário e Compreensão e a área *seqüencial* reúne Aritmética, Dígitos e Código.

Tabela 4. Distribuição dos sujeitos dos três grupos, quanto à relação entre as áreas espacial (E), conceitual (C) e seqüencial (S) do WISC

Relação entre as áreas espacial -conceitual - seqüencial	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
E > C > S (Padrão Bannatyne)	5	1	3
E > S > C	4	4	2
E > C = S	1	-	-
E = C > S	2	-	-
E = S > C	-	1	1
C > S > E	4	5	3
C > E > S	2	3	3
C > S = E	2	-	1
C = E > S	1	-	-
S > C > E	1	6	5
S > E > C	3	3	5
S > E = C	-	2	1
S = C > E	-	-	1

A tabela 4 mostra que os sujeitos do G1 tenderam a apresentar melhor desempenho na área espacial, enquanto os sujeitos do G3 obtiveram melhores resultados na área seqüencial. Focalizando-se a relação entre as três áreas, pode-se perceber uma diversidade de combinações entre elas nos três grupos estudados. No grupo 1 observam-se dez combinações, sendo as mais freqüentes E > C > S; E > S > C e C > S > E. No grupo 2, observam-se oito combinações, sendo as mais freqüentes S > C > E; C > S > E e E > S > C. No grupo 3, encontram-se dez combinações, sendo as mais freqüentes S > C > E e S > E > C.

Embora o padrão Espacial > Conceitual > Seqüencial, descrito por Bannatyne (apud Cunha e cols., 1993) no WISC-R de crianças com problemas de aprendizagem tenha ocorrido mais no grupo 1 do

que nos demais, reuniu apenas 0.20 dos sujeitos desse grupo.

A tabela 5 apresenta a distribuição, em quartis, dos resultados nas áreas de *compreensão verbal* (Vocabulário, Compreensão, Semelhança e Informação), *organização perceptual* (Completar figuras, Armar objetos, Cubos e Labirinto) e *resistência à distraibilidade* (Aritmética, Dígitos e Código).

Tabela 5. Distribuição dos sujeitos dos três grupos, em quartis, segundo os resultados nos agrupamentos dos subtestes de compreensão verbal, organização perceptual e resistência à distraibilidade

Agrupamentos	Grupos	Quartis			
		I	II	III	IV
Compreensão Verbal	G1	9	10	6	-
	G2	7	10	6	2
	G3	-	2	8	15
Organização Perceptual	G1	9	9	6	1
	G2	7	9	7	2
	G3	2	2	7	14
Resistência à Distraibilidade	G1	12	8	5	-
	G2	5	13	5	2
	G3	-	2	7	16

Pode-se observar na tabela 5 que, em todas as áreas, os grupos 1 e 2 apresentam uma distribuição de sujeitos semelhante, ou seja, a maior parte dos sujeitos situa-se abaixo da mediana da amostra total. O grupo 3, por sua vez, reúne quase todos os sujeitos acima da mediana, principalmente, no quartil superior. No agrupamento de subtestes de resistência à distraibilidade G1 apresenta mais sujeitos com resultados mais baixos do que o grupo 2.

A tabela 6 apresenta a contagem ponderada nos subtestes verbais e de execução do WISC nos três grupos estudados em termos de média e desvio-padrão. Apresenta também os resultados dos testes F e de Bonferroni com os valores de probabilidade associados.

Tabela 6. Contagem ponderada nos subtestes verbais e de execução do WISC dos três grupos - Média (X) e desvio-padrão (s)

Subtestes		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	F	p	Bonferroni
Informação	X	4,92	6,00	8,84	35,28	.0001	G1 < G3; G2 < G3
	s	1,55	1,63	1,91			
Compreensão	X	5,92	6,60	7,84	3,59	.03	G1 < G3
	s	2,14	2,60	2,91			
Aritmética	X	4,48	6,20	10,12	29,56	.0001	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,08	2,68	3,11			
Semelhanças	X	6,44	6,52	10,00	14,57	.0001	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,74	2,82	2,42			
Dígitos	X	4,64	6,44	9,84	25,34	.0001	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,79	2,33	2,72			
Vocabulários	X	5,76	6,64	10,96	28,38	.0001	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,85	2,71	2,25			
Completar Figuras	X	6,64	7,20	9,60	8,34	.0001	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,36	2,69	3,07			
Arranjo de Figuras	X	4,88	6,28	8,76	14,35	.0001	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,35	2,51	2,89			
Cubos	X	6,36	6,24	9,40	13,73	.0001	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,23	2,20	2,77			
Armar Objetos	X	5,72	5,00	8,44	9,33	.0002	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,51	2,89	3,44			
Código	X	7,72	7,48	10,28	8,70	.0004	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,64	2,77	2,48			
Labirinto	X	6,56	7,08	9,60	8,23	.0006	G1 < G3; G2 < G3
	s	2,19	2,57	2,71			

Tendo como dados de entrada os escores ponderados nos subtestes, a análise de variância multivariada (MANOVA) detectou diferença significativa entre os grupos (Wilk's Lambda = 0.30; $F(24,12) = 4.24$; $p < 0.001$). A análise de variância univariada (ANOVA) indicou que essa diferença se deu em todos os subtestes do WISC, como pode ser observado nos resultados do teste F.

A comparação dos grupos, com o teste de Bonferroni, mostrou que as crianças com queixa escolar, independente da procura de assistência psicológica, diferiram das crianças sem problema em todos os subtestes, com exceção do subteste Compreensão. Nesse subteste, observou-se diferença significativa apenas entre as crianças com atraso escolar e busca de assistência psicológica e as crianças sem problema; o grupo das com atraso escolar que não procuraram ajuda externa à escola não apre-

sentou diferença significativa em relação aos demais grupos.

A tabela 7 mostra os resultados da análise da função discriminante dos resultados dos doze subtestes do WISC.

Tabela 7. Distribuição de sujeitos, de acordo com a análise da função discriminante dos resultados nos 12 subtestes do WISC

Grupo de Origem	Grupo Predito		
	1	2	3
1	22	3	-
2	5	17	3
3	1	1	23
T	28	21	26

Em relação aos grupos 1 e 3, parece ter havido coerência entre os critérios de composição dos grupos e a pontuação nos doze subtestes. No grupo 2, embora a maior parte dos sujeitos também tenha sido identificada de forma coerente no seu grupo de origem, foi, dos três grupos, o que mais reuniu sujeitos com resultados semelhantes aos dos demais grupos.

Discussão

Respondendo à primeira questão do nosso estudo, podemos afirmar que o WISC permitiu diferenciar o desempenho de crianças com indicação de dificuldades de aprendizagem escolar em relação ao desempenho de crianças sem problemas escolares, dentro de um mesmo grupo social. Partindo-se do pressuposto de que as crianças tinham oportunidades educacionais semelhantes, tanto no ambiente familiar, considerando-se o nível de escolaridade dos pais, quanto no escolar, considerando-se o tipo de escola freqüentada, foi verificado que: as crianças com história de atraso escolar, independente da procura de assistência psicológica, diferiram significativamente das crianças sem queixa escolar quanto aos QI Geral, QI Verbal e QI de Execução. As crianças sem queixa escolar apresentaram resultados mais elevados do que as com queixa escolar e dentro da média, quando comparados com os resultados da amostra original do teste.

Quanto à segunda questão formulada, verificou-se que de modo geral praticamente não existe diferença acentuada entre o desempenho de crianças com dificuldades de aprendizagem que procuram assistência psicológica e o das que não procuram ajuda. Ambos os grupos apresentaram resultados próximos quanto aos resultados nas três escalas e na maior parte dos doze subtestes do WISC, situando-se abaixo da média. Crianças com queixa escolar, independente de serem indicadas para assistência psicológica, foram predominantemente classificadas como deficientes intelectuais ou limítrofes, embora tenha havido um contingente de crianças com classificação de inteligência média. As diferenças entre esses dois grupos tendem a ser mais relacionadas à área de resistência à distraibilidade e à discrepância entre o QI Verbal e o de Execução, em favor deste

último; o grupo que busca assistência psicológica parece ter mais comprometimento nesses indicadores do que o grupo que não procura ajuda.

O rebaixamento do desempenho intelectual não corrobora a definição de distúrbio de aprendizagem (Fletcher e Morris, 1986) tendo em vista que neste caso a criança deve apresentar um nível intelectual na média ou acima da média (Galvin, 1981; Siegel e Heaven, 1986). Por outro lado, o desempenho da maior parte das crianças com queixa escolar parece se aproximar dos resultados de Udziela e Barclay (1984), que, ao encontrarem que crianças deficientes e limítrofes apresentam um padrão de habilidades no WISC-R semelhante ao exibido por crianças com dificuldade em leitura, apontam uma possível sobreposição entre desempenho intelectual e desempenho escolar rebaixados. Parece que as crianças com atraso escolar, independente da procura de assistência psicológica, formam um grupo com certo grau de heterogeneidade, conforme já foi anteriormente observado por Marturano, Magna e Murtha (1992), podendo incluir casos de atraso no desenvolvimento intelectual, bem como casos de distúrbios específicos de aprendizagem, além dos casos de falhas em nível da instituição escolar.

Tendo em vista essa heterogeneidade, a avaliação do desempenho no WISC não deve se basear de modo simplista apenas nos resultados globais de QI e de classificação do nível intelectual. É necessário que se levem em conta indicadores mais específicos, tais como os recomendados na literatura: discrepância entre QI Verbal e QI de Execução e análise dos subtestes agrupados em fatores, bem como dos subtestes isolados.

Quanto às discrepâncias entre QI Verbal e QI de Execução, verificou-se uma diferença acentuada entre eles principalmente nas crianças que procuraram assistência psicológica, assim como entre crianças sem atraso escolar. Esse achado indica que tanto as crianças com problemas escolares quanto as crianças sem problema podem apresentar discrepâncias entre as áreas verbal e de execução, como já apontavam Vance e Gaynor (1976). Só a constatação da diferença entre essas áreas parece não ser um indicador suficiente de diferenciação entre as crianças com e sem problemas de aprendizagem escolar,

é preciso identificar se há um padrão típico nessa diferença.

No presente estudo, verificou-se que o padrão da diferença não era o mesmo para esses dois grupos. Primeiramente, nas crianças com queixa escolar que procuraram atendimento, as diferenças chegaram a atingir valores de doze ou mais pontos, considerados raros por Kaufman (1976), em cerca da metade do grupo. Em segundo lugar, nestas crianças predominou um desempenho mais elevado na área de execução em relação à área verbal enquanto, nas crianças sem queixa escolar, ocorreu o inverso. Resultados semelhantes foram encontrados por Smith (1978) e Schooler, Beebe e Koepke (1987) em crianças diagnosticadas com distúrbio de aprendizagem.

Maior exposição à escola pode resultar em melhor desempenho nos testes de QI, como salienta Carraher (1989), baseada nos trabalhos de Schliemann e Bryant que relacionam desempenho intelectual e desempenho escolar. Poder-se-ia supor, então, que pelo atraso no processo de escolarização, as crianças com queixa escolar que buscaram ajuda externa à escola apresentavam comprometimento na aquisição de conhecimentos necessários a algumas provas da área verbal, o que de certa maneira poderia explicar o pior desempenho na área verbal em relação à área de execução de algumas crianças. Porém essas crianças apresentaram QI rebaixado mesmo quando se considera apenas a área de execução.

Em relação aos agrupamentos de subtestes de compreensão verbal, organização perceptual e resistência à distraibilidade, verificou-se que as crianças com queixa escolar que buscaram assistência psicológica tendem a apresentar maior comprometimento na área de resistência à distraibilidade. A alteração desse indicador comportamental do WISC pode sinalizar a presença de manifestações de transtorno de atenção e concentração nessas crianças, que podem ser percebidas pelo professor como elemento diferenciador das crianças indicadas para assistência externa à escola. Esses resultados corroboram os achados de Petersen e Hart (1979) de que o desempenho nas áreas de compreensão verbal e organização perceptual foram semelhantes em diferentes grupos clínicos, sendo que o fator resistência à distraibilidade era o principal elemento de diferenciação

entre as crianças indicadas pelo professor como apresentando problemas de aprendizagem, emocionais ou comportamentais e as crianças sem problemas.

As crianças com queixa escolar que buscaram assistência psicológica parecem ter características mais próximas da criança com dificuldade de aprendizagem descrita na literatura (Vance e Gaynor, 1976; Kaufman, 1981), no tocante ao comprometimento na área de resistência à distraibilidade.

Quanto ao padrão descrito por Bannatyne (Cunha e cols., 1993) de relação entre as áreas seqüencial, conceitual e espacial ($E < C < S$) não foi observado como característica marcante nas crianças com queixa de aprendizagem escolar, embora se tenha encontrado uma tendência de as crianças sem queixa escolar apresentarem melhor desempenho na área seqüencial, enquanto as crianças com queixa escolar e busca de assistência psicológica mostraram, como assinalado no parágrafo anterior, maior prejuízo nessa área. Uma interpretação alternativa dos resultados rebaixados no agrupamento Aritmética - Dígitos - Código seria que essas crianças podem apresentar mais dificuldade em tarefas que envolvam processamento de informações. Esse resultado parece corroborar o do estudo de Kataria, Hall, Wong e Keys (1992) que mostrou que crianças com déficit de atenção e distúrbio de aprendizagem apresentam mais dificuldade em lembrar informação em uma seqüência ordenada do que crianças com déficit de atenção mas sem distúrbio de aprendizagem. Udziela e Barclay (1984) deram maior ênfase ao déficit seqüencial do que à baixa resistência à distraibilidade ao compararem crianças com distúrbio de aprendizagem, deficientes e limitofes.

Nos subtestes isolados, as crianças com queixa escolar, independente da procura de ajuda psicológica, apresentaram desempenho mais rebaixado em todos os subtestes em relação às crianças sem problema. Foi exceção o desempenho no subteste Compreensão, em que houve diferença apenas entre crianças com queixa escolar e procura de ajuda e crianças sem problema. O grupo de crianças com atraso escolar sem busca de assistência parece se assemelhar em parte ao grupo com queixa escolar e procura de ajuda e em parte ao grupo sem problema, no que se refere à capacidade de julgamento social,

de enfrentamento de problemas práticos e de conformidade com normas socioculturais, medida pelo subteste Compreensão. Parece que quanto à capacidade de enfrentar situações sociais, o que denota sinais de inteligência prática, algumas dessas crianças se aproximam mais ao padrão de funcionamento das crianças que buscam ajuda psicológica, enquanto outras se mostram mais próximas ao padrão das crianças sem problema.

Embora os resultados sejam sugestivos de uma tendência a haver mais problemas nas crianças com queixa escolar que buscam assistência psicológica, nenhum fator parece ter sido decisivo na diferenciação deste grupo. Com os indicadores considerados em conjunto pode-se chegar a uma gradativa diferença entre os grupos. As crianças com queixa escolar que procuraram assistência psicológica parecem ser o grupo que apresenta menos recursos e mais defasagem. Além de apresentarem um desempenho globalmente empobrecido, mostram uma tendência à maior irregularidade entre desempenho verbal e não-verbal e a uma baixa resistência à distraibilidade.

As crianças com atraso escolar, que não procuraram assistência psicológica, parecem ter maior variação de desempenho; algumas se aproximam dos recursos das crianças sem problema e outras se aproximam das dificuldades das crianças com queixa escolar, que buscaram assistência fora da escola.

As crianças sem problemas, por sua vez, parecem no momento ter sinais de mais recursos cognitivos de forma mais homogênea entre os sujeitos.

Finalizando, é preciso destacar alguns aspectos. Primeiramente, os resultados obtidos dizem respeito a tendências de grupo, não se podendo deixar de considerar a existência de variações individuais que podem contrariar essas tendências.

Em segundo lugar, embora tenha sido utilizado o termo deficiência, conforme a terminologia utilizada pelo instrumento de medida em questão, é preciso ressaltar que a evidência de defasagens nas crianças não deve ser entendida como condição fixa e imutável. Pode haver transformação cognitiva dessas crianças, desde que sejam implementadas medidas educacionais e/ou terapêuticas que levem em conta suas necessidades individuais.

Em terceiro lugar, a avaliação de inteligência através do WISC forneceu uma amostra do comportamento inteligente das crianças, separando de forma ampla as com dificuldade escolar das sem problema, sem contudo esgotar as informações acerca do funcionamento cognitivo dessas crianças e do seu potencial para aprender. Como salientam Hilton e Workman (1982) a avaliação através do QI representa uma expressão específica da inteligência, mas não necessariamente o constructo por completo. Provavelmente a continuidade da investigação do domínio cognitivo que privilegie a combinação entre dados de medida estática de QI e medidas dinâmicas/processuais (Brown e Ferrara, 1985) poderá trazer contribuição mais específica para a caracterização da heterogeneidade intragrupo das crianças com queixa escolar.

Em quarto lugar, deve-se considerar a suposição de que as crianças com queixa escolar que apresentaram resultados mais rebaixados no WISC estariam mais sujeitas a processos de desadaptação, tendo em vista que o nível cognitivo tem sido relacionado à capacidade de adaptação do indivíduo ao meio (Sánchez, 1987; Greenwald, Harder, Gift e cols., apud Cunha, 1993). A presença de plasticidade diante de mudanças repentinas ou desestabilizações ambientais precisa, portanto, ser levada em conta na medida do funcionamento cognitivo. Nesse sentido, a ampliação da investigação incluindo a relação entre nível intelectual e enfrentamento de crises no decorrer do desenvolvimento podem trazer contribuições para a relação cognição-adaptação.

E por fim, o WISC pôde fornecer sinais acerca da área intelectual relativa ao momento atual das crianças. Essas informações somente permitirão uma visão diagnóstica mais completa e precisa das dificuldades de aprendizagem se complementadas com informações adicionais quanto a outras áreas de desenvolvimento - afetiva-social, comportamental, psicolinguística e acadêmica.

Referências

- ALMEIDA, L.; ROAZZI, A. E SPINILLO, A. (1989). O estudo da inteligência: divergências, convergências e limitações dos modelos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5 (2), 217 - 230.
- BROWN, A. L. E FERRARA, R. A. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In: J. V. WERTSCH. *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 273 - 305.
- CAMPIONE, J. C. (1989). Assisted assessment: A taxonomy of approaches and an outline of strengths and weakness. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (3), 151 - 165.
- CARRAHER, T. N. (1989). *O método clínico - usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez Editora.
- CARRAHER, T. N. (1989). *Sociedade e Inteligência*. São Paulo: Cortez Editora.
- CLARIZIO, H. E VERES, V. (1984). A short-form version of the WISC - R for the learning disabled. *Psychology in the Schools*, 21 (2), 154 - 157.
- CUNHA, J. A. e colaboradores (1993). *Psicodiagnóstico - R*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FARNHAM - DIGGORY, S. (1986). Time, now, for a little serious complexity. In: S. J. CECI. *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 95 - 122, vol. 1.
- FLETCHER, J. M. E MORRIS, R. (1986). Classification of disabled learners: beyond exclusionary definitions. In: S. J. CECI. *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabled*. London: Lawrence Erlbaum Associates publishers, 55 - 80, vol. 1.
- FUERST, D. R. ; FISK, J. L. E ROURKE, B. P. (1990). Psychosocial functioning of learning-disabled children: relations between WISC Verbal IQ - Performance IQ discrepancies and personality subtypes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58 (5), 657 - 660.
- GALVIN, G. A. (1981). Uses and abuses of the WISC - R with the learning disabled. *Journal of Learning Disabilities*, 14 (6), 326 - 329.
- GLASSER, A. J. E ZIMMERMAN, I. L. (1972). *WISC - Interpretación clínica de la Escala de Wechsler para niños*. Madrid: Ediciones TEA.
- GROSSMAN, F. M. E GALVIN, G. A. (1987). Clinically and theoretically derived WISC - R subtest regroupings: predicting academic achievement in a referral population. *Psychology in the Schools*, 24, 105 - 110.
- GUTKIN, T. B. (1979). Bannatyne patterns of Caucasian and Mexican-American learning disabled children. *Psychology in the Schools*, 16 (2), 178 - 183.
- HILTON, G. B. E WORKMAN, P. A. (1982). *Psychoeducational assessment - integrating concepts and techniques*. Orlando: Grune e Stratton.
- JORGENSEN, C. B.; DAVIS, W. E ANGERSTEIN, G. (1986). Variables which distinguish among classifications of exceptional children: learning disabled, emotionally disturbed, and educable mentally retarded. *International Journal of Neuroscience*, 29, 73 - 7.
- KATARIA, S.; HALL, C. W. ; WONG, M. M. e KEYS, G. F. (1992). Learning styles of LD and NLD ADHD children. *Journal of Clinical Psychology*, 48 (3), 371 - 378.
- KAUFFMAN, A. S. (1975). Factor analysis of the WISC - R at 11 age levels between 6 1/2 and 16 1/2 years. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43 (2), 135 - 147.
- KAUFFMAN, A. S. (1976). Verbal - Performance IQ discrepancies on the WISC - R. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44 (5), 739 - 744.
- KAUFFMAN, A. S. (1981). The WISC - R and learning disabilities assessment: state of the art. *Journal of Learning Disabilities*, 14 (9), 520 - 526.
- KAUFFMAN, A. S. e DOPPELT, J. E. (1976). Analysis of the WISC - R standardization data in terms of the stratification variables. *Child Development*, 47, 165 - 171.
- KEHLE, T. J.; CLARK, E. e JENSON, W. R. (1993). The development of testing as applied to School Psychology. *Journal of School Psychology*, 31, 143 - 161.
- MARTURANO, E. M.; MAGNA, J. M. E MURTHA, P. C. (1992). Contribuição ao diagnóstico das dificuldades de aprendizagem escolar. *Revista de Psicopedagogia*, 11 (24), 7 - 15.
- MISHRA, S. P.; LORD, J. e SABERS, D. L. (1989). Cognitive process underlying WISC - R performance of gifted and learning disabled navajos. *Psychology in the Schools*, 26, 31 - 36.
- OAKLAND, T. e HU, S. (1993). International perspectives on tests used with children and youths. *Journal of School Psychology*, 31, 501 - 517.

- PETERSEN, C. R. e HART, D. H. (1979). Factor structure of the WISC - R for a clinic-referred population and specific sub-grupos. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47 (3), 643 - 645.
- PIOTROWSKI, R. J. (1978). Abnormality of subtest score differences on the WISC - R. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46 (3), 569 - 570.
- PIOTROWSKI, R. J. e GRUBB, R. D. (1976). Significant subtest score differences on the WISC - R. *Journal of School Psychology*, 14 (3), 202 - 206.
- SÁNCHEZ, M. D. P. (1987). *El potencial de aprendizaje: un modelo y un sistema aplicado de evaluación*. Murcia: ICE - Universidad de Murcia.
- SCHOOLER, D. L.; BEEBE, M. C. e KOEPKE, T. (1978). Factor analysis of WISC - R scores for children identified as learning disabled educable mentally impaired, and emotionally impaired. *Psychology in the Schools*, 15 (4), 478 - 485.
- SIEGEL, L. S. e HEAVEN, R. K. (1986). Categorization of learning disabilities. In: S. J. CECI. *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 95-122, vol 1.
- SMITH, M. D. (1978). Stability of WISC - subtest profiles for learning disabled children. *Psychology in the Schools*, 15 (1), 4 - 7.
- TINGSTROM, D. H. e PFEIFFER, S. I. (1988). WISC -R factor structure in a referred pediatric population. *Journal of Clinical Psychology*, 44 (5), 799 - 802.
- TIOSSO, L. H. (1989). *Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita: uma visão multidisciplinar*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- UDZIELA, A. D. e BARCLAY, A. G. (1984). Deficits in Bannatynes sequencing ability on the WISC and WISC - R for mildly retarded and borderline functioning children over time. *Psychology in the Schools*, 21, 15 - 18.
- VAN IJZENDOORN, W. J. E. e BUS, A. G. (1993). How valid are experts' prognoses on children with learning problems? *Journal of School Psychology*, 31, 317 -325.
- VANCE, H. B. e GAYNOR, P. (1976). Analysis of cognitive abilities for learning disabled children. *Psychology in the Schools*, 13 (4), 477 - 483.
- WECHSLER, D. (1964). *Escala de Inteligência para Crianças - WISC - Manual de aplicação e cotação*. Tradução Ana Maria Poppovic. Rio de Janeiro: CEPA.
- WEINBERG, R. A. (1989). Intelligence and IQ -Landmark Issues and great debates. *American Psychologist*, (fev.), 98 - 103.
- WEISS, M. L. L. (1992). *Psicopedagogia Clínica -uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- WIESE, M. J.; LAMB, C. e PIERSEL, W. C. (1988). WISC - R factor scores and student self-ratings of behavior as predictors of academic achievement. *Psychology in the Schools*, 25, 35 - 41.