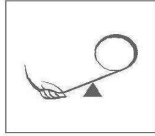


ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE **PAULA FRASSINETTI**



Mestrado em Ciências da Educação
Educação Especial

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Inter-Relação da Intervenção com DAE e a
Formação de Professores

DANIELA DA CONCEIÇÃO CABANELAS DE MEDEIROS

Dissertação submetida para satisfação parcial dos requisitos do grau de
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO — ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Professora Doutora Helena Serra Diogo Fernandes

SETEMBRO DE 2012

À minha família

No que se conquista há que descontar o que se sofre para conquistar.

Vergílio Ferreira

RESUMO

Ao longo destas últimas décadas tem-se verificado um importante crescimento de interesse na área da Educação Especial dedicada ao estudo da problemática Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE). Este interesse levou ao acumular de uma vasta informação sobre o tema, uma vez que, o número de crianças identificadas com este problema tem vindo a aumentar. Sentimos necessidade de prestar o nosso contributo a esta temática tão atual, fundamentado em investigação, na qual desenvolvemos metodologias de análise e diagnóstico, e apontámos possíveis soluções de intervenção.

Apesar de todos os esforços realizados, o aparecimento de dificuldades, na aprendizagem em crianças com idade escolar, sucede, nomeadamente na área da leitura, escrita e matemática. Por isso, a deteção precoce de tais dificuldades e, a conseqüente intervenção adequada, ajudam a minimizar os potenciais riscos de problemas académicos futuros. Após isso, importa continuar a promover um adequado envolvimento pedagógico, sendo de grande importância o papel do professor.

Daí que este trabalho tenha como principal objetivo conhecer o tipo de envolvimento pedagógico, que os professores especializados em Educação Especial e professores titulares, proporcionam a crianças com DAE, e verificar, que tipo de diferenças existem entre ambas as práticas pedagógicas. Trata-se portanto de uma investigação direcionada para o processo ensino-aprendizagem, destacando o professor como facilitador determinante no sucesso académico destas crianças.

Para cumprir este objetivo e fundamentar o tema em questão serão tidos em conta outros estudos realizados nesta área, por vários autores peritos nesta matéria, com elaboração, posterior de um documento que nos permitiu o levantamento de estratégias, métodos e práticas, que estão a ser adotadas pelo professor, ao intervir junto destas crianças, com o fim de as conduzir ao sucesso.

Tal documento destina-se a ser preenchido pelo responsável da intervenção, neste caso o professor.

São apresentadas no decorrer do trabalho várias perspetivas, sobre a evolução do conceito das DAE, que foram condicionando a identificação concreta da(s) sua(s) causa(s). Analisam-se as principais correntes atuais das DA, assim como as suas principais causas, tendo como base outros estudos referentes a este assunto. Observa-se a situação portuguesa no contexto de escola face ao aluno com esta problemática, analisando quantitativamente a sua organização, práticas e intervenção, tendo por base a legislação atual, de modo a perceber o quão é importante a mudança de estratégia.

Por fim, realça-se a importância da formação de professores face à intervenção e seleção adequada de práticas e estratégias a aplicar estes alunos.

Espera-se, assim, que este estudo possa vir a contribuir positivamente para o maior conhecimento sobre as DAE e a Formação de Professores, dada a grande importância que assume no sentido da melhoria na qualidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Envolvimento Pedagógico, Formação de Professores

ABSTRACT

Over the past decades there has been a significant growth of interest in the area of Special Education devoted to the study of Specific Learning Disabilities (SLD). This interest led to a vast accumulation of information on the subject, since the number of children with this problem is increasing. We feel the need to give our contribution to this current subject, based on research, in which we develop methodologies of analysis and diagnosis, and point out possible solutions of intervention.

Despite all efforts, the emergence of difficulties in learning in school-aged children happens particularly in the area of reading, writing and maths. So, early detection of such problems and the subsequent appropriate intervention helps to minimize the potential risk for future academic problems. After that, it's important to continue to promote an adequate pedagogical involvement, being very important the role of the teacher.

So, this work has as main goal to know the kind of pedagogical involvement that teachers specialized in Special Education and professors, provide to children with SLD, and check the differences between both pedagogical practices. It is therefore an investigation focused on the teaching-learning process, highlighting the teacher as an important piece on the academic's success of these children.

To achieve this goal and justify the subject in question it will be taken other studies in consideration performed in this area by several experts in this field, with the subsequent development of a document that allowed us to overview the strategies, methods and practices, which are being adopted by the teacher to intervene with these children, in order to lead them to success.

This document is intended to be filled by the responsible of the intervention, in this case the teacher.

In this work are presented several perspectives on the evolution of the concept of SLD that conditioned the identifying of the specific cause. It analyzes the current mainstream of LD, as well as its root causes, based on other studies on this subject. It is observed the portuguese situation in the context of the school against students with this problem, quantitatively analyzing the organization, the practices and the intervention, based on all current legislation in order to realize how important is the change of strategy.

Finally, we highlight the importance of teachers education on intervention and selection of appropriate practices and strategies to apply these students.

It is hoped, therefore, that this study might contribute positively to a better knowledge about the SLD and teachers education, given the great importance that it takes in order to improve the quality of education.

KEYWORDS: Specific Learning Disabilities, Educational Involvement, Teacher Education

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho contribuíram várias pessoas às quais desde já gostaria de agradecer, pois sem elas não seria possível a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço à Doutora Helena Serra, minha orientadora, pelo apoio e empenho disponibilizado para a realização desta Dissertação, assim como a informação concedida ao longo deste tempo de pesquisa, sempre de uma forma prestável e simpática.

Um agradecimento especial à minha família e ao Filipe pelo apoio e força que sempre me transmitiram e pela incansável paciência e compreensão, nem sempre fácil.

Gostaria de agradecer ao Filipe Matias Mendes pela ajuda na elaboração do Abstract e à Engenheira Raquel Medeiros (minha irmã) pelo apoio prestado na revisão geral da dissertação, e também, pela sugestão de algumas ideias.

O meu agradecimento a todos aqueles que ajudaram, dispensando algum do seu tempo e conhecimentos.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	i
ABSTRACT	iii
AGRADECIMENTOS	v
INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO	1
OBJETIVOS	2
BASES DO TRABALHO	4
CONTEÚDO	5
CAPÍTULO I – ESTUDO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS	
1. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS.....	9
1.1. GENERALIDADES	9
1.2. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ESTUDO DAS DAE	11
1.3. PERSPETIVA ATUAL DAS DAE	16
1.3.1. MODELO INTERACCIONAL (ADELMAN).....	16
1.3.2. TEORIA INTEGRADA DA INFORMAÇÃO (SENF)	17
1.3.3. TEORIA DO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES PERCETIVAS E LINGUÍSTICAS (SATZ E VAN NOSTRAND)	18
1.3.4. TEORIA DO ATRASO DE DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO SELETIVA (ROSS)	18
1.3.5. HIPÓTESE DE DÉFICE VERBAL (VELLUTINO).....	19
1.3.6. HIPÓTESE DO EDUCANDO INATIVO (TORGESEN).....	19
1.3.7. MODELO HIERARQUIZADO (WIENER E CROMER).....	20
1.3.8. CONSIDERANDOS E REFLEXÕES PARA O FUTURO	20
1.4. O CÉREBRO E A LEITURA	22
1.4.1. APRENDIZAGEM DA LEITURA	22
1.4.1.1. Processos cognitivos implicados na leitura	25
1.4.1.1.1. Processos de nível inferior - Descodificação	27
1.4.1.1.2. Processos de nível superior - Compreensão.....	29
1.4.2. FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO NO PROCESSO DE LEITURA	31
1.5. ETIOLOGIA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS.....	38

1.6. TIPOLOGIA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS	44
1.6.1. INTRODUÇÃO	44
1.6.2. DISLEXIA	45
1.6.2.1. Conceitualização	45
1.6.2.2. Tipos de dislexia	46
1.6.2.3. Sinais e características da dislexia	48
1.6.2.4. Causas da dislexia	51
1.6.3. DISGRAFIA	52
1.6.3.1. Conceitualização	52
1.6.3.2. Tipos de disgrafia	53
1.6.3.3. Sinais e características da disgrafia	54
1.6.3.4. Causas da disgrafia	56
1.6.4. DISORTOGRAFIA	57
1.6.4.1. Conceitualização	57
1.6.4.2. Tipos de disortografia	58
1.6.4.3. Sinais e características da disortografia	59
1.6.4.4. Causas da disortografia	61
1.6.5. DISCALCULIA	62
1.6.5.1. Conceitualização	62
1.6.5.2. Tipos de discalculia	63
1.6.5.3. Sinais e características da discalculia	64
1.6.5.4. Causas da discalculia	65
1.7. CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS	66

CAPÍTULO II – ABORDAGEM PEDAGÓGICA DIFERENCIADA

1. ENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO	73
1.1. INTRODUÇÃO	73
1.2. PARCERIA COM OS PAIS E A COMUNIDADE	76
1.3. INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM CRIANÇAS COM DAE	80
1.4. PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS COM DAE	84
1.4.1. APONTAMENTO SOBRE BOAS PRÁTICAS	84
1.4.2. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO COM ALUNOS COM DAE	88

2. A ESCOLA PORTUGUESA FACE AO ALUNO COM DAE	93
2.1. INTRODUÇÃO	93
2.2. A ESCOLA	97
2.2.1. ORGANIZAÇÃO E PRÁTICAS DA ESCOLA.....	97
2.2.2. CONCLUSÕES E REFLEXÕES PARA O FUTURO.....	105
2.3. O PAPEL DOS DOCENTES	107
2.3.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	107

CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO

1. METODOLOGIA E OBJETO DE ESTUDO	115
1.1. INTRODUÇÃO	115
1.2. PROBLEMÁTICA E OBJETO DE ESTUDO	115
1.2.1. OBJETIVOS	116
1.2.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	116
1.2.3. HIPÓTESES.....	117
1.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	117
1.3.1. AMOSTRA	119
1.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	120
1.4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	122
2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	125
2.1. INTRODUÇÃO	125
2.2.1. DADOS PESSOAIS.....	126
2.2.2. DADOS ACADÉMICOS E PROFISSIONAIS.....	127
2.2.3. SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS	129
2.2.4. ENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA.....	134
3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	145
3.1. INTRODUÇÃO	145
3.2. DISCUSSÃO DOS DADOS ANALISADOS	145

CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO

1. CONCLUSÃO	153
1.1. CONCLUSÕES GERAIS	153
1.2. DESENVOLVIMENTO DE TRABALHOS FUTUROS	157

BIBLIOGRAFIA.....	159
ANEXO A1 – QUESTIONÁRIO	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 – DA no sistema de ensino (Vitor Fonseca, 2008)	10
Figura 1.2 – Cronologia das Dificuldades de Aprendizagem Específicas	13
Figura 1.3 – Algumas correntes atuais das DA, adaptado de Vitor Fonseca (2008)	16
Figura 1.4 – Relação entre a leitura e o sistema de linguagem.....	26
Figura 1.5 – Marcos anatómicos do cérebro	32
Figura 1.6 – Sistemas cerebrais responsáveis pela leitura	33
Figura 1.7 – Processo da leitura	35
Figura 1.8 – Marca neurológica da dislexia	36
Figura 1.9 – Alterações nos padrões de activação cerebral decorrentes da idade.....	37
Figura 1.10 – Tipos de dificuldade de aprendizagem da leitura, Fonseca (2008).....	50
Figura 1.11 – Problemas da criança com DA, adaptado de Vitor Fonseca (2008)	69
Figura 2.1 – Modo de apresentação das tarefas	87
Figura 3.1 – Gráfico relativo ao sexo dos inquiridos.....	126
Figura 3.2 – Gráfico alusivo à faixa etária dos inquiridos	127
Figura 3.3 – Habilitações académicas dos inquiridos.....	127
Figura 3.4 – Situação profissional dos inquiridos	128
Figura 3.5 – Gráfico referente ao tempo de serviço dos inquiridos.....	129
Figura 3.6 – Gráfico referente ao conceito das DAE	130
Figura 3.7 – Gráfico referente às características comportamentais comuns aos alunos com DAE	133
Figura 3.8 – Gráfico relativo ao número de alunos com DAE por professor	135
Figura 3.9 – Gráfico relativo aos alunos sinalizados com DAE na turma.....	136
Figura 3.10 – Gráfico alusivo ao quadro de diagnóstico dos alunos com DAE.....	137

Figura 3.11 – Gráfico relativo à planificação de estratégias diferenciadas para o aluno com DAE	139
Figura 3.12 – Gráfico referente aos apoios extra dos alunos com DAE	140
Figura 3.13 – Gráfico relativo ao contacto dos professores com alunos com DAE.....	141
Figura 3.14 – Gráfico relativo à opinião dos professores sobre o apoio às disciplinas	142
Figura 3.15 – Gráfico referente à importância atribuída pelo professor à formação de professores para lidar com crianças com DAE.....	143

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1 – Tipos de dislexia no âmbito das DAE	47
Quadro 1.2 – Tipos de disgrafia no âmbito das DAE.....	54
Quadro 1.3 – Tipos de disortografia no âmbito das DAE	59
Quadro 1.4 – Tipos de discalculia no âmbito das DAE.....	63
Quadro 3.1 – Indicadores relevantes para sinalizar um aluno com DAE	131

LISTA DE ABREVIATURAS

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específica

DA – Dificuldades de Aprendizagem

EE – Educação Especial

EU – União Europeia

NACHC – Comité Consultivo Nacional das Crianças Deficientes

CEC – O Concelho da Criança Excepcional

USOE – Departamento de Educação dos Estados Unidos da América do Norte

QI – Quociente de Inteligência

NJCLD – Comité Nacional Integrado de DA

LDA – Associação Americana de Dificuldades de Aprendizagem

ICLD – Comité Interassociações em DA

SNC – Sistema Nervoso Central

INTRODUÇÃO

ENQUADRAMENTO

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) encontram-se no centro das preocupações do universo escolar e social. Estas dificuldades sentidas pelos alunos constituem verdadeiros desafios para os agentes escolares que os acompanham, nomeadamente os professores, exigindo também muito apoio por parte dos pais.

Embora o investimento na área das Dificuldades de Aprendizagem (DA) em Portugal, seja ainda bastante reduzido, quando comparado com a realidade da grande maioria dos países da União Europeia, tem-se assistido a um pequeno, mas importante, desenvolvimento da mesma junto da comunidade escolar. Pode-se dizer que o aumento do interesse gerado nas últimas décadas, tem como seus propulsores os factores educacionais, que visam a identificação precoce e a intervenção eficiente, de que estas crianças tanto necessitam.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, *“... as crianças e jovens com DA representam hoje o maior grupo do sistema escolar (55%), comparativamente com as crianças e jovens supra ou sobredotados e ou normais com bom ou médio aproveitamento escolar (25%) ...”*. (Fonseca, V. 2008, p.9) Contudo e, devido à inexistência de consenso quanto à sua elegibilidade ou identificação, este número, é desconhecido no sistema escolar português.

O caso da dislexia, tem sido um *“... fenómeno que tem centralizado atenções no contexto educacional e, nas últimas décadas, vem ganhando status como um dos distúrbios de aprendizagem que mais acomete crianças em idade escolar.”* (MASSI, G. 2007, p.11)

Estas crianças têm grande habilidade em determinadas áreas, sendo que as suas Dificuldades de Aprendizagem resultam numa discrepância entre o seu potencial intelectual e seu desempenho escolar.

As DA podem ter implicações emocionais e problemas na personalidade, mas se houver um diagnóstico e acompanhamento adequado, as implicações emocionais tornar-se-ão quase inexistentes e a criança crescerá mais confiante e segura de si. É por isso fundamental, que

estas contem com o apoio dos pais, professores e educadores, os quais devem, estar cientes do que são as DA, e saber como identificar os seus sinais, de modo a não as confundirem com crianças ou jovens preguiçosos ou com mau comportamento.

Este é por isso um processo, que implica, por parte dos professores, uma necessidade de atualização e aprofundamento dos conhecimentos, com o objetivo deste assumir uma nova postura face à criança com DAE. Todavia, e neste momento, a pergunta que se coloca é: Será que estes professores estão disponíveis e interessados em fazer este processo de mudança?

Nesse sentido, esta investigação pretende clarificar conceitos neste domínio científico, assim como perceber junto dos docentes destas crianças, que estratégias e práticas são aplicadas, para benefício das mesmas, em contexto escolar.

Apesar das formações em Educação Especial (EE), se afirmarem cada vez mais, até que ponto é que o seu conteúdo e aplicação, por parte dos docentes que a possuem, diferem das práticas utilizadas por professores com outras formações? Este será um aspeto curioso a constatar com esta investigação. Por outro lado procuramos com a mesma, dar apoio à grande necessidade de formação sobre esta matéria no meio educacional.

Este tema de investigação é de facto um aspeto fundamental e com atualidade, uma vez que estas crianças têm uma grande probabilidade se serem bem sucedidas, acreditando nós que a sua *“... maneira convencional de aprender, estimula a sua criatividade e desenvolve uma habilidade para lidar melhor com problemas”*. (AFFONSECA, S., 2010)

OBJETIVOS

Nas últimas décadas, a área das Dificuldades de Aprendizagem Específicas tem-se afirmado com alguma relevância no departamento da Educação Especial, sendo objeto de um grande desenvolvimento, no que se refere à realização dos inúmeros estudos e investigações relacionados com o tema. Este desenvolvimento acentuado conduziu a um acumular de conhecimentos sobre o tema que, no entanto, se encontravam de forma desorganizada e dispersa.

Desta forma, com o objetivo de reunir, sistematizar e divulgar o conhecimento existente nesta área da educação, foram desenvolvidas informações sobre as DA e soluções de intervenção, que embora ainda sendo escassas, ajudam bastante no apoio a prestar a crianças com DAE.

A partir do trabalho desenvolvido no âmbito acima referido, surgiu o tema em estudo da presente Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: *“Inter-Relação da Intervenção com DAE e a Formação de Professores”*. Como o próprio título indica, esta dissertação identifica como o problema de pesquisa as DAE, apresentando como contornos fundamentais a Formação de Professores em Educação Especial (EE) e o seu contributo face a crianças com DAE.

Deste modo, o problema em estudo possibilita a formulação da seguinte questão: *“Que diferenças se verificam, no envolvimento pedagógico, que professores especializados em Educação Especial e professores titulares, proporcionam a alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas?”*

Sobre esta questão, outras podem ser levantadas, o que nos leva de uma forma mais direta e específica a compreender a questão principal: *“Que práticas são mais eficazes? As que derivam da formação de professores na área da Educação Especial ou da experiência de vida dos professores que não têm esta formação?”*; *“Poderão as práticas aplicadas, enquanto estratégias de apoio a crianças com DAE, estabelecer um meio distinto de resposta às suas necessidades?”*; *“Qual o contributo dessas práticas ao sucesso da aprendizagem das mesmas?”*.

Pretende-se então, com o objetivo de obter resposta a estas questões, dar a conhecer o mundo destas crianças, de modo a serem perceptíveis as suas dificuldades e necessidades. Para tal, e considerando o papel dos professores um meio de apoio e ajuda na conceção de um futuro positivo das mesmas, procura-se entender que práticas são aplicadas e de que modo influenciam a aprendizagem.

Neste sentido, e tendo por base um dos pontos fulcrais deste projeto – a formação de professores, torna-se fundamental refletir sobre o seu modelo de formação, de modo a perceber que tipo de conceitos são adquiridos e, como são aplicados, entendendo assim o desenvolvimento profissional por que passam.

Implícito a todo o trabalho está o objetivo de, de acordo com os resultados obtidos, desencadear uma reflexão que encare o que falta fazer e, a partir daí, defina o que se pode fazer e como o fazer, para que estas crianças também tenham o direito de sonhar com a possibilidade de ser premiadas pela escola.

Assim e, em última análise, é necessário fundamentar as estratégias encontradas, de modo a analisar as suas vantagens e utilidade junto de crianças com DAE. Porque enquanto modelos de intervenção, são suscetíveis de dar resposta às dificuldades e necessidades

das mesmas. É mediante a “... *estimulação intencional e planeada, que os programas de enriquecimento permitem aprofundar o currículo escolar básico das crianças e jovens, naquilo que são os seus conhecimentos, informações e ideias e, desta forma, ampliar a sua compreensão acerca de cada tema, assunto ou área do saber*”. (FREEMAN, J. e GUENTHER, Z. 2000, p. 123)

Partindo destes objetivos, é possível delinear agora e, de forma mais específica, os interesses e/ou razões que levaram à escolha da realização deste projeto. A sua escolha recai sobretudo num interesse pessoal, com o intuito de o aprofundar e chegar a respostas que há muito não encontro.

Assim, e de forma a contrariar a informação existente a este nível, elaborar-se-ão questionários bem estruturados, partindo de um diagnóstico preliminar bem sucedido, com o objetivo de serem utilizados por qualquer profissional em educação, independentemente de ser especializado na área da Educação Especial.

A presente Dissertação insere-se, predominantemente, no domínio teórico prático, já que pretende ver e perceber o trabalho que professores desempenham junto de crianças com DAE, conjugando isso com a investigação, a formação e a prática. Encontra-se ainda assim mais direcionada para o âmbito teórico da investigação científica e não para a atividade em si.

Finalizando o presente trabalho pretende contribuir de forma positiva para o panorama das DAE mas, mais que isso, pretende suscitar o debate em torno do tema, questionando a abordagem realizada, os métodos utilizados, a solução proposta, as implicações que dela advêm, enfim, contribuir de alguma forma para a melhoria das intervenções a realizar no futuro. Pretende ainda sensibilizar através da sua divulgação os agentes interessados e a sociedade em geral para a necessidade de apoiar as crianças com DAE existentes em Portugal.

1.3. BASES DO TRABALHO

Para a execução deste trabalho, visto ser um trabalho que aborda um vasto número de temas, foi necessária uma grande quantidade de referências bibliográficas referente aos mais diversos assuntos abordados.

Como anteriormente referenciado o trabalho surgiu de um interesse pessoal, em perceber quais as diferenças existentes entre as estratégias e as metodologias de intervenção usadas, por professores com especialização em Educação Especial e professores titulares,

junto de crianças com a mesma problemática – DAE. Deste modo, a principal base do trabalho, é realizada no que se refere à estrutura base dos Questionários assim como à sua finalidade.

Para a elaboração dos mesmos foi utilizada uma vasta bibliografia que se apoiou em diversas publicações que foram surgindo sobre as mais diversas classificações e suas soluções de intervenção, os quais se encontram referidos na bibliografia. Adverte-se desde já que os questionários são alusivos a um trabalho predominantemente de domínio científico, o que torna completamente dispensável para os utilizadores dos mesmos a existência da referência bibliográfica utilizada, ao contrário do que seria de esperar a um nível académico, onde teria uma importância relevante.

De toda a vasta bibliografia utilizada há que destacar duas fontes essenciais de informação em que se apoiou o trabalho, a primeira refere-se ao “Manual de Investigação em Ciências Sociais”, de Raymond Quivy & Luc Van Campenhoudt e a outra referente a toda a informação existente no âmbito das Dificuldades de Aprendizagem Específicas, desde Vítor Fonseca, Helena Serra, Vítor Cruz, Sally Shaywitz e Torres e Fernandez.

Para além disso, houve uma pesquisa bibliográfica exaustiva e abrangente de material relacionado com o tema em questão. De entre elas são de destacar a pesquisa da legislação, guias técnicos de utilização, documentos de homologação ou especificações técnicas, dissertações e teses e informação online, tanto técnica como comercial, entre outras.

CONTEÚDO

A presente dissertação de mestrado encontra-se dividida em quatro capítulos, bibliografia e anexos, sendo estes a parte fundamental do estudo realizado.

No presente ponto – Introdução – é feito um enquadramento sobre o tema em estudo, são apresentados os objetivos e o interesse do trabalho, as principais bases em que se assenta o trabalho e, por fim, a organização do seu conteúdo.

No capítulo I – Estudo das Dificuldades de Aprendizagem Específicas – é abordada a definição do conceito de DAE ao longo dos tempos, na perspetiva de vários investigadores e associações e, é apresentada um pouco da evolução histórica das DAE, desde os primeiros marcos históricos até aos nossos dias, destacando a perspetiva atual. Posteriormente, com base em bibliografia recente, são apresentadas as principais causas e tipos das dificuldades

de aprendizagem, evidenciando a necessidade de uma intervenção precoce, bem como as características que estão na sua origem.

No capítulo II – Abordagem Pedagógica Diferenciada – faz-se uma abordagem genérica do tema, começando por definir os principais conceitos da área, integrando uma reflexão sobre a parceria com os pais e a comunidade. Relativamente à intervenção, depois de traçar os seus objetivos e alguns princípios orientadores atuais, avança-se com propostas de intervenção de vários autores que fazem a ponte para a atualidade. Conclui-se com a apresentação da Escola Portuguesa face ao aluno com DAE, onde são apresentadas algumas ideias gerais no que respeita à sua organização e práticas, assim como o papel dos docentes, nomeadamente a formação de professores.

O capítulo III – Estudo Empírico – apresenta-se o problema, justifica-se a escolha da temática a estudar e definem-se os objetivos a utilizar. De seguida aborda-se a metodologia a empregar, caracteriza-se a amostra de sujeitos que a compõem, assim como o local do estudo. Após, apresenta-se e analisa-se os resultados dos questionários realizados, para numa última fase se discutir os resultados, organizando a discussão e as hipóteses.

Por fim, no capítulo IV – Conclusão – apresentam-se as principais conclusões que se retiraram da realização deste trabalho, fazendo, também, referência a algumas ideias para o desenvolvimento de trabalhos futuros.

Esta dissertação apresenta ainda um anexo.

O Anexo A1 que inclui o questionário desenvolvido no âmbito do presente trabalho, acerca das Dificuldades de Aprendizagem e a Formação de Professores, onde o conteúdo de material que ele nos cedeu, fundamenta o principal objetivo do trabalho apresentado.

CAPÍTULO I

ESTUDO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

1

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

1.1. GENERALIDADES

Desde há muitos séculos, existem manifestações de cuidados e de preocupação para com a conservação da definição das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), nomeadamente quanto à necessidade da sua salvaguarda para as gerações futuras. Durante muito tempo, essa prática assumiu um papel bastante controverso, dificultando assim, a compreensão das suas causas e consequências. (FONSECA, V., 2008)

Esta tendência tem-se vindo a difundir, pois verifica-se que, desde há alguns anos, que esta atividade, independentemente de diversas vicissitudes, tem registado um franco aumento de interesse da nossa sociedade, uma vez que cada vez mais se tem verificado o aumento do seu estudo por parte das instituições científicas e académicas.

É, então, hoje universalmente reconhecida a importância de “... dar um sentido conceptual ao termo DA para, a partir daí, podermos identificar adequadamente e programar eficazmente para os alunos que verdadeiramente apresentam DAE”. (CORREIA, L. 2008, p. 21) Ou seja, só quando os atores da educação possuírem um conhecimento objetivo do que é uma criança ou um jovem com DA, é que se vai tornar possível chegar a “... um conjunto de respostas académicas e sociais eficazes para os indivíduos cujas necessidades se enquadrem nesta problemática”. (Idem, p. 21)

As Dificuldades de Aprendizagem, segundo (Keogh 1986), citado por Fonseca (2008), “representam um dos maiores desafios educacionais e clínicos”, no entanto, deve chamar-se à atenção para o número de crianças e jovens afetados com esta problemática, uma vez que se assumem como o maior grupo do sistema escolar (Figura 1.1).

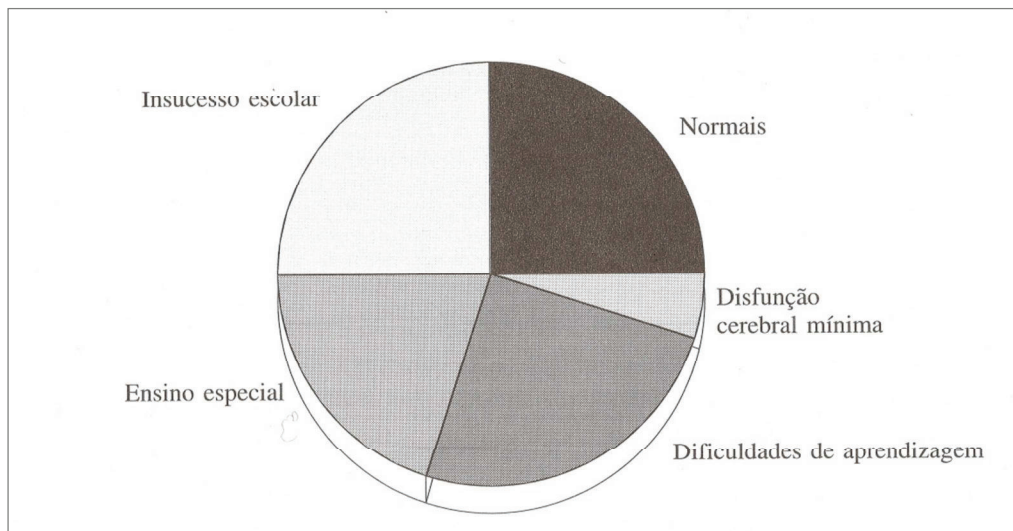


Figura 1.1 – DA no sistema de ensino (Vitor Fonseca, 2008)

Em Portugal, desconhece-se o número de crianças e jovens com DAE, mas é do conhecimento Europeu, que a sua taxa de insucesso escolar é das mais altas na União Europeia (UE).

Atualmente, torna-se difícil conhecer e precisar o número de crianças com esta problemática, já que os dados recolhidos pelas comissões escolares, ainda não o permitem. Contudo, sabemos que os alunos com DA apresentam uma frequente taxa de reprovação, mais predominante no ensino básico do que no ensino secundário. Muitos destes alunos não conseguem concluir o ensino secundário e são inúmeros aqueles que abandonam o sistema educativo.

Para fazer face a esta situação, a prevenção das DA desde a educação pré-escolar constitui, então, um domínio de atividade que, pela sua relevância estratégica, suscita o interesse dos seguintes pressupostos:

... apoiar a investigação educacional que vise a identificação precoce, pragmática e económica de tais casos, o que implica necessariamente ações estratégicas de intervenção compensatória. Para se identificar as crianças e jovens com DA, é necessário que se vá mais longe do que até à olímpica constatação de repetências ou meros aproveitamentos académicos abaixo da média, pois torna-se premente apurar psicoeducacionalmente uma gama de características que constituem uma definição de DA testável... (FONSECA, V., 2008, p. 9)

Ao longo deste capítulo será apresentada uma revisão bibliográfica que nos permitirá compreender as mudanças do conceito das Dificuldades de Aprendizagem Específicas, fruto

de uma crescente investigação e do uso das novas tecnologias. Os indicadores de mudança ao longo dos tempos e a perspetiva atual serão, aqui, também revisados. Na parte final apresentaremos as classificações das DA de vários autores, as características e etiologias que as identificam.

1.2. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ESTUDO DAS DAE

Com o objetivo de fazer uma retrospectiva de como evoluiu a definição de Dificuldades de Aprendizagem, atravessando os vários séculos até chegar aos dias de hoje, serão referenciados neste subcapítulo, os principais marcos históricos que levaram à noção de DA nos dias de hoje, assim como os documentos que os marcaram.

Desde há muitos séculos que o conceito de Dificuldades de Aprendizagem “... *representa um objeto de estudo controverso e ainda pouco consensual, apesar de estudado por diversas disciplinas como a educação, a pedagogia, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a cultura e a neurologia, entre outras*”. (SERRA, H., ESTRELA, M., 2010, p. 96)

A dificuldade para encontrar uma definição consensual está relacionada, na opinião de Cruz (1999), com “*as pressões ideológicas e com as medidas políticas de circunstância, e não com a falta de dados empíricos*.” Isto porque, mesmo na presença de condições pedagógicas muito boas, as DA podem surgir. (Idem, p. 96)

Ao longo dos anos foram muitas as definições que foram surgindo para definir DA. No entanto, este termo nem sempre foi utilizado para identificar pessoas com este tipo de “problemas”, assistindo-se assim a algumas alterações do mesmo – desordem que afectava a capacidade do cérebro, lesão cerebral ou então disfunção cerebral mínima. Termos que desagradaram profissionais e pais destas crianças.

Veja-se, então, de seguida um friso cronológico com os principais acontecimentos na área que comprovam, de certa forma que a noção de DA já surge ao longo de muitos anos.

1962: Com um processo de quase duzentos anos, foi em 1962, que a expressão “*dificuldades de aprendizagem*” foi usada e definida pela primeira vez por Kirk, e bem aceite pelos intervenientes neste processo. Isto porque, o autor colocou de lado o elemento clínico, valorizando a capacidade da criança em aprender.

Com esta definição, ainda bastante atualizada, Kirk pretendia mencionar que estas crianças com DA “*apresentavam discrepância entre o seu potencial de aprendizagem e o de execução; apresentavam atraso académico...*”, mas não relacionado com deficiências sensoriais; e usufruíam da necessidade de “*métodos diferenciados de aprendizagem*”, uma vez que os “*métodos tradicionais*” não produziam efeitos no seu desenvolvimento. (SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., 2005, p.8)

Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos de fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (handicap) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é o resultado de deficiência mental, privação sensorial ou factores culturais e instrucionais. (CRUZ, V., 1999, p. 53)

1965: Bateman, insatisfeito com a definição de Kirk, decidiu propor a sua, na qual introduziu o conceito de “*discrepância aptidão-rendimento*”, colocando de lado a causa das DA, o papel da criança e a especificação do tipo de DA. Tal definição não teve grande influência no campo.

1968: Surgiu o *Comité Consultivo Nacional das Crianças Deficientes (NACHC)*, que propôs uma definição semelhante à de Kirk, exceto na fase em que elimina “*... as alterações emocionais como causas das DA*”, limita a definição das mesmas às crianças e acrescenta, como “*... exemplificações de DA à linguagem e aos problemas académicos, as desordens do pensamento*”. (GARCÍA, J., 1998, p. 8)

1969: A criação do *Instituto de Estudos Avançados de DA da Universidade de Northwestern*, com o intuito de “dar” uma definição de DA à educação especial, cria a sua, distanciando-se da do NACHC nos seguintes aspetos:

É reintroduzido o conceito de discrepância entre aptidão e rendimento, não são sugeridas causas das DA e, foram excluídas as desordens de pensamento, assim como as de orientação espacial das mesmas. (Idem, p.9)

1967/1971: O Concelho da Criança Excepcional (CEC) propõe uma definição que se apresenta como “excepcional”, uma vez ser a única definição que “*não permite a coexistência de uma DA e de outro ou outros défices*”. A sua utilidade e influência foi pouca ou quase nula. (Ibidem, p. 10)

1975: Wepman não teve uma boa aceitação mediante a sua proposta de definição, já que defendia que o termo “*dificuldades de aprendizagem*”, só podia ser aplicado mediante casos de “*défice nos processos perceptivos*” que produzissem “*problemas académicos*”. (GARCÍA, J., 1998, p. 10)


- 
- 1976:** Com vista a melhorar a definição do NACHC (1968), o *Departamento de Educação dos Estados Unidos da América do Norte* (USOE) propôs salientar na sua definição de DAE, a inclusão das desordens na orientação espacial, especificando ao mesmo tempo a “*fórmula de discrepância entre o QI e o rendimento*”. (Idem p. 9)
- 1977:** A necessidade de elaborar uma definição de DA que encontra-se a concordância, ainda que moderada, por parte de cientistas e investigadores, foi conseguida através de uma componente abstrata e outra que se prende com a inaptidão de uma criança para a aprendizagem normal.
- Apesar desta definição, incluída no Registo Federal Americano, ser a última definição reconhecida federalmente nos EUA, emergiu um consenso generalizado de apoio à definição proposta pelo *Comité Nacional Integrado de DA – NJCLD* (1981).
- 1981:** NJCLD – “*D.A. é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e são devidas presumivelmente a uma disfunção do sistema nervoso central. Embora as D. A. possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (ex: privação sensorial, deficiência mental, perturbação emocional ou social) ou influências ambientais (ex: diferenças culturais, ensino insuficiente/inadequado, factores psicogenéticos), não são devidas a tais condições ou influências*”. (PINTO, M., 2010, pp. 13 e 14)
- 1986:** A discórdia entre os membros das organizações ligadas ao NJCLD, em relação à definição anterior, fez com que esta fosse recusada. Posto isto, surgiu a *Associação Americana de Dificuldades de Aprendizagem* (LDA), que propôs a sua definição, a qual segundo Hammill (1990), está de acordo com a do NJCLD, diferindo apenas em dois aspetos importantes:
- Primeiro não especifica ... os tipos de dificuldades de aprendizagem que podem ser observados”; segundo, omite uma “... cláusula da exclusão, sem a qual não é possível saber se nela se reconhece ou não a possibilidade da presença de outros problemas concomitantes com as DA. (GARCÍA, J., 1998, p. 13)
- 1987:** Com a publicação da definição de DA, por parte do *Comité Interassociações em DA – ICLD*, verificou-se uma única diferença substancial em relação à definição elaborada pelo NJCLD – a introdução das habilidades sociais na lista das dificuldades de aprendizagem específicas. “*Embora esta definição tenha sido desenvolvida por um comité governamental, não teve aplicabilidade oficial*”. (Idem p. 14)
- 1988:** Definição proposta pelo *Comité Nacional Integrado de DA – NJCLD* (apresentada e comentada posteriormente).

Figura 1.2 – Cronologia das Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Pelo que foi exposto, conclui-se segundo Hammill (1990), citado por García (1998), que apenas quatro das definições, presentes no friso cronológico, são hoje utilizadas profissionalmente: a da USOE de 1997, a do NJCLD, a do LDA e a do ICLD, tendo o resto apenas valor histórico. (GARCÍA, J., 1998)

No entanto, e desde a publicação da definição de DA, proposta por Kirk em 1962, foram muitos os caminhos percorridos em prol de criar e complementar definições atrás de definições, de modo que cada uma delas fosse sempre a mais adequada e completa. Neste sentido, pode dizer-se que este conceito nunca foi visto sempre do mesmo modo e sobre o mesmo ponto de vista. Isto porque, tendo em conta a heterogeneidade que constitui as características de uma criança com DA, torna-se difícil de determinar e descrever o conceito que envolve a mesma.

A partir de 1990, pesquisadores norte-americanos começaram a considerar a dimensão social do problema, tomando mais consciência e conhecimento da questão, o que resultou na melhoria das técnicas de diagnóstico e numa maior aceitação social do fenómeno.

Fonseca (1995) justifica esta situação apontando o facto de a expressão DA estar a ser usada para “*designar uma grande variedade de fenómenos*”, o que causa desorganização e confusão de conceitos inerentes numa mesma definição. (SERRA, H., ESTRELA, M., 2010, p. 97)

Contudo, o mesmo autor define as DA como uma:

... designação geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e na utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita, e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo e presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. (FONSECA, V., 2004, p. 95)

Para Correia (1997),

O termo ‘dificuldade de aprendizagem específica’ significa uma desordem num ou mais dos processos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que se pode manifestar numa habilidade imperfeita para ouvir, falar, ler, escrever, soletrar, ou para fazer cálculos. O termo inclui condições tais como desvantagens perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental. O termo não inclui crianças que têm dificuldades de aprendizagem que são primariamente o resultado de desvantagens visuais, auditivas ou motoras, deficiência mental, ou distúrbios emocionais ou desvantagem envolvental, cultural ou económica. (SERRA, H., 2010, p. 14)

Para além destas definições, outras surgiram, sendo que a que foi proposta pelo Comité Nacional Americano de Dificuldades de Aprendizagem (National Joint Committee of Learning Disabilities – NJCLD 1988), é considerada por muitos, nomeadamente por Garcia (1998) e Fonseca (2004), como a definição que reúne mais consenso, não só por abranger os elementos considerados fundamentais da área, mas também por ter tido uma grande aceitação a nível internacional.

Essa definição fala das DA, como sendo:

... uma expressão genérica que refere um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e da matemática. Tais desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso que pode ocorrer e manifestar-se durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na atenção, na perceção e na interação social podem coexistir com as DA. Apesar de as DA ocorrerem com outras deficiências (ex. deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio socioemocional) ou com influências extrínsecas (ex. diferenças culturais, insuficiente ou inadequada instrução pedagógica), elas não são o resultado de tais condições. (SERRA, H., ESTRELA, M., 2010, p. 97)

A partir do que foi apresentado anteriormente, pode concluir-se, que, desde há muitos séculos, existem preocupações práticas com as dificuldades de aprendizagem assumindo, atualmente, uma crescente importância em todos os países.

Neste sentido, e apesar de na atualidade, se considerar o conceito de DAE plenamente organizado e formado, é de extrema importância dar continuidade ao trabalho sobre o mesmo. Isto porque, este tipo de dificuldades vai continuar a marcar presença junto de crianças e, nesse sentido importa sublinhar que as respostas educativas, face aos dias de hoje, para além de terem que sofrer mudanças, devem ser específicas, estruturadas, sistemáticas e dignas.

Resta assim dizer, que por mais conceitos e definições que possam existir para o termo DA, este continua a ser palco de muitos problemas e ainda não é utilizado de uma forma consensual mediante os seus intervenientes. Para tal, é importante que as DA sejam *“confrontadas com as inúmeras dificuldades que lhe estão inerentes, estudando a sua heterogeneidade, conhecendo alguns dos factores que poderão estar na sua origem”*. (SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., 2005, p.9)

Atendamos então, de forma qualitativa, à caracterização da situação atual das Dificuldades de Aprendizagem (DA), a ser abordada no ponto seguinte, focando as atenções para algumas das suas correntes atuais sugeridas por Fonseca (2008).

1.3. PERSPETIVA ATUAL DAS DAE

O panorama contemporâneo das DA, onde se enquadra a maior parte dos autores e dos desenvolvimentos teórico-práticos mais relevantes nesta área, relaciona-se intimamente com três grandes quadros conceptuais, a saber: a análise aplicada do comportamento (análise do comportamento centrada na tarefa); o do processamento de informação; e, o neuropsicológico. (FONSECA, V., 2004)

Atualmente, e de acordo com Fonseca (2008), torna-se importante apresentar as correntes mais atuais das DA, pois embora se verifiquem os *tradicionais problemas metodológicos*, são elas que contêm as *dimensões originais e dados de investigação muito significativos*.

Na figura seguinte, apresentam-se algumas correntes atuais das DA.



Figura 1.3 – Algumas correntes atuais das DA, adaptado de Vítor Fonseca (2008)

1.3.1. MODELO INTERACCIONAL (ADELMAN)

De acordo com este modelo, não é aceitável identificar a *desordem da criança* como a única causa para o seu insucesso escolar. O sucesso ou o insucesso deverá ser compreendido de acordo com a interação que a criança mantém com o programa educativo.

Para este autor, a *despersonalização do programa escolar* integra um agente determinante no processo de aprendizagem da criança. Isto porque, quanto mais desajustado for o programa, em relação às características e interesses da criança, maior será o desinteresse por esta manifestada pela sua aquisição.

Para Adelman, a interação entre as áreas fortes (*strengths*) e as áreas fracas (*weaknesses*) da criança, resulta no sucesso ou insucesso escolar da mesma. Para tal, relembra que a identificação precoce é o método mais adequado na ajuda a estas crianças, evitando assim processos de frustração e baixo aproveitamento escolar. (FONSECA, V., 2008)

1.3.2. TEORIA INTEGRADA DA INFORMAÇÃO (SENF)

Analise-se, agora, a teoria integrada da informação, proposta por Senf (1971), a qual se fundamenta na *“psicologia cognitiva, nos modelos de processamento da informação e nas investigações sobre a memória”*. (FONSECA, V., 2008, p. 84)

Pode-se afirmar que a característica mais importante da espécie humana é a capacidade de aprender. É a aprendizagem que permite que o ser humano se adapte às condições do ambiente sempre em mudança, assegurando-lhe a flexibilidade do comportamento.

Para Senf, está no organismo humano essa capacidade de aprender, selecionar e integrar a informação. Quer isto dizer que, o cérebro ao receber constantemente grandes quantidades de informação tem posteriormente, a necessidade de a processar e a organizar – processo realizado pelo próprio sujeito.

Para este autor as DA dividem-se em quatro categorias:

1. As que *surgem por perturbação na receção adequada da informação*;
2. As que *resultam do inêxito em produzir informação ordenada*;
3. As que *surgem da fala na evocação de atividades neurológicas no sistema das imagens*;
4. As que *resultam da falta de conteúdo da tarefa, que obviamente desordena a informação em causa*. (Idem, p. 85)

De acordo com esta teoria, o sucesso da aprendizagem depende muito das características implícitas na tarefa, em que a criança se encontra sujeita – situação experimental. Daí o autor defender a importância que a *metodologia da análise de tarefas (task analysis)*, tem na *reeducação* de crianças com DA. (FONSECA, V., 2008)

1.3.3. TEORIA DO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES PERCETIVAS E LINGUÍSTICAS (SATZ E VAN NOSTRAND)

Esta teoria é apresentada por Satz e Van Nostrand, como uma teoria “... *desenvolvimentista relacionada com as mudanças etárias mais relevantes e que constituem a apropriação das pré-aptidões das aquisições escolares fundamentais*”. (FONSECA, V., 2008, p.86)

De acordo com estes autores, as dificuldades de aprendizagem surgem como consequência de um atraso de desenvolvimento (*development lag*) relacionado com a aprendizagem da leitura. Tal aprendizagem passa por duas fases: *discriminação visual, percepção e aquisições conceptuais e linguísticas*. (Idem)

Esta ideia, parte do princípio que as aprendizagens escolares necessitam de determinados requisitos de desenvolvimento e a leitura é uma dessas aprendizagens.

Esta competência envolve processos de interação muito complexos e depende largamente das leis da ontogenese do desenvolvimento, independentemente de a criança apresentar ou não DA.

1.3.4. TEORIA DO ATRASO DE DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO SELETIVA (ROSS)

Analise-se, agora, a teoria do atraso de desenvolvimento da atenção seletiva, proposta por Ross (1976), na qual o autor defende que a capacidade de atenção seletiva constitui uma “... *variável que diferencia claramente o nível de realização entre a criança normal e a criança com DA*”. (FONSECA, V., 2008, p.88)

Tendo por base o seu trabalho e investigação, Ross (Fonseca 2008), mostrou que as “... *funções de memorização e de reorganização da informação dependem de fatores de desenvolvimento e maturação*”. (Idem, p. 88)

Apresentando as crianças com DA, um défice no campo da atenção seletiva, uma vez que não é controlada e intencional, faz com que o seu percurso escolar não seja o mais positivo.

Ross alega que a criança com DA apresenta um maior número de problemas, uma vez que as aquisições mais simples que devia ter adquirido, não estão suficientemente aprendidas, logo estão mal consolidadas. Tal situação vai dificultar o processo de memorização e de reorganização da informação antes falado.

Neste sentido, as dificuldades presentes em reorganizar a informação aprendida, acabam por se associar a problemas de personalidade (autoconceito), resultantes das constantes situações de frustração e de insucesso.

Assim sendo, o problema desta teoria é considerar a criança responsável pela origem das DA, ou seja, parte do princípio “... *que a atenção selectiva apenas depende da criança, e não das condições situacionais e envolvimentoais*”. (FONSECA, V., 2008, p.89)

1.3.5. HIPÓTESE DE DÉFICE VERBAL (VELLUTINO)

Apresentada em 1977 por Vellutino, a hipótese de défice verbal representa a nova vaga das Dificuldades de Aprendizagem.

Ela surge nas crianças com DA, como “... *dificuldade na memorização e na renomeação de palavras, provocada por uma falta ou coerência de informação disponível*”. Tal falta de informação “... *repercute-se na reduzida e limitada capacidade de utilização e de produção, confirmando um défice linguístico e uma certa lentidão de informação e no uso das palavras*”. (FONSECA, V., 2008, p.89)

A perspectiva de Vellutino aproxima-se bastante de outras teorias, como é o caso da de Perfetti e Lesgold (1977), que falam em *défices de compreensão*. Contudo, o mesmo autor contrapõe aos défices percetivos das DA uma concepção linguística, criticando assim a sua falta de dados empíricos.

Assim, para Vellutino, a reeducação de uma criança com DA deverá passar por uma base de aquisições linguísticas, e não unicamente por uma base de situações percetivovisuais, uma vez que uma reeducação percetivovisual, por si só, não faz um leitor fluente. (Idem)

1.3.6. HIPÓTESE DO EDUCANDO INATIVO (TORGESEN)

Outra das perspectivas atuais das DA, foi proposta por Torgesen (1977) e, encontra-se na linha cognitivista das mesmas – Educando Inativo.

Para Torgesen a intenção de aprender garante um *plano de ação* que se traduz numa aprendizagem eficaz, adaptada e intencional. Contudo, no *educando inativo* e com DA, tal situação não se verifica, uma vez que para além de apresentar dificuldades em participar ativamente na sua aprendizagem, a sua imaturidade revela-se de forma cognitiva e emocional. (FONSECA, V., 2008)

Deste modo, Torgesen caracteriza as crianças com DA como sendo menos perseverantes, mais impulsivas e com dificuldades em compreender e realizar tarefas. Assim é-lhes difícil assumir um papel ativo no decorrer da sua aprendizagem.

É por isso compreensível, que crianças e jovens com DA se encontrem frequentemente perante situações de insucesso e frustração inevitáveis face às suas aprendizagens, já que pecam por falta de participação e inatividade.

Este autor refere ainda que nestas crianças os défices de realização devem ser mais trabalhados, sobrepondo-os assim, aos défices de capacidade.

1.3.7. MODELO HIERARQUIZADO (WIENER E CROMER)

Este modelo, sugerido por Winer e Cromer, “... representa uma sequência hierarquizada de aquisições específicas antecedentes”, isto é, para que se possa realizar o processo de leitura, o indivíduo terá que possuir todo um conjunto de conhecimentos antecedentes, sem os quais esta competência e o seu desenvolvimento não seriam possíveis.

Este processo, embora careça de variáveis motivacionais e apresente algumas críticas, discrimina duas categorias envolvidas na aprendizagem da leitura: *subaquisições da leitura* e *processos psicológicos* exigidos pela mesma.

Assim, para que a aprendizagem seja realizada, é necessário, na reeducação e prevenção destas crianças, ter presente e atuar mediante as duas categorias, pois só assim é possível não limitar o campo de aprendizagem das mesmas, ao mesmo tempo que se permiti ao educando uma “*aprendizagem de sucesso em sucesso*”. (FONSECA, V., 2008)

1.3.8. CONSIDERANDOS E REFLEXÕES PARA O FUTURO

Da análise feita anteriormente, conclui-se que as DA, ainda se encontram na cauda da Educação Especial no que se refere à sua defesa e divulgação, porém, tem vindo a verificar nos últimos anos, um aumento considerável, encontrando-se atualmente um número acrescido de interessados e apaixonados pelo estudo da problemática em questão.

Depois desta síntese histórica, pode-se verificar que o campo de estudo das DA ainda cai na controvérsia de ideias, conceitos e definições. No entanto, assume uma vertente muito complexa e diversificada. Diversificados são, também, os défices de aprendizagem que as crianças e jovens com esta problemática apresentam.

Podem apresentar-se vários fatores para a evolução, bastante acentuada, sentida a nível internacional e nacional, para com a definição da criança com DA. Contudo, e o primeiro fator que deve ser desmistificado, é igualar estas crianças a “deficientes”, quando não o são.

É verdade que, o facto de nos encontrarmos num campo conceptual ainda pouco definido, pode levar a este senso comum de chamar a crianças com DA “deficientes”, mas tal não pode acontecer, já que,

A criança com DA não pode ser classificada como «deficiente». Trata-se de uma criança normal que aprende de uma forma diferente, apresenta uma discrepância entre o potencial atual e o potencial esperado. Não pertence a nenhuma categoria de deficiência não sendo sequer uma deficiência mental, pois possui um potencial normal que não é realizado em termos de aproveitamento escolar. (FONSECA, V., 1984, p. 87)

Assim, para que Portugal continue o seu processo de crescimento na área das Dificuldades de Aprendizagem Específicas, é necessário que sejam tomadas algumas medidas, aos mais variados níveis, para que se consiga que estas venham a ter uma nova perspetiva dentro do departamento da Educação Especial.

Deixam-se de seguida algumas sugestões para o futuro:

- Adotar uma **construção histórica e profissional coerente da definição de DA;**
- Reconhecer que existem **dois grupos diferentes de crianças e jovens com DA** – crianças e jovens com DA e as outras, com problemas de aprendizagem;
- Estimular a **investigação epidemiológica**, realizando estudos aprofundados de populações com DA;
- Encorajar os **estudos longitudinais sobre a eficácia das metodologias (re)educacionais** indicada para estas crianças;
- Apostar na **abordagem neuroeducacional** para compreender a complexidade dos problemas de aprendizagem;
- Direcionar responsáveis administrativos e pessoal docente, **a frequentar, pelo menos, um curso introdutório em DA;**
- Testar e aperfeiçoar **os materiais didáticos de ensino e de aprendizagem benéficos para estas crianças;**
- Afirmar a **qualidade de todo o envolvimento educacional;**
- Investir na **edição de uma revista** que seja benéfica para os práticos da educação e para as crianças e jovens com DA a quem têm de atender.

1.4. O CÉREBRO E A LEITURA

O propósito deste subcapítulo neste trabalho é demonstrar os mecanismos de funcionamento do cérebro humano através da comunicação, visando mostrar o comportamento do cérebro mediante a leitura tal como as neurociências o entendem.

Como tal, faremos uma referência aprofundada à aprendizagem da leitura e aos processos cognitivos implicados na mesma, assim como ao funcionamento do cérebro no processo de leitura.

1.4.1. APRENDIZAGEM DA LEITURA

A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma. A alfabetização não apenas condiciona todo o posterior percurso académico, como igualmente vai moldar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um. (MARTINS, A., SILVA, A., 1999, p.49)

Atualmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é considerada fundamental para a integração do indivíduo na sociedade. Esta tarefa, usualmente aprendida nos primeiros anos de escolaridade, reveste-se de alguma complexidade, havendo mesmo um número significativo de crianças que não conseguem compreender a natureza da tarefa e, conseqüentemente, dar resposta às exigências que a escola faz em termos de aprendizagem.

Quer no Ensino Regular quer na Educação Especial, é frequente haver alunos que revelam dificuldades de aprendizagem nesta área, condicionando todo o seu percurso académico e profissional.

São inúmeros os autores que se dedicam, hoje, ao estudo do défice fonológico e/ou das suas conseqüências na aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, a relevância que cada autor lhe atribui, quer no diagnóstico, quer na intervenção, não é a mesma.

A leitura, *enquanto processo resultante do ensino explícito e formal*, é um dos principais instrumentos de aquisição dos conhecimentos transmitidos no contexto educativo.

Saber ler é uma das aprendizagens mais importantes, pois é a chave que permite a entrada a todos os outros saberes. Aprender a ler, embora seja uma competência complexa, é relativamente fácil para a maioria das crianças desde que se atinja um determinado grau de maturidade e exista um ambiente pedagógico favorável.

A aprendizagem da leitura e da escrita é uma aquisição fundamental para as aprendizagens seguintes, por isso, na escola, a *fase inicial do aprender a ler e escrever* deve transformar-se rapidamente no *ler e escrever para aprender*. (CITOLER, S., SANZ, R., 1993)

Sabe-se hoje que a aprendizagem da leitura é um processo contínuo que se inicia antes do ensino da *decifração* e que continua para além da aprendizagem da mesma. Está ainda demonstrado, que quanto mais as crianças sabem sobre leitura e escrita antes de formalmente ensinadas a decifrar, maior será o sucesso na aprendizagem da leitura.

Segundo Fonseca (2002),

Para ler e para que se processe a informação, é fundamental que o leitor possua um conjunto dinâmico, sistémico, coeso e auto-regulado de competências como a atenção, a percepção, a memória, o processamento simultâneo e sequencializado, a simbolização, a compreensão, a inferência, a planificação e produção de estratégias, a conceptualização, a resolução de problemas, a re Chamada e expressão de informação, etc. (FONSECA, V., 2002, p. 11)

Diversos estudos realizados vieram demonstrar que a aquisição da leitura é um *fenómeno de natureza complexa* que envolve três dimensões: cultural, linguística e estratégica. Assim, as crianças possuem dificuldades na aprendizagem da leitura quando ainda “... *não compreendem bem as funções e as finalidades da leitura – dimensão cultural – ainda não dominam o funcionamento do código escrito – dimensão linguística – ou ainda não sabem o que precisam de fazer para ler – dimensão estratégica*”. (VALENTE, F., MARTINS, M., 2004, p. 194)

Trabalhos neste âmbito, como os realizados por J. Downing e Bruner (1971), citado por M.E. (1992) demonstraram que a leitura não é fundamentalmente um ato perceptivo como se pensava.

É fundamentalmente um acto cognitivo, o que significa que a compreensão que se tem da tarefa de ler e dos seus objectivos desempenha um papel determinante. É essa compreensão que vai tornar operacionais e eficazes as outras competências para a leitura.(...) Nesta perspectiva, a tónica principal deixa de ser posta nos treinos de aptidões psicológicas gerais (discriminação visual, auditiva, interiorização do esquema corporal, lateralização, etc) para ser situada em actividades que levem as crianças a perceber a natureza e a função do acto de ler e a proporcionar-lhe, logo nos primeiros dias de aula, o máximo contacto com o escrito. (M.E.,1992)

De acordo com Martins e Silva (1999), a compreensão do processo da aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser reduzida apenas à dimensão de um objeto de estudo

científico, mas deve ser encarada no âmbito da investigação académica como uma responsabilidade social.

Segundo a opinião de Sim-Sim (2009), o ensino da leitura encontra-se associado à frequência escolar, onde a entrada na escola é vista como um passo mágico que lhes vai permitir serem autónomas no ato da leitura. No entanto, o entusiasmo por ler esvai-se, à medida que se vai processando a aprendizagem da leitura.

A desmotivação e o conseqüente desinteresse por ler radicam, em muitos casos, no desencanto provocado pela não consonância entre o que era esperado obter com a leitura e a roupagem mecanicista de que o seu ensino se revestiu. O aprendiz de leitor esperava poder entrar numa floresta em que por encanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros escondidos e é empurrado por um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes, tais como papá, titi, pua, copo, faca e semelhantes. Algures, entre o mundo deslumbrante esperado e a realidade encontrada, instala-se a indiferença. Idêntica reacção seria encontrada se pretendêssemos ensinar uma criança a andar de bicicleta num velocípede parado. Ela pedalaria, poderia mesmo desenvolver a postura correcta, mas nunca experimentaria o prazer do equilíbrio alcançado com o movimento. (SIM-SIM, I., 2009, p.7)

Sim-Sim (2009) considera que a inversão deste processo implica centrar o ensino da leitura na obtenção do significado do que está escrito, e, conseqüentemente, no acesso ao mundo imaginário.

Na perspetiva da autora a aprendizagem da leitura não é um processo natural como o da linguagem oral. Aprender a decifrar consiste na apropriação de estratégias. Requer, por isso, um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina.

Sendo uma forma de linguagem, a leitura é um processo complexo que tem como objetivo final, segundo Sim-Sim (2006), interpretar e compreender o que se lê. Ou seja, trata-se de um processo de transformação, uma vez que implica transformar a linguagem escrita em linguagem falada atribuindo-lhe um significado. *“Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado de um texto”.* (SIM-SIM, I., 2007, p.7)

Shaytitz (2008), acrescenta a estes fatores mais quatro componentes, que na sua opinião devem constituir o processo de leitura: a fonologia, que se refere ao processamento dos diferentes elementos sonoros da linguagem; a semântica, e falamos de vocabulário e significado de palavras; a sintaxe, que consiste no domínio da estrutura gramatical e, por último o discurso, que entende as frases articuladas em situação de comunicação.

Resumindo, a aprendizagem da leitura e da escrita envolve um leque alargado de funções, entre elas a *linguagem ao nível da receção e da expressão*, as quais assumem um papel interativo e interdependente e, diversos *processos cognitivos* que interagem entre si, como iremos ver no ponto seguinte.

1.4.1.1. Processos cognitivos implicados na leitura

Considerada como um processo cognitivo, a leitura, envolve aptidões auditivas e visuais e as suas inter-relações dialéticas. Fonseca (1999) diz que, em nenhuma circunstância se pode pensar na leitura em termos exclusivos de perceção visual, nem mesmo até em termos de um processo cognitivo-visual.

A leitura é uma atividade complexa, que envolve inúmeros processos cognitivos, os quais se se organizarem e atuarem de forma global, permitem que a leitura suceda. Deste modo, e em termos cognitivos, esta começa por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto. Ou seja, a leitura envolve a descodificação de símbolos gráficos (grafemas ou letras) e a sua associação interiorizada com componentes auditivas (fonemas) que se lhes sobrepõem e conferem um significado. (CRUZ, V., 2007)

Rebelo (2003) aponta que os processos cognitivos implicados na leitura passam por quatro tipos de processo, pelo conhecimento do código escrito e a sua especificidade em relação ao código oral, pelo domínio do ato léxico visual, pela existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos e, pela construção de significados a partir de índices visuais, envolvendo assim a compreensão.

Para além desta divisão é também frequente encontrarmos uma divisão dos processos cognitivos em dois grandes grupos ou blocos: os processos de nível inferior que estão implicados na descodificação, reconhecimento ou identificação das palavras escritas e, os processos de nível superior implicados na compreensão de uma frase ou texto.

Ambos os grupos são essenciais para a leitura, no entanto, a leitura e a função da mesma compreendem papéis distintos. Isto é, enquanto a leitura tem a ver com a descodificação ou a identificação de palavras, a função da leitura diz respeito à compreensão. No entanto, estas duas componentes da leitura – descodificação e compreensão – atingem extensões e importâncias diferentes consoante o estado de desenvolvimento da leitura. (MARTINS, M., 2009)

Para Gough, Juel & Griffith (1992, in Linuesa & Gutiérrez, 1999) citados por Cruz (2007), a leitura “... é igual ao produto da descodificação e da compreensão, incluindo assim tanto o domínio das habilidades de reconhecimento das palavras como o domínio das estratégias de compreensão”.

Para se compreender o que se lê é preciso descodificar, e para que a descodificação se realize é necessário que a identificação das palavras escritas se processe de um modo automático. Assim, se o objetivo do leitor passar por obter o significado lexical das palavras, irá tirar partido da maior parte da sua capacidade cognitiva e de atenção neste processo em prejuízo dos processos de interpretação do texto.

Como tal as duas componentes principais envolvidas na leitura (descodificação e compreensão) estão relacionadas com os elementos do sistema de linguagem. Também Shaywitz (2008) reforça esta ideia referindo que “... o processo de leitura compreende dois componentes essenciais: a descodificação, que resulta na identificação da palavra, e a compreensão, que, como é evidente, está relacionada com o significado”. (SHAYTWITZ, S., 2008, p. 63)

Para melhor perceção da relação entre a leitura e o sistema de linguagem, consideremos a ilustração da Figura 1.4, adaptada de Sally Shaywitz (2008).

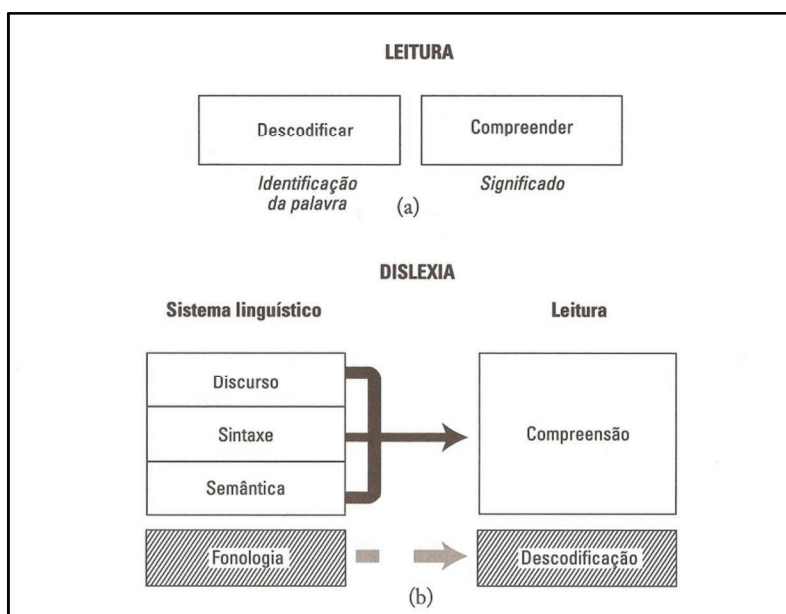


Figura 1.4 – Relação entre a leitura e o sistema de linguagem

Esta relação entre a leitura e o sistema de linguagem mostra-nos que no nível inferior do sistema da linguagem, a fonologia relaciona-se com a descodificação, enquanto no nível superior encontram-se os elementos necessários para a compreensão – a semântica, a sintaxe e o discurso. Estas aptidões de nível superior necessárias à compreensão mantêm-se intactas, enquanto a *debilidade fonológica* interfere com a descodificação.

De acordo com Shaywitz (2008), a maioria das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita têm origem nos processos de descodificação e reconhecimento de palavras escritas. Isto porque, os alunos empregam uma atenção excessiva na descodificação, permitindo assim que menos recursos de atenção sejam dirigidos para as operações de nível superior, que tem como objetivo a compreensão.

Tais processos serão analisados e descritos nos pontos que se seguem, assim como os módulos associados a cada uma deles nomeadamente, os módulos perceptivo e léxico na descodificação e os módulos sintático e semântico na compreensão.

1.4.1.1.1. Processos de nível inferior – Descodificação

A descodificação assume um papel fundamental no processo de leitura, pelo que é importante perceber o modo como os leitores fluentes descodificam as palavras.

De acordo com Morais (1997) e Cruz (2007), dado que o impulso para a leitura é dado pela atividade de descodificação, a forma de descodificar as palavras realiza-se através da transformação de grafemas em fonemas que se combinam de modo a proferir a palavra correspondente. Deste modo, as competências de reconhecimento de palavras permite ao leitor reconhecer palavras e aprender maneiras para descodificar palavras não conhecidas.

Dehaene (2007) considera que esta atividade envolve várias operações, sendo os nossos sentidos a base fulcral para o reconhecimento e análise prévio da mensagem a ser processada. Desta forma, num primeiro momento são utilizados os processos de extração de informação que se relacionam com a memória icónica e com a memória de trabalho, onde se efetuam tarefas de reconhecimento e análise linguística.

Para tal, vão colocar-se quatro componentes em funcionamento, para o reconhecimento da palavra, sendo eles: os movimentos oculares, a amplitude do campo visual, as características temporais e as características físicas dos estímulos, pois é a partir destas tarefas que se torna possível realizarem a análise visual. (CRUZ,V.,1999; DEHANE,S.,2007)

Os mesmos autores, Cruz (1999) e Dehaene (2007), contam que ao lermos, temos a sensação de que os nossos olhos percebem as palavras de forma contínua e uniforme, à medida que avançamos. Contudo, os olhos realizam uma série de movimentos oculares rápidos e sacádicos. Estes alternam com fixações, isto é, períodos de imobilização em que os olhos se detêm num ponto.

É então a partir de tarefas como estas, que o leitor constitui os primeiros passos para o processo da leitura, executando a análise visual da palavra, tendo em conta competências como a discriminação, a diferenciação e a descodificação.

A descodificação envolve dois módulos – o módulo perceptivo e o módulo léxico, tendo a descodificação como finalidade, decifrar as palavras impressas, analisar e identificar os padrões visuais, para transformá-los em sons.

É através do módulo perceptivo que se inicia o processo de leitura, ou seja, parte de um conjunto de estímulos visuais, onde o leitor deve perceber e identificar os símbolos escritos para poder chegar a uma posterior captação da mensagem escrita. Este módulo, segundo Cruz (2007), trata do reconhecimento ou descodificação de palavras, que implica uma dimensão perceptiva de análise e identificação de padrões visuais para os transformar em sons, envolvendo assim os movimentos oculares e a análise visual.

É esta forma, que envolve a descodificação visual, que parece demonstrar mais eficácia e aceite por todos, uma vez que o leitor ao fazer o reconhecimento das palavras fá-lo de forma automática e inconsciente.

Ler consiste em transformar os signos gráficos em significados, por um lado estão os processos perceptivos ou de descodificação, considerados por Cruz (2007) e Dehaene (2007) como a primeira atividade que realizamos ao ler. Por outro lado estão os processos léxicos que dizem respeito à procura dos significados das palavras numa espécie de dicionário interno, o qual é composto por todas as palavras que a pessoa conhece e que é denominado por léxico interno.

No módulo léxico os símbolos devem ser identificados com os sons correspondentes e formar palavras com significado. Esta dimensão léxica, que como já vimos, tem como

objetivo a procura e recuperação dos significados das palavras no léxico mental, são essenciais para a leitura e geralmente são analisados de acordo com o modelo de dupla via. Este modelo perspetiva duas formas de acesso ao léxico. Uma via direta ou visual, que permite a conexão do significado com os sinais gráficos, através da intervenção da memória global das palavras; e uma via indireta ou fonológica, que recupera a palavra mediante a aplicação das regras da correspondência entre grafemas e fonemas, chegando desta forma ao significado. (CRUZ, V., 2007)

Estas duas vias não podem ser consideradas como mecanismos independentes, pois uma leitura eficaz pressupõe o uso de ambas. Elas estão intimamente ligadas e devem ser consideradas partes ativas no processo de leitura. Isto porque, através da primeira via podem ser lidas todas as palavras conhecidas, enquanto a segunda via é necessária para a leitura de pseudopalavras como para ler palavras desconhecidas, ou seja, palavras que não fazem parte do léxico do sujeito. (Idem)

Todos estes conhecimentos trabalham ao mesmo tempo para o reconhecimento rápido das palavras e a participação de cada um depende dos estímulos e da habilidade do leitor. Contudo, a capacidade de descodificação não é fator único implicado na leitura. Acredita-se que a compreensão da palavra ou do texto, temática a desenvolver no ponto seguinte, é também ela fundamental neste processo.

1.4.1.1.2. Processos de nível superior – Compreensão

A leitura não se traduz apenas em descodificar e reconhecer palavras, mas sim em compreender a mensagem escrita de um texto. Segundo Snow, citado por Cruz (2007), “... a compreensão na leitura refere-se ao processo de, simultaneamente, extrair e construir significados através de interações e envolvimentos com a linguagem escrita”. (CRUZ, V., 2007, p. 70)

Neste contexto é fundamental o papel do leitor, do texto e da atividade. Todavia, se o leitor não armazenar a informação do texto, ou não tiver conhecimentos prévios sobre o mesmo, não vai conseguir retirar a informação essencial, e aí vai comprometer a compreensão.

Para que tal não suceda, a compreensão da leitura detém uma sequência de operações cognitivas específicas que facilitam na análise visual dos estímulos, no armazenamento de informação do texto, na ativação do conhecimento sobre o mesmo e na ligação dessa

informação a novas informações proporcionadas pelo texto. Neste sentido o contexto sócio-cultural do leitor é também bastante importante, como corrobora Sim-Sim (2006).

Ligado a esta situação, aparecem as dificuldades na compressão da leitura, que segundo Citoler (1996), citado por Cruz (2007) podem surgir devido a deficiências na descodificação, confusão no que se refere às exigências da tarefa, vocabulário pobre, problemas de memória, falta de domínio das estratégias de compreensão, auto-estima baixa e escasso interesse pela tarefa.

Os processos de nível superior ou de compreensão envolvem dois tipos de módulos, por um lado temos o módulo sintático, que segundo Citoler (1993) e Cruz (2007), assenta em fatores como a ordem das palavras, o tipo de complexidade gramatical da oração, a categoria das palavras e o seu significado, os aspetos morfológicos das palavras, entre outros. Por outro lado, apresenta-se o módulo semântico que tem como objetivo extrair o significado de uma frase ou texto e integrar essa informação na memória.

Ainda que o reconhecimento das palavras seja uma componente essencial para se compreender a mensagem escrita, não é suficiente, pois para se entender a mensagem de um texto é necessário o estabelecimento de relações entre as palavras reconhecidas. Para executar esta tarefa Vega (2002), Cruz (2005) e Shaywitz (2008) propõe que se recorra a um conjunto de estratégias ou regras reconhecidas como módulo sintático.

O módulo sintático diz respeito à habilidade de compreender como as palavras estão relacionadas entre si, isto é, o conhecimento sobre a estrutura gramatical da língua (Citoler, 1996).

A leitura não é um processo simples, mas sim, uma conduta complexa, elaborada e de carácter criativo, na qual o sujeito tem um papel activo, quando utiliza os conhecimentos prévios, que neste caso são do tipo gramatical (Gracia, 1995). Défices a nível do módulo sintático podem ser a origem das dificuldades de leitura, pois o sujeito lê as palavras mas não entende as frases, que compõem o texto (Citoler, 1996). (CRUZ, V., 2007)

O módulo semântico tem como objetivo a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos. Na opinião de Cruz (2007), este processo tem de ser coordenado com as regras impostas pela estrutura gramatical, pelo contexto linguístico e extra-linguístico, tendo ainda de ser considerada a inter-relação dos significados das palavras com os conhecimentos prévios do leitor. (ESTRELA, M., 2009)

Aprender a ler não é um processo natural. Contrariamente à linguagem oral a leitura, por mais estimulante que seja o meio a nível cultural, não emerge naturalmente da interação com os pares.

Cruz (2007) entende que o processo de compreensão de um texto só está concluído quando o leitor consegue integrar o seu significado na memória, isto porque é necessário juntar essa nova estrutura aos conhecimentos já existentes. Para tal, o leitor terá que possuir certos conhecimentos para poder integrar cada texto que lê. Caso contrário, mais difícil será entender o significado do texto.

Posto isto, é importante referir, que embora exista uma relação assimétrica entre os processos de descodificação e de compreensão, ambos são imprescindíveis, devendo atuar em paralelo e de forma interativa. Isto porque, para que a compreensão aconteça é necessária a colaboração entre ambos os processos, todavia os mecanismos cerebrais ativados para que isso aconteça, podem ser distintos.

1.4.2. FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO NO PROCESSO DE LEITURA

O cérebro é um tear encantado onde milhões de lançadeiras fulgurantes (impulsos nervosos) tecem um padrão disperso, um padrão sempre cheio de sentido e todavia nunca duradouro; uma harmonia de subpadrões em constante mutação. (MONTEIRO, M., SANTOS, M., 2002. P. 94)

Constituído por cerca de um bilião de células, o cérebro trata simultaneamente um número incalculável de informação. É no cérebro que residem as várias funções do comportamento humano, sendo a aprendizagem uma delas.

É efetivamente o cérebro quem aprende, quer se trate de aquisições da linguagem não verbal, quer se trate de aquisições da linguagem falada e escrita.

A aprendizagem da leitura requer uma serie de aquisições perçetivas, linguísticas e cognitivas. De acordo com Fonseca (2008), para aprender a ler,

... a criança precisa de ter atrás (e dentro) de si um conjunto de experiências e de envolvimentos que garantam um conjunto de modificações neurobiológicas no seu cérebro. Para ler, várias aquisições perçetivas e integrativas se têm de dar em diferentes partes ou unidades do cérebro, uma vez que este funciona como um órgão dinâmico. (FONSECA, V., 2008, p. 227)

O cérebro humano está dividido em dois hemisférios: hemisfério direito e hemisfério esquerdo. O hemisfério direito comanda a atividade motora e sensorial da parte esquerda do

corpo; o hemisfério esquerdo por sua vez controla a parte direita. Contudo e, ao contrário dos animais, estes hemisférios especializaram-se em funções diferentes.

As investigações de Broca, pioneiro da anatomia funcional do cérebro, constituíram as primeiras provas da especialização dos hemisférios. Broca descobriu que a linguagem falada estava situada no hemisfério esquerdo, hemisfério que durante muito tempo foi considerado a zona dominante. Ideia que mais tarde foi afastada.

Hoje pode-se afirmar que os hemisférios cerebrais possuem formas diferentes de processar a informação e organizar as respostas. O hemisfério esquerdo é responsável pela linguagem verbal (escrita e falada), pelo pensamento lógico e pelo cálculo. O hemisfério direito controla a perceção das relações espaciais, a formação de imagens, o pensamento concreto. Contudo, não podemos esquecer que o cérebro funciona como uma unidade.

Fonseca (2008) refere que é graças ao córtex cerebral e às suas respetivas funções que é possível pensar, falar, perceber o que se ouve e o que se vê. Cada hemisfério é constituído por quatro lobos cerebrais: lobo frontal, parietal, occipital e temporal (Figura 1.5). Cada um dos lobos tem funções específicas, não sendo contudo estanques. Assim, temos o lobo frontal que coordena, entre outras, as atividades motoras; o lobo parietal que coordena as sensações relacionadas com a pele; o lobo occipital coordena a visão, sendo a audição coordenada pelo lobo temporal.

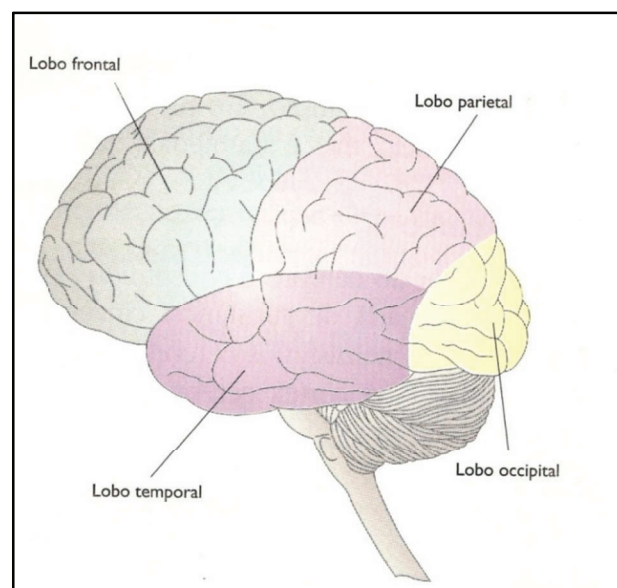


Figura 1.5 – Marcos anatómicos do cérebro (MONTEIRO, M., SANTOS, M., 2002)

De acordo com Fonseca (2008), o hemisfério direito processa os conteúdos não verbais, ao contrário do hemisfério esquerdo que processa os conteúdos verbais. Neste sentido, para que o último esteja apto para a leitura, é preciso que o hemisfério direito “... *adquiras redes funcionais proporcionadas pelas experiências pré-primárias: desenho, pintura, recorte, expressão gráfica, artística, criatividade, construção de objectos, etc*”. (FONSECA, V., 2008, p. 226)

Shaywitz (2008) alude à ideia de que as pessoas para ler usam áreas ou regiões cerebrais dedicadas, sendo que a maior parte da área cerebral dedicada à leitura situa-se na região posterior do cérebro. É o chamado “*sistema posterior da leitura*”, composto por dois percursos diferentes que asseguram a leitura das palavras. Um encontra-se no sistema parietotemporal, e é usado quando se começa a ler; o outro situa-se na região occipitotemporal e, “*é a via expressa para a leitura*”, uma vez considerada como a via mais rápida para a leitura proficiente.

Tendo por base as teorias da mesma autora – Sally Shaywitz (2008) e colaboradores (1998), atendamos à interpretação da Figura 1.6, que se refere ao funcionamento do cérebro durante a leitura.

Ambos os autores identificam três áreas no hemisfério esquerdo, que desempenham funções primordiais no processo da leitura: a região frontal – Área da Broca, a região parietaltemporal e, a região occipitaltemporal.

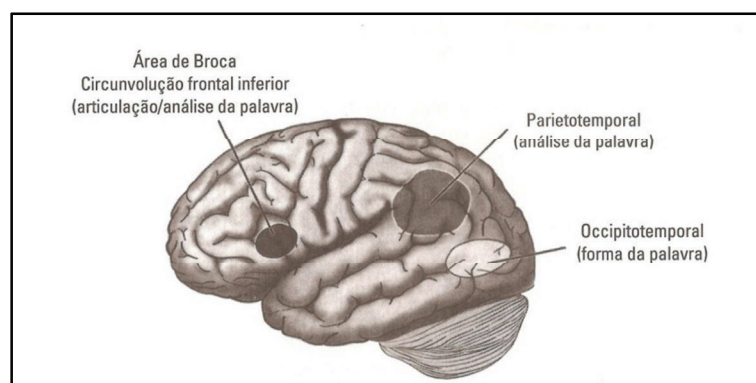


Figura 1.6 – Sistemas cerebrais responsáveis pela leitura (SHAYWITZ, M. D. Sally., 2008)

A região frontal (área da Broca) é a área da linguagem. É a zona onde se processa a vocalização e articulação das palavras, onde se inicia a análise dos fonemas.

A subvocalização ajuda a leitura fornecendo um modelo oral das palavras. Esta zona está de uma forma especial ativa nos leitores com dislexia e nos que estão a iniciar a leitura.

A região parietaltemporal é a área onde se faz a análise das palavras, realiza o processamento visual da forma das mesmas, a correspondência grafo-fonética, a segmentação e a fusão silábica e fonémica. Esta leitura analítica processa-se lentamente e é a via utilizada pelos indivíduos com dislexia.

A região occipitaltemporal é a área onde se processa o reconhecimento visual das palavras, onde se realiza a leitura rápida e automática. É a zona para onde convergem todas as informações dos diferentes sistemas sensoriais, onde se encontra armazenado o modelo neurológico da palavra. Este modelo contém a informação relevante sobre cada palavra, integrando a ortografia, a pronúncia e o significado.

Quanto mais exercitada for esta área mais eficiente é o leitor. Os bons leitores ativam intensamente os sistemas neurológicos que envolvem a região parietaltemporal e a occipitaltemporal.

Os indivíduos com DA ativam intensamente a região frontal – Área da Broca, onde vocalizam as palavras e, a zona parietaltemporal, onde segmentam as palavras em sílabas e em fonemas, necessitando de fazer a tradução grafo-fonética, a fusão fonémica e as fusões silábicas até chegar ao significado. Para compensar esta dificuldade utilizam mais intensamente a área da linguagem oral, região frontal inferior e as áreas do hemisfério direito que fornecem pistas visuais.

Para melhor entender este processo, é necessário conhecer, de forma geral, como funciona o cérebro, assim, e de acordo com a descrição acima referida, diferentes partes do cérebro exercem funções específicas. A área esquerda do cérebro, por exemplo, mais diretamente ligada à linguagem, sustenta três subáreas distintas: uma delas processa fonemas, outra analisa palavras e a última reconhece as mesmas.

Contudo, e na opinião de Dehaene (2007),

O reconhecimento de uma palavra exige que múltiplos sistemas cerebrais se conciliem numa interpretação unívoca da entrada visual. O tempo que demoramos a ler uma palavra depende portanto mais das suas propriedades intrínsecas que dos conflitos ou das ligações que induzem no seio da nossa arquitectura cerebral. (DEHAENE, S., 2007, p. 82)

No cérebro cada lóbulo é especializado numa ou várias funções sensoriais. As informações (palavras, rostos, objectos, ...) percebidas, pelos olhos ativam as áreas visuais do lóbulo occipital de cada hemisfério.

Estas regiões efectuem uma primeira análise da imagem, provavelmente para dela extrair as formas elementares (traços, curvas, superfícies, ...). Neste estágio do tratamento da informação, o cérebro ainda não sabe a que obedece. (Idem, p. 115)

Depois disto, a informação começa a ser seleccionada e as palavras suscitam uma ativação da área do reconhecimento visual das palavras de que acabamos de falar (no hemisfério esquerdo sobretudo, na região occipitotemporal central).

Tudo isto acontece automaticamente, em menos de um quinto de segundo. Mas e, depois do reconhecimento visual, por onde caminha a leitura?

Na opinião de Fonseca (2008), o modo funcional da leitura inicia-se:

... a partir da discriminação visual de símbolos gráficos, realizada no córtex visual, traves de complexos processos de fixação e focagem, coadjuvados por um processo de atenção selectiva, que são transmitidos ao girus angular, na área de Wernicke, onde a imagem da palavra é associada ao modelo auditivo correspondente, através de uma sistema de análise e de síntese, sendo as informações transmitidas para a área da Broca, para que se transformem em linguagem expressiva, através da oralidade. (ESTRELA, F., 2009, p. 30)

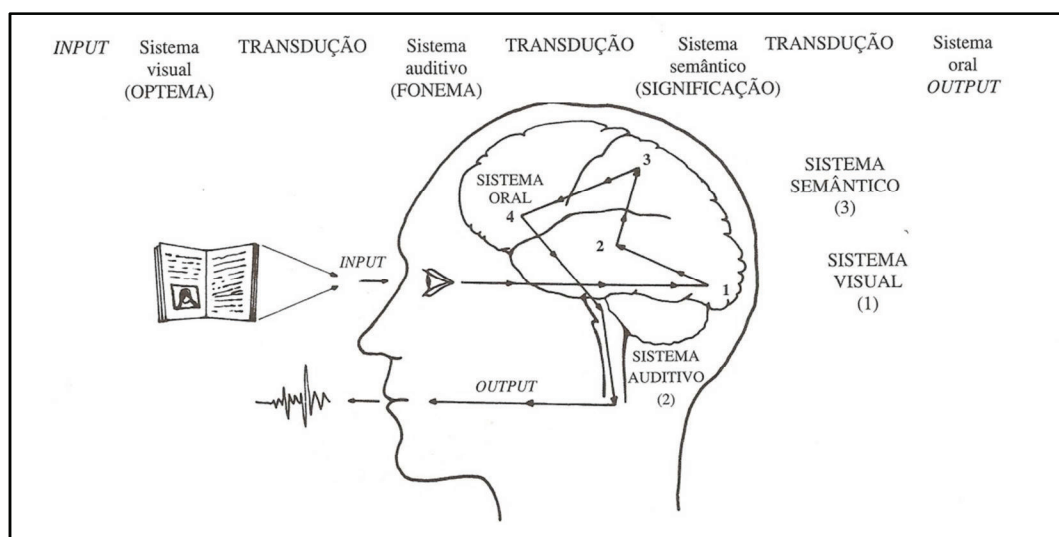


Figura 1.7 – Processo da leitura (FONSECA, V., 2008)

Segundo o mesmo autor, uma criança aprende a ler ao reconhecer e processar fonemas, memorizando as letras e os seus sons. Ela passa então a analisar as palavras, dividindo-as em sílabas e fonemas e relacionando as letras aos seus respectivos sons.

À medida que a criança adquire a habilidade de ler com mais facilidade, outra parte do seu cérebro passa a desenvolver-se, a sua função é a de construir uma memória permanente que imediatamente reconheça palavras que lhe são familiares. Consoante a criança progride na aprendizagem da leitura, esta parte do cérebro passa a dominar o processo e, conseqüentemente, a leitura passa a exigir menos esforço.

Todavia e, devido às falhas nas conexões cerebrais, o mesmo não se passa com crianças e jovens com DA. No processo de leitura, indivíduos com esta problemática recorrem somente à área cerebral que processa os fonemas, tendo como consequência a dificuldade inicial em analisar palavras e em transformar letras em sons, uma vez que a sua região posterior do cérebro permanece inativa.

Tudo isto faz com que as suas ligações cerebrais não incluam a área responsável pela identificação de palavras e, portanto, a criança com DA não consegue reconhecer palavras que já tenha lido ou estudado. Assim sendo, a leitura torna-se para ela, um grande esforço, já que toda a palavra que ela lê aparenta ser nova e desconhecida.

Shaywitz (2008), reconhece esta diferença de ativação cerebral em ambos os leitores. A autora diz-nos que, enquanto os leitores proficientes no domínio da leitura “... *activam a região posterior do cérebro, até certo ponto, a região anterior deste órgão (...)* os indivíduos *disléxicos, pelo contrário, quando lêem, apresentam uma falha neste sistema...*” (Figura 1.8). (SHAYWITZ, S., 2008, p. 93)

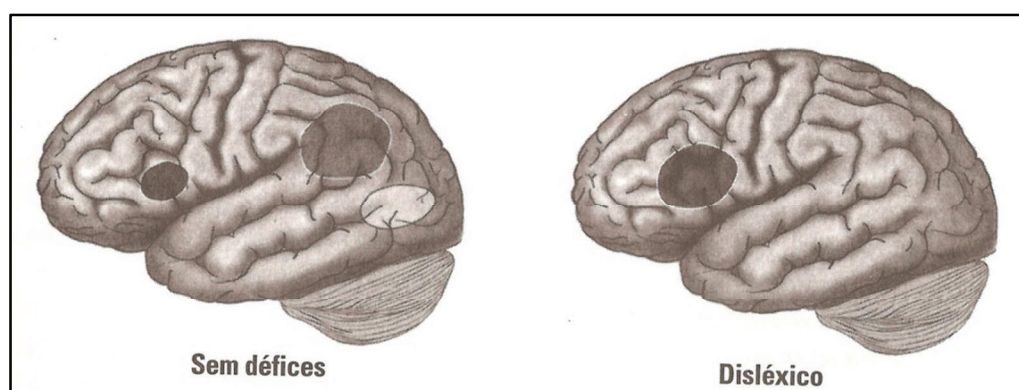


Figura 1.8 – Marca neurológica da dislexia (SHAYWITZ, S., 2008)

Estudos de imagiologia revelaram que enquanto nos leitores proficientes é possível reconhecer-se um padrão consistente, independentemente da sua idade, nos disléxicos tal não é possível. Isto porque, nas crianças com esta problemática a ativação cerebral parece alterar-se com a idade.

Mais, as crianças disléxicas mais velhas apresentam uma “... crescente activação das regiões frontais, de forma que, por volta da adolescência, registam um padrão de sobreactivação na área da Broca, isto é, estão a usar cada vez mais estas regiões frontais para ler”, (Figura 1.9). (Idem, p. 93)

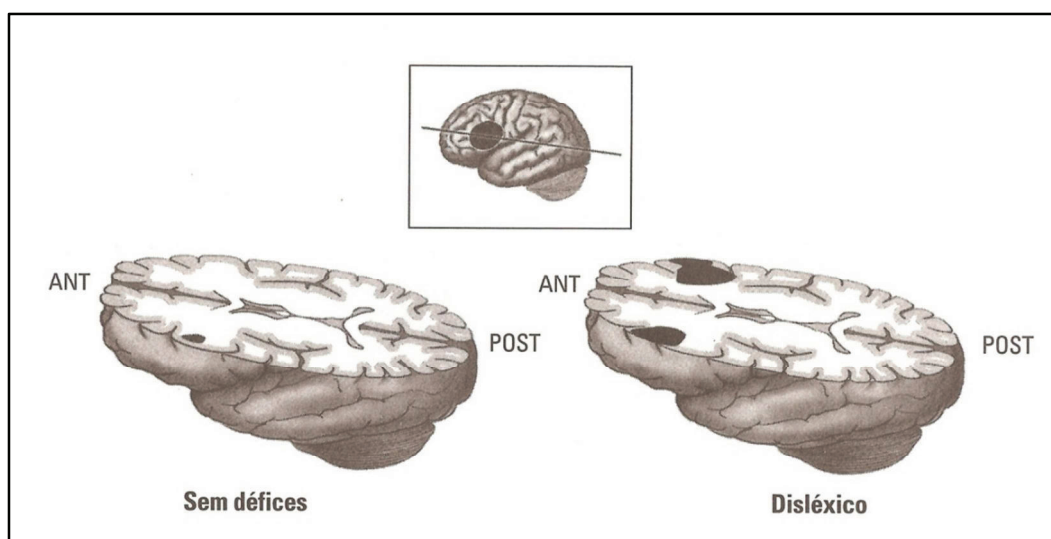


Figura 1.9 – Alterações nos padrões de activação cerebral decorrentes da idade (SHAYWITZ, S., 2008)

Mediante estas imagens, que indicam correlações, as áreas a preto têm uma elevada correlação com idade, por isso, dizer-se que as crianças disléxicas mais velhas usam as regiões anteriores do cérebro.

À medida que as crianças crescem, estas áreas tornam-se mais ativas. Na imagem da esquerda, os leitores proficientes apresentam poucas alterações na activação, consoante vão crescendo. Razão pela qual, a área a preto é muito reduzida. Contrapondo esta ideia, temos a imagem da direita que nos mostra, que *à medida que as crianças com dislexia vão crescendo, exibem uma crescente activação das regiões cerebrais anteriores*, tal como se pode verificar pelas áreas a preto que sobressaem. (SHAYWITZ, S., 2008)

Resumindo, *a leitura é um código e, independentemente de quem se trate, cada um de nós tem de, alguma forma, representar a palavra escrita sob a forma de um código que o*

cérebro possa decifrar. (SHAYWITZ, S., 2008, p. 99) A aprendizagem da leitura, Fonseca (2008), por consequência, envolve naturalmente o cérebro, o qual quanto melhor se conhecer, melhor se poderá superar as DA.

É possível que as DA resultem de uma disfunção manifestada por aspetos estruturais, ou por problemas de transmissão de estímulos nas áreas associativas, *por diferenças de transdução e integração e de organização, ou por interferências nos processos auditivos e visuais que sustentam o processo de leitura.* (FONSECA, V., 2008, p. 227) Muito se especula sobre as possíveis causas das DAE, sobre as quais nos debruçaremos no próximo ponto.

1.5. ETIOLOGIA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

A origem das dificuldades de aprendizagem encontra-se “presumivelmente” no Sistema Nervoso Central (SNC) do indivíduo, podendo um conjunto de fatores contribuir para esta situação. Um dos fatores a ter em conta é o da hereditariedade, Fonseca (2008).

Embora as causas das DA sejam ainda desconhecidas na sua maioria dos casos, sabe-se que o cérebro é o órgão privilegiado da aprendizagem de crianças com esta problemática, mesmo que por vezes seja comprometedora.

Para lidar com problemas de dificuldades de aprendizagem, é inevitável a procura de um conhecimento psiconeurológico, dado que estão em situação sintomas que são, possivelmente, o reflexo de uma disfunção cerebral e de uma disfunção envolvimento, por menos evidente que nos pareça. (FONSECA, V., 2008, p.190)

Ainda que as DAE sejam consideradas como a “*condição problemática mais frequente nas idades escolares*”, é perturbador, que aquilo que se sabe sobre a sua etiologia seja ainda tão pouco. (SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., 2005) Muito provavelmente, devido à discordância entre os autores quanto à mesma e ao facto de cada um defender uma ou outra de múltiplas perspetivas. (CORREIA, L., 1997)

Na opinião de Fonseca (2004),

... a dificuldade para encontrar uma definição consensual de dificuldades de aprendizagem, reside na identificação insuficiente, na relativa ineficácia do diagnóstico e na etiologia obscura, onde convergem múltiplos factores biossociais. (SERRA, H., ESTRELA, M., 2010, p. 98)

O autor reconhece que as crianças com DA, “*... apresentam um quadro bastante complexo que pode atingir aspectos emocionais, afectivos, pedagógicos e sociais inadequados*”, o que as distingue das crianças ditas normais. (SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., 2005, p.9)

Deste modo e segundo (Casas, 1994; Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1994, e Martim, 1994, cit. in Cruz, 1999), as DA não possuem apenas uma etiologia, tendo esta de ser aceite como multifatorial.

Sendo assim e, tendo em conta estudos e investigações realizados por três autores, que têm vindo a debruçar-se sobre esta área, coloca-se de seguida os seus pontos de vista em relação aos fatores etiológicos que consideram sobre as DA, mediante a sua orientação e formação.

Fonseca (2004) refere que a criança com DA apresenta:

... sinais difusos de ordem neurológica, provocados por factores obscuros”, sinais com origens pouco claras, mas que incluem “... índices psicofisiológicos, variações genéticas, irregularidades bioquímicas, lesões cerebrais mínimas, alergias, doenças, entre outros, que interferem no desenvolvimento e maturação do Sistema Nervoso Central (SNC). (SERRA, H., ESTRELA, M., 2010, p. 98)

Na sua perspetiva, Fonseca (2004), considera dois fatores etiológicos primordiais – os biológicos e os sociais, enunciando que os mesmos não se podem separar, uma vez que persistem de relações de implicação.

Para Kirk e Gallagher (1987), a etiologia das DA passa pelo saber que educadores e professores possuem sobre o mesmo, para “... ajudar no diagnóstico e recuperação e saber se e quando tal conhecimento é aplicável”. (KIRK, S., GALLAGHER, J., 1987, p. 375)

Estes autores apontam como fatores etiológicos mais comuns, para os distúrbios de aprendizagem, os seguintes:

- *Disfunções cerebrais*: apesar da falta de exactidão na localização das mesmas, sabe-se que levam a uma perda da capacidade de compreender a linguagem, de falar ou de ler;
- *Factores genéticos*: foram desenvolvidos vários estudos que permitem dizer que estas condições ocorrendo em famílias são previsivelmente hereditárias;
- *Factores nutricionais e ambientais*: embora a relação destes fatores com DA, não se possa estabelecer, não impede que os mesmos afetem o Sistema Nervoso Central (SNC), assim como a aprendizagem e o desenvolvimento da criança;
- *Factores bioquímicos*: consideram existir nas crianças com DA um possível desequilíbrio bioquímico desconhecido.

No entanto, e dando continuidade à posição de Kirk & Gallagher, sobre as DA, estes apresentam ainda três fatores, que no seu ponto de vista, contribuem para as DA. São eles:

1. *Condições físicas:* incluem “*problemas visuais e auditivos, lateralidade e orientação espacial confusas*” e uma débil “*imagem corporal*”;
2. *Condições psicológicas:* incluem “*distúrbios de atenção, percepção e discriminação auditiva ou visual*”, atrasos na linguagem, capacidade de pensamento desajustada, “*memória auditiva e visual deficiente*”;
3. *Fatores ambientais:* referem-se aos contextos que envolvem a criança, como a casa, a comunidade e a escola e, às experiências inerentes aos mesmos, que podem “*afectar adversamente o desenvolvimento psicológico e académico da criança*”.

Embora a diversidade de teorias existentes seja considerável, são três os fatores encarados com mais destaque – factores fisiológicos, factores socioculturais e factores institucionais.

Contudo, e segundo Martín (1994), as teorias mais significativas e mais aceites em prol da etiologia das DA, podem ser reunidas em três grupos distintos:

- *Teorias neurofisiológicas:* pretendem “... encontrar uma relação entre as DA e as disfunções ou lesões do Sistema Nervoso Central (SNC)”;
- *Teorias perceptivo-motoras:* procuram “... relacionar as DA com uma série de deficiências do tipo motor e perceptivo existente nos indivíduos”;
- *Teorias psicolinguísticas e cognitivas:* consideram que as DAE se devem a “... deficiências nas funções de processamento psicológico, ou seja, a insuficiências referentes aos processos pelos quais a informação sensorial é codificada, armazenada, elaborada e recuperada”. (CRUZ, V., 1999, p. 76)

Teorias que, segundo a perspectiva do autor Martín (1994), nomeadamente sobre as últimas, podem ser consideradas três causas para as DA:

1. “*DA que aparecem devido a falhas na recepção da informação adequada*”;
2. “*DA como consequência de falhas na produção adequada de informação*”;
3. “*DA que surgem como consequência dos conteúdos irrelevantes que existem na informação a aprender*”. (Idem., 1999, p. 77)

Depois de referidas estas teorias é de acrescentar que independente de servirem como base explicativa da etiologia das dificuldades de aprendizagem, devem acima de tudo ter em conta a criança. Isto porque, apesar de toda a controvérsia entre o que cada autor defende, valoriza e define como fatores etiológicos das DA, há que considerar um ponto comum e importante, que assenta numa intervenção precoce e adequada destas crianças.

E isto porquê? Porque caso seja necessário um tratamento médico para estas crianças, a etiologia dos problemas, é na maior parte dos casos de extrema importância.

Contudo, e apesar de terem sido apontadas algumas das possíveis causas das DAE, não se pode determinar que uma criança com DAE tem que obrigatoriamente estar associada a uma destas causas, já que as mesmas ainda se mantêm desconhecidas na maioria dos casos.

Como foi referido anteriormente *é grande a controvérsia acerca das causas das dificuldades de aprendizagem*. Embora a ciência caminhe no sentido de apresentar provas irrefutáveis para a sua origem, tal como refere Shaywitz (2008),

Tendo, para nossa satisfação, estabelecido a viabilidade de usar a RMf para estudar a leitura, sentimo-nos à vontade para passar à etapa seguinte: uma série de estudos que nos começariam a elucidar (...) acerca da razão pela qual pessoas muito inteligentes tinham dificuldades de leitura. (Shaywitz, S., 2008, pp. 88-89)

Fatores cognitivos e neurológicos e a inter-relação entre ambos são os tipos de problemas mais apontados para a sua origem. No entanto, e como refere Torres & Fernandez “... *nem todos reconhecem que há apenas uma causa para este distúrbio*”. (TORRES, R., FERNÁNDEZ, P., 2001, p. 6)

Já analisamos as perspetivas de vários autores, no entanto, iremos agora debruçar-nos sobre outras, para melhor compreender o trajeto que se percorreu até chegar à atualidade, momento em que as ressonâncias magnéticas, na perspetiva de vários investigadores, não deixam dúvidas quanto à sua origem.

A lesão cerebral é referida por vários autores como responsável pelos distúrbios ao nível da leitura e da escrita. Assim, tal como estes descrevem ... *diversos factores, quer genéticos quer pré, peri e pós-natais, causadores de alterações no funcionamento do sistema nervoso central, têm sido referidos como sendo responsáveis por consequências negativas para a aprendizagem*”. (Adelman e Taylor, 1986, citado por (Rebelo, 1993, p. 123) Outros autores

referem que “... estudos no campo neurológico e neuropsicológico têm referido as lesões e disfunções cerebrais como causa da dislexia”. (Benton, 1975; Bakker, 1979; Rourke, 1981; Kinsbourne, 1981; Galabourda, 1982, citado por Rebelo, 1993, p. 193)

Nas últimas décadas os estudos acerca das DAE proliferaram, dos quais se conclui que indivíduos com esta problemática “... diferem dos normais na medida em que o seu hemisfério cerebral direito apresenta maior número de células que o hemisfério esquerdo, onde se situam os centros de linguagem”. (Vellutino, 1987; Galaburda, 1986; Geschwind, 1986, citado por Rebelo, 1993, p. 124)

A análise que outros autores fazem deste distúrbio é diferente. Koppitz (1973) considera as causas neurológicas das DA, mas não as vê como lesões ou disfunções. Para este autor, trata-se de *atrasos de desenvolvimento ou de maturidade do Sistema Nervoso Central*. Deste ponto de vista infere-se que o desenvolvimento do SNC das crianças com DA não se faz ao mesmo ritmo que o das outras crianças. À entrada para a escola, estas crianças não têm os pré-requisitos necessários à “... aprendizagem de áreas específicas como a leitura, a escrita e a matemática e surgem problemas de ordem relacional e psicológica como a autodesvalorização, desmotivação, reacções emocionais inadequadas”. (Idem, p.125)

A hereditariedade é também, desde há várias décadas, defendida por muitos autores como sendo uma causa deste distúrbio. A este respeito Santos e Navas (2008), refere que “... a história familiar é um dos mais importantes factores de risco: de 23% a 65% das crianças cujos pais relatam ter apresentado essa dificuldade também a apresentam”. (SANTOS, M., NAVAS, A., 2004, p. 36)

Fatores genéticos, vistos anteriormente, aparecem, assim, associados a este tipo de dificuldades, nomeadamente à dislexia e à disortografia. Estudos feitos sobre árvores genealógicas identificam “... a sua presença, ao longo de várias gerações, de disléxicos”. (REBELO, J., 1993, p. 128)

A interação de vários fatores que contribuam para este distúrbio é sempre de equacionar, tal como refere Santos & Navas “... a interacção dinâmica entre factores genéticos predisponentes e condições ambientais desfavoráveis devem ser sempre consideradas”. (SANTOS, M., NAVAS, A., 2004, p. 37)

Da análise etiológica da dislexia, os autores anteriormente referidos concluem que há uma grande influência do processamento linguístico nos movimentos oculares quando se lê. Então,

... o distúrbio de leitura poderia ser causado por um distúrbio específico de linguagem num primeiro momento, que falharia em estimular o interesse pela leitura, o qual resultaria numa modificação normal da função oculomotora (...) Acrescentam que, as dificuldades no processamento visual, apesar de não serem um factor primário e determinante, podem ser uma contribuição significativa, nos distúrbios de leitura e escrita, por suas implicações no sentido de não garantirem a aquisição das informações contidas no texto a ser lido. (Idem, p. 45)

Para Shaywitz (2008), a análise etiológica assenta, prioritariamente, na fragilidade fonológica:

... é evidente que a maioria da população disléxica partilha uma fragilidade fonológica comum (a nossa equipa de investigação determinou ser um valor de cerca de 88 por cento) (...) estudos levados a cabo por todo o mundo não deixam qualquer dúvida sobre o facto de os indivíduos disléxicos, quando lêem, usarem circuitos cerebrais diferentes dos que são usados pelos bons leitores (Figura 1.6). (Shaywitz, S., 2008, pp. 89-114)

É com firmeza, e apresentando provas neurobiológicas, que Shaywitz (2008) indica como raiz da dislexia o défice fonológico.

Este padrão de subactivação da zona posterior do cérebro estabelece uma identificação neural das dificuldades fonológicas que caracterizam a dislexia. Esta identificação parece ser universal, é verdadeira para disléxicos de todas as línguas e de todas as idades (...) ver as imagens que a imagiologia nos proporciona não deixam qualquer dúvida de que o problema fulcral na dislexia é de ordem fonológica: converter a escrita em som. É apenas quando pedimos a um indivíduo disléxico que converta letras em sons que temos provas de uma falha no circuito. (Idem, pp. 95-99)

Após esta longa reflexão sobre a etiologia das DAE é possível defender que o défice fonológico afeta a maioria das crianças com esta problemática “... o seu problema reside na codificação fonológica (fonética verbal) dado que fracassam em tarefas de soletração, leitura e escrita”. (TORRES, R., FERNÁNDEZ, P., 2001, p. 12)

As palavras de Rourke e Satz (1976), citado por Fonseca (2008), o hemisfério esquerdo destas crianças é ineficiente ou disfuncional, vão ao encontro das de outros autores aqui analisados. É também possível e, mediante o que já foi analisado, defender que o hemisfério esquerdo destas crianças apresenta diferenças relativamente ao das crianças sem dislexia (Figura 1.8). Fatores genéticos e condições ambientais desfavoráveis devem ser sempre considerados no estudo etiológico dos distúrbios de leitura e escrita.

Snowling (2008), partilha da opinião de Shaywitz (2008), relativamente à etiologia das DA. Refere, por isso, que

Tais descobertas corroboram a hipótese de que as dificuldades de leitura dos disléxicos originam-se de problemas de processamento fonológico (...) Colocado de maneira simples, o cerne da dislexia é um deficit do processamento fonológico, e quanto mais próximo do cerne está uma determinada habilidade de processamento, maior é a certeza de que os leitores deficientes diferirão dos leitores normais com respeito a essa habilidade. (Shaywitz, S., 2008, p. 19)

Todavia, as crianças com DAE sofrem também de outras irregularidades neuroanatômicas, com anormalidades nas vias sensoriais. Os fatores que causam essas irregularidades serão objeto de estudo no próximo ponto, intitulado como a tipologia das DAE.

1.6. TIPOLOGIA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

1.6.1. INTRODUÇÃO

De acordo com a revisão bibliográfica, as diversas definições de DAE, na generalidade, consideram a heterogeneidade de características que esta problemática engloba, reconhecendo assim a sua especificidade. Embora a ausência de uma definição universalmente aceite das DAE e a dificuldade em precisar as causas que estão na sua origem persistam, a verdade é que as dificuldades para aprender podem assumir diferentes caminhos.

Em termos académicos, as crianças e jovens com DAE, apresentam problemas ao nível da leitura, da escrita e/ou da matemática, porém *são alunos de inteligência normal ou mesmo acima da média, podendo ter dificuldades nestas áreas e apresentarem desempenhos adequados ou bastante satisfatórios em certas tarefas escolares ou outras.* (SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., 2005) Daí a importância de destacar e identificar estas crianças e jovens, portadores de DAE, com vista à sua (re)educação.

Esta multiplicidade de possibilidades de expressão das dificuldades de aprendizagem remete-nos para uma outra dificuldade: a caracterização das mesmas. Tarefa difícil, mas sobre a qual existe já alguma unanimidade.

As DA podem apresentar-se mediante diversos tipos, contudo, pretende-se neste capítulo apresentar os mais frequentes: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia. A abordagem a estes tipos de DAE será feita tendo em conta os mesmos parâmetros – conceitualização,

características, causas e um eventual plano de intervenção, sendo que a nível estrutural possam ocorrer algumas diferenças, mera necessidade de expressão e organização.

1.6.2. DISLEXIA

1.6.2.1. Conceitualização

No que se refere a uma definição de dislexia pode-se dizer que existe uma falta de rigor explicativo que leva a uma (in)definição da dislexia, a qual se mostra marcada historicamente por um equívoco conceitual.

O conceito de dislexia começou a ser usado por médicos que associavam as dificuldades de leitura e ortografia a danos cerebrais ocasionados por acidentes ou durante ações de guerra, ou como resultado de tumores, embolias, efeitos de envelhecimento, entre outros.

Ao longo dos tempos esta visão foi-se desvanecendo, dando lugar a outro tipo de opinião como veremos nos parágrafos seguintes.

Assim sendo, e de forma a contrariar o que era defendido anteriormente, em 1925, surgiu a primeira definição de dislexia dada pelo neurologista americano Dr. Samuel T. Orton. Ele propôs o termo “dislexia específica” ou “distúrbio específico de leitura”, para se referir a crianças com distúrbio na aprendizagem da leitura em consequência de envolvimento neurológico. Segundo ele, a dislexia não é uma doença, mas um distúrbio com uma série de características, que se tornam evidentes na época da alfabetização, embora alguns sintomas já estejam presentes em fases anteriores.

Como referido acima, a definição de dislexia é uma questão bastante conflituosa uma vez que durante algumas décadas não existia consentimento entre os diversos investigadores desta temática. Contudo, e com o passar do tempo e da evolução tecnológica, foram surgindo algumas alterações a esta definição, tendo hoje, uma descrição mais elucidativa e clara de “o que é afinal a dislexia?”.

Assim, a definição que vem sido utilizada nos últimos anos, foi divulgada, em 1994, pela Internacional Dyslexia Association e define a dislexia como:

... um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem (...) caracterizado pela dificuldade em descodificar palavras simples, mostrando assim, uma insuficiência no processo fonológico. (...) Apesar de submetida a instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sociocultural e não possuir distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem. (MASSI, G., 2007, p. 44)

A partir do que foi apresentado, pode concluir-se, que, desde há muitas décadas, existem preocupações com a dislexia, assumindo atualmente, uma crescente importância em muitos países.

1.6.2.2. Tipos de dislexia

A dislexia pode ser classificada de várias formas, de acordo com os critérios usados para classificação.

Alguns autores classificam a dislexia tendo como base testes diagnósticos, fonoaudiológico, pedagógicos e psicológicos.

Segundo Citoler (1996), torna-se importante distinguir entre as dislexias adquiridas e as dislexias evolutivas ou desenvolvimentais. Isto porque as primeiras (adquiridas) *“caracterizam as pessoas que tendo previamente sido leitoras competentes perdem essa habilidade como consequência de uma lesão cerebral”* e, as segundas (evolutivas) *“englobam os indivíduos que experimentam dificuldades na aquisição inicial da leitura”*. (CRUZ, V., 1999, pp.157 e 158)

Entre estes dois tipos de dislexia reside uma única diferença, pois enquanto nas primeiras existe *“um acidente conhecido que afecta o cérebro (traumatismo craniano, lesão cerebral) e que pode explicar a alteração”*, nas segundas as *“causas são desconhecidas”*. (Idem, p. 158) Assim sendo, a dislexia adquirida pode ser ainda tipificada como: profunda, fonológica e superficial, sendo que há ainda a considerar mais dois tipos conhecidos de dislexia – a visual e a auditiva.

No seguinte quadro será feita uma caracterização mais profunda de cada um destes tipos de dislexia.

TIPOS DE DISLEXIA	CARACTERIZAÇÃO
Visual	<ul style="list-style-type: none">▪ Relaciona-se com problemas de percepção visual;▪ Manifesta-se a nível da discriminação e da memória visuais;▪ Crianças com este tipo de dislexia apresentam:<ul style="list-style-type: none">▪ Inabilidade para captar o significado dos símbolos da linguagem impressa;▪ Dificuldades de natureza visual e espacial relacionando-se com a percepção gestáltica.

Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciona-se com problemas de percepção auditiva; ▪ Manifesta-se a nível da discriminação e da memória auditiva; ▪ Crianças com este tipo de dislexia apresentam: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldade de discriminar os sons de letras, reconhecer variações de sons, sequências de, palavras, ordens e histórias.
Profunda	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizada como por uma leitura mediana; ▪ Crianças com este tipo de dislexia: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Têm uma grande presença de erros de tipo semântico e com paralexias (ex.: “burro” em vez de “asno”); ▪ Não podem ler pseudopalavras; ▪ Têm dificuldade para compreender o significado das palavras; ▪ Cometem frequentemente erros visuais e derivados; ▪ Manifestam dificuldade na leitura das palavras abstractas, verbos e palavras função.
Fonológica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crianças com este tipo de dislexia: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lêem através da via léxica ou directa; ▪ São capazes de ler as palavras regulares ou irregulares desde que sejam familiares; ▪ Mostram-se incapazes de ler palavras desconhecidas (não familiares), uma vez que não podem utilizar o mecanismo de conversão de grafemas em fonemas (ex.: podem ler “casa” mas não “casu”; ▪ Cometem erros na leitura das pseudopalavras, erros de lexicalização (ex.: lêem “praia” em vez de “braia”) e erros na leitura de palavras parecidas; ▪ Praticam erros morfológicos ou derivados (ex.: “andava” em vez de “andar”).
Superficial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crianças com este tipo de dislexia: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazem o reconhecimento das palavras através do som; ▪ São incapazes de reconhecer uma palavra como um todo; ▪ Têm graves dificuldade com as palavras irregulares e excepcionais; ▪ Utilizam com frequência estratégias de tentativa e erro; ▪ Confundem entre palavras homófonas (ex.: “coser” e “cozer”); ▪ Ocorrem erros de omissão, adição ou substituição de letras.

Quadro 1.1 – Tipos de dislexia no âmbito das DAE (FONSECA, V., 2008; CRUZ, V., 1999)

No que respeita à dislexia evolutiva ou desenvolvimental, a ideia de uma possível existência de subtipos dentro da mesma, *“tem gerado contrastes no que se refere à adequação da aplicação dos modelos explicativos da dislexia adquirida às dislexias desenvolvimentais.”*

(CRUZ, V., 1999, p.160) Isto torna impossível comparar a situação de alguém que adquiriu o sistema de leitura e depois o perdeu, com a de uma criança que nunca adquiriu esse sistema de leitura.

Deste modo, este tipo de dislexia é manifestada por uma deficiência grave na aprendizagem da leitura, de tal modo que as crianças disléxicas apresentam dificuldade para aprender a ler, apesar de não existir uma lesão cerebral.

1.6.2.3. Sinais e características da dislexia

Um dos locais onde a dislexia se manifesta de uma forma concreta e, onde se começam a identificar os primeiros sintomas e problemas, é na escola, nomeadamente quando se inicia a aprendizagem da leitura e da escrita.

A dislexia é mais caracterizada pela dificuldade na aprendizagem da descodificação das palavras, na leitura e na fala. As dificuldades que são apresentadas pelas crianças com dislexia assentam, geralmente, na associação do som à letra, assim como é normal a troca de letras (ex.: b com d), ou mesmo escrevê-las na ordem inversa (ex.: “apáp” para “papá”). Porém, a dislexia, não é um problema visual, envolvendo o processamento da fala e escrita no cérebro, pois também é comum confundir a direita com a esquerda no sentido espacial.

Sendo o atraso na fala o primeiro sinal indicativo da dislexia numa criança disléxica, são vários os outros sinais e características que podem definir a mesma. Deste modo, veja-se de seguida alguns desses sinais e características que as crianças com dislexia apresentam:

- Inversão total ou parcial de palavras e números (ex: sol – los);
- Substituição de palavras por outras de estrutura mais ou menos similar ou criação de palavras com significado diferente (ex: travessa – atravessava);
- Adições ou omissões de sons, sílabas ou palavras;
- Dificuldade em soletrar e escrever correctamente;
- Limitações na leitura e escrita com muitos erros ortográficos e uma qualidade da caligrafia bastante deficiente;
- Dificuldade na compreensão de textos;
- Velocidade de leitura mais lenta, com omissões de linhas do texto e/ou sons;
- Confusão de letras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço (ex: b e d; ajuda – aduja);
- Dificuldade em diferenciar letras que possuem um ponto de articulação comum e cujos sons são acusticamente próximos (ex: d – t);

- Problemas na distinção entre a direita e a esquerda e dificuldades de coordenação de motora;
 - Dificuldade de concentração e períodos de atenção mais curtos;
 - Dificuldade de memória imediata ou dificuldades na memorização visual de objectos, palavras ou letras;
 - Dificuldade em aprender séries (como por exemplo os dias da semana) e em relacionar cronologicamente os acontecimentos;
 - Incapacidade de aprender e recordar palavras visionadas;
 - Falta de organização a nível de materiais;
 - Não exibem prazer na leitura;
 - Falta de destreza manual;
 - Dificuldade em aplicar o que foi lido a situações sociais ou de aprendizagem.
- (SAMPAIO, S., 2012; Associação Brasileira de Dislexia, 2012)

Este tipo de sinais e características, assim como outros, tornam-se fundamentais serem referidos e identificados, uma vez que são uma mais-valia para deteção precoce deste tipo de dificuldade nas crianças que a possuem.

Segundo Fonseca (2008), as características globais de comportamento, que caracterizam estas crianças, passam pelos seguintes problemas:

- Problemas de lateralização e de orientação esquerda-direita;
- Problemas de noção de corpo;
- Problemas de orientação no espaço e no tempo;
- Problemas de representação espacial;
- Problemas de coordenação de movimentos;
- Problemas de memória;
- Problemas de grafismo e de expressão oral.

Considerando o mesmo autor, mas de um modo mais específico, este atende ainda a um plano de dificuldades auditivas (dislexia auditiva) e visuais (dislexia visual) nas crianças com dislexia. Deste modo veja-se o número de características de comportamento, que as mesmas apresentam a este nível:

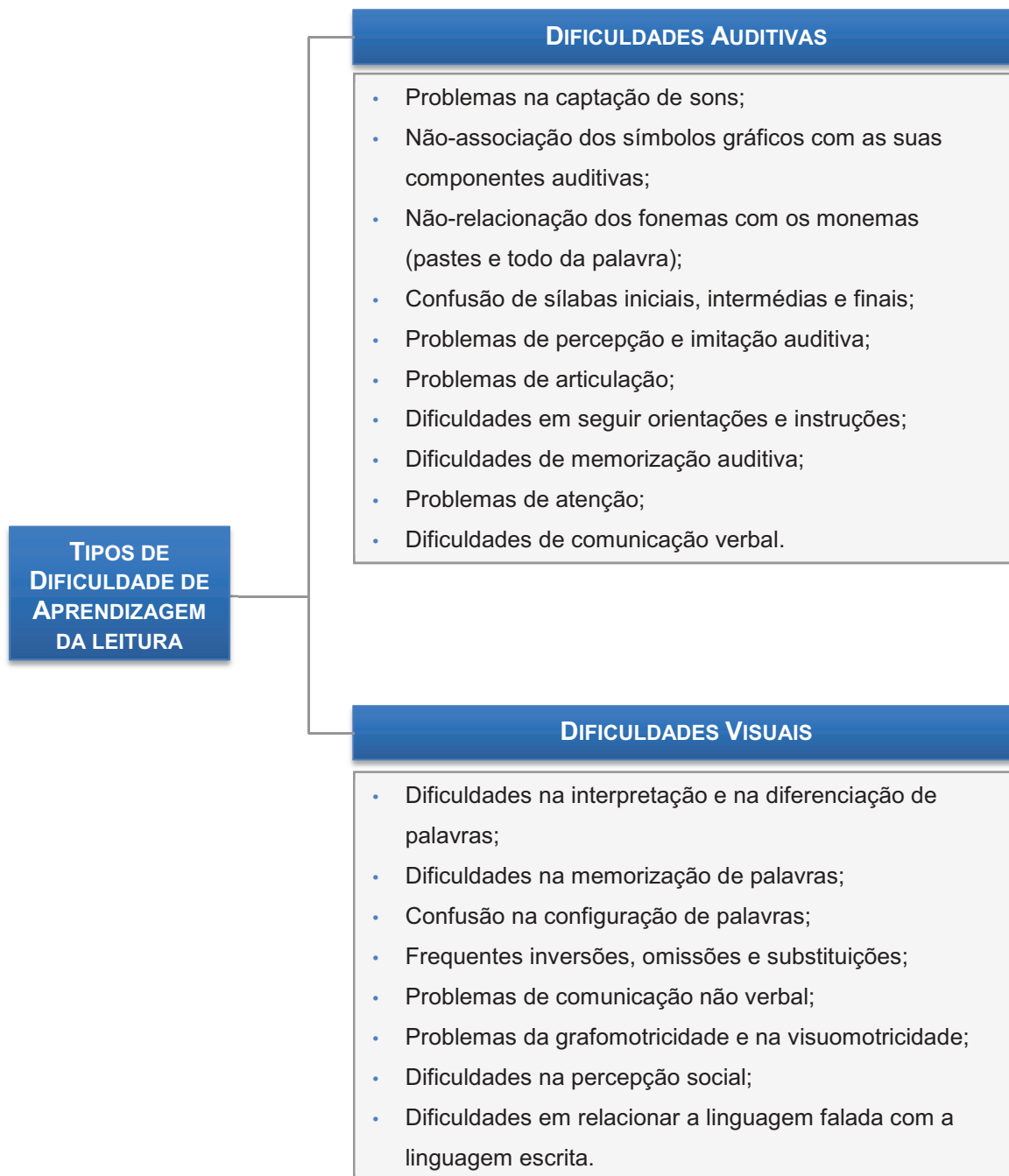


Figura 1.10 – Tipos de dificuldade de aprendizagem da leitura, Fonseca (2008)

Mediante todo este leque de sinais e características aqui mencionados, é essencial focar que a criança, não tem obrigatoriamente de apresentar problemas em todas as áreas, uma vez que a sua dificuldade pode apenas incidir sobre uma delas.

Contudo, e uma vez que sabemos que a criança vai ter sempre um campo da sua aprendizagem comprometido, torna-se fundamental saber qual é, de modo a que a

orientação do educador/professor seja a mais adequada a nível da sua aprendizagem e desenvolvimento, tendo sempre em conta as suas necessidades específicas, as quais devem ser reconhecidas precocemente.

Para além das características referidas anteriormente, é necessário ter presente, que as crianças com dislexia, segundo alguns autores, como é o caso de Rolanld Davis (2004), apresentam ainda algumas habilidades básicas, como:

- São capazes de utilizar seu dom mental para alterar ou criar percepções (a habilidade primária);
- São altamente conscientes do ambiente que as rodeia;
- Pensam mais com as imagens do que com as palavras;
- Altamente intuitivas;
- Pensam e percebem de uma maneira multidimensional;
- Podem experimentar as ideias como realidades;
- Têm grande imaginação;
- Têm uma curiosidade natural para saber como funcionam as coisas.

1.6.2.4. Causas da dislexia

No ano escolar de 92-93, foram identificadas 2,3 milhões de crianças como possuidoras de dificuldades de aprendizagem, sendo que a estimativa da prevalência da dislexia situa-se entre os 3% e os 20% da população escolar. (AFFONSECA, S., 2010)

Com estes números surge a pergunta: Quais são as causas para a existência de dislexia?

As causas da dislexia são neurobiológicas e genéticas, sendo que em alguns estudos descrevem os factores sociais como a sua causa. As evidências actuais apoiam a perspectiva de que a dislexia é familiar (cerca de 35% a 40% dos parentes de primeiro grau são afectados), herdada (com uma hereditariedade de cerca de 50%) e, heterogénea no seu modo de transmissão. (Idem)

É grande a diversidade de perspectivas que se encontra em relação às causas da dislexia, no entanto, e de acordo com Fonseca (2008), é possível diferenciar entre dois tipos de causas da dislexia – causas exógenas e causas endógenas. As primeiras são exteriores à criança “onde o envolvimento da criança é predominante”, as segundas são intrínsecas à criança

“reflectem em termos de desenvolvimento desarmónico e de dificuldades de processamento da informação”. (FONSECA, V., 2008, p. 461)

Sistematizando estas características, dentro das *causas exógenas* pode realçar-se: a má frequência escolar, a deficiente orientação pedagógica, a inexistência de ensino pré-primário, a recusa do ambiente escolar, os problemas de motivação cultural e a falta de aprendizagem mediatizada.

Dentro das *causas endógenas* pode destacar-se: as carências instrumentais; as dificuldades de processamento da informação visual e auditiva; a imaturidade psicomotora com problemas de noção do corpo, da lateralidade e da orientação no espaço e no tempo; os problemas orgânicos e genéticos e; o deficiente desenvolvimento da linguagem.

Estas são causas, que não surgem isoladas uma da outra, assim como não se opõem. São condições umas das outras, sendo que nenhuma se reduz à outra, pois é *“na sua reciprocidade mútua indeterminável que se situam os problemas de aprendizagem humana”.* (FONSECA, V., 2008, p. 461)

Importa então dizer, que a dislexia é muito mais do que uma dificuldade na leitura, já que normalmente, não aparece isolada. *“Ela surge integrada numa constelação de problemas que justificam uma deficiente manipulação do comportamento simbólico que trata de uma aquisição exclusivamente humana”.* (Idem, p.462)

1.6.3. DISGRAFIA

1.6.3.1. Conceitualização

A disgrafia é uma DA relacionada com a caligrafia. É uma alteração da escrita normalmente ligada a problemas perceptivo motores, onde a criança apresenta dificuldade em utilizar o código escrito de forma clara, o que pode resultar, muitas das vezes, numa mensagem dificilmente perceptível ao recetor. (AFONSO, L., 2010)

Segundo Nunes e Santos (2005), a disgrafia é definida como *“... uma disfuncionalidade da escrita relativa aos seus aspectos motores, a qual pode radicar-se em múltiplas causas que podem ir desde insuficiente maturação a factores de personalidade ou a dispedagogia”.* (SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., 2005, p.13)

Uma criança com problemas a este nível apresenta uma grande perturbação na componente motora do ato de escrever, provocando assim irregularidades no tamanho, na forma, na inclinação, no traçado, no espaçamento e nas ligações da sua caligrafia. Isto porquê? Porque é uma criança, que para além de ter problemas de controlo, destreza e coordenação, ainda mostra dificuldade na lateralidade/direção.

Mesmo assim, falamos de crianças que podem ser *“extremamente brilhantes, capazes de excelentes ideias, porém completamente incapazes de passar para o papel o potencial das suas cabeças”*. (Idem)

1.6.3.2. Tipos de disgrafia

À semelhança do que se verifica na dislexia, a disgrafia, segundo Torres e Fernández (2001), pode ser abordada em duas perspectivas:

1. *Perspetiva neurológica*: relativa às afasias, onde se incluem essencialmente as agrafias (anomalias no grafismo), e que se encontram relacionadas com aspetos articulatórios da linguagem.
2. *Perspetiva funcional*: abordagem funcional da disgrafia, que apesar de não corresponder a uma disfunção cerebral ou problemas sensoriais, altera o traçado ou a grafia, tratando-se assim de uma perturbação na escrita.

Segundo Citoler (1996), torna-se importante distinguir entre as disgrafias adquiridas e as disgrafias evolutivas ou desenvolvimentais. Isto porque nas primeiras (adquiridas) *“os indivíduos, depois de terem aprendido a escrever de modo adequado, perdem habilidade num maior ou menor grau como consequência de uma lesão neurológica”* e, nas segundas (evolutivas) *“existe uma dificuldade na aquisição da escrita sem que exista uma razão aparente”*. (CRUZ, V., 1999, p.183)

Entre estes dois tipos de disgrafia residem características muito semelhantes, sobretudo nas categorias em que se subdividem. Porém, e de acordo com o estudo a ser feito sobre as DAE, interessa aqui falar das disgrafias desenvolvimentais ou evolutivas, uma vez que são estas, na sua maioria, que mais interessam como dificuldades de aprendizagem.

Assim sendo, a disgrafia desenvolvimental pode ser tipificada como: superficial, fonológica e mista.

No seguinte quadro será feita uma caracterização mais profunda de cada um destes tipos de disgrafia.

TIPOS DE DISGRAFIA	CARACTERIZAÇÃO
Superficial	<ul style="list-style-type: none">▪ Relaciona-se com a dificuldade na aquisição da via ortográfica ou direta;▪ Crianças com este tipo de disgrafia apresentam:<ul style="list-style-type: none">▪ Problemas para instaurar a via ortográfica;▪ Um maior número de erros nas palavras irregulares ou nas não familiares do que nas regulares ou nas familiares.
Fonológica	<ul style="list-style-type: none">▪ Relaciona-se com a dificuldade na aquisição da via ortográfica ou indireta;▪ Crianças com este tipo de disgrafia apresentam:<ul style="list-style-type: none">▪ Vários erros no desenvolvimento da via fonológica e no domínio das regras de correspondência entre fonemas e os grafemas;▪ Dificuldade para escrever pseudopalavras do que para escrever palavras.
Mista	<ul style="list-style-type: none">▪ Relaciona-se com a dificuldade na aquisição de ambas as vias.

Quadro 1.2 – Tipos de disgrafia no âmbito das DAE (CRUZ, V., 1999)

2.6.3.3. Sinais e características da disgrafia

Uma vez que a disgrafia se remete para a maturação da criança com este tipo de dificuldade, há que ter em atenção, em primeiro lugar, às características que lhe são inerentes, e sobre isso, Citoler (1996) citado por (Cruz, 1999; Torres e Fernandez, 2001), tem algo a dizer.

Relativamente às alterações na linguagem, os autores destacam um atraso maturacional na aquisição e utilização da linguagem, ao qual se juntam um vocabulário pobre e um escasso nível verbal, o que facilita os erros na escrita. (SERRA, H., 2010)

Os erros de perceção, outro fator apontado pelos autores, podem-se verificar ao nível da perceção visual e auditiva e, relacionam-se com a dificuldade em memorizar os esquemas gráficos ou em discriminar qualitativamente os fonemas. Se, para além de erros na perceção, o aluno evidenciar uma atenção instável, a fixação dos grafismos e a sua correta reprodução será mais fácil. (Idem)

Por último, a aprendizagem incorreta da leitura e da escrita supõe uma ausência de bases, que resulta numa insegurança ao escrever.

Por seu lado, e mais recentemente, Casas (1988) citado por Cruz (1999), apresenta de um modo detalhado e organizado, as seguintes dificuldades ou manifestação, que se podem encontrar presentes em crianças e jovens com disgrafia:

- Falhas no traço da letra, tornando-se ilegíveis;
- Os traços elípticos de algumas letras são realizados de forma inversa;
- Deterioração progressiva da qualidade de execução da escrita;
- Traçado de determinadas letras e números de baixo para cima;
- Numerosos borrões para corrigir a direção das letras e números;
- Dificuldades para se manter a escrever numa mesma linha;
- Espaçamento incorreto entre as letras, palavras e linhas;
- Ausência total ou má conservação das margens;
- Grafismo trémulo;
- As letras apresentam um tamanho excessivamente grande ou pequeno.

Estas manifestações, embora descrevam o quadro de disgrafia destas crianças, podem ser encontradas de forma isolada, sendo contudo frequente, aparecerem em simultâneo.

Vai ser a partir deste ponto que, posteriormente, se vai atender às necessidades destas crianças, de modo a que a resposta que necessitam seja feita de modo adequado e eficaz, assim como a intervenção.

Para tal, e com fim a desenhar um programa reeducativo para estas crianças, torna-se fundamental atender a alguns parâmetros como os “... *intelectuais, dentro dos limites considerados normais, psicomotores, perceptivo-motores e a personalidade da criança*”, uma vez que só assim é que esta vai ter a possibilidade de corrigir os seus erros a nível ortográfico. (SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., 2005, p.13)

No entanto, e com vista a uma positiva correção dos erros específicos do grafismo, acima mencionados, há ainda que ter em conta, para além do que já foi dito no parágrafo anterior, uma intervenção geral e diferenciada na educação destas crianças.

Deste modo, há que lembrar, que o instrumento avaliação continua, é um fator essencial neste tipo de processo, como se verificou também anteriormente na dislexia, pois uma avaliação bem estruturada e específica vai permitir, segundo Torres e Fernández (2001), “*incidir não só sobre os aspectos específicos do problema, como os erros dos sujeitos, mas também sobre os factores associados ao insucesso ortográfico*”.

1.6.3.4. Causas da disgrafia

A disgrafia relaciona-se então com as dificuldades motoras e espaciais. E neste sentido, as crianças com esta problemática, apresentam dificuldades no ato motor da escrita, tornando a grafia praticamente indecifrável.

Podemos apontar como causas prováveis da disgrafia os distúrbios de motricidade ampla e, especialmente fina, os distúrbios de coordenação *visomotora*, a deficiência da organização *temporoespacial*, os problemas de lateralidade e direcionalidade e o erro pedagógico. (EDUCAMAIS, 2012)

Portelano Pérez (1985) e Brueckner e Bond (1986) classificaram a Disgrafia como *disgrafia do tipo maturativa*, desenvolvida a partir de fatores próprios do desenvolvimento do indivíduo e *disgrafia “provocada”*, de causa pedagógica, cujo substrato é o ensino inadequado da escrita. (Idem)

O estudo das causas da disgrafia é bastante complexo, mas, segundo Linares (1993), citado por Torres (2001), as causas mais habituais para a disgrafia são de origem motora. No entanto, existem outros fatores que podem influenciar a perturbação disgráfica:

Causas de tipo maturativo, entre as quais se destacam as perturbações da lateralidade e as perturbações da eficiência psicomotora. No caso das últimas, podemos encontrar crianças com algumas especificidades, nomeadamente crianças com motricidade débil, instáveis e com perturbações ligeiras do equilíbrio e da organização cinético-tónica.

Causas caracteriais, perante as quais é necessário distinguir pelo menos duas: fatores da personalidade, que podem determinar alguns aspetos do grafismo (estável/instável, lento/rápido), sendo influenciados pelas características pessoais e, fatores psicoafetivos, onde a criança reflete na sua escrita o estado e a tensão emocionais, o que pode levar a um grafismo defeituoso, dado que as tensões psicológicas costumam manifestar-se no tipo de escrita.

Causas pedagógicas, entre as quais se destacam as mais relevantes, como é o caso da orientação deficiente do processo de aquisição de destrezas motoras; a instrução ou ensino rígido e inflexível, sem ter em atenção as características individuais; a orientação inadequada da mudança de letra de imprensa para letra manuscrita; a ênfase excessiva na qualidade e rapidez da escrita e; a prática da escrita como ato isolado das exigências gráficas e das restantes atividades.

A disgrafia assume-se assim, como um transtorno da escrita, com origens funcionais, que surge nas crianças com *“adequado desenvolvimento emocional e afectivo, onde não existem problemas de lesão cerebral, alterações sensoriais ou história de ensino deficiente do grafismo da escrita”*. (EDUCAMAIS, 2012)

A dificuldade de integração visual-motora dificulta a transmissão de informações visuais ao sistema motor, o que faz com que a criança veja o que *“quer escrever, mas não consiga idealizar o plano motor”*. A sua escrita é nitidamente diferente da escrita da criança normal, o que não acarreta homogeneidade no interior do grupo dos disgráficos. (Idem)

1.6.4. DISORTOGRAFIA

1.6.4.1. Conceitualização

Inicialmente é importante distinguir entre disgrafia e disortografia, uma vez que ambas não se devem confundir.

Ao contrário do que se passa com a disgrafia, quando se fala em disortografia deixa-se de lado a problemática motora – traçado, forma e direcionalidade das letras – ficando a ênfase na,

... aptidão para transmitir o código linguístico falado ou escrito por meio dos grafemas ou letras correspondentes, respeitando a associação correcta entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras), as peculiaridades ortográficas de algumas palavras em que essa correspondência não é tão clara (palavras com “b” ou “v”), palavras sem “h”, e as regras de ortografia. (TORRES, R., FERNANDÉZ, P., 2001, p.76)

De um modo genérico Citoler (1996), sugere que a disortografia se caracterize,

... pela existência de grandes dificuldades para executar os processos cognitivos subjacentes à composição, ou seja, os processos de planificação (criação de metas e geração e organização de conteúdos), tradução ou produção de texto e revisão. (CRUZ, V., 1999, p. 187)

Serra (2005) apesar de concordar com a definição proposta por Torres e Fernandes (2001), acrescenta apenas, que a disortografia se encontra ligada com os *“processos básicos de simbolização, daí que seja de tipo disléxico dando origem a erros de conteúdo”*. (SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., 2005, p.13)

Segundo a mesma autora, existem duas componentes implicadas na escrita e sua aprendizagem: a composição e a codificação. Sendo que, só estamos perante um caso de

disortografia, quando a criança com este tipo de dificuldade apresenta problemas a nível da composição escrita, da planificação e da formulação da mesma.

Neste sentido, e para que haja uma “*correcta discriminação de sons e fonemas*” são indispensáveis, entre outras, “*as capacidades de percepção auditiva, visual, espaço-temporal, motora, linguística e afectivo-emocional*”. As disfuncionalidades relacionam-se com o tipo de erros cometidos, sendo que os mais frequentes têm origem no campo perceptivo-linguístico e visuoespacial. (SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., 2005, p.14)

1.6.4.2. Tipos de disortografia

Segundo Torres e Fernández (2001), de um modo geral, pode dizer-se que no mecanismo da escrita, ao nível ortográfico, estão implicados dois processos básicos:

1. *Processo de simbolização que pressupõe a utilização dos fonemas como símbolos auditivos*: exige um funcionamento adequado da percepção auditiva, para permitir a diferenciação dos diversos sons que constituem os fonemas de uma palavra;
2. *Processo de simbolização que implica a utilização de sinais gráficos (grafemas) correspondentes aos fonemas*: requer a intervenção da percepção auditiva, visual e espaço-temporal, para o que se torna necessário um determinado grau de maturação dos mesmos.

É com base no mesmo autor Torres (2002), que passamos a analisar os diferentes tipos de disortografia. De acordo com o seu testemunho, são sete os tipos de disortografia que se podem distinguir: disortografia temporal, disortografia perceptivo-cinestésica, disortografia cinética, disortografia visuo-espacial, disortografia dinâmica, disortografia semântica e disortografia cultural.

No seguinte quadro será feita uma caracterização mais profunda de cada um destes tipos de disortografia:

TIPOS DE DISORTOGRAFIA	CARACTERIZAÇÃO
Temporal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O sujeito não é capaz de ter uma percepção clara dos aspetos fonémicos da fala, com a respetiva tradução fonética e a ordenação e separação dos seus elementos.
Perceptivo-cinestésica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O défice centra-se na incapacidade para analisar corretamente as sensações cinestésicas que intervêm na articulação. Isto é, impede o sujeito de repetir com exatidão os sons escutados, verificando-se substituições no modo de articulação dos fonemas.
Cinética	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A sequência fonética do discurso apresenta-se alterada, esta dificuldade de ordenação e sequenciação dos elementos gráficos gera erros de união-separação.
Visuo-espacial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consiste na alteração perceptiva da imagem dos grafemas.
Dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neste tipo verificam-se alterações na expressão escrita das ideias e na estruturação sintática das proposições.
Semântica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refere-se á análise conceptual, indispensável para o estabelecimento dos limites das palavras, que se encontra alterada.
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implica uma grave dificuldade na aprendizagem da ortografia convencional ou de regras.

Quadro 1.3 – Tipos de disortografia no âmbito das DAE (TORRES, R., FERNÁNDEZ, P., 2001)

1.6.4.3. Sinais e características da disortografia

Uma criança com problemas a este nível apresenta uma desordem na categoria e estrutura da frase. Ou seja, a sua construção frásica mostra-se mal estruturada, inacabada, com falta de elementos, palavras repetidas e um vocabulário reduzido.

Por outras palavras e, de acordo com Citoler (1996) citado por Cruz (1999), os “*escritos*” destas crianças para além de serem curtos, são de uma organização pobre, em que a pontuação se mostra inadequada, uma vez que as ideias não ajudam, já que são de extrema pobreza.

A disortografia implica uma série de erros sistemáticos que se verificam na escrita e na ortografia, podendo na maioria dos casos dificultar a decifração do que está escrito.

Segundo Torres e Fernández (2001), estes erros podem ser classificados nas seguintes categorias:

Erros de carácter linguístico-percetivo, nos quais ocorrem substituição de fonemas vocálicos ou consoantes pelo ponto ou modo de articulação semelhantes; omissões e/ou adições de fonemas, sílabas ou palavras inteiras e; inversões de sons por incapacidade de seguir a sequência dos fonemas. Apesar de serem erros mais frequentes no decorrer dos primeiros anos de ensino, deve ser ao longo do 1º ciclo do ensino básico, que a sua aprendizagem deve acontecer.

Erros de carácter visuoespacial, onde é comum a substituição de letras que se diferenciam pela sua posição no espaço; a substituição de letras semelhantes nas suas características visuais; a escrita de palavras ou frases em espelho; a confusão em palavras com fonemas que admitem dupla grafia (ch/x) e; a omissão da letra *h* por não ter correspondência fonética.

Os próximos e últimos três erros, incluem-se na chamada “*ortografia visual*” e, falamos de:

Erros de carácter visuoanalítico, onde reside a dificuldade em fazer a síntese e a associação entre fonema e grafema, resultando em trocas de letras sem qualquer sentido.

Erros relativos ao conteúdo, que consistem na dificuldade em separar sequências gráficas pertencentes a uma dada sequência fónica – união de palavras, separação de sílabas que compõem uma palavra, união de sílabas pertencentes a duas palavras.

Erros referentes às regras ortográficas, que vão de encontro a pormenores, como não colocar *m* antes de *p* ou *b*; infringir regras de pontuação; não respeitar as maiúsculas após o ponto ou no início do texto e; não hifenizar nas mudanças de linha.

Na origem de tais erros, podem estar implícitos vários fatores, que atuando individualmente ou em conjunto podem ser originados por diversos motivos, dos quais Baroja, Paret & Riesgo (1993) citado por Cruz (1999), destacam os seguintes: “*alterações da linguagem, erros na percepção, falhas na atenção e aprendizagem incorrecta da leitura e da escrita*”. (CRUZ, V., 1999, p. 188)

Sendo assim, importa focar quão importante é ter conhecimento de todos estes fatores associados à disortografia, assim como aos outros tipos DAE anteriormente abordados, uma vez que vai facilitar a perspetiva de uma avaliação integrada e objetiva. Avaliação esta, que deve ser feita de modo a ter em conta, não só o problema em questão, mas também os:

... aspectos associados ao fracasso ortográfico, nomeadamente o nível de leitura, a capacidade intelectual e aspectos perceptivos como: percepção e discriminação auditiva e fonética, percepção e discriminação visual, percepção espaço-temporal, memória visual e auditiva, vocabulário que domina e possíveis problemas de linguagem. (SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., 2005, p.14)

Assim, e para que a intervenção junto destas crianças seja a mais adequada e, vá de encontro às suas necessidades, com o objetivo de readquirir as áreas em que manifesta maiores dificuldades, é necessário ter em vista a sua (re)educação.

Para tal, e segundo Serra (2005), é necessário ter por base as características que esta manifesta, categorizando-as.

Neste sentido, e para que os resultados da avaliação, intervenção e (re)educação da criança disortográfica, assumam um papel duradouro e generalizado, torna-se essencial um olhar amplo e profundo sobre todo o seu processo. Isto porque, *“ao fazer-se uma abordagem global, porém incidente sobre as dificuldades, manifestadas, otimiza-se a intervenção porque se individualiza”*. (Idem, p.15)

1.6.4.4. Causas da disortografia

A disortografia reflete um processo cognitivo da linguagem defeituoso e não se refere à falta de correção motora.

Os sintomas da disortografia estão relacionados com numerosos erros de ortografia, manifestados logo que se tenham adquirido os mecanismos da leitura e da escrita. No entanto, a disortografia, assim como outros distúrbios de aprendizagem, não é considerada uma doença. Trata-se, de uma dificuldade que pode ser contornada com acompanhamento adequado, direcionado às condições de cada caso. (EDUCABRASIL, A., 2012)

Entre as causas da disortografia, encontramos alguma controvérsia, pois apesar de a sua origem ser desconhecida, há especialistas que as relacionam com a falha no funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC).

Considera-se que 90% dos casos conhecidos de disortografia relacionam-se com um atraso de linguagem ou atraso global de desenvolvimento e 10% com disfunções neurológicas. (REIS, L., 2012)

Suspeita-se que uma aprendizagem incorreta da leitura e da escrita, especialmente na fase de iniciação, pode originar lacunas de base com a consequente insegurança para escrever.

Igualmente, numa etapa posterior, a aprendizagem deficiente de normas gramaticais pode levar à realização de erros ortográficos que não se produziriam se não existissem lacunas no conhecimento gramatical da língua. (EDUCABRASIL, A., 2012)

Ponderando as condições necessárias para desenvolver um processo ortográfico correto, poderíamos apontar como causas fundamentais da disortografia, segundo Torres e Fernández (2001) as seguintes: tipo perceptivo, tipo intelectual, tipo linguístico, afetivo-emocional e tipo pedagógico.

Em suma, quando se fala de disortografia, e definindo-a do mesmo modo que Garcia Vidal (1989), ela é “o conjunto de erros da escrita que afectam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia”. (citado por Torres e Fernández, 2001, p. 76)

1.6.5. DISCALCULIA

1.6.5.1. Conceitualização

É com alguma frequência, que pessoas com dislexia, são bem dotadas para a Matemática e têm habilidades visuais que lhes permitem assimilar os conteúdos desta área de modo mais claro e rápido do que as pessoas sem esta desordem.

A discalculia surge quando aparecem dificuldades na decomposição do cálculo e das suas etapas, o que pode “interferir de forma significativa nas aprendizagens académicas, bem como nas actividades da vida quotidiana que requerem cálculo matemático” (SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., 2005, p.16)

O termo discalculia, assim como outros, como é natural, foi evoluindo e as tentativas para o definir foram várias, pelo que Cruz (1999) sintetiza o conceito de discalculia, tendo por base a opinião de vários autores – Gerstamn (1955), Cohn (1961), Beauvais (1971), Kosc (1974), Casas (1988), Monedero (1989), Johnson & Myklebust (1991), Citoler (1996) – culminando assim os pontos fundamentais de cada definição, proposta pelos mesmos.

Discalculia refere-se a um transtorno estrutural (disfunção neurológica) de maturação das habilidades matemáticas, que está presente sobretudo nas crianças e que se manifesta por dificuldades na realização do processamento dos números, no cálculo aritmético e na resolução de problemas. (CRUZ, V., 1999, p. 209)

1.6.5.2. Tipos de discalculia

Foi em 1974, que o investigador Dr. Ladislav Kosc identificou a discalculia e, de igual modo descreveu os seus tipos.

É a classificação mais clássica das discalculias, onde este autor descreveu seis subtipos de discalculia, sendo que cada uma corresponde a capacidades específicas e tarefas da matemática.

Estes tipos de discalculia para além de poderem ocorrer isoladamente ou em combinação, ajudam a identificar exatamente a dificuldade apresentada para, se proceder a uma melhor intervenção.

Assim, os subtipos propostos Kosc (1974) citado por Cruz (1999), passam por:

SUBTIPOS DE DISCALCULIA	CARACTERIZAÇÃO
Discalculia Verbal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldade para entender conceitos matemáticos e relações apresentadas oralmente e para nomear as quantidades, os números, os termos, os símbolos e as relações matemáticas.
Discalculia Practognóstica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transtorno que cria dificuldades em enumerar, comparar e manipular objetos matemáticos – reais ou em imagens.
Discalculia Léxica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descreve dificuldades na leitura de números ou símbolos matemáticos.
Discalculia Gráfica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consiste em dificuldades na escrita de símbolos matemáticos.
Discalculia Ideognóstica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresenta dificuldades na compreensão dos conceitos matemáticos e das suas relações, bem como para fazer cálculos mentais.
Discalculia Operacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostra dificuldades para realizar as operações matemáticas e os cálculos numéricos requeridos.

Quadro 1.4 – Tipos de discalculia no âmbito das DAE (CRUZ, V., 1999)

Além da existência destes comportamentos, a dificuldade de aprendizagem em questão, apresenta ainda no seu quadro de definição, outros tipos e níveis de discalculia, entre os quais, alguns psicólogos clínicos distinguem entre:

- *Discalculia primária*: problema específico e exclusivo do cálculo, geralmente relacionado com uma lesão cerebral;
- *Discalculia secundária*: distúrbio que leva a uma utilização errada de símbolos numéricos e muita dificuldade na resolução de operações, especialmente as inversas;

- *Disaritmética*: grande dificuldade para compreender o mecanismo da numeração, reter vocabulário matemático, realizar cálculos mentais, realizar as quatro operações básicas e resolver problemas matemáticos, mesmo simples;
- *Discalculia espacial*: reflete-se na dificuldade de ordenar e sequencializar números segundo uma estrutura espacial. (SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., 2005)

1.6.5.3. Sinais e características da discalculia

A discalculia é um termo associado sobretudo a dificuldades da matemática, ou seja, dificuldade na habilidade de calcular, em simbolizar números e na capacidade aritmética.

Inerente a este tipo de DA, a criança que nela se insere, para além do que já foi dito, pode acarretar problemas a outros níveis, nomeadamente aqueles que se prendem com o cálculo matemático, que de modo geral podem interferir nas aprendizagens académicas ou atividades da via quotidiana da mesma.

Serra (2005), contextualizando esta patologia em neuropsicologia, refere que:

... esta designação engloba uma série de transtornos que vão desde a incapacidade para reconhecer um número até à dificuldade para efectuar operações aritméticas. O cálculo é uma operação mental complexa em que intervêm uma grande quantidade de mecanismos cognitivos, de processamento verbal e / ou gráfico, perceptivos, reconhecimento de dígrafos, atenção e memória. (SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., 2005, p.16)

Assim como, nas problemáticas apresentadas anteriormente, também numa criança com discalculia se verificam comportamentos a ter em conta. É Casas (1988) citado por Cruz (1999), que sugere de modo detalhado, que nas crianças e jovens com discalculia se podem encontrar os seguintes sintomas ou manifestações:

... dificuldade na identificação dos números, incapacidade para estabelecer uma correspondência recíproca, escassa habilidade para contar de modo compreensivo, dificuldade na compreensão de conjuntos, dificuldade na conservação, dificuldade em entender o valor segundo a ubíqua de um número, dificuldades nos cálculos, dificuldades na compreensão do conceito de medida, dificuldade para aprender a dizer as horas, dificuldade na compreensão do valor das moedas, dificuldade de compreensão da linguagem matemática e dos símbolos e, dificuldade em resolver problemas orais.(CRUZ, V., 1999, p. 211 – p. 213)

Com uma abordagem distinta da anterior, Johnson & Myklebust (1991) sugerem que as características observadas nas crianças com discalculia assumem uma descrição diferente da proposta por Casas (1988).

Estes autores enumeram oito características para identificar esta problemática em crianças e jovens com discalculia. Falamos assim, de indivíduos que são deficientes no que diz respeito à organização visuoespacial e à integração não verbal, mas que possuem capacidades auditivas extraordinárias e falam cedo. Além disso, podem ser excelentes no que respeita ao vocabulário de leitura e às habilidades de silabação.

Em alguns casos, apresentam um distúrbio ao nível da imagem corporal, pelo que parecem ter um conhecimento incompleto ou erróneo acerca do seu próprio corpo. Todavia, ostentam distúrbios de integração visuomotora (apraxia) para a escrita ou para habilidades motoras não verbais e, têm dificuldade na distinção direita e esquerda, assim como não existe neles um sentido claro de direção.

Possuem ainda dificuldades no que diz respeito à perceção social e à realização de julgamentos e; tendem a ter desempenhos consideravelmente superiores nas funções verbais comparativamente às funções não verbais, isto em testes padronizados de inteligência. (CRUZ, V., 1999)

Sendo assim, e como já se viu anteriormente, vai ser com base na análise e avaliação dos fatores e comportamentos inerentes a cada DA, que o educador/professor, vai conseguir organizar e desenvolver uma estratégia de intervenção eficaz perante as crianças com este tipo de dificuldade, de modo a contribuir para o seu sucesso e progresso académico.

1.6.5.4. Causas da discalculia

As dificuldades com a linguagem matemática são muito variadas e complexas na sua origem. Embora não exista uma causa única que as justifique, elas podem ocorrer devido à dificuldade em elaborar o cálculo matemático.

A discalculia é um dos transtornos de aprendizagem que causa a dificuldade na matemática. No entanto, não é um transtorno causado por deficiência mental, nem por défices visuais ou auditivos, nem por má escolarização. (SAMPAIO, S., 2012)

Existem algumas causas que identificam este problema e as suas dificuldades, como é o caso dos Distúrbios de Memória Auditiva, Distúrbios de Leitura e Perceção Visual. (REIS, L., 2012)

Neste sentido, esta problemática pode estar relacionada com problemas de domínio da leitura e da escrita, com a compreensão global do que um texto propõe e, claro está, com o processamento da linguagem. Outros ligam-se diretamente à existência de uma confusão visuo-espacial e à falta de sequência e ordem necessárias para o entendimento de factos matemáticos.

A parte emocional aqui é uma condição importante, que não deve ser afetada, pois caso contrário, pode dar origem a um bloqueio no pensamento matemático, onde a lógica, factor determinante para o raciocínio matemático, fica perturbada.

Por seu lado, Gaddes (1980) citado por Cruz (1999), faz uma classificação etiológica das discalculias a partir da deficiência neuropsicológica que as condiciona, distinguindo assim três grupos de discalculia: discalculias provocadas por deficiências de linguagem, discalculias consequentes a défices de leitura e, discalculias por deficiências da imaginária espacial. (CRUZ, V., 1999)

Sintetizando, as pessoas com discalculia, tendem em apresentar grandes dificuldades nos cálculos matemáticos básicos, sendo que quando essas dificuldades são articuladas com as áreas de direcionalidade, de memorização e da sequencialização, a sua manifestação de discalculia agrava-se.

A definição de discalculia resume-se assim, a “... *dificuldades na simbolização dos números e na capacidade aritmética, isto é, na habilidade de calcular*”. (SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., 2005, p.16)

1.7. CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

Após termos feito referência à etiologia das DA, vamos agora abordar um aspeto igualmente importante para a identificação de crianças e jovens com DAE e que diz respeito às características manifestadas por estes.

Como já vimos anteriormente, a criança com DA caracteriza-se por

... uma inteligência normal ($QI \geq 80$), por uma adequada acuidade sensorial, quer auditiva, quer visual, por um ajustamento emocional e um perfil motor adequados. Por exclusão, não pode ser confundida com uma criança deficiente mental, pois não possui uma inferioridade intelectual global. Não é uma criança deficiente visual ou ambliope, nem deficiente auditiva ou hipoacusia, pois os seus sistemas sensoriais não apresentam anomalias sensoriais de acuidade. Não evidencia perturbações emocionais severas, nem apresenta uma motricidade disfuncional. (FONSECA, V., 2008, p.361)

As crianças com DA não são crianças incapazes, apenas apresentam alguma dificuldade para aprender. São crianças que têm um nível de inteligência bom, são emocionalmente bem organizadas, mas falham na escola.

Segundo a Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (APPDAE), o nosso país, nomeadamente o sistema educativo, desde há muito que tem “esquecido” e, continua a “esquecer” de forma negligente as crianças com DAE.

Isto faz com que estas, para além de não terem direito “*a qualquer tipo de serviço que se enquadre no âmbito da educação especial (serviços e apoios especializados)*”, acabem muitas delas por cair no insucesso escolar, que se traduz posteriormente no abandono do mesmo. (APPDAE, 2011)

As crianças com DA, problemática que se insere no quadro das NEE, são crianças com uma inteligência normal e, como tal, têm direito à “*igualdade de oportunidades traduzida numa educação apropriada que tenha em conta as suas características e necessidades*”. (Idem)

Atendendo à opinião de Fonseca (1999), em relação à criança com DA, este caracteriza-a como sendo uma criança distraída porque,

... não é capaz de seleccionar os estímulos importantes e isso interfere com a aprendizagem, pois as mensagens sensoriais são recebidas mas não integradas, portanto os níveis de atenção têm de ser optimizados, (...) esquecida e tagarela. Faz ainda inversões, omissões e confusões na leitura e escrita. (SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., 2005, p.10)

Uma criança com problemas de aprendizagem é uma criança que se esforça por seguir as informações, concentrar-se e ter um comportamento correto na escola ou em casa. No entanto, uma das suas dificuldades passa por captar, processar e dominar as tarefas e informações, de modo a concretizá-las posteriormente. Ou seja, manifesta dificuldades no *processo de informação*, quer a nível recetivo, integrativo e expressivo.

Fonseca (2008) defende que as principais características destas crianças compreendem uma dificuldade de aprendizagem nos processos simbólicos, os quais se prendem com a fala, leitura, escrita e aritmética.

O mesmo autor sugere que as crianças com DAE podem apresentar outros problemas, identificados como:

- *Problemas psicomotores*: a maioria das crianças apresenta um *perfil psicomotor dispráxico*, com movimentos exagerados, rígidos e descontrolados;
- *Problemas emocionais*: evidenciam frequentemente sinais de instabilidade emocional e de dependência, alheia a uma reduzida tolerância à frustração. São inseguras e instáveis afetivamente;
- *Problemas de atenção*: apresentam dificuldade em focar ou em fixar a atenção e na seleção de estímulos, com alterações e flutuações na atenção seletiva e na sua duração e extensão;
- *Problemas cognitivos*:
- *Problemas perceptivos*: revela dificuldade em identificar, discriminar e interpretar os estímulos auditivos e visuais, o que interfere nas aprendizagens simbólicas;
- *Problemas de memória*: acusam frequentemente problemas de memorização, conservação, consolidação, retenção, rechamada da informação anterior;
- *Problemas psicolinguísticos*: mostram problemas nos processos psicolinguísticos recetivos, integrativos e expressivos;
- Problemas de comportamento.

Todos estes problemas vão ter reflexo na aprendizagem da leitura, da escrita e da aritmética ao longo do percurso escolar da criança.

Com a finalidade de permitir essencialmente identificar estes problemas, apresenta-se de seguida um esquema relativo aos problemas das crianças com DA, proposto por Fonseca (2008), onde se encontram presentes os problemas acima mencionados e a relação existente entre eles (Figura 1.11).

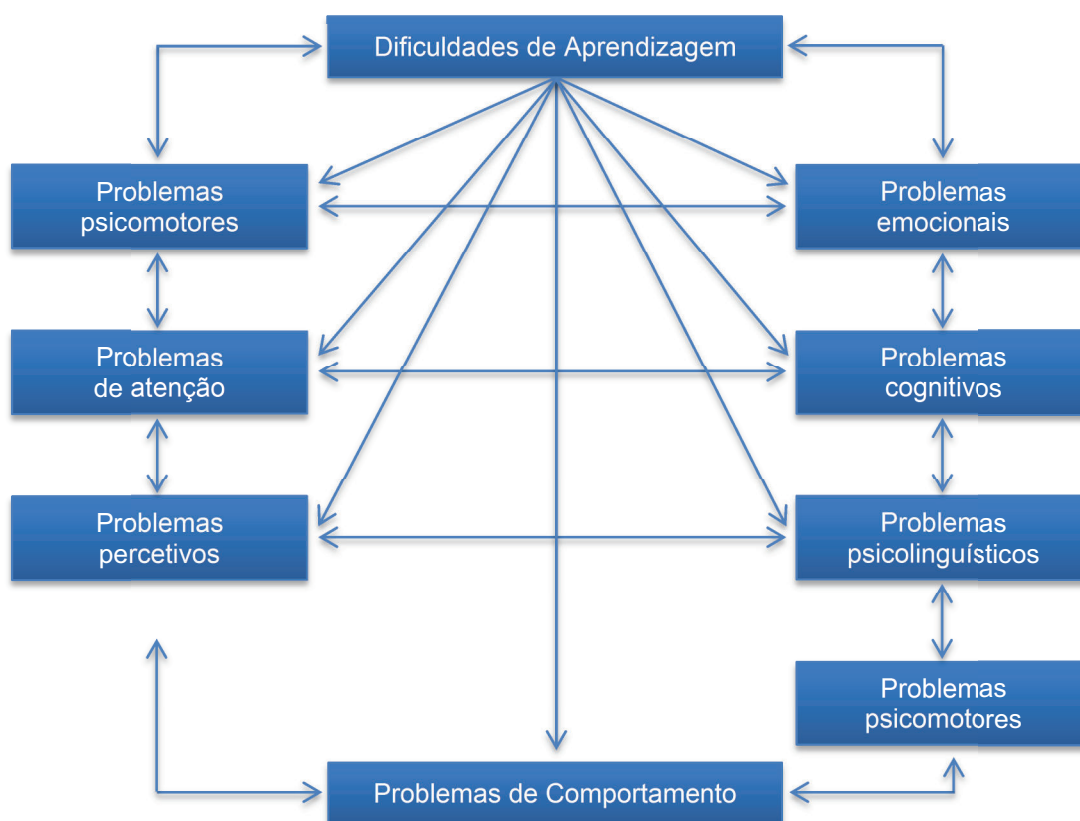


Figura 1.11 – Problemas da criança com DA, adaptado de Vítor Fonseca (2008)

A criança com DA apresenta uma discrepância no seu potencial de aprendizagem. Segundo Fonseca (1999) citado por Serra (2005), apesar da acuidade visual e auditiva destas crianças ser perfeita, “apresentam problemas no processamento e tratamento da informação sensorial recebida”, a partir dos quais ocorrem dificuldades “... de discriminação visual e/ou auditiva, de figura-fundo, de constância da forma, de rotação de formas no espaço, de associação e integração visual, de coordenação visuomotora, entre outras”. (SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., 2005, p.10)

É face a estes problemas que as crianças com DA têm de se debater todos os dias, quer na escola, em casa ou na comunidade. As características inerentes a este tipo de dificuldades podem trazer a estas crianças momentos de desespero, angústia e frustração, o que não ajuda no desenvolvimento do seu percurso escolar e percurso de vida.

Torna-se por isso fundamental a existência de um diagnóstico e intervenção precoce, para se poder proporcionar a estas crianças uma educação integradora e adequada às suas necessidades e características, de modo a minimizar e a não comprometer o seu futuro.

Quando se fala de uma intervenção precoce, fala-se de uma intervenção ainda ao nível da educação pré-escolar, de modo a não deixar ultrapassar os períodos ideais de maturação. E para tal conta-se com papel indispensável do educador, que deve não só, ser o primeiro a intervir em casos destes, como também deve estar sensibilizado para alguns sintomas que manifestem esta problemática.

Uma atuação correta e fundamentada a este nível, atendendo sobretudo às áreas básicas de desenvolvimento, vai permitir uma *“prevenção para o posterior desenvolvimento das áreas académicas da leitura, escrita e aritmética iniciadas no primeiro ciclo”*, pelas crianças com DA. (Idem, p.11)

CAPÍTULO II

ABORDAGEM PEDAGÓGICA DIFERENCIADA

1

ENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO

1.1. INTRODUÇÃO

As crianças, os jovens e os adultos com DA ainda não são reconhecidos como uma nova taxonomia educacional, por isso estão perdidos conceptualmente entre o dito «ensino regular» e o dito «ensino especial», transcendente e complexo, ou seja, o que separa a denominada «normalidade» da dita «excepcionalidade». (FONSECA, V., 2008, p.8)

Este vazio legal, que já tivemos oportunidade de descrever, dificulta todo o processo de identificação e avaliação dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE).

As dificuldades de aprendizagem fazem parte da realidade das salas de aula das nossas escolas e têm gerado grande ansiedade nos professores, devido ao seu agravamento e à falta de solução imediata.

Estas assumem formas variadas. Algumas são temporais, enquanto outras persistem ao longo do percurso escolar do aluno. Esta situação torna por vezes complexa a escolha das intervenções a privilegiar e, é neste sentido, que se propõe quatro diretrizes para orientar as ações (PINTO, M., 2010):

1. Visar o sucesso do aluno;
2. Agir de forma preventiva;
3. Assumir uma visão sistémica da situação do aluno;
4. Assegurar uma pedagogia diferenciada.

Todo este processo, que se propõe acompanhar o aluno com DAE, inscreve-se numa perspetiva de sucesso educativo. Parte do princípio da «educabilidade», isto é, reconhece que todo o aluno pode aprender, desde que sejam utilizados os meios apropriados.

É um processo que considera o aluno como o principal sujeito das suas aprendizagens, apostando em intervenções diferenciadas a fim de atender às carências de cada um.

Como tal, a prevenção assume-se como um agente de grande importância num contexto de êxito educativo. Ela deve estar presente, de modo especialmente intensivo, na educação pré-escolar e no primeiro ciclo, sendo que alcança um lugar de destaque ao longo do percurso escolar do aluno.

É assim, de extrema importância haver uma preocupação constante junto destas crianças e jovens com DAE, de modo prevenir as dificuldades e evitar que elas não se agravem.

O acompanhamento do aluno com DAE encontra-se centrado em todo o ato de aprender, contudo depara-se igualmente sujeito, a fatores que podem influenciar a aprendizagem: problemas emotivos, problemas de comportamento, deficiências, entre outros.

Este acompanhamento, se necessário, pode ser ajustado num plano de intervenção, mais precisamente, um plano de intervenção face a uma situação em que o aluno:

- Requer uma grande mobilização por parte das pessoas em questão;
- Exige o recurso a meios especializados ou a adaptações diversas;
- Implique decisões que têm influência no percurso escolar. (SÁNCHEZ, J., 2004)

Todo este processo e acompanhamento que envolve a criança com DA, deve articula-se em torno de uma avaliação justa da situação, onde avaliar ajuda a melhor intervir e organizar o ambiente escolar de maneira a sustentar a intervenção.

Como afirma Fonseca (2008),

Todo o envolvimento educacional necessita de qualidade (melhores salas de aula e de apoio, melhor apoio à família, programas de enriquecimento instrumental, etc.). Qualidade e excelência são necessárias não só nas salas de aula normais, mas, por várias razões, nas salas de aula de apoio especial, nas salas de recursos, nas clínicas de apoio familiar, nos centros de diagnóstico, nas equipas de investigação, etc. (FONSECA, V., 2008, p. 105)

A qualidade está implícita nos mais variadíssimos contextos, como acabamos de constatar. Todavia, a qualidade do ensino arca um papel fundamental na aprendizagem das crianças, nomeadamente, neste caso, das crianças com DAE, sendo que estas são mais susceptíveis

a “*sentimentos de exclusão, de rejeição, de perseguição, de abandono, de hostilidade e de insucesso...*”. (Idem, p. 377)

Deste modo, e com vista a melhorar a qualidade do ensino, torna-se necessário aceder a um “... *conjunto complexo de factores e variáveis, em que não são de pouca importância os factores que se referem à qualidade da docência universitária, ou da docência geral*”. (SÁNCHEZ, J., 2004, p.187)

É nesta ótica, que assegurar a pedagogia diferenciada junto de crianças com DA, tendo por base um apoio especializado, é realmente essencial na prática de qualidade do ensino.

O apoio especializado aplicado através de uma intervenção direta, integrada em projetos a realizar com estas crianças, deve ocorrer preferencialmente em contexto de sala de aula, onde as mesmas são acompanhadas no trabalho proposto para toda a turma. No entanto, este apoio também pode acontecer fora da sala de aula, isto é, quando estamos perante casos de reforço de competências específicas ou de retoma de aprendizagens prévias, incompatíveis com o trabalho a desenvolver em comum com a turma.

Seja como for, em qualquer destas modalidades, o aluno é integrado num pequeno grupo diferenciado de acordo com as suas dificuldades, ou apoiado individualmente. Isto tendo sempre em conta o reforço das aprendizagens e do autoconceito escolar.

O envolvimento pedagógico diferenciado e a intervenção individualizada devem por isso ser concebidos através da elaboração de um grupo de exercícios específicos, tendo em conta cada área a ser desenvolvida pelo aluno, contribuindo deste modo, para o enriquecimento de capacidades básicas que potenciam as aprendizagens do mesmo.

Assim sendo, ajudar o aluno a ter sucesso é, antes de mais, conseguir validar os objetivos propostos para a turma, tendo consciência que os meios a utilizar diferenciam. E é de igual modo, em certos casos, ter esperanças mediante as necessidades específicas de cada um.

Esta finalidade enquadra-se num plano de intervenção, para o qual são adotados meios com o objetivo de levar um aluno, nomeadamente um aluno com DAE a evoluir no melhor das suas capacidades.

A Declaração de Salamanca (1994) estabeleceu que:

... cada criança tem características, interesses e capacidades únicas e, assim, se pretendermos dar algum sentido ao direito à educação, os sistemas devem ser organizados e os programas educativos devem ser planeados de forma a ter em conta a vasta diversidade destas características e destas necessidades. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 8)

Deste modo, torna-se urgente que a educação tenha por base e garanta princípios como a “equidade” e a “igualdade”. Assim, ao longo dos próximos pontos pretende-se dar ênfase às leis que vigoram a Educação Especial, nos mais variados campos, sabendo que o seu princípio consiste em que “... todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”. (Idem, p. 11)

1.2. PARCERIA COM OS PAIS E A COMUNIDADE

Do ponto de vista legal, tem havido um avanço muito significativo, no que diz respeito à participação dos pais na escola. É exemplo disso a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, que nos fala da responsabilidade da família na tarefa de educar.

Segundo esta lei, é a família que assume o papel principal na educação dos seus filhos, sendo que posteriormente a sua colaboração com a entidade escolar permite obter mais sucesso no processo educativo dos mesmos.

O sucesso educativo ligado ao bom desempenho escolar é visto como o cumprimento de normas de conduta e progressão escolar. No entanto, são múltiplos os fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos, sendo os de origem psicológica considerados como os que exercem maior influência sobre os mesmos.

A família, a escola e a sociedade, são grandes exemplos do que acabamos de mencionar, sendo que o atendimento destes agentes face a crianças com DAE deve ser mais rigoroso e específico. Isto porque, embora o meio que as rodeia seja de extrema importância, é a família a primeira a agir junto delas, logo a primeira a influenciar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Esta situação pode ter um impacto positivo para estas crianças, reforçando a sua auto-estima, mas também pode ser negativo, privando-a de oportunidades e de estímulos, desmotivando-a e abrindo-lhe, assim, o caminho para o insucesso escolar.

Como já vimos em pontos anteriores, a maior parte das crianças com dificuldades de aprendizagem apresenta um baixo nível de auto-estima, que se traduz com intencionalidade variável em problemas emocionais e comportamentais. Mas não é só, a frustração que sentem face aos seus colegas, que lêem e escrevem aparentemente com facilidade, cria nelas um sentimento e atitudes de uma pessoa “falhada”.

É neste sentido, que se deve intervir de modo combater um sofrimento duradouro nesta criança. E sendo assim, o primeiro passo a ser dado é reconhecer as características da problemática nas mesmas. Para tal, é fundamental que os pais acompanhem a sua vida escolar, enfrentando as dificuldades em conjunto, com vista a definir medidas e ações a desenvolver de forma a assegurar um processo adequado do seu potencial. (Diário da República, 1.ª série – N.º 193 – 6 de Outubro de 2009)

Atualmente importa dizer que no nosso país a legislação continua a reconhecer a relevância ao envolvimento parental, conta no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, Artigo 3.º Participação dos pais e encarregados de educação.

Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder parental nos termos da lei, em todo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamente a sua posição, aos serviços competentes do ME. (Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008)

O envolvimento parental deve ser considerado como um fator de sucesso nos programas de intervenção junto destas crianças. Isto porque há uma dinâmica que deve funcionar entre a família e a escola, para que deste modo as atitudes e comportamentos de todos os agentes envolvidos possam contribuir de forma significativa para um bom clima de trabalho.

Sendo assim, são os professores e os pais que têm a responsabilidade de realizarem este plano, porque para além de serem elementos fundamentais na elaboração e planificação dos mesmos, os últimos possuem conhecimentos aprofundados e informações valiosas da criança, que deverão ser tidas em conta na planificação educacional da mesma.

A família, é desde de sempre, considerada como:

... um lugar de grande afecto, genuinidade, confidencialidade e solidariedade (...) um espaço privilegiado de construção social da realidade". Ou seja, a família "... constitui o alicerce da sociedade (...) mantém-se como elemento-chave na vida e desenvolvimento da criança. (CORREIA, L., 2003, p. 61)

Partindo deste pressuposto é um dever da escola, dos educadores e professores envolver a família nas decisões importantes no que respeita à criança. Isto porque, um atendimento centrado na família faz com que o papel fundamental da mesma seja reconhecido e respeitado nas vidas das crianças com cuidados especiais.

Desta forma, torna-se, cada vez mais importante, que educadores e professores reconheçam a importância da família participar de forma ativa na educação da criança com necessidades educativas especiais, uma vez que, para além de ser vantajoso para ambas as partes, mostra ser um caminho pelo qual, a qualidade e prestação de serviços a dar, resulta de forma positiva.

Assim sendo, aposta-se numa parceria sólida com os pais, visto ser um fator essencial para o sucesso dos alunos, nomeadamente daqueles que têm DAE. Diversos estudos demonstraram os efeitos positivos da colaboração escola – família (CORREIA, L., 2003):

- Motivação acrescida dos alunos;
- Melhoramento do comportamento;
- Melhoria das atitudes relativamente ao trabalho escolar;
- Diminuição da taxa de abandono escolar.

Adjacente a estes fatores, existem também múltiplos recursos comunitários que podem contribuir para o sucesso escolar dos alunos, falamos de (Idem):

- Serviços municipalizados (ex.: a biblioteca, a mediateca, ...);
- Grupos culturais;
- Centros locais;
- Serviços sociais;
- (...).

Neste processo, o envolvimento dos pais é fundamental, assim como o apoio e acompanhamento por parte dos educadores e professores a crianças com DA. É então

importante, que ambos sigam os mesmos princípios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. Neste sentido, o ideal seria que a família e a escola traçassem as mesmas metas, proporcionando ao aluno uma segurança e um desenvolvimento pleno da sua aprendizagem.

A parceria entre a escola e a comunidade é indispensável para uma educação de qualidade. É importante estabelecer um vínculo duradouro e produtivo entre as mesmas.

Também a parceria entre a família e a escola é fundamental para o desenvolvimento do aluno. Tanto a família como a escola têm o objetivo de educar crianças e jovens, por isso, é necessário que ambas mantenham uma relação de proximidade e cooperação.

É então importante promover a cultura participativa dos pais e o envolvimento na aprendizagem dos seus filhos, uma vez que tal situação permite estimular a solidariedade e a responsabilidade institucionais, melhorando a qualidade do trabalho realizado pelos professores.

A fim de otimizar a participação dos pais, da comunidade, dos professores, dos alunos e outros intervenientes, deve-se recorrer a diferentes níveis de parceria. A relação escola-família-comunidade é exemplo disso, dado que tem por base a confiança, a colaboração e o respeito, considerando o ponto de vista de cada um.

Uma relação pedagógica adequada entre o professor e o aluno é essencial para garantir o sucesso no processo ensino-aprendizagem, nomeadamente em alunos com DAE. Se esta relação for positiva e motivadora face a outros contextos, que não só a aprendizagem escolar, pode desencadear no aluno uma motivação acrescida para aprender.

No entanto, há que ter um cuidado especial com a intervenção dos diferentes agentes, uma vez que têm consequência direta no aluno, o que pode por vezes condicionar a sua maneira de ser e de desempenhar as suas competências.

Este tipo de acompanhamento articula-se em torno de outros conceitos para benefício do aluno, como de uma avaliação justa da situação do mesmo, de uma organização educativa ao serviço do seu sucesso e de uma intervenção de qualidade, que saiba dar resposta às suas necessidades e preocupações. Deste último conceito falaremos a seguir, especificando as suas ideias base e fundamentais na ajuda a crianças com este tipo de dificuldade.

1.3. INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM CRIANÇAS COM DAE

Quando se fala em intervenção, há que considerar todo um trabalho prévio a ser realizado. Para tal, e antes de iniciar os trabalhos com a criança, torna-se necessário dar resposta a questões como: “*Porquê intervir?, Onde intervir?, Como intervir?*”.

Nas últimas décadas levaram-se a cabo estudos experimentais, com resultados consensuais, que nos apresentam novas formas de intervir. Associada a esta questão está uma outra: “*Quem vai realizar a intervenção?*”. As novidades nesta área resultam numa falta de preparação de muitos professores.

Com base na pesquisa bibliográfica que vamos levar a cabo, procuraremos dar resposta a estas questões estruturantes que entendemos serem os pilares de uma intervenção eficaz, no caso das crianças com diagnóstico em DAE.

Do ponto de vista legal, as DAE são colocadas de lado, deixando de fora a,

... maioria dos alunos com NEE permanentes... são exemplo disso os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, das quais se destacam as dislexias, as disgrafias, as discalculias, as dispraxias e as dificuldades de aprendizagem não-verbais. (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro)

A escola, enquanto uma organização curricular, deve:

... reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos adoptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar de estratégias pedagógicas, da utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (Declaração de Salamanca, 1994, pp.11/12)

Neste sentido, e sabendo que as dificuldades em alunos com DAE podem aparecer sob distintas formas, a escola deve ser o agente inicial, a prestar uma boa intervenção neste campo. É uma instituição, que cada vez mais, tem por base a conquista de bons resultados por parte dos seus alunos, mesmo que por vezes, não se encontrem devidamente equipadas com recursos humanos e materiais necessários para fazer face a esta situação.

Assim, há que haver esforços, e para tal conta-se com os docentes, os quais desempenham um papel fundamental neste processo. Estes em contacto com crianças com DAE devem conhecer especificamente os problemas de cada uma, de modo a que a sua intervenção junto delas, seja a mais correta e ajustada às suas necessidades.

Este conhecimento prévio é essencial para uma intervenção de sucesso junto destas crianças, uma vez que o professor vai ter possibilidade de conhecer a *modalidade de aprendizagem*, em que cada um melhor funciona, “*a fim de explorar os seus pontos fortes*”. (NIELSEN, L., 1999, p. 66)

O mesmo autor defende que, de modo a dar resposta às necessidades de todos os alunos, “... *a opção ideal residirá numa abordagem multissensorial*”. Quer isto dizer que, o aluno com DA tem a necessidade de se encontrar inserido num ambiente bem estruturado, de modo a que a sua aprendizagem também o seja. (Idem)

Contudo, não cabe unicamente ao professor a função de aplicar métodos pedagógicos. Ele deve saber “... *como e quando o método deve ser aplicado, o que obviamente implica um processo de identificação que considere*” (FONSECA, V., 2008):

- As variáveis das condições internas da criança exigidas pelas tarefas escolares;
- As variáveis que se encontrem afetadas e favorecidas (perfil intraindividual);
- Os recursos pedagógicos disponíveis (condições externas) para selecionar os meios de intervenção mais apropriados aos níveis de funcionamento evidenciados pelos educandos.

A identificação deve, por isso, ser feita o mais precocemente possível. O mais conveniente, segundo Fonseca (2004), seria no ensino pré-escolar, a fim de garantir uma intervenção preventiva, uma vez que os programas aplicados nesta faixa etária são mais eficazes.

No entanto e, para que tal seja possível, é necessário haver um determinado grau de envolvimento por parte dos docentes do ensino regular nestas questões das necessidades educativas especiais, bem como algum conhecimento neste âmbito, concretamente, em relação às DAE, o que nem sempre se verifica.

É assim fundamental, que a intervenção seja feita de forma descentralizada, na comunidade para que os profissionais possam estar atentos às necessidades, problemas e recursos que nesta existam.

Deve-se intervir o mais cedo possível de forma a otimizar o potencial evolutivo da criança de forma a favorecer o seu desenvolvimento global tendo em conta que os padrões iniciais de aprendizagem e comportamento determinantes do processo de desenvolvimento se estabelecem nos primeiros anos de vida. (CORREIA, D., ÁLVARES J., ABEL, M., 2003)

Um programa de intervenção precoce para crianças com DAE, deve ser alicerçado com rigor e não deve só abranger as crianças, mas sim todos os elementos intervenientes, a fim de se poderem obter resultados positivos.

Sabendo que uma deteção e apoio precoce são a chave para um desenvolvimento global de sucesso, a intervenção precoce assume uma importância primordial, como primeira resposta às necessidades manifestadas pela criança/família.

Torres e Fernández (2001) defendem que:

... durante toda a intervenção, e independentemente do programa em uso, a auto-estima e a motivação devem ser trabalhadas. As crianças com DA manifestam uma baixa auto-estima devido à frustração que sentem perante o insucesso escolar, pelo que urge que seja implementado, em todas as escolas, programas de intervenção eficazes, e que, nos Jardins de Infância, se apliquem programas de intervenção e/ou prevenção precoce. (ESTRELA, M., 2009, p.55)

Os programas de intervenção, como referem Garcia (1998), Serra (2005), Farrel (2008) e Shaywitz (2008) devem ser elaborados a partir de uma apreciação e avaliação completa do perfil individual da criança com DAE, com vista a identificar as suas Áreas Fracas, Emergentes e Fortes. Serra (2005) classifica uma “Área Fraca, se os valores obtidos se situarem entre 0% a 49%; Área Emergente, se os valores atingidos se situarem entre 50% a 75% e Área Forte, se os valores forem entre 76% a 100%”. (SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., 2005, p.17)

Isto, com vista a delinear uma suposta intervenção (re)educativa e uma planificação educacional, adequada aos problemas manifestados pela criança ao longo de toda esta avaliação.

Contudo, é importante sublinhar que, independentemente da planificação educacional desenhada para trabalhar com esta criança, as suas dificuldades, é necessário não esquecer que o apoio que esta deve receber na sala de aula, é de extrema importância, já que é nela que se realizam a maior parte das aprendizagens escolares e, aqui refere-se essencialmente o docente.

O professor é considerado o responsável pela ação educativa junto dos seus alunos, porém, e como já vimos, não se trata de uma responsabilidade que ele deve assumir sozinho. Mas é ele que toma uma série de decisões, coloca um conjunto de gestos e de ações para acompanhar o aluno nas suas aprendizagens.

Considerando à opinião de Fonseca (2008), deve ser o próprio professor a “... *construir os seus instrumentos de diagnóstico psicopedagógico a fim de poder actuar de acordo com a criança concreta e de possibilitar uma intervenção num tempo considerado socialmente útil*”. (FONSECA, V., 2008 p. 473)

Para que esta intervenção seja de sucesso, à que tirar partido, valorizar e saber aproveitar os talentos e as áreas fortes da criança com DAE nos diferentes domínios, elogiando-o e encorajando-o o comportamento positivo, de modo a que não caia no insucesso escolar.

Intervir após obtenção de um diagnóstico de DAE é *interferir* nos resultados do diagnóstico, é *colocar-se entre* os défices responsáveis pelas dificuldades da criança e padrões de normalidade. Como dissemos, no início deste capítulo, podemos, hoje, contar com uma ciência da leitura para nos ajudar a traçar o trajeto de uma intervenção eficaz.

Shaywitz (2008) apresenta alguns princípios orientadores para a intervenção, deixando, desde logo, claro que,

... o que funciona melhor para uma criança de 6 anos de idade não irá ser a abordagem mais útil para um sujeito de 16 anos (...) à medida que a criança avança no seu percurso escolar e chega ao 3º ciclo e, depois, ao ensino secundário – particularmente no caso daquelas que têm o potencial para dar entrada em programas académicos exigentes – a ênfase muda da remediação para a adaptação. (SHAYWITZ, S., 2008, p. 189)

Assim como a natureza e adequação da intervenção são importantes, também as qualidades intrínsecas da criança o são. No entanto, por vezes, esquecemo-nos da ação dos adultos que interagem com elas. A este respeito, Shaywitz (2008) refere que uma criança com DAE,

... necessita de um campeão, alguém que seja o seu apoio e seu incondicional defensor, que anime, quando as coisas não estão a correr bem, que seja seu amigo e confidente, quando os outros fazem troça dela e a envergonham, o seu advogado que, por acções e comentários, expressará optimismo em relação ao futuro. Talvez, mais importante que tudo, o leitor em dificuldades necessita de alguém que não só acredite nele como traduza essa confiança em acções positivas, ao compreender a natureza do respectivo problema de leitura para, de seguida, trabalhar de forma activa e incessante no sentido de assegurar que o sujeito recebe a ajuda de que necessita, tanto no respeitante à leitura como a qualquer outro tipo de apoio que seja necessário. (Idem, pp. 190/191)

A autora acrescenta, por fim que “... *a experiência mostrou-me que, se uma criança recebe esse tipo de apoio, será bem-sucedida*”. (Ibidem, p. 191)

Atualmente, as perspectivas do diagnóstico e da intervenção mais consideradas, encontram-se ligadas ao conhecimento que se tem hoje das condições básicas para aprender a ler e a escrever e relacionam-se, particularmente, com as fases mais elementares da alfabetização, onde a fonologia ocupa um lugar fulcral:

“É actualmente possível diagnosticar, com segurança, a dislexia em crianças que estão para entrar na escola, em crianças em idade escolar, em jovens que frequentam a universidade (...) e em pais e noutros adultos que têm o desejo de «finalmente descobrir o que tenho de errado». No entanto, isto não significa que, quer no diagnóstico, quer na intervenção, não se avaliem e se reeduem outras áreas em défice”. (SHAYWITZ, S., 2008, p. 134)

Encontramos alguns autores da especialidade, que preconizam uma avaliação e intervenção dispersa pelas áreas em défice. Enquanto uns defendem este ponto de vista, como é o caso de Rebelo (2001), outros apontam para uma intervenção com recurso a *“um programa fonológico”* – Torres e Fernández (2001).

O processo de intervenção que referem é abrangente e está distribuído por todas as áreas em défice da criança. Assim, a intervenção junto destas deve ter por base:

... actividades especificamente desenhadas para cada sujeito, devendo abarcar algum ou alguns dos seguintes aspectos: recepção auditiva, recepção visual, associação auditiva, associação visual, expressão verbal e encerramento gramatical. (TORRES, R., FERNÁNDEZ, P., 2001, p. 62)

Sintetizando, o acompanhamento do aluno com DAE traduz-se inicialmente numa boa avaliação da sua situação, apoiando-se posteriormente numa intervenção bem planificada, caracterizada por ações flexíveis e estratégicas, bem como por uma reflexão contínua sobre o trabalho realizado.

Os alunos com esta problemática podem ter a necessidade de um apoio específico para transitarem de uma etapa para outra no seu percurso escolar. Esta situação só faz sentido quando enquadrada em práticas de gestão centradas no êxito dos mesmos, das quais falaremos no ponto seguinte.

1.4. PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS COM DAE

1.4.1. APONTAMENTOS SOBRE BOAS PRÁTICAS

A importância das DAE no processo educativo atual impõe-se e exige respostas adequadas.

Diagnosticar e compreender em que consistem as DAE e como ultrapassar essas dificuldades não é tarefa fácil, *“principalmente quando a formação inicial de educadores e*

professores não deu a estes profissionais conhecimentos suficientemente sólidos para que eles possam ajudar estas crianças a fazer o seu percurso". (SILVA, F., 2005, p.10)

A criança com este tipo de dificuldades necessita de percursos alternativos, ritmo próprio, precisa de organizar e reorganizar o seu próprio caminho. Há então que *"... aprender e ensinar de forma diferente. É, pois, neste contexto que a flexibilização e a diferenciação fazem ainda mais sentido". (Idem, p. 10)*

Deste modo, só com estratégias diferenciadas e uma avaliação formadora individualizada, será possível promover a esta criança a autoconfiança, colocando de lado a desmotivação e recusa à escola.

A individualização é um fator crucial na elaboração de programas educacionais para alunos com DAE, uma vez que estes cobrem uma vasta gama de problemas funcionais e de aprendizagem. Neste sentido, estas crianças deveriam usufruir de programas específicos que auxiliassem o seu progresso e aprendizagem, quer na escola quer em casa.

Como já referimos anteriormente, não existe cura para as DA, embora as crianças com esta dificuldade sejam capazes de obter bons resultados na escola. São crianças, que enquanto alunos precisam de ser ensinados recorrendo a métodos especiais adequados às suas necessidades.

São várias as técnicas para ensinar uma criança com DAE, diferentes métodos e estratégias que funcionam para diferentes crianças. Para alguns alunos, *"ouvir a gravação do texto ao mesmo tempo que o lêem ajuda-os". A "repetição" pode também ser uma das estratégias usadas na aprendizagem junto destas crianças. (SILVA, F., 2005)*

Algumas das estratégias e práticas fundamentais, por parte do professor, no apoio à aprendizagem destas crianças, passam por apresentar esquematizando no quadro, as atividades a realizar diariamente na aula, assim como os objetivos a atingir, uma vez que com tal estratégia, a criança demonstra um melhor rendimento.

Todos estes aspetos fazem parte do processo ensino-aprendizagem da criança, uma vez que vão facilitar e garantir a sua participação no contexto educativo, de forma mais segura. Como tal importa referir outros aspetos de grande importância no âmbito daquilo a que se pode chamar "envolvimento diferenciado", isto é, o tempo dedicado a esta criança, implica

por parte do professor, um comportamento adequado às capacidades e à idade desenvolvimental da mesma, de modo a que a atividade a ser realizada, tenha em conta as expectativas relativamente à situação.

O professor deve então ter conhecimento dos materiais fiáveis existentes e que o ajudam aplicar toda a base de conhecimento numa prática pedagógica de qualidade. Não esquecendo claro está, de intervir mediante metodologias e estratégias devidamente planeadas e organizadas, pois só assim os resultados serão mais eficazes e os alunos progredirão mais.

Com vista a existir uma intervenção pedagógica vantajosa junto de crianças e jovens com DAE, são apresentadas de seguida algumas das orientações e práticas eficazes, delineadas por alguns investigadores que se notabilizaram pelos seus estudos nesta área.

Kauffman, Moster, Trend & Hallahan (2002), citados por Martins (2008), dizem-nos que o professor *“... deve ter em conta um conjunto de factores que podem interferir de modo positivo no sucesso educativo do aluno e que têm a ver com o modo de apresentação das tarefas”*, vejamos então:

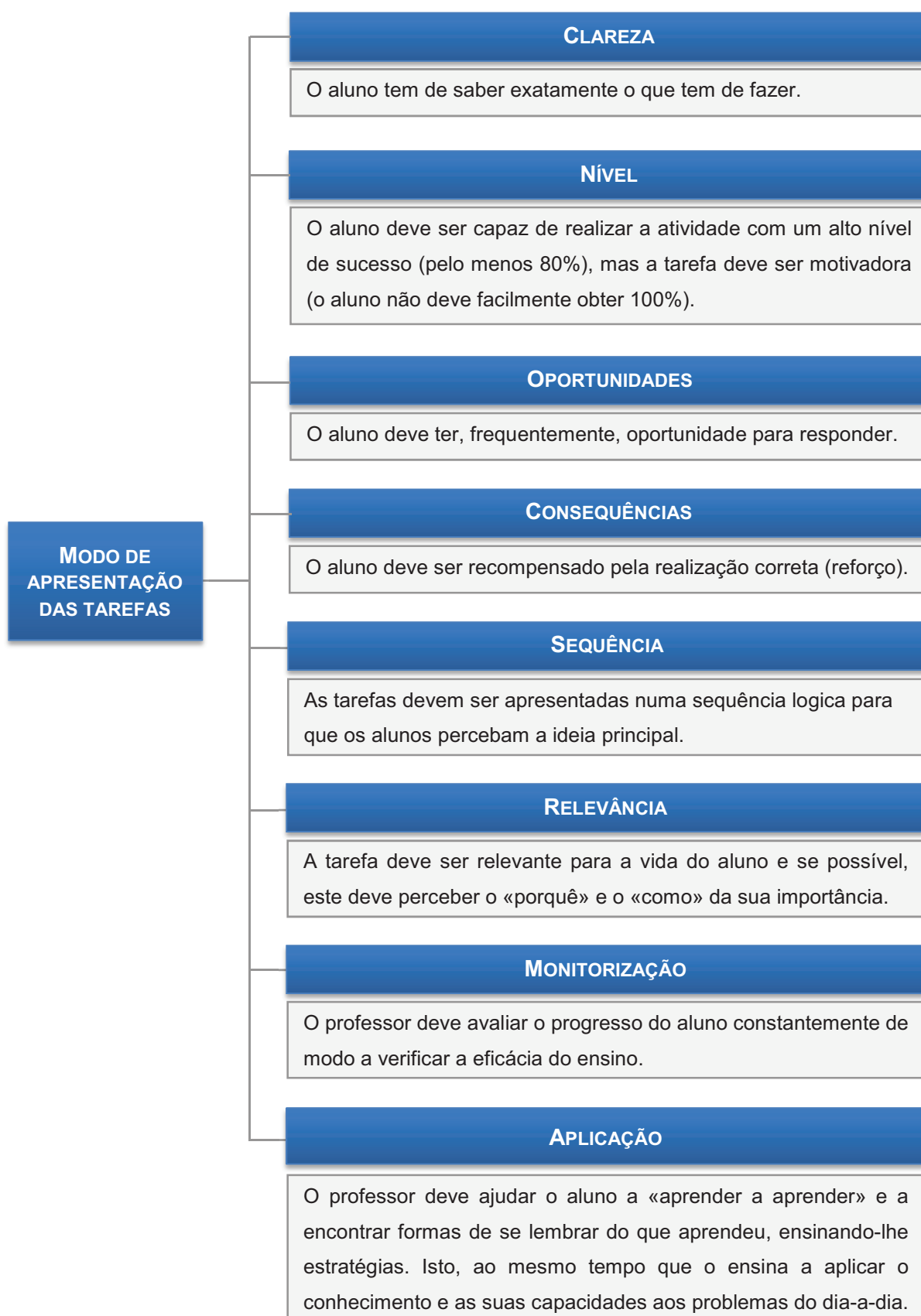


Figura 2.1 – Modo de apresentação das tarefas (MARTINS, M., 2009)

Acredita-se, que quando o ensino é conduzido por orientações educativas comprovadas cientificamente, os beneficiados serão os alunos que manifestam dificuldades no seu percurso escolar.

Esta investigação, em prol das boas práticas para os alunos com DAE, têm dado um grande contributo e mostram-se eficazes no processo de ensino dos mesmos. Segundo Sánchez (2004), e uma vez que se trata de alunos com dificuldades diversas,

... as estratégias de ensino relevantes teriam de ser centradas nas habilidades de memorização a curto e longo prazos, nas estratégias de aprendizagem, no conhecimento do vocabulário e na codificação linguística (...) entre essas estratégias estariam a repetição, a categorização, a selecção, a sumarização, a organização dos conhecimentos e o uso dos conhecimentos prévios, as ideias principais, as gramáticas da história, os apoios, a revisão, a exposição a uma linguagem rica. (SÁNCHEZ, J., 2004, p. 205)

1.4.2. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS COM DAE

As DAE que os alunos apresentam podem ser colmatadas com a utilização de técnicas e estratégias que podem ser usadas durante o processo de aprendizagem. Como tal, e para que atinjam o sucesso educativo, é da competência do professor ensinar que técnicas e estratégias deverão utilizar em cada situação de aprendizagem. (Martins, A., 2000)

Para Sturomski (1997) citado por Martins (2000), as estratégias de aprendizagem são:

Instrumentos e técnicas utilizadas para ajudar a compreender e a aprender novas aptidões, a integrar a informação nova naquela que já detemos, e a relembrar a informação ou comportamento aprendido numa situação ou local diferentes. Quando estamos a tentar a aprender algo, a nossa estratégia inclui o que nós estamos a pensar (o aspecto cognitivo da estratégia) e o que realizamos (o comportamento ou a acção que tomamos). (MARTINS, A., 2000, p.168)

Existem vários tipos de estratégias que o professor pode facilmente implementar e que com certeza ajudarão o aluno a realizar as tarefas com mais sucesso. Estas podem ser simples ou complexas, no entanto a sua finalidade é resolver situações difíceis aos alunos com DAE, de modo a que estes possam resolver qualquer tipo de problema, quer na matemática quer na leitura.

Há evidências científicas de que as práticas educativas, quando baseadas na investigação, alcançam resultados mais positivos para os alunos que manifestam DAE.

Filomena Silva (2005) tem dedicado grande parte da sua vida à pesquisa na área educativa, em particular, nos últimos quartos anos, sobre a Dislexia e Dificuldades Similares. A sua bibliografia fornece a professores e a outros agentes envolvidos no processo educativo,

informação sistematizada e rigorosa, que pode de certa forma contribuir para a evolução do processo ensino-aprendizagem.

Esta autora lembra que o ambiente de aprendizagem pode fazer a “... *diferença entre o sucesso e o insucesso do aluno com dificuldades de aprendizagem específicas*”, contudo, é ao professor que ela se dirige como agente primordial na intervenção junto destas crianças.

Como tal, propõe algumas sugestões do que pode ser feito com estas crianças, sublinhando que tudo dependerá das circunstâncias e do professor. Neste sentido, remetemo-nos para aspetos como: elogiar sempre que possível; encorajar; encontrar pontos positivos; atender ao número de trabalhos de casa marcados e; corrigir aspetos gramaticais, níveis de conteúdos e não a ortografia – sublinhar o que está certo em vez do que está errado.

Além disto é também importante pedir respostas orais quando possível; colocar a criança num lugar privilegiado na sala de aula – à frente ou perto do professor para o poder ajudar; escrever as palavras importantes no quadro; dar-lhe o tempo necessário para realizar as suas tarefas e; proporcionar o apoio colaborativo de outro colega, rotativamente (técnica criança-a-criança segundo Mel Anisow).

Incentivar o aluno, no quotidiano das aulas, incluindo “sistematização ou súmulas feitas pelo mesmo” sobre a matéria acabada de sistematizar pelo professor, é também uma das sugestões a ter em conta, assim como certificar-se que o aluno compreendeu bem as perguntas que são colocadas nos testes; de apoiar pontualmente, de modo a tirar dúvidas no desenvolvimento das provas de avaliação e; de vigiar o aluno, antes da entrega dos testes, no sentido de verificar se deixou inadvertidamente questões sem resposta, ou se desfocou a resposta dada. (SHAYWITZ, M. D. Sally., 2008; SILVA, F., 2005)

Com vista a que a mesma, faça a transição entre uma atividade e a outra, o professor deve fazer uma revisão de fatores com tempo e regras associadas às mesmas, valorizando a repetição dos conteúdos e de tudo abordado na aula. É importante dar-lhe mais tempo para a realização das tarefas.

Quando a criança se apresenta num *estado de estimulação excessiva*, o que frequentemente provoca na mesma, um comportamento inadequado, conseguindo por vezes desestabilizar toda a turma, o professor deve, para além de recuperar o comportamento adequado de todos os alunos (NIELSEN, L., 1999):

- Criar um espaço na sala de aula no qual a criança *“se pode dirigir para fazer uma pausa, afastando-se das actividades em curso”*;
- Pedir à mesma que vá *“realizar uma tarefa qualquer fora da sala de aula, ou poderá mesmo encaminhá-lo para a biblioteca da escola”*.

Momentos como estes, nunca devem ser utilizados com vertente punitiva, mas sim como uma oportunidade para a criança poder usufruir de *“momentos de sossego e assim recuperar a calma perdida”*. Para tal, é indispensável que a criança perceba tais atitudes por parte do professor, e sendo assim, este deve explicar devidamente as mesmas, de modo a que não haja interpretações erradas por parte da criança. (Idem)

A modalidade cinestésica é no geral, a modalidade de aprendizagem mais frequente entre crianças com DAE. Como vimos anteriormente, estas apresentam características específicas no que respeita ao comportamento e aprendizagem. Uma dessas características assenta na aprendizagem com base na visualização a apalpação de objetos concretos, onde elas desempenham uma maior facilidade em aprender. Contudo, isto só será rentável e trará benefícios, se for aplicado a toda a turma e não apenas a essa criança.

Deste modo, o professor precisa de ser flexível, nomeadamente nos trabalhos que entrega. Deve atender às dificuldades de cada criança, sabendo recorrer a métodos que não os planificados, por exemplo, se a criança tiver dificuldade na produção de um texto escrito, pode considerar como hipótese para a realização da tarefa via oral ou o computador, visto ser considerado uma ferramenta bastante útil neste campo. Deve ainda atender ao número de trabalho pedidos, com vista a que criança possa ser bem sucedida em tudo o que realiza. (Ibidem)

Os educadores e professores de hoje devem saber que, ao ensinarem de forma apropriada, os alunos com DAE podem assimilar a mesma matéria que os outros alunos. Têm é que considerar que estes podem ter a necessidade de trabalhar mais, contudo não os impede de conseguirem alcançar o mesmo sucesso.

Isto vai fazer com que estas crianças, depois de dominarem algumas capacidades básicas, aumentem a sua autoconfiança, o que as ajuda frequentemente a enfrentar novos desafios. (SILVA, F., 2005)

Para além do que já foi dito, e com vista a que, uma intervenção deste género seja bem sucedida, o professor deve tirar partido, valorizar e saber aproveitar os talentos e as áreas fortes da criança com DAE, elogiando e encorajando o comportamento positivo, de modo a que não caia no insucesso escolar. Assim, o recurso a técnicas de *modelação do comportamento* pode estimular o desejo da própria criança em obter resultados positivos.

Mediante os sinais e características que esta criança aponta, é essencial focar que a mesma, não tem obrigatoriamente de apresentar problemas em todas as áreas, uma vez que a sua dificuldade pode apenas incidir sobre uma delas.

Este tipo de sinais e características, assim como outros, tornam-se fundamentais serem referidos e identificados, uma vez que são uma mais-valia para deteção precoce deste tipo de dificuldade nas crianças que a possuem.

Contudo, e sabendo que a criança vai ter sempre um campo da sua aprendizagem comprometido, torna-se fundamental saber qual é, de modo a que a orientação do professor seja a mais adequada a nível da sua aprendizagem e desenvolvimento, tendo sempre em conta as suas necessidades específicas, as quais devem ser reconhecidas precocemente.

Paralelo a tudo isto, e não menos importante, é o contacto e a colaboração direta entre o professor e pais, no sentido de haver um trabalho conjunto de modo a melhorar a qualidade da educação destas crianças bem como as suas oportunidades, pois o “... *trabalho dos docentes resultará melhor se se puder contar com o apoio familiar*”. (SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., 2005, p.49)

Sabe-se que a família assume e desempenha um papel muito importante na vida dos seus filhos, mais ainda quando estes são portadores de DAE. Pode ser mais complicado e difícil, mas eles assumem-se firmes no acompanhamento que querem prestar ao seu filho.

Hoje mais do que nunca, fala-se de que os professores devem ser competentes e responsáveis, de modo a prestarem uma boa educação e aprendizagem às crianças. Se isto são fatores essenciais para crianças ditas “normais”, como será para as que têm DAE?

As últimas, naturalmente vão exigir mais do professor e por isso é necessário que este se atualize das problemáticas em questão, do tipo de ajudas, apoios disponíveis, fomentando todo um trabalho conjunto com a família e profissionais especializados.

Sendo assim, o objetivo principal do *“tratamento reeducativo é seleccionar as dificuldades, localizadas no diagnóstico, que impedem ou dificultam o desenvolvimento normal”* do processo a ser trabalhado, seja ele a leitura, a escrita, a aritmética ou mesmo a psicomotricidade a nível da orientação temporal. (CONDEMARIN, M., BLOMQUIST, M., 1988, p.63)

Perante este leque abastado de práticas e estratégias de intervenção, não é mais do que a escola que se assume como o agente primordial para abraçar este projeto e disponibilizar o seu espaço e profissionais para ajudar no processo de reeducação destas crianças. Contudo, será que as escolas portuguesas desempenham bem o seu papel mediante alunos com dificuldades de aprendizagem? É isso que nos propomos a averiguar no ponto que se segue – a escola portuguesa face ao aluno com DAE.

2

A ESCOLA PORTUGUESA FACE AO ALUNO COM DAE

2.1. GENERALIDADES

O olhar crítico para a história da humanidade revela, com muita clareza, que nenhuma sociedade se constitui bem sucedida, se não favorecer, em todas as áreas da convivência humana, o respeito à diversidade que a constitui. Nenhum país alcança pleno desenvolvimento, se não garantir, a todos os cidadãos, em todas as etapas de sua existência, as condições para uma vida digna, de qualidade física, psicológica, social e económica. (Ministério da Educação, 2001, p. 7)

Atendendo a este ponto de vista, a educação detém um papel fundamental, sendo a escola o espaço fulcral para que os alunos tenham acesso ao conhecimento e desenvolvimento de competências. Para tal, a escola deve antes de mais, ser uma instituição “... organizada de forma a garantir que cada acção pedagógica resulte numa contribuição para o processo de aprendizagem do aluno”. (Idem)

A escola inclusiva, que se tem vindo a afirmar nos últimos anos, é uma noção que tem “merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais”, uma vez que se diz “capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos”. (Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008)

É do conhecimento e opinião de todos, que todas as crianças devem ter direito à mesma educação, por isso é fundamental defender o princípio da educação inclusiva e importante promover o “desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais”. (Declaração de Salamanca, 1994, p. ix)

A ideia de integração é substituída pela ideia de uma educação inclusiva, a qual não pode ser vista isoladamente da educação, mas sim como um todo. O princípio desta inclusão passa por reestruturar as escolas de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças, ou seja, é uma educação que *“visa a equidade educativa... garante a igualdade, quer no acesso quer nos resultados”*. (Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008)

Segundo a Declaração de Salamanca (1994):

As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos adoptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar de estratégias pedagógicas, da utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (Declaração de Salamanca, 1994, pp.11/12)

Esta declaração apoiou-se no princípio de inclusão, remetendo-o para um dos seus objetivos – a “escola para todos”, ou seja, uma escola que inclua todas as crianças, que aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais das mesmas. Princípio que no âmbito da orientação inclusiva, considera as escolas regulares como *“os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”*. (Idem, p. ix)

Sendo assim, é dever das escolas *“ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas”* (Ibidem, p. 6), uma educação que tenha por base a promoção da igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade do ensino. Qualidade que, segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, assenta na *“promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”*.

Nessa medida, importa:

... planejar um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. (Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008)

Segundo Correia (1997), a inclusão significa a “*inserção do aluno na classe regular*”, o qual deve receber “*todos os serviços educativos adequados*”, de modo a ter respostas e apoios ajustados às suas características e necessidades. Quer isto dizer que, este tipo de serviços e apoios devem ser especializados e disponibilizados a este tipo de alunos, mesmo que estes apresentem dificuldades profundas. (CORREIA, L., 1997, p. 34)

Para Gordon Porter, a escola inclusiva

... é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriados para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais. (Parecer n.º 3/99 (DR, 17 de Fevereiro) do Conselho Nacional de Educação)

Sabe-se que as crianças com NEE são consideradas como um desafio para a escola, isto porque a partir delas a escola pode melhorar o seu sistema de ensino, beneficiando todos os alunos, assim como guiar a mesma no processo de ensino aprendizagem, no sentido de se encontrar uma educação de qualidade que observe as necessidades de todas as crianças. No entanto, e para que isso seja possível, são necessárias mudanças em quase todos os domínios.

Ana M. Bénard da Costa enuncia um conjunto vasto de condições indispensáveis para se atingir esse objetivo [45]:

- *Mudanças jurídico-legislativas que garantam concretamente esses direitos;*
- *Mudanças organizativas e de gestão ao nível das escolas;*
- *Mudanças ao nível do professor e de outros intervenientes;*
- *Apoio aos alunos numa perspectiva de escolarização de todos;*
- *Mudanças ao nível da natureza e da estrutura do currículo;*
- *Mudanças nos modelos de apoio individual aos alunos.* (Idem)

A aplicação destas mudanças, ou apenas de algumas, podem levar as escolas ao desenvolvimento de atitudes capazes de ter um impacto na sua cultura organizacional e no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Deste modo, torna-se fundamental potenciar os processos de ensino aprendizagem através da experiência, com o objetivo de privilegiar o ponto de vista dos alunos e o trabalho em equipa, assim como criar estratégias e métodos de ensino, tendo em conta a realidade, o

contexto, as capacidades e os níveis de desenvolvimento de cada criança, de modo a responder às diferentes necessidades das mesmas.

A adequação deste processo – ensino aprendizagem, segundo o que consta no Decreto-lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro, *“integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente”*. Medidas essas que passam por:

- *Apoio pedagógico personalizado;*
- *Adequações curriculares individuais;*
- *Adequações no processo de matrícula;*
- *Adequações no processo de avaliação;*
- *Currículo específico individual;*
- *Tecnologias de apoio.*

Perante este processo, é importante que o professor valorize o trabalho cooperativo dentro da sala de aula e, tenha a capacidade de refletir sobre as estratégias e os métodos utilizados, para posteriormente poder dar respostas adequadas a estes alunos, mediante atividades, modificando ou não, essas mesmas estratégias e métodos.

Assim, a inclusão torna-se um conceito e um processo fundamental aplicar à sociedade e às escolas de hoje, com o objetivo de *“proporcionar às crianças uma educação apropriada e orientada”*, uma vez que vai permitir a integração destas crianças no seu todo, como também o respeito pela diferença, pelo desempenho académico, socioemocional e pessoal das mesmas. (CORREIA, L., 1997, p. 34)

A escola inclusiva reconhece então que todas as crianças são diferentes e, por isso tem como propósito a sua transformação, de modo a atender às necessidades individuais de cada uma delas. Por outras palavras e, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), este tipo de escolas são consideradas como *“um processo de grande importância que procura responder às diversas necessidades de todos os estudantes através de práticas inclusivas a nível da aprendizagem, das culturas, da comunidade, e que reduz a exclusão na educação”*.

Este modelo de escola apesar de bem considerado nos dias de hoje e na legislação que lhe é destinada, ainda apresenta alguma dificuldade em afirma-se perante a comunidade escolar, ou seja, o facto de receber, acolher e valorizar a diferença, ainda é uma dificuldade presente nas escolas de hoje.

Em Portugal as tendências integradoras estão visíveis na Lei de Bases do Sistema Educativo, mas é com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro que aparecem explicitadas, uma vez que,

... define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ... decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008)

Contudo, o carácter destes alunos é irrelevante para a construção de “uma escola para todos”, que é o que se pretende. Pois seja o seu carácter temporário ou permanente, os alunos com NEE têm o direito à adequação do seu processo de ensino aprendizagem.

Pode então concluir-se, que a “verdadeira” escola inclusiva, só existirá quando a sociedade se prestar a ser inclusiva. Para isso, torna-se fundamental um trabalho conjunto da escola, da família e da comunidade, de modo a atingirem-se objetivos comuns, como a integração de todos os alunos.

Abordados já anteriormente os outros conceitos, chega agora a altura da escola, com vista a analisar a sua organização e práticas. Para tal teremos como pano de fundo alguma da base legislativa que vigora atualmente.

2.2. A ESCOLA

2.2.1. ORGANIZAÇÃO E PRÁTICAS DA ESCOLA

As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar -se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. (Diário da República, 1.ª série — N.º 79 — 22 de Abril de 2008)

Partindo do princípio da aplicabilidade geral desta afirmação, sabe-se que no que respeita aos alunos com DAE, tem de haver uma atenção redobrada na sua aprendizagem, de modo

a que esta lhe seja garantida convenientemente e, com todos os direitos “... à *igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar*”. (Idem)

Para garantir igualdade de oportunidades às crianças que se debatem com dificuldades de aprendizagem, é conveniente recrutar pessoal com as qualificações necessárias. Os psicólogos especializados na área da educação e/ou os terapeutas da fala devem reunir as competências necessárias para proceder a todas as avaliações iniciais.

Há assim que atender de forma adequada às necessidades destes alunos, sendo que a escola precisa saber o que quer, envolvendo a equipa e a comunidade na definição das metas.

A escola deve constantemente assegurar-se da sua missão – instruir, socializar e qualificar os alunos. As várias parcerias que estabelece com os membros da comunidade devem celebrar-se em prol desta missão, pelo qual devem permitir a todos os alunos, designadamente aqueles com DAE, o sucesso.

Apesar da sua atitude, assim como a dos professores, ser influenciada pela cultura escolar, face aos alunos com NEE, é de extrema importância que a escola enfrente e adapte os serviços às capacidades e às necessidades dos alunos, afastando-se da visão categorial das dificuldades. (ANISCOW, M., PORTER, G., WANG, M., 1997)

É assim necessário usufruir de meios para identificar estas necessidades e capacidades, com vista a que a resposta seja adequada, nomeadamente através do plano de intervenção. Práticas inovadoras que visam apoiar o aluno nas suas aprendizagens, encontram-se ainda em fase de exploração, no entanto, são meios que devem continuar a fazer prova de criatividade para estabelecer serviços diversificados, realmente adaptados às necessidades dos alunos.

Face a estas mudanças e exploração sobre a área em questão, também a legislação tem dado o seu contributo, mas será suficiente para que as mudanças também ocorram na parte da docência? Será que estas mudanças influenciam as atitudes e as práticas pedagógicas dos professores?

Segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, a autonomia:

... é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos. (Diário da República, 1.ª série — N.º 79 — 22 de Abril de 2008)

Isto implica o quê? Segundo o mesmo decreto-lei, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, em primeiro lugar trata-se de:

... reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. (...) é necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola. Em segundo lugar reforçar as lideranças das escolas” e por último reforçar a “autonomia” das mesmas. (Idem)

Tomando isto como exemplo, podemos afirmar, que de uma maneira geral, a autonomia da escola, parte do pressuposto de que os alunos devem ser capazes de construir o seu próprio saber, de uma “*forma dinâmica, interactiva*”, o que vai fazer com que tenha “*mais autonomia, mais responsabilidade, permitindo-lhe encontrar o seu próprio caminho no labirinto do saber*”.

Para que isto seja possível, por vezes fala-se do Projeto Educativo, referido também por José Pacheco (1999), que acaba por ser um instrumento de autonomia das escolas. Isto porque é um documento que visa princípios, valores, metas e estratégias que a própria escola se propõe a cumprir.

Os princípios orientadores e os objetivos referidos no artigo 4.º do presente decreto-lei asseguram que a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas se organizam no sentido de:

- a) *Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular;*
- b) *Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;*
- c) *Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional;*
- d) (...)

Perante isto, e tendo por base a organização pedagógica, tais regras admitem a adoção da diversidade de soluções organizativas, por parte dos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas. São vários os artigos da Lei que vão neste sentido. Importa por isso que os estabelecimentos escolares sejam dotados de políticas e de práticas que promovam a integração dos alunos.

Para favorecer uma real integração, a escola deve melhorar o fluxo de informação entre a escola e a comunidade educativa, para que os alunos e pais possam conhecer tanto o que a escola pode oferecer, como as limitações com que se debate. Uma formação frequente para todos os interessados poderia ser uma das hipóteses que torna-se mais fácil a busca de soluções.

Serra (2010), argumenta que no caso dos alunos com DAE importa equacionar estratégias de organização diferenciadas que impliquem atividades significativas para os mesmos, neste sentido a escola deve disponibilizar:

Apoios educativos especializados para ser feita a avaliação compreensiva, traçado o seu perfil desenvolvimental e de desempenho académico, seguindo-se a intervenção individualizada, de modo a serem desenvolvidas, com exercícios específicos as áreas instrumentais que se apresentam fracas, isto é, é pelo enriquecimento de capacidades básicas, que se potenciam as aprendizagens em geral.

Envolvimento pedagógico diferenciado apoio e incentivo no quotidiano das tarefas escolares, colocação privilegiada na sala de aula, adaptação das condições de avaliação (testes com menos questões ou ter mais tempo para os realizar, com perguntas diretas, com apoio, se necessário, na compreensão dos enunciados, textos curtos).

Apoio nas disciplinas em que tem dificuldades (pelos seus professores).

Estudo orientado/apoiado com base em mapas conceptuais, com recurso a súmulas, resumos, perguntas-tipo, etc.

Tais apoios devem ser coordenados por professores especializados, os quais poderão e deverão fazer a formação dos restantes docentes não especializados que ficarem nas escolas, a prestar este tipo de apoios educativos.

É então importante, que a escola tenha presente uma atualização das metodologias utilizadas, apoiando os docentes na sua formação, para que estes tenham oportunidade de

oferecer aos seus alunos, nomeadamente, aos alunos com DAE, formas diferentes de trabalho, facilitando assim a sua aprendizagem e o convívio com as outras crianças.

Posto isto, é função da escola, ter em conta a realidade local e perante ela, definir os objetivos e procedimentos a desenvolver para o sucesso educativo dos seus alunos. É evidente, que tal situação pode significar que os resultados dos alunos variem de escola para escola, uma vez que os programas e as aprendizagens que fizeram são diferentes. (] SHAYWITZ, M. D. Sally., 2008)

Neste sentido, cada meio escolar tem a obrigação de elaborar um plano para melhorar o desempenho dos alunos. Este deveria incluir medidas relativas aos alunos que demonstram DA, de modo a contribuir para o aumento da sua qualificação.

O objetivo de fomentar o sucesso do maior número de alunos supõe a revisão de certas práticas de gestão. Assim, é necessário considerar elementos como:

- Uma organização centrada na missão da escola;
- Serviços diferenciados, adaptados às capacidades e às necessidades dos alunos;
- Um modo de gestão que favoreça a participação;
- Escolhas organizacionais que se apoiem numa visão de integração na turma e na escola;
- Avaliação das ações desenvolvidas e do seu resultado;
- Recursos que respeitem o princípio da equidade e da transparência;
- Promover a formação contínua para o conjunto dos agentes escolares,
- Desenvolver um trabalho de equipa abrangente, através de uma organização de escola que vise a diferenciação. (Idem)

Atendendo ao facto de que todos somos iguais e, por isso devemos ter acessos às mesmas coisas, às mesmas oportunidades, à mesma educação, porquê colocar entraves àquilo que a define?

Para que se consiga atingir e usufruir de uma educação igual para todos, de modo a que esta responda a todas as necessidades existentes, é necessário que haja técnicas bem estruturadas à sua volta. Para isso, há que contar com o apoio das equipas pedagógicas, dos professores, alunos, pais, a fim de permitir chegar a estas crianças o apoio e a integração que as mesmas precisam na sociedade.

Sendo assim, e remetendo para as NEE, são estas crianças, que neste momento exigem mais de “nós” a nível da educação. E para isso, é necessário criar um leque de condições objetivas que nos façam, a nós docentes, refletir sobre a nossa prática junto delas, a nossa intervenção.

Deste modo, vai ser a partir dos conteúdos, objetivos, métodos e processos de ensino, que o professor vai ser capaz de aperfeiçoar o seu trabalho, assim como procurar ter respostas adequadas, prontas a serem aplicadas em diversas situações. Isto, em prol de satisfazer as necessidades do desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

A escola é considerada por muitos, uma instituição que tem a seu cargo a transmissão de conhecimentos, valores, aptidões, etc... Ou seja, é papel da escola, e a sociedade assim o entende, dar a conhecer aos seus alunos o “conteúdo cultural”. (VILAR, A., 1994, p. 17)

Sendo assim, faz todo o sentido e, torna-se fundamental, saber quais as práticas a exercer e que tipos de conhecimentos devem ser trabalhados com estes alunos, nunca esquecendo a sua faixa etária, nível de ensino e realidade social.

Em suma, apesar de haver um currículo que serve de apoio aos docentes na prática educativa para com os seus alunos, estes não se podem vincular apenas a ele, devem também criar meios e métodos de ensino, adequados à sua turma, de modo a responder de forma exequível às necessidades que esta possa vir a manifestar na sua presença.

A legislação atual é uma boa base, que serve de ajuda no cumprimento destes objetivos, ao mesmo tempo que permite criar condições que promovam a igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade de ensino.

No entanto, e segundo Correia (2008), crianças com este tipo de dificuldades continuam a ser esquecidas no nosso país, não sendo contempladas devidamente na legislação atual. O que faz com que as mesmas não usufruam de um apoio educativo qualificado durante o seu ensino/aprendizagem.

Nos últimos anos, tem sido acrescido o acesso a documentos e a leis pelos quais a educação especial se orienta. Destaca-se designadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, onde a educação especial “...visa a recuperação e a integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas” e a Constituição da República Portuguesa, que numa primeira parte, contempla os direitos e deveres fundamentais dos cidadãos.

Fala-se assim, do princípio da igualdade subscrito no artigo n.º 13 da Constituição, onde consta que “... *todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei*”, ou seja, todos temos direito a uma educação, direito à igualdade e direito de participar na sociedade.

Remetendo estes princípios para a educação especial, todas as crianças com NEE têm o direito à educação, onde incumbe ao Estado, entre outros fatores:

- *Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;*
- *Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;*
- (...).

Ao direito da educação para todos, junta-se o direito à igualdade de oportunidades para o acesso e êxito escolar, onde as crianças devem ter à sua disponibilização recursos e apoios adequados às necessidades de cada uma. Isto sem esquecer que as mesmas devem sentir-se acolhidas pela sociedade sem qualquer tipo de discriminação, assim como nas escolas.

A restante legislação relacionada com a educação especial, aplicável às crianças com DA, pode ser agrupada em: normas gerais; matrículas; estatuto do aluno; anti-discriminação; exames dos Ensino Básico e Secundário; planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento dos alunos do ensino básico; comparticipações da responsabilidade dos municípios; no âmbito da ação social escolar e gratuidade de ensino, conforme se pode discriminar na legislação em vigor. (FONSECA, V., 1999)

Importa então conhecer, integralmente, o enquadramento legal das crianças com NEE, para poder garantir mais oportunidades a crianças que são biologicamente diferentes e que, em consequência disso, por uma questão de igualdade, deveriam ser compensadas.

Sendo assim, e, tendo por base o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, pode afirmar-se que os alunos com DAE podem e devem usufruir de “apoios especializados”, de modo a obterem respostas às suas necessidades. Contudo e, apesar de este decreto determinar as medidas educativas das quais poderá beneficiar uma criança ou jovem com DAE, não é suficiente, para fazer face às suas necessidades educativas.

Como tal, a escolha deverá ajustar-se às necessidades sentidas, para que não se exija o que a criança não é capaz de dar nem se facilite, excessivamente, de forma a identificar o seu desenvolvimento.

Tais medidas, referidas no artigo 16.º ponto dois, podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si. De todas as medidas apresentadas destacam-se as adequações no processo de avaliação, pela flexibilização que podem introduzir ao processo de avaliação, nomeadamente, na valorização da compreensão e expressão oral da criança, caso se trate de uma das suas áreas fortes. (FONSECA, V., 1999, 40)

Segundo Fonseca (1999) existe outra legislação do ministério de educação, paralela a esta, que (re)orienta o processo educativo dos alunos que não são elegíveis no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. É o caso do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro que define, princípios e normas orientadores para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento dos alunos.

Por plano de recuperação entende-se:

... o conjunto de actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do ensino básico. (N.º 1, artigo 2º, Despacho Normativo 50/2005, de 9 de Novembro, n.º 1, artigo 2º)

Aplica-se,

... sempre que, no final do 1.º período, um aluno não tenha desenvolvido as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no 1.º ciclo, ou, no caso dos restantes ciclos do ensino básico, obtenha três ou mais níveis inferiores a três, deve o professor do 1.º ciclo ou o conselho de turma elaborar um plano de recuperação para o aluno. (Idem, N.º 4)

O plano de recuperação é aplicável aos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar. Este plano pode integrar, entre outras, as seguintes modalidades:

- a) *Pedagogia diferenciada na sala de aula;*
- b) *Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;*
- c) *Actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo;*
- d) *Aulas de recuperação;*
- e) *Actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros. (Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro)*

2.2.2. CONCLUSÕES E REFLEXÕES PARA O FUTURO

Este conceito de NEE e de DAE tem-se alargado por todo mundo, com o objetivo de incluir estas crianças na sociedade em que vivem, dando-lhes respostas adequadas às suas necessidades e aos seus interesses. São crianças como todas as outras, mas que precisam de um “extra”, quer provindo da família, professores e comunidade.

A legislação vigente, hoje, no nosso país contempla-as, dedicando-lhes leis atrás de leis, mas também não é o suficiente, pois é fundamental colocar essas leis em prática, segui-las mais de perto, de modo a ver se têm fundamento perto destas crianças.

A evolução desta legislação tem-se verificado ao longo dos anos, com a criação de novas leis, com o quebrar de outras, de modo a serem alteradas ou corrigidas e, é isto que é preciso continuar a fazer.

O mundo encontra-se num patamar favorável, no que diz respeito a este campo da Educação Especial, mas não se pode parar por aqui, é preciso haver um trabalho constante sobre o mesmo, assegurando a estas crianças com dificuldades de aprendizagem, e não só, um futuro risonho, onde possam crescer e ser educadas em comunidade sem preconceitos.

Atendendo ao facto de que todos somos iguais e, por isso devemos ter acesso às mesmas coisas, às mesmas oportunidades, porquê colocar entraves às crianças com dificuldades, com necessidades educativas especiais?

Todas elas têm direito à educação, a andar numa escola, a usufruírem das mesmas condições que as outras crianças, então porquê não fazer com que isso aconteça? São colocadas estas perguntas, mas podiam ser outras, pois não interessa apenas interrogarmos sobre situações como estas, mas sim, agir para as combater.

Em Portugal estas crianças têm teoricamente uma legislação que abrange medidas de grande significado para a sua integração na sociedade e no contexto educativo, no entanto, em alguns casos não passa disso mesmo, teoria. Isto porque, o que se assiste na realidade com estas crianças é profundamente contraditório daquilo que se lê na legislação vigente.

Tome-se por exemplo um dos princípios orientadores, presente no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, o qual menciona que:

... as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades

educativas especiais que manifestem. (Diário da República, 1.^a série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008)

Isto é reconfortante para quem lê, nomeadamente os pais, uma vez que sentem que podem contar com qualquer instituição educativa para a educação do seu filho, e depois com um espelho sobre essa situação, não é o que se constata, pois há instituições que mesmo perante a lei em vigor, rejeitam essas crianças.

Infelizmente esta é uma das situações que ocorrem no nosso país, e por isso mesmo uma das primeiras sugestões a ser feita, pois se há lei para uma coisa e é cumprida, porque razão aqui não é? Uma reflexão e avaliação periódica perante a legislação da educação especial ajudava a ter uma noção mais consciente e concreta do que estas crianças ainda “sofrem” na sociedade em que vivem.

Perante isto, exige-se também dos próprios cidadãos uma mudança de mentalidade, onde consigam abranger e incluir no seu meio estas crianças, aceitando-as como as outras, fazendo assim, com que estas não se sintam à margem do que as rodeia, mas sim aceites. Para isso há que dar valor e ter mais empenho, mesmo os órgãos superiores, às escolas inclusivas, outra das situações que por mais que seja falada, não chega a levar a cabo as suas medidas na totalidade.

Segundo o Parecer n.º 3/99 (DR, 17 de Fevereiro) do Conselho Nacional de Educação,

... o sucesso da escola inclusiva depende da intervenção e do esforço conjugados de um conjunto vasto de intervenientes. Por ser assim, as recomendações que se fazem não respeitam apenas ao Ministério da Educação, muito embora não se possa esquecer o seu poder de decisão e a sua especial responsabilidade nesta matéria. Assim, elas dirigem-se à sociedade em geral mas, também, a todas as instituições que podem influenciar positivamente o percurso escolar dos alunos com NEE, nomeadamente, Assembleia da República, Autarquias, Instituições do Ensino Superior, Órgãos da Comunicação Social, Sindicatos e Associações de Professores, Associações de Pais e Estabelecimentos de Educação e de Ensino. (Parecer n.º 3/99 (DR, 17 de Fevereiro) do Conselho Nacional de Educação)

Sendo assim, as escolas assumem juntamente com outros membros da comunidade, um papel muito importante na vida destas crianças, uma vez que é nelas que estas iniciam o seu processo de inclusão perante a sociedade e, ainda é dentro delas que a sua educação evolui, tendo em conta as necessidades das mesmas.

Dentro da escola não se pode esquecer do papel dos professores, sendo que para algumas necessidades educativas especiais, são destacados alguns com a própria deficiência para

leccionar as aulas desses alunos. Sendo um aspeto positivo dentro da educação especial, é outro dos aspetos que deve ter uma especial atenção por parte dos membros superiores, como o Estado, uma vez que é um assunto que deve continuar a ser bem polido, de modo a expandir-se, quem sabe, pelas restantes necessidades, de modo a melhorar a perspetiva destas crianças perante a sociedade.

Por tudo que já foi falado, resta apenas dizer que é fundamental a realização de todo um trabalho comum, quer entre pais, educadores/professores, escola, governo e sociedade, pois só com um trabalho cooperativo entre todos estes membros, uns mais voltados para a legislação, outros mais para a educação, é que estas crianças e a educação especial conseguem tirar o melhor proveito das situações que vivem, assim como de prosperar um futuro de vida bem melhor.

Deste modo, as lacunas que são apontadas ao sistema de ensino neste campo acabam por se poder solucionar partindo de sugestões e atos que a própria sociedade é capaz de dar, que a própria escola pode e deve dar, mas que infelizmente ou ainda não se sentem capazes de o fazer ou não querem. Para tal, é necessário ter sempre presente a legislação, mas uma legislação que seja credível e aplicável à educação especial, com o objetivo de pôr fim aos tais entreves falados inicialmente.

Porém, esta legislação veio desencadear importantes ajustes na formação de professores. Pois, mediante este novo papel, o professor mostrou interesse pelo seu desenvolvimento profissional e pela sua formação a nível teórico.

2.3. O PAPEL DOS DOCENTES

2.3.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O sistema de ensino tem de enfrentar uma série de desafios para ajudar as crianças e os jovens com DA; caso contrário, ser-lhes-ão negados os seus direitos e oportunidades educacionais. Se os professores especializados em DA não se dedicarem aos desafios, as grandes esperanças de pais pioneiros na educação e na pesquisa das DA terão os seus sonhos e esforços desfeitos. (FONSECA, V., 2008, p. 101)

São muitas as mudanças que se têm vindo a presenciar no campo da educação, como é o caso das escolas, o currículo e o próprio papel do professor. Apesar de hoje em dia, infelizmente, não ser visto com bons olhos pela sociedade, o professor continua ser parte integral da mudança no sistema educativo e, por isso a formação de professores.

Segundo Charlot (2005) “... formar professores é dotá-los de competências que lhes permitirão gerir essa tensão, construir as mediações entre práticas e saberes através da prática dos saberes e do saber das práticas”. Para isso, torna-se fundamental, e em primeiro lugar, “sobreviver e depois ensinar”. (CHARLOT, B., 2005, p. 98)

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) “... a formação deve ser encarada como elemento de um processo global de mudança”. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 27)

A formação é uma peça importante do aperfeiçoamento da escola e no desenvolvimento de modelos educativos de natureza mais inclusiva. A formação deve assentar num processo contínuo, que garanta a todos os professores os conhecimentos e competências necessários para:

- Educarem todos os alunos da forma mais eficaz;
- Possibilitarem que alguns professores assegurem ações de apoio junto dos colegas e dos alunos com necessidades educativas mais comuns;
- Especializarem outros, para o atendimento dos alunos com problemas de maior complexidade e de baixa incidência;
- Tornar flexíveis as estratégias/modelos de formação, de modo a contemplar estratégias de multiplicação e divulgação. (Idem)

Exige-se hoje das escolas, sobretudo dos professores, um esforço redobrado para que as suas práticas educativas sejam eficazes e influenciem a aprendizagem, maximizando-a, de todas as crianças.

Assim como a tecnologia evolui, as técnicas, os métodos e as práticas de ensino, como tudo na vida, também devem progredir, de modo a que o desenvolvimento profissional dos professores, prestado aos alunos, seja melhor e sempre de boa qualidade.

Se são exigidas estas condições para crianças ditas “normais”, mais sentido fará se falarmos de crianças com DAE. Estas necessitam de ocasiões de aprender, de agir e interagir, mas para tal, o professor deverá sujeitar-se a formações específicas, de modo a que estas modificações se concretizem.

Neste sentido, valoriza-se a formação específica dos professores, no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, no sentido de perceberem as problemáticas que os

alunos podem apresentar e, desenvolverem capacidades que lhes permitam responder às necessidades educativas dos mesmos.

Na opinião de Ainscow (1995), “... os professores, enquanto profissionais do ensino, devem apostar na inovação, na prática reflexiva, no respeito pela diferença e heterogeneidade”. Para tal torna-se fundamental analisar, avaliar e refletir sobre as suas práticas, bem como sobre os resultados das suas intervenções, de modo a melhorá-las junto destas crianças. (ANISCOW, M., PORTER, G., WANG, M., 1997, p. 16)

Segundo Correia (1997), uma formação deste tipo, na área da EE, traz ao professor competências essenciais e necessárias para lidar com crianças com DAE, como identificar precocemente casos de riscos, de modo a trabalhar com eles desde cedo para o sucesso escolar. E de que depende este sucesso?

Com base na teoria do mesmo autor, “... depende do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança” (CORREIA, 1997, p. 161)

A formação dos profissionais da educação é tarefa, sem dúvida, essencial para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentar de diferentes situações que implicam a tarefa de educar. Deste modo, os professores devem ser estimulados para a “*formação contínua*” ao longo da sua vida profissional, com o fim de adquirir conhecimentos que devem incluir não só técnicas de ensino, como o aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos.

Este tipo de formação permite-lhes uma constante atualização e aprofundamento dos conhecimentos necessários ao seu exercício, bem como a capacidade de desenvolver outro tipo de intervenções favoráveis ao apoio de crianças com DAE.

Ao falarmos deste tipo de dificuldade, inserida na EE, remetemo-nos para a educação inclusiva, a qual, segundo Rodrigues (2007),

... implica o desenvolvimento de modelos de formação de professores, não só para os professores especializados ou de apoio educativo, mas também para os professores do ensino regular. Pelo que, os professores devem estar implicados no seu percurso de formação contínua, entendido como um processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, que permite a operacionalização de mudanças, tornando os professores mais competentes na resolução de problemas com que se confrontam diariamente, promovendo a igualdade de oportunidades e o acesso ao sucesso.

Paralelo a este tipo de formação, encontra-se a formação e/ou a escola da vida, que consiste nas práticas e experiências de vida que o professor vai ganhando ao longo dos anos, e que podem também ser uma mais-valia para crianças com DAE, quando não há possibilidades para adquirir formações deste tipo.

É verdade que a aposta na formação de docentes tem sido muito forte, mas até que ponto, é que a “formação da vida” dos mesmos não influencia o bom desempenho e aprendizagem de crianças com DAE?

Filomena Silva (2005) defende este conceito quando nos diz que:

... muitos professores sentem-se impreparados porque não tiveram formação universitária no que respeita à Educação Especial, contudo conheço um segredo: nenhum de nós se tornou especialista em dislexia antes de ter trabalhado com um disléxico. De facto, não existem cursos sobre esta matéria. E neste sentido importa que para aprender bem é preciso estar envolvido. (SILVA, F., 2005, p.51)

A formação é fundamental, mas não é o único meio pelo qual os professores podem recorrer para beneficiarem os seus alunos. A prática nestes casos, é, por vezes, o caminho ideal e o mais desejado, pois só quando intervimos e aprendemos a trabalhar com crianças com DAE, é que vamos saber realmente o que estas precisam, no que se deve apostar, que meios são mais adequados, isto individualizando sempre cada caso.

Assim sendo, e partindo do pressuposto que nem todos os professores beneficiam da formação na área da EE, procura-se fomentar a consciencialização da importância do papel do mesmo face às crianças com DAE, diferenciando o docente com e sem formação na área mencionada, assim como os métodos e estratégias aplicadas, a fim de saber, se os mesmos produzem efeitos sobre a eficiência de aprendizagem da criança e de que modo.

O papel do professor pode ser um “... *factor decisivo para a diminuição do insucesso dos alunos*” a nível das suas dificuldades, caso esteja informado e formado nesta temática. Deve-se por isso, valorizar o processo contínuo da pesquisa, com vista a estimular o espírito crítico e investigativo face aos alunos, tornando facilitadora a sua aprendizagem.

É a partir deste processo que o professor vai construir a sua prática, desenvolvendo novas formas de ensinar, divulgando conhecimentos que atendam à diversidade do aluno, sobre a sua responsabilidade. (SERRA, H., ESTRELA, M., 2010)

Sob este prisma, a qualificação do professor constitui-se numa forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos no seu conjunto e da crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências. No entanto, o professor, não pode agir isoladamente.

A literatura refere que muitos sinais que não são detetados, antes da entrada para a escola, podem ser responsáveis pelo insucesso escolar, pelo que compromete o percurso escolar de uma criança. É, por isso, fundamental aprender a distinguir os indicadores das dificuldades de aprendizagem, uma vez que tal conhecimento pode ser crucial para uma correta avaliação diagnóstica.

Neste domínio, Fonseca (1999) diz-nos que:

... a formação permite mais facilmente distinguir os sinais de vulnerabilidade da criança e atribuir-lhes valor e significação. Se, precocemente, não identificamos sinais, estamos a deixar escapar a resolução de problemas simples que se irão agravar e que se tornarão de difícil resolução. (FONSECA, V., 1999, p22)

Como vimos, são várias as vias de formação que podem conduzir crianças e jovens com DAE ao sucesso escolar, mesmo que sejam tomados caminhos diferentes. Estas vias de formação permitem diferenciar as intervenções junto das mesmas, considerando a aprendizagem como um ato diferente para cada uma.

A aposta em modelos de formação adaptada, com o objetivo de fazer face às dificuldades destas crianças, tem sido acrescida. Contudo nem sempre é possível para os docentes a concretização destes planos, aí eles têm de fazer face às mesmas dificuldades recorrendo a outras ajudas, as quais nos prontificamos a “descobrir” com este estudo. Será que fogem muito àquilo que é utilizado pelos docentes com especialização em educação especial?

As várias mudanças às quais estão sujeitos os diversos agentes escolares, nomeadamente os que intervêm diretamente com o aluno, podem constituir uma das vias a privilegiar no acompanhamento do profissional, ao qual deve ser dado tempo para experimentar e refletir sobre as novas práticas propostas.

Em síntese, independentemente do tipo de formação, é de extrema importância que os docentes de crianças com Necessidades Educativas Especiais sejam capazes de responder de forma adequada a todas as crianças, atenuando assim as suas dificuldades. Para isso, a escola deve ter a preocupação com a formação dos mesmos, tendo em conta os objetivos educacionais por ela traçados. (CORREIA, L., 1997)

CAPÍTULO III

ESTUDO EMPÍRICO

1

METODOLOGIA E OBJETO DE ESTUDO

1.1. INTRODUÇÃO

Concluída a apresentação do quadro teórico que orienta a pesquisa levada a cabo, pretendemos neste capítulo, indicar a problemática a abordar, apresentar a questão de partida e as hipóteses e, explicar os objetivos que desejamos atingir com ele. Assim, com este estudo temos como objetivo principal conhecer o tipo de envolvimento pedagógico, que os professores especializados em Educação Especial e professores titulares, proporcionam a crianças com DAE, e verificar, que tipo de diferenças existe entre ambas as práticas pedagógicas.

Seguidamente apresentamos a metodologia, onde faremos uma descrição faseada da construção dos questionários, da aprovação, da validação e da aplicação.

Para facilitar a compreensão começamos por apresentar a nossa amostra e, só depois, apresentamos a análise dos dados através da interpretação das respostas obtidas, com base nos quadros e gráficos em que foram sistematizados os dados recolhidos.

1.2. PROBLEMÁTICA E OBJETO DE ESTUDO

A conceção da problemática deste estudo advém, inicialmente, da necessidade de clarificar conceitos no domínio das DAE, assim como perceber junto dos docentes de crianças com esta problemática, que estratégias e práticas são aplicadas, para benefício das mesmas, em contexto escolar.

Neste sentido, é nossa intenção estudar de, um modo global, a influência da formação específica de professores, no âmbito da Educação Especial e, de professores com outras formações, de modo a perceber se as práticas utilizadas por ambos diferem ou não no meio educacional destas crianças.

Assim, o nosso objeto de estudo é direcionado para o processo ensino-aprendizagem, destacando o professor como intermediário e determinante no sucesso acadêmico destas crianças.

1.2.1. OBJETIVOS

Qualquer estudo pressupõe sempre, como base primordial, a elaboração de objetivos. Estes servem de guia orientador para a concretização do estudo da problemática.

Nesta perspectiva e, considerando o tema chave desta investigação, traçamos os seguintes:

1. Aprofundar os conhecimentos sobre as DAE;
2. Verificar que tipo de estratégias e práticas são aplicadas pelo professor com formação na área, junto de alunos com DAE;
3. Verificar que tipo de estratégias e práticas são aplicadas pelo professor titular junto de alunos com DAE;
4. Fomentar a consciencialização da importância do papel do professor face aos alunos com DAE.

1.2.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo compreender que diferenças se verificam, no envolvimento pedagógico, que professores especializados em Educação Especial e professores titulares, proporcionam a alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas e, as questões que selecionamos como nucleares, para nos permitirem essa compreensão, são as seguintes:

- Q1 – Que conhecimento possui o professor sobre as DAE?
- Q2 – O professor tem formação em Educação Especial?
- Q3 – Que práticas e estratégias são aplicadas pelos professores com formação junto de crianças com DAE? E pelos professores titulares?
- Q4 – Que práticas são mais eficazes, as que derivam da formação de professores na área da Educação Especial ou da experiência de vida dos professores que não têm esta formação?
- Q5 – Poderão as práticas aplicadas, enquanto estratégias de apoio a crianças com DAE, estabelecer um meio distinto de resposta às suas necessidades?

1.2.3. HIPÓTESES

Com o problema de estudo formulado e os objetivos definidos, segue-se outro passo – a construção das hipóteses. Segundo Bell (1993), a hipótese é definida como sendo:

... uma proposição hipotética que será sujeita a verificação ao longo da investigação subsequente. Pode também ser vista como um guia para o investigador, na medida em que representa e descreve o método a ser seguido no estudo do problema. Em muitos casos, as hipóteses são palpites que o investigador possui sobre a existência de relações entre variáveis. (QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L., 2003, p. 35)

Desta forma, hipótese é uma resposta ao problema a ser investigado, sendo que o papel essencial é sugerir explicação para os factos. Formulamos, então, as seguintes hipóteses:

- H1 – Os professores incumbidos da intervenção das crianças com DAE estão seguros do trabalho que levam a cabo com elas.
- H2 – Os professores titulares, embora sem formação no âmbito da Educação Especial, procuram apoio específico, de modo a dar uma resposta adequada às necessidades dos alunos com DAE.
- H3 – As práticas e estratégias utilizadas por professores com formação junto de crianças com DAE, não diferem no total das que são utilizadas pelos professores titulares.

1.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia envolve o conjunto de operações a levar a cabo para se atingir um determinado fim. No dizer de Gil (1995), é um método científico “... é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adaptados para atingir o conhecimento”. (GIL, A., 1995, p. 27)

Atendendo à natureza do objeto de estudo bem como aos objetivos definidos para esta investigação, a opção metodológica que mais se adequa, recai sobre o estudo quantitativo.

Considero esta metodologia a mais adequada ao estudo do problema, uma vez que assenta no apuramento de “... opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, utilizando instrumentos estruturados, como é o caso dos questionários...”, ao mesmo tempo que permite “... comparar as categorias de respostas e em estudar as suas correlações”. (QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L., 2003, p. 185)

A abordagem quantitativa justifica-se por ser uma metodologia adequada para representar um “... determinado universo, de modo a que os seus dados possam ser generalizados e projetados para esse mesmo universo”. (CAVALCANTE, V., DANTAS, M., 2006, p. 2)

As investigações que se debruçam para uma análise quantitativa têm como objetivo “... medir e permitir o teste de hipóteses, já que os resultados são concretos e menos passíveis de erro de interpretação”. (Idem, p.2)

Os estudos que empregam a metodologia quantitativa podem descrever, a partir de amostras numéricas, as medidas quantificáveis de variáveis e relações aplicadas na mesma, exigindo assim uma maior exatidão nos resultados. Além disso, é uma metodologia que identifica propriedades, mede, compara, explica e correlacionam escalas.

É pretendido, desta forma, adotar um método que permita atuar em níveis da realidade, facultando “... uma análise profunda e pormenorizada...” do objeto em estudo, “... numa base intrínseca relação ente os dados recolhidos e a sua interpretação”. (SERRA, H., 2010)

Assim sendo, utilizamos a metodologia quantitativa, através do uso de um questionário. Este faz parte dos procedimentos de recolha de dados, com vista, entre outros pontos, a perceber a área de formação dos professores. Considerado como uma técnica, este questionário passaria por ter a colaboração e/ou intervenção dos professores e, nunca das crianças.

Privilegio o recurso a esta técnica, uma vez Quivy (2003), considera que este instrumento é vantajoso porque possibilita “... quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação...”, assim como facilita que a representatividade do conjunto dos entrevistados possa ser satisfeita através deste método. (QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L., 2003, p. 189)

É uma forma de recolher dados com base na fonte de informação cedida, possibilitando assim o aprofundamento ao tema central do estudo. É uma técnica que se “... presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática”. (Idem, p. 185)

O questionário é um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio. (Ibidem, p. 190)

De acordo com estas características, consideramos ser este o tipo de investigação que proporcionaria um entendimento mais claro à questão que pretendemos tratar: *“Que diferenças se verificam, no envolvimento pedagógico, que professores especializados em Educação Especial e professores titulares, proporcionam a alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas?”*

Independentemente do tipo de estudo a ser realizado, a seleção da amostra é fundamental, já que constitui o cerne da investigação. Como tal, ao escolher o “caso” o investigador estabelece um fio condutor lógico e racional que guiará todo o processo de recolha de dados, tendo em consideração a sua amostra inicial.

1.3.1. AMOSTRA

A população tomada como referência deste estudo, constituída de forma não aleatória, tem por base um grupo de professores de turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico, de Agrupamentos de escolas da região norte do país, com diagnóstico em DAE. Inerente a esta escolha estaria a variante de professores especializados em EE e, professores titulares.

A amostra é formada por quinze professores, com formação em Educação Especial e quinze professores com outro tipo de formação que não esta, onde ambos são titulares de turma do 1º ciclo em Agrupamentos de escolas da região norte do país, tendo em comum nas suas salas, crianças com diagnóstico em DAE.

Esta amostra, seleccionada em função dos objetivos do problema em estudo, procura fomentar a importância que o professor tem face a crianças com DAE, diferenciando o mesmo nas suas áreas de formação, de modo a perceber que práticas são aplicadas e quais as mais eficazes.

Perante as características desta amostra, esta é considerada de carácter não probabilística e de conveniência, constituída no total por 30 professores do 1º ciclo do Ensino Básico, uma vez que foi seleccionada *“... de acordo com um ou mais critérios julgados importantes pelo investigador tendo em conta os objectivos do trabalho de investigação”*. (CARMO, H., FERREIRA, M., 1998, p. 192)

A amostra foi significativa relativamente à população que se investiga, assegurando assim um número representativo de pessoas a responder ao questionário.

1.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados foi feita com base na elaboração de um questionário de resposta fechada e de administração direta, onde realizamos estudos preliminares antes da técnica de recolha de dados ser aplicada. Podendo destacar-se, segundo Hill&Hill, entre dois tipos de estudos preliminares, o nosso diz respeito ao estudo que serve para auxiliar o investigador a elaborar um questionário novo: estudo auxiliador, caso tenha de elaborar um questionário. (GIL, A., 1995)

Deste modo, ao grupo de professores foi passado um questionário (Anexo A1), com vista a perceber a área de formação dos professores, o tipo de conhecimento que possuem em relação à temática, bem como o seu envolvimento pedagógico, no que respeita aos métodos de ensino utilizados na sua prática pedagógica perante alunos com DAE.

Foi por isso construído um inquérito por questionário destinado a recolher informação sobre a perceção dos professores relativamente: i) ao conceito das DAE; ii) aos indicadores considerados mais relevantes para sinalizar um aluno com DAE; iii) às características que considera serem comuns aos alunos com DAE; iv) ao envolvimento pedagógico na sala de aula face a alunos com DAE; v) às práticas de ensino diferenciadas que planifica para os mesmos; vi) à procura de estratégias para minimizar as dificuldades de alunos com DAE.

O questionário (Anexo A1) foi preenchido pelos professores, tendo em vista obter dados relativos à nossa questão de partida, já registada anteriormente. Antes da sua distribuição, teve-se em conta as áreas de formação de cada docente, de modo a formar uma amostra equivalente para os dois lados – professores com formação em EE e professores titulares.

O presente questionário encontra-se dividido em três partes fundamentais. A primeira parte reúne um conjunto de seis questões que procuram a caracterização dos dados pessoais, académicos e profissionais dos professores.

Na segunda parte, e entrando num campo mais teórico do questionário, encontramos três questões que nos vão começar a dar respostas às questões de investigação definidas para

este estudo, uma vez que vão de encontro à percepção dos professores relativamente ao conceito e características das DAE.

A terceira e última parte do questionário, dizem respeito ao envolvimento pedagógico na sala de aula. É parte mais alargada de todo o questionário, englobando dez questões, as quais são consideradas a parte integrante a ter em conta na análise de resultados, uma vez que se encontram relacionadas com as hipóteses definidas para este estudo.

Tais questões prendem-se com o conhecimento do professor face ao aluno com DAE na sala de aula. Isto, de modo a saber-se se o professor já foi titular de alunos com DAE, conseguindo especificar que tipo de DA em específico possuía, justificando se a mesma foi diagnóstica e, se sim por quem (questões números 10,11 e 12).

Seguem-se questões alusivas às práticas de ensino diferenciadas que o professor planifica para os alunos com DAE, assim como questões referentes à procura de estratégias, por parte do mesmo, para minimizar as dificuldades destes alunos. Ou seja, estamos perante um leque de questões que recaem sobre a intervenção que o professor emprega junto de alunos com DAE (questões números 13,14 e 15).

Adjacente a estas questões, foram colocadas mais duas (questões números 16 e 17), que se agrupam no sentido de averiguarem, juntos dos professores inquiridos, a prestação de outros apoios a alunos com DAE, que não o seu. Com elas, tomamos ainda conhecimento se se trata do primeiro contacto que o professor tem com este tipo de alunos ou não. Outro dos fatores a considerar na análise de resultados.

Já numa fase final do questionário encontramos as duas últimas questões, com a numeração 18 e 19 e, que vão de encontro a questões de opinião do inquirido, de modo averiguar a sua posição em relação a dois pontos: o apoio às disciplinas que alunos com DAE devem ter ou não e, a importância que atribui à formação de professores para lidar com este tipo de alunos. No último ponto, ao contrário de quase todas as questões presente neste questionário, é usada uma escala de classificação, desde o “*pouco importante*” ao “*muito importante*” (1-5).

Com o objetivo de verificar as hipóteses foi adaptado e construído este instrumento de recolha de dados, o qual foi aplicado, podendo agora procedermos ao tratamento e análise dos dados recolhidos, passando assim à sua interpretação.

1.4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos ajudam-nos a progredir em direção a um objetivo. De acordo com Tuckman (2002) para se realizar uma investigação, os procedimentos sucedem-se segundo determinada lógica:

A investigação diz respeito à relação entre duas ou mais variáveis e é realizada a partir da identificação de um problema, examinando as variáveis relevantes já seleccionadas através de uma revisão da literatura, construindo uma hipótese plausível, criando um design de investigação para estudar o problema, recolhendo e analisando os dados apropriados para, então, extrair as conclusões acerca da relação entre as variáveis. (TUCKMAN, B., 2002, p. 5)

Efetivamente, para levar a bom termo o nosso estudo, fomos passo a passo, num trajeto compensador mas demorado, marcado sobretudo pela dificuldade de gestão de tempo, para a qual a atualidade projeta os professores que se encontram a estudar.

Para elaborar o Enquadramento Teórico, o método mais utilizado foi o da pesquisa bibliográfica. Pesquisamos, genericamente, sobre as *Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Intervenção, Envolvimento Pedagógico, Escola Portuguesa Face ao Aluno com DAE* e, por fim, sobre o *Papel dos Docentes* e a sua *Formação*.

Concluída esta fase de seleção da informação, passamos à produção de texto, de modo a enquadrar, da melhor forma, as diversas pesquisas realizadas. Com recolha de dados bibliográficos foi-nos permitido equacionar, com clareza e dimensão adequada, o problema que pretendemos estudar.

Colocava-se, então, a questão de um método de trabalho que nos possibilitasse alcançar a realização plena dos objetivos propostos.

Deste modo, optamos por elaborar um questionário para recolha de dados, junto de um grupo de professores de turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico, de Agrupamentos de escolas da região norte do país, com diagnóstico em DAE. Este instrumento de trabalho, com questões abertas e fechadas, como vimos anteriormente, dar-nos-iam resposta ao conjunto de questões que a pesquisa bibliográfica nos tinha levantado, sobretudo sobre *as práticas e estratégias de intervenção que professores com formação em EE e professores titulares aplicam junto de alunos com DAE*.

Ao longo da elaboração do questionário foram sendo trocadas impressões, nomeadamente com a orientadora desta dissertação de mestrado, com vista assegurar que as questões respeitavam o enquadramento legal para o efeito da sua aplicação.

Antes de avançar com o preenchimento dos questionários foi feita uma pré seleção junto dos professores disponíveis a colaborar neste estudo. Isto para quê? Para no final obtermos um número de respostas equiparável: professores de com alunos com DAE com formação em EE e, professores de alunos com DAE sem formação em EE.

Para tal desloquei-me diretamente a algumas escolas a apresentar o estudo em questão, de modo a obter a participação dos seus docentes, no entanto nem todas deram uma resposta positiva. O enfoque maior deste estudo recai sobre professores de distintas instituições que neste momento, por necessidade de formação, frequentam a mesma instituição de ensino que eu – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, e daí o facilitismo em participar deste estudo.

Posto isto, avançamos, então, com o preenchimento dos questionários, os quais foram entregues pessoalmente aos docentes, tendo-lhes sido solicitado que respondessem nesse momento e; via correio electrónico com a especificação do estudo que se pretendia realizar.

No geral, este questionário foi considerado de fácil preenchimento, tendo no momento da receção havido algumas trocas de impressões sobre as formações na área das Dificuldades de Aprendizagem. Alguns dos professores com formação confessaram que, se preenchessem o mesmo questionário há uns tempos atrás, ainda sem formação em EE, iriam ter dificuldade em responder a questões da parte da fundamentação teórica.

Tal como foi descrito, o processo de validação foi acessível e proveitoso. A simpatia, o bom acolhimento e reconhecimento por parte dos que neste estudo participaram, em relação à utilidade ao estudo que se pretendia realizar, foi deveras compensadora.

Ao nível do tratamento dos dados recorreremos a dois métodos: a estatística descritiva e a análise de conteúdo. Em termos da estatística descritiva, utilizamo-la para analisar os questionários, nomeadamente as questões fechadas, uma vez que nos permite recolher, organizar, analisar e interpretar os dados empíricos, através da criação de instrumentos, como as tabelas de frequência e gráficos ilustrativos.

Para o tratamento destas questões fechadas recorreremos ao tratamento de dados através do programa Microsoft Excel 2010.

No que concerne ao tratamento das questões abertas, servimo-nos da análise de conteúdo, pois de acordo com Vala (1990) este tipo de análise “... é útil, uma vez que não seria possível antecipar todas as formas de expressão que podem assumir as representações dos indivíduos questionados”. (ESTRELA, M., 2009) Estas questões foram assim, sistematizadas em traços caracterizadores em função da respetiva análise.

Apresentados os instrumentos de recolha de dados e descritos os procedimentos metodológicos desenvolvidos para este estudo, passamos à sua análise interpretativa, tendo por base os objetivos e as questões de pesquisa que orientaram o decorrer de toda a investigação. Assim sendo, será analisado de seguida o questionário preenchido por parte dos professores alusivo a este estudo (Anexo A1).

2

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

2.1. INTRODUÇÃO

Um estudo de investigação finda com a apresentação, análise e discussão dos resultados, complementados com a elaboração e apresentação das conclusões.

Neste capítulo, procede-se assim à apresentação e análise dos dados recolhidos em relação ao questionário aplicado. A recolha de dados foi feita de forma organizada e sistematizada. O instrumento e os métodos utilizados revelaram-se adequados, pois os resultados obtidos permitiram estudar as variáveis definidas inicialmente. Os resultados foram processados de acordo com a informação fornecida pelos inquiridos e são relevantes para as considerações teóricas do estudo e da problemática proposta.

Deste modo, para o levantamento de dados, utilizamos como instrumento de recolha um questionário que foi aplicado a professores de turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico, de Agrupamentos de escolas da região norte do país, com diagnóstico em DAE. Dessa recolha resultou uma amostra constituída por 30 (trinta) elementos, sendo 15 (quinze) professores com formação em EE e 15 (quinze) professores sem este tipo de formação.

Tendo por base a apresentação e análise dos resultados do questionário, os dados serão analisados em termos quantitativos, através da estatística descritiva. Isto, porque nos vai permitir, não só perceber a forma como se distribuem as respostas às questões colocadas, como também analisar as hipóteses anteriormente definidas.

2.2.1. DADOS PESSOAIS

De acordo com a amostra que constituiu este estudo – 30 elementos, observa-se na Figura 3.1 que o sexo feminino assume-se como predominante do estudo em questão com 57%, contrapondo com 43% do sexo masculino.

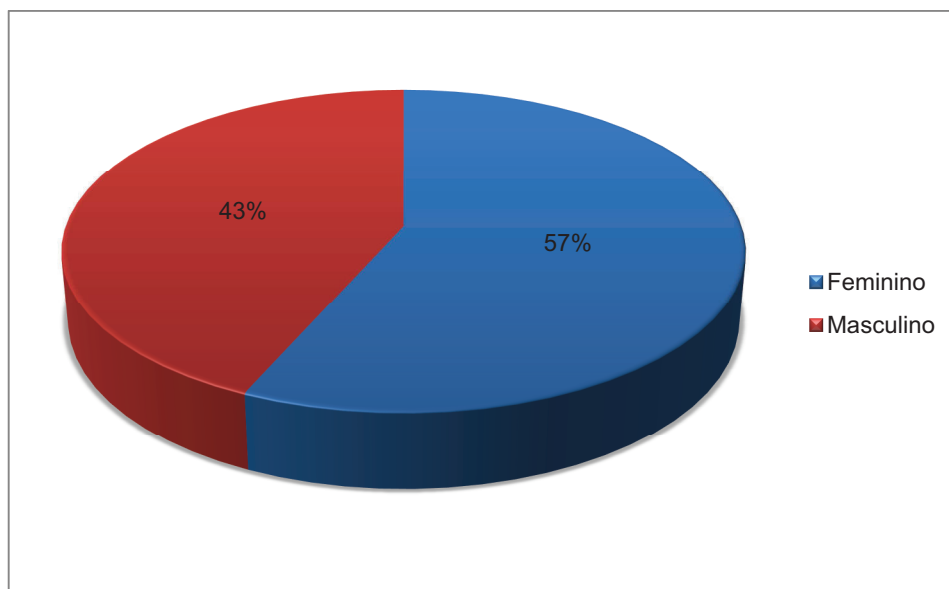


Figura 3.1 – Gráfico relativo ao sexo dos inquiridos

Quanto à idade dos professores, a amostra foi dividida em cinco faixas etárias apresentadas na Figura 3.2.

Nesta torna-se perceptível que a faixa etária dos 36-40 anos é aquela em que os inquiridos se encontram em maior número (40%), seguindo-se a faixa dos 31-35 anos e 40 anos em número igual, com 27%. Aquela com menor número de inquiridos é a faixa etária dos 25-30 anos, que registou apenas 7%.

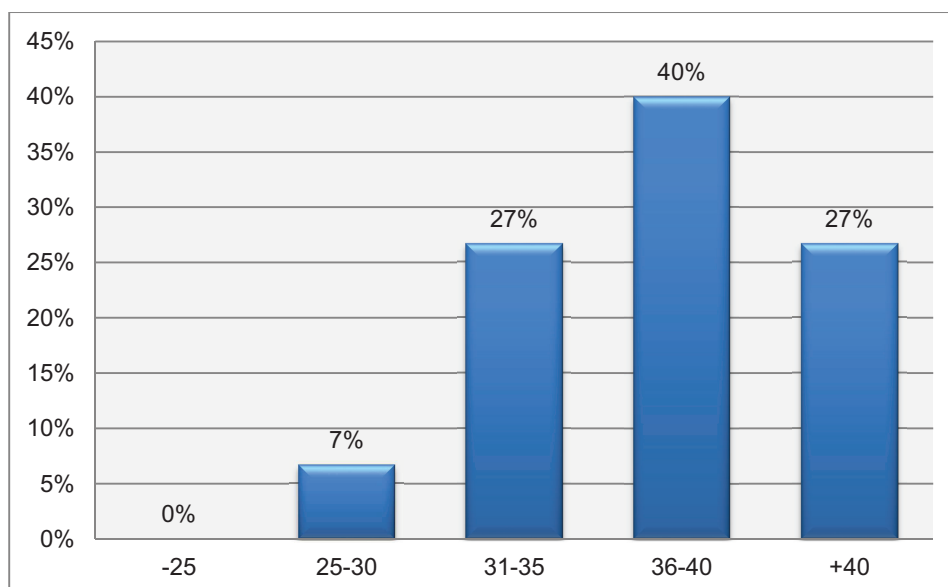


Figura 3.2 – Gráfico alusivo à faixa etária dos inquiridos

2.2.2. DADOS ACADÉMICOS E PROFISSIONAIS

Um dos aspetos que procuramos conhecer, relativamente aos professores que constituem a amostra foi a sua situação académica e profissional. De acordo com os dados recolhidos é possível constatar que, maioritariamente os professores inquiridos são Licenciados (80%). Contudo, os restantes elementos variam entre a Pós-Graduação (54%), o Mestrado (40%) e o Doutoramento (27%), sendo que nas restantes não se verificou nada (Figura 3.3).

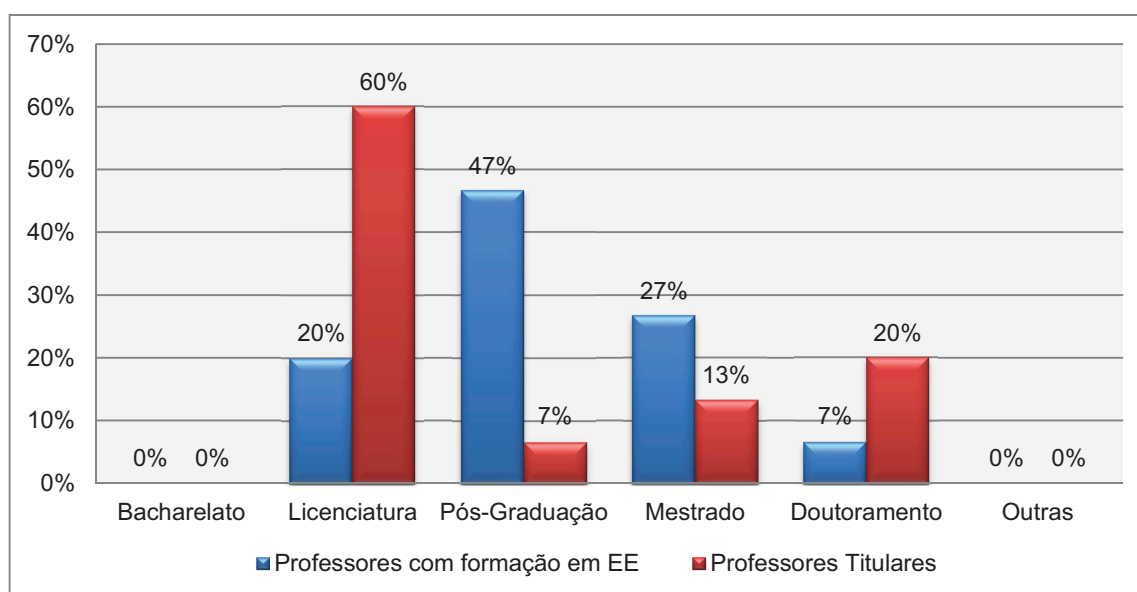


Figura 3.3 – Habilitações académicas dos inquiridos

Relativamente a estes números, já sabemos que metade da amostra – quinze professores – é especializada em Educação Especial. Esta especialização foi obtida, na sua maioria em regime de Pós-Graduação (47%) e Mestrado em EE (27%), como podemos verificar acima na mesma figura. No que respeita à outra metade da amostra, centra-se na sua maioria na Licenciatura (60%) e no Doutoramento (20%).

Tal como se apresenta na Figura 3.4, na amostra, 67% dos professores são do quadro de escola, registando este campo o maior número de inquiridos.

Os professores contratados, assim como os professores que assinalaram “Outra” como opção, registam-se em número quase igual (16% e 17%) respetivamente, sendo que os últimos encontram-se efetivos em escolas de ensino particular. Em menor número temos os professores de zona pedagógica, sem qualquer tipo de registo.~

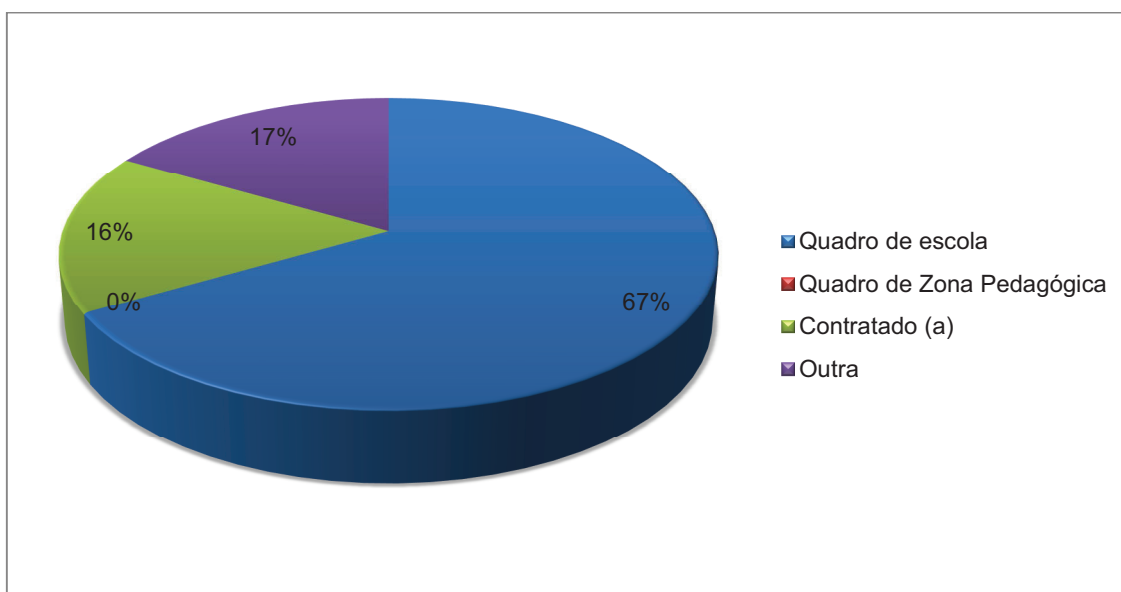


Figura 3.4 – Situação profissional dos inquiridos

Analisando agora a experiência profissional, sobretudo o tempo de serviço dos inquiridos, constatamos que a maioria da amostra se encontra no intervalo correspondente de 11-15 anos com 53%, seguido do intervalo 21-25 anos com 47%. O restante tempo oscila entre um 1-10 anos e, 26-+30 anos como representa a Figura 3.15.

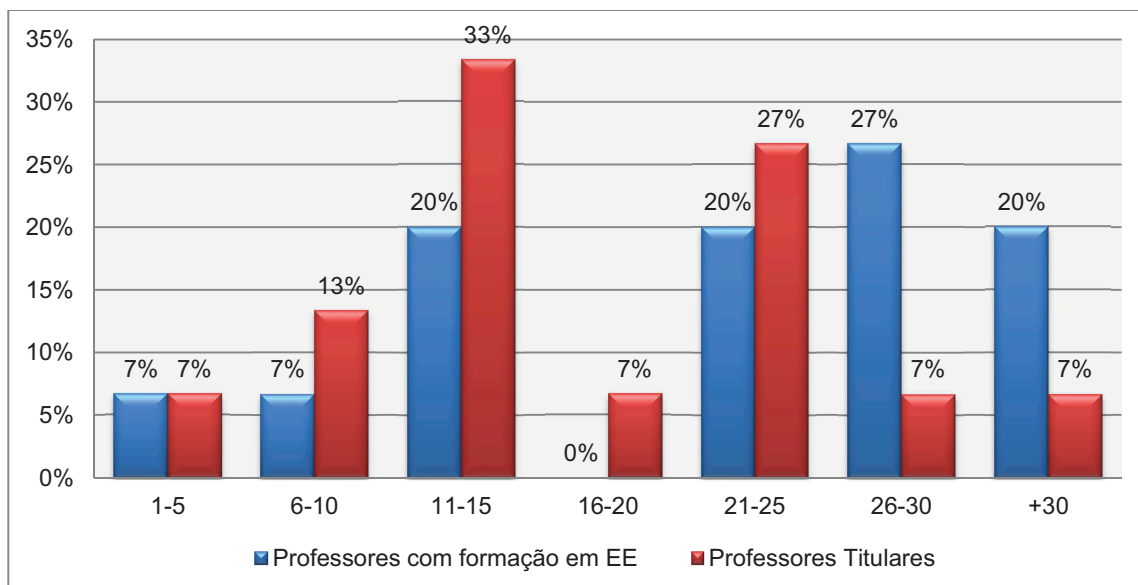


Figura 3.5 – Gráfico referente ao tempo de serviço dos inquiridos

Distinguindo entre os dois grupos de professores, verifica-se que os professores com formação em EE se encontram divididos pelos diferentes intervalos de tempo de serviço estipulados para este estudo, exceto o intervalo de 16-20 anos. Contudo, há dois intervalos que se destacam em relação aos outros: um com idades compreendidas entre os onze 11-15 anos, 21-25 anos e mais de trinta anos e, outro com professores entre os 26-30 anos (Figura 3.5).

Já no que diz respeito aos professores titulares, estes apresentam-se maioritariamente com um tempo de serviço num intervalo de 11-15 anos e 21-25 anos.

2.2.3. SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

Relativamente ao conceito das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) e, perante o leque de respostas à disposição, torna-se curioso constatar as respostas obtidas. Referimos antecipadamente que das opções dadas apenas duas se encontram corretas: *um distúrbio da aprendizagem e disfunção do sistema nervoso, que pode ocorrer em qualquer momento*.

Analisando as respostas dos professores com formação em EE, verificamos que todos responderam acertadamente. Já nas respostas dos professores titulares verificamos que tal não aconteceu (Figura 3.6).

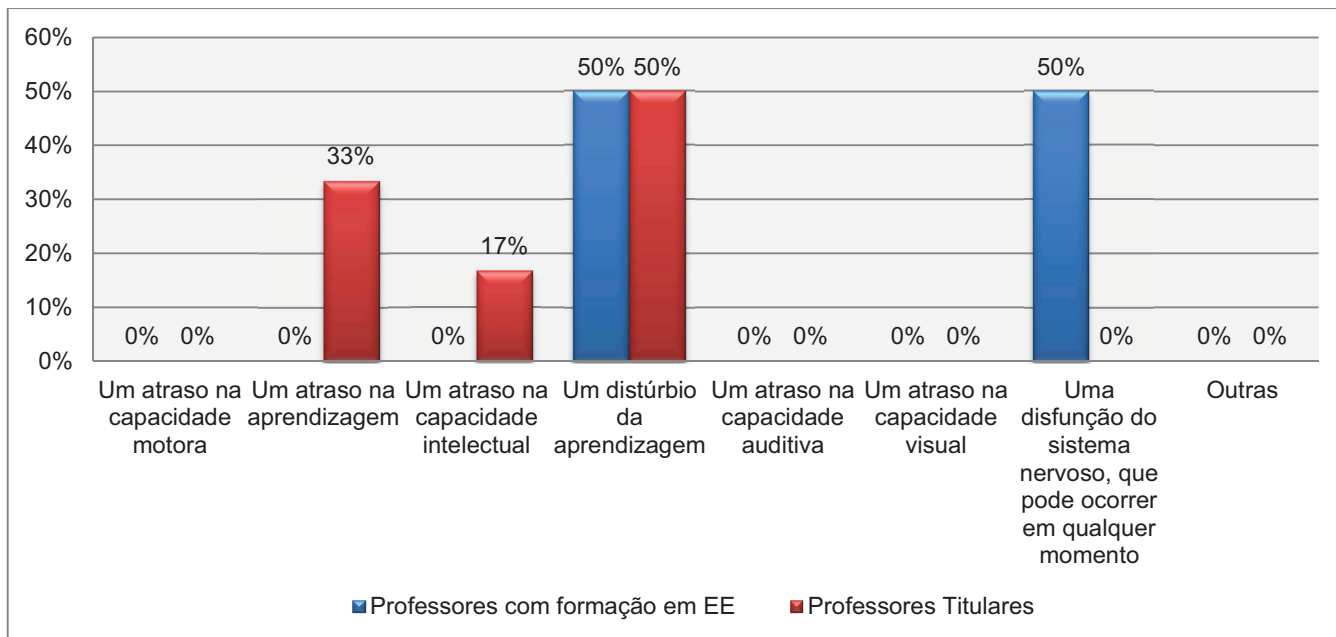


Figura 3.6 – Gráfico referente ao conceito das DAE

Todos eles possuem uma resposta correta, considerando as DAE como sendo *um distúrbio da aprendizagem*, contudo nenhum destes associou o conceito a *uma disfunção do sistema nervoso, que pode ocorrer em qualquer momento*, que seria a outra opção correta. Dividiram-se entre outras respostas, considerando as DAE como sendo *um atraso na capacidade intelectual* e *um atraso na aprendizagem*.

Nenhum achou que a criança com dificuldades de aprendizagem tivesse uma disfunção no sistema nervoso, facto interessante a registar. Pois se repararmos, é a única resposta mais “científica” uma vez que o sistema nervoso não é igual à de uma criança sem estas dificuldades.

Apuramos então, que estes professores não se encontram totalmente esclarecidos em relação ao conceito das DAE.

Podemos concluir que a formação na área da Educação Especial esclarece de forma eficaz o verdadeiro conceito, que é complexo, não se tratando simplesmente de um distúrbio, mas sim de uma disfunção do sistema nervoso, que pode ocorrer em qualquer momento.

No que respeita aos indicadores considerados mais relevantes para sinalizar um aluno com DAE, foram propostos quinze (Anexo A1), de modo a que os inquiridos seleccionassem apenas cinco.

Obtidas as respostas e registados os resultados, no que respeita aos professores com formação em EE há realmente um consenso na seleção das respostas, pois se verificarmos no Quadro 3.1, estes professores seleccionaram exatamente os mesmos indicadores, formando assim apenas duas respostas. Estes indicadores embora sejam os mesmos foram colocados com relevâncias diferentes.

Falamos por isso, de oito professores que consideram os problemas psicomotores como o indicador de maior relevância e, de sete professores que julgam os problemas de atenção de maior relevância entre os demais, para sinalizar um aluno com DAE.

INDICADORES CONSIDERADOS MAIS RELEVANTES PARA SINALIZAR UM ALUNO COM DAE (1-5)					
Professores com formação em EE		nº respostas	Professores titulares		nº respostas
1	Problemas psicomotores	8	1	Dificuldade para aprender	5
2	Problemas de atenção		2	Problemas de atenção	
3	Défice de memória visual sequencial		3	Dificuldades no processo de informação	
4	Défice de memória auditiva sequencial		4	Problemas psicomotores	
5	Dificuldade em identificar, discriminar e interpretar os estímulos auditivos e visuais		5	Dificuldade em identificar, discriminar e interpretar os estímulos auditivos e visuais	
1	Problemas de atenção	7	1	Dificuldade para aprender	7
2	Défice de memória visual sequencial		2	Manifestação de inversões, omissões e confusões na leitura e escrita	
3	Défice de memória auditiva sequencial		3	Défice de memória visual sequencial	
4	Dificuldade em identificar, discriminar e interpretar os estímulos auditivos e visuais		4	Défice de memória auditiva sequencial	
5	Problemas psicomotores		5	Dificuldades em captar, processar e dominar as tarefas e informações	
TOTAL		15	1	Dificuldade para aprender	3
			2	Dificuldades em captar, processar e dominar as tarefas e informações	
			3	Défice de memória visual sequencial	
			4	Manifestação de inversões, omissões e confusões na leitura e escrita	
			5	Problemas de atenção	
TOTAL		15	TOTAL		15

Quadro 3.1 – Indicadores relevantes para sinalizar um aluno com DAE

Em relação aos professores titulares, as respostas já são um pouco mais variadas, no entanto, se compararmos as respostas com as dos professores com formação em EE, verificamos que há uma certa coincidência nos cinco indicadores selecionados por estes.

Embora com relevâncias diferentes, a amostra de quinze professores titulares selecionou-os e, falamos de problemas de atenção (8), problemas psicomotores (5), dificuldade em identificar, discriminar e interpretar os estímulos auditivos e visuais (5), déficit de memória auditiva sequencial (7) e visual (10).

Este grupo de amostra, inerente aos indicadores já mencionados, selecionou mais quatro, como se pode verificar no quadro acima. Destes quatro, há um que foi comum aos quinze professores, que assenta na *dificuldade para aprender*, identificado por todos como o indicador mais relevante para a sinalização de um aluno com DAE.

As dificuldades no processo de informação; dificuldades em captar, processar e dominar as tarefas e informações e; manifestação de inversões, omissões e confusões na leitura e escrita são os indicadores menos numerados.

No que concerne às características comuns à maioria dos alunos com DAE, foi solicitado aos professores que indicassem cinco mediante o leque fornecido na questão número 9, do questionário (Anexo A1).

Como podemos observar na Figura 3.7, os professores tinham à sua disposição quinze características possíveis para nomear apenas cinco.

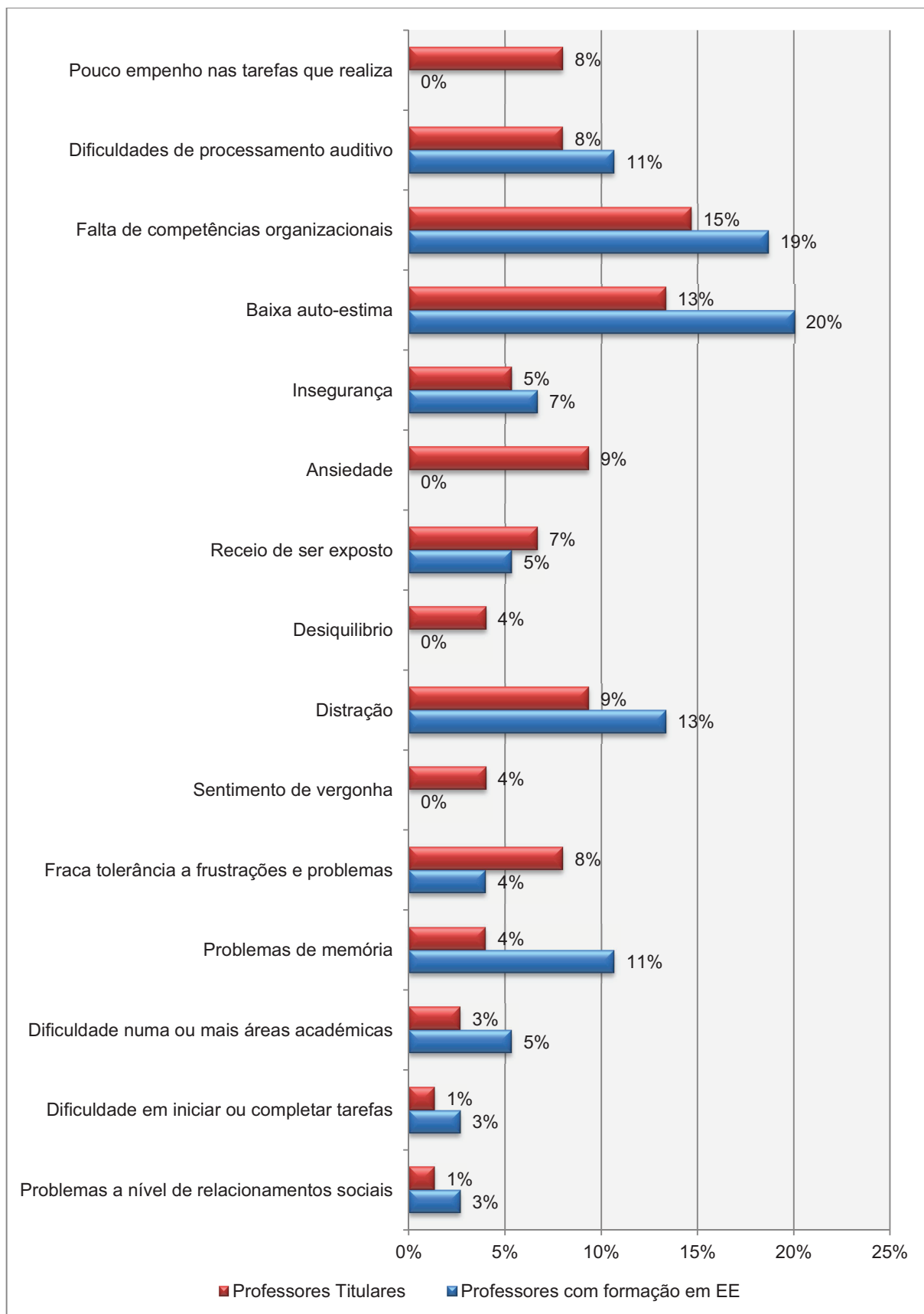


Figura 3.7 – Gráfico referente às características comportamentais comuns aos alunos com DAE

De acordo com os dados recolhidos sobre os professores com formação em EE, constatamos que as características mais apontadas por eles são: a baixa auto-estima (20%), quase a par da falta de competências organizacionais (19%), seguindo-se a distração com 13% das respostas, as dificuldades do processamento auditivo e os problemas de memória com o mesmo valor (11%).

Das restantes características assinaladas, aquelas que se registam em menor número andam em torno da dificuldade em iniciar ou completar tarefas (3%) e dos problemas a nível de relacionamentos sociais (3%).

Relativamente aos professores titulares, as respostas são um pouco mais variadas, atendendo que todas elas foram assinaladas, embora com frequências diferentes.

A Figura 3.7 permite-nos observar esta situação e também uma outra, que é o facto de este grupo de professores ter em comum, como características mais comuns a alunos com DAE, quatro das que foram assinaladas anteriormente pelos professores com formação em EE. São elas as dificuldades do processamento auditivo (8%), a falta de competências organizacionais (15%), a baixa auto-estima (13%) e a distração (9%).

Para além de serem respostas comuns a ambos os grupos de professores, foram aquelas que no seu todo, obtiveram mais número de respostas.

Contudo e ainda face a este grupo – grupo dos professores titulares, há que realçar a escolha de mais três características, que obtiveram valores equiparáveis: o pouco empenho nas tarefas que realiza (8%), a ansiedade (9%) e a fraca tolerância a frustrações e problemas (8%).

A título de conclusão, há que referir que foi a *falta de competências organizacionais* e a *baixa auto-estima* que angariaram mais preferências, no total da amostra (30 professores), entre as características consideradas comuns aos alunos com DAE, com 34% e 33% correspondentemente.

2.2.4. ENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA

Sabendo previamente que os professores inquiridos tinham nas suas salas de aula, alunos sinalizados com DAE, importava agora averiguar que tipo de dificuldade de aprendizagem esses alunos possuíam.

Este era um dado já adquirido, uma vez que a população tomada como referência deste estudo foi constituída de forma não aleatória.

Como tal, foi-lhes colocada a questão: “*Que tipo de dificuldade de aprendizagem ele (s) possuem?*”. Para além do objetivo fundamental da mesma, esta questão permitiu-nos retirar um segundo elemento – o número de alunos que o professor tem na sua sala de aula com esta problemática.

Com base na Figura 3.8, constatamos que a maioria dos professores (77%) possui nas suas salas de aula penas um aluno com DAE, 17% professores têm dois alunos, 3% tem três e outros 3% têm quatro alunos. Estes 3% correspondem a uma unidade, ou seja, a um professor, sendo que o que possui quatro alunos com DAE na sua sala é também professor de apoio.

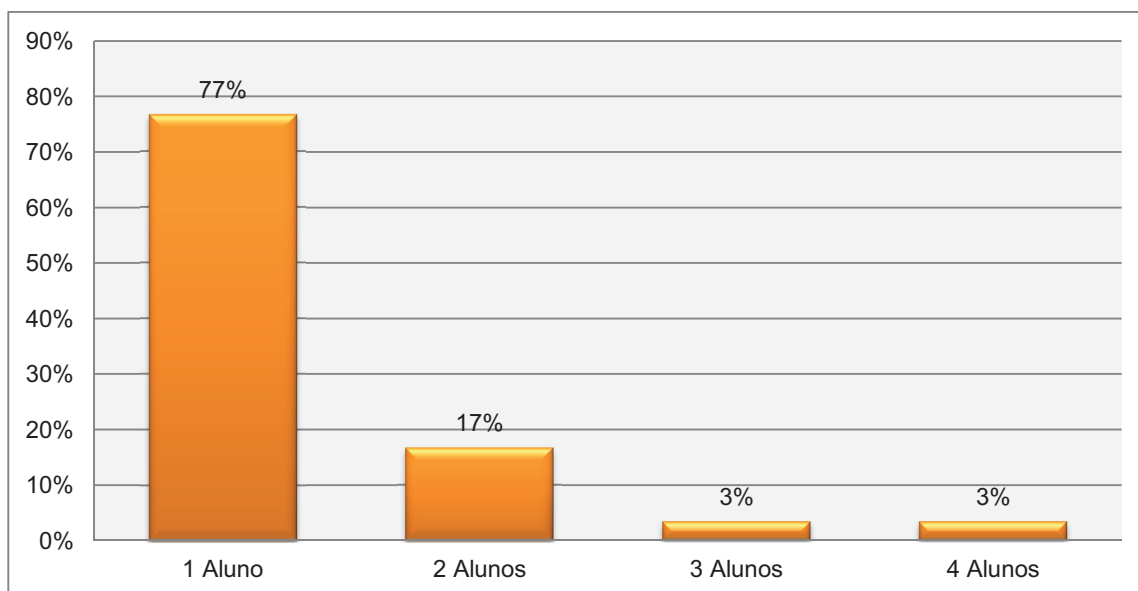


Figura 3.8 – Gráfico relativo ao número de alunos com DAE por professor

Atendendo a estes números, estamos perante uma amostra de quarenta alunos do leque de trinta professores inquiridos para este estudo. Estes alunos, e com base na Figura 3.9 podemos confirmar isso, manifestam em grande parte problemas a nível da Dislexia (57%), seguida da Disgrafia com 21%, e posteriormente a Disortografia e a Discalculia com 15% e 8%, respetivamente.

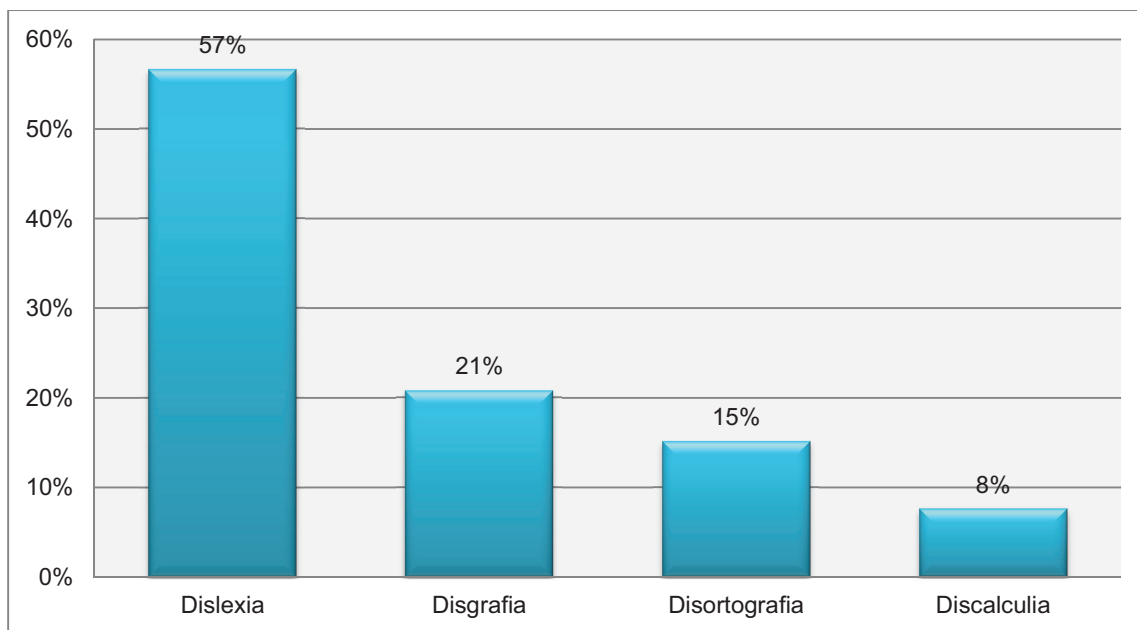


Figura 3.9 – Gráfico relativo aos alunos sinalizados com DAE na turma

É ainda de sublinhar que perante estes quarenta alunos, alguns deles têm associado mais do que uma dificuldade de aprendizagem, falamos na sua maioria, de crianças com dislexia e a disgrafia.

No seguimento desta questão, os professores foram questionados sobre o diagnóstico da DAE do seu aluno, de modo a percebermos se foi diagnosticada e por quem. Assim sendo, todas estas crianças foram diagnosticadas com problemas na área das DAE, contudo por elementos distintos.

Se observamos a Figura 3.10, verificamos que o professor titular de turma desempenhou um papel importante neste diagnóstico. Pois em 50% dos casos, as DAE destas crianças foram diagnosticadas por docentes especializados e, que tinham como particularidade serem professores titulares de turma das mesmas. E 25% dos casos, segunda resposta mais obtida, vai de igual modo, de encontro ao professor titular de turma, mas com a colaboração de um professor de ensino especial.

Surge também o apoio por parte dos serviços especializados de apoio educativo da escola (13%) e dos serviços de psicologia (10%), mas em número reduzido em relação às respostas anteriores.

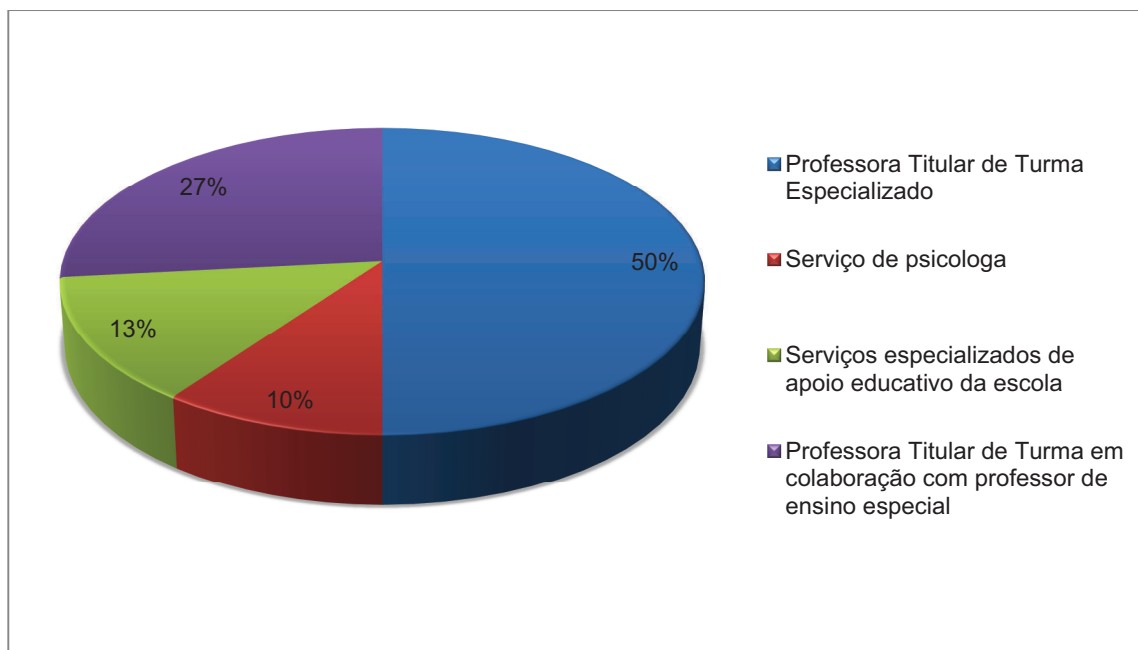


Figura 3.10 – Gráfico alusivo ao quadro de diagnóstico dos alunos com DAE

Após as questões anteriores entramos agora num campo diferente, que são as respostas abertas. Estas encontram-se direccionadas para a intervenção que os docentes têm com este tipo de alunos e, como tal começamos com a seguinte questão: *“Em sala de aula como procura minimizar as dificuldades desse aluno?”*.

Antes de iniciarmos a análise da mesma, é de esclarecer que vamos atender a dois lados de respostas – as respostas dadas pelos professores com formação em EE e as respostas dadas pelos professores sem formação na área. Assim sendo, e registando inicialmente os dados dos professores com formação, temos três respostas que se cruzam entre todos eles: o apoio individualizado, o incentivo e as adequações curriculares.

Alguns deles conjugam estas respostas com exemplos, dizendo que os colocam na fila da frente; realizam com eles diversas atividades que o ajudam a minimizar a dificuldade em questão; ao trabalhar um texto em sala de aula, faz questão de o ler em voz alta para a criança; fornecem mais tempo para a realização das atividades; valorizam e encorajam os pequenos êxitos.

Em relação aos professores sem formação em EE, também foi registado o modo de como procuram minimizar as dificuldades dos seus alunos com DAE, e verificamos as seguintes respostas: aumentar a confiança; dedicar-lhes mais tempo; auxiliar nas tarefas; investir no trabalho pedagógico diferenciado; inseri-los com os pares, mostrando-lhes que também são

importantes. Estar atento a todas as atividades que o aluno realiza, colocando-o num lugar privilegiado da sala (próximo de um campo de visão); reforçar as intervenções positivas; promover o trabalho, prestando uma atenção mais personalizada; leitura em voz alta de textos e exercícios; apoio pedagógico individualizado; estimular positivamente; adequação curricular; valorizar todo o seu trabalho, estimulando a atenção e motivação de forma sistemática.

Inerente a estas respostas, está a implementação de todas as medidas definidas no PEI, assinalada apenas por dois dos professores inqueridos.

Com isto, verificamos que há uma coincidência bastante volumosa entre os dois campos de professores. Pois embora, sem formação em EE, estes professores nomeiam os mesmos conteúdos, que os professores com formação na área, em que se apoiam para minimizar as DAE dos seus alunos. Embora de um modo mais específico e detalhado, eles vão de encontro aos mesmos princípios, pois se tornarmos a reler as respostas acima analisadas, verificamos que as bases de ambos são as mesmas – apoio pedagógico individualizado; estimular positivamente/incentivo e a adequação curricular.

Fora estas medidas, importava também saber se os professores investiam na planificação de estratégias de ensino diferenciadas para o aluno. Deste modo, foi-lhe colocada essa questão, com oportunidade de resposta “sim” e “não”, tendo que posteriormente justificar o “sim”.

Relativamente aos professores com formação em EE e, como podemos averiguar na Figura 3.11, apenas 7% dos professores afirmou que não planificava tais estratégias de ensino para os seus alunos. Contudo os restantes, que são a maioria (93%), disseram que planificavam estratégias de ensino diferenciadas para os seus alunos, especificando que tipo de estratégias.

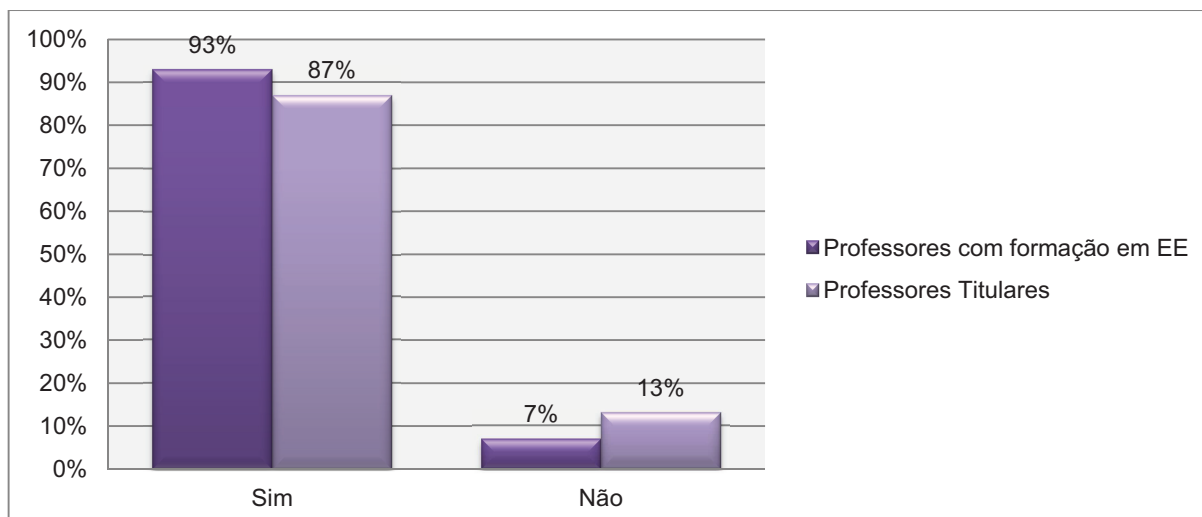


Figura 3.11 – Gráfico relativo à planificação de estratégias diferenciadas para o aluno com DAE

Falamos então de, textos curtos; perguntas diretas; respostas a completar; “dicas” ao lado para escolha; não haver exposição; rotina de leitura diária para melhor compreensão de textos; acompanhamento durante a aula e investimento em exercícios de reforço.

Já no grupo de professores titulares, as respostas obtidas diferem numa percentagem mínima em relação às anteriores, uma vez que neste grupo, foram 13% os professores que deram como resposta o “não”. Mesmo assim, é uma margem positiva, uma vez que torna a maioria dos professores (87%) a dizer que planifica estratégias diferenciadas para alunos com DAE (Figura 3.11).

Estes professores justificam a sua resposta dizendo que as suas estratégias diferenciadas passam por ir de encontro às necessidades do aluno através das suas preferências; ajustar as atividades às suas dificuldades, por exemplo, abordagem de textos curtos; textos adaptados com perguntas fechadas; trabalho individualizado extra; realização de fichas formativas com apoio; atividades articuladas com a professora de Educação Especial e por momentos que proporcionam a diversidade da procura ensino-aprendizagem.

Perante as respostas dadas a esta questão, podemos de igual modo constatar que, ambos os docentes inquiridos – trinta, apoiam-se em quase as mesmas estratégias diferenciadas para ajudar o aluno com DAE. Todavia, a base destas estratégias passa pela adaptação das mesmas às atividades a realizar.

Com fim a complementar esta questão, foi idealizada a seguinte: “Que outra intervenção tem junto desse aluno?”. Aqui, não houve necessidade de separar as águas, isto é, esta questão foi analisada tendo em conta as respostas da amostra total dos professores inquiridos. Isto porquê? Porque uma vez analisadas, constatou-se que o seu fundamento era exatamente o mesmo por parte de todos os docentes.

Por isso, e não distinguindo professores com formação e professores titulares, identificamos como a intervenção mais indicada o diálogo, tendo mesmo um dos inquiridos escrito que a sua intervenção passava por “Muito diálogo”! Este diálogo é apontado por todos como uma intervenção que tem como objetivo a possibilidade de rever matérias, esclarecer dúvidas, manter uma aproximação afável do aluno, encontrar estratégias que o ajudem a ultrapassar esta barreira e para que aumentem a sua confiança e auto-estima.

Relativamente ao último ponto, foram bastantes os docentes que indicaram como outra intervenção “técnicas para melhoria da auto-estima” e “valorização positiva”.

Com o objetivo de sabermos se estas crianças usufruíam de outros apoios que não o do seu professor questionamos a nossa amostra sobre este assunto, de onde obtivemos as seguintes respostas (Figura 3.12).

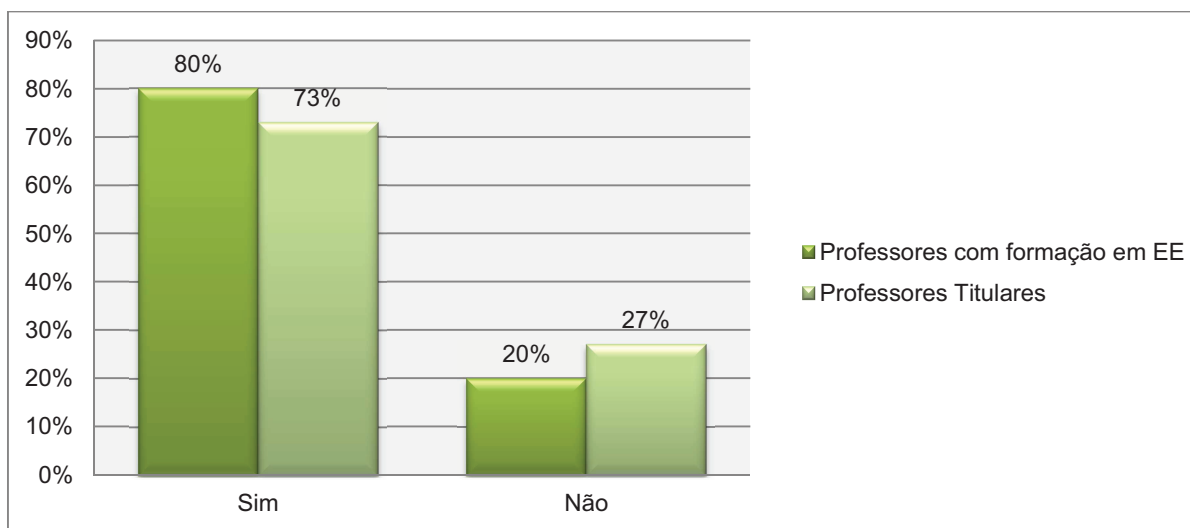


Figura 3.12 – Gráfico referente aos apoios extra dos alunos com DAE

Dos trinta professores inquiridos, 47% alegam que os seus alunos com DAE além do seu apoio, não usufruem de mais nenhum. Sendo que a maioria, 80% dos professores com formação em EE e 73% dos professores titulares afirmam que os seus alunos, para além do

seu apoio desfrutaram de outros, como é o caso do Apoio Socioeducativo, Terapia da Fala, Serviços de Psicologia, Intervenção Precoce, Terapia Ocupacional, Apoio Pedagógico Personalizado por um técnico de Ensino Especial e do Gabinete do Ensino Especial.

No seguimento desta questão foram colocadas mais duas, no sentido de conhecer melhor o envolvimento destes professores na área das DAE. Assim sendo, a primeira questão foi de encontro a sabermos se esta era a primeira vez que estes docentes tinham contacto com este tipo de alunos.

Observando a Figura 3.13 verificamos que apenas 20% dos professores titulares é que tiveram, este ano letivo, o primeiro contacto com alunos com DAE. Pois os restantes (80%) mostram que não é a primeira vez que trabalham com alunos com esta problemática, sendo que os professores com formação em EE, assumem na totalidade um contacto anterior com este tipo de crianças.

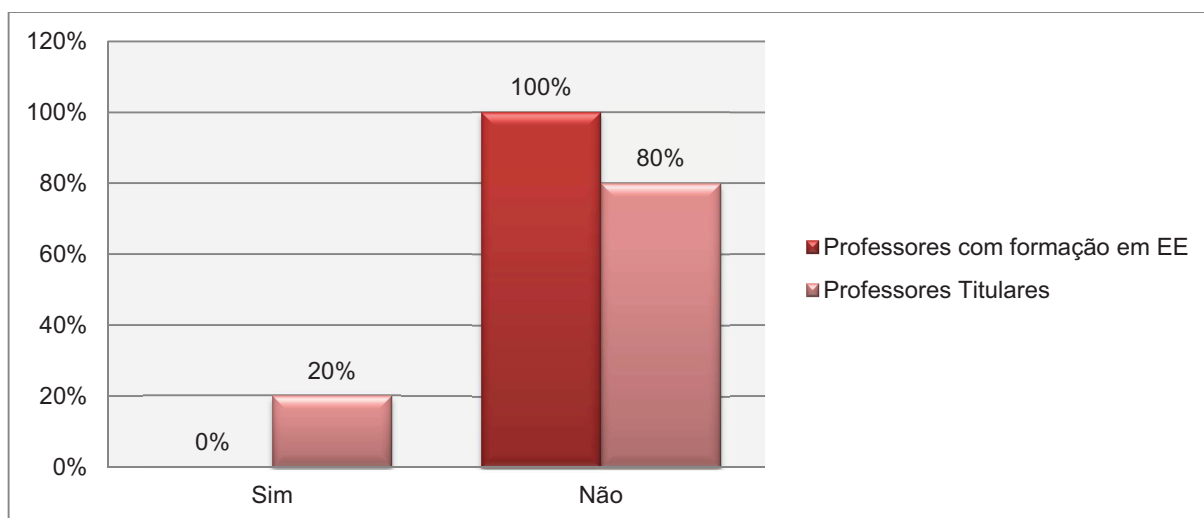


Figura 3.13 – Gráfico relativo ao contacto dos professores com alunos com DAE

Contudo, é de opinião geral, que este tipo de alunos deve usufruir de apoio às disciplinas além do apoio especializado (Figura 3.14).

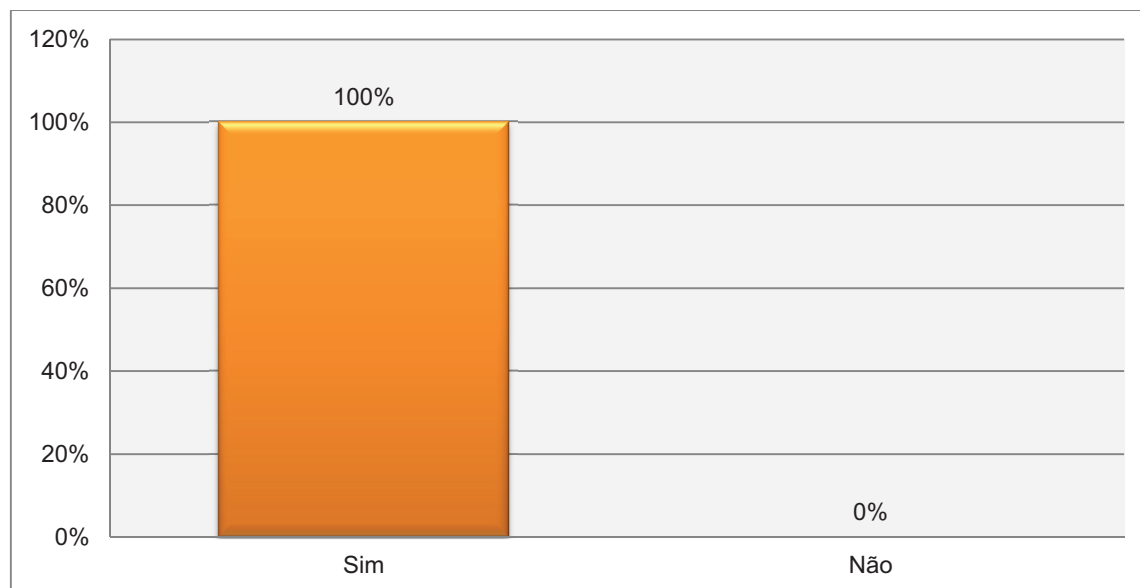


Figura 3.14 – Gráfico relativo à opinião dos professores sobre o apoio às disciplinas

Os professores consideram esta situação elementar, em virtude de melhorar a estruturação e sistematização de conhecimentos; de valorizar o reforço das matérias, pois facilita a aprendizagem e; da antecipação dos conteúdos lecionados nas aulas. Além disto, e foco a resposta dada por um dos professores a esta questão *“O apoio às disciplinas para estes alunos é essencial, para serem alunos! Para saberem que apesar das suas DA conseguem atingir os objetivos, nem que seja mais lentamente. Porque são meninos e meninas como os seus colegas”*.

Sintetizando as respostas dadas a esta questão, os alunos com DAE devem usufruir de apoio às disciplinas porque as dificuldades específicas embora permanentes, na maioria dos casos, podem ser minimizadas com um trabalho sistemático e coerente de consciencialização e autonomias. Além disso, o apoio suplementar permite salientar conhecimentos que não podemos trabalhar num grupo/turma grande. Este apoio porque são alunos que com um pouco mais de trabalho e, bem direcionado, conseguem obter bons resultados. Mais, irá ajudá-los a ultrapassar, não só as dificuldades sentidas, mas também a desenvolver as competências essenciais.

A título de conclusão deste questionário, foi colocada uma pergunta com base numa escala (Figura 3.15), face à importância que o professor atribui à formação de professores para lidar com crianças com DAE.

Através das respostas obtidas, verificamos que a importância que os professores atribuem à formação para lidar com este tipo de criança, debruça-se sobre o “*Muito Importante*” (4 – 5). No entanto, e enquanto nas respostas dadas pelos professores com formação em EE existe um consenso maior entre as respostas, pois 87% assinalaram a formação de importância cinco e, 13% de importância 4; em relação aos professores titulares já não se verifica esta situação.

Estes encontram-se divididos, quase em igual número, pois 60% classificam a formação de professores para lidar com crianças com DAE com 5 e 40% com 4.

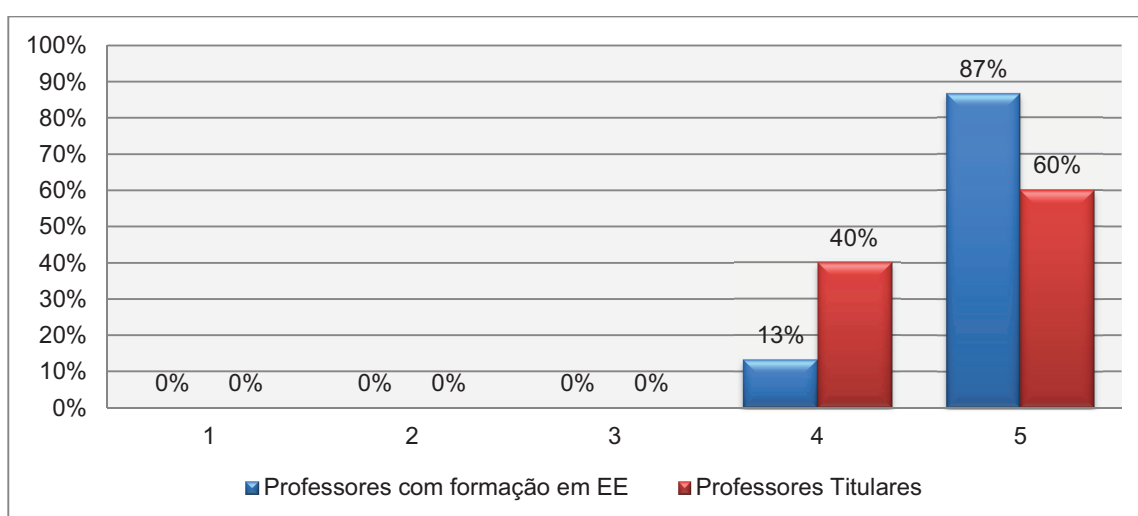


Figura 3.15 – Gráfico referente à importância atribuída pelo professor à formação de professores para lidar com crianças com DAE

Contudo, e embora sem formação, os docentes titulares sugerem, a partir desta análise, que o seu trabalho é bem desempenhado e adequado às necessidades das crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

3

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. INTRODUÇÃO

Neste estudo que incidiu sobre o tipo de envolvimento pedagógico, que os professores especializados em EE e professores titulares, proporcionam a crianças com DAE, obtivemos uma amostra constituída por 30 elementos, todos professores de turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico, de Agrupamentos de escolas da região norte do país, com diagnóstico em DAE. Trata-se de uma amostra significativa relativamente à população que se investiga, assegurando assim um número representativo de pessoas a responder ao questionário.

Da aplicação dos mesmos (questionários) aos professores resultaram dados que nos permitirão compreender o estudo efetuado e possibilitarão alguma reflexão sobre a temática em questão. A generalização e a aplicação dos resultados obtidos deverá ser cautelosa, embora os mesmos possam servir de reflexão para outros professores e investigadores.

Ao longo deste ponto do trabalho comentaremos os resultados anteriormente apresentados, tendo sempre por base a sua apresentação e análise.

Para facilitar a interpretação dos resultados, tomaremos como guia estruturante os objetivos definidos para este estudo e as questões levantadas – as hipóteses.

3.2. DISCUSSÃO DOS DADOS ANALISADOS

Este estudo teve como objetivos: aprofundar os conhecimentos sobre as DAE; verificar que tipo de estratégias e práticas são aplicadas pelo professor com formação na área, junto de alunos com DAE; verificar que tipo de estratégias e práticas são aplicadas pelo professor titular junto de alunos com DAE; fomentar a consciencialização da importância do papel do professor face aos alunos com DAE.

Para corresponder aos objetivos partimos das hipóteses de que os professores incumbidos da intervenção das crianças com DAE estão seguros do trabalho que levam a cabo com elas; de que os professores titulares, embora sem formação no âmbito da Educação Especial, procuram apoio específico, de modo a dar uma resposta adequada às necessidades dos alunos com DAE e de que as práticas e estratégias utilizadas por professores com formação junto de crianças com DAE, não diferem no total das que são utilizadas pelos professores titulares.

Com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre as estratégias e práticas de ensino utilizadas por professores com formação em EE e por professores titulares, perante alunos com DAE, os professores foram sujeitos ao preenchimento de um questionário, sob a forma de averiguar se há algo em comum entres esses professores.

Assim sendo, e no que toca a estes questionários, passados aos professores, os resultados obtidos indicaram-nos que em comparação com os professores com formação em EE, um grande número de professores sem formação na área, 50%, considerou e bem as DAE como sendo um distúrbio da aprendizagem. Contudo, não as relacionaram com o facto de serem também *uma disfunção do sistema nervoso, que pode ocorrer em qualquer momento*.

Estes mesmos professores fizeram parte de um leque de respostas semelhante às que foram dadas pelos professores com formação em EE, no que respeita aos indicadores mais relevantes para se sinalizar um aluno com DAE. Pois dos 15 (quinze) indicadores propostos (Anexo A1), os professores titulares conseguiram incluir nas suas respostas cinco dos indicadores também nomeados pelos professores com formação: problemas de atenção, problemas psicomotores, dificuldade em identificar, discriminar e interpretar os estímulos auditivos e visuais, défice de memória auditiva sequencial e visual (Quadro 3.1).

Também em relação às características comuns à maioria dos alunos com DAE, encontramos coincidências nas respostas de ambos os grupos de professores, mostrando assim os professores titulares, estarem minimamente dentro do assunto das DAE.

Quando interrogados sobre tais características, embora num quadro alargado de respostas, tornamos a encontrar nele quatro das respostas dadas pelos professores com formação em EE (Figura 3.17).

Entrando no campo das estratégias utilizadas pelos professores junto de crianças com DAE, constatamos que era uma prática regular entre a amostra total dos mesmos, uma vez que

93% dos professores com formação em EE e 87% dos professores titulares, disseram que planificavam estratégias de ensino diferenciadas para os seus alunos. Um aspeto bastante positivo a retirar deste estudo, uma vez que na amostra em análise, verificamos que os professores têm uma intervenção correta junto destas crianças.

Com base na análise feita anteriormente a esta questão, verificamos que as estratégias usadas pelos dois grupos de professores não diferenciam em muito (análise da Figura 3.21), verificando assim umas das nossas hipóteses: *H3 – As práticas e estratégias utilizadas por professores com formação junto de crianças com DAE, não diferem no total das que são utilizadas pelos professores titulares.*

Sabemos que o trabalho desenvolvido pelos professores com formação em EE sublinha a importância da formação na prática pedagógica, uma vez que o trabalho que desenvolve com crianças com DA ajuda-as a melhorar as suas dificuldades. No entanto, os professores titulares, incumbidos da intervenção junto destas mesmas crianças, estão seguros do trabalho que levam a cabo com elas.

Embora, sem formação no âmbito da Educação Especial, procuram apoio específico, de modo a dar uma resposta adequada às necessidades dos alunos com DAE. Pois apesar das dificuldades que estes alunos ainda manifestam, estes professores acreditam que a continuidade do trabalho permitirá o desenvolvimento das suas competências e a minoração de muitas dificuldades.

Deste modo, e atendendo ao tipo de estratégias usadas por ambos os grupos de professores, verificamos na fase de apresentação e análise dos resultados, uma grande correspondência na maior parte delas (análise da Figura 3.21). A única diferença a registar, é no caso dos professores titulares, que para além do trabalho que desempenham junto destes alunos, contam ainda com o apoio de um/a professor/a de Educação Especial, que coopera mutuamente com os mesmos, de forma a planear atividades articuladas entre si, direcionandas aos alunos com DAE.

Ainda que os docentes inquiridos se apoiem, quase na totalidade, nas mesmas estratégias diferenciadas para ajudar o aluno com DAE, a base do seu trabalho é a mesma, ou seja, a base da aplicação das suas estratégias passa pela adaptação das atividades a realizar. Este tipo de adaptação assume um pormenor de crucial importância, como nos refere Shaywitz (2008) *“Para muitas crianças, as adaptações representam a diferença entre sucesso e*

insucesso académico, entre um crescente sentido de autoconfiança e uma permanente sensação de derrota”. (SHAYWITZ, S., 2008, p. 189)

O Apoio Pedagógico Personalizado ou sinónimos foi transcrito pela maioria dos professores inquiridos, como forma de minimizar as dificuldades dos alunos com DAE. Paralelamente às respostas dos professores com formação encontram-se as dos professores titulares, que vão de encontro aos mesmos princípios e conteúdos, assinalados pelos primeiros. Tal situação é reveladora do conhecimento que os professores titulares possuem do trabalho que é necessário iniciar, a partir do momento em que a uma criança é diagnosticada uma dificuldade de aprendizagem.

O mesmo se verifica quando o total da amostra evidência como outra das estratégias a usar com estas crianças, o diálogo. Para os professores, nomeadamente para os professores titulares, o diálogo é fundamental na intervenção a ter junto de crianças com DAE, uma vez e justificando as suas respostas, permite-lhes manter uma aproximação afável do aluno, encontrar estratégias que o ajudem a ultrapassar esta barreira e para que aumentem a sua confiança e auto-estima.

Estes dois últimos aspetos foram sendo bastante referenciados ao longo das respostas que requeriam justificação por parte dos inquiridos, sendo ambos valorizados por estes como uma forma positiva de ajudar o aluno a minimizar as suas dificuldades.

Além disto e, mediante a análise feita anteriormente, os resultados obtidos indicam que só em 7% dos casos está implementado uma Programa Educativo Individual (PEI), situação no nosso entender um pouco grave, sendo este elemento essencial no trajeto destas crianças, como nos explica Frank e Livingston (2004):

O PEI descreve os objectivos e procedimentos por que se deverá orientar o professor do seu filho. (...) Este plano fornece-lhe uma ideia do ponto em que o seu filho se encontra no presente (...) e uma descrição geral da forma como esta será orientada e avaliada. (FRANK, R., LIVINGSTON, K., 2008, p. 112)

As respostas obtidas nos questionários, não permitiram averiguar se as crianças inerentes neste estudo usufruem de uma intervenção individual. Contudo, verificou-se que em 77% dos casos existem outros técnicos/profissionais e serviços responsáveis pela intervenção das mesmas fora a sala de aula. Os mais referidos são o Apoio Socioeducativo, Terapia da Fala, Serviços de Psicologia, Intervenção Precoce, Terapia Ocupacional, Apoio Pedagógico Personalizado por um técnico de Ensino Especial e do Gabinete do Ensino Especial.

Os resultados sugerem, que na impossibilidade dos apoios serem dados pelo professor titular de turma, o que não é o caso deste estudo, as crianças dentro deste quadro, acabam por ter sempre garantido a prestação de outros serviços, nomeadamente os que vimos anteriormente, de modo a complementar o apoio prestado pelo professor titular, seja este especializado ou não em Educação Especial.

O papel do professor parece assim, ser importante no auxílio que ele pode dar às crianças, ajudando-as a ver como, ao aprender, se estabelecem relações com a vida fora da sala de aula e com as necessidades dos outros, incluindo as das próprias crianças.

Quanto às práticas dos professores que levam a cabo a intervenção, apenas 3 (três) elementos dos 30 (trinta) que compunham a amostra, o correspondente a 20%, não recorria à planificação de estratégias diferenciadas para o aluno com DAE. Todavia, os professores que assumiram fazê-lo, a maioria, subscreveram métodos muito semelhantes, passando as suas primeiras escolhas por ajustar as atividades às dificuldades do aluno, por exemplo, abordagem de textos curtos, textos adaptados com perguntas fechadas e; por um acompanhamento durante a aula e investimento em exercícios de reforço.

Admitindo assim, como segura esta informação, podemos afirmar que os programas de intervenção, que os professores inquiridos assumem ter com os seus alunos, encontram-se na linha de uma intervenção estruturalmente correta, aspeto que é referido como positivo.

Com os resultados da amostra, apuramos ainda que em 10% dos casos, é a primeira vez que os professores fazem intervenção pedagógica a uma criança com diagnóstico de DAE. Este número corresponde a três professores titulares, ou seja sem formação em EE, que assumem que apesar do esforço que fazem para responder às necessidades do seu aluno, acabam por ainda não se sentirem seguros o suficiente para desenvolver um trabalho de intervenção junto das crianças com esta problemática.

Dão como justificação a esta resposta o fato de ser o primeiro contacto com estas crianças, no entanto, sublinham de igual modo, que fazem de tudo para irem de encontro às necessidades dos seus alunos, recorrendo a apoios que os ajudem a inteirarem-se melhor sobre o assunto e práticas adoptar no seu envolvimento pedagógico com a criança. Referem sobretudo, o apoio prestado pelo professor de Ensino Especial, disponível, neste caso, nas suas escolas, o qual realiza um trabalho cooperativo entre eles.

A segurança de um professor que realiza intervenção, que lhe advirá, com certeza, da formação que fez na área e da experiência de trabalho com estas crianças, é determinante para o sucesso na aprendizagem das mesmas. Com este estudo, tivemos oportunidade de verificar isso mesmo, pois apesar de não ser nossa intenção desvalorizar a formação do professor, pelo contrário, mas verificamos que a experiência de trabalho que professores acumulam com os anos de serviço, também pode influenciar para uma boa intervenção junto de crianças com DAE.

Os professores titulares intervenientes mostram com as respostas dadas ao questionário a que foram submetidos, que o trabalho que realizam com crianças com esta problemática, é um trabalho consciente e adequado, no qual se sentem seguros a fazê-lo, sendo que são da opinião que a formação deve ajudar em muito no trabalho em questão. A título de exemplo transcrevemos uma das respostas – *“Considero que a temática das dificuldades de aprendizagem, assim como outras dentro da Educação Especial, necessitam de formação contínua, nomeadamente no que diz respeito à intervenção e no diagnóstico (...) No meu caso, a experiência de trabalho é uma base fundamental na ajuda a estas crianças, contudo sinto necessidade, a cada passo, de me inteirar sobre o assunto”*.

Esta sinceridade merece o nosso apreço, uma vez que os problemas de formação aqui identificados vão para além da formação em intervenção, incidindo também no diagnóstico.

Para terminar, mais do que inferir que os professores incumbidos da intervenção das crianças com DAE, que dizem estar seguros do trabalho que levam a cabo com elas, detêm pela consciência do quanto é importante estar dentro da temática, de modo a saber identificar crianças com dificuldades, descrever os problemas que elas apresentam, planear programas de intervenção e colaborar com os outros participantes desde empreendimento.

Em Portugal, nos agrupamentos de escolas da nossa amostra, este trabalho, mostrou ser efetuado de forma coerente, pois apesar do professor titular de turma assumir grande parte do trabalho com estes alunos, este é complementado com professores especializados na área, destacados em gabinetes de apoio nas escolas. Esta situação, no estudo em concreto, verifica-se quer para os professores titulares de turma com especialização em Educação Especial, quer para os professores titulares de turma sem formação.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÃO

1

CONCLUSÃO

No presente capítulo, apresentam-se as principais conclusões do trabalho realizado, assim como, a indicação de algumas sugestões de eventuais desenvolvimentos futuros, numa perspectiva de que sejam realizados num futuro próximo, no âmbito das Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

1.1 CONCLUSÕES GERAIS

Esta investigação conduziu-nos à revisão de um conjunto de matérias relacionadas com a intervenção nas DAE, em crianças do 1º ciclo, dado que era esse o cerne do nosso trabalho. De entre a revisão bibliográfica levada a cabo, encontra-se a área das *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*, com a definição do seu conceito, as causas apontadas como prováveis para a sua origem, os sinais de alerta, uma estimativa das crianças com a problemática existentes e a classificação das mesmas numa perspectiva cronológica.

O conhecimento da informação disponível sobre as DAE serviu-nos de suporte para compreender a avaliação, no seu todo.

Ao nível da intervenção, assim como do conceito, revimos a literatura do passado para nos situarmos no presente, tendo destacado a informação mais atual, pela segurança que o uso das novas tecnologias incutiu no diagnóstico/intervenção das DAE, mas também pelo consenso que os próprios investigadores dizem haver entre eles, no que é essencial saber, nos dias de hoje, nesta área:

... é consensual a definição adoptada em 2002 pela Associação Internacional de Dislexia. Nesta definição enfatizam-se os problemas principais da dislexia, nas dificuldades de leitura e escrita de palavras, que resultam de défices na componente fonológica da linguagem (...). (SHAYTWITZ, S., 2008, p. 63)

Da revisão da literatura evidencia-se, em primeiro lugar, que as DA afetam verdadeiramente muitas crianças, como nos refere Shaywitz:

Sabemos agora que as dificuldades de aprendizagem específicas afectam uma em cada cinco crianças – só na América, isso corresponde a dez milhões de sujeitos disléxicos. Em cada vizinhança e em cada sala de aula pelo mundo fora há crianças que se debatem com a leitura. Para muitas crianças afectadas, a dislexia é responsável pela anulação das alegrias da infância. (Idem, p. 16)

Em Portugal a realidade é a mesma. O estudo de Vale (2010) indica uma taxa de prevalência de 5,44%, embora os alunos assinalados na amostra não correspondam à prevalência. Outro elemento a destacar é o interesse pela investigação nesta área e a mudança radical que se operou, desde há três décadas.

Os distúrbios de leitura e escrita têm sido estudados há décadas por diferentes profissionais. (...) Nos últimos 25 anos, os investigadores da área de leitura e escrita têm prestado maior atenção à sensibilidade das crianças, às propriedades formais da linguagem. (SANTOS, M., NAVAS, A., 2004, p. 225)

Na mesma linha de entendimento, ao nível da intervenção, a intervenção precoce é tema de toda a literatura desta área. Esta destaca propostas de intervenção para os primeiros anos de escolarização, uma vez que na sua maioria, as DAE continuam a ser diagnosticadas durante o primeiro ciclo “*Enquanto algumas crianças que não conseguem aprender a ler são identificadas no 1º ou 2º ano de escolaridade, a maior parte das que tem dislexia não é identificada até, pelo menos, ao 3º ano*”. (SHAYTWITZ, S., 2008, p. 20)

Por fim, a ideia transversal a toda a literatura é, ao longo do segundo capítulo, a duma intervenção rigorosa, pautada por elementos essenciais para obter resultados.

Tendo como base toda esta informação, o presente estudo incidiu sobre o envolvimento pedagógico, específico e diferenciado das crianças com DAE, dos Agrupamentos de escolas da região norte do país, com diagnóstico em DAE e tinha como objetivo geral conhecer o tipo de envolvimento pedagógico, que os professores especializados em Educação Especial e professores titulares, proporcionam a crianças com DAE, e verificar, que tipo de diferenças existe entre ambas as práticas pedagógicas.

Para o atingir formulamos três hipóteses:

H1 – Os professores incumbidos da intervenção das crianças com DAE estão seguros do trabalho que levam a cabo com elas.

H2 – Os professores titulares, embora sem formação no âmbito da Educação Especial, procuram apoio específico, de modo a dar uma resposta adequada às necessidades dos alunos com DAE.

H3 – As práticas e estratégias utilizadas por professores com formação junto de crianças com DAE, não diferem no total das que são utilizadas pelos professores titulares.

Não houve limitações relevantes ao estudo e, de um modo geral, o contacto com os agrupamentos de escolas pautou-se pela colaboração e simpatia da generalidade dos professores.

Assim, antes de mais, temos de concluir que a nossa amostra apresenta um número credível de elementos, pois envolve 30 (trinta) professores que têm nas suas salas de aula alunos identificados com diagnóstico em dificuldades de aprendizagem, o pretendido para este estudo. Esta amostra incluía um leque de 40 (quarenta) alunos, onde a sua maioria justifica a prevalência da dislexia com 57% dos casos.

No nosso estudo, como já foi referido na discussão de resultados, podemos concluir que os elementos que sustentam a intervenção pedagógica, específica e diferenciada das crianças com dificuldades de aprendizagem dos Agrupamentos de escolas inquiridos, de um modo geral, apresentam-se como os necessários e essenciais para uma intervenção de sucesso.

Os professores destes alunos, que compõe a amostra deste estudo, mostraram, com base nas respostas aos questionários, que as práticas que utilizam como estratégias diferenciadas para intervir junto dos mesmos, são eficazes e beneficiam os alunos com esta problemática de um modo positivo.

Sabemos de antemão que metade da amostra, ou seja, 15 (quinze) professores, levam a cabo esta intervenção sem qualquer tipo de formação na área, apenas têm por base a experiência de trabalho na área da docência. Mesmo assim, verificamos que as práticas utilizadas por estes vão de encontro às que são utilizadas pelos professores com formação em EE, a outra metade da amostra.

Além disto, quase o total da amostra (90%) destacaram a intervenção individual, como a principal regra a ter com este tipo de crianças. Este número de professores coloca isso em prática, sublinhando a ideia de que estas crianças deveriam ter obrigatoriamente um lugar para uma intervenção deste tipo – individual.

Com este estudo, confirmamos uma vez mais, que o conhecimento científico adquirido por parte do professor sobre as DAE influencia a sua prática pedagógica, assim como a sua atitude face à criança com esta problemática. No entanto, esta ideia é retirada de uma amostra, que obviamente não pode ser considerada representativa em termos estatísticos do meio escolar em geral, mas sim um exemplo do que pode acontecer no mesmo.

Isto leva-nos a concluir que o conhecimento por parte do professor sobre as DAE é determinante, para que possa ajudar a criança a superar as suas dificuldades. Esta situação verificou-se com a realização deste estudo, onde os professores questionados demonstraram estarem conscientes do trabalho que realizam diariamente com os seus alunos.

Para que isto seja um processo contínuo, é necessário que o professor não deixe de pesquisar e cultivar-se sobre a temática em questão, para tal é essencial que tenha conhecimento dos estudos atuais desenvolvidos e das implicações daí decorrentes. Além disto o apoio e postura educativa devem mudar, de modo a facultar aos docentes a oportunidade de se organizarem, com vista a usufruírem da formação necessária para colmatarem as dificuldades das crianças.

Há que por isso apostar na educação e no aperfeiçoamento científico da mesma, como defende Fonseca (2004).

1.2. DESENVOLVIMENTO DE TRABALHOS FUTUROS

Nesta fase final da Dissertação de Mestrado, é possível apresentar algumas conclusões finais bem como delinear linhas futuras de investigação.

Quando se procura conhecer as circunstâncias necessárias à aprendizagem das DAE pretende-se determinar que ambientes, conhecimentos, atitudes, comportamentos ou aptidões poderão condicionar a aquisição e desenvolvimento desta competência.

O processo de apropriação das dificuldades de aprendizagem é um campo amplo, para o qual contribuem fatores pedagógicos e cognitivos. Neste sentido, a aprendizagem está condicionada aos ambientes proporcionados à criança nos vários contextos por onde vai passando, começando pelo jardim-de-infância.

Ao concluirmos este estudo, verificamos que o mesmo contribuiu de forma positiva para uma relação de conhecimentos sobre a abordagem pedagógica diferenciada, assim como sobre as DAE do ponto de vista educativo. Por outro lado, paralela e obrigatoriamente temos o conhecimento da formação de todos os professores para, na sala de aula, saberem optar e ajustar métodos e estratégias eficazes de ensino, para estarem preparados para realizar a intervenção adequada a cada caso específico.

Para além destes, outros contributos surgiram com o realizar do estudo: a existência de uma dinâmica reflexiva e ativa comum entre professores com especialização em EE e professores titulares que se reflete nos conhecimentos sobre os seus alunos com DAE.

Pois como verificamos anteriormente e, apesar de sabermos que a formação de professores é fundamental para a intervenção junto de crianças com DAE, verificamos que os professores titulares, apenas com a sua experiência profissional, conseguem de igual modo dar respostas às necessidades das mesmas através da sua prática pedagógica. Esta ideia tendo sido confirmada, acaba por sustentar, na realização deste estudo, uma linha positiva face ao mesmo.

Analisando a temática das dificuldades de aprendizagem, tendo em conta o elevado número de crianças com problemas nesta área, consideramos pertinente que o seu estudo continue a ser explorado.

Seguindo a linha de pensamento que orientou esta dissertação, seria interessante investigar mais em pormenor a questão da articulação entre o jardim-de-infância e o 1º ano de

escolaridade, tendo em vista a sua otimização, recorrendo a uma metodologia que analisasse as estratégias adotadas pelos educadores e pelos professores do 1º ciclo do ensino básico.

Outra linha de investigação poderia direcionar-se para o estudo das necessidades de formação dos educadores e professores na área das DAE, podendo ser implementado para tal, um programa de formação neste domínio, para maior eficácia da diferenciação e do ensino.

Isto iria permitir ajudar estes profissionais a nível das metodologias de ensino e práticas pedagógicas de sucesso, como também a desenvolverem de forma sistemática estratégias e atividades para a intervenção junto destas crianças, de modo a fazerem face aos atrasos de desenvolvimento em áreas específicas.

BIBLIOGRAFIA

- AFFONSECA, S., *Compreendo a Dislexia. Disponível em:* <http://www.profala.com/artdislexia13.htm>. Acesso realizado em 06/04/10
- AFONSO, L., (2010), *Disortografia: Compreender para Intervir*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/>. Acesso realizado em 16-02-12
- ANISCOW, M., PORTER, G., WANG, M., (1997), *Caminhos para Escolas Inclusivas*. Instituto Inovação Educacional, Lisboa
- Apontamentos professor Carlos Afonso – Qualidade e Contextos Educativos: Política e Organização – Questões de Currículo (2011)
- APPDAE – Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas <http://www.appdae.net/oquesaodaes.html> (acedido em 14-03-11)
- CARMO, H., FERREIRA, M., (1998) *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta
- CAVALCANTE, V., DANTAS, M., (2006) *Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Quantitativa*. Brasil
- CHARLOT, B., (2005), *A relação com o saber, formação dos professores e globalização – Questões para a educação hoje*. Artmed, Porto Alegre
- CITOLER, S., SANZ, R., (1993), *A Leitura: avaliação e intervenção educativa in Necessidades Educativas Especiais*. Porto, Porto Editora
- CONDEMARIN, M., BLOMQUIST, M., (1988), *Dislexia – manual de leitura correctiva*. Artes Médicas, Porto Alegre
- Constituição da República Portuguesa – artigos 13º, 71º e 74º
- CORREIA, D., ÁLVARES, J., ABEL, M. (2003), *Uma abordagem em Intervenção Precoce centrada na família*. Cadernos de Educação de Infância, Nº67
- CORREIA, L., (1997), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora, Porto
- CORREIA, L., (2003), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto Editora
- CORREIA, L., (2008) *Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto Editora, Porto

- CRUZ, V., (1999), *Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos*. Porto Editora, Porto
- CRUZ, V., (2007) *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa, Lidel
- DAVIS, R., (2004), *O Dom da Dislexia: O Novo Método Revolucionário de Correção da Dislexia e de Outros Transtornos de Aprendizagem*. Editora Rocco, Rio de Janeiro
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais – Junho de 1994
- DEHANE, S., (2007) *Les Neurones de la Lecture*. Paris, Odile Jacobe
- Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008 (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro)
- Diário da República, 1.ª série — N.º 79 — 22 de Abril de 2008 (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril)
- Diário da República, 1.ª série – N.º 193 – 6 de Outubro de 2009
- Disgrafia – Prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita. Disponível em <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/DIFICULDADE%20DE%20APRENDIZAGEM/disgrafia.pdf>. Acesso realizado em 01-03-12
- Dislexia. Disponível em <http://www.dislexia.com.br/>. Acesso realizado em 27-02-12
- EDUCABRASIL, A., *Informação para a formação*. Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=112>. Acesso realizado em 05-03-12
- EDUCAMAIS, *Diagnosticar, Intervir em necessidades educativas especiais – Dislexia, Dificuldades de Aprendizagem, Autismo, TDAH, Orientação Escolar*. Disponível em <http://educamais.com/>. Acesso realizado em 01-03-12
- ESTRELA, Maria., (2009), *A Interrelação Dislexia e Formação de Professores*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- FONSECA, V., (1984), *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Editorial Notícias, Lisboa
- FONSECA, V., (1999), *Insucesso Escolar: Abordagem Psicopedagógica às Dificuldades de Aprendizagem*. Âncora Editora, 2ª Edição Lisboa
- FONSECA, V., (2002) *Dislexia, Cognição e Aprendizagem: Uma Abordagem Neuropsicológica às Dificuldades de Aprendizagem* – Cadernos da APDIS, 1, 10-23, Porto, APDIS

- FONSECA, V., (2004), *Dificuldades de Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Âncora Editora, 3.^a edição Lisboa.
- FONSECA, V., (2008) *Dificuldades de Aprendizagem abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Âncora Editora, Lisboa
- FRANK, R., LIVINGSTON, K., (2004) *Como Apoiar um Filho Disléxico*. Lisboa, Editorial Estampa
- FREEMAN, J., GUENTHER, Z., (2000), *Educando os Mais Capazes – Ideias e Acções Comprovadas*. EPU, São Paulo
- GARCÍA, J., (1998) *Manual de Dificuldades de Aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática*. Artes Médicas, São Paulo
- GIL, A., (1995) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, Edições Atlas
- KIRK, S. E GALLAGHER, J. (1987), *Educação da Criança Excepcional*. Livraria Martins Fontes Editora, L.da, São Paulo
- Lei De Bases Do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (artigos 20º e 21º)
- MARTINS, A., (2000), *Dificuldades de aprendizagem específicas: questões sobre estratégias de aprendizagem*. *Sonhar*, VII.2, p.163 – p.182
- MARTINS, A., SILVA, A., (1999) *O nome das letras e a fonetização da escrita*. *Análise Psicológica* 1 (XVII): 49-63. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a07.pdf>. Acesso realizado em 11-06-12
- MARTINS, A., VALENTE, F., (2004) *Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes*. *Análise Psicológica* 1 (XXII): 193-212. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a18.pdf>. Acesso realizado em 11-06-12
- MASSI, G., (2007), *A Dislexia em Questão*. Plexus Editora, São Paulo
- Ministério da Educação, (1992) *Materiais de Apoio aos Novos Programas Leitura e Escrita, 1º ano*, DGEBS
- Ministério da Educação – Diferenças entre os dois diplomas. Disponível em http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/dsapoe_ee_dif_entre_dl319_e_dl3.pdf. Acesso realizado em 14-02-11

Ministério da Educação – Educação Inclusiva: A Escola. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso realizado em 26-03-12

MONTEIRO, M., SANTOS, M., (2002) *Psicologia 1ª Parte*. Porto Editora

NIELSEN, L., (1999), *Necessidades Educativas Especiais na Sala de aula*. Porto Editora, Porto

PACHECO, J., FLORES, M., (1999), *Formação e Avaliação de Professores*. Porto Editora

PINTO, M., (2010), A Resposta Educativa às Dificuldades de Aprendizagem Específicas do Rafael. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusíada do Porto

Parecer nº 3/99 (DR, 17 de Fevereiro) do Conselho Nacional de Educação

Plano de Actividades do Departamento de Psicologia e de Educação Especial. Disponível em http://www.externato-penafirme.edu.pt/psic-plano_actividades11-12.pdf. Acesso realizado em 15-03-11

Pró-Inclusão – Todos juntos numa nova escola. Disponível em <http://www.pro-inclusao.org.br/index.html>. Acesso realizado em 26-03-12

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L., (2003) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Grávida

REBELO, J., (1993), *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Edições ASA

REIS, L., Centro de Fonoaudiologia: Disortografia. Disponível em <http://www.centrodefonoaudiologia.com/disortografia-dificuldade-de-aprendizagem/>. Acesso realizado em 05-03-12

SAMPAIO, S., Dislexia. Disponível em: <http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/disturbios.htm#Dislexia>. Acesso realizado em 16-02-12

SÁNCHEZ, J., (2004), *Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica*. Artmed Editora S.A., Porto Alegre

SANTOS, M., NAVAS, A., (2004) *Distúrbios de Leitura e Escrita – Teoria e Prática*. Brasil, Manole

SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C., (2005), *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem – Pistas para uma Intervenção Educativa Ensino Básico*. Edições ASA

- SERRA, H., ESTRELA, M., (2010) *Compilação de documentos da APDIS (artigo)*. Edição APDIS, Porto
- SERRA, H., (2010), *Dificuldades Específicas de Aprendizagem – Sebenta de Estudo*. Porto
- SHAYWITZ, M. D. Sally., (2008), *Vencer a dislexia*. Porto Editora – Porto
- SILVA, F., (2005), *Lado a lado – Experiências com a Dislexia*. Texto Editores, Lisboa
- SIM-SIM, I., (2006), *Ler e Ensinar a Ler*. Porto, Edições ASA
- Sim-Sim, I., (2007) *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa, Ministério da Educação
- Sim-Sim, I., (2009) *O Ensino da Leitura: A Decifração. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa, Ministério da Educação
- TORRES, R., FERNÁNDEZ, P., (2001), *Dislexia, disortografia e disgrafia*”. McGraw-Hill, Portugal, Lda
- TUCKMAN, B., (2002) *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em educação (2ª ed.)*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- VILAR, A., M., (1994), *Currículo e Ensino – para uma prática teórica*. Edições Asa

ANEXO A1 – QUESTIONÁRIO

Questionário

Caro (a) colega:

No âmbito da disciplina “Dissertação de Mestrado” do 2º ano de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), vimos por este meio solicitar a sua colaboração para um estudo acerca do tema: “Inter-Relação da Intervenção com DAE e a Formação de Professores”. Este inquérito destina-se a Profissionais do Ensino Básico, e tem como objetivo analisar as diferenças que se verificam, no envolvimento pedagógico, que professores especializados em Educação Especial e professores titulares, proporcionam a alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas. A resposta a este inquérito é totalmente anónima.

Dados Pessoais

1. Sexo

Feminino

Masculino

2. Qual a sua idade?

- 25

25-30

31-35

36-40

+ 40

Dados Académicos

3. Quais as suas habilitações académicas?

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

Outras _____

4. Obteve alguma especialização em Educação Especial?

Sim

4.1 Qual? _____

Não

Nota: Se respondeu sim, diga qual o tipo de especialização que obteve

Dados Profissionais

5. Qual a sua situação profissional?

Quadro de Escola

Quadro de Zona Pedagógica

Contratado (a)

Outra _____

6. De que tempo de serviço dispõe?

1-5

6-10

11-15

16-20

21-25

26-30

+ 30

Sobre as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)

7. As DAE são:

- Um atraso na capacidade motora
- Um atraso na aprendizagem
- Um atraso na capacidade intelectual
- Um distúrbio da aprendizagem
- Um atraso na capacidade auditiva
- Um atraso na capacidade visual
- Uma disfunção do sistema nervoso, que pode ocorrer em qualquer momento
- Outras _____

Nota: Assinale com um "x" a resposta (s) que considera mais correta (s).

8. Numa escala de 1 a 5, que indicadores considera mais relevantes para sinalizar um aluno com DAE?

- Desmotivação
- Dificuldade para aprender
- Problemas de comportamento
- Problemas de atenção
- Dificuldades no processo de informação
- Dificuldades em captar, processar e dominar as tarefas e informações
- Problemas psicomotores
- Problemas emocionais
- Distração
- Manifestação de inversões, omissões e confusões na leitura e escrita
- Dificuldade em identificar, discriminar e interpretar os estímulos auditivos e visuais
- Problemas de memória
- Défice de memória auditiva sequencial
- Défice de memória visual sequencial
- Problemas de coordenação visual-motora

9. Assinale cinco das características que considera serem comuns aos alunos com DAE.

- Pouco empenho nas tarefas que realiza
- Dificuldades de processamento auditivo
- Falta de competências organizacionais
- Baixa auto-estima
- Insegurança
- Ansiedade
- Receio de ser exposto
- Desequilíbrio
- Distração
- Sentimento de vergonha
- Fraca tolerância a frustrações e problemas

19. Numa escala de 1 a 5, qual a importância que atribui à formação de professores para lidar com crianças com DAE?

Pouco Importante		→	Muito Importante	
1	2	3	4	5

Obrigado pela sua atenção!

