

NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados

Helena Serra*

Resumo: Neste artigo debruçamo-nos sobre duas problemáticas que se incluem nas consideradas de «baixa intensidade...», claramente descuradas nas escolas do nosso país, a exigirem do sistema educativo respostas de qualidade, em primeiro lugar de modo a salvaguardar os direitos fundamentais das crianças e famílias, mas também pela «alta incidência», isto é, pelo elevado número de casos existentes.

Abstract: In this article we focus on two issues that are regarded as «minor» and haven't clearly received proper attention from our country's schools. They demand quality answers from our educational system. These answers are important not only because they grant children and families their fundamental rights but also due to the «high incidence», i.e. the high number of existing cases.

137

Introdução

Mel Ainscow (1999) refere que entre o movimento integrativo e o movimento inclusivo, as iniciativas visavam a população constituída pelos alunos com deficiência, mas, em resultado da maior apropriação do conceito de Necessidades Educativas Especiais, esse espaço de abrangência foi sendo ampliado, passando a considerar-se nele todas as crianças que experimentam algum tipo de barreira no âmbito das experiências relativas à sua vida académica – desde necessidades moderadas e severas a problemas de linguagem, perturbações no domínio da leitura-escrita, distúrbios emocionais e do comportamento, isolamento social por privação ou diversidade cultural ou outra.

Simeonsson, já em 1994 alertava as escolas para o facto de focalizarem os apoios suplementares educativos apenas nos problemas de «alta intensidade, mas de baixa incidência», deixando a descoberto os problemas de «baixa intensidade, mas de alta incidência», ou seja a grande % de alunos que tinham insucesso, ainda não tinha motivado a escola para a procura de estratégias que invertessem os resultados negativos. O conceito «educação inclusiva» respeita a todo o sistema de ensino, baseando-se na diferenciação curricular e num currículo em construção, rompendo com a escola regular tradicional.

* ESE de Paula Frassinetti

Neste artigo debruçamo-nos sobre duas problemáticas que se incluem nas consideradas de «baixa intensidade...», claramente descuradas nas escolas do nosso país, a exigirem do sistema educativo respostas de qualidade, em razão em primeiro lugar dos direitos fundamentais dessas crianças e famílias, mas também pela «alta incidência», isto é, pelo elevado número de casos existentes.

A – Necessidades educativas dos alunos disléxicos

As crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas (DAE) – dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia – de entre as que necessitam de algum tipo de diferenciação na escola, são as que se apresentam em maior percentagem e as mais negligenciadas no nosso sistema de ensino.

138

Concordamos que aos docentes especializados em educação especial, sejam atribuídas funções no campo das respostas educativas dirigidas a alunos com deficiências e níveis de funcionalidade expressa e significativamente comprometidos, isto é, problemas de alta intensidade, embora de baixa frequência.

No entanto, numa visão realista e pragmática das necessidades da escola, é necessário atender a que o maior número de casos de insucesso e abandono escolar respeitam a dificuldades de aprendizagem causadas por problemas de baixa intensidade, embora de alta frequência, isto é, alunos com DAE, distúrbios de comportamento, perturbações da comunicação, capacidades acima da média; tais casos teriam um percurso escolar bem diverso se as condições do envolvimento próximo fossem diferenciadas. É a estes alunos que são referidos, na actualidade, os Apoios Educativos.

Todavia, os docentes que nos agrupamentos e escolas assumem os Apoios Educativos não têm formação para efectuar a intervenção específica de que tais alunos necessitam. Em nosso entender, é urgente facultar a tais professores formação específica acrescida, enriquecida com conteúdos teóricos e teórico-práticos, sobre aquelas temáticas, com vista à aprendizagem de «como avaliar» áreas fortes, fracas ou emergentes e do «como intervir especificamente», atendendo às variáveis com influência dos contextos educativos. Concretamente, serem privilegiadas as estratégias específicas para avaliação compreensiva a fim de serem diagnosticadas as dificuldades instrumentais dos alunos, e reunir dados que permitam planear a intervenção psicopedagógica específica, centrada no aluno e no seu meio. Uma vez formados, os professores, a partir de um plano de intervenção estruturado de acordo com as necessidades dos alunos, irão seleccionar estratégias, actividades e materiais, criar «espaços» adequados ao melhor desenvolvimento das capacidades básicas prejudicadas, e

dessa forma os alunos apoiados atingiriam melhores performances e conseguiriam um melhor progresso nas aprendizagens em geral. As escolas sentir-se-iam melhor preparadas para resolver o problema do insucesso e abandono escolar de significativo número de alunos considerados a priori aptos para aprendizagens normais.

Do nosso ponto de vista, torna-se de facto imperioso investigar, estudar aprofundadamente, debater, partilhar, reflectir, sobre formas eficazes de planear e organizar os Apoios Educativos, quer ao nível da sala de aula, enquanto espaço inclusivo por excelência, quer ao nível de escola enquanto organização de saberes, de recursos, de tempo, de meios, de expectativas e vontades, quer ainda ao nível educativo mais geral, enquanto Sistema Educativo sustentado por uma dada política.

Isto é, no plano dos recursos humanos educativos, a ser providenciados pelas comunidades há que equacionar respostas eficazes de forma a inverter a situação actual, que o mesmo é dizer «apetrechar» os professores e educadores, os gestores em educação, os psicólogos, os terapeutas e outros profissionais do foro, com os saberes que os habilitem a compreender as necessidades educativas comuns e específicas, a encontrar criativamente as formas diferenciadas de promover aprendizagens, a identificar e intervir sobre os factores facilitadores e inibidores de sucesso educativo, no plano da motivação individual, da relação interpessoal, dos contextos e estruturas educativas, da organização da escola.

Os profissionais necessitam de obter formação para saber equacionar, em cada situação, os factores causais e intervir diferenciadamente: promover intervenção precoce, criar e utilizar estratégias de avaliação e intervenção diversificadas, conhecer equipamentos e materiais específicos, adaptar currículos e condições de avaliação, organizar o tempo e o espaço em função de características e necessidades individuais, elaborar programas individuais, identificar potencialidades e necessidades dos alunos, apoiar e orientar a intervenção das famílias, promover as interacções com a comunidade. Tais domínios de actuação implicam formação específica.

Centrando-nos estritamente no campo das DAE, cuja maior expressão se concretiza em leitura-escrita, recordemos que são múltiplas as competências que o acto de ler implica: i) reconhecimento e discriminação de símbolos gráficos – grafemas; ii) a sua associação aos correspondentes símbolos auditivos – fonemas; iii) a análise e síntese auditiva e visual dos vários elementos constitutivos da palavra, bem como da palavra como um todo; iiiii) a constante combinação de ambas – análise e síntese auditiva e visual; iiiiii) a compreensão – atribuição de significado às palavras, referida à experiência anterior.

Ora, os símbolos gráficos têm formas próprias e diversas, por vezes muito próximas entre si, com uma dada orientação espacial, distribuindo-se nas sílabas em diferentes

posições relativas; e os símbolos auditivos articulam-se e soam de forma própria e diversa, tendo por vezes sons muito próximos entre si, e surgem na sílaba e na palavra segundo uma dada ordenação temporal. Uns e outros têm de ser adequadamente identificados e associados entre si, organizados em um todo complexo, sem deixar de ser percebidos como unidades simples, como partes que compõem o todo. A significação ou captação do sentido das palavras e frases, assenta no vocabulário adquirido e nas estruturas da língua conhecidas. Nestas exigências estão implicados processos psicológicos complexos. Se o aluno iniciar o processo de aquisição da leitura sem um dado desenvolvimento neste conjunto de habilidades, revelará dificuldades na iniciação, as quais vão continuar a manifestar-se na fase de desenvolvimento da leitura-escrita. Teoricamente, quando, apesar da estimulação adequada, estas competências se não apresentam suficientemente desenvolvidas, vem sendo afirmado que poderá dever-se a alterações no SNC, com prejuízo do processamento da informação simbólica, ou seja, tais dificuldades têm a sua génese em alterações de carácter neurológico.

Há alunos com baixos níveis de desempenho em leitura-escrita relacionados com outras causas – dispedagogia, falta de tempo em tarefa, desmotivação, problemas do foro médico ou psicológico, baixa capacidade intelectual, nível inferior de estímulos culturais, ou outras. Nestes casos, as respostas a implementar, o desenvolvimento a promover, situam-se também no plano da intervenção diferenciada, com estratégias próximas das utilizadas com casos de DAE.

Os professores através de variadas actividades e exercícios específicos, poderão desenvolver nos alunos as diferentes áreas empobrecidas que constituem a génese dos erros de leitura-escrita, ou seja, a consciência fonológica, a percepção e memória visual, a percepção e memória auditiva, a linguagem compreensiva e expressiva, o esquema corporal, a lateralidade e orientação espacial, a orientação temporal, a atenção e memória auditiva e visual, a grafomotricidade, etc.

Antes da intervenção específica, importa saber efectuar a avaliação compreensiva do aluno, para situar as dificuldades, definir se se trata de áreas básicas não desenvolvidas, perceber quais são, para que na intervenção se contemplem especificamente. Daí que se justifique uma intervenção específica, estruturada, sistemática, atempada, com as crianças e seus contextos, devendo ser privilegiada a intervenção o mais precoce possível (pré-escolar e escolar inicial).

Para isso é necessário oferecer formação neste domínio a educadores e professores de qualquer nível de ensino e educadores de infância. A todos cabe uma dada intervenção que, de preventiva poderá ter de se tornar remediativa, porque em tempo devido se não fez intervenção específica, com as inevitáveis consequências a nível da auto-estima, da motivação, do sucesso escolar e talvez de vida adulta.

Na prática, quanto a estes alunos, têm sido tomadas medidas que reputamos de injustas. Ilustra bem este nosso ponto de vista o regime que vem sendo estabelecido, relativamente à adaptação das condições de avaliação dos alunos disléxicos, no caso de exames nacionais, em que se estipulou que o benefício de «adaptação das condições de avaliação» só seria concedido àqueles alunos que tivessem iniciado esse processo no ensino básico (exigência do ano 2005/06) ou apenas aos alunos em que o processo se tenha iniciado no 2.º ciclo do ensino básico (exigência do ano 2006/07). A propósito, em sede e tempo devido, no intuito de introduzir alguns factores favorecedores da revisão dessa medida, argumentámos com estas razões:

- a) em geral os alunos disléxicos, apresentam distúrbios de lateralização o que reflecte um funcionamento neurológico atípico, com o qual se relaciona uma significativa diminuição de competências em algumas áreas que constituem pré-requisito da leitura-escrita (ex: a linguagem, em termos de compreensão e/ou expressão; e/ou a interiorização do esquema corporal, o reconhecimento lateral, a orientação espaço-temporal; e/ou a percepção e memória auditiva e/ou visual, a consciência fonológica e/ou rítmica, a motricidade ampla e/ou fina) (problemas que divergem de caso para caso);
- b) essas áreas instrumentais que se apresentarem fracas perturbam a capacidade leitora, atingindo tais alunos performances muito inferiores ao que seria de esperar, face à sua capacidade intelectual e ao esforço que dispendem, podendo:
 - . necessitar de ler duas e mais vezes os textos, quer quando fazem leitura silenciosa, quer oral, para conseguir colher a informação neles contida, o que implica necessidade de mais tempo para efectuarem as tarefas propostas;
 - . tornar-se incapazes de assumir ler em voz alta perante alguém, dadas as hesitações/alterações, a arritmia, a falta de expressão;
 - . ficar, ao ler em voz alta, tão preocupados com a decifração/descodificação que são incapazes de atender, simultaneamente, ao significado das palavras e frases, portanto ao sentido implícito nos textos;
- c) em geral, trata-se de alunos muito esforçados e aplicados, que investem muito tempo no estudo, sem restar espaço para o lazer (só não acontece quando a auto-estima e baixas expectativas atingiram níveis muito inferiores, optando pela desistência à luta); são alunos sem tempo para brincadeiras, jogos, desportos ou outras actividades extra-curriculares;
- d) devido a tão grandes esforços e também porque, em geral, revelam elevada criatividade em algum ou alguns domínios, podendo atingir em algumas disciplinas resultados escolares de nível satisfatório ou bom;

-
- e) apesar das dificuldades dos alunos em leitura (na descodificação e na compreensão ou só numa delas) e também, em geral, na expressão escrita (alterações no plano ortográfico e/ou morfo-sintáctico e semântico) os encarregados de educação sentem que o aluno tem «problemas» que não sabem explicar, mas, por desconhecimento, não sabendo que se trata de DAE (dislexia/disortografia e/ou disgrafia e/ou discalculia), não recorrem atempadamente a serviços especializados para avaliação compreensiva e tratamento;
- f) são os encarregados de educação, por sentirem que o aluno tem «algo que não controla» e que o impede de alcançar melhores resultados, que o passam a apoiar no estudo, em geral e na preparação para os testes, devendo-se grande parte do produto final obtido, ao acompanhamento e esforço de outrem;
- g) a Escola, na grande maioria das situações, também tem desconhecido este tipo de manifestações, referenciando os alunos como «desmotivados», «distraídos», etc.; muitas vezes; é já no ensino secundário (onde as dificuldades se tornam mais graves face às exigências colocadas) que, tanto os encarregados de educação como os professores, assumem «lutar» por uma avaliação-diagnóstico, esforçando-se por obter uma explicação para tais dificuldades e a orientação que lhes permita ajudar o filho ou aluno;
- h) actualmente, já «n» alunos beneficiam, na escola básica, de adaptação das condições de avaliação (porque nos últimos anos se tem vindo a conseguir alertar para esta problemática muitas escolas e professores), o que ainda não sucedia quando os actuais alunos do 11.º e 12.º ano frequentavam o ensino básico;
- i) foi o próprio sistema educativo que lhe permitiu transitar de ano com várias negativas (no caso dos alunos disléxicos em geral são as línguas), não havendo real necessidade de dar início a um «processo formal» para se preverem as adaptações a fazer no seu caso.
- j) o facto de o 319/91 (a lei de então) se destinar, quase no todo do seu articulado, a prever medidas a aplicar a «alunos com deficiência», tornou-o como que «proibitivo» ou pelo menos instrumento «non grato» para o caso destes alunos, pelas conotações que a escola (os docentes e os outros discentes) fariam em casos em que se aplicasse. Isto é, muitos alunos e famílias não quiseram invocar e recorrer a tal legislação para que não ficasse «o rótulo» que arrastaria consigo, em sede de senso comum (aliás muitos alunos não querem sequer ir a uma consulta de «psicólogo», pelas ilações que os colegas fazem a partir daí).
- l) por outro lado, na disciplina de português, no ensino básico, o nível de exigência é muito menor que no ensino secundário, tornando-se o atraso na leitura-escrita, muito mais evidente neste nível.

Estes alunos têm efectivamente necessidades educativas específicas e se não são em devido tempo identificados e não beneficiam de intervenção diferenciada, a falha é da própria escola. No sistema, os que resistem, tornam-se uns «sobreviventes»: são indevidamente interpretados, incompreendidos, não apoiados, desmerecidos, às vezes «negativamente marcados» pelos contextos educativos, julgados de atrasados, «amachucados» na sua auto-imagem. Como cidadãos de pleno direito, a escola deve-lhes o «cuidado» com a sua diferença (descobrir/acolher a sua criatividade, compreender/saber avaliar/intervir para diminuir a sua dificuldade, respeitá-lo).

Daí que se afirme como gravemente injusta qualquer medida que desconheça a presença nas escolas ou venha retirar direitos aos alunos disléxicos.

O facto de alguns alunos só iniciarem no ensino secundário o processo que lhes permita beneficiar de condições especiais de avaliação, julgamos poder imputar-se à falta de condições que se verificam na Escola (falta de conhecimento sobre a problemática, falta de uma cultura da diferença e sua aceitação, falta de meios para atempadamente se fazer a referência, avaliação e intervenção específica), não devendo os alunos disléxicos em geral, ser ignorados ou penalizados.

A elevação dos padrões de qualidade em educação passa pela reorganização dos Apoios Educativos que implica em primeiro lugar a formação acrescida de todos os profissionais nessas funções.

B – Necessidades educativas dos alunos sobredotados

As elevadas capacidades que algumas crianças apresentam possibilitarão, naturalmente, uma realização elevada, uma vida enriquecida e de melhor qualidade, um contributo positivo para o engrandecimento da sociedade em geral, se o seu envolvimento familiar e escolar for adequado.

As crianças sobredotadas não constituem um grupo único, homogéneo e facilmente reconhecível em qualquer situação. Cada criança traz em si uma combinação essencial e substancialmente única de traços, características e atributos, oriundos não somente da sua constituição e plano genético, como também derivados de muitos factores de influência presentes no ambiente a que é exposta, dentro dos vários grupos a que pertence, sendo de realçar a importância da qualidade da interacção entre factores determinantes.

«Sobredotação constitui a expressão de um conjunto de factores interactuantes que resultam na manifestação de um desempenho saliente (...). O ambiente educativo em que se processa o desenvolvimento das crianças e, particularmente, a escola, joga

um papel decisivo na sobredotação, cabendo-lhe a responsabilidade de criar oportunidade e experiências de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento e expressão da sobredotação.

A atenção às diferenças individuais e ao contexto de aprendizagem implica uma flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do currículo, por forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um.

Uma das maiores dificuldades que decorre da operacionalização destes princípios, no contexto de cada escola, diz respeito à concretização de um ensino diferenciado e à planificação e gestão dos recursos humanos e técnicos disponíveis para lhe dar coerência e viabilidade» (in Crianças e Jovens Sobredotados: Intervenção Educativa, ME-DEB, 1998).

144

Importa em primeiro lugar que a família saiba encontrar formas de proporcionar enriquecimento de vida da criança pela presença e disponibilidade, pelos estímulos oferecidos, pelas relações afectivas estabelecidas, que se constituem como factores imprescindíveis para se conseguir uma boa e equilibrada estimulação do seu potencial.

Por sua vez a escola pode tornar-se um factor inibidor do aparecimento ou do desenvolvimento das potencialidades destes alunos. A não promoção de ambientes criativos, a falta de estímulos, de recursos, de oportunidades, o não atendimento diferenciado em função das características e necessidades individuais, constituem, frequentemente, as causas do não desabrochar de capacidades latentes ou da involução de capacidades reveladas.

«Os sistemas educativos formais são muitas vezes acusados de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstracto, em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipa, o sentido do belo, a dimensão espiritual e a destreza manual» (Jacques Delors, Relatório da UNESCO «Educação para o Século XXI»).

As crianças sobredotadas têm necessidades educativas específicas, por isso necessitam de respostas diversificadas que passam pela flexibilização e adequação curricular e pela diferenciação de métodos e estratégias educativas. Um programa de educação para sobredotados deve prever uma estrutura que permita a aceleração, a complexidade e o aprofundamento, bem como todo o material suplementar necessário.

As dinâmicas de acção do professor, em termos de metodologias e de estratégias, a diferenciação pedagógica e o desenvolvimento de actividades de enriquecimento

curricular, representam para o aluno sobredotado o suporte consistente da sua educação.

Apoiar um aluno sobredotado é dar-lhe espaço para maximizar os seus potenciais, facilitando-lhe «o caminho». Há pais angustiados com a falta de respostas adequadas da escola. Só alguns estão orientados e apoiados, dando um suporte adequado aos filhos. Os professores e educadores estão cada vez mais despertos para esta forma de diversidade e para as necessidades destes alunos e, embora a gestão das escolas venha desenvolvendo esforços para apoiar as diferentes formas de diversidade, as dificuldades de actuação são múltiplas. As crianças sobredotadas com desequilíbrio de desenvolvimento nas suas capacidades, podem ter de enfrentar situações de não aceitação que podem degenerar muitas vezes em frustração, desmotivação e, não raro, em problemas do foro psicológico e/ou fisiológico, o que significa uma perda irreversível de talentos que poderiam ter sido uma mais valia para a humanidade.

A perspectiva inclusiva e o testemunho de esperança na crescente vontade e capacitação dos docentes e escolas, são a mensagem que mais queremos guardar para a fase seguinte a percorrer.

As crianças e jovens sobredotados constituem, na sociedade global, uma promessa de melhor futuro para todos; saibamos educá-los para que as suas performances se realizem maximamente. O nosso país e a comunidade global, enriquecer-se-ão se o soubermos rodear de um envolvimento educativo condigno. Portugal não pode continuar a permitir que, nas escolas, se desconheçam as necessidades educativas específicas destes alunos e se não opere a diferenciação, em ambientes inclusivos.

A Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas (APCS), conhecedora da insuficiência das condições de resposta – individualizada e diferenciada – com que os alunos sobredotados são envolvidos pela escola, tem sugerido um conjunto de medidas educativas ao Governo.

. Definição inequívoca de uma política educativa de inclusão, com assunção das medidas de individualização e diferenciação (adaptações curriculares, níveis de ensino diferenciados e estratégias diversificadas, em sala de aula e noutros espaços) com vista a promover o enriquecimento curricular e o desenvolvimento pessoal e social, que passem por:

- a) Revisão dos normativos referentes a início precoce da escolaridade, o avanço acelerado nos diferentes ciclos e medidas relativas a situações específicas como desporto, música, e outras;
- b) Definição da obrigatoriedade de as escolas efectuarem a referenciação e avaliação dos casos, em tempo útil;

-
- c) Elaboração e desenvolvimento, com qualidade, dos Planos de Desenvolvimento, para promoção de um conjunto de respostas personalizadas (Disp.º n.º 50/2005, art.º 5.º);
 - d) Prestação pela escola de apoio psicopedagógico, inclusive através de um tutor educacional;
 - e) Criação de um sistema integrado que valorize e promova os «espaços» e programas de enriquecimento oferecidos pela escola ou fora dela, a ser frequentados por alunos com capacidades excepcionais.
 - f) Recomendação (e exigência) de formação, nesta área, dos docentes em geral, com prioridade para os que assumam os respectivos apoios.

146

No intuito de iniciar no país uma resposta-modelo teve início o «Programa Sábados Diferentes», na ESE de Paula Frassinetti, no Porto, em 1995; destina-se a promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens com sobredotação, a partir das interações entre pares com características e necessidades equivalentes, potenciadas pelo desenvolvimento de actividades de enriquecimento criativas e diversificadas. Com 11 anos, o Programa já acompanhou o crescimento de um significativo número de crianças com capacidades excepcionais, contribuindo para o seu desenvolvimento salutar. Programas equivalentes são desenvolvidos nos pólos da Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas na Guarda e Póvoa de Varzim. Acreditamos que nas escolas / agrupamentos que possam reunir as condições adequadas para o funcionamento de programas de enriquecimento do mesmo tipo, por se saber que, em tais «espaços» de interação, as crianças se desenvolvem equilibradamente. São dois tipos de problemáticas que à escola cabe eleger para uma intervenção adequada, diminuindo-se, dessa forma, significativamente, o insucesso e abandono escolar, com os concomitantes efeitos no campo sócio-cultural e económico.

Bibliografia

- AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M., *Camínhos para Escolas Inclusivas*, Lisboa, IIE, 1998.
- CADIMA, A. et al., *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico. Alguns Itinerários*, Lisboa, IIE, 1998.
- FREEMAN, J.; GUETHER, Z., *Educando os Mais Capazes*, S. Paulo, E.P.U., 2000.
- GUETHER, Z., *Desenvolver Capacidades e Talentos*, Petrópolis, Editora Vozes, 2000.
- KIRK, S.A., GALLAGHER, J.J., *A Educação da Criança Excepcional*, S. Paulo, Editora Martins Fontes, pp. 381-386, 2002.