

CONTRIBUTOS PARA UMA DEFINIÇÃO PORTUGUESA DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

Luís De Miranda Correia
Instituto de Educação, Universidade do Minho

“Ao longo dos tempos, houve grandes homens e mulheres com dificuldades de aprendizagem específicas que conseguiram superá-las. Ainda que não haja provas de que o fosse, Mozart seria um bom exemplo de uma pessoa com DA: impaciente, impulsivo, distraído, energético, emocionalmente carente, criativo, inovador, irreverente e contestatário... Albert Einstein, Edgar Allen Poe, George Bernard Shaw e Salvador Dali foram todos expulsos da escola e Thomas Edison era o pior aluno da turma. Abraham Lincoln e Henry Ford foram declarados como sem esperança pelos seus professores... É extensa a lista de pessoas que atingiram um excelente desempenho em adultos depois de um percurso escolar desastroso devido a dificuldades de aprendizagem específicas não diagnosticadas. Infelizmente, a lista de pessoas cujo ânimo se desvaneceu na escola é muito maior.”

(E. Hallowell e J. Ratey (1994), Driven to Distraction)

RESUMO

O propósito deste artigo é o de clarificar o conceito de dificuldades de aprendizagem específicas (DAE) à luz da investigação mais recente. O autor propõe, ainda, uma definição portuguesa do conceito com o fim de que esta possa vir a servir de ponto de partida para uma mudança de atitudes e de práticas educativas que favoreçam a aprendizagem dos alunos com DAE inseridos no sistema educativo português.

Palavras-chave: *Discapacidades; Dificuldades de aprendizagem específicas; Processos psicológicos básicos; Factor de discrepância; Factor de exclusão.*

ABSTRACT

The aim of this article is the clarification of the concept of Specific Learning Disabilities having in mind the most recent research in the field. The author also proposes a Portuguese definition of SLD that could be the starting point to meet effectively the needs of students with SLD that are included in the Portuguese educational system.

Keywords: Disabilities; Specific Learning Disabilities; Basic Psychological Processes, Discrepancy Factor; Exclusion Factor

INTRODUÇÃO

Sabe-se, hoje em dia, que há um grupo de alunos cujas **desordens neurológicas** interferem com a recepção, integração ou expressão de informação, reflectindo-se, estas desordens, numa *discapacidade* ou *impedimento* para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo, ou para a

aquisição de aptidões sociais, que ao não ser abrangido pelos serviços e apoios da educação especial, sente um prolongado insucesso académico e, até, social que o leva, na maioria dos casos, ao abandono escolar. Estes alunos designam-se, geralmente, por alunos com *dificuldades de aprendizagem* (DA) ou *dificuldades de aprendizagem específicas* (DAE)¹.

Contudo, como é sabido, as DAE inserem-se no espectro das necessidades educativas especiais (NEE), sendo os alunos que as apresentam alvo de programações educacionais que pretendem reflectir as suas características e necessidades.

No entanto, este não parece ser o caso no nosso país, onde a legislação não contempla esta categoria e, por conseguinte, onde os alunos que apresentam DAE são totalmente entregues à sua sorte, culminando o seu percurso escolar num insucesso total.² E são muitos. Para termos uma ideia da sua prevalência, diremos apenas que a percentagem de alunos com DAE no sistema escolar português será cerca de **5% a 10%**³, que equivale a várias dezenas de milhar ou mesmo mais de uma centena de milhar de alunos.

É por aqui, reflectindo sobre estes números, que devemos começar, embora, para que o possamos fazer, seja necessário compreendermos esta problemática tão complexa que leva tantos alunos a debaterem-se diariamente para conseguirem perceber o que se passa à sua volta em termos académicos e socioemocionais.

Uma primeira acção será, portanto, a de se encontrar uma definição, que receba consenso da comunidade em geral, políticos, investigadores, médicos, educadores e pais, e que permita, no caso da educação, através de uma operacionalização apropriada, assegurar aos alunos com DAE uma educação de qualidade que se apoie não só nos atributos e na experiência dos professores, mas também em adequações curriculares eficazes que respondam às suas necessidades, maximizando as suas competências, quer nas áreas académica e socioemocional, quer na sua preparação para a vida activa, onde se pretende que eles venham a tornar-se em elementos o mais autónomos e produtivos possível.

Esta é a intenção deste trabalho: Apresentar uma proposta de definição de DAE que possa conduzir à identificação dos alunos com DAE e à formulação de um processo destinado a responder às suas necessidades.

Mas, antes de apresentar a minha definição, vou tratar, de uma forma muito sucinta, a génese e a evolução das DAE, no que concerne à sua conceitualização, tendo como pano de fundo o trabalho

¹ Do inglês, “*learning disabilities*” ou “*specific learning disabilities*”. Neste trabalho, usarei sempre o termo *dificuldades de aprendizagem específicas*, uma vez que a maioria dos agentes educativos usa o termo *dificuldades de aprendizagem* como sinónimo de *problemas de aprendizagem*.

² Muitos deles chegam ao 2º Ciclo do Ensino Básico com idades cronológicas muito superiores às normais e com problemas significativos nas áreas da leitura, da escrita e da matemática e, mesmo, na área socioemocional.

³ Estas percentagens são consideradas por vários autores estrangeiros e em estudos de prevalência efectuados noutros países. No nosso país não existe qualquer estudo de prevalência fidedigno que nos possa dar uma ideia do número de alunos com DAE.

dos vários investigadores e autores que se têm debruçado sobre o assunto e as perspectivas que mais os têm preocupado ou animado.

O CONCEITO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

A área das dificuldades de aprendizagem, talvez por ser ainda bastante jovem, é aquela que tem experimentado mais crescimento, mais controvérsia e é, porventura, a mais confusa de todas aquelas que se inserem no espectro das necessidades educativas especiais (NEE)⁴.

O termo DAE começou a ser usado frequentemente no início dos anos 60 para descrever uma série de *discapacidades* relacionadas com o insucesso escolar que não deviam ou podiam ser atribuídas a outro tipo de problemas de aprendizagem. Samuel Kirk foi o seu mentor, propondo no seu livro intitulado *Educação da Criança Excepcional* (Educating Exceptional Children) uma definição de DA (Kirk, 1962) e popularizando-a numa comunicação que apresentou na “Conference on Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child” (Kirk, 1963).

O termo *dificuldades de aprendizagem* desde logo foi bem aceite por investigadores, educadores e pais, dado que dava relevância à componente educacional em detrimento da componente clínica (Correia, 1991).

As definições iniciais

No período inicial, anos 60, duas definições (Kirk, 1962; Bateman, 1965) deram corpo a um conjunto de definições posteriores, algumas usadas actualmente, dado que cada uma delas continha elementos que hoje em dia se reconhecem como essenciais para a identificação de indivíduos com DAE.

Em 1968, quando Kirk presidia ao *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC), uma vez que era director da *Division for Handicapped Children* do Ministério de Educação Americano (US Office of Education), propôs uma nova definição de DAE que dizia o seguinte:

“As crianças com dificuldades de aprendizagem específicas possuem uma desordem em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita. Estas dificuldades podem manifestar-se por desordens na recepção da linguagem, no pensamento, na fala, na leitura, na escrita, na soletração ou na aritmética. Tais dificuldades incluem condições que têm sido referidas como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento, etc. Elas não incluem problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambiental”. (USOE, 1968, p.34)

Esta definição propunha, também, a inserção das *desordens do pensamento* como uma das características das DAE e incluía o termo *crianças* para que fosse possível subsidiar os sistemas

⁴ Uma vez mais chamo a atenção para o facto de esta categoria, em Portugal, não fazer parte daquelas receptoras de serviços de educação especial, não se enquadrando, assim, no âmbito das necessidades educativas especiais.

escolares e permitir aos alunos que apresentassem DAE o usufruto de serviços de educação especial (Smith, Dowdy, Polloway e Blalock, 1997).

As definições actuais

Embora as definições de Kirk (1962, 1968) e de Bateman (1965) tenham influenciado a definição actual de dificuldades de aprendizagem, elas deixavam dúvidas quanto à identificação, elegibilidade e intervenção para as crianças que apresentassem DAE.

Assim, todos aqueles interessados no estudo desta área viram-se confrontados com uma tarefa gigantesca – a de elaborarem uma definição de dificuldades de aprendizagem que encontrasse concordância, ainda que moderada, entre a comunidade, em geral, e a comunidade educativa, em particular.

A resposta a este problema parece ter surgido quando em 1975, de acordo com a sub-secção 620 da secção 5, parte B, da Lei Pública Americana 94-142, foi solicitado ao Director da Educação que elaborasse, dentro de um ano:

1. regulamentos estabelecendo e descrevendo os procedimentos de diagnóstico;
2. regulamentos estabelecendo os critérios para determinar se um dado distúrbio poderia ser designado por dificuldade de aprendizagem; e
3. regulamentos para avaliar o cumprimento dos dois critérios anteriores.

Segundo Lynn (1978), a especificação destes regulamentos definidores foi, inicialmente, da responsabilidade de Frank King, um técnico superior do Ministério de Educação Americano.

Assim sendo, e apesar de ter existido sempre um baixo nível de concordância na literatura relativamente à definição de dificuldades de aprendizagem, tal como era formulada antes de 1975, os regulamentos ordenados pelo Congresso Americano, e formulados por King, deram lugar a uma definição oficial (Federal Register, 1977, p. 65083), incluída inicialmente na PL 94-142, e considerada de novo no *Individuals Disabilities Education Act /IDEA* (20 U.S.C. § 1401 (26); 34 C.F.R. § 300.7), cuja primeira parte diz o seguinte:

“Dificuldade de aprendizagem específica” significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como deficiências perceptivas, lesões cerebrais, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas”.

A componente da definição delineada acima constitui a sua parte conceptual. Porém, no *Federal Register* de 1977 (p.65083) podemos ainda encontrar critérios destinados a operacionalizar a definição de DAE. Estes critérios permitem não só a identificação de uma dificuldade de aprendizagem, mas também pretendem determinar a elegibilidade de um aluno para os serviços de educação especial. Desta forma, e de acordo com os critérios estabelecidos pelo *Federal Register* (secção 300.541), para que um aluno seja elegível para os serviços de educação especial a equipa interdisciplinar deve concluir que:

1. Ele não está a alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou mais de sete áreas específicas (nomeadas no ponto 2) quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses mesmos níveis;
2. Ele apresenta uma discrepância significativa entre a realização e a capacidade intelectual numa ou mais das seguintes áreas:
 - a. Expressão oral;
 - b. Compreensão auditiva;
 - c. Expressão escrita;
 - d. Capacidade básica de leitura;
 - e. Compreensão de leitura;
 - f. Cálculos matemáticos; ou
 - g. Raciocínio matemático; e
3. A discrepância existente entre a realização e a capacidade intelectual não é o resultado de:
 - a. um problema visual, auditivo ou motor;
 - b. uma deficiência mental;
 - c. uma perturbação emocional; ou
 - d. uma desvantagem ambiental, cultural ou económica.

Esta componente operacional da definição é bem clara no que respeita aos objectivos que a criança deve ser capaz de atingir, tendo em conta o ano que frequenta, a sua idade cronológica e a sua capacidade intelectual e aquilo que ela, na realidade, está a conseguir fazer no que concerne ao seu aproveitamento, às avaliações formativas, aos trabalhos de casa e a quaisquer outras tarefas que o processo de ensino/aprendizagem exige. No entanto, ela não reflecte cabalmente a sua componente conceptual, não fazendo referência, por exemplo aos processos psicológicos básicos (atenção, memória, percepções), considerando, ao invés, algumas das propostas formuladas por Kirk (1962, 1968) e Bateman (1965) como o são, de certa forma, o factor de exclusão e o factor de discrepância.

Contudo, ao analisar-se a literatura publicada com respeito a esta definição de dificuldades de aprendizagem, continuava a encontrar-se um nível de concordância moderado entre os autores, o que, pese embora a definição legal ser ainda a mais aceitável e a mais usada, levou o “National Joint Committee for Learning Disabilities”⁵(NJCLD), em 1981, a propor uma nova definição, revista posteriormente, que diz o seguinte:

“Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem.

Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.” (NJCLD, 1994, pp. 61-64)

⁵ Conjunto de 10 organizações profissionais americanas, todas elas interessadas no estudo das dificuldades de aprendizagem.

Esta definição, não só tenta mostrar que as dificuldades de aprendizagem também se aplicam à população adulta, mas também pretende esclarecer a ambiguidade contida na frase “processos psicológicos básicos”, referindo que a baixa realização académica é produto de uma disfunção neurológica. Os autores propuseram-se, ainda, clarificar a definição, eliminando termos como “dislexia” e “afasia de desenvolvimento” e quiseram também salientar que a dificuldade de aprendizagem não é causada por outras condições de incapacidade ou circunstâncias ambientais adversas, embora possa coexistir com elas. No entanto, embora muitos especialistas considerem esta definição mais apropriada à problemática em questão, a discordância gerada entre os membros das organizações ligadas ao “National Joint Committee for Learning Disabilities” fez com que ela também não fosse aceite.

Para além destas definições, há ainda a considerar as propostas efectuadas por um conjunto de organizações e associações que, também elas, se esforçaram por encontrar uma definição para as dificuldades de aprendizagem.

A título de exemplo, cito *The Child Development Institute* que, embora reconheça que não há uma definição clara e precisa de DAE que seja consensual, aconselha a procura de indicadores que sustentem a hipótese da existência de uma dificuldade de aprendizagem, enunciando, entre outros, os problemas académicos e uma desigualdade de desenvolvimento em áreas tal como a da linguagem, as perceptivas e a motora.

Também *The National Center for Learning Disabilities* propõe uma definição, referindo-se às DAE como sendo um conjunto de desordens neurológicas que interferem com a capacidade de um indivíduo para armazenar, processar ou produzir informação, criando um hiato entre o seu potencial estimado (dentro da média ou superior) e a sua realização, podendo afectar as áreas da fala, da leitura, da escrita ou da matemática e impedir interações sociais adequadas.

Há, ainda, uma outra organização, *The Learning Disabilities Association of America*, que considera que um problema severo em alguns aspectos ligados à aprendizagem, especificamente a áreas como a da fala, da leitura, da escrita, da soletração ou da matemática pode estar na origem das DAE.

Contudo, também estas asserções, aliadas às definições já propostas, encontraram resistência entre os investigadores, continuando a definição contida na IDEA (2004) a ser a mais aceitável e a mais popular, mesmo entre nós, pese embora o nível moderado de concordância existente entre investigadores e educadores. No entanto, fruto de um esforço concertado entre investigadores, educadores e pais, nos últimos 20 anos surgiu um conjunto de programas educacionais que se demonstraram eficazes, fazendo das DAE uma problemática bem compreendida e com bons prognósticos.

Hoje em dia, salvo o caso das dificuldades de aprendizagem não verbais (DANV), que ainda continuam a ser alvo de uma atenção muito especial pelo facto da investigação só muito recentemente se ter debruçado sobre elas⁶, as DAE em geral são entendidas como uma problemática receptora

⁶ O primeiro livro inteiramente dedicado às DANV, intitulado *Nonverbal learning disability: The syndrome and the model*, da autoria de Byron Rourke, foi escrito em 1989 e, em Portugal, só na década de 90 e anos seguintes é que aparece alguma literatura sobre este assunto pela mão do Professor Vítor da Fonseca, da

de serviços de educação especial, tendo os alunos que as apresentem direito a programações educacionais individualizadas que reflectam as suas características e necessidades.

Para esta situação contribuiu o facto da maioria das definições propostas até à data considerar um conjunto de factores comuns de extrema relevância que importa salientar:

- *Origem neurológica*
(De acordo com os estudos efectuados pela Doutora Sally Shaywitz, neurocientista da Faculdade de Medicina da Universidade de Yale, que se apoiaram no uso da imagiologia por ressonância magnética (IRM), as crianças com dislexia, quando executam tarefas do tipo intelectual como, por exemplo, a leitura, parecem apresentar uma actividade reduzida no *gyrus angular* – a zona do cérebro que liga as áreas do córtex visual e da associação visual às áreas da linguagem –, acompanhada de uma actividade excessiva na área de *Broca*, responsável pelos mecanismos motores da fala.)
- *Padrão desigual de desenvolvimento*
(Desigualdade de desenvolvimento em áreas tal como a da linguagem, as perceptivas e a motora.)
- *Envolvimento processual*
(De acordo com Hammill, as dificuldades de aprendizagem interferem com os processos psicológicos que possibilitam a aquisição e/ou desenvolvimento de competências)
- *Difícultades numa ou mais áreas académicas e de aprendizagem*
(Leitura, escrita e/ou matemática.)
- *Discrepância académica*
(Funcionamento intelectual vs. Realização escolar actual)
- *Exclusão de outras causas*
(Problemas sensoriais e motores, problemas intelectuais generalizados, perturbações emocionais ou influências ambientais)
- *Condição vitalícia*
(As dificuldades de aprendizagem acompanham o indivíduo ao longo da sua vida)

Claro está, que um indivíduo com DAE não manifesta problemas em todas as áreas supracitadas, daí que algumas definições e muitos autores usem o termo *difícultades de aprendizagem específicas* quando se referem à área das dificuldades de aprendizagem.

Assim sendo, as diversas definições de DAE, na generalidade, consideram a heterogeneidade de características que esta problemática engloba e, portanto, reconhecem a sua especificidade. De entre as DA *específicas*, as mais frequentes são: a *Dislexia*, a *Disgrafia*, a *Discalculia*, a *Dispraxia* (*apraxia*), os *Problemas de percepção auditiva*, os *Problemas de percepção visual*, os *Problemas de memória* (*de curto e longo prazo*).

Chegado aqui, e tendo por base a heterogeneidade de características que descrevem as DAE, é importante que se sublinhe que será a forma como observamos e avaliamos os alunos com DAE que determinará o seu tipo de dificuldade de aprendizagem e a sua elegibilidade para os serviços de educação especial. *O mesmo é dizer que, para terem sucesso, os alunos com DAE devem ser identificados o mais precocemente possível, através de observações e avaliações especializadas que levem a intervenções específicas que envolvam não só a escola, como também a família e a comunidade.*

Tendo por base tudo o que até aqui foi dito, gostaria agora de debruçar-me sobre a minha proposta de definição que, para além de pretender criar um consenso nacional sobre o conceito de DAE,

pretende, ainda, criar condições para que os alunos com DAE possam receber, quando necessário, serviços e apoios especializados, de educação especial.

PARA UMA DEFINIÇÃO PORTUGUESA DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

Há já alguns anos que venho a chamar a atenção para o facto de, em Portugal, se usar o termo dificuldades de aprendizagem para querer dizer várias coisas que vão desde tudo o que é problema de aprendizagem até ao que é um problema de aprendizagem provocado por uma dispedagogia (ensino inadequado). Assim sendo, lembro-me, em 1999, de ter referido num pequeno texto que escrevi que, em Portugal, o termo DA se usava em dois sentidos distintos: um sentido mais lato e um sentido mais restrito, justificando esta diferença da forma seguinte:

“No sentido lato, as DA são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou necessidades educativas especiais. Quanto a nós, esta é a interpretação dada ao conceito pela maioria dos profissionais de educação.

No sentido restrito, e aqui a interpretação do conceito restringir-se-á a uma minoria de especialistas e profissionais de educação, DA quererá dizer uma incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área socioemocional. Assim, é importante que se note que as DA não são o mesmo que deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, perturbações emocionais, autismo.” (Correia e Martins, 1999, p.6)

Claro está que, apesar de uma plêiade de especialistas andar há mais de quarenta anos a tentar tratar o conceito de *dificuldades de aprendizagem*, ainda há quem não faça a mínima ideia do seu significado, do que realmente são dificuldades de aprendizagem, tentando justificar, com argumentos pouco credíveis, quer uma concepção errónea, quer uma interpretação implausível do conceito. Mais, esta situação é tanto mais grave quanto mais aparente é o facto de, no seio daqueles que não entendem o conceito, embora o usem frequentemente, encontrarmos professores universitários, técnicos superiores de educação, psicólogos, professores dos ensinos secundário e básico, educadores e pais que, com tais atitudes, só estão a lesar os direitos das crianças e adolescentes que apresentam esta problemática, coarctando-lhes o acesso a programas educacionais consentâneos com as suas necessidades e, por conseguinte, impedindo-os de efectuarem aprendizagens com sucesso. A própria legislação interpreta o conceito num sentido incorrecto, aumentando ainda mais a confusão, fazendo com que os alunos que se enquadram nesta problemática não sejam abrangidos por serviços e apoios de educação especial e, por conseguinte, levando-os a sentir um prolongado insucesso escolar, e até social, que os convida, na maioria dos casos, ao abandono escolar.

Assim sendo, a realidade dos factos diz-nos que, pese embora as sucessivas reformas e reorganizações curriculares, a escola ainda não conseguiu dar uma resposta eficaz à constelação de problemas nas áreas da leitura, da escrita e da matemática que grassam no seu seio, tantos deles associados, porventura, a factores que se prendem com as DAE. E, se assim é, torna-se importante dar um *sentido conceptual* ao termo DAE para, desta forma, iniciarmos um processo que nos irá

permitir não só perceber o conceito, mas também chegar a um conjunto de respostas educativas eficazes para estes alunos.

No caso do nosso país, e tendo por base, quer a minha experiência, quer as definições existentes, algumas apresentadas neste texto, quer ainda a investigação produzida até à data, é importante que se introduza uma definição de DAE que possa permitir à escola, não só inteirar-se do seu significado, em termos conceptuais, mas também reconhecer que os alunos com DAE, sejam quais forem as suas características, devem poder ser objecto de observações e avaliações cuidadas que levem a planificações e programações eficazes.

A definição de DA que proponho, a que lhe adiciono o termo *específicas*, para a singularizar e, simultaneamente, afastar a confusão que se instalou no nosso país, como já tive a oportunidade de o referir atrás, diz o seguinte:

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.” (Correia, 2005a)

Esta definição, *que se pretende de cariz educacional*, contém, do meu ponto de vista, todas as características comuns às definições que até à data têm recebido maior consenso por parte de especialistas e associações envolvidas na defesa dos direitos dos indivíduos com DAE, como veremos a seguir, dando, no entanto, uma ênfase muito especial aos problemas com que eles se confrontam, particularmente no que diz respeito ao processamento de informação. Mas, para além do processamento de informação que pode indiciar a *origem neurobiológica* desta problemática e portanto, a sua *condição vitalícia*, ela trata ainda de parâmetros fundamentais como o são o *padrão desigual de desenvolvimento*, o *envolvimento processual*, os *problemas numa ou mais áreas académicas*, a *discrepância académica* e a *exclusão de outras causas*. Mais, considera, como o fazem algumas das definições citadas acima, a importância da observação do *comportamento socioemocional* dos indivíduos que apresentam DAE.

Tendo por base a definição portuguesa que proponho, passo agora a explicar cada um dos parâmetros que ela contém e que, de certo modo, se enquadram nos parâmetros considerados nas definições estrangeiras mais importantes.

Origem neurológica

Ao concentrarmos a nossa atenção no funcionamento do sistema nervoso central (SNC), ou melhor, no caso das DAE, numa disfunção desse mesmo sistema, podemos inferir que a origem desta problemática é neurológica, ou seja, as DAE, cuja origem parece ter a ver com factores genéticos e/ou neurobiológicos ou traumatismo craniano, derivam de alterações no funcionamento cerebral

que podem afectar um ou mais processos relacionados com a aprendizagem. Aliás, os trabalhos de vários cientistas e investigadores dão-nos conta disso, referindo que as DAE têm uma base neurobiológica, ou seja, que a estrutura cerebral poderá estar danificada devido a um conjunto de factores tal como, o tamanho dos neurónios (menor do que o normal), o número de neurónios (menor número de neurónios em áreas importantes do cérebro), uma displasia (deslocação de células nervosas para partes incertas do cérebro), uma irrigação cerebral mais lenta e uma metabolização da glucose mais lenta em certas partes do cérebro (Fiedorowics, 1999; Fiedorowics e col., 2001; Joseph, 2001).

Os trabalhos dos doutores Bennett e Sally Shaywitz, um deles já citado atrás, investigadores de renome internacional, especializados no estudo das DAE, mais especificamente dos processos de leitura de crianças com *dislexia*, também apontam nesse sentido. Estes especialistas, responsáveis pela mudança que ultimamente se tem verificado em relação à interpretação que a sociedade fazia das DAE (onde se inclui a dislexia), têm provado, de uma forma irrefutável, através de estudos de cariz longitudinal e da imagiologia por ressonância magnética, que as DAE têm uma origem neurobiológica (Shaywitz, 2005). Poderia até dizer que *a imagiologia por ressonância magnética*, que estes cientistas tanto têm usado, *tornou visível uma problemática cuja invisibilidade talvez constituísse o maior problema para a sua compreensão e consequente aceitação*.

Tudo leva a crer, portanto, que a possível origem neurobiológica das DAE se traduz num conjunto de problemas quanto ao processamento de informação.

Assim sendo, ao propor esta definição, coloquei o processamento de informação em primeiro lugar, dado que existe uma correlação directa entre a aprendizagem e a forma como toda a informação é processada. Início, portanto, a definição com a seguinte frase: “*As **dificuldades de aprendizagem específicas** dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime...*”

Discrepância académica

Embora tenha havido um período de grande controvérsia, nos anos 80 e 90, sobre o significado e a importância da inserção deste parâmetro numa definição de DAE, o certo é que os alunos com DAE evidenciam um determinado número de problemas que interfere com as suas aprendizagens. No entanto, ao debruçarmo-nos sobre o seu funcionamento intelectual, verificamos que os resultados obtidos por estes alunos em testes de inteligência posicionam os seus quocientes de inteligência (QI) na média ou acima dela. Esta discrepância, entre o potencial estimado e a realização académica, há muito que tem sido um factor essencial na identificação de alunos com DAE. E, pese embora as discordâncias existentes entre os investigadores e os autores sobre esta matéria, que se prende mais com o uso de fórmulas e a qualidade dos instrumentos usados do que com a importância do factor em si (Groth-Marnat, 2001; Shepherd, 2001), de acordo com Alan e Nadeen Kaufman (2001) é “essencial que se mantenha uma definição de DAE que inclua a noção de discrepância” (p.454).

Também eu acredito que, para uma melhor identificação de um aluno com DAE, pese embora a sua realização académica, é importante que consideremos as suas capacidades no sentido de determinarmos a sua potencialidade para a aprendizagem e de, assim, elaborarmos intervenções educativas eficazes. Por isso, tive-o em consideração quando, logo a seguir ao factor neurológico

(processamento da informação), introduzi, na minha definição, o factor de discrepância, usando a frase: “...tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações.”

Problemas numa ou mais áreas académicas, envolvimento processual e padrão desigual de desenvolvimento

Sabe-se, hoje em dia, que as DAE envolvem um conjunto de desordens, de cariz intra-individual, que as remetem para um *continuum* que as situa entre o *ligeiro* e o *severo*, dependendo da forma como elas interferem com as aprendizagens (Bender, 1995; Fonseca, 1999; Korkman, Kemp, e Kirk, 2001). Assim sendo, parece existir uma relação causal entre a qualidade de funcionamento dos processos cognitivos de um aluno que, como vimos, envolvem a recepção da informação (percepção visual e auditiva), a sua integração (processamento da informação recebida envolvendo acções como, por exemplo, o processamento fonológico e visuo-espacial e construtos como a atenção e a memória) e a sua expressão por palavras (linguagem) ou escrita (motora) e a qualidade das suas aprendizagens, particularmente nas áreas da linguagem oral, da leitura, da escrita e da matemática. Desta forma, a investigação leva-nos a crer que o envolvimento processual e um padrão desigual de desenvolvimento em áreas tal como a da linguagem, as perceptivas e a motora, estarão na base dos problemas de aprendizagem que os alunos com DAE apresentam.

No caso da definição portuguesa que proponho neste trabalho, estes parâmetros reflectem-se no seu segundo período, onde se diz: “*As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos.*”

Exclusão de outras causas

A maioria das definições de DAE contém um factor, designado por *factor de exclusão*, que afasta a hipótese das DAE serem causadas por outras problemáticas, tal como a deficiência mental, a deficiência visual e auditiva, os problemas motores, as perturbações emocionais e as desvantagens culturais, sociais ou económicas. Contudo, isto não quer dizer que as DAE não possam coexistir com essas problemáticas. Assim sendo, um aluno pode ter um problema de comportamento grave devido a factores emocionais e também apresentar DAE derivadas de, por exemplo, um traumatismo craniano, não significando, no entanto, que as DAE desse aluno tenham sido causadas pelos seus problemas de comportamento.

Desta forma, na minha óptica e na de vários investigadores (Fonseca, 1984, 1999, 2004; Correia, 1991; Hammill, 1993; Lyon, 1995; Fad, 1995), a inclusão deste factor sugere a possível transversalidade das DAE, podendo ser encontradas em todo o tipo de pessoas, desde indivíduos com outro tipo de problemáticas até indivíduos provenientes dos mais variados grupos, sócio-económicos ou culturais. De qualquer forma, é bom dizê-lo de novo, *as DAE constituem-se numa categoria cujas características e necessidades diferem das de qualquer outra condição inserida no espectro das necessidades educativas especiais.*

Tendo em conta a relevância deste factor que, por um lado singulariza a importância de se reconhecer uma DAE como uma problemática em si e, por outro, permite a secundarização de qualquer outra problemática, ele foi incluído na definição que proponho, tendo a seguinte leitura: *“Estas dificuldades, ... não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas.”*

Comportamento socioemocional

Para além de afectarem as aprendizagens com respeito às áreas académicas, como já referimos atrás, as DAE parecem afectar o modo como o indivíduo se comporta no seio da comunidade em geral (familiar, escolar, recreativa, etc.). Assim sendo, a forma como o indivíduo com DAE organiza as suas aptidões, percebe as diversas situações sociais, interage com os outros e perspectiva as suas atitudes, em termos sociais, parece não ser a mais adequada. Nesta ordem de ideias, embora haja um certo número de indivíduos com DAE cuja competência social pareça ser normal, há, por sua vez, um grande número de indivíduos com DAE a experimentar problemas graves no que diz respeito à sua socialização (Bryan, 1991, citado por Hallahan e col., 1999; Fonseca, 2000).

Tendo em vista estas circunstâncias, e apesar de haver algumas definições que não considerem o aspecto socioemocional das DAE, penso que a sua inclusão é cada vez mais pertinente, não só porque é cada vez maior a evidência de que a socialização parece ser mais uma condição a ter em conta quando lidamos com indivíduos com DAE, uma vez que se acredita que eles apresentam problemas na auto-regulação e na percepção e interacção sociais (Mercer, 1991; Hammill, 1993; Bender, 1995; Lerner, 1997), mas também porque ao chamarmos a atenção para esta condição estamos a alertar os professores e todos aqueles envolvidos na vida dos alunos com DAE para o facto de serem necessárias intervenções específicas que possam levar a padrões de comportamento desejáveis no que diz respeito às suas interacções sociais. Deste modo, a definição de DAE que proponho inclui esta condição ao referir: *“Estas dificuldades, ..., podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.”*

Condição vitalícia

Embora a maioria das pessoas pense que as DAE não são de carácter vitalício e que, através de intervenções eficazes, elas deixarão de ser um problema, especialmente quando os indivíduos que as apresentam chegam à idade adulta, o facto é que elas, por terem uma origem neurológica, e, por conseguinte, serem intrínsecas ao indivíduo, não desaparecem com a idade.

De acordo com Jane Browning, Directora Executiva da Associação Americana de Dificuldades de Aprendizagem, as crianças e os adultos com dificuldades de aprendizagem lutam pela aceitação e compreensão da sua problemática devido à falta de visibilidade da sua incapacidade. Ela diz ainda que as dificuldades de aprendizagem podem ser invisíveis, mas são reais (Correia, 2005b).

Também Marshall Raskind, Director de Projectos Especiais e de Investigação da Fundação Schwab Learning, afirma que *“é importante que os pais percebam que as crianças com dificuldades de aprendizagem crescem para se tornarem adultos com dificuldades de aprendizagem”* e que *“as*

dificuldades de aprendizagem não desaparecem como que por encanto – elas são uma condição vitalícia.” (Raskind, 2004, citado por Correia, 2005b)

Contudo, apesar de se saber, hoje em dia, que as DAE são vitalícias, é importante que se tenha em conta a forma como elas se manifestam e o grau da sua intensidade, dado que estas duas condições podem variar ao longo da vida de um indivíduo. No caso de um aluno com DAE severas, e de acordo com Sheldon Horowitz, do *National Center for Learning Disabilities*, a chave do sucesso estará na elaboração de programações educativas individualizadas que considerem ajustamentos e adaptações curriculares consentâneas com as suas necessidades (Correia, 2005b).

Na definição que proponho a condição vitalícia está implícita, dado que ela enfatiza a origem neurológica das DAE, como tivemos oportunidade de ver acima.

REFLEXÃO FINAL

Na minha óptica, nenhuma decisão deve ser tomada sobre determinado assunto e nenhuma reforma deve seguir o seu curso, sem que primeiro se investigue ou se atenda à evidência que a investigação já efectuada nos dá.

No caso das DAE, a investigação já nos deu muitas certezas.

Primeiro, a investigação é concludente no que concerne à etiologia das DAE. Elas dizem respeito a uma problemática de origem *neurológica e cognitiva* que interfere com o *processamento de informação* (recepção, integração, memória e expressão de informação), caracterizando-se, em geral, por uma discrepância entre o potencial do aluno (aluno inteligente) e a sua realização escolar (académica e socioemocional), reflectindo-se, assim, em termos educacionais, numa *discapacidade* ou *impedimento* para a aprendizagem da *leitura*, da *escrita* ou do *cálculo*, ou para a aquisição de *aptidões sociais*.

Segundo, o conceito de DAE subentende, de imediato, uma *discapacidade* (inabilidade) para a aprendizagem, numa ou mais áreas académicas, nada condizente com o potencial intelectual (inteligência) de um aluno, geralmente na média ou acima desta, entrando em conflito directo com os problemas de aprendizagem generalizados do aluno cujo potencial intelectual é bastante abaixo da média (QI abaixo de 70, quando medido por um teste de inteligência). Neste último caso, o aluno faz aprendizagens e tem realizações consentâneas com o seu potencial, não apresentando, portanto, *dificuldades de aprendizagem específicas*, mas sim uma outra problemática, comumente designada por *deficiência mental*.

Terceiro, no nosso país os alunos com DAE têm sido negligenciados pelo sistema educativo (incluo neste sistema os pais), continuando a não ter direito a qualquer tipo de serviço que se enquadre no âmbito da educação especial (Correia & Martins, 2007). Assim sendo, face aos resultados da investigação, o sistema de atendimento vigente que orienta as práticas educativas para os alunos com NEE, mais propriamente para os alunos com DAE, deve ser reexaminado, por várias razões de entre as quais destaco: o peso da negligência e da burocracia, traduzido num insucesso escolar marcante, que leva, na maioria dos casos, os alunos com DAE ao abandono escolar; e a incompreensão de um

modelo de atendimento eficaz que permita aos alunos com NEE, designadamente aos alunos com DAE, aspirar a uma igualdade de oportunidades em ambientes que lhes ofereçam segurança, acesso às aprendizagens, de acordo com as suas características e necessidades, e que promovam situações de confiança, criadas por professores e pais, rumo a uma cidadania plena.

Finalmente, face a uma evidência irrefutável com respeito à pertença das DAE como uma categoria das NEE permanentes, é nosso dever pugnar pelo seu reconhecimento; pelo reconhecimento de que, tal como uma criança numa cadeira de rodas necessita de uma rampa para contornar escadas, ou uma criança cega necessita do código Braille para ler, também uma criança com dificuldades de aprendizagem necessita de meios específicos que a ajudem a contornar os problemas, tantas vezes graves, que encontra no processamento de informação, na memória, na leitura, na soletração, na escrita, no cálculo ou na socialização.

É, portanto, com uma convicção firme, como diria Richard Lavoie, que afirmo que o grande desafio que se nos coloca, não é o de percebermos as DAE, mas sim o de educar aqueles que as não têm.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATMAN, B. (1965).** An educator's view of a diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (Ed.), *Learning Disorders*. Seattle: Special Child Publications.
- BENDER, W. B. (1995).** *Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies*. Boston: Allyn and Bacon.
- CORREIA, L. M. (1991).** *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a Clarificação e Unificação de Conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- CORREIA, L. M. (2004).** Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, XXII (2), 369-376.
- CORREIA, L. M. (2005A).** Educação especial e necessidades educativas especiais: Ao encontro de uma plataforma comum. *Relatório apresentado ao Secretário de Estado da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CORREIA, L. M. (2005B).** *Dificuldades de aprendizagem: Factos e estatísticas*. [on line]. Disponível em: <http://www.portoeditora.pt>.
- CORREIA, L. M. & MARTINS, A. P. (1999).** *Dificuldades de Aprendizagem: O que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. & MARTINS, A. P. (2007).** Specific learning disabilities and the Portuguese educational system. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 22 (3), 189-195.
- FAD, K. (1995).** Communications disorders. In T.E.C. Smith, E.A. Polloway, J.R. Patton e C.A. Dowdy (Eds.), *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*, (pp. 248-285). Boston: Allyn and Bacon.
- FIEDOROWICS, C. (1999).** Neurological basis of learning disabilities: An overview. In *Linking Research to Practice: Second Forum Proceedings Report*. Canadian Child Care Federation.
- FIEDOROWICS, C., BENEZRA, E., MACDONALD, W., MCELGUNN, B., WILSON, A. e KAPLAN, B. (2001).** Neurological basis of learning disabilities: An update. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 11 (2), 61-74.

- FONSECA, V. (1984).** *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- FONSECA, V. (1999).** *Insucesso Escolar: Abordagem Psicopedagógica às Dificuldades de Aprendizagem* (2ª Ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- FONSECA, V. (2000).** Dificuldades de aprendizagem não verbais. *Inclusão, 1*, 89-112.
- FONSECA, V. (2004).** *Dificuldades de aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e Psicopedagógica*. Lisboa: Âncora Editora.
- GROTH-MARNAT, G. (2001).** The Wechsler intelligence scales. In A. S. Kaufman e N.L. Kaufman (Eds.), *Specific Learning Disabilities and Difficulties in Children and Adolescents: Psychological Assessment and Evaluation*, (p. 29-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLAHAN, D.P., KAUFFMAN, J.M. e LLOYD, J.W. (1999).** *Introduction to Learning Disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- HAMMILL, D.D. (1993).** A brief look at the learning disabilities movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 295-310.
- Individuals with Disabilities Education Act. (1990).** *Public Law 101-476, Section 602(a)(19)*. Washington, D.C.: U.S. Office of Education.
- Interagency Committee on Learning Disabilities. (1987).** *Learning disabilities: A report to the U.S. Congress*. Bethesda, MD: National Institutes of Health.
- JOSEPH, L. (2001).** The neurological basis of reading, *Journal of Learning Disabilities, 34* (6), 566-579.
- KAUFMAN, A. S. e KAUFMAN, N. L. (2001).** Assessment of specific learning disabilities in the new millennium: Issues, conflicts, and controversies. In A. S. Kaufman e N.L. Kaufman (Eds.), *Specific Learning Disabilities and Difficulties in Children and Adolescents: Psychological Assessment and Evaluation*, (p. 433-461). Cambridge: Cambridge University Press.
- KIRK, S. A. (1962).** *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.
- KIRK, S. A. (1963).** Behavioral diagnosis and remediation of disabilities. In *Conference on Exploration into the Problems of the Perceptual Handicapped Child*, (p.1-7). Evanston, Illinois: Fund for the Perceptually Handicapped Child.
- KORKMAN, M., KEMP, S.L. e KIRK, U. (2001).** Developmental assessment of neuropsychological function with the aid of the NEPSY . In A. S. Kaufman e N.L. Kaufman (Eds.), *Specific Learning Disabilities and Difficulties in Children and Adolescents: Psychological Assessment and Evaluation*, (pp. 347-386). Cambridge: Cambridge University Press.
- LERNER, J. (2001).** *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies* (8th Ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- LYNN, R. (1978).** *An Overview of Theories, Approaches, and Politics*. New York: Free Press.
- LYON, G. R. (1995).** *Research in Learning at the NICHD*. Bethesda, MA: NICHD.
- MERCER, C. D. (1991).** *Dificuldades de Aprendizagem*. Barcelona: CEAC.
- National Joint Committee for Learning Disabilities. (1988).** [Letter to NJCLD member organizations].
- National Joint Committee for Learning Disabilities. (1994).** *Collective Perspectives on Issues Affecting Learning Disabilities: Position Papers and Statements*. Austin, TX: PRO-ED.
- PUBLIC LAW 94-142 (1975).** *Education for All Handicapped Children Act of 1975*, 94th Congress, First Session.

- SHAYWITZ, S. (2005).** *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Overcoming Reading Problems.* London: Vintage Publishers.
- SHEPHERD, M. J. (2001).** History lessons. In A. S. Kaufman e N. L. Kaufman (Eds.), *Specific Learning Disabilities and Difficulties in Children and Adolescents: Psychological Assessment and Evaluation*, (p. 3-28). Cambridge: Cambridge University Press.
- SMITH, T. E. C.; DOWDY, C. A.; POLLOWAY, E. A. e BLALOCK, G. E. (1997).** *Children and Adults with Learning Disabilities.* Boston: Allyn and Bacon.
- U.S. Office of Education. (1968).** *First Annual Report of the National Advisory Committee on Handicapped Children.* Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.