



Núcleo da Dislexia e de Outras Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Ex.mos Senhores,

O Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (CADIn) nasce como um projeto de cidadania de várias empresas e instituições, conscientes da sua responsabilidade social. É uma instituição privada, sem fins lucrativos, à qual foi atribuído o estatuto de IPSS. No CADIn intervimos junto de diversos alunos com perturbações do desenvolvimento, bem como damos formação a professores e outros profissionais da área da educação e saúde, desenvolvemos investigação e promovemos a integração profissional.

O Núcleo da Dislexia e de outras Dificuldades de Aprendizagem é o núcleo do CADIn especializado na avaliação e apoio pedagógico de crianças com Dislexia. A Dislexia é uma Dificuldade de Aprendizagem Específica da Leitura, que impossibilita os alunos de descodificarem, lerem fluentemente e compreenderem palavras e/ou textos. As restantes dificuldades de aprendizagem específicas (DAE), paralelamente à dislexia, recebem igualmente apoio, nomeadamente as DAE da escrita (disgrafia e disortografia), e do cálculo (discalculia).

Tendo em consideração que 2 a 10% da população escolar é afetada com DAE, e que estas representam 48% da população com Necessidades Educativas Especiais (Correia, 1999; Heward, 2009), torna-se, portanto imperativo, que exista consenso de que as DAE são REAIS, e que é necessário haver consenso na sua definição, diagnóstico e intervenção. É importante salientar que a identificação destas crianças deve ser feita o mais cedo possível, ou seja, é importante clarificar a natureza das dificuldades, como também determinar quem é elegível para determinados serviços. A identificação destes alunos deverá conduzir ao planeamento de um **Programa Educacional Individualizado** que deverá salientar as necessidades específicas da criança e como desenvolver atividades educativas que as reduzam e compensem. As dificuldades que estes alunos apresentam podem não só afetar áreas específicas como a leitura e escrita, como levar ao insucesso escolar em todas as restantes. Pode ainda interferir com atividades do quotidiano que envolvem a leitura, a escrita e/ou o cálculo e, conseqüentemente trazer sequelas a nível comportamental e emocional. As DAE devem, portanto, ser em Portugal consideradas como uma categoria das Necessidades Educativas Especiais pela sua especificidade orgânica e educacional (Correia, 2004; Fonseca, 1999).

Em idade adulta, segundo Janet Lerner (2003), a leitura e a escrita estão no topo da lista de dificuldades dos adultos (Fletcher, Reud & Fuchs, 2007) com dislexia, o que justifica o facto de a taxa de abandono escolar ser 1,5% superior à média, uma vez que aproximadamente 40% das crianças e jovens desistem da escola (DSM-IV-TR, 2002). Outras dificuldades podem igualmente persistir na idade adulta, ao nível da socialização, da emoção e do processamento da linguagem (Greenbaum, Graham, & Scales, 1996; Haagar & Klingner, 2005; Hoffmann et al., 1987; McNulty, 2003; Mellard & Hazel, 1992). Verifica-se ainda que adultos com dislexia têm maior dificuldade de inserção social, no emprego e noutros meios (DSM-IV-TR, 2002). Apresentam dificuldade em obter e manter um emprego, os quais na sua maioria são não especializados e mal remunerados. São menos autónomos, podem propender para apresentar sintomas de depressão. Estes dados corroboram com a importância de se prestar serviços de educação adequados, para que tenhamos adultos não dependentes de outros ou de subsídios.

De acordo com os resultados de um estudo realizado por Ana Paula Loução Martins (2006), o campo das DAE em Portugal, evidencia escassa progressão devido, nomeadamente, à ausência de envolvimento governamental e de defesa dos direitos dos alunos. Existe falta de consenso, entre os participantes no estudo, em relação ao estatuto legal da definição de DAE, unanimidade quanto à necessidade de apoio especializado nas escolas, para benefício dos alunos e da sociedade, e variância quanto à forma de concretização desse apoio (Martins, 2006). Existem perspetivas diferentes quanto ao local onde o apoio deve ser proporcionado, sobre quem deve ser o responsável por organiza-lo e prestá-lo e sobre o tipo de formação dos profissionais abrangidos (Martins, 2006). Mas é consensual que apesar de o professor titular de turma ter um papel essencial no apoio, não pode lidar com a diversidade da turma sozinho, nem consegue dar um apoio individualizado e individual na sala de aula, considerando-se por isso necessária a colaboração de uma equipa multidisciplinar (Martins, 2006).

Vários autores corroboram esta ideia, da **importância do papel dos professores do ensino regular e os professores de educação especial na avaliação intervenção das crianças com DAE**. Sendo defendido que os professores serão as pessoas melhor colocadas para avaliar os problemas de aprendizagem das crianças, pois conseguem diferenciar melhor incidentes isolados, de comportamentos frequentes e persistentes no tempo (Wallace & Larsen, 1978), ao estarem muito tempo com o aluno, terem contacto com muitos alunos e assim terem uma noção do que é “comum”. Sendo assim, as informações de que o professor dispõe devem servir sempre de base para o diagnóstico de qualquer problema relacionado com a escola (Kutscher, 2011).

Desta forma é importante salientar o **papel da Educação Especial no acompanhamento dos alunos com DAE no Ensino**, pois apesar de uma educação de qualidade resolver alguns problemas na aprendizagem, um ensino suplementar e de pequeno grupo reduzir alguns problemas na aprendizagem, persistem 6% dos alunos que necessitam do apoio da Educação Especial (Bradley et al., 2002), baseado em intervenções eficazes e praticada com qualidade. Quando a educação especial é feita desta forma é, em muitos aspetos críticos, diferente da educação regular (Fuchs e Fuchs, 1995, citados por Hallahan e

cols., 1999). No mínimo, estas diferenças envolvem o **treino e o apoio, que os professores recebem**; o **tamanho**, a **composição** da classe e do grupo; o grau de **individualização**; a **avaliação** das características dos alunos com DAE, o funcionamento e os processos de aprendizagem; a **monitorização** do progresso; e a **validação** empírica dos estudos (validade e fiabilidade) para garantirmos que a abordagem de intervenção é verdadeiramente eficaz (Hallahan e cols.,1999; Mercer & Pullen, 2009)

Consideramos importante o ministério da educação adotar um **modelo de referenciamento** que se assemelhe àqueles que são propostos por investigadores internacionais e nacionais e que estão implementados com sucesso, nomeadamente o modelo sobre as fases no processo de avaliação proposto por Janet Lerner (1985), o modelo sobre o continuum de apoios proposto por Mercer e Pullen (2009), a abordagem da Resposta à Intervenção (Fuchs & Fuchs, 2005) e o modelo de atendimento à diversidade (Correia, 2004). Nestes modelos e abordagens espera-se que a identificação dos alunos com DAE incentive a **intervenção precoce** junto de alunos de risco e assim **diminua o insucesso escolar** e a **elegibilidade** para os serviços de educação especial.

Tendo em consideração as características dos alunos com DAE e as consequências que acarretam, torna-se evidente a necessidade de se implementarem adaptações no currículo, devem portanto estar **previstas na lei** as adaptações ao **conteúdo** a lecionar, as **estratégias** de ensino a adotar na sala de aula e no apoio, as acomodações nos **ambientes de aprendizagem**, a **modificação de comportamentos**, a adaptação dos **materiais** escolares e acomodações na **avaliação** (Hoover & Patton, 2005; Wood,2006; Mastropieri & Scruggs, 2000).

Tendo em consideração os pressupostos teóricos apresentados sugerimos que os seguintes pontos sejam refletidos:

- **Formação inicial e contínua dos professores de ensino regular e especial** sobre NEE e em particular sobre as DAE, dada a sua elevada prevalência, mas também formação ou esclarecimento sobre legislação, pois diariamente deparamo-nos com professores e escolas que compreendem e aplicam a legislação de forma diferente;

- **Repensar no modelo das fases de referenciamento**, bem como o **instrumento utilizado** (CIF), pois o seu uso na educação não é aconselhado pela investigação e já existem estudos em Portugal cujos resultados evidenciam “subjetividade nas respostas dadas por parte de cada um dos participantes (...) uma elevada incongruência relativa ao seu preenchimento” (Lavrador, 2009).

- **Adequação das medidas previstas na lei para estes alunos**, tanto ao nível dos **conteúdos**, como do **processo** de aprendizagem (estratégias, materiais, ...), como da **avaliação** (construção, administração e cotação).

Da experiência diária que temos no nosso núcleo, os professores sentem necessidade de formação e por isso procuram recebe-la através de ações que nós realizamos no centro ou nas próprias

escolas. Sentimos também que, em consequência dessa falta de formação e sensibilização, muitos alunos continuam a experienciar insucesso, sendo atribuídas causas injustas para o seu insucesso, como a preguiça, desmotivação ou incapacidade. Sentimos também que com adequado apoio por parte de professores especializados e com adequações ao nível da avaliação é possível estes alunos progredirem ao longo da escolaridade, não sendo necessária a modificação do currículo, o que vai ao encontro de relatórios internacionais, como o “The State of Learning Disabilities” (NCLD, 2011). Por considerarmos fazer parte da nossa missão lutar pelos direitos das crianças, jovens e famílias que acompanhamos, já inclusivamente contactamos com o Ministério da Educação e com o Júri Nacional de Exames, para partilharmos a nossa experiência e colaborarmos nomeadamente no estabelecimento de critérios de cotação e de caracterização dos alunos com dislexia mais rigorosos, pois consideramos que a FICHA A – Apoio para classificação de provas de aferição nos casos de dislexia, é útil, mas poderia tirar-se melhor partido da mesma fazendo algumas alterações. Mas até à data não houve qualquer resposta à nossa disponibilidade.

Em conclusão, existem alunos que inexplicavelmente não conseguem decodificar pequenos textos, escrever uma frase sem ficar toda esborratada, furada, com inúmeros erros e com as ideias desorganizadas, fazer cálculos simples ou ler e ordenar números. É difícil compreender que não consigam aprender como os seus colegas, mas as suas dificuldades são reais e por isso estes alunos devem ser encaminhados para uma avaliação específica e devem ser utilizadas estratégias adequadas, sendo que este processo deve começar o mais precocemente possível.

Citando novamente o estudo de Martins (2006), no qual são lançados como desafios para o futuro “a formação, a concetualização do apoio aos alunos nas escolas, a investigação, a produção de materiais, testes e programas, a consciencialização social e política, a desconstrução de modelos tradicionais de concetualização das dificuldades de aprendizagem, o aumento da responsabilidade do sistema educativo no que respeita o sucesso dos alunos e a disseminação de informação científica”. Julgamos que estes desafios são **os verdadeiros desafios**, aqueles que se forem aceites e levados em diante, trarão benefícios para os alunos... para a sociedade.

Leonor Chaveiro Duarte Ribeiro

Coordenadora do Núcleo da Dislexia e de Outras Dificuldades de Aprendizagem

CADIn