

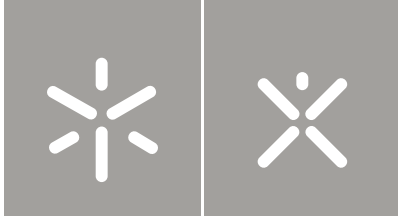


Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Ana Paula Loução Martins

**Dificuldades de Aprendizagem: Compreender
o Fenómeno a Partir de Sete Estudos de Caso**

Março de 2006



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Ana Paula Loução Martins

**Dificuldades de Aprendizagem: Compreender
o Fenómeno a Partir de Sete Estudos de Caso**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança,
Área de Educação Especial

Trabalho efectuado sob a orientação de

Professor Doutor Luís de Miranda Correia

Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal

Professor Doutor Daniel P. Hallahan

Curry School of Education, University of Virginia, EUA

DECLARAÇÃO

Nome: ANA PAULA LOUÇÃO MARTINS

Endereço Electrónico: apmartins@iec.uminho.pt **Telefone:** 253 601 233

N.º do Bilhete de Identidade: 8160595

Título da Tese de Doutoramento:

Dificuldades de Aprendizagem: Compreender o Fenómeno a Partir de Sete Estudos de Caso

Orientadores:

Professor Doutor Luís de Miranda Correia

Professor Doutor Daniel P. Hallahan

Ano de conclusão: 2006

Ramo de Conhecimento do Doutoramento:

Estudos da Criança, Área de Educação Especial

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO.

Universidade do Minho, / /

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Durante os últimos três anos fiz um trajecto com muitos apeadeiros de alegria, de enamoramento, de amor, de trabalho, de emoção, de frustração, de conhecimento próprio e alheio, de desespero, de prazer, de lazer. Às muitas pessoas que gastaram energia, saber e tempo a partilhar comigo algumas destas paragens quero prestar os meus sinceros e profundos agradecimentos: Àqueles que na Fundação para a Ciência e a Tecnologia, me concederam a bolsa de estudo durante os três semestres em que estive nos EUA. Ao Professor James Patton por me ter dado o primeiro «empurrão» para a problemática da identificação das dificuldades de aprendizagem em termos de fenómeno a investigar. À Paula Canavarro pela inspiração ao nível da redacção que me fez sobreviver a uma daquelas fases em que tudo parecia escuro e sem resolução. Ao Professor Covert por me ter despertado para o paradigma naturalista. Ao Professor Osório pela facilitação do programa *NVivo*, pelas preciosas sugestões, incentivos e inúmeras perguntas de «difícil resposta». Ao Professor Varela de Freitas pelas valiosas sugestões que fez ao capítulo da metodologia. À Ana Serrano pela amizade e pela leitura final que fez a este documento. À Ana Paula Pereira pelo incentivo, sugestões e confiança amiga que sempre me deu. À Maria Maria da Luz, à Sandra, ao Ernesto, ao Dr. Miguel e ao Dr. Lourenço pelo apoio dado naquelas fases em que a impresora «se revoltava». À Anabela pelo apoio bibliográfico de última hora proporcionado de lá do outro lado do Atlântico e pela amizade de longa data. À Helena pelas longas conversas sobre as «coisas da vida» e sobre as «coisas do doutoramento», que tanto me fizeram rir e me ajudaram a libertar fantasmas e a seguir em frente. Ao João Félix pelas excelentes sugestões e ensinamentos na edição deste documento escrito. Aos Professores John Lloyd e James Kauffman pelo que me ensinaram sobre a educação especial, as dificuldades de aprendizagem e a actividade de docente e de investigadora. Ao Professor Daniel Hallahan pela disponibilidade que sempre teve para me orientar, ensinar, «baralhar» e incentivar. Ao Professor Luís de Miranda

Correia, um pioneiro, um especialista, um defensor dos alunos com dificuldades de aprendizagem em Portugal, pela amizade e pelo apoio pessoal e profissional que sempre me concedeu. Aos meus amigos Cindy, Josh, Jin, Stephen, Caty, Sujith, Kevin, António, Kelly, Olga, Amy, Jeramy, Cenk, Cynthia, Ben, Seungah, Ilka e Filipa que vindos de partes diferentes do globo, me acompanharam em experiências emocionais e culturalmente carregadas de ingredientes valiosos que me tornaram mais autêntica e me levaram a aprofundar as minhas raízes. À Ana pela amizade, pelos almoços e jantares de comida portuguesa comprada na internet, pelos passeios e pelas várias idas ao *movie club*. À Vera e ao Ricardo pelos momentos de lazer que tão bem organizaram e me proporcionaram, e para onde muitas vezes me tiveram de arrastar, e especialmente pela amizade e pelo carinho, pois sem eles o último ano e meio teria sido mais triste. À Vera, agradeço ainda a preciosa e indispensável ajuda na verificação do texto final e a disponibilização de um lugar sossegado onde pude terminar esta jornada. À Ana Boavida que com imensa amizade, alegria, simpatia, empatia, disponibilidade e sabedoria emocional e científica me ajudou a superar momentos de cansaço, de desânimo ou de desorientação, bem como a desfrutar de momentos de alegria. A Ana, o João e o Zé Boavida tornam a minha vida menos solitária e mais feliz. Aos sete Professores que colaboram no estudo, conversando, partilhando perspectivas e validando os resultados. Sem a enorme disponibilidade e saber que todos demonstraram, este trabalho não teria sido possível. Aos meus pais que com paciência e compreensão souberam apoiar-me durante este tempo.

Estas pessoas contribuíram de forma preponderante para o conhecimento que hoje tenho sobre o tema das dificuldades de aprendizagem, mas contribuíram igualmente para o conhecimento que fiz do meu eu. As próximas páginas são um reflexo deste duplo conhecimento. A todas, muito obrigada.

Paula

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade contribuir para a sistematização e o aprofundamento do conhecimento que existe em Portugal sobre o campo das dificuldades de aprendizagem. Estudei as transformações educativas observadas ao longo do tempo, a terminologia, as definições, os critérios de identificação, o apoio a prestar aos alunos, as perspectivas internacionais que predominam e os desafios que se apresentam ao campo. Influenciada pelo paradigma naturalista, tal como defendido por Lincoln e Guba, desenvolvi uma investigação básica que assentou nas realidades percebidas de sete profissionais doutorados que leccionam, investigam, fazem clínica e escrevem sobre dificuldades de aprendizagem. Os dados foram recolhidos através de entrevistas parcialmente estruturadas, de resposta aberta, e de análise de documentos. O conhecimento adquirido é sintetizado, primeiro, sob a forma de sete estudos de caso, nos quais apresento factualmente as perspectivas individuais dos participantes, utilizando o mais possível a sua voz. Depois sob a forma de cruzamento dessas perspectivas, traço as diferenças e as similaridades entre os participantes e interpreto e discuto, à luz da investigação e do debate internacional, as suas perspectivas enquanto grupo. Por fim, este conhecimento é sistematizado sob a forma de conclusões.

De acordo com os resultados deste estudo, o campo das dificuldades de aprendizagem em Portugal, visto através das perspectivas dos participantes, evidencia escassa progressão devido à ausência de envolvimento governamental e de defesa dos direitos dos alunos, à supremacia das teorias de ensino que valorizam a maturação e o construtivismo e a determinadas características da população portuguesa. O termo dificuldades de aprendizagem é polissémico e sinonímico, tendo associado três conceitos, cinco termos sinónimos e seis possíveis combinações de critérios de identificação. É consensual que a identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem deve ter por base o sentido clínico dos profissionais e a

participação dos pais. Existe falta de consenso em relação ao estatuto legal da definição de dificuldades de aprendizagem, unanimidade quanto à necessidade de apoio especializado nas escolas, para benefício dos alunos e da sociedade, e variância quanto à forma de conceptualização desse apoio. Esta dispersão na conceptualização do apoio aos alunos apresenta pontos de discordância e pontos de concordância. Os desacordos são relacionados com o local onde o apoio é proporcionado, com quem deve ser responsável por o organizar e o prestar e com o tipo de formação dos profissionais envolvidos. Os consensos referem-se ao facto de, apesar de o professor titular de turma ter uma função primordial no apoio, não poder sozinho lidar com a diversidade da turma, de ser difícil prestar uma intervenção específica individual na sala de aula, e de ser necessário que especialistas colaborem nesse apoio. Como desafios para o futuro, os participantes indicam a formação, a conceptualização 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 conceptualização das dificuldades de aprendizagem, o aumento da responsabilidade do sistema educativo no que respeita o sucesso dos alunos e a disseminação de informação científica.

No global, as perspectivas dos participantes permitem-me concluir que em Portugal, embora com diferentes designações, as dificuldades de aprendizagem são reconhecidas como um fenómeno real, que a sua identificação é conceptualizada mediante a utilização de um modelo clínico e que o apoio aos alunos é considerado necessário, embora conceptualizado de diferentes formas. Paralelamente, conclui-se a existência de um campo no qual subsiste a supremacia da teoria e do científico sobre o político, o social e o educativo, e onde é pertinente a criação de um Instituto Português para o Estudo das Dificuldades de Aprendizagem, que promova e assista a investigação e a disseminação dos seus resultados, bem como a advocacia.

Palavras Chave: Dificuldades de Aprendizagem, Portugal, EUA, Paradigma Naturalista, Métodos Qualitativos.

ABSTRACT

With this study I intend to contribute to the systematization of the existing knowledge in the field of learning disabilities' in Portugal and to add to that knowledge. Therefore, influenced by the naturalistic paradigm, I developed research based on the multiple realities of a purposive sample of seven educational theorists who teach, research, conduct clinics, and write about learning disabilities. Using partially structured open-ended interviews and documents as data gathering sources I addressed themes that included the evolution of the learning disabilities field, terminology, definitions, the identification criteria to be used, educational services' delivery conceptualization, the international perspectives that may be influencing the national field, and future challenges. The knowledge I obtained from this data collection was analyzed and then synthesized and reported in order to reflect the themes of the study. First, in a seven case studies format, which were written in a factual analytic level using, as much as possible, the natural language of the respondents. Second, in a cross case format, in which I pointed similarities and/or differences between participant's perspectives and interpreted it within the international research and debate context. Finally, I present the conclusions to reflect what I found and had to say in what concerns the knowledge gained about the field of the learning disabilities in Portugal.

The results of this study suggest that the learning disabilities field in Portugal has had a small evolution due to lack of involvement by governmental and parental and/or professional advocacy groups, the supremacy of the constructivist conceptual model, the use of the developmental theory in our schools, and a permissive cultural pattern. It also shows that the learning disabilities term has associated five synonyms terms and three types of concepts, and that there are six different combinations of students' identification criteria. There is consensus that the identification must be based on clinical judgment with parental participation, instead of qualitative measurements based on *cutoff* criteria. There is not agreement

concerning the legal status for a definition, but all the participants support the need of services for students with learning disabilities, due to benefits for them and to the society. However, there is variance in this service delivery conceptualization. Specifically there is disagreement on the environment where the service must be delivered, on who must be responsible for the service delivery, and on teacher preparation. There is agreement that although the regular teacher has primary participation in the service delivery, she or he can not alone deal with the class diversity, that it is difficult to individualize an intervention for students with learning disabilities in the classroom environment, and that specialists are needed in intervention. The participants indicated the following challenges for the learning disabilities field in Portugal: to improve teacher preparation, to conceptualize a service to support students with learning disabilities in schools, to produce research, materials, tests, and programs, to increase social and political concern for students with learning disabilities, to deconstruct traditional models of understanding learning disabilities, to provide a more responsible educational system when concerning students with learning disabilities, and to produce and disseminate scientific information.

At the conclusion of this study, I found that all the participants view learning disabilities as a real phenomenon, that the proposed identification process is based on clinical judgment, that all agree on the need for support for students with learning disabilities, and that there is no agreement on how these support should be organized. Furthermore, the findings show that the learning disabilities field is more theoretical than political, social, or educational, and that there exists the need for a Portuguese Institute for the Study of Learning Disabilities.

Key Words: Learning Disabilities, Portugal, EUA, Naturalist Paradigm, Qualitative Methods.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	III
ABSTRACT	V
INTRODUÇÃO	15
A UNIVERSALIDADE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	16
FINALIDADE, OBJECTIVOS E PRESSUPOSTOS	18
ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDOS	20
A NATUREZA DO CAMPO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	23
EVOLUÇÃO TERMINOLÓGICA, CONCEPTUAL E OPERACIONAL	26
Período da Fundação Europeia (1800–1920)	26
Período da Fundação Norte-Americana (1920–1960)	28
Período da Emergência Norte-Americana (1960–1975)	29
Génese do Termo Dificuldades de Aprendizagem e Elaboração das Primeiras Definições	30
Envolvimento do Governo	35
<i>Dinamização do Minimal Brain Dysfunction: National Project on Learning Disabilities in Children</i>	35
<i>Criação do National Advisory Committee on Handicapped Children</i>	40
<i>Introdução da definição conceptual de dificuldades de aprendizagem na legislação</i>	43
Proliferação de Programas de Intervenção	44
Fundação de Associações de Pais e de Profissionais	45
Período da Solidificação Norte-Americana (1975–1985)	46
O Estatuto Legal que Garante a Elegibilidade para Serviços de Educação Especial: A Aceitação da Noção de «Insucesso Académico Específico e Inexplicável»	47
<i>As observações clínicas de Hinshelwood, de Morgan e de Orton</i>	48
<i>A investigação de Rutter e Yule</i>	57
A Definição Conceptual e os Critérios Federais de Elegibilidade: A Adopção da Noção de Discrepância	59
Métodos Estatais para a Quantificação da Discrepância.....	63
Reacção do National Joint Committee on Learning Disabilities à Definição Federal.....	67
Produção de Investigação.....	71
Período da Turbulência Norte-Americana (1985–2000)	73
Consolidação da Definição Conceptual	73
<i>Definição da Association for Children and Adults with Learning Disabilities</i> ...	74
<i>Definição do National Joint Committee on Learning Disabilities</i>	80
<i>Definição da Individuals with Disabilities Education Act, re-autorização de 1997</i>	81
Produção de Investigação.....	82
Preocupação com os Procedimentos de Identificação: Crítica à Quantificação da Discrepância	86
Debate Sobre a existência de um continuum de ambientes educativos.....	95
Pós-modernismo.....	95
Preocupação com os Procedimentos de Identificação: A Acção Governamental ..	97

Período da Iniciativa Norte-Americana para as Dificuldades de Aprendizagem (2000—2005)	98
Iniciativa Para as Dificuldades de Aprendizagem: A Preparação	99
Iniciativa Para as Dificuldades de Aprendizagem: O Debate Sobre a Identificação dos Alunos	100
<i>A avaliação dos processos intrínsecos como modelo de identificação</i>	100
A complexa tarefa de definir o termo «processos intrínsecos»	102
Défices no processamento intrínseco como causa	103
das dificuldades de aprendizagem	103
Problematização da utilização dos processos intrínsecos	104
como modelo de identificação	104
<i>A resposta à intervenção como modelo de identificação</i>	106
As raízes	107
As quatro fases da intervenção baseada na discrepância dupla	109
A validação empírica da discrepância dupla	117
Problematização da utilização da resposta à intervenção	121
como modelo de identificação	121
Iniciativa Para as Dificuldades de Aprendizagem: Os Consensos.....	128
Iniciativa Para as Dificuldades de Aprendizagem: As Recomendações.....	134
Definição e Critérios Federais: Individuals with Disabilities Education Improvement Act, re-autorização de 2004 (P.L. 108-446).....	136
 PENSANDO A SITUAÇÃO EM PORTUGAL A PARTIR DA REALIDADE DOS EUA	139
As Acções Governamentais	141
A Acção Conjunta de Pais e Profissionais	150
 METODOLOGIA	157
A INFLUÊNCIA DO PARADIGMA NATURALISTA	158
 O DESIGN DO ESTUDO	178
Participantes	179
Recolha e Análise dos Dados	182
<i>Recolha dos dados</i>	183
<i>Análise dos dados</i>	189
<i>Redução dos dados</i>	190
 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	193
 APRESENTAÇÃO DAS CONCLUSÕES E DAS RECOMENDAÇÕES	195
 CONFIDENCIALIDADE	195
 CRITÉRIOS DE CONFIANÇA	197
Métodos para Assegurar a Credibilidade	198
<i>Triangulação</i>	199
<i>Sessões de resumo</i>	200
<i>Validação pelos participantes</i>	201
Métodos para Assegurar Transferibilidade	202
<i>Descrição minuciosa do contexto</i>	202
Métodos para Assegurar a Confirmabilidade e a Dependabilidade	203
<i>O diário reflexivo</i>	203

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: AS PERSPECTIVAS DOS SETE PARTICIPANTES	205
ALFA	207
A Pessoa	207
O Percurso Profissional	208
A Formação inicial e pós-graduada na área das dificuldades de aprendizagem ..	208
A investigação no âmbito das dificuldades da leitura, da escrita e dos problemas de comportamento	209
As dificuldades de aprendizagem na docência universitária	212
Perspectivas Sobre a Evolução do Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Fala-se Mais do Que se Faz	215
Perspectivas Sobre o Conceito de Dificuldades de Aprendizagem	217
Diferenciação entre dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem	217
A definição de distúrbios de aprendizagem incluída em decreto-lei: Sim, porque não?	221
Uma definição que me parece bastante equilibrada é da Associação para Crianças e Adultos com Distúrbios de Aprendizagem	223
Perspectivas Sobre o Estabelecimento de Elegibilidade para os Alunos com Dificuldades de Aprendizagem	225
Apoiar os alunos com distúrbios de aprendizagem é imprescindível	225
O apoio aos alunos com distúrbios de aprendizagem pode ser dado pela educação especial	226
Três critérios de identificação	229
Perspectivas Sobre a Terminologia: Prefiro o Termo Distúrbios de Aprendizagem	234
Perspectivas Sobre os Desafios Futuros no Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Equipas Especializadas e Diversificadas no Apoio às Escolas	235
Em Síntese	236
BETA	238
A Pessoa	238
O Percurso Profissional	239
A formação em psicologia educacional como dinamizadora do interesse pela área das dificuldades de aprendizagem	240
As publicações como serviço de apoio à comunidade	241
A prática clínica e a docência universitária	242
As parcerias nacionais	243
Perspectivas Sobre a Evolução do Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Não Tem Havido uma Política Continuada e Séria	244
Perspectivas Sobre o Conceito de Dificuldades de Aprendizagem	247
As competências não académicas fazem parte do meu conceito de dificuldades de aprendizagem	247
A definição de dificuldades de aprendizagem em decreto-lei: Era fundamental e constituiria um grande passo em frente	250
A definição que utilizo mais é a da Lei Pública americana	253
Perspectivas Sobre o Estabelecimento de Elegibilidade para os Alunos com Dificuldades de Aprendizagem	254
Os alunos são os que mais beneficiam da existência de um apoio formal	255
O acompanhamento aos alunos deve, em geral, ser feito por professores titular de turma com formação	255
Dois critérios de identificação	256

Perspectivas Sobre a Terminologia: O Termo Dificuldades de Aprendizagem é Perceptível, Mas Cabe Lá Muita Coisa	260
Perspectiva sobre os Desafios Futuros no Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Da Produção de Critérios de Identificação à Formação de Professores	261
Em Síntese.....	262
GAMA.....	264
A Pessoa.....	264
O Percurso Profissional	265
A formação inicial em educação física e a pós-graduada em dificuldades de aprendizagem.....	265
A actividade na área da psicopedagogia e da psicomotricidade	267
A regência e docência da disciplina de dificuldades de aprendizagem	269
A investigação no âmbito da psicomotricidade, da educação cognitiva e das dificuldades de aprendizagem.....	271
As parcerias nacionais e internacionais	272
Perspectiva Sobre A Evolução do Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Há Muito a Fazer.....	275
Perspectivas Sobre o Conceito de Dificuldades de Aprendizagem	277
A componente não verbal faz parte do meu conceito de dificuldades de aprendizagem.....	277
A legislação deve ser clara	281
A definição que reúne a minha aprovação é a do National Joint Committee on Learning Disabilities.....	283
Perspectivas Sobre o Estabelecimento de Elegibilidade para os Alunos com Dificuldades de Aprendizagem.....	284
Se não tratamos desta situação comprometemos o desenvolvimento do país	284
A partilha como chave do sucesso do sistema de apoio	285
Seis critérios de identificação	287
Perspectivas sobre a Terminologia: Há que Fazer um Grande Esforço para que o Termo não Estigmatize	292
Perspectiva sobre os Desafios Futuros no Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Da Formação à Disseminação da Informação	293
Em Síntese.....	297
DELTA	299
A Pessoa.....	299
O Percurso Profissional	300
A formação em Psicologia, a docência e a investigação	300
A rede europeia de investigação sobre dificuldades de aprendizagem.....	302
Perspectivas Sobre o Conceito de Dificuldades de Aprendizagem	303
O conceito de dificuldades de aprendizagem pressupõe a existência de dois subgrupos.....	303
Não compete à legislação definir o que é uma dificuldade de aprendizagem	306
Em relação à definição de dislexia identifico-me com a perspectiva inglesa.....	311
Perspectivas Sobre o Estabelecimento de Elegibilidade Para os Alunos com Dificuldades de Aprendizagem.....	311
Apoiar para que o desenvolvimento humano se processe	311
Fazia sentido a existência de um tutor	312
O sentido clínico dos profissionais como critério de identificação	314
Perspectivas Sobre a Terminologia: Os Termos Internacionalmente Aceites são Dislexia e Discalculia	316

Perspectiva Sobre os Desafios Futuros no Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Da Adequação de Materiais à Responsabilização do Sistema	317
Em síntese	319
ZETA	321
A Pessoa	321
O Percurso Profissional.....	322
A formação em Psicologia	322
A regência e a docência de disciplinas na formação de professores e de psicólogos.....	323
A investigação no âmbito dos problemas de comportamento e de aprendizagem.....	325
O serviço de apoio à comunidade	326
As parcerias nacionais e internacionais.....	326
Perspectiva Sobre A Evolução do Campo das Dificuldades de Aprendizagem: No Atendimento Estamos Mais ou Menos na Mesma	327
Perspectivas Sobre o Conceito de Dificuldades de Aprendizagem.....	329
As dificuldades de aprendizagem só existem porque existe escola	330
Uma certa postura legislativa pelo menos empurra as pessoas para qualquer lado.....	332
Apresento dois tipos de definições.....	334
Perspectivas Sobre o Estabelecimento de Elegibilidade para os Alunos com Dificuldades de Aprendizagem	335
A existência da definição adequada é importante para a promoção atempada do apoio.....	336
É um serviço de educação regular e não de educação especial.....	336
Quatro critérios de identificação	343
Perspectivas Sobre a Terminologia: A Substituir, só por Problemas de Aprendizagem	349
Perspectiva sobre os Desafios Futuros no Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Da Importância dos Primeiros Anos de Escolaridade à Aposta no Apoio Precoce.....	349
Em Síntese	351
CAPA.....	353
A Pessoa	353
O Percurso Profissional.....	354
A formação e prática no âmbito da Psicologia e da Psicopedagogia em Portugal, França e Inglaterra	354
O Centro de Orientação e Observação Médico-Pedagógica: Um Centro pluridisciplinar.....	357
A docência universitária: A construção de um centro de investigação e a valorização de parcerias nacionais e internacionais	360
Perspectivas Sobre a Evolução do Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Não tenho visto grande progresso ao longo do tempo	361
Perspectivas Sobre o Conceito de Dificuldades de Aprendizagem.....	364
As dificuldades de aprendizagem são na sua maioria dificuldades de ensino.....	364
Seria muito perigoso existirem orientações legislativas sobre a definição de dificuldades de aprendizagem	369
Gosto de seguir definições abrangentes	371
Perspectivas Sobre o Estabelecimento de Elegibilidade para os Alunos com Dificuldades de Aprendizagem	372
Se não existir uma intervenção pluridisciplinar o impacto é negativo.....	372

A prevenção resolve a maior parte das dificuldades de aprendizagem, excepto as de um grupo mais restrito.....	372
O que me agrada são instrumentos do tipo da Classificação Internacional da Funcionalidade, da Incapacidade e da Saúde	377
Perspectivas sobre a Terminologia	380
Perspectiva sobre os Desafios Futuros no Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Da necessidade de se Desconstruirmos os Modelos Tradicionais à Necessidade dos Professores Ensinarem Todos os Alunos	381
SIGMA.....	383
A Pessoa.....	383
O Percurso Profissional	384
A actividade no âmbito da educação física e da psicomotricidade.....	384
A docência como dinamizadora do interesse pelo campo das dificuldades de aprendizagem.....	385
A investigação no âmbito das dificuldades de aprendizagem não verbais	386
As parcerias nacionais e internacionais	387
Perspectivas Sobre o Conceito de Dificuldades de Aprendizagem	387
Mais importante que o conceito é que o aluno encontre uma resposta para as suas dificuldades.....	388
A definição de dificuldades de aprendizagem em decreto-lei: Sim, mas duvido que tenhamos estruturas para seleccionar as crianças	389
A definição mais consensual é a do National Joint Committee on Learning Disabilities.....	390
Perspectivas Sobre o Estabelecimento da Elegibilidade para os Alunos com Dificuldades de Aprendizagem.....	390
É importante intervir precocemente.....	391
O apoio deve ser dado pela educação especial	391
Diferenciação entre critérios de identificação a usar na investigação e na prática escolar.....	395
Perspectivas Sobre a Terminologia: É-me indiferente, desde que nos entendamos e que os alunos tenham apoio.....	401
Perspectivas Sobre os Desafios Futuros no Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Da Compreensão de que as Dificuldades de Aprendizagem são Respostas Específicas à Importância da Ontogénese	402
Em Síntese.....	403
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: O CRUZAMENTO E A DISCUSSÃO DAS PERSPECTIVAS DOS PARTICIPANTES.....	405
A EVOLUÇÃO DO CAMPO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	406
A DEFINIÇÃO CONCEPTUAL E A OPERACIONALIZAÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	410
A Polissemia e a Sinonímia do Termo Dificuldades de Aprendizagem	412
As Componentes do Conceito de Dificuldades de Aprendizagem.....	416
A Operacionalização do Conceito de Dificuldades de Aprendizagem em Ambientes Educativos.....	421
A Operacionalização do Termo Dificuldades de Aprendizagem em Investigação.....	426
As Influências Internacionais	427
O Estatuto Legal do Conceito	429
A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	433
A Necessidade de Serviços de Apoio aos Alunos.....	433

A Conceptualização dos Serviços de Apoio para os Alunos com Dificuldades de Aprendizagem	435
OS DESAFIOS DE UM FUTURO INCERTO	440
Em Síntese.....	442
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	447
PONTES PARA O FUTURO	464
REFERÊNCIAS.....	467
ANEXOS.....	487

ÍNDICE DE FÍGURAS

Figura 1. Modelo bi-dimensional para o estudo da evolução histórica (1800-1974) do campo das dificuldades de aprendizagem (Wiederholt, 1974, p. 105).	24
Figura 2. Períodos históricos (1800-2000) do campo das dificuldades de aprendizagem (Hallahan & Mercer, 2001).	25
Figura 3. Padrão de desenvolvimento da investigação naturalista (adaptado de Lincoln & Guba, 1985, p. 188).	159
Figura 4. Processo seguido na escrita dos resultados (adaptado de Yin, 2003b, p. 50).	172
Figura 5. Modelo interactivo de análise de dados (adaptado de Miles & Huberman, 1994, p. 12).	189
Figura 6. Sistema de categorias e subcategorias.	193
Figura 7. Resumo das perspectivas de Alfa.	237
Figura 8. Resumo das perspectivas de Beta.	263
Figura 9. Resumo das perspectivas de Gama.	298
Figura 10. Resumo das perspectivas de Delta.	320
Figura 11. Resumo das perspectivas de Zeta.	352
Figura 12. Resumo das perspectivas de Sigma.	404
Figura 13. Aspectos que impediram a evolução do campo das dificuldades de aprendizagem em Portugal.	406
Figura 14. Relação entre os três grupos de alunos.	413
Figura 15. Seis combinações de critérios de identificação.	422
Figura 16. Duas combinações de critérios de identificação em investigação.	426
Figura 17. Síntese das perspectivas dos participantes sobre a existência de uma definição legal de dificuldades de aprendizagem.	432
Figura 18. Cinco formas de conceptualizar o apoio.	436
Figura 19. Desafios para o campo das dificuldades de aprendizagem.	440
Figura 20. Síntese das perspectivas dos sete participantes.	446
Figura 21. <i>Continuum</i> de um apoio escolar às dificuldades de aprendizagem com base no grau de resposta à intervenção (adaptado de Gresham, 2002, p. 503).	457

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Guia de Classificação, Síndromas de Disfunção Cerebral (Clements, 1966, p.10).....	37
Quadro 2. Proporção dos Não Respondentes no Fim do Estudo, Identificados pelo Critério da Discrepância Dupla, pelo Critério de realização e pelo Critério de Taxa de Crescimento (adaptado de McMaster et al., 2003)	120
Quadro 3. Estabelecimento de confiança: Comparação entre paradigmas (adaptado de Lincoln e Guba, 1985, p. 328 e de Erlandson et al., 1993, p. 133)	197
Quadro 4. Eventos que Contribuíram para o Desenvolvimento do Campo das Dificuldades de Aprendizagem (Adaptado de Ariel, 1992; Bender, 2004)	409
Quadro 5. Perspectiva Sobre a Alteração do Termo Dificuldades de Aprendizagem e Sugestões	414
Quadro 6. Definições Internacionais Mais Utilizadas.	428

INTRODUÇÃO

Neste estudo abordo o tema das dificuldades de aprendizagem,¹ que tem intrigado e desafiado muitos profissionais do campo da medicina, da psicologia e da educação e que muitos têm considerado dos mais incompreendidos, controversos e complexos. A meu ver, se já muitos o disseram e escreveram, poucos o terão explicado como Ysseldyke e Algozzine o fizeram num artigo intitulado «LD or not LD: That's not the Question!», publicado nos EUA, em 1983, no *Journal of Learning Disabilities*. Como nota introdutória os dois autores referem que, quando lhes pediram para preparar um pequeno artigo sobre a definição de dificuldades de aprendizagem, estremeceram. Depois, indicam que quando quiseram responder à questão, *Quem tem dificuldades de aprendizagem?*, aquilo que primeiro lhes ocorreu foram as seguintes linhas de uma canção dos Beatles: *Her name was McGill. And she called herself Lil. But everyone knew her as Nancy*. A mim ocorre-me dizer que, tal como acontece com a personagem da

¹ No presente trabalho, traduzo para a língua portuguesa o termo inglês *learning disabilities* (LD), por *dificuldades de aprendizagem*, seguindo o que fazem, por exemplo, Correia (1991; 1992; 1997; 2002; 2004b; 1999), Cruz (1999) ou Fonseca (1984; 1999). Entendo-o, sempre, no sentido do conceito norte-americano, excepto nos momentos em que introduzo a voz dos sete participantes que neste estudo comigo partilharam as suas perspectivas sobre o fenómeno das dificuldades de aprendizagem em Portugal.

canção dos Beatles, também sobre as dificuldades de aprendizagem, aqui e além, existem olhares múltiplos. É sobre estes olhares múltiplos que o presente trabalho incide.

A UNIVERSALIDADE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A investigação tem evidenciado que a problemática das dificuldades de aprendizagem é universal, ou seja, ocorre em todas as línguas, culturas e nações do mundo (Lerner, 2000). A literatura sobre esta problemática produzida na Austrália, no Canadá, na Alemanha, na Inglaterra, nos EUA, no Japão, na Holanda, na Suécia, na Finlândia, na Noruega ou em Portugal (ver, por exemplo, Bravo-Valdivieso & Muller, 2001; Correia, 2004b; Elkins, 2001; Fonseca, 1996; Gunther, 2001; Klassen, 2002; Lundberg & Høien, 2001; Masayoshi, 2001; Stevens & Werkhoven, 2001; Vianello & Moniga, 1996; Vogel, 2001; Wedell, 2001; Wong & Hutchinson, 2001), em conjunto com a investigação comparativa, tem, igualmente, mostrado que existem muitas diferenças na forma como cada país compreende o fenómeno das dificuldades de aprendizagem, na terminologia usada e no modo como a escola se organiza para responder às necessidades e características dos alunos. Adicionalmente, tem revelado que, mesmo quando a terminologia utilizada coincide, as definições conceptuais e operacionais podem ser diferentes. Tem, igualmente, revelado que, num mesmo país, existem diversas definições utilizadas em simultâneo e que há alguma similaridade na história inicial do campo em alguns destes países (Vianello & Moniga, 1996; Vogel, 2001). No que respeita Portugal, a lei é omissa em relação à definição e aos critérios de identificação desta problemática e, como tal, o conjunto de alunos com dificuldades de aprendizagem não é, formal e explicitamente, beneficiário de

um qualquer apoio especializado nas escolas regulares. Paralelamente, existem professores doutorados que nas Universidades portuguesas se têm dedicado à formação, à investigação e à produção de literatura neste âmbito. Assim, embora nas universidades se tenha vindo a produzir conhecimento científico sobre o tema, a nível político parece não haver reconhecimento da existência destes alunos.

Contactei com o tema das dificuldades de aprendizagem, pela primeira vez, há cerca de 14 anos através da frequência da disciplina *Dificuldades de Aprendizagem* na Faculdade de Motricidade Humana. Esta disciplina marcou-me, quer pela complexidade da temática, quer pelo entusiasmo que o professor colocava na forma como nos ensinava. Mais recentemente, a docência desta disciplina a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade do Minho sob a orientação do Professor Luís de Miranda Correia, potenciou o meu interesse pelo campo. De facto, a leccionação desta e de outras disciplinas relacionadas, as formações que promovi para professores ou para equipas de apoio educativo, as conferências a que assisti, as conversas que tive com colegas, com pais e com crianças, proporcionaram-me valiosas experiências que me alertaram para o facto de, dia após dia, os alunos com possíveis dificuldades de aprendizagem lutarem constantemente com a leitura, a matemática, a escrita, a frustração, a baixa de auto-estima e até as retenções. Paralelamente, toda esta experiência fez-me ouvir professores que não tinham com quem colaborar, que não sabiam que critérios utilizar para identificarem os alunos, que não tinham materiais para usar, que não conheciam estratégias para ensinar; fez-me escutar depoimentos de pais que não percebiam o que se passava com os seus filhos ou não encontravam soluções satisfatórias no sistema de ensino público.

O conhecimento intuitivo do fenómeno das dificuldades de aprendizagem em Portugal, o qual fui adquirindo com as experiências anteriormente mencionadas, juntamente com o conhecimento racional sobre a falta de sistematização e de informação sobre o que caracteriza o campo das

dificuldades de aprendizagem, sobre o escasso conhecimento das perspectivas daqueles que têm investigado, têm ensinado e podem exercer alguma pressão sobre o poder político, sobre a inexistência de uma definição formal, de critérios de identificação e de serviços especializados de apoio aos alunos com esta problemática, impulsionou o meu interesse pelo tema e justifica a pertinência deste trabalho, cuja finalidade, objectivos e pressupostos apresento de seguida.

FINALIDADE, OBJECTIVOS E PRESSUPOSTOS

No seu global, a presente dissertação representa o culminar de um trabalho que tem por finalidade contribuir para a sistematização e o aprofundamento do conhecimento do fenómeno das dificuldades de aprendizagem em Portugal. Faço-o olhando para as perspectivas de sete professores universitários doutorados, que fazendo investigação, clínica, ensinando e/ou escrevendo sobre o assunto, podem compreensível e abrangentemente abordar os temas em estudo e contribuir, de uma forma ímpar, para ajudar a caracterizar o campo das dificuldades de aprendizagem em Portugal. O termo *perspectivas* é aqui entendido como a maneira de considerar, de ver, de encarar o tema em estudo. Assim, relativamente aos sete participantes, tive por objectivos conhecer, descrever, compreender e explorar:

- Como observam e sentem o que se tem passado ao longo do tempo no campo das dificuldades de aprendizagem, em Portugal?

- Como têm, no contexto nacional, denominado, definido e conceptualizado as dificuldades de aprendizagem?

- Como conceptualizam, no contexto nacional, a educação dos alunos com dificuldades de aprendizagem?

- Como perspectivam, internacionalmente, o conceito de dificuldades de aprendizagem?

- Quais os desafios que visionam para o futuro do campo das dificuldades de aprendizagem em Portugal?

Este estudo representa uma investigação básica, na medida em que procurei conhecer e compreender a natureza de um fenómeno sobre o qual pouco se tem investigado (Patton, 2002). Fi-lo, partindo de uma visão naturalista tal como a que é proposta por Lincoln e Guba (1985) e, conseqüentemente, aceitando que as realidades existentes no que diz respeito ao fenómeno em estudo são múltiplas, construídas e holísticas. Fi-lo consciente de que ao investigar as perspectivas dos sete participantes, iria, inevitavelmente, encontrar divergências, levantar questões mais do que encontrar respostas, e ter dificuldade em fazer previsões ou controlar determinados aspectos, embora pudesse chegar a um determinado nível de compreensão do que estava a estudar. Fi-lo consciente, também, de que este estudo lida com realidades percebidas, na medida em que a realidade de cada participante é conhecida a partir do seu ponto de vista, é sempre parcial e incompleta, é organizada a partir de experiências tidas junto de um número limitado das partes que constituem o todo, e é passível de ser interpretada diversamente quando vista por diferentes prismas. Fi-lo, ainda, aceitando que existe uma relação, uma interacção e uma influência mútua entre mim e cada um dos participantes; tenho a noção de que esta interacção e influências não podem ser eliminadas do processo de investigação, pelo que as utilizei como oportunidades a explorar para valorizar este trabalho, procurando que, em conjunto, criássemos os dados e os resultados da investigação. Além disso, fi-lo aceitando a generalização naturalista—intuitiva, psicológica e construída com base em conceitos como o da cognição, da abstracção e da compreensão, por aqueles que estão interessados em fazê-lo. Por fim, fi-lo aceitando que os

meus valores (no sentido de critérios, de perspectivas) influenciam este estudo e que, por tal, tenho de os ter em conta e de lidar com as suas influências.

ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDOS

Este trabalho está organizado em cinco capítulos que se seguem à Introdução. O primeiro é dedicado à análise e à síntese de informação resultante da investigação, da prática e da teoria que, internacional e nacionalmente, têm permitido a acumulação de conhecimento sobre o fenómeno das dificuldades de aprendizagem. Constatando que nos EUA se têm debatido com grande paixão as questões das dificuldades de aprendizagem e produzido muita investigação (Klassen, 2002) que serve como referência em vários países, incluindo Portugal, descrevo e analiso a evolução que se tem operado ao longo do tempo nos EUA no campo das dificuldades de aprendizagem. Com base no trabalho de Hallahan e Mercer (2002) procuro fazer sobressair o conjunto de eventos, de perspectivas e de influências que têm promovido o aparecimento e o aperfeiçoamento de aspectos relacionados com a terminologia, com o conceito, com os critérios de identificação e com o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim, traço o historial do campo, primeiro na Europa e depois nos EUA, e caracterizo a actualidade, nomeadamente a origem, o desenvolvimento e os resultados da *The Learning Disabilities Initiative*² (Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem). Ao longo desta abordagem, olho e faço sobressair, os aspectos que melhor se adaptam, complementam, ou valorizam os temas que procuro estudar através das perspectivas dos sete participantes nacionais. Termino este capítulo, tendo

² A *The Learning Disabilities Initiative*, financiada pelo *Office of Special Education Programs*, decorreu nos EUA em 2000 e 2001, com o objectivo de promover um debater alargado sobre campo das dificuldades de aprendizagem.

por referência a análise da realidade dos EUA, para reflectir sobre a situação portuguesa, referindo e problematizando as acções do governo e dos pais.

O segundo capítulo centra-se na metodologia que utilizei para realizar o estudo. Descrevo e justifico as opções metodológicas que, com base na finalidade, nos objectivos, nos recursos e nas minhas características pessoais fui fazendo ao longo do estudo. Apresento o conjunto de directrizes e considerações epistemológicas que me orientaram e descrevo o processo de recolha e de análise de dados, bem como a forma de apresentação de resultados, de conclusões e de recomendações. Por fim, indico quais os critérios e as técnicas que utilizei para procurar garantir a credibilidade científica deste estudo de carácter naturalista.

Os dois capítulos seguintes são dedicados aos resultados obtidos com a investigação que realizei. No terceiro capítulo apresento-os sob a forma de sete estudos de caso factuais, que procuram dar a conhecer as perspectivas individuais dos participantes sobre os temas em estudo. No quarto incluo-os num formato de cruzamento, de exame de diferenças e de similaridades, bem como de discussão no contexto do debate e da investigação internacional contidos no primeiro capítulo deste documento.

Dedico o quinto e último capítulo deste trabalho à apresentação das conclusões, procurando caracterizar o campo das dificuldades de aprendizagem em Portugal nas vertentes focadas na investigação, bem como construir pontes para investigações futuras.

A NATUREZA DO CAMPO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Desde o início do século XIX que a problemática das dificuldades de aprendizagem tem vindo a intrigar e a captar o interesse de vários profissionais do campo da medicina, da psicologia e da educação. A análise do trabalho produzido ao longo de mais de duzentos anos permite constatar que muitas das teorias, das técnicas e das controvérsias que actualmente estão relacionadas com a identificação, a etiologia e a intervenção na área das dificuldades de aprendizagem têm prevalecido, de uma forma ou de outra, ao longo dos tempos. O trabalho sobre o historial norte-americano do campo das dificuldades de aprendizagem foi bem organizado e sintetizado por vários investigadores (ver por exemplo Ariel, 1992; Bender, 2004; Hallahan & Mercer, 2002; Lerner, 1989, 2000; Mercer, 1997; Torgesen, 1991, 1998; Wiederholt, 1974). Destaco em primeiro lugar, aquele que é considerado um clássico: a pesquisa e a síntese produzida por Wiederholt, em 1974. Este autor reviu a contribuição daqueles que entre os anos de 1800 e 1974 produziram literatura ou aplicaram técnicas de diagnóstico e de intervenção em larga escala. Como resultado, elaborou um modelo histórico para o estudo do

campo das dificuldades de aprendizagem (ver Figura 1) que compreende duas dimensões: uma relativa às fases de desenvolvimento do campo—fase da fundação, da transição e da integração; e outra relativa ao tipo de problemáticas que despertaram o interesse dos profissionais—linguagem falada, linguagem escrita e processos perceptivo-motores (Wiederholt, 1974).

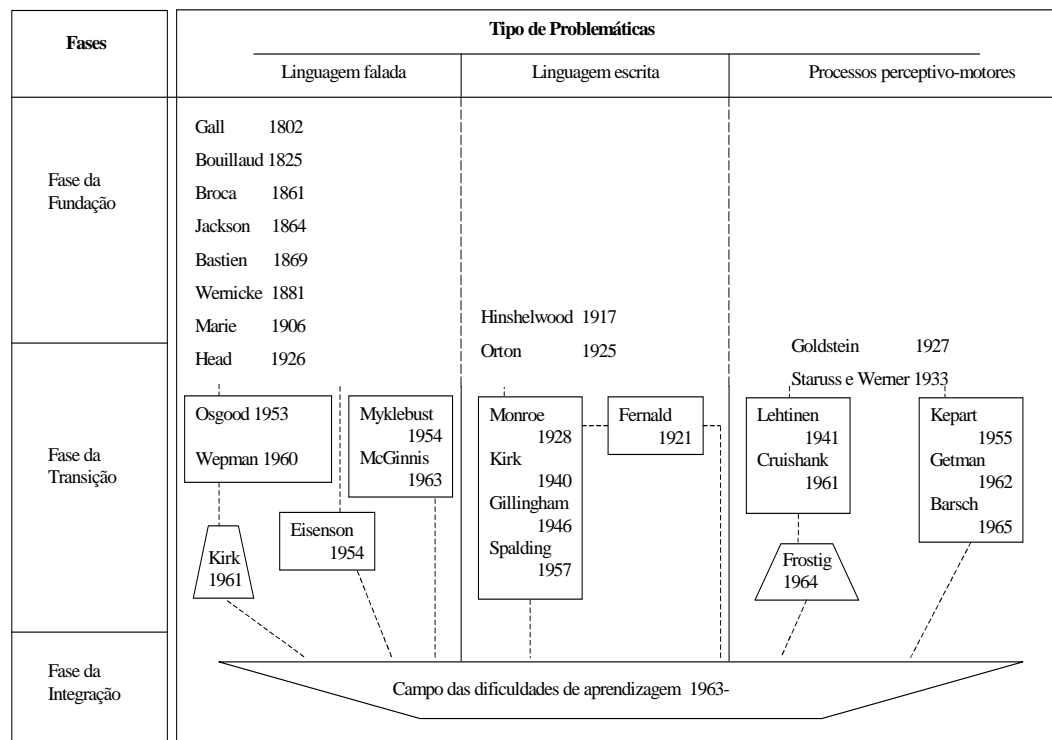


Figura 1. Modelo bi-dimensional para o estudo da evolução histórica (1800-1974) do campo das dificuldades de aprendizagem (Wiederholt, 1974, p. 105).

Saliento, também, o trabalho informativo, exaustivo (Harry, 2002; E. W. Martin, 2002), sério e útil para qualquer reformulação da legislatura, das políticas de orientação ou dos procedimentos de actuação (Britt, 2002) que Hallahan e Mercer apresentaram em 2001 no contexto da Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem. Os dois investigadores, reconhecendo a influência de outros profissionais (nomeadamente de Lerner, 2000; Mercer, 1997; Wiederholt, 1974), conceptualizaram e organizaram a história do campo das dificuldades de aprendizagem nos EUA em cinco períodos (ver Figura 2):

Período da fundação europeia (1800–1920), período da fundação (1920-1960), período da emergência (1960–1975), período da solidificação (1975–1985) e período da turbulência (1985–2000).

1800–1920	1920–1960	1960–1975	1975–1985	1985 – 2000
Período da Fundação Europeia	Período da Fundação	Período da Emergência	Período da Solidificação	Período da Turbulência

Figura 2. Períodos históricos (1800-2000) do campo das dificuldades de aprendizagem (Hallahan & Mercer, 2001).

Tal como sugerido por Hallahan e Mock (2003), cada um destes períodos ilustra os interesses, as teorias e os instrumentos que caracterizam o campo das dificuldades de aprendizagem em diferentes épocas. Em conjunto, eles evidenciam o progresso e servem de guia para aqueles que procuram distinguir «o trigo do joio» num campo tão complexo como é o das dificuldades de aprendizagem.

No presente estudo incluo esta perspectiva histórica, essencialmente norte-americana, por quatro razões. Primeiro, porque concordo que é imprescindível conhecermos o passado para melhor compreendermos a natureza das dificuldades de aprendizagem (Kavale & Forness, 1995). Segundo, porque sem este conhecimento podemos repetir erros que outros cometeram ou até redescobrir ideias já bem documentadas. Terceiro, porque, assim, podemos mais eficazmente empenhar-nos no aumento e no aperfeiçoamento do conhecimento na área das dificuldades de aprendizagem (Wiederholt, 1974). Quarto, porque a história norte-americana do campo das dificuldades de aprendizagem ajudar-me-á a pensar a realidade portuguesa. Saliento que, ao escrever estas páginas, me senti como uma espectadora que estava muito afastada daquilo que aconteceu no passado, muito próxima do

que acontecia no presente, e sem uma noção clara do que acontecerá no futuro, no campo das dificuldades de aprendizagem. Por isso, seguindo o conselho de Kauffman (1981), alerta para o favorecimento de um pormenor em relação a outro ou para alguma superficialidade em certos aspectos.

Assim, este capítulo tem dois objectivos. O primeiro é apresentar a evolução terminológica, conceptual e operacional do campo das dificuldades de aprendizagem, nos EUA. O segundo é pensar a realidade portuguesa partindo da análise que faço à realidade norte-americana que descrevi.

EVOLUÇÃO TERMINOLÓGICA, CONCEPTUAL E OPERACIONAL

O trabalho de Hallahan e Mercer (2002) servir-me-á de referência na organização desta secção, que tem por objectivo descrever o conjunto de eventos, de perspectivas e de influências que têm promovido o aparecimento e o aperfeiçoamento de aspectos relacionados com a terminologia, com o conceito e com os critérios de identificação das dificuldades de aprendizagem. No final desta secção acrescento a esta referência histórica de Hallahan e Mercer, a descrição do período actual, o qual denomino de Período da Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem.

Período da Fundação Europeia (1800–1920)

Este primeiro período da história do campo das dificuldades de aprendizagem foi dominado, por um lado, pela investigação no âmbito das

lesões cerebrais adquiridas por adultos em consequência de acidentes cerebrais vasculares ou de incidentes em situação de guerra; e, por outro lado, pela procura da localização das funções sensoriais, perceptivo-motoras e linguísticas no cérebro humano (Hallahan & Mercer, 2002; Lerner, 1989, 2000; Wiederholt, 1974). Os investigadores europeus descreveram as características comportamentais que encontraram em pacientes adultos que tinham perdido a capacidade de falar ou de ler. Paralelamente, a análise *postmortem* feita ao cérebro destes indivíduos permitiu que se correlacionasse a função perdida com a área que evidenciava estar lesionada (Lerner, 1989, 2000; Wiederholt, 1974). Embora tenham ocorrido várias descobertas no campo da neurologia, este intervalo de tempo foi caracterizado pela existência de teorias, de dados clínicos e de hipóteses contraditórias relativamente à localização das funções cerebrais. Foi ainda caracterizado pela falta de entendimento entre os profissionais quanto à etiologia e aos efeitos, no comportamento humano, de determinada lesão cerebral (Wiederholt, 1974).

Neste período, tanto os investigadores, como os pais, começaram a tomar consciência de que os comportamentos exibidos pelos adultos com lesões cerebrais eram, bastantes vezes, idênticos aos das crianças que experienciavam problemas nas aprendizagens escolares. Como resultado, levantou-se, pela primeira vez, a hipótese de estas crianças apresentarem lesões cerebrais (Wiederholt, 1974).

Saliento que, segundo Wiederholt (1974), as hipóteses que começaram a surgir, neste período, relativas à etiologia, à classificação e ao tratamento das desordens perceptivo-motoras, da linguagem falada e da linguagem escrita, foram elaboradas com base em estudos clínicos exaustivos, cujos resultados foram depois generalizados para a população. Embora limitadas pela tecnologia existente no século XIX, estas hipóteses de trabalho elaboradas por diversos investigadores (ex., Franz Gall, John Bouillaud, Carl Wernick, William Broadbent, Adolf Kussmaul, Pringle Morgan, Paul Broca, John

Hinshelwood) têm servido como pontos de referência até aos dias de hoje (Hallahan & Mock, 2003). Igualmente importantes para a evolução do campo foram os vários artigos e livros sobre dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura publicados nos últimos anos deste período (Hallahan & Mercer, 2002).

Período da Fundação Norte-Americana³ (1920–1960)

No período da fundação, que segundo Hallahan e Mock (2003) corresponde ao período de transição conceptualizado por Wiederholt (1974), o trabalho produzido pelos europeus começou a interessar os profissionais dos EUA. Ainda que a investigação sobre as funções e as desordens cerebrais não tenha sido interrompida (Lerner, 2000; Wiederholt, 1974), os investigadores passaram, neste período, a focar-se nos ambientes educacionais, especialmente nos programas de intervenção (Hallahan & Mock, 2003). Deste modo, durante os anos correspondentes a esta época, os profissionais da saúde, da educação e da psicologia pouco ou nada se ocuparam de adultos com lesões cerebrais. Antes, empenharam-se na elaboração de programas de intervenção para crianças com possíveis lesões cerebrais, ou, como eram popularmente denominadas na altura, com disfunção cerebral mínima (Wiederholt, 1974). Este trabalho, desenvolvido essencialmente ao nível do diagnóstico e da intervenção, resultou no aparecimento de instrumentos de avaliação e de técnicas de intervenção que foram altamente pertinentes para o crescimento do campo das dificuldades de aprendizagem nos anos 60 e 70 (Hallahan & Mock, 2003; Lerner, 1989, 2000; Wiederholt, 1974). Tais técnicas e instrumentos foram, na sua maioria, produzidos com base em suposições emergentes no período histórico anterior e em experiência clínica individual dos

³ À designação que Hallahan e Mercer (2002) deram a este e aos restantes períodos acrescento o termo «norte-americano».

investigadores, existindo, assim, pouca investigação relativamente à sua eficácia (Wiederholt, 1974).

Os investigadores norte-americanos que se destacaram durante este período centraram-se no estudo das dificuldades da leitura e da linguagem— ex., Samuel Orton, Grace Fernald, Marion Monroe, Samuel Kirk—, bem como no das dificuldades da percepção, da perceptivo-motricidade e da atenção— ex., Kurt Goldstein, Heinz Werner, Alfred Strauss, Laura Lehtinen, William Cruickshank, Newell Kephart (Hallahan & Mercer, 2002; Wiederholt, 1974).

Período da Emergência Norte-Americana (1960–1975)

Tal como referi anteriormente, no final do período da fundação os investigadores tinham já desenvolvido instrumentos para a identificação e para a intervenção junto de alunos com dificuldades de aprendizagem. Paralelamente, tinham também conhecimento suficiente para reclamarem um conceito específico que, não tendo sido ainda referido como dificuldades de aprendizagem, prometia emergir no domínio público a qualquer momento (Hallahan & Mock, 2003). Como tal, durante o período que decorreu entre 1960 e 1975, o campo das dificuldades de aprendizagem foi caracterizado pelo aumento do interesse e da atenção da sociedade civil e do governo, pela introdução de nova terminologia e definições, pela formação de associações de pais e de profissionais e pela expansão de programas educacionais, com uma ênfase particular no processamento psicológico e no treino perceptivo (Hallahan & Mercer, 2002; Hallahan & Mock, 2003). Assim, foram muitos os esforços que, individualmente, ou em grupo, pais, profissionais e governo desenvolveram, no sentido de promoverem o crescimento do campo (Hallahan & Mock, 2003).

Gênese do Termo Dificuldades de Aprendizagem e Elaboração das Primeiras Definições

Até aos anos 60, os termos disfunção/lesão cerebral mínima, dificuldades de aprendizagem neuropsicológicas, dislexia, ou dificuldades perceptivas, entre outros, foram utilizados pelos profissionais, quando se queriam referir a um conjunto de características que mais tarde seriam denominadas por dificuldades de aprendizagem (Correia, 1991; Cruickshank, 1981; Hammill, Leigh, McNutt, & Larsen, 1981, 1988; Kirk, 1963). Para uma melhor compreensão da dimensão dos termos que até aos anos 60 têm maior significado histórico, apresento de seguida parte de uma listagem elaborada por Fonseca⁴ (1984):

- dificuldade de leitura adquirida (Lordat, 1843);
- impercepção (Broadbent, 1872; Jackson, 1876);
- cegueira verbal congénita (*congenital word blindness*)(Kussman, 1877; Hinshelwood, 1900);
- dificuldades específicas da leitura (Morgan, 1896);
- dislexia (Berlin, 1898);
- dislexia específica e estrefossimbolia (Orton, 1937);
- distúrbios perceptivos (Strauss & Lehtinen, 1942);
- neurfrenia (Doll, 1951);
- alexia congénita evolutiva;
- síndrome de Strauss (Stevens & Birch, 1957);
- aprendizagem lenta (*slow learner*) (Kephart, 1954);
- dislexia (*clumsy child*);
- dificuldades visuomotoras;
- hiperactividade; e
- disfunção cerebral (Bax & Mackeith, 1963). (p. 225-226)

Uma vez que, na época, nenhum destes termos era unanimemente aceite, a partir de certa altura tornou-se claro que era necessário encontrar um outro que melhor descrevesse a problemática em causa (Lerner, 2000). Samuel Kirk contribuiu largamente para o surgimento desta nova terminologia. Em 1962 utilizou o termo dificuldades de aprendizagem (*learning disabilities*), na primeira edição do livro *Educating Exceptional Children* (Correia, 1991;

⁴ Ver Clements (1966) ou Cruickshank (1981) para mais exemplos.

Hallahan & Keogh, 2000; Hallahan & Mercer, 2002; Hallahan & Mock, 2003; Hammill, 1990; Kirk, 1963; Kirk & Kirk, 1983), que se tornaria no manual acadêmico mais utilizado na época (Hallahan & Mercer, 2002). Neste livro, as dificuldades de aprendizagem, incluídas no capítulo dedicado à paralisia cerebral e às desordens associadas, foram definidas da seguinte forma:

Dificuldades de aprendizagem referem-se a um atraso, a uma desordem ou a uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, da linguagem, da leitura, do soletrar, da escrita ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental, e não resultantes de deficiência mental, de privação sensorial ou de factores culturais ou pedagógicos. (Kirk, 1962, p. 263)

Em Outubro desse mesmo ano, este termo e esta definição (com pequenas alterações) foram divulgados num artigo publicado na revista *Exceptional Children*, por Samuel Kirk e Barbara Bateman. Adicionalmente, neste artigo os autores apresentaram dois estudos de caso que personificavam o tipo de diagnóstico para as dificuldades da leitura que ambos investigavam e proclamavam na altura (Kirk & Bateman, 1962).

Em 6 de Abril de 1963, um conjunto de pais, preocupados com a escassez de programas educativos que fizessem face aos problemas dos seus filhos, reuniu-se numa conferência que denominaram *Exploration Into the Problems of the Perceptually Handicapped Child* (Correia, 1991, 1992; Cruickshank, 1981; Hallahan & Mercer, 2002; Kavale & Forness, 1995; Kirk, 1970; Wiederholt, 1974). Para esta conferência foram convidados vários oradores, entre eles Myklebust, Kephart e Kirk (Kirk, 1970). Segundo Hallahan e Mercer (2002), Kirk destacou-se de entre todos, ao fazer um discurso que ficou para a história por introduzir, no domínio público, o termo e a definição de dificuldades de aprendizagem. Nesta sua comunicação, denominada de *Behavioral Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities*, Kirk começou por dizer que sabia que um dos principais objectivos da conferência era encontrar um termo que se aplicasse não só a um

determinado conjunto de crianças, mas que servisse, também, de denominação para a associação nacional que os pais pretendiam fundar (Kirk, 1963, 1970). Salientou, de seguida, que não sabia se podia ajudar a audiência, porque considerava que a terminologia a utilizar dependia dos objectivos específicos da associação. Logo, sugeriu que se o objectivo era investigar a etiologia dos problemas das crianças, então deveriam utilizar um termo de cariz neurológico, mas se o propósito era promover serviços, então, a denominação deveria ter um cariz educativo (Kirk, 1963, 1970). De seguida, Kirk discursou sobre a sua aversão à utilização de rótulos e alertou os participantes para os perigos de tal utilização:

Há algum tempo que tenho vindo a sentir que os rótulos que atribuímos às crianças nos satisfazem, mas são de pouca importância para elas. Parecemos ficar satisfeitos quando damos um nome técnico a determinada condição. Tal transmite-nos a satisfação de encerrar um ciclo. Pensamos que conhecemos as respostas se pudermos dar um nome ou um rótulo à criança—lesionada cerebralmente, esquizofrénica, autista, deficiente mental, afásica, etc. . . . o termo «lesão cerebral», do ponto de vista da gestão e do treino tem pouco sentido para nós. Ele não me diz se uma criança é esperta ou estúpida, hiperactiva ou hipoactiva. Ele não me dá qualquer tipo de pista para a gestão ou para o treino. . . . Adicionalmente não nos indica as causas, pois a designação de uma criança com lesão cerebral não nos indica o porquê da criança ter adquirido essa lesão, nem como é que ela ficou assim. Muitas vezes me pergunto porque razão tendemos a utilizar termos técnicos e complexos, quando é mais exacto e mais significativo descrever o comportamento. . . Gostaria de vos alertar sobre a utilização compulsiva de rótulos. (Kirk, 1963, p. 2-3)

Ironicamente, no parágrafo seguinte do seu discurso, Kirk introduziu aquele que «se viria a tornar, de longe, um dos rótulos mais utilizados na educação especial» (Hallahan & Mercer, 2002, p. 22):

Recentemente utilizei o termo «dificuldades de aprendizagem» para descrever um grupo de crianças que apresentam desordens no desenvolvimento da linguagem, da fala, da leitura, e das competências de comunicação necessários à interacção social. Neste grupo, não incluo as crianças que apresentam handicaps sensoriais tais como a cegueira ou a surdez, porque temos métodos para lidar e treinar os cegos e os surdos.

Também excluo deste grupo as crianças que apresentam deficiência mental generalizada. (Kirk, 1963, p. 3)

Segundo Kirk (1963), utilizando esta definição, ele e os seus colegas estavam a desenvolver métodos de avaliação e a descrever as características das competências de comunicação das crianças com dificuldades de aprendizagem. Tal dar-lhes-ia, depois, pistas para a elaboração da intervenção. No sentido de ilustrar o que estava a dizer, Kirk terminou o seu discurso com a apresentação de estudos de caso.

Cruickshank (1981) considerou a introdução do termo dificuldades de aprendizagem um «dos acidentes mais interessantes da nossa profissão» (p. 80). É que Kirk, embora alertando para a sua aversão aos rótulos, procurou responder àquilo que eram os desejos do grupo que o ouvia: encontrar um termo para denominar a problemática dos seus filhos e a associação que queriam formar. Desta forma, sublinhou que o termo dificuldades de aprendizagem chama a atenção para os problemas académicos das crianças e para a forma como elas são ensinadas, enquanto que o termo lesão cerebral chama a atenção para a etiologia do problema (Kirk, 1963, 1970); ou seja, «Kirk sugeriu que os rótulos médicos não eram apropriados quando se queriam descrever défices educativos» (Kavale & Forness, 1995, p. 58). Nessa tarde, termos como lesão cerebral e incapacidade perceptiva foram discutidos e ponderados pelos participantes, mas a votação acabou por terminar a favor do termo dificuldades de aprendizagem (Kirk, 1970). Consequentemente, a nova associação foi denominada de *Association for Children with Learning Disabilities* (ACLD) (Correia, 1992; Hallahan & Mercer, 2002; Hallahan & Mock, 2003; Hammill, 1993; Kavale & Forness, 1995; Kirk, 1970, 1981; Wiederholt, 1974).

Esta conferência, em especial o discurso de Kirk, teve efeitos surpreendentes. O campo das dificuldades de aprendizagem tinha, então, um nome genérico que podia abarcar uma variedade de problemas académicos, e

uma organização de pais e de profissionais dedicada à defesa dos interesses dos indivíduos com esta problemática (Hammill, 1993). Pode dizer-se, com alguma certeza, que o campo das dificuldades de aprendizagem, enquanto entidade, começou nessa altura (Hammill, 1993; Kavale & Forness, 1995; Kirk, 1981). Nos anos 70, durante um discurso em que reflectia sobre os pecados que considerava ter cometido no que respeita ao campo das dificuldades de aprendizagem, Kirk reconheceu que a advocacia que fez para a utilização do termo, até à altura, tinha provocado tantos problemas como trazido benefícios (Kirk, 1970).

Em 1964, Barbara Bateman apresentou, numa conferência no Kansas, uma definição de desordens de aprendizagem (*learning disorders*). Uma nova versão foi publicada em livro, no ano de 1965, num capítulo que tinha por objectivo a descrição de um modelo de diagnóstico para as desordens de aprendizagem:

As crianças que têm desordens de aprendizagem são aquelas que manifestam uma discrepância educativa significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível actual de realização, relacionada com desordens básicas no processo de aprendizagem, as quais podem, ou não, ser acompanhadas por disfunções demonstráveis no sistema nervoso central e que não são secundárias a deficiência mental generalizada, a privação educacional ou cultural, a distúrbio emocional severo ou a perda sensorial. Frequentemente, estas desordens de aprendizagem incluem-se numa ou mais dos seguintes tipos de desordens—problemas de leitura, distúrbios visuo-motores e desordens da comunicação verbal. (Bateman, 1965, p. 220)

Esta definição de Bateman tem um grande valor histórico, na medida em que voltou a introduzir a ideia da utilização da discrepância entre a realização actual e o potencial intelectual como modo de, formalmente, se identificarem alunos com dificuldades de aprendizagem. Esta noção de discrepância, que tinha sido introduzida por Monroe no período da fundação com o objectivo de identificar alunos com dificuldades de leitura, mas que tinha sido pouco utilizada, passou a estar intimamente ligada à identificação das dificuldades de

aprendizagem, após a ênfase que Bateman lhe deu (Hallahan & Mercer, 2002; Hallahan & Mock, 2003).

Envolvimento do Governo

No início dos anos 60, o governo federal norte-americano começou a demonstrar interesse pelo campo das dificuldades de aprendizagem, particularmente pela definição do conceito (Hallahan & Mercer, 2002; Hallahan & Mock, 2003). Desta forma, financiou o projecto *Minimal Brain Dysfunction: National Project on Learning Disabilities in Children* e fundou o *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC), cujas contribuições vou descrever nas duas secções seguintes deste trabalho.

Dinamização do Minimal Brain Dysfunction: National Project on Learning Disabilities in Children

A 1 de Outubro de 1964, nasceu oficialmente o projecto *Minimal Brain Dysfunction: National Project on Learning Disabilities in Children* (Clements, 1966). A denominação deste projecto nacional, por si só, «reflectia a divisão que predominava no campo, relativamente à validade e à relevância da atribuição de causas neurológicas às dificuldades de aprendizagem» (Hallahan & Mercer, 2002, p. 24). No âmbito deste projecto, várias agências federais, em conjunto com a *Easter Seal Research Foundation*, co-financiaram três grupos de trabalho denominados de *Task Force I*, *Task Force II* e *Task Force III* (Hallahan & Mercer, 2002; Hallahan & Mock, 2003). Estes grupos tinham como tarefa estudar o estatuto e as necessidades das crianças com disfunção cerebral mínima/dificuldades de aprendizagem (Haring & Bateman, 1969).

Os profissionais que constituíram a *Task Force I* provinham principalmente do campo da saúde, e desenvolveram o seu trabalho nas áreas da terminologia e da identificação. Especificamente procuraram:

- Definir o problema em causa.
- Sugerir terminologia.
- Identificar os «sintomas» apresentados pelas crianças.
- Delinear a relação existente entre esta problemática e outras condições de incapacidade.
- Elaborar critérios de diagnóstico (Clements, 1966).

Em 1966, a *Task Force I* apresentou o relatório do trabalho desenvolvido, no qual elegeu o termo síndrome de disfunção cerebral mínima para denominar:

Uma desordem que afecta crianças com inteligência geral perto da média, na média ou acima da média, que apresentam determinados problemas de aprendizagem ou de comportamento que se situam entre o moderado e o severo, que estão associados a desvios do funcionamento do sistema nervoso central. Estes desvios podem manifestar-se por variadas combinações de problemas na percepção, na conceptualização, na linguagem, na memória, no controlo da atenção, no controlo do impulso ou no funcionamento motor.

Sintomas similares podem, ou não, agravar os problemas das crianças com paralisia cerebral, com epilepsia ou com deficiência mental, visual ou auditiva.

Estas aberrações podem surgir devido a variações genéticas, a irregularidades bioquímicas, a lesões cerebrais peri-natais ou a outras doenças ou lesões que ocorrem durante os anos que são considerados críticos para o desenvolvimento e a maturação do sistema nervoso central, ou, ainda, devido a causas desconhecidas. (Clements, 1966, pp. 9-10)

Segundo este relatório, as crianças com disfunção cerebral mínima podiam exibir um conjunto de sintomas que variavam em termos da sua gravidade (ver Quadro 1). Contudo, as manifestações mais proeminentes eram as dificuldades de aprendizagem que estas apresentavam durante o seu percurso escolar (Clements, 1966).

Quadro 1

GUIA DE CLASSIFICAÇÃO, SÍNDROMAS DE DISFUNÇÃO CEREBRAL (CLEMENTS, 1966, p.10)

Mínima (ligeiro, moderado)	Máxima (severo)
1. Incapacidade ao nível da motricidade fina ou da coordenação.	1. Paralisias Cerebrais.
2. Anomalias electroencefalográficas sem convulsões ou possíveis lesões subclínicas que podem estar associadas a flutuações no funcionamento intelectual ou no comportamento.	2. Epilepsias.
3. Desvios na atenção, nos níveis de actividade, no controlo do impulso e no carácter.	3. Autismo e outras desordens gerais da mente e do comportamento.
4. Défices perceptivos, intelectuais e de memória específicos e circunscritos	4. Sub-anormalidades mentais.
5. Incapacidades não periféricas da visão, da audição e da fala.	5. Deficiência visual, auditiva e afasias severas.

A *Task Force II*, constituída principalmente por profissionais da educação, foi responsável pelo estudo de áreas relacionadas com a identificação, a avaliação, as práticas, a formação de professores e a legislação (Haring & Bateman, 1969). Segundo Haring e Bateman (1969), a definição elaborada pela *Task Force I*, bem como o reconhecimento da existência das dificuldades de aprendizagem, originou, por parte da *Task Force II*, os seguintes comentários:

- Para se descrever o estado actual da educação e para se formularem recomendações realistas é necessário que as dificuldades de aprendizagem sejam vistas como constituindo um grupo educativo heterogéneo.

- Os professores de educação especial que desempenham funções junto dos alunos com dificuldades de aprendizagem devem utilizar a informação recolhida durante o diagnóstico funcional para planificarem o ensino. Desta forma, é necessário que se proceda à redefinição do conceito de dificuldades de aprendizagem para fins educativos.

- Qualquer referência à noção de «potencial estimado» deve ser suficientemente vasta para que possa incluir o grande número de crianças que

em testes de inteligência apresentam resultados perto da média. Muito do trabalho produzido pelos pioneiros do campo foi desenvolvido com crianças que, devido à severidade das suas deficiências, não podiam pontuar acima da margem definida para a deficiência mental, em qualquer medida de inteligência geral.

- A identificação e a remediação das dificuldades de aprendizagem não têm de estar associadas a desvios funcionais do sistema nervoso central; ou seja, a identificação de qualquer tipo de problema educativo, por si só, basta para que se elaborem planos de remediação. De facto, requerimentos sobre a existência de sinais neurológicos positivos pode prejudicar ou atrasar o processo de intervenção.

A *Task Force II*, com uma orientação claramente educativa, procurou, com estes comentários, justificar a necessidade que os seus elementos sentiram de elaborar uma definição de dificuldades de aprendizagem, quando, inicialmente, essa função não lhes tinha sido incumbida pelo governo. Assim, este grupo de trabalho, denunciando uma clara dificuldade em operar segundo uma abordagem médica (Haring & Bateman, 1969), redefiniu o conceito de dificuldades de aprendizagem. Uma vez que nenhuma das definições que emergiram no seio do grupo atingiu consenso, o relatório de 1969 apresenta duas. A primeira definição sublinha a noção introduzida por Kirk relativamente à existência de variações no perfil intra-individual das crianças (Hallahan & Mercer, 2002; Hallahan & Mock, 2003):

Crianças com dificuldades de aprendizagem são aquelas que (1) apresentam uma discrepância educativa significativa a nível sensório-motor, perceptivo, cognitivo, académico ou nos níveis de desenvolvimento com eles relacionados que interfere na realização de tarefas educativas; (2) que podem, ou não, apresentar um desvio comprovado ao nível do funcionamento do sistema nervoso central; e (3) cujas incapacidades não são secundárias a deficiência mental, a privação sensorial ou a distúrbio emocional grave. (Haring & Bateman, 1969, p. 2-3)

A segunda definição reavivou o conceito de discrepância introduzido por Monroe e por Bateman (Hallahan & Mercer, 2002; Hallahan & Mock, 2003) e diz o seguinte:

Crianças com dificuldades de aprendizagem são aquelas que (1) apresentam uma discrepância significativa entre o potencial acadêmico estimado e o nível actual de funcionamento acadêmico, relacionado com uma disfunção no processo de aprendizagem; (2) que podem, ou não, apresentar um desvio comprovado ao nível do funcionamento do sistema nervoso central; e (3) cujas incapacidades não são secundárias a deficiência mental, a privação sensorial ou a distúrbio emocional grave. (Haring & Bateman, 1969, p. 3)

No seu relatório, a *Task Force II* sublinhou que definir dificuldades de aprendizagem de forma útil e relevante sob o ponto de vista educativo não se lhes apresentou como uma tarefa simples. No seu ponto de vista, as definições devem encorajar a existência de serviços, incluir todas as crianças que necessitem desses serviços, impedir a sobreposição de vários serviços, facilitar as adaptações curriculares e indicar os comportamentos úteis para a intervenção educativa, o que nem sempre é fácil de conciliar (Haring & Bateman, 1969).

Como resultado do trabalho da *Task Force I* e da *Task Force II*, foram produzidas três definições. A *Task Force I* elegeru, utilizou e definiu o termo disfunção cerebral mínima, enquanto a *Task Force II* elegeru, utilizou e definiu o termo dificuldades de aprendizagem, o que mais uma vez demonstra a divisão em que o campo se encontrava (Hallahan & Mercer, 2002). Contudo, tal como salientam Hallahan, Kauffman, e Lloyd (1999), estas três definições são importantes porque, por um lado constituíram a primeira tentativa a nível nacional para se definir dificuldades de aprendizagem; e, por outro lado, sublinham dois dos aspectos que ainda hoje são polémicos: se a disfunção do sistema nervoso central é uma causa válida e pertinente, e se a discrepância entre a capacidade intelectual e a realização intelectual representa um construto válido.

A *Task Force III* teve por função resumir, avaliar e elaborar recomendações sobre a investigação desenvolvida até à data no campo das dificuldades de aprendizagem (Haring & Bateman, 1969). Na medida em que este aspecto, embora interessante, sai fora do objectivo desta revisão histórica, não irei desenvolvê-lo neste capítulo.

Em 1966, enquanto estes grupos de trabalho procuravam encontrar um termo e uma definição para o construto que actualmente é conhecido por dificuldades de aprendizagem, o governo norte-americano aprovou nova legislação—O *Education of the Handicapped Act*. Contrariamente ao desejo de muitos pais e aos avanços neste campo, esta lei não previu o apoio especializado para os alunos com dificuldades de aprendizagem (Hallahan & Mock, 2003).

Criação do National Advisory Committee on Handicapped Children

Perto do final da década de 60, o *United States Office of Education* (USOE), considerando a hipótese de aprovar legislação que permitisse dinamizar programas para os alunos com dificuldades de aprendizagem (Hallahan et al., 1999), fundou o *National Advisory Committee on Handicapped Children*. Este comité, composto por profissionais e por cidadãos interessados no campo das dificuldades de aprendizagem (NACHC, 1968), tinha por funções, entre outros aspectos, elaborar recomendações gerais sobre o campo e desenvolver uma definição que pudesse ser tida em consideração aquando da elaboração da nova legislação (Hallahan & Mercer, 2002; Hallahan & Mock, 2003; NACHC, 1968). No seu primeiro relatório (de 31 de Janeiro de 1968), o NACHC incluiu uma definição de dificuldades de aprendizagem que era semelhante àquela que Kirk apresentou em 1962 no seu manual académico, o que não era de admirar, na medida em que, nessa altura, Kirk presidia ao comité (Hallahan & Mercer, 2002; Hallahan & Mock, 2003; Hammill, 1990). No entanto, saliento três alterações que a definição do

NACHC tinha, em relação à definição de Kirk: «(a) os distúrbios emocionais foram eliminados das causas das dificuldades de aprendizagem; (b) a condição das dificuldades de aprendizagem foi limitada às crianças; e, (c) as desordens do pensamento foram acrescentadas como exemplos de dificuldades de aprendizagem específicas» (Hammill, 1990, p. 75). A definição elaborada pelo NACHC em 1968, diz o seguinte:

Crianças com dificuldades de aprendizagem especiais exibem uma desordem num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita. Tal pode manifestar-se em desordens da audição, do pensamento, da fala, da leitura, da escrita, da soletração ou da aritmética. Incluem condições que têm vindo a ser referidas como incapacidades perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia do desenvolvimento, etc. Não incluem problemas de aprendizagem resultantes primariamente de incapacidades visuais, auditivas, ou motoras, de deficiência mental, de distúrbios emocionais ou de desvantagem ambiental. (NACHC, 1968, p. 34)

No relatório do NACHC (1968), podem ainda ler-se as seguintes recomendações:

- As dificuldades de aprendizagem especiais (*special learning disabilities*) devem ser identificadas através de um diagnóstico psicológico e educativo.
- Para que a prevalência e a incidência das dificuldades de aprendizagem especiais sejam determinadas eficazmente têm de ser desenvolvidos procedimentos e critérios de diagnóstico mais adequados.
- É urgente a realização de investigação mais aprofundada sobre a etiologia, o diagnóstico, a avaliação e a intervenção.
- É urgente oferecer aos profissionais, particularmente àqueles que desempenham funções na educação especial, oportunidades de formação.
- É importante aumentar substancialmente o financiamento existente para a investigação e para o desenvolvimento de programas de intervenção.

A definição do NACHC esteve sujeita a algumas críticas. Para Kavale e Forness (1995), não providenciava uma descrição clara dos parâmetros necessários para uma classificação educativa. Para McIntosh e Dunn (1973):

- Não quantificava o grau de severidade que elegia os alunos para serviços de educação especial.

- Não incluía a noção de discrepância que tinha sido introduzida na definição de Bateman, em 1965.

- A variedade de condições incluídas na definição impedia o estabelecimento de um qualquer tipo de síndrome caracterizada por um conjunto de características comuns.

- As condições associadas às dificuldades de aprendizagem não eram definidas, apenas eram apresentados exemplos.

- Os alunos com incapacidades mais tradicionais eram completamente excluídos; ou seja, o critério de exclusão, enquanto parâmetro primário da definição, negava a possibilidade de alunos com outro tipo de problemática virem a ser identificados como tendo dificuldades de aprendizagem.

Apesar de tais críticas, na época, esta definição tornou-se a mais popular de entre as utilizadas pelos departamentos de educação estatais (Mercer, Forgone, & Wolking, 1976). Adicionalmente, teve como grande mérito o facto de vir a servir de exemplo àqueles que elaboraram a definição que mais tarde viria a ser incluída na legislação que suporta a educação especial nos EUA (Hallahan et al., 1999; Hallahan & Mercer, 2002; Hammill, 1990; Kavale & Forness, 1995).

Introdução da definição conceptual de dificuldades de aprendizagem na legislação

Durante alguns anos, a legislação norte-americana não incluiu as dificuldades de aprendizagem nas categorias elegíveis para o apoio da educação especial, contrariamente ao que pretendiam muitos profissionais e muitos pais. Tal exclusão deveu-se, essencialmente, à pressão exercida pelos pais das crianças com deficiências mais tradicionais (Hallahan & Mercer, 2002; Hallahan & Mock, 2003). Só em 1969, os defensores dos alunos com dificuldades de aprendizagem exerceram suficiente pressão no sentido de fazerem aprovar legislação que os favorecesse, ou seja a *Public Law 91-230* (P.L. 91-230)—*The Children with Specific Learning Disabilities Act of 1969* (Hallahan & Mercer, 2002; Lerner, 2000). Esta lei não reconhecia as dificuldades de aprendizagem enquanto categoria formalmente elegível para serviços de educação especial, mas dava autoridade ao USOE para financiar a formação de professores, a investigação e a elaboração de programas de intervenção nesta área (E. W. Martin, 1987).

Assim, esta peça legislativa, constituiu um suporte legal para que os programas de apoio para os alunos com dificuldades de aprendizagem pudessem existir. Estes programas, sob a forma de «projectos modelo» (Hallahan & Mercer, 2002; Mann et al., 1984), impulsionaram, em todo o país, a inovação e a experimentação, e estimularam o desenvolvimento de práticas educativas para os alunos com dificuldades de aprendizagem (Mann, Cartwright, Kenowitz, Boyer, Metz, & Wolford, 1984). De facto, a formalização legislativa da definição (a P.L. 91-230 adoptou a definição do NACHC de 1968) permitiu um crescimento rápido do campo. Assistiu-se ao financiamento de uma grande variedade de projectos e à criação de vários institutos de investigação (Kavale & Forness, 1995).

Proliferação de Programas de Intervenção

No contexto legislativo da altura, assistiu-se a uma grande proliferação de programas educativos para alunos com dificuldades de aprendizagem, no âmbito dos défices de processamento psicológico e/ou visuo-perceptivo. A maioria destes programas centrou-se nas incapacidades de linguagem e nas incapacidades visuo-perceptivas (Hallahan & Mercer, 2002).

De entre os programas cujo objectivo era a intervenção ao nível das incapacidades de linguagem saliente o desenvolvimento do *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*⁵ (ITPA) por Kirk, McCarthy, e Kirk, em 1961. Com base no modelo de comunicação humana de Osgood (1975), Kirk e os colegas elaboraram este instrumento e muito contribuíram para o progresso do campo das dificuldades de aprendizagem (Fonseca, 1984; Hallahan & Mercer, 2002). Paralelamente, vários investigadores (Bush & Giles, 1969; Karnes, 1968; Kirk & Kirk, 1971; Minskoff, Wiseman, & Salvia, 1974) desenvolveram um conjunto de actividades educativas que os professores podiam depois utilizar mediante o perfil que os alunos obtinham no ITPA (Hallahan & Mercer, 2002). O ITPA foi, assim, largamente usado nos anos 60, e tem importância histórica na medida em que deu ênfase à noção de que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm diferenças intra-individuais e sublinhou a importância que a avaliação assume aquando da planificação da intervenção (Hallahan & Mercer, 2002). Nos anos 70, baixou de popularidade⁶, essencialmente porque surgiram críticas tanto em relação às suas propriedades psicométricas como à eficácia das actividades de intervenção que lhe estavam associadas.

Apesar de, nos anos 60, o ITPA ter dominado o campo das dificuldades de linguagem, existiram outras abordagens dignas de saliência. De entre elas, a mais notável terá sido a desenvolvida por Helmer Myklebust. Este

⁵ Para uma maior clarificação sobre as características deste teste ver Kirk, McCarthy, e Kirk (1968), ver Correia (1991), ou ver Fonseca (1984; 1999).

⁶ Segundo Hallahan e Mercer (2002), no ano de 2001, o ITPA foi revisto por Hammill, Mather, e Roberts.

investigador, partindo da noção de que as crianças com dificuldades de aprendizagem (as quais denominava de dificuldades de aprendizagem psiconeurológicas) apresentavam problemas em combinar informação proveniente de duas modalidades sensoriais, desenvolveu, em conjunto com Doris Johnson, técnicas de intervenção, principalmente para os problemas da linguagem receptiva e expressiva (Hallahan & Mercer, 2002).

Nos anos 60, existiu, também, uma proliferação de programas de intervenção ao nível das dificuldades perceptivo-visuais e/ou visuo-motores das crianças com dificuldades de aprendizagem. Os profissionais que produziram mais trabalho foram Newell Kephart, Marianne Frostig, Gerald Getman, Raymond Barsch, Glen Doman e Carl Delacato. Os programas de treino perceptivo e perceptivo-motor de Kephart, Frostig, Getman e Barsch foram alvo de vários estudos de investigação. Muitos destes demonstraram que, embora os programas fossem eficazes no melhoramento do desenvolvimento perceptivo e/ou perceptivo-motor, eram ineficazes na promoção da realização académica (Cohen, 1969, 1970; Hammill & Larsen, 1974). Assim, a meio dos anos 80, estes programas deixaram de ser utilizados com tanta frequência (Hallahan & Mercer, 2002).

Fundação de Associações de Pais e de Profissionais

Tal como referi anteriormente, após a conferência de 1963, na qual foi introduzido o termo dificuldades de aprendizagem, nasceu a *Association for Children with Learning Disabilities (ACLD)*⁷. Em 1968, o *Council for Exceptional Children* criou a *Division for Children with Learning Disabilities*. Constituída por professores e por investigadores de todo o país, tem como

⁷ Desde 1989, esta associação passou a denominar-se *Learning Disabilities Association of America (LDA)* e, actualmente, é tida, nos EUA, como a maior e mais influente organização de pais (Hallahan & Mercer, 2002; Hammill, 1993).

objectivo promover a educação e o bem-estar geral das crianças com dificuldades de aprendizagem (Hallahan & Mercer, 2002; Wiederholt, 1974). Hoje, é uma das maiores organizações profissionais norte-americanas no campo das dificuldades de aprendizagem, contando com cerca de 10000 membros (Hallahan & Mercer, 2002).

O período da emergência foi, assim, nos EUA caracterizado por um grande crescimento do campo das dificuldades de aprendizagem: introduziu-se nova terminologia; desenvolveram-se várias iniciativas cívicas e governamentais com vista à elaboração de uma definição conceptual; originaram-se organizações de pais e de profissionais; reconheceram-se as dificuldades de aprendizagem em peças legislativas; instituíram-se programas de formação de professores; promoveu-se a investigação; publicaram-se livros, relatórios e artigos; criaram-se programas de intervenção escolar; e desenvolveram-se teorias, programas, materiais e métodos de ensino.

Período da Solidificação Norte-Americana (1975–1985)

Entre 1975 e 1985, o campo das dificuldades de aprendizagem foi caracterizado por uma relativa estabilidade (Hallahan & Mercer, 2002). Viveu-se um certo consenso relativamente à definição e aos métodos de identificação dos alunos; a categoria adquiriu o estatuto legal que garantia a elegibilidade para serviços de educação especial; produziu-se bastante investigação que resultou na validação empírica de intervenções educativas; e existiu pouca, ou nenhuma, alteração nas organizações profissionais e de pais.

O Estatuto Legal que Garante a Elegibilidade para Serviços de Educação Especial: A Aceitação da Noção de «Insucesso Académico Específico e Inexplicável»

No ano de 1975, o Congresso norte-americano aprovou a *Public Law 94-142* (P.L. 94-142), *Education for All Handicapped Children Act* (Hallahan & Mercer, 2002). Nesta peça legislativa, estavam incluídas definições das várias condições de incapacidade (Kavale & Forness, 1995) que permitiam a elegibilidade para o apoio da educação especial e, entre elas, estava a de dificuldades de aprendizagem. Com a aprovação da P.L. 94-142, o Congresso ao considerar os alunos com dificuldades de aprendizagem elegíveis para o apoio da educação especial, aceitou que eles representavam um grupo com características e necessidades únicas. Especificamente, reconheceu que manifestavam uma característica que os distinguia dos restantes alunos com necessidades educativas especiais: exibiam um insucesso na aprendizagem académica que era por um lado «específico» e, por outro, «inexplicável» (D. Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003). Este insucesso era surpreendente, confuso e enigmático, visto que tanto os pais como os professores as consideravam competentes para a aprendizagem. A especificidade do insucesso na aprendizagem sugeria uma disfunção neurológica, bem como défices de processamento de informação que, presumivelmente, causavam problemas severos na leitura, na escrita e/ou na matemática (D. Fuchs, 2003).

Com o objectivo de convencerem o Congresso de que o «inexplicável» e o «específico» insucesso na aprendizagem era uma característica única destes alunos, aqueles que advogavam a introdução na legislação das dificuldades de aprendizagem enquanto categoria elegível para apoio da educação especial, utilizaram duas fontes: por um lado, as observações clínicas feitas por Pringle Morgan e por John Hinshelwood nos anos 1890 (período europeu da fundação), e por Orton nos anos 1920-1930 (período norte-americano da fundação); e por outro lado, a investigação feita por Michael Rutter e William

Yule em 1975 (Fletcher et al., 1998; D. Fuchs, 2003; D. Fuchs, Fuchs, Mathes, Lipsey, & Roberts, 2002; D. Fuchs et al., 2003) que, pela sua importância histórica, vou rever nas duas secções seguintes deste capítulo.

As observações clínicas de Hinshelwood, de Morgan e de Orton

Entre o final do século XIX e o início do século XX, John Hinshelwood e Pringle Morgan, ambos oftalmologistas no Reino Unido, desenvolveram uma parceria académica que em muito contribuiu para o conhecimento sobre a problemática das dificuldades da leitura (Hallahan & Mercer, 2002). Hinshelwood foi, de entre todos os seus contemporâneos, o mais produtivo na área da «cegueira das palavras» (*word-blindness*⁸), tendo publicado as suas observações clínicas ao longo de quase 25 anos (Anderson & Meier-Hedde, 2001). O seu primeiro envolvimento no estudo desta problemática foi com um adulto de 58 anos que observou pela primeira vez em 1894 e que seguiu clinicamente até ao ano de 1903. No artigo denominado «*Word-Blindness and Visual Memory*», publicado na revista *The Lancet* em 1895, Hinshelwood descreve pormenorizadamente a história do seu paciente: um professor de Francês e Alemão, de 58 anos de idade, que tinha perdido a capacidade de ler palavras com as quais estava antes familiarizado, embora continuasse a escrever e a ler números e não apresentasse qualquer problema oftalmológico. Depois da sua morte, em 1903, os resultados da autópsia permitiram a Hinshelwood concluir que a área cerebral que o seu paciente tinha afectada era a do girus angular esquerdo, que se encontra imediatamente na região posterior à área de Wernicke (Hallahan & Mercer, 2002; Hinshelwood, 1895), e que se sabe, actualmente, estar envolvida no processo básico da leitura, pois ao actuar como conexão entre as regiões auditivas e visuais é o centro básico da conversão do estímulo visual—grafema— em unidades auditivas equivalentes—fonema (Fonseca, 1984, 1999).

⁸ Foi Kussmaul quem introduziu o termo *word-blindness* para denominar uma condição em que o indivíduo não é cego, mas não é capaz de ler (Hinshelwood, 1895).

Morgan, numa carta enviada a Hinshelwood, confessou-lhe ter sido a leitura do seu artigo publicado na *The Lancet*, a 21 de Dezembro de 1895, que lhe chamou a atenção para o assunto da «cegueira das palavras» (Hinshelwood, 1917). Indicou-lhe, ainda, a razão que a levou a escrever e a publicar sobre o tema no *The British Medical Journal*: Considerava que o caso por ela descrito era o único que até à data envolvia uma criança com «cegueira das palavras» congénita⁹, não como resultado de uma doença ou lesão, mas provavelmente de um desenvolvimento defeituoso do girus angular esquerdo, que nos adultos produzia os mesmos sintomas (Hinshelwood, 1917; Morgan, 1896). O caso relatado por Morgan era o de um rapaz de 14 anos que tinha uma história de dificuldades de leitura severas:

¹⁰Percy F.—*a well-grown lad, aged 14....He has always been a bright and intelligent boy, quick at games, and in no way inferior to others of his age.*

His great difficulty has been —and is now—his inability to learn to read. This inability is so remarkable, and so pronounced, that I have no doubt it is due to some congenital defect.

He has been at school or under tutors since he was 7 years old, and the greatest efforts have been made to teach him to read, but in spite of this laborious and persistent training, he can only with difficulty spell out words of one syllable. . . .

He seems to have no power of preserving and storing up the visual impression produced by words—hence the words, though seen, have no significance for him. His visual memory for words is defective or absent; which is equivalent to saying that he is what Kussmaul has termed “word blind”.

Cases of word blindness are always interesting, and this case is, I think, particular so. It is unique, so far as I know, in that it follows upon no injury or illness, but is evidently congenital, and due most probably to defective development of that region of the brain, disease of which in adults produces practically the same symptoms—that is, the left angular gyrus.

I may add that the boy is bright and of average intelligence in conversation. His eyes are normal, there is no hemianopsia, and his eyesight is good. The schoolmaster who has taught him for some years says that he would be the smartest lad in the school if the instruction were entirely oral. (Morgan, 1896, p. 1378)

⁹ Anderson e Meier-Hedde (2001) numa revisão feita sobre vários relatos pioneiros de dislexia nos EUA e na Europa questionam o facto de Morgan ter sido a primeira a relatar este tipo de casos. Segundo estes autores, foi Kerr, um médico escolar, o primeiro a reportar um caso de «cegueira das palavras» numa criança.

¹⁰ Apresento esta e as seguintes citações de Hinshelwood e Orton na sua língua original visando ser fiel à linguagem utilizada na época pelos autores.

No final do artigo, Morgan sublinha o seu interesse pelo efeito que o ensino teria na condição da criança. E termina indicando que o pai de Percy a informou de que tinha sido difícil ensinar-lhe as letras, tendo-se mesmo pensado que tal nunca aconteceria. Contudo, à força de um ensino constante e persistente, o problema estava a ser ultrapassado (Morgan, 1896), pois, embora com dificuldade, a criança já conhecia as letras e lia palavras de uma sílaba (Hinshelwood, 1917).

Segundo Hallahan e Mercer (2002), Hinshelwood, por seu lado, utilizou o caso descrito por Morgan para, por volta de 1900, focar a sua atenção na «cegueira das palavras» congénita em crianças, em vez de na adquirida em adultos. De facto, o próprio Hinshelwood, em 1917, expôs os motivos para este novo interesse. Na sua opinião, o artigo de Morgan tinha sido curto e não continha qualquer tentativa de análise ou explicação sobre os sintomas da condição. Como tal, duas semanas depois da publicação de Morgan, escreveu uma nota crítica na qual, à luz do conhecimento que tinha sobre a «cegueira das palavras» adquirida em adultos, explicou alguns dos sintomas do caso relatado por Morgan, e enviou-a ao *The British Medical Journal*. A sua segunda comunicação sobre o assunto foi feita no *The Lancet*, em 26 de Maio de 1900, e incluiu o relato de dois casos de «cegueira das palavras» congénita. O primeiro descrevia um rapaz de 11 anos que em Março de 1900 tinha sido levado pelo pai ao local onde Hinshelwood trabalhava—a *Glasgow Eye Infirmary*. Parte do relato feito pelo clínico de oftalmologia é o seguinte: «*This boy had been at school for four and half years, but was finally sent away, because he could not be taught to read. . . . When I examined the boy, he seemed a smart and intelligent lad for his years*» (Hinshelwood, 1900, citado por Hinshelwood, 1917, p. 45). O segundo caso era o de um rapaz de 10 anos que também tinha sido acompanhado pelo pai à consulta de

oftalmologia, para que Hinshelwood descobrisse a razão da grande dificuldade em aprender a ler:

The boy had been at school for three years, and had got on well with every subject except reading. He was apparently a bright, and in every respect an intelligent boy. . . . In all departments of his studies where the instruction was oral he had made good progress, showing that his auditory memory was good. (Hinshelwood, 1900, citado em Hinshelwood, 1917, p. 46)

Hinshelwood (1917) reclamou que este artigo constituía a primeira tentativa que alguém fazia, na literatura médica, para analisar e explicar em detalhe os sintomas da «cegueira das palavras», para estabelecer um diagnóstico científico e para mostrar que as dificuldades que estas crianças apresentam na aprendizagem da leitura podiam ser ultrapassadas com uma intervenção paciente e persistente. Dois anos depois, em mais um artigo, descreveu o caso de uma rapariga de 10 anos e de um rapaz de sete que também encontravam grandes dificuldades na aprendizagem da leitura:

Caso I. *The child, a well nourished, healthy-looking girl, aged 10 years, well grown for age The child went to school four years ago, and has experienced the greatest difficulty in learning to read. . . . In her education, this difficulty to read by sight has been the only one encountered. Her general intelligence is good and her memory good in all other respects. Her auditory memory is excellent, and she learns passages by heart. She spells well and has no difficulty at once words which she cannot recognise by sight. She writes fairly to dictation, and there has been no difficulty in teaching her to write. She has had no difficulty in keeping up with the other children in her arithmetic, and no difficulty has been encountered in teaching her to read figures, which she does with fluency. . . Her vision is good. (Hinshelwood, 1902, p. 92-93)*

Caso II. *A boy, aged 7 years. This healthy and, in others respect intelligent child, has now been three years at school, but cannot be taught to read. . . . His vision was found to be normal and his eyes healthy. . . . There has been no difficulty in teaching him orally, and his auditory memory seems excellent. . . . His mother says that he his a smart, intelligent boy, even smart and quicker in many respects than her other children, his one defect being that he cannot be taught to read. He can spell fairly. He can form all written characters well. Figures he reads correctly and fluently up to twenty, but beyond that he is somewhat uncertain and make mistakes. (Hinshelwood, 1902, pp. 93-94)*

No mesmo artigo, Hinshelwood sugere que, no que respeita o diagnóstico, nem todos os casos de incapacidade para a aprendizagem da leitura são necessariamente casos de «cegueira congénita das palavras». E exemplifica esta sua ideia do seguinte modo:

A short time ago, a child was brought to me who after being two years at school did not know the letters of the alphabet . . . On examination I found that this inability to learn the letters was not due to any defect of vision but to a cerebral cause, and yet I did not regard it as belonging to that category which I have described as “congenital word-blindness”. On careful examination I found that all the forms of memory were defective. The child was not only unable to learn to read, but could not learn anything by heart. . . . Not only were all the forms of memory defective, but the child’s general intelligence was defective. (Hinshelwood, 1902, pp. 94-95)

Hinshelwood sublinha, depois, que as crianças que tem descrito como tendo «cegueira das palavras» congénita parecem, em todos os sentidos, inteligentes, bem como capazes de acompanharem os seus colegas de turma em todas as áreas, excepto na aprendizagem da leitura (Hinshelwood, 1902). Segundo Anderson e Meier-Hedde (2001), este artigo de 1902 foi, na época, particularmente interessante do ponto de vista educativo, porque Hinshelwood fez recomendações para uma intervenção remediativa, sugerindo, mesmo, um ensino individualizado com base em abordagens multisensoriais, para o melhoramento da memória visual.

Em 1904, Hinshelwood publicou mais um caso em *The Ophthalmoscope*, uma revista mensal especializada na prática oftalmológica:

A boy, 12 years of age . . . The boy has been seven years at school and there had been from the outset the greatest difficulty in teaching him to read. . . . On examination, it was at once evident that his vision had nothing to do with his difficulty in learning to read. . . . His mother stated that he was in very other respect a quick and intelligent boy. He had no difficulty with arithmetic, and could keep up with the other scholars easily in this department. . . . He concealed his defect for a time by learning his lesson by heart, so that when it came to his turn he got the few words at

the beginning, he could repeat the lesson by heart. His auditory memory, thereof, was evidently very good. (Hinshelwood, 1904, pp. 399-400)

Em 1907, Hinshelwood divulgou a descrição de quatro irmãos, provenientes de uma família de 11 crianças, que apresentavam dificuldades severas de leitura (Hinshelwood, 1907). Em 1911, reportou outro caso de «cegueira das palavras» congénita envolvendo a segunda geração da família reportada em 1907, nomeadamente uma sobrinha e um sobrinho dos quatro casos relatados. Segundo Hinshelwood, esta última narrativa confirmava a teoria de Thomas que, em 1905, tinha chamado a atenção para a possibilidade de a problemática da «cegueira das palavras» congénita ser hereditária (Hinshelwood, 1911).

Em síntese, entre 1900 e 1904, este médico publicou cinco casos de crianças com «cegueira das palavras» congénita, realçando em todos eles o facto de elas parecerem inteligentes, terem dificuldade em aprender a ler e não exibirem problemas visuais aparentes. Em 1912, Hinshelwood culminou esta série de relatos de casos com um artigo sobre o tratamento da «cegueira das palavras» congénita e adquirida e, em 1917, sumariou as suas observações clínicas e ideias sobre o diagnóstico, o prognóstico e a intervenção, num livro que é considerado um clássico—*Congenital Word-blindness* (Hinshelwood, 1917). O trabalho e a dedicação de Hinshelwood tiveram um grande impacto na compreensão desta problemática e, como resultado, foram obtidos ganhos substanciais em três áreas: identificação clínica da «cegueira das palavras», remediação da leitura e implicações da tendência familiar para a problemática (Anderson & Meier-Hedde, 2001). Adicionalmente, Hinshelwood foi um dos primeiros profissionais a constatar que a condição assumia uma maior prevalência nos rapazes (Hallahan & Mercer, 2002).

Tanto Morgan como Hinshelwood, descreveram a aparente e paradoxal incapacidade que algumas crianças com uma inteligência aparentemente na média, ou acima dela, tinham para aprender conceitos académicos, um

fenómeno que foi extensivamente documentado por Samuel Orton, entre 1920 e 1930 (Hallahan & Mercer, 2002). Orton, um neuropatologista do início do século XX (Correia, 1992; Fonseca, 1984; Hallahan & Cruickshank, 1973), inspirou-se no legado de Hinshelwood e de outros investigadores europeus para desenvolver um extenso trabalho sobre dificuldades de leitura e para se tornar numa figura chave no estudo desta problemática nos EUA (Hallahan & Mercer, 2002). Durante duas semanas do mês de Janeiro de 1925, Orton e colegas do *State Psychopathic Hospital* concretizaram um estudo clínico na cidade de *Iowa*, que muito contribuiu para o conhecimento das características das crianças com dificuldades de leitura. Observaram um conjunto de 142 alunos de escolas de *Green County*, de entre as quais 88 tinham sido identificados pelos seus professores como «deficientes» (*deficient*). A análise da distribuição do coeficiente de inteligência destes 88 alunos levou Orton a apontar que outros factores, que não a deficiência mental, seriam os responsáveis pela maioria dos problemas académicos destas crianças. Concluiu, igualmente, que esta informação não coincidia, nem de perto, com a estimativa dos professores em relação às capacidades dos seus alunos. Destes 88 alunos, 14 tinham sido referidos como apresentando grandes dificuldades ao nível da aprendizagem da leitura. Orton analisou a distribuição dos valores do coeficiente de inteligência destes 14 alunos, e sublinhou o facto de muitos deles apresentarem resultados perto da média, na média, ou acima da média, no teste de Stanford-Binet: um teve um resultado de 122, outro de 85, nove tiveram entre 91 e 105, e quatro entre 70 e 75 (Orton, 1925). Hinshelwood tinha já notado e salientado, nos seus artigos, que muitas das crianças que observou e diagnosticou com «cegueira das palavras» congénita eram inteligentes. Contudo, Orton, com o advento dos testes de inteligência, foi capaz de atribuir um maior grau de objectividade a esta ideia (Hallahan & Mercer, 2002). De facto, no artigo que publicou em 1925—*Word-blindness in school children*—, sublinhou o mérito de outros que antes dele tinham já apontado que a dificuldade de leitura (*reading disability*) não era resultado de

uma deficiência mental e afirmou que, com aqueles 14 resultados, mostrava que esta dificuldade não se correlacionava com um baixo coeficiente de inteligência (Orton, 1925). Depois deste artigo, Orton continuou o estudo de crianças com dificuldades de leitura ao longo de vários anos, tendo o seu trabalho sido sumariado no livro *Reading, Writing, and Spelling Problems in Children* (Orton, 1937).

Em geral, os aspectos mais notáveis da teoria de Orton envolvem a especulação sobre as repercussões das lesões cerebrais na linguagem e sobre a disfunção da dominância hemisférica, bem como sobre a pressuposição de uma base hereditária para as dificuldades de leitura (Fonseca, 1984, 1999; Hallahan & Cruickshank, 1973). Este investigador acreditava que a dominância hemisférica mista, ou integração motora, como lhe chamava, exercia um efeito negativo sobre a aprendizagem da leitura. Especificamente, argumentava que o facto de um hemisfério cerebral não exercer dominância sobre o outro, explicava as dificuldades que um indivíduo tinha em ler (Correia, 1992; Fonseca, 1984, 1999; Hallahan & Cruickshank, 1973). Embora, hoje em dia, poucos subscrevam esta teoria de Orton, ele foi pioneiro, e teve uma grandiosa influência no domínio das técnicas de remediação utilizadas com alunos com dificuldades de leitura, pelo menos em dois aspectos. Por um lado, advogou a instrução fónica e, por outro, introduziu a ideia do treino multisensorial, motivando o aproveitamento da função cinestésica para a aprendizagem da leitura, ao levar os alunos a traçarem letras enquanto as verbalizam (Hallahan & Mercer, 2002). A obra de Orton foi reconhecida com a criação da primeira organização profissional dedicada às dificuldades de leitura, a *Orton Dyslexia Society* que, actualmente, se denomina *The International Dyslexia Association* (IDA, 2005).

Segundo Hallahan e Mercer (2002), embora o trabalho de Orton tenha dependido muito do que Hinshelwood tinha feito anteriormente, as visões de ambos diferenciam-se em pelo menos três aspectos pertinentes. Primeiro,

Orton tinha uma visão muito mais liberal em relação à prevalência das dificuldades de leitura. Enquanto Hinshelwood tinha defendido a noção de que um em cada 1000 alunos em escolas de nível elementar podiam apresentar a problemática da «cegueira das palavras», Orton, em 1939, considerou que cerca de 10% da totalidade da população escolar tinha dificuldades de leitura. Segundo, embora ambos pensassem que a origem das dificuldades de leitura era hereditária, Hinshelwood apontou o girus angular no hemisfério dominante como o local do problema. Orton (1937), apesar de considerar o girus angular no hemisfério dominante essencial para a manutenção de capacidades normais de leitura, via a leitura como uma actividade complexa que envolvia várias áreas do cérebro. Rejeitando a ideia de problemas no desenvolvimento do cérebro, Orton apontou a hereditariedade da dominância cerebral mista como estando na origem de muitos casos de dificuldades de leitura. Terceiro, a ênfase dada por Orton à dominância cerebral e às inversões na leitura levou-o a propor um termo diferente de «cegueira das palavras» para descrever as crianças que observava na sua prática clínica:

The term “congenital word-blindness” because of its association with the acquired condition and the implications therefrom, does not seem to be properly descriptive of this disability, and I would therefore like to offer the term “strephosymbolia” from the Greek words, . . . twist, and . . . , symbol, as a descriptive name for the whole group of children who show unusual difficulty in learning to read. The prefix “strepho” has been chosen to indicate the turning of reversals. . . “Symbolon” is used in its original meaning of “word”, “sign” or “token”, . . . Strephosymbolia thus seems nicely suited to our cases in which our analysis points to confusion, because of reversals, in the memory images of symbols resulting in a failure of association between the visually presented stimulus and its concept. (Orton, 1925, p. 610)

Ironicamente, nenhum dos dois termos—«cegueira das palavras» e estrefossimbolia¹¹—foram muito bem acolhidos, devido à ênfase do primeiro no aspecto visual da leitura e do segundo na dominância cerebral mista e inversões (Hallhan & Mercer, 2002).

¹¹ Traduzi a palavra inglesa *strephosymbolia* por estrefossimbolia, seguindo o que fez Fonseca (1984, 1999).

O trabalho desenvolvido por Hinshelwood, por Morgon e por Orton, que resumi nesta secção, tem extrema importância histórica para o campo das dificuldades de aprendizagem, em especial porque Hinshelwood e Morgon, separadamente, descreveram a paradoxal e aparente incapacidade que algumas crianças com inteligência superior têm para as aprendizagens académicas e porque Orton a documentou mais extensiva e validamente.

A investigação de Rutter e Yule

O trabalho que Rutter e Yule desenvolveram, em 1975, constituiu a segunda fonte apresentada ao Congresso dos EUA para sustentar a noção de que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam uma inexplicável incapacidade para aprendizagens académicas específicas. Estes dois investigadores, usando dados de uma série de estudos epidemiológicos, corroboraram as observações clínicas de Morgan, de Hinshelwood e de Orton (D. Fuchs et al., 2002; D. Fuchs et al., 2003). Concretamente, examinaram se era válido e útil diferenciar-se o grupo de crianças com atraso geral na leitura (*general reading backwardness*) do grupo de crianças com atraso específico na leitura (*specific reading retardation*) (Rutter & Yule, 1975). Embora ambos os grupos tivessem como característica principal o insucesso na aprendizagem da leitura, o primeiro foi definido como uma leitura abaixo do esperado para a idade (leitores não discrepantes) e o segundo como uma leitura abaixo do esperado para a inteligência (leitores discrepantes). Em resumo, nesta investigação, atraso específico na leitura referiu-se às geralmente denominadas realizações abaixo do esperado, enquanto o atraso geral na leitura designou o baixo rendimento.

Na sua investigação, Rutter e Yule usaram os valores do coeficiente de inteligência e os resultados obtidos em testes estandardizados de leitura de todos os alunos que, na Ilha de Wright, tinham entre 9 e 14 anos. De seguida,

recorreram ao modelo estatístico de regressão e previram o comportamento da variável realização na leitura a partir da variável coeficiente de inteligência. Em termos meramente estatísticos, os valores que se situassem acima da média representariam aqueles alunos que excediam o previsto e os valores abaixo da média representariam aqueles alunos cujos resultados os situavam abaixo do previsto. Os dois investigadores previam encontrar uma distribuição normal, ou de Gauss. No entanto, Rutter e Yule depararam-se com uma distribuição bi-modal, com uma frequência de níveis extremos de leitura abaixo do esperado maior do que era considerado como provável; ou seja, no extremo esquerdo da distribuição, encontraram uma frequência de crianças com atraso específico na leitura acima do que estavam à espera mediante a aplicação de regras puramente estatísticas (Rutter & Yule, 1975). Em vez dos 2.28% esperados, encontraram percentagens de atraso específico na leitura de 3.5 nos rapazes de 10 anos e de 4.5 nos rapazes de 14 anos. Adicionalmente, quando Rutter e Yule compararam o grupo das crianças que tinha resultados na leitura abaixo do esperado para o seu coeficiente de inteligência com o grupo de crianças que apresentavam resultados na leitura abaixo do esperado para a sua idade, encontraram diferenças estatisticamente significativas «em termos do género, das desordens neurológicas e do padrão de défice neuro-desenvolvimental, o que demonstra que, clinicamente, é válido distinguir estes dois grupos» (Rutter & Yule, 1975, p. 194).

Os resultados da investigação que Rutter e Yule levaram a cabo na Ilha de Wight foram, na altura, bem aceites pela comunidade científica, porque pareceram confirmar a validade da noção de discrepância entre o coeficiente de inteligência e a realização académica (Fletcher et al., 2002).

A Definição Conceptual e os Critérios Federais de Elegibilidade: A Adopção da Noção de Discrepância

Os resultados do estudo de Rutter e Yule, conjuntamente com as observações clínicas de Hinshelwood, de Morgan e de Orton, constituíram evidência para que o Congresso dos EUA aceitasse a noção de discrepância como caracterizadora e distintiva dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Desta forma as dificuldades de aprendizagem adquiriram o estatuto legal que permitiu a elegibilidade para apoio da educação especial.

A definição conceptual proposta pelo NACHC em 1968, foi quase na íntegra incluída na P.L. 94-142 (Hallahan & Mercer, 2002; Hammill, 1990; Kavale & Forness, 1995):

O termo «Dificuldade de aprendizagem específica» significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou na utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, de falar, de ler, de escrever, de soletrar ou de fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como *handicaps* perceptivos, lesões cerebrais, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não inclui as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes primariamente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de distúrbio emocional ou de desvantagem ambiental, cultural ou económica. (USOE, 1977, p. 65083)

Esta definição foi publicada no *Federal Register* de 29 de Novembro de 1976, conjuntamente com uma proposta, entre outros aspectos, de critérios de identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, para durante 120 dias, poderem ser feitos comentários e recomendações públicas sobre esta proposta. No entanto o Congresso, advertiu que a definição conceptual não seria alterada enquanto a investigação não pudesse estabelecer mais, e melhores, parâmetros para definir as dificuldades de aprendizagem (USOE, 1976).

Durante o debate de preparação da referida lei, a noção de discrepância emergiu como a única característica dos alunos com dificuldades de

aprendizagem que foi unanimemente aceite pelos participantes (Kavale, 1987). Contudo, esta não constituía uma ideia nova. A sua origem pode ser traçada no trabalho pioneiro que Marion Monroe efectuou durante o período da fundação norte-americana da história das dificuldades de aprendizagem (1920-1960). Esta investigadora introduziu a noção de discrepância entre realização actual e realização esperada para calcular um «índice de leitura» que lhe permitia identificar, posteriormente, alunos com dificuldades de leitura. No entanto, esta ideia passou relativamente despercebida na época (Hallahan & Mercer, 2002). Foi apenas em 1965, quando Bateman a incluiu na sua definição de dificuldades de aprendizagem, que se tornou intimamente relacionada com a identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem (Hallahan & Mercer, 2002; Kavale, 2002; Kavale & Forness, 1995).

Como resultado do debate, o Congresso dos EUA retomou esta noção, e propôs que um dos critérios para a identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem seria que estes apresentassem «uma discrepância severa entre a sua realização e a sua capacidade intelectual» (USOE, 1976, p. 52407). Esclareceu, na publicação de novembro de 1976 do Federal Register, que por discrepância severa entendia: «quando a realização em uma ou mais das áreas listadas¹² . . . se apresenta a 50%, ou abaixo de 50%, do nível esperado de realização, quando a idade e as experiências educacionais da criança são tidas em consideração» (USOE, 1976, p. 52407). O cálculo do nível da discrepância severa baseava-se na relação entre o coeficiente de inteligência (QI), a idade cronológica (IC) e a experiência escolar da criança. A seguinte fórmula era apresentada como apropriada para os profissionais determinarem o nível da discrepância severa: «Nível da discrepância severa = $IC (IQ/300 + 0.17) - 2.5$ » (USOE, 1976, p. 52407).

Durante um período de 120 dias, o Congresso recebeu 982 cartas e ouviu 88 apresentações formais, tendo este critério, e especialmente a utilização da

¹² Expressão oral, compreensão auditiva, expressão escrita, capacidade básica de leitura, compreensão da leitura, cálculo matemático, ou raciocínio matemático.

fórmula, sido um dos aspectos mais contestados (USOE, 1977). Os comentários críticos recebidos pelo Congresso em relação à utilização da fórmula foram enquadrados pelo USOE em quatro áreas:

1- Reconhecimento de que não era apropriado reduzir-se o comportamento das crianças a números.

2- Reconhecimento de que o procedimento era estatística e psicometricamente inadequado.

3- Reconhecimento de que a utilização da fórmula podia ser usada indevidamente, e assim, prejudicar as crianças com incapacidades.

4- Reconhecimento de que não era apropriado o uso de uma só fórmula para todas as crianças, particularmente para as de idade pré-escolar (USOE, 1977).

Entre estas críticas à utilização da fórmula estavam as de muitos investigadores. Para Sulzbacher e Kenowitz (1977), a fórmula reflectia a abordagem mais eclética e flexível que o USOE encontrou no sentido de ter uma definição passível de ser utilizada. Consideraram que os profissionais necessitavam de maior clarificação sobre a importância da utilização da fórmula e, também, que esta não permitia identificar alunos em idade pré-escolar. Contestaram ainda a utilização da percentagem de 50% para determinação da discrepância severa. Concluíram que estes parâmetros iriam com certeza simplificar a área administrativa da educação especial, mas provavelmente não iriam aumentar a compreensão sobre a problemática das dificuldades de aprendizagem. Lloyd, Sabatino, Miller, e Miller (1977) tinham uma opinião diferente. Questionaram por um lado, se a inteligência geral, enquanto definida pelo coeficiente de inteligência, era, ou não, uma medida apropriada para se determinar o potencial de realização e, por outro lado, se erros de avaliação podiam ou não tornar a fórmula inadequada. No entanto, aplaudiram a tentativa do USOE para lidar com as dificuldades de aprendizagem. Danielson e Bauer (1978) consideraram que seria difícil resolver a questão da utilização, ou não, da fórmula, para determinação da

elegibilidade para a educação especial. Questionando a eficácia, o impacto e a praticabilidade da fórmula, concluíram:

Perguntamo-nos se existe uma solução tecnicamente adequada para o problema da identificação das dificuldades de aprendizagem. Tendemos a acreditar que a maior barreira ao desenvolvimento de um procedimento operacional é o problema da definição; contudo, ainda que com algum consenso em relação à definição, uma abordagem tecnicamente válida pode não estar disponível. (p. 62)

Devido a estas reacções tão negativas por parte da sociedade civil e científica, as regras federais foram revistas, e tanto a fórmula como o critério que anteriormente citei foram retirados da redacção final da lei (USOE, 1977). Contudo, o USOE manteve a ideia de discrepância severa entre a capacidade e a realização (Hallahan & Mercer, 2002; Kavale & Forness, 1995). Em consequência de tal reformulação, os critérios para a determinação da existência de dificuldades de aprendizagem foram os seguintes:

- (a) A equipa deve determinar que a criança tem uma dificuldade de aprendizagem específica se:
 - (1) A criança não efectua realizações escolares comensuráveis com a sua idade e níveis de capacidade em uma ou mais das áreas listadas no parágrafo (a) (2) desta secção, quando lhe foram proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas à sua idade e capacidades; e
 - (2) A equipa mostra que a criança apresenta uma discrepância significativa entre a sua capacidade intelectual e as suas realizações escolares, numa ou em mais das seguintes áreas:
 - (i) Expressão oral;
 - (ii) Compreensão auditiva;
 - (iii) Expressão escrita;
 - (iv) Capacidade básica de leitura;
 - (v) Compreensão da leitura;
 - (vi) Cálculo matemático; ou
 - (vii) Raciocínio matemático.
- (b) A equipa não pode identificar a criança como apresentando uma dificuldade de aprendizagem específica se a discrepância resultar primariamente de:
 - (1) Incapacidade visual, auditiva e motora;
 - (2) Deficiência mental;
 - (3) Distúrbio emocional; ou
 - (4) Desvantagem ambiental, cultural ou económica. (USOE, 1977, p. 65083)

Após nove anos, várias tentativas e diversa contestação, a legislação americana de 1977 definiu conceptualmente dificuldades de aprendizagem e incluiu, pela primeira vez, regras e regulações para a sua operacionalização. Do ponto de vista da definição conceptual, apenas o critério da exclusão foi escrito explicitamente. De facto, embora uma grande parte da definição seja relativa aos processos psicológicos básicos, eles não foram considerados critérios essenciais de identificação. Desta forma, a definição conceptual nunca teve grande influência no campo, passando esta a ser exercida pelas regras e pelas regulações que operacionalizavam o processo de classificação (Kavale & Forness, 1995).

Métodos Estatais para a Quantificação da Discrepância

Após a aprovação e a regulamentação da P.L. 94-142 em 1977, os diferentes Estados norte-americanos não receberam qualquer tipo de especificações, ou de linhas orientadoras, para estabelecerem a magnitude da discrepância que permitia a elegibilidade para o apoio da educação especial (Finlan, 1992; Frankenberger & Fronzaglio, 1991). Em consequência, cada Estado desenvolveu e implementou subsequentemente os seus próprios métodos para a quantificação da discrepância (Finlan, 1992; Frankenberger & Fronzaglio, 1991; D. Fuchs et al., 2003; Kavale, 2002; Mercer, Jordan, Allsopp, & Mercer, 1996; C. R. Reynolds, 1992).

De acordo com a literatura, os métodos que alguns utilizaram para quantificarem a discrepância entre o coeficiente de inteligência e a realização académica do aluno podem ser agrupados em quatro categorias: 1) Desvio em relação ao ano escolar (*deviation from grade level*), 2) fórmulas de expectativa (*expectancy formulas*), 3) diferença simples entre resultados estandardizados (*simple standard score differences*), e 4) análise de regressão (*standard regression analysis*) (Berninger & Abbott, 1994; Cone & Wilson, 1981;

Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005; Kavale, 2002; Lerner, 2000). De seguida descrevo sumariamente estas quatro categorias.

Desvio em relação ao ano escolar. Este é considerado o método mais simples, mas também o menos sofisticado, para identificar alunos com dificuldades de aprendizagem (Kavale, 2002). Compara o ano escolar esperado com o ano escolar referente às realizações do aluno, e o valor da discrepância resulta da subtração de um pelo outro (Hallahan et al., 2005; Kavale, 2002). Por exemplo, um aluno que frequenta o quinto ano de escolaridade e que tem resultados académicos ao nível do segundo ano, apresenta uma discrepância de três anos (Hallahan et al., 2005).

Segundo Lerner (2000), ao longo dos tempos, as escolas desenvolveram linhas orientadoras, para concluir se o valor encontrado era suficientemente desviante para ser considerado uma discrepância severa. As seguintes orientações ilustram alguns desses critérios de elegibilidade:

- Nos níveis de ensino primário a discrepância existe quando o valor encontrado coloca o aluno a mais de um ano escolar atrás daquele que frequenta.
- Em níveis de ensino do 2º Ciclo a discrepância existe quando o valor encontrado coloca o aluno a mais de um ano e meio atrás daquele que frequenta.
- Em níveis de ensino do 3º Ciclo a discrepância existe quando o valor encontrado coloca o aluno a mais de dois anos escolares atrás daquele que frequenta.
- Em níveis de ensino secundário a discrepância existe quando o valor encontrado coloca o aluno a dois anos e meio atrás daquele que frequenta (Ricke, Caldwell, Jennings, & Lerner, 1996, citados em Lerner, 2000, p. 102).

Este exemplo de critérios de elegibilidade foram adoptados por alguns dos Estados norte-americanos, mas não constituíam uma regra federal.

Fórmulas de expectativa. Este método determina o valor da discrepância entre o coeficiente de inteligência e a realização académica utilizando uma

fórmula de expectativa que combina um conjunto de variáveis—geralmente coeficiente de inteligência, idade cronológica, número de anos de frequência escolar e nível de ensino (Lerner, 2000; Mercer, 1997).

A fórmula de Bond e Tiker, (1973) é uma das que tem sido utilizadas para se calcular o nível expectante (NE) (Berninger & Abbott, 1994):

$$NE = [(QI/100) \times \text{n}^\circ \text{ de anos de frequência escolar}] + 1.0$$

O nível de realização actual (NA), ou observada, do aluno é determinado através da aplicação de um teste académico standardizado e a discrepância (D) é calculada através da formula: $D = NE - NA$. Lerner (2000) apresenta o seguinte exemplo para ilustrar a aplicação desta fórmula: um aluno com dez anos de idade que frequenta a segunda metade do quinto ano de escolaridade (logo, frequenta a escola há quatro anos e meio) e que apresenta um coeficiente de inteligência de 120, tem um nível expectante de 6.4. Se o aluno ler a um nível do quarto ano de escolaridade (nível actual ou observado), a discrepância entre o nível observado e o nível expectante é de 2.4. O valor da discrepância que é necessário para se estabelecer a elegibilidade para apoio da educação especial é arbitrário e pode variar de acordo com o nível de ensino frequentado pelo aluno; por exemplo, seis meses no nível básico, ou três anos nos níveis intermédios (Berk, 1984; Berninger & Abbott, 1994).

Em 1968, Myklebust propôs uma fórmula de expectativa para o cálculo da discrepância entre a realização actual e o coeficiente de inteligência que toma em consideração a idade mental (IM), a idade cronológica (IC) e a idade escolar (IE) do aluno (Fonseca, 1984, 1999; Lerner, 2000). De forma a minimizar erros associados a cada um destes factores, a idade expectante resulta do cálculo da média aritmética destes três valores: Idade Expectante = $(IM + IC + IE) / 3$. O próximo passo consiste em calcular o quociente de aprendizagem (QA) do aluno, que indica a percentagem daquilo que ele é capaz de aprender. O QA resulta do produto do quociente entre a realização actual (RA) e a idade expectante (IE), por 100; ou seja, $QA = (RA / IE) \times 100$

(Berk, 1984; Cone & Wilson, 1981; Lerner, 2000). Para Myklebust (1968), um resultado abaixo do número 90 era geralmente considerado indicativo da necessidade de apoio da educação especial (Berk, 1984; Cone & Wilson, 1981; Fonseca, 1984, 1999; Kavale, 2002; Lerner, 2000).

Comparação entre resultados padronizados. Este método resolve alguns dos problemas estatísticos inerentes à comparação entre a idade e os resultados de realização acadêmica e é considerado superior ao anterior (Berninger & Abbott, 1994; Lerner, 2000). Os resultados brutos são convertidos em resultados padronizados (expressos em resultados z ou T) que, por definição, são conhecidos, nunca variam e têm a mesma média e o mesmo desvio padrão. Uma vez que todos os resultados são expressos na mesma medida métrica, os resultados padronizados obtidos no teste de inteligência podem ser, então, comparados com os resultados padronizados obtidos em determinado teste de realização acadêmica (Berninger & Abbott, 1994; Lerner, 2000; Mercer, 1997).

Análise do modelo de regressão. O método que utiliza a análise da regressão para calcular o valor da discrepância tem em conta o fenômeno conhecido como regressão em torno da média (Berninger & Abbott, 1994; Cone & Wilson, 1981; Hallahan et al., 2005). Desta forma, assume a correlação imperfeita que existe entre coeficiente de inteligência e realização acadêmica. Uma vez avaliados os efeitos da regressão, a frequência da ocorrência da diferença entre a realização acadêmica e o coeficiente de inteligência de determinada criança, e de todas as outras que têm o mesmo valor de coeficiente de inteligência, pode ser determinada (C. R. Reynolds, 1985). Por exemplo, se o aluno apresentar um coeficiente de inteligência de 115, o modelo estatístico de regressão cria um intervalo de confiança à volta do resultado acadêmico expectante de 108 (88.17 - 128.03). Se o aluno em

causa apresentar valores de resultados académicos observáveis situados entre estes dois limites, os profissionais consideram que não apresenta uma discrepância severa e, como tal, não é elegível para o apoio especializado da educação especial (Hallahan et al., 2005).

Em 1991, Hammill considerou que o valor da utilização destes métodos de quantificação da discrepância entre a realização académica e a capacidade intelectual era dos tópicos mais polémicos no campo das dificuldades de aprendizagem. Hoje, passados cerca de 14 anos, constato que esta frase continua a caracterizar a realidade dos EUA, sendo bastante grande a contestação à sua utilização. Não obstante, ao longo dos anos, os quatro métodos que anteriormente mencionei foram utilizados na prática escolar pelos vários profissionais envolvidos na identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem para apoio dos serviços de educação especial.

Reacção do National Joint Committee on Learning Disabilities à Definição Federal

Durante o período de 1975-1985, vários grupos constituídos por pais e por profissionais reagiram à actuação governamental, desenvolvendo definições alternativas à definição federal (Hallahan & Mercer, 2002). O *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) é disso um exemplo. Este comité, cuja primeira reunião oficial decorreu em 1975 (na altura a organização denominava-se de *Joint Committee on Learning Disabilities*), inclui, actualmente, representantes de oito organizações, e tem contribuído grandemente para o debate de ideias, para a consolidação e para a disseminação de conhecimento, bem como para as tomadas de decisão a nível político (Abrams, 1987; Hallahan & Mercer, 2002; Hammill, 1990, 1993; Kavale & Forness, 1995). Em 1981, após prolongada discussão, os

representantes de seis das organizações que constituíam o NJCLD, concordaram unanimemente que a definição federal tinha vários pontos fracos e que, portanto, era pertinente elaborar uma definição alternativa. Segundo Hammil, Leigh, McNutt, e Larsen (1981), os pontos fracos apontados foram os seguintes:

1- O termo «criança» é muito restrito, uma vez que as dificuldades de aprendizagem podem existir em qualquer idade. A definição, ao utilizar o termo criança, não reflecte os interesses dos jovens e dos adultos.

2- A frase «processos psicológicos» tem promovido extensos, e possivelmente desnecessários, debates no campo das dificuldades de aprendizagem. Considerando que as denominadas capacidades de processamento incluem construtos psico-cognitivos, tais como a memória, a percepção ou a capacidade de sequenciar, a frase terá sido incluída na definição federal para sublinhar a natureza intrínseca das dificuldades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, eliminar a ênfase neurológica que estas exibem.

O NJCLD reconhece a necessidade de se diferenciarem claramente as dificuldades de aprendizagem causadas por factores internos (psicológicos ou neurológicos), das dificuldades de aprendizagem causadas por influências ambientais (pobreza ou ensino inadequado). Contudo, a frase «processos psicológicos básicos» é, na maior parte das vezes, associada ao processo mental e aos programas perceptivo-motores, tão populares na altura em que a definição foi desenvolvida e aprovada. A presença da supramencionada frase na definição levou ao posicionamento dos profissionais em dois grupos diferentes—aqueles que advogavam o ensino directo da escrita, da leitura, da fala, etc., e aqueles que defendiam o treino de certas capacidades psico-cognitivas que, presumivelmente, influenciam a proficiência, por exemplo, na leitura, na escrita ou na fala. O NJCLD não considerou importante discutir o mérito destas duas orientações, pois isso era um assunto do currículo e não da

definição. Contudo, reconheceu que era pertinente, para a discussão, salientar que, provavelmente, a maioria dos profissionais que formavam os dois grupos concordaria com a intenção original da frase: sublinhar que a causa das dificuldades de aprendizagem é intrínseca ao indivíduo. Desta forma o NJCLD sublinhava que o que estava a provocar tanta controvérsia não era o objectivo da frase, mas a forma como esta estava escrita.

3- A «soletração» não deve ser dada como exemplo de uma desordem específica.

4- A «soletração» deve ser incluída na categoria da expressão escrita.

5- A listagem das condições que estão incluídas no termo dificuldades de aprendizagem (incapacidades perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental), deveria, supostamente, ajudar a clarificar a definição. No entanto, torna-a mais confusa. De facto, os profissionais da medicina, da psicologia, da terapia da fala e da leitura têm vindo a argumentar, convictamente, que é difícil definir, com precisão, estas condições. Assim, incluí-las apenas aumenta a confusão, a controvérsia e as más interpretações.

6- Devido à forma como está escrito, o critério de exclusão tem contribuído para se partir do princípio de que as dificuldades de aprendizagem não podem ocorrer em conjunto com outra condição de incapacidade ou de desvantagem ambiental, cultural, ou económica. Esta interpretação não é correcta, nem é essa a intenção original da frase. Uma leitura mais cuidadosa desta cláusula leva à interpretação de que as dificuldades de aprendizagem não podem resultar primariamente das condições ou das situações mencionadas, mas, presumivelmente, podem ser secundárias ou estar associadas a elas. A objecção que o NJCLD fez tem a ver com a ambiguidade da frase e não com a sua intenção.

Procurando desenvolver uma alternativa à definição legislativa, os membros do NJCLD concordaram em elaborar uma definição que fosse, basicamente, uma declaração teórica explicativa e delimitativa das condições que poderiam ser denominadas de dificuldades de aprendizagem. Estas condições teriam de ser bastante abrangentes para incluírem todos os exemplos conhecidos de dificuldades de aprendizagem, mas também bastante restritas para permitirem que as dificuldades de aprendizagem se distinguíssem de outras condições. Assim, o objectivo do NJCLD foi definir teoricamente dificuldades de aprendizagem e, não, estabelecer critérios de operacionalização para a identificação de alunos. Em Fevereiro de 1980, com estes pontos na agenda, o NJCLD convidou três dos seus membros a prepararem uma versão preliminar da definição. Esta foi apresentada aos restantes membros do NJCLD, em Setembro de 1980. Depois de dois dias de intensa discussão, todas as divergências foram eliminadas até níveis toleráveis, e a definição foi aceite. Em Janeiro de 1981, o NJCLD teve outra reunião, na qual a definição sofreu pequenas alterações (Hammill et al., 1981). A versão final é a seguinte:

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades de escuta, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio ou das capacidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e são presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (ex., deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio social e emocional) ou influências ambientais (ex., diferenças culturais, ensino inadequado/insuficiente, factores psicogénicos) elas não resultam directamente de tais condições ou influências. (Hammill et al., 1981, p. 336)

O NJCLD excluiu da sua definição qualquer tipo de referência aos processos psicológicos básicos, procurando, assim, distanciar-se dos programas perceptivos e perceptivo-motores, que, na altura, estavam

desacreditados entre os investigadores (Hallahan & Mercer, 2002; Hallahan & Mock, 2003).

Produção de Investigação

Após os anos 70, muitos investigadores procuraram desenvolver métodos educativos eficazes para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Um grande avanço foi conseguido devido ao financiamento que o USOE concedeu, entre 1970 e 1982, a cinco institutos de investigação que, sediados em universidades dos EUA, desenvolveram estudos diversificados:

- Na Universidade da Colômbia, estudaram as dificuldades de processamento da informação, nomeadamente a memória e as competências de estudo, a aritmética, a leitura e a soletração, a interação entre o texto e o leitor e a compreensão da leitura (Connor, 1983).

- Na Universidade de Illinois, investigaram a competência social dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Os estudos abordaram a competência dos alunos ao nível da comunicação e da leitura, as crenças dos alunos sobre as causas do seu sucesso e insucesso, e as primeiras impressões que as crianças com dificuldades de aprendizagem provocavam nos outros (Bryan, Pearl, Donahue, Bryan, & Pflaum, 1983).

- Na Universidade de Minnesota, debruçaram-se sobre o processo de avaliação das crianças com dificuldades de aprendizagem (Ysseldyke et al., 1983).

- Na Universidade do Kansas, elaboraram e validaram um modelo de intervenção escolar eficaz para os adolescentes com dificuldades de aprendizagem (Schumaker, Deshler, Alley, & Warner, 1983).

- Na Universidade da Virgínia, estudaram, desenvolveram e validaram intervenções educativas para crianças com dificuldades de aprendizagem que também tinham problemas de atenção (Hallahan et al., 1983).

Segundo Kneedler e Hallahan (1983), embora o objectivo de cada instituto fosse diferente, muitos dos resultados a que chegaram, no que respeita a intervenções adequadas, sobrepuseram-se, o que promoveu um sentido de consistência no campo.

Ao mesmo tempo que as universidades que anteriormente mencionei desenvolviam o seu trabalho de investigação, Sigfried Engelmann e os seus colaboradores, primeiro na Universidade de Illinois, e depois na Universidade de Oregon, desenharam e elaboraram um conjunto de programas de ensino nas áreas da linguagem, da leitura e da matemática, que denominaram globalmente por Ensino Directo (*Direct Instruction*) (Stein, Carnine, & Dixon, 1998). Estes programas, desenhados de acordo com a teoria de ensino apresentada por Engelman e por Carnine (1982) no livro *Theory of Instruction: Principles and Applications*, actualmente incluem um pacote de instrumentos educativos (currículo, procedimentos de gestão de sala de aula, técnicas de formação de professores e instrumentos de avaliação e de controlo de qualidade), desenhados para que o aluno tenha sucesso na leitura, na matemática, na soletração, na escrita ou na linguagem. Vários estudos de investigação (ex. Projecto *Follow-Through*) têm provado que o Ensino Directo é altamente eficaz (Carnine, Silbert, & Kameenui, 1997; Hallahan & Mercer, 2002). Em 1988, White conduziu um estudo de meta-análise comprovando o efeito positivo do Ensino Directo.

Em resumo, o período de solidificação foi caracterizado pelo reconhecimento legislativo das dificuldades de aprendizagem enquanto categoria elegível para o apoio da educação especial, por algum consenso em relação à definição, pela existência de regulamentação federal e por grande produção de investigação em várias universidades dos EUA.

Período da Turbulência Norte-Americana (1985–2000)

O período de 1985-2000 foi designado por período de turbulência por Hallahan e Mercer (2002). Neste período ocorreram vários acontecimentos dignos de referência, uns que solidificaram, ainda mais, o campo das dificuldades de aprendizagem e outros que ameaçaram dividi-lo. Um dos aspectos que tem merecido a atenção dos profissionais é o extraordinário crescimento da prevalência das dificuldades de aprendizagem. De facto, entre 1976/1977 e 1998/1999, o número de alunos identificados como apresentando esta problemática duplicou. Segundo o relatório do USOE (2000), no ano de 2000, existiam mais de 2.8 milhões de alunos identificados na categoria das dificuldades de aprendizagem, representado cerca de metade do número total de alunos com necessidades educativas especiais. Embora Hallahan (1992) tenha argumentado que deverão existir boas razões para se explicar parte deste aumento, vários profissionais consideraram que, provavelmente, muitas crianças estão a ser mal diagnosticadas (Hallahan & Mercer, 2002). Neste período, a grande consolidação deu-se ao nível da definição, da elaboração de critérios de qualidade para a investigação e do estudo sobre o processamento fonológico e sobre as causas biológicas das dificuldades de aprendizagem. A turbulência no campo deveu-se a aspectos relacionados com os procedimentos de identificação, com a existência de um *continuum* de ambientes educativos e com a relutância dos construtivistas em aceitarem as dificuldades de aprendizagem como um fenómeno real (Hallahan & Mercer, 2002).

Consolidação da Definição Conceptual

No que respeita às definições de dificuldades de aprendizagem, sublinho que, durante este período, a definição federal não foi substancialmente

alterada, mas foram formuladas várias outras, nomeadamente pela *Association for Children and Adults with Learning Disabilities* (ACLD, agora a *Learning Disabilities Association of America, LDA*), em 1986, e pelo *Interagency Committee on Learning Disabilities* (ICLD), em 1987 e em 1988 (Hallahan & Mercer, 2002; Hallahan & Mock, 2003; Hammill, 1990), que pela sua importância vou seguidamente analisar.

Definição da Association for Children and Adults with Learning Disabilities

A definição do NJCLD de 1981 foi bem recebida, mas não foi objecto de acordo unânime, ou seja, nem todas as organizações que constituíam este comité a aceitaram. Um dos objectivos do NJCLD era conseguir que todas as organizações associadas aprovassem a definição e, desta forma, demonstrar que existia unanimidade entre aqueles que mais directamente estavam envolvidos no campo das dificuldades de aprendizagem. Após um considerável debate, a ACLD (membro do NJCLD) decidiu não aprovar a definição proposta e, conseqüentemente, desenvolver outra em alternativa (Kavale & Forness, 1995). Desta forma, surge a definição da ACLD (1986), que se distingue pela ênfase que é dada à ideia de que as dificuldades de aprendizagem se manifestam ao longo da vida, pela inexistência de uma cláusula de exclusão e pela referência explícita aos comportamentos adaptativos (Hallahan & Mercer, 2002). Esta definição diz o seguinte:

Dificuldades de aprendizagem específicas são uma condição crónica, presumivelmente de origem neurológica, que selectivamente interfere com o desenvolvimento, a integração e/ou a demonstração de capacidades verbais e/ou não verbais.

As dificuldades de aprendizagem específicas existem como uma condição de *incapacidade* distinta e variam na sua manifestação e no seu grau de severidade.

Ao longo da vida, esta condição pode afectar a auto-estima, a educação, a vocação, a socialização e/ou as actividades da vida diária. (ACLD, 1986, p. 15)

A ACLD aprovou esta definição em Março de 1986, justificando a utilização de determinadas palavras ou termos, da seguinte forma (ACLD, 1986):

- *Dificuldades de aprendizagem específicas*, foi o termo utilizado para sublinhar o facto de esta condição ter múltiplas manifestações. Adicionalmente, é consistente com a denominação presente na legislação federal.

- *Condição*, foi o substantivo utilizado como sinónimo de dificuldades de aprendizagem específicas, na medida em que estas constituem-se como uma situação em que o ser humano se encontra. A associação procura, desta forma, definir uma condição e não uma população.

- *Crónica*, foi o adjectivo usado para sublinhar a persistência da condição, embora as suas manifestações apresentem um quadro de constante flutuação (diminuição/aumento e vice-versa).

- *Presumivelmente*, foi o advérbio usado para reforçar a ideia de que não existem instrumentos que permitam, de forma definitiva, encontrar a origem do problema neurológico.

- *Origem neurológica*, foi a expressão que foi incluída na definição, porque muitos dos actuais investigadores concordam que a origem desta condição está no sistema nervoso central.

- *Selectivamente*, foi o advérbio usado para reforçar o sentido do verbo *interferir*, na medida em que a condição actua de forma diferenciada (interferindo com determinadas capacidades e deixando outras intactas).

- *Interferir*, foi o verbo usado para sublinhar que a condição não destrói funções, altera-as ou impede-as.

- *Desenvolvimento, integração e demonstração*, foram substantivos incluídos para indicar a disrupção que a condição cria no desenvolvimento e na utilização das capacidades intrínsecas.

- *Capacidades verbais e/ou não verbais*, foram expressões escolhidas para acentuar não só os problemas de linguagem receptiva e expressiva, mas também as dificuldades conceptuais e do pensamento, os problemas de integração da informação e os problemas motores.

- *Incapacidade*, foi o substantivo usado para estar em conformidade com toda a legislação federal.

- *Distinta*, foi o adjectivo usado para significar que as dificuldades de aprendizagem específicas constituem uma condição separada e diferente de outras condições de incapacidade.

- *Variam na sua manifestação*, foi a expressão seleccionada para enfatizar que as dificuldades de aprendizagem específicas não se igualam a um, ou a mais défices (ex., na leitura), mas apresentam muitos sinais e sintomas.

- *Variar*, foi o verbo usado para indicar mudanças aparentes nas manifestações intra- e inter-individuais.

- *Grau de severidade*, foi a expressão usada para, mais uma vez, clarificar a variância da condição na população e na forma como interfere nas competências do dia-a-dia.

- *Ao longo da vida*, foi a expressão usada para sublinhar que a condição persiste até à, e durante, a vida adulta.

- *Afectar*, foi o verbo utilizado para se salientar que a condição deprecia determinadas capacidades, mas pode aumentar outras capacidades (devido à compensação).

- *Poder*, foi o verbo usado para, em conjunto com o verbo afectar, indicar possíveis diferenças nas áreas mencionadas.

- *A auto-estima, a educação, a vocação, a socialização e/ou as actividades da vida diária*, foram termos usados para estabelecer as possíveis

influências, não apenas na realização escolar, mas também noutras áreas da vida, nomeadamente a vida familiar, a vida comunitária ou a selecção de um emprego competitivo.

No final do documento em que apresenta e justifica a definição que elaborou, a ACLD salienta que esta deve ser utilizada em conjunto com as leis que garantem a educação pública gratuita para todos os alunos com necessidades educativas especiais (ACLD, 1986).

Definição do *Interagency Committee on Learning Disabilities*

Em contraste com a definição federal, a definição da ACLD de 1986 sublinha problemas que transcendem o domínio académico, e as definições da LDA e do NJCLD presumem uma base neurológica para as dificuldades de aprendizagem. Esta tensão que se vivia conduziu a que fossem feitos esforços para se resolver o problema da definição (Kavale & Forness, 1995). Para tal, o *Interagency Committee on Learning Disabilities* (ICLD), constituído por representantes de várias agências federais, foi encarregue, em 1986, pelo Congresso norte-americano, para avaliar e rever a prevalência, a investigação, as actividades e o financiamento que o governo federal tinha vindo a promover relativamente às dificuldades de aprendizagem (ICLD, 1987). Como tal, foram oficialmente realizadas revisões da literatura que providenciaram uma síntese e uma descrição sobre o conhecimento disponível na época, ao mesmo tempo que foram ouvidas, em audiências públicas, 23 pessoas em representação de particulares, de profissionais, de organizações voluntárias, de associações e de agências não federais. Como resultado destas acções, o ICLD fez quatro recomendações ao Congresso dos EUA: a) aumentar a eficácia da investigação e melhorar a disseminação dos resultados obtidos; b) tornar como áreas prioritárias de investigação a etiologia, o diagnóstico, a intervenção e a

prevenção; c) elaborar uma nova definição; e d) realizar mais estudos de prevalência (ICLD, 1987).

O ICLD salientou, assim, ser necessário definir novamente dificuldades de aprendizagem. No seu relatório, tal foi justificado com a divulgação das seguintes quatro críticas à definição federal:

1. Dá a entender que as dificuldades de aprendizagem representam um grupo homogéneo de desordens.

2. Usa a palavra criança, não reconhecendo que as dificuldades de aprendizagem, frequentemente, persistem e manifestam-se tanto em crianças como em adultos.

3. Não indica, com clareza, que, independentemente da etiologia, a manifestação mais comum das dificuldades de aprendizagem é uma deficiência no processo de aquisição e de uso da informação, presumivelmente, devido a uma alteração do funcionamento do sistema nervoso central.

4. Não admite que outras condições de incapacidade, ou que limitações ambientais, podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem (ICLD, 1987).

Reconheceu ainda que a definição de 1981 do NJCLD tivera em atenção as quatro críticas anteriores e que reflectia o conhecimento que na altura tinha emergido da investigação. No entanto, também admitiu que esta definição tinha alguns problemas. Desde 1981, que se tinha desenvolvido algum consenso relativamente ao facto de os défices nas capacidades sociais também representarem um tipo de dificuldades de aprendizagem, e de existir uma relação entre o défice de atenção (com, ou sem, hiperactividade) e as dificuldades de aprendizagem. Adicionalmente, na definição não estava claro que as condições de incapacidade mencionadas poderiam causar problemas de aprendizagem, mas não dificuldades de aprendizagem. O comité determinou,

então, que em vez de elaborar uma definição de raiz, introduziria alterações àquela que foi produzida, em 1981, pelo NJCLD. Consequentemente, criou uma definição para ser utilizada em estudos de prevalência, na investigação, em acções administrativas e em legislação. O resultado é o seguinte (as alterações em relação à definição do NJCLD estão a itálico):

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogéneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da audição, da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio, das capacidades matemáticas *ou das competências sociais*. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidades (ex., deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio social e emocional), *com influências socioenvolvimentais* (ex., diferenças culturais, ensino insuficiente ou inapropriado, factores psicogénicos) *e especialmente com desordens por défice da atenção, todas capazes de causarem problemas de aprendizagem*, uma dificuldade de aprendizagem não resulta directamente destas condições ou influências. ([Itálico incluído no original] ICLD, 1987, p. 222)

No essencial, esta definição demonstrou o apoio do ICLD ao conceito difundido pelo NJCLD, introduzindo contudo alguns ajustes que reflectiam presumíveis avanços conceptuais (Kavale & Forness, 1995). No entanto, o Departamento de Educação dos EUA não apoiou esta definição, discordando com duas das suas premissas: (a) A inclusão de défice nas competências sociais como um critério principal requeria uma alteração na legislação, o que poderia incrementar a confusão sobre quem devia, e não devia, receber o apoio da educação especial, bem como aumentar o número de alunos referenciados como apresentando dificuldades de aprendizagem; e (b) a frase «uma dificuldade de aprendizagem não resulta directamente dessas condições ou influências» foi legalmente questionada. Os advogados consideraram que a frase poderia, facilmente, ser lida como «uma dificuldade de aprendizagem é o resultado indirecto dessas condições ou influências». Nesse caso, as

dificuldades de aprendizagem deixavam de ser intrínsecas ao indivíduo (ICLD, 1987).

O ICLD procurou, assim, contribuir para o melhoramento da definição de dificuldades de aprendizagem elaborada pelo NJCLD (1981), baseando-se, para tal, nos resultados da investigação existente em 1987.

Definição do National Joint Committee on Learning Disabilities

Em 1988, o NJCLD reviu a definição que tinha produzido em 1981. Na tentativa de responder às críticas do ICLD e de reflectir o estado actual do conhecimento (Hallahan & Mercer, 2002; Hammill, 1990; Kavale & Forness, 1995), o comité concordou em colocar na sua definição a ideia de que as dificuldades de aprendizagem eram vitalícias, mas não aceitou incluir os défices nas capacidades sociais como exemplos da condição. Paralelamente, no sentido de clarificar ou simplificar a linguagem utilizada na definição, fez as seguintes alterações:

- «1. A palavra *genérico* passou a *geral*.
2. O termo *influências ambientais* foi alterado para *influências extrínsecas*.
3. A frase *distúrbio social e emocional* foi alterada para *distúrbio emocional grave*.
4. A palavra *directa* desapareceu». (NJCLD, 1990/1991, p. 20; NJCLD, 2001, p. 31)

Em conformidade com estas alterações, o NJCLD recomendou que se passasse a utilizar a seguinte definição:

Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades de escuta, de fala, de leitura, de escrita, de raciocínio ou de capacidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, são presumivelmente devidas a

uma disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (ex., deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio emocional grave) ou influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, ensino insuficiente ou inadequado) elas não são devidas a tais condições ou influências. (NJCLD, 1988, p. 1, citado por NJCLD, 1991, p. 20)

Das oito organizações que constituíam o NJCLD, duas não aceitaram as modificações feitas na definição. A ACLD/ LDA votou contra, na medida em que pretendia que a definição desse ênfase à auto-estima, à vocação, à socialização e às capacidades da vida diária (como estava reflectido na sua definição). A *Division for Learning Disabilities* do *Council for Exceptional Children* (DLDD) absteve-se, uma vez que considerava que a nova definição tinha tantos problemas de operacionalização como a anterior e que o conceito de dificuldades de aprendizagem era tão abrangente que enfraquecia o seu actual estatuto na definição federal. Adicionalmente, sublinhou que a ideia de que os problemas académicos não verbais constituíam dificuldades de aprendizagem não era apoiada pela investigação (Hammill, 1990; Kavale & Forness, 1995).

Definição da Individuals with Disabilities Education Act, re-autorização de 1997

Em 1997, a legislação federal—*Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA)—sofreu alterações, mas a definição manteve-se praticamente igual à incluída na P.L. 94-142:

A. EM GERAL—O termo «dificuldade de aprendizagem específica» significa uma desordem num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou na utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, de falar, de ler, de escrever, de soletrar ou de fazer cálculos matemáticos.

B. DESORDENS INCLUÍDAS—O termo inclui condições como deficiências perceptivas, lesões cerebrais, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia do desenvolvimento.

C. DESORDENS NÃO INCLUÍDAS—O termo não inclui problemas de aprendizagem resultantes primariamente de deficiências visuais, auditivas, motoras ou mentais, de perturbação emocional, ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas. (IDEA, Sec.602(26), p. 13)

Esta definição conceptual de dificuldades de aprendizagem incluída na P.L. 105-17, mantém as principais componentes das definições anteriores. Também os critérios de identificação e de elegibilidade para apoio dos serviços de educação especial se mantiveram.

Produção de Investigação

Neste período histórico assistiu-se, igualmente, à consolidação do rigor metodológico da investigação que vinha a ser feita em institutos universitários, bem como ao aumento do número de estudos sobre a consciência fonológica e sobre as causas biológicas das dificuldades de aprendizagem.

Segundo Hallahan e Mercer (2002), a afirmação do rigor metodológico na investigação que era produzida nas universidades permitiu que os resultados obtidos tivessem impacto, por exemplo, no conteúdo das definições (Universidade de Illinois), nos programas de intervenção directa com alunos (Universidades de Columbia e do Kansas), na direcção a dar a futura investigação (Universidade de Virgínia) e na forma como os alunos eram avaliados (Universidade de Minnesota)

Na medida em que a maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem apresenta dificuldades de leitura, a produção de investigação sobre a consciência fonológica é de vital importância, pois facilita a melhoria das práticas de avaliação e de intervenção junto dos alunos (Hallahan & Mercer, 2002). De facto, a investigação tem demonstrado que existe uma relação directa entre

consciência fonológica e capacidade de leitura, que a consciência fonológica é um factor que prediz a capacidade de leitura futura e que défices na consciência fonológica estão associados com défices na leitura (B. L. Lane & Pullen, 2004).

Desde os anos 60, que a maioria das definições refere os factores neurológicos como potenciais causas das dificuldades de aprendizagem (Hallahan & Mercer, 2002; W. H. Hynd, Marshall, & Gonzalez, 1991), o que não deverá ser considerado surpreendente se olharmos para a sua proximidade histórica com a área das lesões cerebrais. De facto, à medida que o campo das dificuldades de aprendizagem foi evoluindo, os investigadores começaram a identificar indivíduos que não tendo qualquer história de lesão cerebral tinham desenvolvido comportamentos semelhantes àqueles que as tinham (Hammill & Bryant, 1998). Contudo, foi apenas nos anos 80, especialmente nos 90, que se começou a acumular evidência que apoia a base biológica das dificuldades de aprendizagem (Hallahan & Mercer, 2002). Os investigadores têm utilizado duas fontes diferentes para concluir que as dificuldades de aprendizagem podem resultar de uma disfunção neurológica: estudos estruturais *postmortem* e estudos estruturais e funcionais *in vivo*. Muita da investigação envolve o estudo de aspectos relacionados com a dominância cerebral em adultos e crianças com dislexia (Hallahan et al., 1999; Hallahan & Mercer, 2002; Lerner, 2000). Embora as assimetrias estruturais e funcionais cerebrais estejam bem documentadas no Homem, é a assimetria do *planum temporal* que tem recebido mais atenção por parte dos investigadores (Beaton, 1997; Galaburda & Kemper, 1979; Kibby & Hynd, 2001; Shapleske, Rossell, Woodruff, & David, 1999), mesmo em estudos que envolvem pessoas com dislexia. No hemisfério esquerdo, esta área é conhecida por coincidir com parte da área de Wernicke e, logo, associada a uma grande variedade de funções linguísticas, especialmente com a compreensão da linguagem (Geschwind & Levitsky, 1968; Griffiths & Waren, 2002; Hallahan et al., 1999; Hugdahl, 2000; Joseph, Kimberly, & Guinevere, 2001; Lerner, 2000; J. H. Martin, 1989; Shapleske et al., 1999). No hemisfério direito, esta área é considerada uma área auditiva superior envolvida em funções não linguísticas (J.

H. Martin, 1989). Em 1968, Geschwind e Levitsky realizaram um estudo com 100 cérebros e concluíram que o *planum temporal* esquerdo era maior que o direito ($E > D$) em 65% dos casos, e que existia simetria entre ambos ($E = D$), em 24%. Albert Galaburda e os seus colegas, influenciados pelo trabalho de Geschwind e Levitsky (1968), conduziram estudos *postmortem* ao cérebro de indivíduos com dislexia (Galaburda & Kemper, 1979; Galaburda, Sherman, Rosen, & Geschwind, 1985; Humphreys, Kaufmann, & Galaburda, 1990) e concluíram que o *planum temporal* apresentava um padrão simétrico. Galaburda e os colegas consideraram, então, que embora o padrão simétrico do *planum temporal* fosse uma característica dos indivíduos estudados, não era suficiente para definir a dislexia (Humphreys et al., 1990). Estudos mais recentes, utilizando técnicas *in vivo*, procuraram replicar os resultados obtidos pela equipa de Galaburda. Entre 1990 e 2003, em nove estudos feitos com mais de 246 indivíduos, utilizando a técnica da neuroimagem, os investigadores mediram o *planum temporal* de indivíduos com e sem dislexia. Dois destes estudos (G. W. Hynd, Semrud-Clikeman, Lorys, Novy, & Eliopoulos, 1990; Larsen, Hoyen, Lundberg, & Odegaard, 1990) documentaram uma assimetria reversa ($E < D$), ou simetria ($L = R$), do *planum temporal*, nos indivíduos com dislexia, quando comparados com os indivíduos do grupo de controlo. Em contraste, sete estudos não demonstraram a simetria mencionada anteriormente (Best & Demb, 1999; Heiervang et al., 2000; Hugdahl et al., 2003; Leonard et al., 1993; Robichon, Levrier, Farnarier, & Habib, 2000; Rumsey et al., 1997; Schultz et al., 1994)

O *planum temporal* tem merecido bastante atenção por parte dos investigadores. No entanto, actualmente, têm sido feitos estudos estruturais e funcionais *in vivo* a outras estruturas cerebrais, como por exemplo o *cortex* visual, o *cortex* pré-frontal, o corpo caloso, o girus angular, a área de Broca, o lóbulo temporal, ou a área de Wernick. Segundo Hallahan et al. (2003), existem estudos (ver Habib, 2000; W. H. Hynd et al., 1991; Kibby & Hynd, 2001; Richards, 2001, para uma revisão de alguma desta investigação) que demonstram que as quatro

últimas áreas referenciadas estão associadas a dificuldades de leitura. Os estudos revistos por Richards (2001) comprovam que existem diferenças estatisticamente significativas entre os indivíduos com dislexia e sem dislexia no modo como o cérebro de ambos é activado em tarefas específicas de audição ou de escrita. Existe também evidência de que estas diferenças podem enfraquecer com intervenções apropriadas. No entanto, tal não quer dizer que a condição não tenha origem cerebral. A maioria dos estudos revistos por Kibby e Hynd (2001) indicam que os indivíduos com dislexia apresentam estruturas e funcionamento que não seguem os padrões da generalidade da população, em regiões ligadas à linguagem, nomeadamente no lóbulo temporal superior (córtex auditivo associativo) e nas regiões parietais posteriores geralmente implicados na correspondência grafema-fonema. Adicionalmente, o sistema visual magnocelular tem demonstrado ser deficiente em alguns indivíduos com dislexia.

Embora seja ainda prematuro utilizar o cérebro como instrumento de diagnóstico de uma dislexia ou como inspirador para a preparação de aulas, estes resultados mostram quais os mecanismos cerebrais que estão envolvidos na dislexia (Richards, 2001). No entanto, devemos ser cuidadosos e não concluir que alguma destas áreas está na origem da disfunção de determinado aluno ou de todos os alunos (Hallahan & Kauffman, 2003), até porque os estudos neurológicos têm alguns problemas técnicos e metodológicos, nomeadamente na selecção das amostras e no *design* (Best & Demb, 1999; Heiervang et al., 2000; Hugdahl et al., 2003; G. W. Hynd et al., 1990; Kibby & Hynd, 2001; Larsen et al., 1990; Leonard et al., 1993; Robichon et al., 2000; Rumsey et al., 1997; Schultz et al., 1994; Shapleske et al., 1999).

De facto, actualmente, na maior parte das crianças com dificuldades de aprendizagem, existe pouca evidencia de dano no tecido neurológico, pelo que o termo utilizado é disfunção no sistema nervoso central, em vez de lesão cerebral. É importante salientar que a disfunção significa um mau funcionamento do sistema nervoso central e não um dano específico do tecido nervoso (Hallahan &

Kauffman, 2003). Embora a relação entre as dificuldades de aprendizagem e a disfunção do sistema nervoso central continue a ser um tema em constante debate, poucos profissionais questionam a existência desta relação (Hallahan & Kauffman, 2003; Hammill & Bryant, 1998).

Em complemento, têm sido efectuados estudos que demonstram um elevado grau de relação entre hereditariedade e dificuldades de leitura e desordens de linguagem (Wood & Grigorenko 2001, citados em Hallahan & Mock, 2003).

Preocupação com os Procedimentos de Identificação: Crítica à Quantificação da Discrepância

Se a investigação produzida neste período fez emergir muito conhecimento sobre a problemática das dificuldades de aprendizagem, também levantou outras questões, nomeadamente sobre a utilidade da noção de discrepância entre o coeficiente de inteligência e a realização académica durante o processo de identificação (Hallahan & Mock, 2003). Desde a sua introdução na legislação que a noção de discrepância tem sido adoptado como conceito chave para a compreensão e a identificação das dificuldades de aprendizagem nos EUA (Mercer, 1997). De facto, a maior parte dos Estados adoptou esta noção como principal critério durante o processo de identificação das dificuldades de aprendizagem (Kavale, 2002) e, ao longo dos tempos, usaram-na, quase em exclusivo, no processo de determinação de elegibilidade para a educação especial (Frankenberger & Fronzaglio, 1991; Mercer et al., 1996). De facto, a noção de discrepância era, em 1990, utilizada no Distrito da Columbia e em 86% dos Estados norte-americanos ($n = 50$) (Mercer, King-Sears, & Mercer, 1990) e, em 1996, essa percentagem tinha subido para 94 ($n=50$) (Mercer et al., 1996).

A quantificação da discrepância, como forma de tornar os alunos elegíveis para o apoio especializado dado pela educação especial, apresenta como vantagens o facto de dar ênfase às duas características mais específicas dos alunos, de estar em conformidade com a linguagem presente na definição conceptual incluída na legislação e de representar o critério disponível mais válido e mais consensual (Mercer, 1997; C. R. Reynolds, 1992). Adicionalmente, na opinião de Finlan (1992), reduz o número de identificações incorrectas.

Não obstante as vantagens que anteriormente mencionei, durante este período de turbulência (1985-2000) várias vozes críticas e bastante investigação sublinharam que a noção de discrepância apresenta inúmeras desvantagens: Umas inerentes aos quatro métodos de quantificação e outras inerentes às características gerais da noção de discrepância, que sintetizo nos dois pontos seguintes.

1. Em relação às desvantagens inerentes aos quatro métodos de quantificação—desvio em relação ao ano escolar, fórmulas de expectativa, comparação entre resultados padronizados e análise do modelo de regressão:

- O método que utiliza o desvio em relação ao ano escolar, embora seja fácil de usar, contém inúmeros problemas estatísticos que fazem com que a sua utilização não seja recomendada (Cone & Wilson, 1981). Primeiro, supõe que todos os alunos devem apresentar resultados escolares ao nível do ano que frequentam. Segundo, não tem em conta as características estatísticas da maioria dos testes estandardizados de realização académica: o ano escolar esperado representa a mediana da amostra estandardizada e, portanto, por definição, 50% dos alunos têm resultados acima do ano escolar esperado e 50% abaixo. Desta forma, apenas aqueles que se situam no extremo esquerdo da distribuição serão identificados como apresentando uma discrepância entre coeficiente de inteligência e realização académica (Berninger & Abbott,

1994). Como consequência, este método discrimina aqueles alunos que, com um coeficiente de inteligência acima da média, não apresentam resultados superiores ao ano escolar que frequentam; uma vez que estes se encontram em termos académicos no ano escolar esperado para a idade, não são elegíveis para apoio da educação especial (Berninger & Abbott, 1994; Cone & Wilson, 1981). A utilização deste método conduz, assim, a que os alunos com baixos resultados académicos sejam identificados em excesso (Chalfant, 1985) e a que os alunos com um coeficiente de inteligência acima da média, que apresentam algumas dificuldades para se manterem no nível de ensino que frequentam, dificilmente o sejam (Berninger & Abbott, 1994; Chalfant, 1985; Cone & Wilson, 1981). Terceiro, este método não acautela o facto de a variância associada ao ritmo da aprendizagem académica ser característica de cada nível de ensino, e logo, diferente em cada um deles. Em níveis de ensino superiores, a curva indicadora da realização em áreas académicas básicas esbate-se. Assim, dois anos abaixo de determinado ano escolar pode ser normal em determinada fase escolar, enquanto noutra pode ser considerado um problema (Berk, 1984; C. R. Reynolds, 1985). Adicionalmente, as várias áreas académicas têm taxas de aprendizagem e de realização diferentes. Assim, dois anos abaixo do esperado para a idade, na área da matemática, pode ser muito mais grave do que na área da compreensão da leitura. Este método supõe, ainda, que a taxa de aprendizagem é constante ao longo do ano académico e que não existem nem ganhos, nem perdas durante as férias (C. R. Reynolds, 1985). Quarto, os resultados equivalentes, esperados, e actuais, não representam uma escala intervalar, ou absoluta, pelo que qualquer realização de cálculos matemáticos fica inviabilizada (Berk, 1984; Mercer, 1997; C. R. Reynolds, 1992). Por fim, os resultados equivalentes podem variar de teste para teste e de sub-teste para sub-teste dentro da mesma bateria de testes (Berk, 1984), pelo que não podem ser comparados.

Embora muitos profissionais (por exemplo, Berk, 1984; Chalfant, 1985; Cone & Wilson, 1981) tenham indicado o tipo de falhas que acima mencionei

e recomendado a suspensão do método, durante muito tempo ele possibilitou a identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem em muitos estudos de investigação (Kavale, 2002) e em situações de prática escolar, em 4% dos Estados norte-americanos, em 1990, e em 6%, em 1996 (Mercer et al., 1996).

- As fórmulas de expectativa utilizam o valor do coeficiente de inteligência para ajustar o nível de realização, tanto dos alunos que apresentam resultados muito bons, como dos que apresentam resultados muito maus. Contudo, a sua utilização durante o processo de elegibilidade ostenta muitas desvantagens. Como Berninger e Abbott (1994) sublinharam, a sua maior desvantagem é a utilização de resultados equivalentes que não são comparáveis entre os instrumentos estandardizados que avaliam, tanto as realizações expectantes, como as observadas. Esta ideia foi reforçada por Cone e Wilson (1981), quando relataram que estes métodos não tomam em consideração o erro de medida de cada teste, o que é pertinente, pois, assim, a utilização de determinado teste altera o valor da discrepância. Como consequência, dependendo do valor do erro que têm associado, alguns testes tendem a identificar mais alunos do que outros. Os resultados de um estudo efectuado por Danielson e Bauer (1978) apontam no sentido da utilização destas fórmulas conduzir a que os alunos com um coeficiente de inteligência entre 80-90 tenderem a ser mais identificados do que os seus colegas com resultados na média ou acima dela. Também mostram que os alunos com idades inferiores a oito anos têm mais probabilidade de serem identificados do que os seus colegas mais velhos. Segundo Forness, Sinclair, e Guthrie (1983), quando utilizadas na prática, as fórmulas de expectativa evidenciam alguns problemas em termos do número de crianças que são identificadas como elegíveis para apoio da educação especial. Estes investigadores compararam oito destas fórmulas e concluíram que os resultados divergiam: quando as oito fórmulas foram aplicadas a uma amostra, a percentagem de alunos identificada

como apresentando dificuldades de aprendizagem variou entre 10.9% e 37%. Os resultados mostram que 43 das 92 crianças que faziam parte da amostra do estudo (46,7%) não foram identificadas como apresentando dificuldades de aprendizagem por nenhuma das fórmulas. A fórmula desenvolvida por Johnson e Mykelebus (1967) foi a que identificou o menor número de alunos (10, 9%). Estes resultados corroboram os obtidos por Cone e Wilson no estudo que realizaram em 1981. Sinclair e Alexson (1986), numa investigação em que usaram uma amostra de 137 alunos, todos eles apoiados pela educação especial por apresentarem dificuldades de aprendizagem, indicam que 64% desses alunos ($n=87$) não foram identificados por nenhuma fórmula expectante.

Os resultados empíricos induzem, assim, a comunidade científica a não recomendar a utilização das fórmulas de expectativa para determinação da discrepância entre a realização actual e a capacidade intelectual dos alunos (Berk, 1984; Chalfant, 1985; Cone & Wilson, 1981; Forness et al., 1983; C. R. Reynolds, 1985).

- Segundo Berninger e Abbott (1994), o método que utiliza a comparação entre resultados padronizados admite a arbitrariedade do valor da discrepância severa, que torna os alunos elegíveis para o apoio da educação especial. Desta forma, quando os recursos financeiros das escolas são limitados, pode considerar-se um critério que torna elegíveis um menor número de alunos— os que apresentam dificuldades de aprendizagem mais graves. Como tal, em alguns Estados norte-americanos, um aluno pode ser elegível para educação especial se a diferença entre os dois resultados for de um desvio padrão, enquanto noutros, se essa diferença for de dois desvios padrão (Cone & Wilson, 1981; Lerner, 2000). Tanto Chalfant (1985), como Cone e Wilson (1981), concordam que este método possui as propriedades estatísticas necessárias para se determinar a existência de uma discrepância severa.

Contudo, admitem, igualmente, que apresenta várias desvantagens. A principal está relacionada com o facto de não ter em conta a propriedade estatística conhecida como regressão em torno da média¹³. Especificamente, não tem em conta a regressão do coeficiente de inteligência na realização¹⁴ (Chalfant, 1985). Apesar destas desvantagens, Cone e Wilson (1981) consideram que, sem dúvida, este método representa um grande avanço na tentativa de se quantificar a discrepância. Reynolds (1985, 1992), em dois artigos em que analisa a utilização deste método para se estabelecer a existência de uma discrepância severa, recomenda a existência de duas condições para que este seja utilizado durante o processo de elegibilidade. Primeiro, os profissionais devem usar um teste inferencial que avalie a significância estatística do valor da discrepância; esta deve ser suficientemente ampla, no sentido de indicar, com um alto grau de confiança (i.e., $p < .05$), que não resulta de erros de testagem. Segundo, deve ser verificado se existe uma discrepância severa entre o resultado de realização do aluno e a média de realização da população com o mesmo resultado de coeficiente de inteligência, o que implica a utilização de um modelo de regressão.

- A análise do modelo de regressão, embora reconhecida como a abordagem que estatisticamente é mais viável para se quantificar a discrepância (Cone & Wilson, 1981; Hallahan et al., 2005; C. R. Reynolds, 1985), é difícil de aplicar, devido à natureza dos cálculos matemáticos que estão envolvidos (Hallahan et al., 2005). Adicionalmente, são-lhe feitas três críticas: Tal como as fórmulas de expectativa, este método assume uma influência unidireccional do coeficiente de inteligência sobre a realização

¹³ A não ser que $r = |1.0|$ todas as previsões de Y a partir de X são previsões em média (Hopkins, Hopkins, & Glass, 1996).

¹⁴ Se a correlação entre QI e realização fosse perfeita ($r = |1.0|$), uma criança com um QI de 115 deveria ter uma realização na leitura ou na matemática de 115. Mas, na verdade, a correlação entre ambos é de 0.6, pelo que a previsão de realização a partir de um QI de 130 é 122 e não 130. Em valores de QI abaixo da média tem um efeito contrário, ou seja, um QI de 85 tem uma previsão de realização de 88. Logo, no que respeita à identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem, existirá uma excessiva identificação de alunos com QI alto e uma escassa identificação dos que têm QI baixo (Kavale, 2002).

académica, ou seja, o primeiro estabelece o limite máximo do segundo (Berninger & Abbott, 1994). Além disso, a qualidade da análise de regressão depende da fiabilidade dos testes de avaliação e, portanto, fica negativamente afectada, quando se utilizam testes cujo grau de fiabilidade é baixo (Berk, 1984). Por fim, no parecer de C. D. Mercer (1997), este método é difícil de explicar aos pais dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

2. Quanto às desvantagens gerais inerentes à noção de discrepância, embora reconheça que estas se interrelacionam e se influenciam mutuamente, por questões de sistematização e organização, incluí-as em duas categorias: uma relacionada com os cálculos matemáticos envolvidos na utilização das fórmulas, outra mais ligada à prática educativa do dia-a-dia.

No que diz respeito às críticas relativas aos cálculos matemáticos, saliento, em primeiro lugar, a ideia de que algumas das fórmulas são estatisticamente inadequadas e que, portanto, não conduzem a julgamentos exactos. De facto, segundo Hallahan e Kauffman (2003), aquelas que são estatisticamente apropriadas são financeiramente dispendiosas e complicadas de implementar. Em segundo lugar, sublinho o facto de alguns estudos demonstrarem que diferentes fórmulas identificam diferentes tipos de alunos (Finlan, 1992; Mather & Roberts, 1994; Schuerholz et al., 1995; Shaw, Cullen, McGuire, & Brinckerhoff, 1995). Esta inconsistência implica que se dois Estados norte-americanos utilizarem fórmulas diferentes, um aluno pode ser identificado como apresentando dificuldades de aprendizagem num e não no outro (Finlan, 1992; Schuerholz et al., 1995; Shaw et al., 1995). Contudo, como Shaw et al. (1995) sublinham, as dificuldades de aprendizagem não desaparecem quando a criança se desloca de um local para outro. Em terceiro lugar, os cálculos não têm em conta que a capacidade intelectual e a realização académica de um aluno, na prática, não funcionam de forma independente. Por exemplo, os problemas que um aluno apresenta ao nível da leitura,

provavelmente influenciam de forma negativa o seu desempenho no teste de inteligência (Siegel, 1992). Em quarto lugar, Mercer (1997) alerta para o facto de as propriedades psicométricas dos testes utilizados, o apoio familiar e o estatuto socioeconómico do aluno, entre outros aspectos, poderem alterar o valor da discrepância e, no entanto, não serem tidos em consideração durante os cálculos matemáticos. Por fim, menciono que, na sua globalidade, o modelo de discrepância utiliza o valor do coeficiente de inteligência como componente essencial para o cálculo da discrepância, quando vários investigadores têm vindo a questionar a relevância do uso de testes de inteligência durante o processo de identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem (Fletcher, Francis, Rourke, Shaywitz, & Shaywitz, 1992; Mather & Healey, 1990; Mather & Roberts, 1994; Rispen, Yperen, & Duijn, 1991; Siegel, 1989, 1992; Sternberg & Grigorenko, 2002; Swanson, 1991). Siegel (1989) fundamenta tal posição, referindo que estes testes não medem a inteligência, quando esta é definida como capacidade de resolução de problemas, raciocínio lógico, e/ou adaptação ao ambiente, nem produzem informação pertinente acerca dos alunos que demonstram discrepância. Adicionalmente, considera que a inteligência e a realização não podem ser tratadas como variáveis independentes e que o nível de leitura, por exemplo, não pode ser previsto com base no valor do coeficiente de inteligência.

No que diz respeito às desvantagens mais directamente relacionadas com as práticas educativas do dia-a-dia, saliento em primeiro lugar o facto de vários investigadores e professores referirem que este modelo se baseia no insucesso escolar, uma vez que requer que o aluno apresente resultados académicos significativamente abaixo daquilo que o seu coeficiente de inteligência prediz, antes de poder ser identificado e apoiado pela educação especial (Mather & Roberts, 1994; Shaw et al., 1995). Por esta razão, é, por vezes, conotado como método do «espera-pelo-insucesso». Uma segunda desvantagem, que de certa forma é uma consequência do atraso na identificação, relaciona-se com a dificuldade de esta problemática ser

identificada precocemente, ou seja, em crianças com idades mais baixas (Hallahan & Kauffman, 2003; Shaw et al., 1995). Em terceiro lugar, Hallahan e Kauffman (2003) apontam que o uso de tais fórmulas de quantificação da discrepância leva os profissionais a reduzirem a um simples número a complexa, e importante, decisão de identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem. Em quarto lugar, nas escolas, as equipas que elaboram o Plano Educativo Individualizado nem sempre utilizam as fórmulas para determinarem se um aluno é, ou não, elegível para educação especial. Num estudo que efectuaram, MacMillan, Gresham, e Bocian (1998) mostraram que, numa determinada amostra de alunos, as equipas de avaliação, prescindindo da utilização das fórmulas, identificaram mais alunos com dificuldades de aprendizagem do que os investigadores que as usaram. Em quinto lugar, tamanha inconsistência na definição do valor da discrepância e da prevalência, bem como a falta de utilização por parte das escolas dos critérios estatais e distritais (MacMillan et al., 1998; Shepard & Smith, 1983), contribui para a divulgação da ideia de que as dificuldades de aprendizagem são arbitrárias (Coles, 1987; Finlan, 1994; M. C. Reynolds, Wang, & Walberg, 1987; Sleeter, 1998). Em sexto lugar, este modelo não distingue, qualitativamente, o grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem que necessitam de apoio da educação especial, de um grupo mais alargado de baixas realizações. De facto, estudos recentes sugerem que as diferenças encontradas entre o grupo de jovens com discrepância entre o coeficiente de inteligência e a realização académica e o grupo de jovens que apresentam baixo rendimento escolar ao nível das tarefas de leitura (Fletcher et al., 1994), ou dos processos fonológicos inerentes às dificuldades na leitura (Stanovich & Siegel, 1994), não são estatisticamente significativas.

Assim, ao longo dos anos, a eficácia, a validade e a equidade do uso da noção de discrepância foram sendo postas em causa pelos resultados de vários estudos de investigação, bem como pela voz crítica de pais e de profissionais. Tal fez com que neste período histórico, os investigadores começassem a

procurar modelos alternativos para o processo de identificação de alunos. Estes modelos incluem, entre outros, a «avaliação dos processos intrínsecos» e «resposta à intervenção» (Hallahan & Mercer, 2002).

Debate Sobre a existência de um *continuum* de ambientes educativos

Nos anos 80, a relação entre o sistema de educação especial e o sistema de educação regular tornou-se um assunto de preocupação entre políticos, investigadores e defensores dos direitos das crianças com necessidades educativas especiais. A proposta que visava alterar esta relação ficou conhecida como *Regular Education Initiative* (REI), e foi dinamizada primeiramente por Madeleine Will, Secretária de Estado para a Educação Especial e Reabilitação do Departamento de Educação dos EUA. Will argumentou contra a transferência de alunos com necessidades educativas especiais moderadas para fora da classe regular, convicta de que a sua permanência nas classes regulares permitiria melhorar os seus resultados académicos (Turnbull, Turnbull III, Shank, & Leal, 1995). O movimento REI deu lugar, nos anos 90, ao movimento da escola inclusiva e iniciou um debate entre aqueles que defendem a inclusão a tempo inteiro na sala regular e aqueles que defendem a existência de alternativas ao longo de um *continuum* de ambientes educativos para os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem, que continua nos dias de hoje.

Pós-modernismo

No período entre 1985-2000, o campo das dificuldades de aprendizagem assistiu a uma luta entre o modernismo e o pós-modernismo (Hallahan &

Mercer, 2002; Hallahan & Mock, 2003). Os proponentes do pós-modernismo têm afirmado que as dificuldades de aprendizagem são um fenómeno construído socialmente, dependente das exigências, das percepções, dos valores e dos julgamentos de pessoas em situação de autoridade em relação aos alunos (Coles, 1987, 1989; Finlan, 1994). Outros têm assegurado que as dificuldades de aprendizagem são uma categoria desenhada para manter a escola estratificada por raças e por classes, bem como para explicar o insucesso dos alunos caucasianos provenientes da classe média (Sleeter, 1986, 1998). Vários reconhecem a importância que as forças políticas e sociais têm na definição de dificuldades de aprendizagem (Keogh, 1987). Alguns vêem a construção social desta categoria como uma forma benéfica de alunos identificados poderem receber serviços importantes para o seu desenvolvimento. Dada toda a controversia sobre a definição, não é surpreendente verificar que alguns têm questionado a existência das dificuldades de aprendizagem. Mas, para investigadores como Keogh (1987) ou Kavale e Forness (1995), é contraproducente continuarmo-nos a perguntar se as dificuldades de aprendizagem são reais. De facto, um fenómeno comportamental como o das dificuldades de aprendizagem necessita de um equilíbrio entre o científico e o social (Kavale & Forness, 1998). Sem dúvida que a controvérsia no que respeita à extensão até onde as dificuldades de aprendizagem são uma função das expectativas, das exigências sociais e dos interesses sociais, políticos e educativos aumentou neste período e prevê-se que vá continuar. De facto, Kauffman, Hallahan, e Lloyd (1998a) afirmam que, embora não duvidando que as dificuldades de aprendizagem existem, desconfiam que a questão sobre o que constitui de facto esta condição não seja resolvida na sua época ou na dos seus alunos.

Preocupação com os Procedimentos de Identificação: A Acção Governamental

A *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) é a peça legislativa que dá base legal ao apoio que o estado federal e as estruturas estatais e locais dão às crianças e jovens com necessidades educativas especiais e respectivas famílias. Como tal, estabelece os procedimentos que asseguram que todas estas crianças e jovens têm direito a uma educação pública apropriada, gratuita, no meio menos restritivo possível. Esta lei tem uma parte que é permanente e outra parte que é periodicamente sujeita a alterações, denominadas de re-autorizações. Em 1997, quando ocorreu a última re-autorização, no período dedicado aos comentários, o *Office of Special Education Programs* (OSEP) recebeu uma carta do NJCLD que apresentava um conjunto de preocupações relativas à eficácia dos modelos que eram utilizados para a identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente sobre o modelo de discrepância utilizado pela maioria dos Estados. Após várias discussões, a então Secretária Assistente do OSEP prometeu voltar a abordar este assunto, no futuro. Este compromisso ficou registado nas regulações finais da IDEA em 1997 (Bradley, Danielson, & Hallahan, 2002a), num anexo onde se pode ler:

Embora exista mérito em muitas das propostas que visam alterar definições e termos, modificações no conteúdo de definições já existentes deverão ser alvo de futura revisão e debate. Por exemplo, . . . o Departamento pretende nos próximos anos rever cuidadosamente o financiamento cedido para a realização de investigação, bem como a opinião de peritos e o conhecimento prático existente, no sentido de determinar se deverão, ou não, ser feitas propostas de alteração aos procedimentos de avaliação dos alunos com possíveis dificuldades de aprendizagem. (3/12/99 citado em Bradley et al., 2002, p. xxvii)

No ano seguinte, a Secretária Assistente mandou o OSEP para desenhar e levar a cabo um plano que permitisse atingir este objectivo (Bradley, Danielson, & Hallahan, 2002b). Estava, assim, lançada a semente

para o nascimento, em 2000, da Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem.

Em resumo, o período de turbulência foi caracterizado pela solidificação da definição e da investigação, por inquietação ao nível dos procedimentos de identificação, nomeadamente sobre a utilização da noção de discrepância entre realização académica e capacidade intelectual, por procura de modelos de identificação alternativos, pela excessiva representação das minorias no grupo das dificuldades de aprendizagem, pelo debate sobre qual o melhor ambiente para a educação dos alunos com dificuldades de aprendizagem e pela influência dos adeptos do pós-modernismo (Hallahan & Mercer, 2002; Hallahan & Mock, 2003).

Período da Iniciativa Norte-Americana para as Dificuldades de Aprendizagem (2000—2005)

Até esta secção, o foco central deste capítulo tem sido a história do campo das dificuldades de aprendizagem. O período que me proponho descrever de seguida não pode ser considerado histórico, pois ainda não decorreu tempo suficiente para serem avaliados os efeitos dos eventos que nele decorrem. Assim, no essencial, descrevo a Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem, uma vez que esta, embora tenha começado a ser pensada no período histórico anterior, desenrola-se na actualidade e poderá ter impacto no futuro. Uma vez que este período que me proponho descrever não foi incluído no trabalho de Hallahan e Mercer (2002), decidi designar esta fase de período da Iniciativa Norte-americana Para as Dificuldades de Aprendizagem.

Iniciativa Para as Dificuldades de Aprendizagem: A Preparação

No início do ano de 2000, os profissionais do OSEP iniciaram um plano, denominado de Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem, que lhes permitiu organizar um debate alargado sobre o campo. Começaram por promover uma acção que possibilitou sintetizar e organizar a investigação mais actual e mais válida no que respeita a identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem, para que as decisões, relativamente à definição e à identificação, pudessem ser tomadas com base na investigação e não nas opiniões pessoais (Bradley et al., 2002a). Para tal, em Maio de 2000, o OSEP reuniu um grupo de trabalho composto por pais, profissionais estatais e locais, representantes de organizações políticas e investigadores. O plano de trabalho implicou, primeiro, a selecção de temas relevantes ao nível da identificação das dificuldades de aprendizagem. Os temas escolhidos, denominados de *White Papers*, foram: perspectiva histórica, identificação precoce, classificação, tomada de decisão, discrepância, respostas alternativas à intervenção, défices de processamento, julgamento clínico e pós-modernismo. No sentido de atingir o seu objectivo, o grupo de trabalho seleccionou possíveis oradores (escolhendo aqueles que eram reconhecidos como tendo feito investigação em cada uma das áreas temáticas seleccionadas), e decidiu que cada apresentação oral teria, posteriormente, pelo menos três respostas dadas por outros investigadores e uma resposta vinda de profissionais da prática escolar. Desta forma, estava preparado o debate alargado sobre o campo das dificuldades de aprendizagem.

Iniciativa Para as Dificuldades de Aprendizagem: O Debate Sobre a Identificação dos Alunos

Em Agosto de 2001, o OSEP financiou e organizou um encontro denominado *Building a Foundation to the Future* com o objectivo de se partilharem os nove *White Papers* e as 36 respostas e, assim, se iniciar o debate. A audiência convidada foi composta por 250 pessoas, entre as quais estavam pais, professores, administradores de escolas, investigadores, professores universitários, membros de organizações profissionais e políticos. Cada sessão incluía a apresentação de um *White Paper* pelo autor principal, seguida de pelo menos três comentários (respostas), aos quais se seguia um período de debate com a audiência (Bradley et al., 2002a).

A preocupação relativa à eficácia da utilização da noção de discrepância durante o processo de identificação das dificuldades de aprendizagem, foi o aspecto que inicialmente promoveu a existência da Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem. Neste encontro foram apresentados e debatidos modelos alternativos àquele que desde 1997, utilizava a discrepância como principal critério de identificação dos alunos nas escolas dos EUA. De entre estes, pela sua importância destaque e caracterizo de seguida aquele que utiliza a avaliação dos processos intrínsecos e aquele que usa a resposta à intervenção como forma de identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem.

A avaliação dos processos intrínsecos como modelo de identificação

A definição de dificuldades de aprendizagem incluída na legislação americana indica, desde 1977, que esta condição «significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos» (USOE, 1977); ou seja, colocado de uma forma mais simples, que os alunos com dificuldades de aprendizagem lidam com a informação de uma maneira diferente da dos seus

colegas (Hammill & Bryant, 1998). Esta perturbação nos processos psicológicos básicos pensa-se ter um impacto estrito no desenvolvimento cognitivo, porquanto impede a aquisição de certas capacidades académicas e permite que outras capacidades cognitivas se desenvolvam dentro dos padrões normais do desenvolvimento humano. A noção de processos psicológicos básicos é bastante utilizada para diferenciar as crianças com dificuldades de aprendizagem das que apresentam problemas de aprendizagem na escola por outras razões que não as intrínsecas (Torgesen, 2002). Quando esta noção é englobada num modelo alternativo ao da discrepância entre coeficiente de inteligência e realização académica, implica que a identificação das dificuldades de aprendizagem é feita através da avaliação dos processos intrínsecos que presumivelmente dão ênfase aos problemas académicos dos alunos. Embora o conceito de défice no processamento intrínseco seja central na definição legal, as regulações federais nunca apresentaram critérios de operacionalização deste aspecto, fazendo com que, na prática das escolas, não fosse necessária a sua demonstração para que o diagnóstico fosse feito (Torgesen, 2002). Segundo Hammill (1990), a avaliação dos processos intrínsecos nunca foi regulamentada, porque tem existido pouco consenso relativamente a este défice de processamento, bem como acerca da forma como o podemos avaliar. No entanto, nas duas décadas que passaram desde a regulamentação de 1977, têm existido muitos avanços na compreensão científica das dificuldades de aprendizagem. Logo, é importante considerarmos se temos, ou não, suficiente conhecimento para mudarmos de um modelo baseado na discrepância entre o coeficiente de inteligência e a realização para um modelo baseado na avaliação dos processos intrínsecos (Torgesen, 2002). No sentido de melhor se perceber esta questão levantada por Torgeson, aquando da apresentação da sua comunicação no *Building the Foundation to the Future*, vou, de seguida, definir o conceito central deste modelo, bem como problematizar a sua utilização como modelo alternativo de identificação dos alunos.

A complexa tarefa de definir o termo «processos intrínsecos»

Definir o termo processos intrínsecos é uma tarefa de tal modo complicada que as definições que se encontram na literatura estão, muitas vezes, dependentes da perspectiva profissional de quem as elabora (McGrady, 2002). Como tal, existe a necessidade de se elaborar um modelo que, acautelando a natureza heterogénea das dificuldades de aprendizagem (McGrady, 2002; Torgesen, 2002), enumere, caracterize e hierarquize as componentes da totalidade do sistema que é necessário estar a funcionar para que uma criança aprenda um comportamento académico específico, como, por exemplo, a leitura (McGrady, 2002). Torgesen (2002) define o termo *processo* como um conjunto de etapas, operações ou condições de desenvolvimento que, numa determinada sequência, produzem, ou conduzem a determinado resultado. No entanto, o mesmo autor refere que não sabe se era esta a ideia que os autores da definição federal tinham em mente, quando descreveram as dificuldades de aprendizagem como resultantes de uma desordem num ou mais processos psicológicos básicos. Reconhece, contudo, que o que foi claro em 1977, e continua a ser actualmente, é que o termo *processo* é utilizado com vários sinónimos. Inclusive, tal como referi anteriormente, foi esta confusão acerca do termo que levou, em 1988, o NJCLD a retirar a expressão *processos psicológicos básicos* da sua definição. O termo *intrínseco* é definido pelo *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (2001) como o «que é interior a uma coisa ou pessoa e lhe é próprio ou que pertence à sua essência, independentemente de factores externos» (p. 2150). Embora os défices ao nível do processamento de informação possam ser identificados a diferentes níveis, aquele em que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam mais problema é o psicológico ou neuropsicológico. A nível psicológico ou neuropsicológico,

processos são definidos como sequências de comportamentos específicos que transformam e manipulam a informação entre o momento em que ela entra como estímulo e o tempo que a resposta leva a ser seleccionada e executada (Torgesen, 2002).

Resumo de seguida as duas linhas de investigação que têm produzido resultados que demonstram que os défices no processamento intrínseco, tal como definidos por Torgesen, podem ser causa das dificuldades de aprendizagem.

Défices no processamento intrínseco como causa das dificuldades de aprendizagem

Embora exista bastante evidência empírica de que défices nos processos intrínsecos podem causar dificuldades de aprendizagem, continua bastante difícil avaliar a fiabilidade destes resultados fora do laboratório de psicologia (McGrady, 2002; Torgesen, 2001, 2002). Segundo Torgesen (2001; 2002), duas linhas de investigação têm produzido esta evidência empírica. Por um lado, a linha que estuda o papel do processamento fonológico, nomeadamente da consciência fonológica, na compreensão das diferenças individuais aquando da aquisição da leitura. Segundo esta linha de investigação, a evidência forte de que os défices de processamento intrínseco são uma causa das dificuldades de leitura provém da prova consistente de que a componente fonológica da capacidade de leitura é altamente hereditária (Olson, 1999, citado por Torgesen, 2002). Por outro lado, a evidência empírica provém dos estudos que se dedicam à compreensão das dificuldades de aprendizagem não verbais, nomeadamente de estudos neuropsicológicos sobre as relações entre o cérebro e o comportamento, nos quais anomalias específicas no sistema nervoso central têm estado associadas a determinados padrões de realização (Rourke, 1995, citado por Torgesen, 2002).

Embora exista evidência que valide a componente relativa aos défices no processamento intrínseco incluída na definição legal de dificuldades de aprendizagem, existem sérios problemas em termos da validade da avaliação do tipo de processos intrínsecos que estão relacionados de forma causal com os resultados académicos. Por exemplo, no caso das dificuldades da leitura, existe bastante debate sobre a natureza do défice de processamento, que faz com que seja difícil para algumas crianças adquirirem consciência fonológica; no entanto, é bastante claro que défices ao nível do processamento fonológico são um resultado de problemas experienciais e processuais (Torgesen, 2001). Contudo, as tarefas que são mais utilizadas para predizer as dificuldades de leitura, ou para estabelecer o diagnóstico, não medem directamente os défices processuais que lhes parecem estar associados. No caso das dificuldades de aprendizagem não verbais, a evidência da relação de causalidade entre os problemas psiconeurológicos específicos identificados na problemática e os resultados académicos que lhe estão associados é ainda relativamente fraca (Lloyd et al., 1977; Torgesen, 2002). Dean e Burns (2002) salientaram que a maioria dos esforços feitos para se examinarem as ligações entre os défices processológicos e as dificuldades de aprendizagem se têm centrado na leitura, tendo poucos examinado a sua ligação com o cálculo matemático, com a expressão escrita, ou com a expressão oral. Embora esta ideia não deixe de fazer sentido, porque a maior parte dos alunos com dificuldades de aprendizagem apresenta dificuldades ao nível da leitura, se este modelo vier a servir para se identificarem alunos, seria importante que existisse evidência da sua relação com outras áreas académicas. Adicionalmente, os estudos têm incidido sobre a aquisição da leitura em crianças mais novas, não se conhecendo o impacto dos défices processológicos nas aprendizagens feitas pelos alunos mais velhos.

***Problematização da utilização dos processos intrínsecos
como modelo de identificação***

Torgesen (2002) que durante o decorrer da Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem se debruçou sobre as características deste modelo, considerou que se fosse possível identificar de forma válida os alunos com dificuldades de aprendizagem através da avaliação dos processos intrínsecos, existiriam três vantagens. Primeiro, permitiria que não fosse necessário esperar que o aluno vivesse situações de insucesso para que o diagnóstico se realizasse. Adicionalmente, encorajaria a intervenção precoce e a prevenção das dificuldades de aprendizagem, o que evitaria atitudes negativas perante a aprendizagem, bem como perdas de oportunidades de crescimento académico; ou seja, a prevenção, e não a remediação, seria a norma seguida pelas escolas. Segundo, a avaliação directa dos défices de processamento permitiria que o ensino fosse dirigido para todas as crianças que apresentassem *handicaps* comuns. Por fim, envolveria benefícios ao nível do ensino, pois, se os investigadores tivessem uma total compreensão e conhecimento das componentes do processamento intrínseco, e da sua funcionalidade durante a realização de uma tarefa académica específica, e se pudessem avaliar estes dois aspectos, de forma cuidada e válida, nas crianças, isso traria um enorme benefício para o processo de ensino-aprendizagem.

A utilidade de um modelo como este para a identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem é altamente dependente de um certo conhecimento que os investigadores possam ter sobre a aprendizagem humana e sobre o funcionamento cognitivo, e esse saber não está disponível nos tempos actuais, nem é provável que seja disponibilizado num futuro próximo (Torgesen, 2002). Assim, Torgesen considera que existem dois grandes problemas que seriamente limitam a utilização deste modelo. Por um lado, a falta de conhecimento sobre as capacidades psicológicas de processamento que são requeridas para se conseguirem bons resultados académicos, em todas as áreas especificadas na definição de dificuldades de aprendizagem. Embora existam profissionais que, muitas vezes, especulem sobre as capacidades de processamento que estão na base das dificuldades académicas de determinada

criança, estas não são, na sua maioria, apoiadas pela investigação. Por outro lado, há, segundo o mesmo autor, questões técnicas inerentes a uma avaliação válida dos processos psicológicos no complexo contexto do sistema cognitivo de uma criança. É muito difícil saber com certeza se problemas de realização em testes psicológicos reflectem limitações nos processos intrínsecos ou se a realização é limitada por défices nas estruturas de aquisição de conhecimento e nas rotinas de processamento automático.

Desta forma, um princípio geral deve ser lembrado: a avaliação dos processos intrínsecos é necessária, mas não suficiente, e não deve ser utilizada isoladamente, sem ser relacionada com determinada capacidade académica (Berninger, 2002), quando se procura identificar alunos com dificuldades de aprendizagem.

A resposta à intervenção como modelo de identificação

O conceito de «resposta à intervenção» (*response to intervention*¹⁵), pode ser definido como uma mudança no comportamento, ou no nível de realização académica, em função de uma intervenção específica (Gresham, 2002). O modelo que utiliza este conceito para a identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem baseia-se, também, na noção de discrepância. Contudo, esta é determinada pela diferença existente entre o nível de realização do aluno antes e após a intervenção (Gresham, 2002). Considerando que o objectivo de qualquer acção educativa é originar uma discrepância entre o nível de realização inicial e final, uma falha na sua ocorrência, dentro de um limite razoável de tempo, pode ser vista como evidência da existência de dificuldades de aprendizagem (Gresham, 2002).

Numa analogia às leis gerais do movimento que Newton desenvolveu, Nevin, Mandell, e Atack (1883), utilizaram o termo *momentum*

¹⁵ Os vários autores que consultei utilizam como termos alternativos *response-to-instruction* e *response-to-treatment*.

comportamental para caracterizar a resistência à mudança comportamental que, por sua vez, pode ser analisada à luz das leis da física, nomeadamente das leis gerais do movimento. Na física o *momentum* é definido como o produto da massa pela velocidade. Um corpo leve e um corpo pesado (do mesmo material) movimentando-se a uma mesma velocidade têm um *momentum* diferente. Esta diferença é evidente quando uma mesma força externa se opõe ao movimento desses dois corpos: a velocidade do mais pesado altera-se menos do que a do mais leve. Assim, para se observar uma mesma velocidade nos dois corpos tem se aplicar uma força externa proporcionalmente inversa à massa do corpo (Nevin et al., 1883). No sentido de ilustrar a aplicação desta teoria à prática educativa Nevin (1988; 1992) sublinha que uma intervenção eficaz (força) resulta num nível mais elevado do *momentum* (resposta), para o comportamento em questão (ex., aprendizagem da leitura). Segundo Gresham (2002), muitas crianças em risco de desenvolverem dificuldades de aprendizagem têm realizações pobres ao nível da leitura, bem como uma velocidade fraca no que respeita o desempenho nesta área académica, que não se altera enquanto estiverem expostas ao ensino típico da sala de aula. A abordagem dada pelo modelo em questão, num contexto de identificação de dificuldades de aprendizagem e de elegibilidade, expõe estes alunos a intervenções consideradas cientificamente eficazes, e identifica aqueles que não evoluíram academicamente após o período de intervenção. Podemos, assim, conceptualizar globalmente este modelo de identificação como o tipo de resposta que o aluno dá a uma intervenção implementada para alterar em si determinado comportamento académico.

As raízes

Vários autores consideram que o modelo designado por resposta à intervenção, enquanto forma de identificar alunos que necessitam de serviços e apoios especializados de educação especial, encontra as suas raízes num

relatório elaborado por Heller, Holtzman e Messick, em 1982 (L. S. Fuchs, 2002, 2003; M. M. Gerber, 2003). Heller et al. (1982), procurando responder à necessidade de equidade na implementação das práticas da educação especial, a certa altura do seu relatório, argumentam que a avaliação educacional deve relacionar-se directamente com a instrução; ou seja, deve discriminar positivamente as crianças que beneficiam de diferentes ou de adicionais modelos de aprendizagem, para que o ensino convencional que decorre na sala de aula possa produzir efeitos. Paralelamente, sugerem que aquilo que parecem ser falhas do aluno são, muitas vezes, falhas do sistema educativo. Assim, propõem um sistema de avaliação que decorre em duas fases: primeiro, são avaliados os ambientes onde o aluno efectua as suas aprendizagens e depois de se ter verificado o insucesso numa variedade deles, e após um período de utilização de uma variedade de estratégias de ensino bem elaboradas, prossegue-se para uma avaliação compreensiva do aluno que o poderá conduzir ao apoio dos serviços de educação especial. Esta abordagem de Heller e colegas foi posteriormente operacionalizada por outros investigadores (i.e., Fuchs, 1995; Fuchs & Fuchs, 1998; Vellutino et al., 1996), no sentido de funcionar como forma de identificação das dificuldades de aprendizagem (L. S. Fuchs, 2002, 2003; M. M. Gerber, 2003). Na sua base, encontra-se a noção de que os alunos são identificados como apresentando dificuldades de aprendizagem quando a resposta que dão a intervenções educativas bem elaboradas é bastante inferior à dos seus colegas. Como suposição central, encontra-se a ideia de que este modelo pode diferenciar duas possíveis causas de baixo rendimento académico: a existência de um ensino inadequado ou a presença de uma necessidade educativa especial (L. S. Fuchs, 2002).

De acordo com Gresham (2002), a literatura aponta três intervenções possíveis para a utilização, na prática, do modelo designado por resposta à intervenção: (1) aquela que utiliza e ensina as capacidades que melhor predizem (prognosticam) a competência na leitura; (2) aquela que se baseia na

resposta dos alunos a uma boa intervenção no contexto da classe regular, também denominada de discrepância dupla; e (3) aquela que, para melhorar determinada competência, manipula os antecedentes e os eventos consequentes que se manifestam no ambiente de aprendizagem. Na secção seguinte, vou focar a minha atenção em exclusivo na abordagem número dois—discrepância dupla —, operacionalizada por L.S. Fuchs e Fuchs (1998) porque, segundo Speece, Case, e Molloy (2003), representa a mais válida e investigada conceptualização sobre como o modelo denominado de resposta à intervenção pode ser aplicado à identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem.

As quatro fases da intervenção baseada na discrepância dupla

Segundo o modelo que se baseia na resposta que o aluno dá à intervenção que lhe é proporcionada, a aprendizagem (i.e., a resposta) efectuada em circunstâncias especiais (i.e., num contexto de uma intervenção válida e relevante) mede as diferenças (que são específicas das suas capacidades de aprendizagem) existentes entre os alunos. Assim, quando implementado de acordo com protocolos rigorosos e estandardizados, pretende ser uma forma válida e de confiança para a identificação das dificuldades de aprendizagem. As condições de avaliação dos resultados têm de ser estandardizadas (com protocolos implantados com integridade) e devem excluir as condições que, no seu todo, possam explicar as diferenças que o aluno apresenta em relação aos colegas, ao nível da aprendizagem académica (M. M. Gerber, 2003).

Na sua globalidade, o modelo de resposta à intervenção, baseado na noção de discrepância dupla, fundamenta-se em três pressupostos válidos para a identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem. Primeiro, supõe que os alunos de uma turma diferem uns dos outros em termos das suas capacidades e que, conseqüentemente, os resultados académicos também

variam (ou seja, existe variância na turma). Desta forma, aceita que um aluno tenha resultados abaixo dos seus colegas, desde que esteja a efectuar aprendizagens ao mesmo ritmo que eles. Segundo, considera que o aluno que tem um baixo rendimento, mas que está a efectuar aprendizagens ao mesmo ritmo que os seus colegas, está a demonstrar que tem capacidade para tirar proveito do ambiente educativo da classe regular; isto, porque existe uma grande probabilidade de esse aluno estar a efectuar realizações comensuráveis com as suas capacidades. Terceiro, nestas circunstâncias é considerado inapropriado retirar o aluno da classe regular; isto, porque é pouco provável, face ao desenvolvimento obtido até aí, que a colocação num ambiente mais restrito lhe possibilite atingir realizações escolares diferentes (L. S. Fuchs, Fuchs, & Speece, 2002). Em contraste, quando um aluno que efectua realizações baixas não demonstra estar a efectuar aprendizagens a um ritmo similar ao dos seus colegas, devem ser testados métodos alternativos de ensino, com vista à alteração do aparente desencontro que existe entre as capacidades do aluno e o método convencional de ensino (L. S. Fuchs et al., 2002). Tendo por base estes pressupostos, L. S. Fuchs e Fuchs (1998) elaboraram um modelo para a identificação das dificuldades de aprendizagem constituído por quatro fases, que caracterizo em seguida. No sentido de complementar esta informação, apresento, igualmente, um caso hipotético que ilustra cada uma das fases.

Fase I. Documentação da existência de um ensino adequado na classe regular:

Esta fase envolve a documentação da presença de um ensino adequado na classe regular, através da utilização de uma avaliação baseada no currículo (L. S. Fuchs et al., 2002). O processo inicia-se com uma avaliação semanal de

todos os alunos da escola (L. S. Fuchs, 2003; L. S. Fuchs & Fuchs, 1997). Depois, prossegue com a equipa de avaliação, composta pelo director da escola, pelo psicólogo escolar, pelo professor de educação especial e pela assistente social, a reunir de seis em seis semanas. Durante estas reuniões, revêem os resultados obtidos pelos alunos de cada sala de aula da escola, para determinarem se a dimensão do progresso é adequada (D. Fuchs et al., 2003; L. S. Fuchs & Fuchs, 1997; Gresham, 2002). Nesse contexto, a equipa verifica se o crescimento geral dos alunos de cada turma é indicador de que o ambiente da classe é suficientemente estimulante; para tal, compara cada turma com outras turmas da mesma escola e de outras escolas (L. S. Fuchs et al., 2002). Se verificarem que, em determinada classe, a maioria dos alunos não demonstra progressão na aprendizagem tendo por referência normas locais (ex., as turmas da mesma escola) ou nacionais, os profissionais envolvidos devem considerar, primeiro, um programa para toda a turma, antes de concluírem que determinado aluno não responde à intervenção (L. S. Fuchs & Fuchs, 1997, 1998; L. S. Fuchs et al., 2002; Gresham, 2002).

Fase II. Documentação da existência de uma discrepância dupla:

Se, pelo contrário, o nível de realização académica de determinada turma é considerada aceitável, a equipa de avaliação prossegue revendo os dados individuais de cada aluno, no sentido de determinar se existe algum com uma discrepância dupla, definida como: a) a diferença de um desvio padrão entre a mediana do aluno e a dos seus colegas, na avaliação baseada no currículo; e b) a diferença de um desvio padrão entre a curva de crescimento do aluno e a curva de crescimento dos seus colegas (L. S. Fuchs & Fuchs, 1997). O conceito de discrepância dupla inclui, assim, a noção de que o aluno não responde satisfatoriamente ao ambiente da classe regular.

Neste cenário, um representante da equipa reúne com o professor titular da turma de cada um dos alunos que demonstrou uma discrepância dupla, para

procurar eliminar razões que possam conduzir à existência da discrepância, continuando a avaliação baseada no currículo, bem como a aceitação da probabilidade de existir uma condição de deficiência (L. S. Fuchs & Fuchs, 1997). Depois de eliminadas estas possibilidades, a equipa prossegue o seu trabalho com os alunos que demonstraram apresentar uma discrepância dupla—a fase III do modelo.

Fase III. Intervenção de pré-referimento na classe regular:

Nesta fase, pelo menos um membro da equipa de avaliação trabalha com o professor titular de turma, na elaboração de um plano de intervenção que vá ao encontro das necessidades do aluno que apresenta discrepância dupla (aluno cujo nível de realização e taxa de crescimento académico estão bastante abaixo daqueles que os colegas da sala de aula apresentam). Esta intervenção, que decorre durante um período de aproximadamente 42 dias, com uma periodicidade de pelo menos duas vezes por semana, é implementada na classe regular pelo professor titular de turma. Para verificar a sua eficácia, a equipa recorre aos resultados obtidos pelo aluno na avaliação baseada no currículo (L. S. Fuchs & Fuchs, 1997).

A avaliação realizada nesta fase permite a recolha de um conjunto de informações que possibilita melhorar o ensino promovido na classe regular. Adicionalmente, clarifica se este ambiente educativo pode, com as devidas adaptações, promover o crescimento académico e, assim, ser o mais favorável para determinado aluno (L. S. Fuchs et al., 2002). Caso este não demonstre ter progredido academicamente após esta intervenção de pré-referimento, a equipa elabora um novo plano de trabalho, que caracterizo na descrição da fase seguinte deste modelo—a fase IV.

Fase IV. Documentação da eficácia da educação especial:

No essencial, esta fase representa um período durante o qual é avaliada a resposta do aluno a uma intervenção mais intensa. Assim, após a anuência parental, a equipa de avaliação desenha e implementa um plano de intervenção mais alargado. Este plano resulta num período de diagnóstico feito pelos profissionais adjuntos aos serviços de educação especial e visa avaliar a potencial contribuição de um apoio especializado para a aprendizagem do aluno. A avaliação baseada no currículo continua e é utilizada para se determinar se a educação especial é bem sucedida na redução da discrepância dupla. Nunca mais tarde do que oito semanas após o início desta fase, a equipa reúne com os pais para rever a informação referente à avaliação e para tomar decisões sobre o melhor ambiente de aprendizagem para o aluno. Uma das hipóteses é determinarem que a intervenção realizada nesta fase foi bem sucedida, e que, como consequência, deverá ser desenvolvido e implementado um Plano Educativo Individualizado. A outra, é decidirem que a intervenção realizada nesta fase não teve sucesso na eliminação da discrepância dupla e que, assim, não existe nenhuma razão para se rotular ou para se remover o aluno da classe regular. Conceptualizada desta forma, a fase IV engloba um conjunto de acções que permitem avaliar a eficácia da intervenção planeada e proporcionada pelos profissionais de educação especial para determinado aluno, antes de este ser incluído na categoria das dificuldades de aprendizagem (L. S. Fuchs & Fuchs, 1997, 1998).

Segundo L. S. Fuchs et al. (2002), esta é a fase do modelo que tem gerado mais controvérsia, essencialmente devido à decisão de se colocarem na classe regular os alunos que não respondem positivamente à intervenção proporcionada pelos serviços de educação especial. A decisão de incluir uma quarta fase no modelo foi motivada por duas preocupações: a excessiva representação, nos EUA, das minorias na educação especial e a clara preocupação em responsabilizar os serviços de educação especial pelo sucesso/insucesso dos alunos. Embora estes dois aspectos apoiem, segundo os investigadores, a existência de uma fase IV, dois outros contrariam-na.

Primeiro, os alunos que demonstrem uma discrepância dupla (na fase I e II), não beneficiem da intervenção na classe regular (fase III), e respondam favoravelmente à intervenção proporcionada pelos serviços de educação especial (fase IV), podem representar falsos positivos. Além disso, aqueles que não respondem positivamente ao ensino mais intensivo, mais individualizado, da educação especial, e que, por isso, voltam para a classe regular, podem representar a população de alunos para os quais os serviços de educação especial são mais necessários. Desta forma, os alunos que são identificados como apresentando dificuldades de aprendizagem através desta fase IV (aqueles que respondem favoravelmente ao apoio de educação especial), podem ser precisamente aqueles que deveriam ser excluídos. E aqueles que, nesta fase, são excluídos do apoio de educação especial (porque não respondem positivamente), podem ser os candidatos certos para o apoio. O segundo argumento contra esta quarta fase diz respeito aos alunos que, nas fases II e III, revelaram problemas sérios de aprendizagem, mas também não demonstraram sucesso acadêmico quando apoiados pelos serviços de educação especial e, desta forma, não atingiram os critérios de elegibilidade. Se existir uma implementação rígida deste modelo, estes alunos retornam para a classe regular, sem apoio adicional, quando necessitam de algum tipo de apoio (L. S. Fuchs et al., 2002).

De modo a ultrapassarem estas dificuldades, os investigadores decidiram rever a fase IV do modelo, durante um estudo que foi realizado numa escola pública de Nashville. Denominado de «plano alargado de avaliação», caracteriza-se da seguinte forma: seguindo o modelo original, este plano alargado de avaliação inclui um diagnóstico feito pela educação especial (aprovado pela equipa multidisciplinar, na qual participam os pais), e é desenhado para avaliar a potencial contribuição da educação especial na aprendizagem do aluno. Durante o diagnóstico, a utilização de uma avaliação baseada no currículo continua a determinar se a educação especial reduz, ou não, a discrepância dupla do aluno. Não mais tarde do que oito semanas, a

equipa reúne-se novamente com os pais, para reverem a informação recolhida através da avaliação. Se se demonstrar que o aluno progrediu durante este período, a intervenção continua a ser implementada, e um Plano Educativo Individualizado continua, no sentido de engrandecer o programa. Quando se verifica que o aluno não foi bem sucedido, a equipa de avaliação, em colaboração com os pais, revê as opções e recolhe informação adicional, com a qual procuram reduzir a discrepância dupla. Estas opções incluem, mas não se limitam a: a) colocação do aluno na classe regular, com adaptações que o ajudem de forma efectiva a aceder ao currículo geral; b) continuação do diagnóstico, durante um período de tempo específico; c) continuação do diagnóstico, num local mais restrito, com recursos adicionais, para que um progresso efectivo apareça; e d) continuação do diagnóstico, noutra escola, onde outros professores de educação especial, ou outros recursos alternativos, estejam disponíveis para irem ao encontro das necessidades dos alunos. Com estas modificações, a última fase deste modelo providencia um sistema mais flexível de alternativas para a resolução do problema, uma vez que o aluno não volta para a classe regular sem uma intervenção adicional, como acontecia no modelo original (L. S. Fuchs et al., 2002).

De seguida, apresento um exemplo hipotético, retirado de L. S. Fuchs et al. (2002), no sentido de melhor ilustrar como é que este modelo funciona:

O exemplo apresentado é o de um aluno, o José, que frequenta o segundo ano do ensino básico. Durante os meses de Setembro, Outubro e Novembro, o José e os colegas de turma foram avaliados ao nível da leitura. A média por minuto de palavras lidas correctamente pelos colegas do José foi de 75 (com um desvio padrão de 24); a curva de crescimento obtido por semana foi de 1.35 palavras (com um desvio padrão de 0.14). Na fase I, os investigadores verificaram que a turma apresentava um ambiente de aprendizagem aceitável, demonstrado pelo facto de a curva de crescimento obtida pela turma estar dentro dos padrões considerados normais para uma turma do segundo ano (L.S Fuchs, Fuchs, Hamlett, Walz, & Germann, 1977). Como tal, a turma não foi sujeita a nenhum tipo de intervenção adicional.

Contudo, o valor médio da realização do José era de 18.1 de palavras lidas correctamente num minuto, com uma curva de crescimento obtido por semana de -0.02. Esta comparação, efectuada na fase II, coloca o José

a mais do que 2 desvios padrão abaixo da média dos colegas, tanto ao nível da realização, como da curva de crescimento.

Devido a esta discrepância dupla, o professor titular da turma, num processo de consultadoria com o psicólogo da escola, desenvolveu e testou duas intervenções de pré-referimento: acrescentou um programa de leitura (com o José a trabalhar na biblioteca da escola) e trabalhos de casa relacionados com leitura repetida de palavras. Contudo, os dados obtidos com uma avaliação baseada no currículo revelaram que a intervenção de pré-referimento não melhorou nem a realização do José, nem a sua taxa de crescimento da aprendizagem.

Consequentemente, a equipa multidisciplinar, que incluía a mãe do José, decidiu incluí-lo na fase IV de avaliação: 20 minutos diários de ensino individual de leitura. A professora de educação especial estabeleceu, primeiro, um objectivo de leitura de 2.5 palavras novas por semana. Se tal resultasse, o José passaria a ler 70 palavras correctamente no fim do ano ... Depois, com base numa análise feita aos erros fonéticos do José, a professora de educação especial identificou conjuntos de vogais e de palavras problemáticas. Assim, no início de uma sessão de apoio, a professora de educação especial providenciou um ensino com mnemónicas, para que o aluno descodificasse os fonemas em que tinha dificuldade e incluiu um ensino explícito e sistemático de descodificação das palavras problemáticas, à medida que elas apareciam no contexto natural. Com esta intervenção, a taxa de crescimento do José aumentou para 2.46 palavras por semana—um nível superior ao dos seu colegas de turma e proporcional ao objectivo ambicioso da professora.

À medida que a professora de educação especial continuou o trabalho com o José, verificou que a sua realização parecia estar a estacionar. Assim, conduziu outra análise aos dados de avaliação baseada no currículo do José e, desta vez, examinou as estratégias que este utilizava na sua interacção com o texto. A professora notou que o José fazia uma grande proporção de erros de descodificação que o levavam a não perceber o texto. Consequentemente, a professora de educação especial elaborou uma intervenção para corrigir este problema: numa base diária, o José passou a ler para um gravador; a ouvir a sua leitura enquanto voltava a ler o texto em silêncio; e a identificar e a corrigir os erros que fazia com que falhasse a compreensão do texto. Com esta intervenção, o José manteve uma elevada e aceitável taxa de crescimento—2.24 palavras por semana. A sua realização, no fim de Maio (65.4 palavras lidas correctamente por minuto), aproximava-se do objectivo da professora—70 palavras.

Nesta altura, decidiu-se que esta intervenção tinha provado a eficácia do apoio dado pelos serviços de educação especial. A equipa multidisciplinar reviu todos os dados de avaliação do José e decidiu que seria elaborado um Plano Educativo Individualizado, no qual se incluíam 20 minutos diários de ensino individual da leitura. (p. 37-38)

O exemplo anterior ilustra a aplicação do modelo denominado de resposta à intervenção proposto por L. S Fuch e Fuchs (1998), segundo o qual um aluno é identificado com dificuldades de aprendizagem e elegível para o

apoio da educação especial quando, frequentando uma classe cujo ambiente é favorável à aprendizagem, apresenta uma discrepância dupla—uma realização e uma taxa de crescimento de aprendizagem abaixo das dos seus colegas—, não demonstra alteração desse padrão de discrepância após uma intervenção específica na classe regular e o apoio da educação especial resulta em crescimento acadêmico.

A validação empírica da discrepância dupla

Segundo o modelo proposto por L. S. Fuchs e Fuchs (1998), a identificação das dificuldades de aprendizagem envolve uma fraca taxa de crescimento na classe regular, em paralelo com realizações fracas. Este modelo requer uma avaliação exaustiva durante longos períodos de tempo, pelo que implica bastante esforço por parte dos profissionais envolvidos. Tendo em conta este aspecto, bem como a possibilidade de este modelo vir a ser utilizado nas escolas dos EUA para a identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem, era necessário avaliá-lo em relação a outros, nomeadamente aquele que utiliza a discrepância entre a realização académica e o coeficiente de inteligência. Assim, no sentido de avaliarem a potencialidade de este modelo identificar alunos com dificuldades de leitura (*reading disabilities*), durante três anos, três investigadores da Universidade de Maryland, nos EUA, levaram a cabo uma série de três estudos longitudinais, em três escolas suburbanas de um mesmo distrito escolar (Speece & Case, 2001; Speece et al., 2003). O seu objectivo principal foi avaliar a validade do modelo sob várias perspectivas, em especial se os alunos que, segundo o modelo conceptualizado por Lynn e Douglas Fuchs, demonstravam uma discrepância dupla, diferiam estatisticamente, a) dos alunos que apresentavam uma discrepância entre realização e coeficiente de inteligência e, b) dos alunos que apresentavam baixo rendimento (Speece et al., 2003). Com base nos

dados recolhidos no primeiro ano do estudo Speece e Case (2001), entre outros aspectos, procuraram validar a classificação da discrepância dupla. Verificaram que os alunos que revelaram apresentar uma discrepância dupla, ao nível da fluência na leitura, apresentavam diferenças estatisticamente significativas em relação àqueles que evidenciavam uma discrepância entre o seu coeficiente de inteligência e a sua realização nessa área da leitura, e as crianças que apresentavam realizações abaixo da média. Logo, concluíram que o conceito de discrepância dupla era válido. No segundo estudo, as investigadoras verificaram que os alunos que denominaram de «persistentemente não respondentes» à intervenção na classe regular (equivalentes àqueles alunos que entram na fase IV do modelo), apresentavam problemas mais severos ao nível da leitura e do comportamento do que aqueles que também apresentavam uma discrepância dupla, mas que eram resistentes à intervenção na classe regular, ou do que as crianças em risco que nunca foram identificadas como apresentando uma discrepância dupla. Logo, concluíram que o modelo era válido para se identificarem alunos com dificuldades de leitura (Speece et al., 2003).

McMaster, Fuchs, Fuchs, e Compton (2003), num estudo que envolveu 323 crianças dos primeiros anos de escolaridade, de oito escolas de Nashville, tiveram como objectivo, entre outros, explorar a validação do critério da discrepância dupla, para a identificação de alunos não respondentes a uma intervenção eficaz na classe regular (neste caso, a intervenção foi o PALS¹⁶, PALS modificado e Tutorial). Os alunos identificados como não respondentes após 13 semanas de intervenção, foram aqueles que obtiveram resultados com um desvio padrão de 0.5 abaixo da média de realização, bem como da taxa de crescimento dos restantes alunos que participavam no estudo (a avaliação foi baseada no currículo). Os resultados obtidos permitiram aos investigadores concluir que os alunos identificados como não respondentes através do critério

¹⁶ Desenvolvido na Universidade de Vanderbilt nos EUA, este programa de mediação de pares enfatiza capacidades que os investigadores demonstraram ser importantes para a aprendizagem da leitura: a consciência fonológica, a decodificação, o reconhecimento de palavras e a fluência.

da discrepância dupla obtiveram resultados abaixo dos seus pares (sendo essa diferença estatisticamente significativa), pelo que consideraram que o critério era válido e fidedigno. Estes resultados eram, assim, consistentes com a evidência recente dos estudos de Speece e Case (2001) e de Speece et al. (2003), que indicaram que o critério de discrepância dupla pode, com sucesso, distinguir crianças em risco não respondentes, de crianças em risco respondentes, bem como diferenciar não respondentes de crianças sem dificuldades. Nestes estudos, tanto os alunos em risco, como os alunos médios, apresentaram níveis de realização e taxas de crescimento superiores às daqueles alunos considerados não respondentes (com significância estatística). Assim, o critério de discrepância dupla identifica como não respondentes um conjunto de leitores com realizações muito fracas (McMaster et al., 2003).

Este método também se mostrou mais promissor na identificação do que aqueles métodos que utilizam apenas o nível de realização, ou apenas a taxa de crescimento, para a identificação de não respondentes. Quando analisaram os resultados obtidos com a intervenção com o programa PALS, usando apenas o critério do nível de realização, nomeadamente o percentil 30 (como sugere Torgeson, 2000), num total de 56 alunos, os investigadores identificaram menos alunos como não respondentes (25 alunos) do que quando utilizaram o critério da discrepância dupla (39 alunos). Contudo, os alunos que apresentaram resultados acima do percentil 30 (logo, considerados respondentes), mas que se enquadravam no critério da discrepância dupla, tinham taxas de crescimento com um desvio padrão abaixo dos alunos médios (sem dificuldades) de .80. Estes resultados sugerem que realizações acima do percentil 30 podem mascarar progressos lentos. A utilização apenas do critério de realização, agora com referência a um critério (tal como sugerido por Good et al., 1999) resultou num maior número de alunos identificados como não respondentes (56). Alguns dos alunos que não cumpriam este critério de referência (40 palavras lidas correctamente por minuto), apresentavam ganhos médios de .08 desvios padrão, o que era indicador de

que eles estavam com taxas de crescimento similares à média dos seus colegas sem dificuldades. Assim, estes alunos não eram, realmente, «verdadeiros não respondentes». Similarmente, a utilização apenas do critério taxa de crescimento dividida em «nenhum crescimento» (tal como sugerido por Berninger et al. 1996) e «crescimento limitado» (tal como sugerido por Vellutino, 1996), resultou em menos alunos identificados como não respondentes (4 *versus* 22), do que a utilização do critério da discrepância dupla, provavelmente abrangendo muitos alunos que cresceram, mas não o suficiente (McMaster et al., 2003). O Quadro 2 apresenta estes dados para a intervenção com o programa PALS.

Quadro 2

PROPORÇÃO DOS NÃO RESPONDENTES NO FIM DO ESTUDO, IDENTIFICADOS PELO CRITÉRIO DA DISCREPÂNCIA DUPLA, PELO CRITÉRIO DE REALIZAÇÃO E PELO CRITÉRIO DE TAXA DE CRESCIMENTO (ADAPTADO DE MCMMASTER ET AL., 2003)

	Disc. dupla	Realização apenas		Crescimento apenas	
		Percentil	Critério	Crescimento nulo	Crescimento limitado
		<i>n</i> (%)	<i>N</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)
Total de não respondentes (<i>N</i> =56)	39 (70)	25 (45)	56 (100)	4 (7)	22 (39)

Tal como sublinhei na descrição que fiz deste modelo, os alunos só são identificados como não respondentes quando apresentam realizações académicas e taxas de aprendizagem abaixo dos seus colegas. Neste estudo, os investigadores utilizaram como critério um desvio padrão de 0.5 abaixo da média. Este critério, tal como os autores salientam, é arbitrário, tal como o é o percentil 30.

Correntemente, não existe consenso relativamente ao quão abaixo da média as realizações de um aluno têm de estar para implicarem uma alteração no tipo de intervenção. Outro aspecto salientado pelos investigadores tem a ver com o facto de os alunos considerados não respondentes terem sido

avaliados com base na descodificação de palavras. Outros investigadores têm avaliado a consciência fonológica, a soletração, a fluência, ou a compreensão, para identificarem alunos não respondentes. Assim, consideram que é importante que exista mais investigação, para se determinar, em particular, que aspectos da leitura devem ser utilizados na identificação de não respondentes em diferentes momentos do desenvolvimento da aprendizagem desta área académica (McMaster et al., 2003).

Ao compararem os resultados dos alunos nos três tipos de intervenção, no sentido de determinarem qual foi mais eficaz no melhoramento dos resultados de leitura, McMaster et al. (2003) chegaram à conclusão que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre os três programas de intervenção (PALS, PALS modificado e Tutorial).

Problematização da utilização da resposta à intervenção como modelo de identificação

Segundo a opinião dos investigadores, o modelo designado de resposta à intervenção apresenta várias vantagens gerais. A primeira relaciona-se com a possibilidade de se identificarem precocemente (em anos iniciais da escolaridade, bem como no início do ano lectivo) os alunos com dificuldades de aprendizagem (L. S. Fuchs, 2002, 2003; L. S. Fuchs et al., 2002; Scruggs, 2003; Vaughn, 2002; Vaughn & Fuchs, 2003). Directamente associada a esta vantagem está a oportunidade de se intervir precocemente (L. S. Fuchs et al., 2002; Vaughn, 2002; Vaughn & Fuchs, 2003). Este aspecto torna o modelo particularmente vantajoso em relação ao que utiliza a noção de discrepância entre realização académica e coeficiente de inteligência, que é muita vezes criticado pela necessidade de os alunos experienciarem insucesso antes de serem identificadas. Uma segunda vantagem deste modelo prende-se com a prevenção de dificuldades de aprendizagem a longo prazo, visto que:

- a existência de um período de ensino diagnóstico ajuda a encontrar a abordagem mais efectiva para a intervenção, tendo em conta as necessidades da criança;

- facilita a interligação entre o ensino da sala de aula e a intervenção; e

- melhora o ensino na classe regular, porquanto requer a colaboração entre o professor titular e a equipa que diagnosticou as dificuldades da criança e que desenhou uma intervenção (Vellutino, 2002).

A terceira vantagem deriva do facto de a avaliação feita ao aluno e da intervenção individualizada estarem altamente relacionadas (Grimes, 2002; Vaughn, 2002; Vaughn & Fuchs, 2003), uma vez que este modelo apresenta uma forte ênfase nas realizações dos alunos (Vaughn & Fuchs, 2003). A promoção de práticas de ensino eficazes e baseadas na investigação representa a quarta vantagem (Vaughn & Fuchs, 2003). De facto, a premissa deste modelo é que a intervenção que serve de referência à existência de respondentes e de não respondentes, será a baseada em práticas que a investigação demonstrou serem eficazes junto de alunos com dificuldades de aprendizagem. Como quinta vantagem, apresento a ideia realçada por Vaughn e Fuchs (2003) e por Vellutino (2002), segundo a qual este modelo considera o ensino como a principal fonte originária dos problemas académicos dos alunos. Scruggs (2003) também se refere a este aspecto, acrescentando que o uso corrente desta forma de identificação vai reduzir o número de crianças que apresentam problemas na sua aprendizagem devido a um ensino inadequado na classe regular. A sexta vantagem relaciona-se com o facto de o processo de diagnóstico ter em atenção aspectos que, no seu conjunto, podem influenciar positiva ou negativamente a aprendizagem, nomeadamente a história educacional e familiar do aluno, as suas capacidades académicas e cognitivas, as relações que mantém com os colegas e a cultura de sala de aula (Vellutino, 2002). Segundo L. S. Fuchs (2002), fazer prevenção na classe regular é financeiramente menos dispendioso do que providenciar apoio dos serviços de educação especial; conseqüentemente, o aspecto económico da educação

afigura-se como mais uma vantagem—a sétima. A possibilidade que este modelo tem de se efectuarem comparações normalizadas permite que se encontre uma base para a elaboração de linhas orientadores para o estabelecimento de critérios de elegibilidade (L. S. Fuchs, 2002). Investigadores como Vaughn (2002) e Fuchs (Vaughn & Fuchs, 2003) pensam que esta oitava vantagem vai potencialmente diminuir os enviesamentos inerentes ao processo de referimento e de identificação e aumentar a possibilidade de os alunos que são identificados como apresentando dificuldades de aprendizagem, e elegíveis para usufruírem do apoio da educação especial, serem realmente aqueles que têm necessidades. Como nona vantagem, indico que este modelo apresenta um forte enfoque nas realizações dos alunos (Vaughn & Fuchs, 2003) e, portanto, está muito ligado aos conteúdos académicos da prática diária da sala de aula. Scruggs (2003) apresenta uma vantagem que considero nesta listagem em décimo lugar, que reside no facto de este modelo enfatizar a área da leitura, embora possa ser utilizado noutras áreas. Segundo o mesmo autor, se considerarmos que 80% dos alunos com dificuldades de aprendizagem demonstram dificuldades severas ao nível da leitura, este modelo é promissor na redução da sua prevalência. Uma última vantagem relaciona-se com a existência de uma avaliação da eficácia do ensino prestado pelo professor titular de turma e pelo professor de educação especial (L. S. Fuchs, 2002).

Vaughn (2002) considera que o modelo designado de resposta à intervenção é muito promissor e válido para futura exploração. Contudo, sublinha algumas desvantagens, que resumo conjuntamente com aquelas apontadas por outros investigadores:

- Uma implementação do modelo a nível nacional vai aumentar a despesa do sistema educativo, uma vez que exige mais recursos, especificamente humanos e especializados (L. S. Fuchs, 2002; M. M. Gerber, 2003).

- Com a utilização deste modelo para se identificarem alunos com dificuldades de aprendizagem, a comunidade escolar e científica arrisca-se apenas a trocar testes estandardizados por intervenções estandardizadas (M. M. Gerber, 2003).

- Requer muito trabalho e vigilância, especialmente quando comparado com modelos de diagnóstico que utilizam a discrepância entre coeficiente de inteligência e realização acadêmica, ou com modelos que se apoiam apenas na realização acadêmica abaixo da média (L. S. Fuchs et al., 2002).

- O modelo requer uma grande dose de mudança, para a qual não se sabe se a comunidade educativa está receptiva e preparada (L. S. Fuchs et al., 2002).

- Segundo vários investigadores (i.e., M. M. Gerber, 2003; M. Mastropieri, 2003; Reschly, 2003; Scruggs, 2003; Vaughn, 2002; Vaughn & Fuchs, 2003), existem aspectos preocupantes no que respeita à utilização deste modelo para a identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem, que têm a ver com a existência de recursos humanos e físicos em número e com formação suficiente; com a necessária validação de práticas eficazes nas várias áreas académicas e nos vários anos lectivos; com a capacidade de implementação do modelo a nível nacional, ou seja, em escolas e salas de aula reais; com a existência de conhecimento científico que permita a identificação em alunos mais velhos, ou mesmo adultos; com alterações do papel dos professores, dos psicólogos e daqueles que efectuam o diagnóstico; com quem é o responsável pela verificação dos procedimentos implementados pelos professores titular de turma e de educação especial; com a forma como se vai assegurar consistência nas decisões tomadas em escolas, distritos e Estados diferentes; com a possibilidade de a prevalência das dificuldades de aprendizagem ser alterada. Estes são aspectos que actualmente não estão ainda clarificados e que, por isso, preocupam os profissionais.

Em termos de síntese, Vaughn (2002) admite que modelo denominado de resposta à intervenção pode e deve vir a ser utilizado na identificação de

alunos com dificuldades de aprendizagem, se se providenciarem as seguintes quatro medidas:

1. *Existir capacidade para se avaliar o crescimento académico dos alunos.* É essencial que exista a possibilidade de se possuírem medidas válidas e fidedignas que sejam sensíveis à intervenção e que possam ser utilizadas variadas vezes (Vaughn, 2002). L. S. Fuchs e Fuchs (1997; 1998) indicam que a avaliação através do currículo apresenta características que a tornam num meio bastante promissor para se avaliar o crescimento académico ao longo do tempo (ex., os resultados são traduzidos numa escala intervalar, permite a criação de várias formas de avaliação alternativas, o nível de dificuldade mantêm-se ao longo do ano lectivo).

2. *Existirem protocolos de intervenção válidos.* Têm de existir abordagens sistemáticas e válidas para áreas académicas específicas (descodificação da leitura, compreensão da leitura, escrita, cálculo e resolução de problemas matemáticos). Adicionalmente, estes protocolos necessitam de ser desenhados e validados em ambientes múltiplos (na sala de aula, na sala de apoio) e em várias fases do desenvolvimento humano, porque nem todos os alunos com dificuldades de aprendizagem são identificados em anos escolares iniciais (Vaughn, 2002). Tal como Gresham (2002) indica, esta é uma tarefa assustadora, porque actualmente estamos longe de encontrar protocolos válidos para a leitura e temos muito trabalho a fazer noutras áreas. L. S. Fuchs (2002; 2003) também partilha da ideia da necessidade de a natureza da intervenção ser especificada, pois, no contexto deste modelo, a intervenção representa o estímulo ao qual o aluno reage, ou não.

3. *Ter em atenção a diferença existente entre um défice numa competência (skill deficit) e défice de realização (performance deficit).* Défice

numa competência refere-se à ausência de determinada competência académica no repertório do aluno; défice na realização descreve uma falta de motivação na realização de determinada capacidade académica. No geral, o primeiro resulta de ensino inadequado, insuficiente, ou inapropriado, enquanto o segundo deriva de uma inadequada, insuficiente, ou inapropriada gestão dos contingentes da realização académica (Gresham, 1986; Lenz, 1988, citados em Gresham, 2002). Esta distinção pode ser particularmente importante para alunos com problemas de comportamento ou de atenção, bem como para os mais velhos (L. S. Fuchs, 2002).

4. *Detectar os efeitos da intervenção/estabelecer critérios de elegibilidade.* Se a resposta à intervenção vier a servir como medida utilizada para definir como, e quem, é identificado com dificuldades de aprendizagem, então é necessário que a comunidade escolar tenha um critério que permita decidir se o aluno respondeu ou não à intervenção; ou seja, uma medida que diferencie os respondentes dos não respondentes (L. S. Fuchs, 2002; Morris et al., 1998; Vaughn, 2002). Como se sabe, os alunos respondem de forma diferenciada a determinadas medidas; logo, se queremos medir os resultados, temos de decidir que medidas vamos utilizar. Adicionalmente, alguns alunos não respondem à intervenção; contudo, muitos outros respondem de forma que pode ser considerada mínima ou baixa. Assim, temos de estabelecer o que é considerada uma resposta mínima. Finalmente, muitos alunos que respondem positivamente à intervenção não mantêm os resultados ao longo do tempo. Os efeitos da intervenção podem esbater-se com o passar do tempo e precisam de ser monitorizados, para que os alunos não entrem num grupo de risco (L. S. Fuchs, 2002).

Existem aspectos para os quais os profissionais não encontraram respostas claras e válidas. De facto, num Simpósio organizado pelo *National Research Center of Learning Disabilities*, em 2003, Scruggs (2003) coloca a

seguinte questão: «Será que o modelo de resposta à intervenção preserva o conceito contemporâneo de dificuldades de aprendizagem?» (p. 2). Na opinião deste investigador, actualmente, não é possível responder a esta questão. Gerber (2003) termina a sua comunicação neste mesmo simpósio dizendo: «Certamente [o modelo denominado resposta à intervenção], ajuda crianças que necessitam de apoio. Se o modelo . . . conduzir a isso, então quem pode argumentar contra o seu valor? Mas esta abordagem não nos vai colocar perto de compreendermos as dificuldades de aprendizagem» (p. 8).

Os dois modelos alternativos que caracterizei—o modelo denominado de resposta à intervenção, especialmente aquele conceptualizado por Lynn e Douglas Fuchs, e o modelo que se baseia na avaliação dos processos intrínsecos, conceptualizado por Joseph Torgeson—embora estudados e investigados no período histórico anterior foram debatidos de forma clara e exaustiva durante os eventos que caracterizaram a Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem, e foram, especialmente, a partir daí levados ao conhecimento das comunidades científica e civil através de vários simpósios, artigos de investigação e relatórios de trabalho.

Na fase final do encontro *Building a Foundation to the Future*, foram realizadas mesas redondas com o objectivo de se analisarem os *White Papers* e as respostas, de se elaborarem apresentações e de se debaterem as implicações dos resultados para a investigação, para a prática e para as políticas educativas. Como resultado, os investigadores formularam oito depoimentos consensuais, delinearam tópicos que requeriam investigação adicional e traçaram recomendações para serem tomadas em conta aquando da decisão política, que apresento na próxima secção deste trabalho.

Iniciativa Para as Dificuldades de Aprendizagem: Os Consensos

Os investigadores participantes no encontro *Building a Foundation to the Future* formularam os oito seguintes depoimentos consensuais:

1. *O conceito de dificuldades de aprendizagem específicas é real e identifica um grupo de alunos com necessidades educativas especiais:* A investigação demonstra com clareza a existência de dificuldades de aprendizagem específicas. A evidência desta existência é particularmente impressionante, porque provém de diferentes indicadores e metodologias. O conceito central desta condição envolve a desordem da aprendizagem e da cognição, que são intrínsecas ao indivíduo. As dificuldades de aprendizagem específicas são específicas, na medida em que cada desordem que as constitui afecta significativamente um conjunto limitado de resultados académicos e de realização. Podem ocorrer concomitantemente com outras condições, mas não são primariamente resultado de deficiência mental, de distúrbios do comportamento, de falta de oportunidades para aprender, ou de défices sensoriais primários. Assim, é consensual que as dificuldades de aprendizagem específicas devem existir enquanto categoria que identifica um grupo de crianças com necessidades educativas especiais. Existe, também, consenso que esta condição se deve denominar «dificuldades de aprendizagem específicas», para sublinhar a diferença existente entre estas crianças e as que, em geral, apresentam problemas na aprendizagem.

O grupo de oradores concordou que as dificuldades de aprendizagem específicas são originadas por factores intrínsecos e que resultam de défices neurobiológicos. Contudo, existiu alguma discussão sobre até que ponto factores externos, tais como a pobreza e a falta de oportunidades de aprendizagem, também influenciam o desenvolvimento do cérebro. A intrigar os investigadores está o facto de algumas crianças que estão na sala de aula, ou em ambientes de investigação, não responderem ao ensino, mesmo com

oportunidades de aprendizagem suficientes. Apesar destas constatações, todos os investigadores concordaram que as crianças com dificuldades de aprendizagem específicas exibem uma inteligência acima da média em vários domínios, mas têm défices específicos num conjunto limitado de realizações (Bradley et al., 2002b).

Os factores de exclusão são igualmente importantes para o processo de identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem porque, de acordo com os investigadores, as crianças não devem ser identificadas, a não ser quando outros factores, como por exemplo a falta de oportunidades de ensino de alta qualidade, tenham sido excluídos. Os factores de exclusão podem, também, ser utilizados para se prevenir uma identificação inadequada. Na actualidade, o coeficiente de inteligência é o meio mais utilizado para excluir crianças que apresentem deficiência mental. Contudo, é necessária mais evidência empírica no que concerne os métodos a utilizar, para se excluïrem crianças com base em distúrbios de comportamento, em falta de oportunidades para aprenderem e em défices sensoriais primários. É também importante dar atenção às necessidades das crianças que provêm de outras culturas (Bradley et al., 2002b).

2. A responsabilidade dos serviços de educação especial em relação às dificuldades de aprendizagem específicas: Todos os investigadores tiveram em consideração a importância e a necessidade de serem providenciados serviços de educação especial para todos os alunos que, sendo identificados com dificuldades de aprendizagem específicas, sejam considerados elegíveis para apoio. Contudo, o grupo alertou para o facto de a identificação necessitar de ser rigorosa e de a educação especial não dever ser considerada como um local para alunos com níveis de realização baixos, quer estes tenham, ou não, necessidades educativas especiais. Assim, sugerem que as escolas implementem um modelo de prevenção que assegure: (1) a prevenção

primária: a existência de um ensino de qualidade para todos os alunos; (2) a prevenção secundária: intervenções cientificamente elaboradas para os alunos que não respondem à prevenção primária; e (3) a prevenção terciária: fornecimento de serviços individualizados intensivos, para aqueles alunos que não responderam nem a um ensino de qualidade, nem às subseqüentes intervenções. É este terceiro grupo—aqueles que não responderam nem a um ensino de qualidade, nem às subseqüentes intervenções cientificamente elaboradas—que os investigadores consideraram serem crianças com dificuldades de aprendizagem específicas que requerem serviços de educação especial.

O grupo de trabalho considerou ainda que os critérios actuais de identificação têm de ser melhorados, para se assegurar que os serviços de educação especial estão disponíveis para aqueles alunos que realmente necessitam deles. Também é necessário um melhor entendimento entre os professores de educação especial e os titulares de turma no que respeita a clarificação do objectivo da educação especial e à relação desta com o fornecimento de um ensino, ou de intervenções de alta qualidade. É necessário sublinhar que a educação especial deve estar relacionada com as necessidades educativas dos alunos e deve ser praticada no ambiente que melhor se adapte a essas necessidades (Bradley et al., 2002b).

3. *A longevidade das dificuldades de aprendizagem específicas*: As dificuldades de aprendizagem específicas manifestam-se ao longo da vida, em função do «estado de desenvolvimento» do indivíduo e das «exigências do meio» onde se encontra. Os termos «estado de desenvolvimento» e «exigências do meio», em oposição a «exigências académicas», devem ser usados para se sublinhar a ideia de que as dificuldades de aprendizagem específicas são vitalícias, e não apenas evidentes em idades escolares. As exigências que são feitas a um indivíduo no seu local de trabalho, são bastante diferentes daquelas que são exigidas a uma criança ou jovem na sala de aula.

Intervenções de sucesso numa área de dificuldade não vão, necessariamente, evitar dificuldades ou intervenções futuras numa ou outra área (Bradley et al., 2002b).

4. *A prevalência das dificuldades de aprendizagem específicas*: É difícil saber, com acuidade, qual a prevalência das dificuldades de aprendizagem específicas. Contudo, com base na investigação levada a cabo, especialmente nos níveis de ensino elementar, sabe-se que:

a) O ensino de alta qualidade é a forma de resolver muitas das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem (*learning difficulties*);

b) O ensino intensivo e suplementar em pequeno grupo pode reduzir a prevalência dos problemas de aprendizagem.

No entanto, mesmo com as intervenções acima indicadas, aproximadamente 6% dos alunos que integram a população em idade escolar, podem apresentar dificuldades de aprendizagem específicas e, assim, necessitarem do apoio da educação especial (Bradley et al., 2002b).

5. *A discrepância entre o coeficiente de aprendizagem e a realização como modelo de identificação*: Desde a sua introdução na P.L. 94-142 em 1977, que a noção de discrepância entre capacidade intelectual e desempenho académico tem sido utilizada como componente básica e essencial para a compreensão e a identificação das dificuldades de aprendizagem. Tal como referi anteriormente este modelo tem vindo a ser contestado em termos teóricos e empíricos, por aqueles que nos EUA estão mais envolvidos na educação dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Esta contestação foi debatida de forma clara e exaustiva neste encontro da Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem, tendo sido aceite pela maioria dos

participantes que a existência de uma discrepância entre o coeficiente de aprendizagem e a realização acadêmica não é necessária, nem suficiente para a identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. Contudo, deve existir alguma evidência de que os alunos não apresentam deficiência mental. Uma minoria dos participantes relatou que a existência de uma discrepância entre o coeficiente de inteligência e a realização acadêmica é um indicador apropriado, mas não suficiente para documentar a presença ou ausência de resultados abaixo do esperado, que é o aspecto essencial das dificuldades de aprendizagem específicas. Vários investigadores expressaram a sua preocupação relativamente à falta de alternativas viáveis para aplicação na totalidade das escola (Bradley et al., 2002b).

6. *Processos intrínsecos, como modelo alternativo de identificação*: Os investigadores consideram que embora exista evidência de que os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas apresentam défices de processamento, ainda não foram estabelecidos métodos para os avaliar ou para se intervir sobre eles (Bradley et al., 2002b). Apesar da existência de evidência, especialmente vinda de estudos de investigação que incidem sobre a leitura e sobre as dificuldades de aprendizagem não verbais, a base para uma avaliação válida e de confiança dos défices de processamento nas crianças não é suficientemente forte para se recomendar uma aplicação alargada nas escolas (McGrady, 2002; Torgesen, 2002). Finalizo com a ideia de que, actualmente, este modelo não pode ainda ser utilizado isoladamente para a identificação das dificuldades de aprendizagem nas escolas (Bradley et al., 2002b; Torgesen, 2002). Esta ideia, consensual no seio da Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem, foi mais tarde suportada pela *National Association of State Directores of Special Education* (Ahearn, 2003), num relatório enviado ao OSEP, no qual recomenda que, apesar de ainda não ser possível usufruir desta abordagem, como método único para a identificação das dificuldades de

aprendizagem, o conhecimento que a investigação tem proporcionado sobre os défices processológicos pode ser incorporado em outros modelos.

7. *Resposta à intervenção*: Nos últimos anos, o modelo baseado na resposta à intervenção tem vindo a ser advogado por várias entidades. De facto, segundo D. Fuchs et al. (2003), em 2002, foi discutido e defendido por várias associações de profissionais e de pais ligadas à educação especial (i.e., *Division for Learning Disabilities* do *Council for Exceptional Children*, *International Dyslexia Association*, *National Association of School Psychologists*, *National Association of State Directors of Special education*, *National Center for Learning Disabilities*, *National Research Council*), pelo OSEP, bem como pelo presidente da *Commision on Excellence in special education*. Tem, igualmente, sido alvo de vários artigos conceptuais (i.e., Fuchs, 1995; Fuchs, Fuchs, & Speece, 2002) e empíricos (i.e., Otaiba & Fuchs, em preparação; MacMaster, Fuchs, Fuchs, & Compton, em preparação; Speece & Case, 2001; Speece, Case, & Molly, 2003; Vellutino, et al., 1996). Os participantes no âmbito da Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem concluíram que a resposta à intervenção constitui-se como um modelo promissor e alternativo ao modelo que utiliza a discrepância entre coeficiente de inteligência e realização académica. Contudo, reconhecem que ainda é necessário desenvolver muita investigação, antes que o campo possa utilizar este modelo de identificação na totalidade das escolas dos EUA (Bradley et al., 2002b).

8. *As intervenções eficazes*: Segundo os resultados desta Iniciativa existem intervenções que são eficazes para os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. Como tal, é necessário que o ensino seja baseado em métodos validados pela investigação. Adicionalmente, é preciso mais

investigação relativa a intervenções eficazes nas áreas da matemática, da expressão escrita, da compreensão e escuta (Bradley et al., 2002b).

Em resumo, os consensos foram obtidos ao nível da aceitação do conceito de dificuldades de aprendizagem específicas, da responsabilidade da educação especial no apoio a estes alunos, da aceitação da noção de que esta problemática tem afeitos ao longo da vida dos indivíduos, da existência de taxas de prevalência na população em idade escolar ao nível dos 6%, da contestação ao modelo de discrepância, da falta de uma alternativa válida e possível de implementar a nível nacional, do modelo de resposta à intervenção ser considerado o mais válido para vir a substituir o da discrepância e da necessidade de o ensino junto do alunos com dificuldades de aprendizagem específicas ser baseado nos resultados obtidos com a investigação.

Iniciativa Para as Dificuldades de Aprendizagem: As Recomendações

Os investigadores participantes na Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem reflectiram sobre as questões em debate e formularam um conjunto de recomendações, que apresento em seguida, para serem consideradas por toda a comunidade educativa aquando da re-autorização da IDEA, num esforço contínuo de melhorar não apenas o processo de identificação, mas também os resultados dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas:

1) Considerar a existência de processos de identificação menos complexos e com a ênfase colocada na avaliação dos resultados dos alunos. Deve ser dada atenção à validação da intervenção e aos resultados da aprendizagem do aluno, em vez de se seguirem regras burocráticas.

2) Os distritos escolares devem avaliar os programas de intervenção desenvolvidos e proporcionados pelos serviços de educação especial utilizando para tal os resultados dos alunos.

3) Se se eliminar a noção de discrepância na identificação das dificuldades de aprendizagem específicas, o processo alternativo deve ser eficiente e baseado na investigação, ao mesmo tempo que deve proteger os direitos dos alunos e dos pais no acesso a serviços especializados.

4) É imperativo que se tenham dados sobre o que foi feito no passado, para se melhorarem os resultados da criança.

5) A implementação de práticas de ensino, de avaliação e de intervenção, deve ser mais rigorosa e basear-se na investigação.

6) Providenciar linhas condutoras sobre as práticas de ensino e disseminar a informação sobre o que se sabe serem práticas eficazes e ineficazes.

7) Redefinir os tipos de dificuldades de aprendizagem específicas: Combinar compreensão da leitura e capacidades básica de leitura na categoria de leitura (ex., fluência, rigor e compreensão); combinar cálculos matemáticos e resolução de problemas em matemática (ex., cálculos e resolução de problemas); manter expressão escrita (ex., composição e soletração) e compreensão auditiva, mas eliminar expressão oral.

8) Os factores de exclusão devem ser escritos da seguinte forma: dificuldades de aprendizagem específicas não são devidas primariamente a deficiência mental, distúrbios de comportamento, falta de oportunidades para aprender, ou défices sensoriais primários (Bradley et al., 2002b).

A Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem teve por objectivo sintetizar a investigação que na altura estava disponível sobre identificação. Toda a informação reunida está agora à disposição dos interessados, e pretende servir de base para debate e decisões futuras. O OSEP está

empenhado em continuar a trabalhar, no sentido de melhorar o processo de identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Com esse objectivo em mente, fundou recentemente o *National Research Center on Learning Disabilities* (Bradley et al., 2002b).

Na secção seguinte deste trabalho analiso a forma como os resultados da Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem se reflectiram na re-autorização de 2004 da IDEA.

Definição e Critérios Federais: *Individuals with Disabilities Education Improvement Act*, re-autorização de 2004 (P.L. 108-446)

No dia 3 de Dezembro de 2004, o presidente George Bush assinou a *Individuals with Disabilities Education Improvement Act*, de 2004 (IDEA), que foi decretada como P.L. 108-446. No que respeita a definição conceptual de dificuldades de aprendizagem, a IDEA não trouxe nada de novo. De facto, a definição apresentada na secção (§) 300.8 é a mesma que se encontra na re-autorização de 1997. Contudo, as regulamentações propostas a esta lei, trouxeram alterações ao nível do modelo utilizado para a determinação da elegibilidade para a educação especial dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. A este respeito, as regulamentações são as seguintes:

(a) *Em Geral*—O Estado, em conformidade com a § 300.309¹⁷, deve adoptar critérios para determinar se uma criança tem ou não dificuldades de aprendizagem específicas tal como definidas na § 300.8. Adicionalmente, os critérios adoptados pelo Estado—

- (1) Podem proibir o uso de uma discrepância severa entre a capacidade intelectual e a realização para se determinar se uma criança tem ou não dificuldades de aprendizagem específicas tal como definidas na § 300.8;
- (2) Podem não requerer o uso de uma discrepância severa entre a capacidade intelectual e a realização para se determinar se uma criança

¹⁷ Secção referente à determinação da existência de dificuldades de aprendizagem específicas.

tem ou não dificuldades de aprendizagem específicas tal como definidas na § 300.8;

(3) Devem permitir o uso de um processo que determine se a criança responde a uma intervenção científica e empiricamente válida, como parte do processo de avaliação descrito na § 300.304¹⁸; e

(4) Devem permitir o uso de outros procedimentos alternativos que sejam científica e empiricamente válidos, para se determinar se a criança tem ou não dificuldades de aprendizagem específicas tal como definidas na § 300.8.

(b) *Em concordância com os critérios adoptados pelo Estado.* A agência pública deve agir em conformidade com os critérios adoptados pelo Estado, tal como indicado no parágrafo (a) desta secção, quando determinar se uma criança tem ou não dificuldades de aprendizagem específicas. (USOE, 2005, p. 35864)

Segundo as regulamentações à IDEA (2004), o grupo formado pelos pais e por profissionais qualificados,

(a) determina que a criança apresenta dificuldades de aprendizagem específicas se—

(1) A criança não alcançar resultados proporcionais à sua idade em uma ou mais das seguintes áreas, quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas à sua idade:

(i) Expressão oral.

(ii) Compreensão auditiva.

(iii) Expressão escrita.

(iv) Capacidade básica de leitura.

(v) Fluência na leitura.

(vi) Compreensão da leitura.

(vii) Cálculos matemáticos.

(viii) Resolução de problemas de matemática.

(2) (i) A criança não alcança uma taxa de aprendizagem que demonstre progressos suficientes para atingir os resultados estatais de aprovação numa ou mais das áreas identificadas no parágrafo (a)(1) quando avaliada a sua resposta a uma intervenção científica e empiricamente válida; ou

(ii) A criança exhibe um padrão de áreas fortes e fracas na realização, nos resultados ou em ambas, relativamente ao desenvolvimento intelectual, que é determinado pela equipa como relevante para a identificação de dificuldades de aprendizagem específicas, usando avaliações apropriadas e consistentes com as §300.304 e 300.305¹⁹; e

(3) O grupo determina que a informação obtida no parágrafo (a)(1) e (2) desta secção não são um resultado primário de—

(i) Deficiência visual, auditiva ou motora;

(ii) Deficiência mental;

(iii) Distúrbio emocional;

(iv) Factores culturais; ou

(v) Desvantagem ambiental ou económica.

¹⁸ Secção referente aos procedimentos de avaliação.

¹⁹ Secção referente aos requerimentos adicionais para avaliação e reavaliação.

(b) No caso de o grupo suspeitar que uma criança tem dificuldades de aprendizagem específicas, deve considerar, como parte da avaliação descrita nas secções 300.304, 300.305 e 300.306²⁰, informação que indica que—

(1) Antes de, ou como parte do processo de referimento, à criança foi proporcionado um ensino de elevada qualidade, cientificamente válido no ambiente regular, consistente com a secção 1111(b)(8)(D) e (E) da ESEA²¹, incluindo que o ensino foi proporcionada por pessoal qualificado; e

(2) Aos pais são providenciados os dados que documentam repetitivamente os resultados da criança ao longo de intervalos temporais razoáveis, reflectindo a avaliação do seu progresso durante o processo de ensino.

(c) Se a criança não progredir adequadamente após um período apropriado de tempo, durante o qual as condições dos parágrafos (b)(1) e (2) desta secção foram implementados, deve ser feito um referimento para que seja realizada uma avaliação que determine se a criança necessita de serviços de educação especial. (USOE, 2005, p. 35864)

Esta parte da lei apresenta uma nova linguagem, no que respeita a possibilidade de os diferentes Estados norte-americanos poderem utilizar outro método, que não o da discrepância, para determinarem a elegibilidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas para a educação especial. Este processo alternativo, indicado na definição como «um processo que determina se a criança responde a uma intervenção científica e empiricamente válida», é geralmente referido como «resposta à intervenção». Devido ao apoio de vários organismos, dos resultados da investigação e às conclusões obtidas com a Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem, esta legislação, legitima o modelo denominado de resposta à intervenção como a melhor alternativa para substituir o modelo de discrepância, no processo de identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas.

A re-autorização de 2004 da IDEA representa a primeira mudança na forma como os diferentes Estados norte-americanos podem determinar a existência de dificuldades de aprendizagem específicas, desde há aproximadamente 30 anos. A base desta nova linguagem está em três décadas

²⁰ Secção referente à determinação da elegibilidade.

²¹ *Elementary and Secondary Education Act.*

de investigação e no trabalho de síntese efectuado pela Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem. Segundo D. Fuchs e Fuchs (2005) os políticos têm esperança que esta linguagem e este modelo incentive os profissionais a intervirem mais precocemente junto dos alunos em risco de insucesso escolar. Assim, esperam diminuir o número de «falsos positivos» e o número de alunos a quem é atribuído um rótulo de dificuldades de aprendizagem específicas por causa de um ensino inapropriado. Contudo, como a re-autorização da IDEA foi aprovada em Dezembro passado, existe ainda alguma confusão sobre a forma como este modelo pode ser aplicado nas escolas.

PENSANDO A SITUAÇÃO EM PORTUGAL

A PARTIR DA REALIDADE DOS EUA

Quando em 1962, Kirk introduziu o termo *learning disabilities*, propunha-se designar um conjunto de alunos em idade escolar que não se incluíam em nenhuma categoria de excepcionalidade existente nos EUA, mas que necessitava de apoio da educação especial (Tarver & Hallahan, 1976). Em Portugal o conjunto de crianças a que Kirk se referiu aparece ligado ao termo *dificuldades de aprendizagem* pelo menos desde 1984 quando Vítor da Fonseca publicou o livro intitulado *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem* (Correia, 2002). Este livro, que foi o primeiro manual científico sobre esta temática a ser escrito por um autor português, dá uma grande ênfase ao conceito que na altura era divulgado nos EUA. Actualmente, em Portugal, passados mais de 20 anos desde a primeira edição deste livro, o termo *dificuldades de aprendizagem* está presente na comunicação de professores, médicos, psicólogos, investigadores, alunos, pais e população em

geral, bem como em publicações do Conselho Nacional de Educação ou do Ministério da Educação.

Ao longo das secções anteriores deste capítulo focado nos eventos, nos acontecimentos, nas perspectivas e nas influências que têm promovido o desenvolvimento do campo das dificuldades de aprendizagem nos EUA, salientei as tentativas para se redefinir o termo, se elaborarem definições conceptuais e operacionais, se assegurar apoio especializado ou se legislar. Sublinhei a pertinência da investigação desenvolvida e a divulgação dos seus resultados. Referi a preocupação e a acção dos pais em relação à escassez de programas educativos que fizessem face aos problemas dos seus filhos, ou seja, o papel dos pais advogando pelos direitos dos seus filhos. Neste âmbito, destaquei que nos anos 60, a actividade conjunta de pais e profissionais culminou na organização de uma conferência histórica onde emergiu o termo e a primeira definição de dificuldades de aprendizagem para o domínio público, bem como a primeira associação de pais e profissionais. Tanto pais como investigadores tiveram, aqui, um papel fundamental na procura de uma designação genérica que pudesse abarcar uma variedade de problemas académicos e na organização duma associação dedicada à defesa dos interesses dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Ou seja, desempenharam um papel crucial na fundação do campo dificuldades de aprendizagem (Hammill, 1993; Kavale & Forness, 1995; Kirk, 1981). Após esta conferência outras associações de profissionais e de pais desenvolveram-se e desempenharam um papel primordial tanto na elaboração de definições como na advocacia junto do Congresso dos EUA para que as dificuldades de aprendizagem passassem a ser parte da categorização da educação especial. Nas secções anteriores deste trabalho, enfatizei, igualmente, o papel do governo norte-americano na dinamização de um conjunto de acções que permitiram estudar, definir, conhecer e enquadrar legalmente a problemática das dificuldades de aprendizagem. Desta forma, foquei a emergência e o desenvolvimento de um projecto nacional, a criação de um comité nacional de

aconselhamento e a elaboração e aprovação de legislação que tem permitido o financiamento da investigação, da formação dos profissionais e do apoio especializado que é prestado aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Finalizei com caracterização da Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem e com a descrição da forma como a identificação dos alunos é enquadrada nas regulamentações da IDEA (re-autorização de 2004).

Centro esta secção numa reflexão sobre a situação em Portugal tendo por base as ideias apresentadas sobre a realidade dos EUA. Partindo da perspectiva de que a realidade dos EUA é marcada pelo envolvimento do governo, dos pais e dos profissionais, organizo esta secção em dois pontos. O primeiro relaciona-se com as acções do governo português e o segundo com o envolvimento dos pais e dos profissionais.

As Acções Governamentais

Nos últimos anos o governo português tem elaborado e aprovado um conjunto de acções legislativas que podem ser importantes no provimento de equidade nas oportunidades de aprendizagem que são proporcionadas na escola regular aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Paralelamente, tem elaborado estudos que permitem retratar as características dos alunos com necessidades educativas especiais e dos recursos materiais e humanos de que a escola dispõe para os educar. É a terminologia e os conceitos presentes tanto na legislação, como nos estudos efectuados, sob a alçada do Ministério da Educação que vou agora analisar.

No que concerne a legislação relacionada com o atendimento educacional a alunos com necessidades educativas especiais, que no entender de Correia (2004a) é «contraditória, muitas vezes imprecisa, e outras, não regulamentada» (p. 15), o termo dificuldades de aprendizagem é usado no

Decreto-Lei 319/91. Na perspectiva de Correia (2004b) ao indicar no preâmbulo deste decreto que a escola deve, cada vez mais, responsabilizar-se pelos problemas dos alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, o Ministério da Educação sugere que este último termo é sinónimo de necessidades educativas especiais. Contudo, este decreto não nos fornece informação sobre o significado das várias problemáticas que as necessidades educativas especiais englobam (Correia, 2004a) e logo, não se fica elucidado se as dificuldades de aprendizagem são uma das categorias das necessidades educativas especiais.

O Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, estabelece «os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional» (artigo 1º). Esta peça legislativa, que não inclui o termo dificuldades de aprendizagem, indica no seu artigo 10º que aos alunos com *necessidades educativas especiais de carácter permanente* é oferecida a modalidade de educação especial. Para efeitos do presente decreto, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente aqueles que apresentam «incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde» (artigo 10º). Assim, não é referido que as dificuldades de aprendizagem se incluem nas necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Mais recentemente, com base no Despacho nº1438/2005, de 4 de Janeiro, o Ministério da Educação, alicerçando-se na evidência providenciada pela prática pedagógica, assumiu que «a superação das dificuldades de aprendizagem decorrentes do processo de ensino e aprendizagem de grande parte dos alunos tem-se revelado muito mais eficaz mediante o recurso a

metodologias e estratégias diversificadas introduzidas no quotidiano da sala de aula do que a apoios adicionais» (Despacho nº1438/2005). Neste âmbito, durante cerca de nove meses²², o despacho determinou, o seguinte:

- 1- Sempre que o aluno revele dificuldades ou capacidades excepcionais de aprendizagem, em qualquer momento do ano lectivo, o professor do 1º ciclo e o conselho de turma dos outros ciclos analisam a situação específica do aluno e definem a(s) medida(s) de apoio educativo a adoptar.
- 2- Entende-se por apoio educativo o conjunto das estratégias e das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou no seu exterior, que contribuem para que os alunos adquiram as competências, de forma a possibilitar o sucesso educativo de todos os alunos.
- 3- Compete ao conselho pedagógico da escola ou agrupamento assegurar a aplicação e a avaliação das medidas de apoio educativo referidas no número anterior.
- 4- O apoio educativo pode apresentar, 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. Programas de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou início de um novo ciclo;
 - d. Programas de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros. (Despacho nº1438/2005)

Sublinho que embora o texto do Despacho nº 1438/2005 incluísse o termo dificuldades de aprendizagem, não o definia conceptual ou operacionalmente. Hipoteticamente qualquer aluno poderia usufruir das quatro modalidades de apoio educativo referidas no ponto 4, inclusive os abrangidos pelo conceito norte-americano de *learning disabilities*.

Tinha sido, assim, pertinente que durante o tempo em que este despacho esteve em vigor, o Ministério da Educação tivesse esclarecido o significado que neste despacho estava associado ao termo «dificuldades de aprendizagem», o que se entendia por «grande parte dos alunos», bem como tivesse indicado a investigação que apoia a noção de que os alunos com dificuldades de aprendizagem não necessitam de «apoios adicionais» mas sim

²² Este despacho foi revogado pelo Ministro da Educação em Outubro de 2005.

de «metodologias e estratégias diversificadas introduzidas no quotidiano da sala de aula» (Despacho nº 1438/2005), para serem bem sucedidos académica, social e emocionalmente.

Este despacho, tal como mencionei em nota de rodapé, foi revogado a 20 de Outubro de 2005 pelo Despacho normativo 50/2005. Este é aplicável aos alunos do ensino básico e «define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos» (artigo 1º). A leitura deste despacho permite-me constatar que o plano de desenvolvimento se aplica a «alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem» (artigo 5º), ou seja, deduzo que se aplica à área da sobredotação, embora o termo não seja usado. O plano de acompanhamento é aplicado aos «alunos que tenham sido objecto de retenção em resultado da avaliação sumativa final do respectivo ano de escolaridade» (artigo 3º). E o plano de recuperação é aplicável aos «alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar» (artigo 2º). Verifico que as quatro modalidades de apoio educativo indicadas no despacho nº 1438/2005, neste novo despacho, acrescidas da modalidade de aulas de recuperação, são denominadas por modalidades do plano de recuperação ou do plano de acompanhamento. Sublinho que apenas o artigo referente à caracterização do plano de recuperação, indica o termo dificuldades de aprendizagem. Este plano de recuperação é elaborado pelo professor titular de turma, ou pelo conselho de turma (artigo 2º), e é entendido como «o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuem para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor no ensino básico» (artigo 2º). Também esta nova peça legislativa não é clara a esclarecer o conceito e os critérios de operacionalização do termo

«dificuldades de aprendizagem». De facto, a leitura do despacho normativo acima indicado, permite, considerar que o termo dificuldades de aprendizagem, pode aqui ser utilizado com outros sentidos, nomeadamente com o sentido de risco educacional, ou seja, para denominar um conjunto de alunos que apresentam «características que podem facilmente conduzir a problemas de aprendizagem ou de comportamento» (Correia, 2003, p. 14). Destas características salientam-se alunos em risco de abandono escolar, utilizadores de drogas/álcool, provenientes de minorias étnicas, de ambientes socioeconómicos e socioemocionais desfavorecidos, gravidez na adolescência ou perdas significativas e abusos (Correia, 1997, 2003; Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 1995). Contudo, mais uma vez, estes aspectos não são apresentados de forma clara e passíveis de uma só interpretação.

Os parágrafos anteriores acentuam a necessidade perspectivada por Correia (2004a), de ser elaborada, regulamentada e implementada legislação que não se furte à operacionalização de conceitos ligados a princípios educativos fundamentais e às problemáticas que se englobam no conceito de necessidades educativas especiais. Só assim se pode implementar um processo educativo que atenda às necessidades e características dos alunos (Correia, 2004a), incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem.

No que respeita aos estudos desenvolvidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Observatório dos Apoios Educativos,²³ bem como aos documentos existentes no site do Ministério da Educação na internet, a referência e a definição de dificuldades de aprendizagem têm sido pouco claras, contraditórias, incompletas ou inexistentes o que espelha a falta de coerência no nosso país no que respeita esta problemática. Durante quatro anos lectivos (entre 1997/1998 e 2000/2001), foi usado o termo e definidas categorias de dificuldades de aprendizagem (ligeiras, moderadas, severas) para se conduzirem estudos de prevalência junto das escolas. Nos instrumentos

²³ Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial, Departamento da Educação Básica.

usados para recolher os dados e na disseminação dos resultados desses estudos, o termo dificuldades de aprendizagem foi definido conceptualmente como incluindo alunos que apresentavam deficiências ou incapacidades que não se incluíam em certas categorias:

Nas categorias de dificuldades de aprendizagem ligeiras, dificuldades de aprendizagem moderadas, ou dificuldades de aprendizagem severas, consoante o grau de dificuldade do aluno, deveriam ser incluídos os alunos que apresentam deficiências ou incapacidades, de grau ligeiro, moderado ou severo, que não se incluem em nenhuma das restantes categorias existentes nos quadros do inquérito e que se traduzem em necessidades especiais a nível das aprendizagens. (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira, & Vilhena, 1998, p. 110)

As categorias referidas neste extracto são a deficiência visual, a deficiência auditiva, a deficiência motora, a multideficiência e os problemas graves de comportamento. Assim, a deficiência mental foi incluída no grupo das dificuldades de aprendizagem, utilizando-se para tal um critério que os autores denominaram de pedagógico, na medida em que baseava a inserção nesta categoria no efeito que as deficiências ou incapacidades tinham nas aprendizagens dos alunos:

Não se considerou a deficiência mental como uma categoria independente das Dificuldades de Aprendizagem. Assim, os alunos que apresentem deficiência mental deveriam ser classificados em função do tipo e grau de dificuldades que essa deficiência acarreta a nível das aprendizagens, ou seja, esses alunos deveriam ser incluídos numa das categorias das Dificuldades de Aprendizagem. (Bairrão et al., 1998, p. 110)

Após o ano lectivo de 2001/2002 o termo e a definição de dificuldades de aprendizagem elaborada por Bairrão et al. (1998) foram eliminados dos estudos elaborados pelo Observatório dos Apoios educativos. Passou-se a utilizar o termo crianças e jovens com *necessidades educativas especiais de carácter prolongado*:

As crianças e jovens que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo-escolar, decorrentes da interacção entre factores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do seu funcionamento num ou mais dos seguintes domínios: Sensorial (audição, visão, e outros), Motor, Cognitivo, Comunicação, Linguagem e Fala, Emocional/Personalidade e Saúde Física. (Ministério da Educação, 2002, p. 10)

Os relatórios dos estudos efectuados nos anos lectivos de 2001/2002 e 2002/2003, definem conceptualmente cada um dos nove domínios indicados no extracto que supracitei. Não explicitam se as dificuldades de aprendizagem se incluem num dos nove domínios indicados, nomeadamente se se incluem no domínio da comunicação, linguagem e fala, ou no domínio da cognição. Uma leitura das definições do vários domínios, elimina a possibilidade de as dificuldades de aprendizagem se incluírem no âmbito do domínio cognitivo, pois aqui são considerados os alunos com deficiência mental. No domínio da comunicação, linguagem e fala incluem-se «as crianças e jovens que apresentam graves problemas de comunicação, linguagem (oral e escrita) e/ou fala, que comprometam acentuadamente o seu desempenho e a sua participação (Ministério da Educação, 2002, p. 10; 2003, p.9). Se nestes dois relatórios a informação se fica por aqui, ou seja, se é com esta informação que os professores respondem a quantas crianças/jovens são atendidos com esta problemática, no site oficial do Ministério da Educação são dadas as seguintes informações complementares, relativas ao domínio da comunicação, linguagem e fala:

Os **graves problemas** apresentados são intrínsecos à própria criança/jovem, i. e. não são manifestações decorrentes do meio onde a(o) própria(o) se insere (factores extrínsecos).

Factores intrínsecos:

- Anomalias anatómicas (craniofaciais) (fenda palatina; má implantação dentária; lábio leporino).
- Anomalias no aparelho fonador.
- Disfunções ou lesões do sistema nervoso central (afasias; perturbações específicos no desenvolvimento da linguagem; apraxia/dispraxia).

- Défice no processamento visual/ fonológico/ Ortográfico (problemas específicos de linguagem escrita -dislexia).
- Dificuldades motoras que se manifestam em problemas de execução gráfica (disgrafias).
- Grandes dificuldades em aceder a processos cognitivos inerentes à planificação, estruturação e produção de linguagem escrita (disortografias). ([negrito incluído no original] Ministério da Educação, 2004, ¶9-15)

Esta informação complementar esclarece, assim, que os alunos com dislexia, disgrafias e disortografias, são alunos com necessidades *educativas especiais de carácter prolongado*. Contudo, nos instrumentos de recolha de dados enviados para as escolas, os professores não são remetidos para o site do Ministério da Educação na internet. Logo, fica ao critério de cada um colocar, para fins estatísticos, neste grupo os alunos com dislexia, disgrafia e disortografia. Para fins educativos, nomeadamente de apoio aos alunos, posso alegar o seguinte: Se necessidades educativas especiais de carácter prolongado—termo utilizado nos documentos associados aos estudos actuais do Observatório dos Apoios Educativos e no espaço que é atribuído a este órgão no site do Ministério da Educação—, for sinónimo de necessidades educativas especiais de carácter permanente—termo utilizado no Decreto-lei 6/2001—, então os alunos com dislexia, disgrafias e disortografias²⁴ têm, ao abrigo do Decreto-lei 6/2001, apoio dos serviços de educação especial. Se os termos dislexia, disgrafia e disortografia forem utilizados no site do Ministério da Educação com o sentido que lhe é conferido nos EUA, então o grupo de alunos com estas três problemáticas estão englobados na categoria das dificuldades de aprendizagem. Logo têm, ao abrigo do Decreto-lei 6/2001, direito a usufruir do apoio dos serviços de educação especial. Contudo, nada disto é claro, a começar pela distinção entre necessidades educativas especiais de carácter prolongado e necessidades educativas especiais de carácter permanente. Adicionalmente, suponho que a informação presente no site da internet, não tem um carácter vinculativo para a existência de apoio.

²⁴ Não é feita referência ao termo discalculia.

Consequentemente, as razões que apresentei para indicar que os alunos com dificuldades de aprendizagem são legalmente apoiados por serviços de educação especial são apenas possibilidades. De facto, também posso alegar o seguinte: Se o termo dificuldades de aprendizagem que é incluído no Despacho normativo nº 50/2005, for sinónimo dos termos dislexia, disgrafia e disortografia, mencionados no site do Ministério da educação e estes no seu conjunto forem utilizados com o sentido que lhe é conferido nos EUA, então o grupo de alunos com estas três problemáticas estão englobados na categoria das dificuldades de aprendizagem. Logo, ao abrigo do Despacho normativo nº 50/2005 os alunos têm direito a usufruir de apoio, não dos serviços de educação especial, mas sim, presumivelmente, do professor titular de turma, mediante a elaboração de um plano de recuperação.

Segundo o Ministério da Educação (1992), a publicação de legislação por melhor que seja, só por si, não resolve os problemas, nem assegura respostas adequadas. Contribui, no entanto, de forma decisiva, para a estabilidade das iniciativas empreendidas e para a implementação dos meios necessários à sua execução. Em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, a legislação portuguesa e os documentos veiculados pelo ministério não parecem assegurar essa estabilidade de iniciativas e implementação de meios. De facto, aquele conjunto de alunos definidos pela legislação e pelas associações de pais e de profissionais norte-americanos, não é, explicitamente, definido conceptual e operacionalmente, ou beneficiário de um apoio generalizado nas escolas públicas portuguesas.

Considerando a universalidade das dificuldades de aprendizagem (Lerner, 2000), sublinho que embora legalmente estes alunos pareçam ter uma existência dúbia, educativamente existirão com certeza na classe regular. Por conseguinte, reforço a ideia de Correia (2004b), segundo a qual os alunos com dificuldades de aprendizagem «são totalmente ignorados e, na maioria dos

casos, entregues a um insucesso escolar total, que leva a níveis assustadores de absentismo e de abandono escolar» (p. 370).

A Acção Conjunta de Pais e Profissionais

Na década de 60, sob a orientação da Direcção Geral de Assistência, foram desenvolvidos os primeiros programas de apoio promovidos pela educação especial aos alunos com deficiência visual que frequentavam escolas regulares preparatórias e secundárias nas cidades de Lisboa e Porto (Correia, 1997; Lopes, 1997). Na década de 70, o Ministério da Educação passou a assumir, progressivamente, o sector da educação especial nas escolas regulares (Correia, 1997), o que acontece até aos dias de hoje. Assim, no que respeita ao apoio aos alunos que apresentam deficiência visual, auditiva, motora, ou mental foi o Ministério da Educação português, que em resultado das tendências internacionais relacionadas com a filosofia da inclusão, e por sua iniciativa, iniciou e desenvolveu o apoio a estes alunos, através da educação especial. Ou seja, o movimento, primeiro da integração e, depois, da inclusão, foi desde os anos 60 fomentado pelas entidades governamentais portuguesas e não tanto pela pressão exercida pelos pais no sentido de os seus filhos frequentarem e usufruírem do apoio da educação especial, nas escolas da sua zona de residência.

Embora a existência deste movimento que procurava promover a inclusão física, social e académica dos alunos com deficiências sensoriais, mentais e motoras nas escolas regulares, devido à insuficiência de respostas educativas e terapêuticas, surgiram, a partir dos anos 60, grupos de pais que, organizados em associações com carácter voluntário e não lucrativo, e recebendo apoio da Assistência Social (Lopes, 1997), se dotaram de recursos humanos e materiais, para poderem dar uma resposta de qualidade às

necessidades educativas especiais dos seus filhos. A necessidade de apoio fez com que grupos informais de pais que, conhecendo e percebendo os problemas e necessidades mútuas, se entrelaçavam na superação de ansiedades e frustrações, no fornecimento de informação acerca de serviços e de recursos, na construção de estruturas com a valência de serviços especializados e na substituição do Estado numa área da sua competência e obrigação. Foi o caso dos pais, técnicos e amigos que se organizaram e fundaram a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCI's), ou a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC). Estas associações originárias nos anos 60 foram, na sua maioria iniciadas e constituídas por pessoas que tinham filhos com necessidades educativas especiais, ou que, de alguma forma, estavam ligadas a populações especiais. Adicionalmente, saliento que estas associações atendem indivíduos cujas problemáticas são geralmente diagnosticadas logo após o nascimento, ou nos primeiros anos de vida, e, por tal, desde cedo os pais se envolvem na procura de serviços que melhorem a sua e a vida dos seus filhos.

Destaco que as dificuldades de aprendizagem são, geralmente, observadas quando as crianças começam a frequentar a escola, nomeadamente quando iniciam a aprendizagem de conteúdos académicos relacionados com a leitura, a escrita e o cálculo. Deste modo, o ajuste que as suas famílias fazem em relação a esta nova realidade, bem como em relação à forma como mobilizam os seus recursos ou lidam com novas fontes de *stress*, é mais tardia no seu ciclo de vida. Isto porque muitos deles não suspeitam que o seu filho ou filha apresenta um problema, se não dois ou três anos depois do início da escolaridade. Adicionalmente, como o diagnóstico é complicado e de difícil realização no contexto da escola portuguesa, e se pode confundir com insucesso escolar, o seu envolvimento pode acontecer mais tarde do que nos casos referidos anteriormente e que levaram à origem das APPACDM's, das CERCI's ou das APPC's.

Assim, no que respeita os alunos com dificuldades de aprendizagem, entre as décadas 60 e 90, não surgiu nenhuma associação relacionada com a problemática e os pais parecem vivenciar, actualmente, de certa forma o mesmo que nos anos 60 os pais de crianças com necessidades educativas especiais do foro sensorial, mental e motor; ou seja, deparam-se com a falta de respostas efectivas por parte do Estado. Esta realidade levou no ano 2000 à criação da Associação Portuguesa de Dislexia (APDIS), constituída por pais e profissionais interessados na problemática. Esta associação, como o nome indica, desenvolve a sua acção no âmbito da dislexia, que a literatura internacional inclui no grupo das dificuldades de aprendizagem²⁵.

A APDIS foi criada, no Porto a 15 de Dezembro de 2000, com a iniciativa de dois professores universitários, Helena Serra e Vítor da Fonseca, a quem se juntaram outros docentes, técnicos e pais de crianças e jovens com dislexia (APDIS, 2004a). Na época, segundo a APDIS (2004a), «pairava no nosso país, sobre o tema, esta certeza angustiante: embora se fale de dislexia, ao certo, em geral, sabe-se ainda muito pouco; as respostas são insuficientes, as crianças, as famílias, as escolas, vivem esta problemática desamparadamente» (§16). Neste contexto juntou-se um grupo de sócios fundadores dos quais se destacam os nomes de Teresa Fraga e Diamantino Gomes (APDIS, 2004a).

Segundo os seus estatutos a Associação Portuguesa de Dislexia (2004b) não tem fins lucrativos e «tem como objecto fins sociais, culturais, educativos e científicos, e como objectivo principal a promoção, sensibilização, formação e investigação tendentes a otimizar o estudo e a intervenção no domínio específico da dislexia» (§7). A sua acção desenvolve-se em quatro linhas orientadoras:

²⁵ Esta associação define dislexia como: «Dificuldade duradoura de aprendizagem da leitura e aquisição do seu automatismo, em crianças inteligentes, escolarizadas, sem quaisquer perturbações sensoriais e psíquicas já existentes» (APDIS, 2004a, §9).

- 1- Informação/Sensibilização: entre outros, através da realização de um Congresso anual, publicação dos Anais ou Actas; através de Página na Internet, etc.
- 2- Formação: pela realização de Cursos de Formação dirigidos a Professores, Pais, Técnicos.
- 3- Intervenção: através de serviços que oferecem respostas no âmbito da Avaliação/ Intervenção /Consultorial/Acompanhamento, da responsabilidade de valências em diferentes zonas do país, as quais são recomendadas pelas APDIS (através da assinatura de protocolos) ou indicadas.
- 4- Investigação: a promover, inclusive, em ligação com outras instituições congéneres internacionais de Ensino Superior e ou de investigação, prevendo-se a publicação de uma colecção de “Cadernos de Dislexia” com certa periodicidade. (APDIS, 2004b, ¶4-7)

A APDIS surgiu no sentido de responder a questões relacionadas com as causas e os factores que influenciam a prevalência da dislexia, bem como com a procura de respostas de prevenção e reeducação (APDIS, 2004a). Os pais e os profissionais que originaram a sua criação procuraram «dar e promover respostas a esta problemática, através de estudos científicos académicos, de medidas efectivas de natureza psicopedagógica, mas também de carácter normativo e organizacional» (APDIS; 2004a, ¶10). Organizou em 2000, 2001 e 2002, três congressos sobre a temática da dislexia, no Porto e em Lisboa. Em 2002 lançou o primeiro número da publicação *Cadernos da APDIS*, com o qual pretende «oferecer um contributo válido para o estudo da dislexia e para uma adequada intervenção educativa, a partir de estratégias pedagógicas fundamentadas no conhecimento científico» (APDIS; 2004a, ¶8). Os membros da direcção da associação têm sido convidados a fazer orientações promovidas por instituições de Ensino Superior e a participar em congressos, encontros e conferências para professores e técnicos (APDIS, 2005).

Na origem da APDIS esteve a falta de compreensão em relação à dislexia e a insuficiência de respostas para alunos, famílias e professores. Nos EUA a *Learning Disabilities Association of America* (LDA) que surgiu em 1963, e é hoje a maior e mais influente organização de pais nos EUA, advoga para mais de três milhões de alunos em idade escolar e para adultos com

dificuldades de aprendizagem. Olhando para a missão das duas associações, encontro pontos comuns. Por um lado, tiveram a sua origem na falta de serviços de apoio para os alunos; e, por outro lado, têm tido como missão informar e sensibilizar os indivíduos com dificuldades de aprendizagem e os pais, consciencializar a sociedade civil, encorajar a investigação, disseminar informação e promover a formação dos profissionais envolvidos no processo educativo.

Já diferente é a actuação da associação dos EUA no que respeita às acções que desenvolvem no sentido de os alunos com dificuldades de aprendizagem terem direito a apoio adequado nas escolas regulares; ou seja, é uma das funções da associação, não só advogar pelos direitos dos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também sensibilizar, informar e formar aqueles que individualmente, ou em grupo, o queiram fazer. Assim, estabelecem uma colaboração estreita com o Departamento de Educação de cada Estado norte-americano, divulgam e disseminam a legislação que está a ser preparada, desenvolvida e aprovada e providenciam a informação que permita aos interessados advogarem pelos direitos dos alunos com dificuldades de aprendizagem (DLD, 2005). Seria, importante que também a APDIS tivesse como objectivo explícito e publicamente visível a advocacia, a colaboração estreita com o Ministério da Educação português e a publicação das suas posições sobre os vários aspectos que em Portugal contemplam o campo da dislexia em particular e das dificuldades de aprendizagem em geral. Igualmente diferente é o facto de a associação portuguesa, ao contrário da norte-americana, ter por objectivo providenciar serviços de apoio a alunos e suas famílias. Como observadora distante e não participativa na vida da APDIS, parece-me, pelos documentos que consultei, que enquanto a LDA advoga a existência de apoio de qualidade nas escolas e na comunidade dos EUA, a APDIS parece preocupar-se em fornecer serviços em valências existentes em diferentes zonas do nosso país. Olhando para a realidade norte-americana que descrevi ao longo deste capítulo, saliento o papel que as

associações de pais e de profissionais tiveram em termos de advocacia na aprovação de legislação que permitisse o apoio especializado aos alunos com dificuldades de aprendizagem, e não tanto em termos de prestação directa de serviços. De facto, parece faltar em Portugal um movimento de advocacia que assegure que o Estado promova as condições necessárias para que os alunos com dislexia, em particular, ou com dificuldades de aprendizagem, em geral, atinjam o seu potencial académico, social e emocional. Segundo o *National Center for Learning Disabilities* (2005) é necessário que os pais e os profissionais individualmente, ou organizados em associações, trabalhem com os políticos a nível local, regional ou nacional, no sentido de as suas vozes serem ouvidas e consideradas nas acções governamentais. Aqueles que advogam pelos direitos dos alunos devem ter em mente a seguinte ideia: se a problemática das dificuldades de aprendizagem não fizer parte da vida dos políticos, eles podem não ter a sensibilidade para perceberem as implicações das suas acções na população com esta problemática. Como tal, é importante que em vários momentos as associações abordem e reúnam com os políticos no sentido de continuamente trabalharem e colaborarem para que estes tomem decisões válidas para a vida dos alunos com dificuldades de aprendizagem e das suas famílias. É, igualmente, pertinente que as associações utilizem os meios de comunicação social para chamarem a atenção para aspectos específicos das dificuldades de aprendizagem, para educarem a população civil e para chamarem a atenção dos políticos para o impacto das suas decisões. Os meios de comunicação social têm grande poder na nossa sociedade e com uma linguagem clara e cientificamente correcta, as associações podem tornar visíveis as necessidades e os direitos das crianças, jovens, adolescentes e adultos com dificuldades de aprendizagem, bem como das suas famílias.

Desta reflexão sobre a situação portuguesa a partir da experiência dos EUA sublinho a pouca clareza e inteligibilidade do termo dificuldades de aprendizagem na legislação e nos documentos veiculados pelo Ministério da

Educação português. Destaco também a falta de operacionalização do conceito e de apoio explícito e formal aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem quando temos por referência a noção apresentada por Kirk, pela legislação dos EUA ou pelas associações de pais e profissionais deste país. Em relação à acção dos profissionais e dos pais, destaco o empenhamento da APDIS, que parece estar a desempenhar um papel mais de informação e formação do que de advocacia pelos direitos dos alunos com dificuldades de aprendizagem junto das entidades governamentais e da população civil. Como mostra a realidade norte-americana, a acção concertada dos pais e dos profissionais junto do governo, teve frutos positivos na educação dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Tal parece não existir em Portugal, pelo menos de uma forma publicamente visível e deverá ser, a meu ver, uma aposta para ser ganha no futuro próximo. Isto, se não quisermos, tal como alerta Correia (Correia, 2005), que os alunos com dificuldades de aprendizagem continuem a ser negligenciados pelo sistema educativo e a sentir desde cedo o peso da negligência política e cívica.

METODOLOGIA

Neste capítulo apresento o conjunto de directrizes metodológicas que me orientaram durante a realização deste trabalho. Começo por tecer algumas considerações epistemológicas, caracterizando o paradigma naturalista e, desta forma, o conjunto de crenças, de valores reconhecidos, de pressupostos filosóficos, subjacentes à abordagem metodológica adoptada (Lessard-Hébert, 1990). Posteriormente, analiso a forma mais morfológica e técnica deste paradigma naturalista, descrevendo os processos de recolha, de análise e de apresentação de dados, bem como os critérios e técnicas utilizados para dar credibilidade científica ao estudo.

Descrevo e justifico, assim, as escolhas que fui fazendo com base nos meus objectivos, nos meus recursos e nas minhas características pessoais, ao longo de um caminho em que cada passo foi, muitas vezes, percorrido com a consciência de que «a seguir, iria fantasiar acerca do passo que não escolhi» (Halcolm, s.d., citado por Patton, 2002, p. 257).

A INFLUÊNCIA DO PARADIGMA NATURALISTA

Guba (1978) e Guba e Lincoln (1981) definem a investigação naturalista como uma abordagem de descoberta-orientada que minimiza a manipulação dos ambientes em estudo e que, antecipadamente, não coloca restrições no que poderão vir a ser os resultados da investigação. Em geral, considero este estudo naturalista no sentido em que não houve manipulação do fenómeno de interesse, ou seja, foi através de entrevistas e de consulta de documentos, que procurei conhecer e perceber as perspectivas de sete participantes portugueses (Patton, 2002). Adicionalmente, considero-o naturalista na medida em que a abordagem que segui reflecte crenças, princípios e formas não só de investigação, mas, também, de ver o mundo, que admitem e valorizam a existência de realidades múltiplas, a influência e a modelagem que se processa entre quem procura conhecer e quem se dá a conhecer, a transferibilidade e os valores de quem procura conhecer. É, ainda, naturalista na forma como as crenças e os valores assumem um conjunto de características práticas que apresentam uma quase total sinergia entre si e interdependência. Na Figura 3 descrevo o padrão de desenvolvimento prático de uma investigação naturalista.

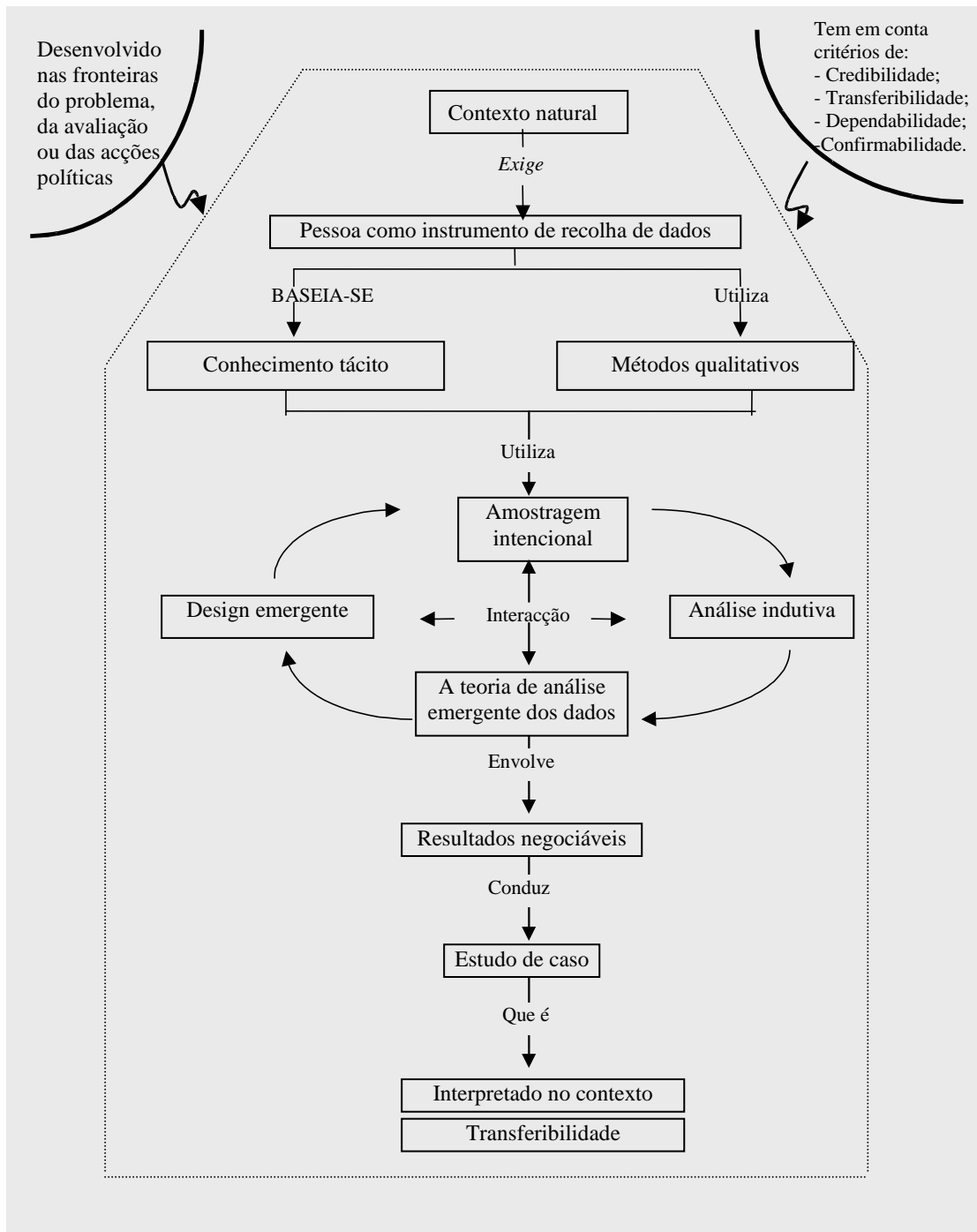


Figura 3. Padrão de desenvolvimento da investigação naturalista (adaptado de Lincoln & Guba, 1985, p. 188).

Tendo por referência a Figura 3 descrevo, em seguida, cada uma das características do padrão de desenvolvimento de um estudo naturalista, referindo não só as suas propriedades teóricas, mas também a forma como foram interpretadas e concretizadas neste estudo.

1. *O contexto natural.* A investigação naturalista é grandemente dependente do *contexto* natural da entidade em estudo (Erlandson, Harris, Skipper, & Allen, 1993; Lincoln & Guba, 1985). Com efeito, este tipo de investigação pressupõe que as realidades constituem conjuntos que não podem ser compreendidos fora dos seus contextos, nem podem ser fragmentados e estudados isoladamente (o todo é mais do que a soma das partes). Além disso tem subjacente a ideia de que o simples facto de observar influencia o que é visto e, assim, a interacção desenvolvida durante a investigação deverá acontecer no contexto da entidade em estudo, para uma melhor e total compreensão. Os investigadores naturalistas crêem também que o contexto é crucial quando se decide se um resultado pode ou não ser generalizado para um outro contexto. Consideram ainda que, durante a investigação, se desenvolve uma relação causal recíproca e complexa, e não uma relação causal linear, que sugere que o fenómeno deve ser estudado no local onde a sua influência é mais sentida. Por último, supõem que a riqueza do contexto determina, em parte, aquilo que o investigador vai encontrar (Lincoln & Guba, 1985).

Adicionalmente, as posições ontológicas do paradigma, que consideram a natureza múltipla das realidades e a possibilidade de se promover a transferibilidade, especificam que a construção das realidades não pode ser separada do mundo em que elas são vividas e que qualquer observação que possa ser feita é inevitavelmente dependente do momento e do contexto. Nenhum fenómeno pode ser compreendido fora da sua relação com o período de tempo e com o contexto que o gerou, albergou e manteve (Lincoln & Guba, 1985).

Para melhor compreender as perspectivas dos participantes, foi imprescindível conhecer o contexto no qual têm vindo a desenvolver a sua actividade profissional. Assim, descrevo não apenas o contexto actual, que conheci nos contactos presenciais que mantive com os sete participantes, mas

também os contextos passados, que conheci através das narrativas que fizeram. Sem estas descrições, que colocaram os participantes no contexto das suas experiências e permitiram evocar emoções e julgamentos originados num momento e num contexto, a compreensão, a interpretação e a transferibilidade dos resultados ficariam limitadas e menos enriquecidas.

2. O investigador enquanto instrumento de recolha de dados. Na investigação naturalista, o investigador é um instrumento de recolha e análise de dados (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985; McCracken, 1988; Patton, 2002). Esta ideia sublinha que o investigador não pode atingir os objectivos da investigação sem usar a sua experiência, imaginação e inteligência de forma variada e imprevisível (Miles, 1979, citado por McCracken, 1988). Erlandson et al. (1993) acrescentam que o investigador utiliza os seus cinco sentidos e a intuição para recolher e analisar os dados e para construir a realidade que daí provém. Desta forma, contando e confiando em todos os seus sentidos, na sua intuição e nos seus pensamentos e sentimentos, o investigador transforma-se num instrumento de recolha de dados altamente perceptivo e eficaz (Erlandson et al., 1993).

Segundo Lincoln e Guba (1985), são quatro as razões que justificam a preferência, por parte dos defensores do paradigma naturalista, das pessoas como principais instrumentos de recolha de dados. Primeiro, porque seria virtualmente impossível construir um instrumento não humano com adaptabilidade suficiente para se incluir e adaptar a um conjunto de realidades múltiplas. Segundo, porque, embora se reconheça que todos os instrumentos de recolha de dados interagem com os objectos e com aqueles que estão presentes no contexto, só o humano é capaz de compreender, de lidar com, e de avaliar o sentido dessas diversas interacções. Terceiro, porque a permanência dos instrumentos de recolha de dados no contexto em estudo tem consequências na modelagem que ocorre entre os vários elementos do

contexto, e as consequências que daí advêm só podem ser apreciadas e avaliadas por humanos. Quarto, porque quando o investigador é o instrumento de recolha de dados, está em posição para, identificando e tendo em conta os seus valores, bem como os do contexto, minimizar possíveis resultados tendenciosos (Lincoln & Guba, 1985).

No seguimento destas razões, Guba e Lincoln (1981) acrescentam que apenas o humano apresenta características que lhe permitem lidar com situações emergentes, tão características do paradigma. A pessoa consegue responder às pistas que o contexto e os participantes deixam transparecer; tem capacidade para se adaptar aos múltiplos aspectos que caracterizam o contexto e os participantes; tem uma visão holística dos fenómenos; é competente para utilizar em simultâneo os conhecimentos racional e intuitivo; tem capacidade de processar informação à medida que ela vai sendo disponibilizada; tem capacidade para originar oportunidades para sumariar, clarificar, corrigir e ampliar os dados junto dos participantes; e tem capacidade para explorar e compreender respostas atípicas ou idiossincráticas.

Não tendo, na maioria dos casos, conhecimento da realidade que caracterizava cada um dos participantes do meu estudo, durante a recolha de dados, foram várias as situações em que necessitei de adaptar o protocolo da entrevista, de acordo com aquilo que iam sendo as ideias apresentadas pelos participantes.

3. Mobilização do conhecimento intuitivo. Os defensores do paradigma naturalista argumentam que devemos reconhecer a legitimidade da relação que existe entre o conhecimento intuitivo e o conhecimento racional porque, muitas vezes, as pequenas diferenças entre as múltiplas realidades encontradas apenas podem ser compreendidas desta forma. Além disso, muita da interacção entre o investigador e os participantes ou os objectos ocorre a este nível. Por último, porque o conhecimento intuitivo revela, de forma mais justa

e precisa, os padrões de valores do investigador. No entanto, o conhecimento intuitivo não deve apenas ser considerado importante. Deve, igualmente, ser convertido em conhecimento racional, de modo que, explicitamente, o investigador possa pensar sobre ele e posteriormente comunicá-lo a terceiros (Lincoln & Guba, 1985).

Durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo, o conhecimento intuitivo foi reconhecido e explorado por mim como uma componente útil e indispensável. Especificamente, as conversas informais e as entrevistas constituíram uma parte do processo durante a qual ganhei conhecimento intuitivo, interiorizado nos gestos, no tom de voz, na forma de comunicação, nas ideias e experiências, nas características interrelacionais dos participantes. Posteriormente, a análise e interpretação dos dados constituíram momentos em que o conhecimento intuitivo me auxiliou na exploração, na interligação, na compreensão das perspectivas dos participantes e na construção das múltiplas realidades encontradas. Neste sentido, o conhecimento intuitivo foi reconhecido, foi mobilizado aquando da apresentação e interpretação das múltiplas realidades, e influenciou este estudo. Paralelamente, as experiências e as ideias dos participantes foram vividas, construídas e transmitidas por si num misto de conhecimento racional e intuitivo, que também por mim foi tido em conta.

4. O uso de métodos qualitativos. O paradigma naturalista, embora não exclua a hipótese de utilizar métodos quantitativos, elege os métodos qualitativos para recolher, analisar e interpretar os dados (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985). Nesse sentido, Guba (1993) chama a atenção para o facto de a investigação naturalista não equivaler a investigação qualitativa, na medida em que esta última só utiliza métodos qualitativos, enquanto a primeira apenas lhes dá preferência. Adicionalmente, Lincoln e Guba (1985) alertam para o facto de os paradigmas naturalista e positivista

serem, tantas vezes, indevidamente associados, respectivamente, aos métodos qualitativo e quantitativo.

Assim, nos estudos de influência naturalista os métodos qualitativos são usados por quatro razões. Primeiro, porque estes se adaptam melhor às múltiplas e menos agregadas realidades que se podem vir a encontrar no contexto em estudo (e que são desconhecidas). Segundo, porque os métodos qualitativos expõem mais facilmente a natureza da relação que se estabelece entre o(s) investigador(es) e o(s) participante(s) ou o(s) objecto(s) e, assim, torna mais fácil avaliar até que ponto o fenómeno está a ser descrito, ou enviesado, pela postura, bem como pelos princípios e valores do investigador. Terceiro, porque os métodos qualitativos são mais sensíveis e adaptam-se melhor, por um lado à impossibilidade de se distinguir, ao nível das acções, a causa do efeito, e por outro lado às influências dos diversos padrões de valores que possam caracterizar o contexto. Por último, os métodos qualitativos ajustam-se melhor à tendência que a pessoa, enquanto instrumento de recolha de dados, tem para usar actividades humanas tais como ver, ouvir ou ler, ou, em particular, entrevistar, observar, ou explorar documentos e registos (Lincoln & Guba, 1985).

Para além das razões enunciadas que justificam a eleição de métodos qualitativos no contexto do paradigma naturalista, a natureza básica e exploratória da investigação que realizei acrescenta algumas razões que me parecem fundamentar a utilização de tais métodos. Com efeito, procurei conhecer e compreender a natureza pouco actual do fenómeno das dificuldades de aprendizagem em Portugal, através da perspectiva dos participantes (Patton, 2002). Além disso, vivemos uma situação educativa em que é importante focar a atenção no assunto dos alunos com dificuldades de aprendizagem, para que este se faça emergir (Kratwohl, 1998). Como tal, pareceu-me pertinente utilizar, no contexto do paradigma naturalista, métodos qualitativos para a

recolha e análise de dados, bem como para a apresentação das múltiplas realidades encontradas.

5. *A escolha dos participantes foi intencional.* Numa investigação naturalista, o processo de selecção dos participantes é muito diferente do processo de amostragem aleatória utilizado na investigação positivista. No centro do paradigma naturalista, está um processo de selecção de participantes baseado, não em considerações estatísticas, mas sim em considerações informativas (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002). Ao usar esta forma de selecção dos participantes, o investigador procura aumentar a probabilidade de as múltiplas realidades serem encontradas e incluídas, tenta acrescentar variância (heterogeneidade) de realidades e procura recolher o máximo de informação útil e rica sobre o assunto em estudo (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985).

Segundo Lincoln e Guba (1985), as considerações anteriores sugerem que este processo de selecção de participantes tem determinadas características que lhe são particulares, nomeadamente:

1) *A escolha dos participantes é emergente:* O número e o tipo dos participantes não é, nem pode, na maioria dos estudos, ser totalmente especificado e definido com antecedência.

2) *Os participantes são seleccionados em série:* Para melhor se atingir uma maior variância, cada participante é seleccionado, na maior parte das vezes, apenas quando os dados relativos ao anterior foram recolhidos e analisados. O participante seguinte pode ser escolhido para o investigador ampliar a informação obtida anteriormente, para obter informação que contrasta com a anterior ou para preencher lacunas na informação obtida até então.

3) *O conjunto formado pelos participantes está em constante ajuste:* À medida que o investigador avança no seu estudo e começa a desenvolver hipóteses de trabalho sobre o fenómeno, o conjunto de participantes pode ser redefinido, para que o investigador se debruce sobre participantes que se mostrem mais relevantes para a finalidade do estudo.

4) *O critério de paragem de selecção dos participantes é a redundância:* O número de participantes é determinado por considerações informativas, ou seja, a redundância é o primeiro critério de paragem da selecção dos participantes: Se o objectivo é maximizar informação, então a selecção de participantes termina quando destes não emergir novidade (Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002; Seidman, 1998).

Neste estudo, selecionei participantes que considereei poderem, compreensível e abrangentemente, abordar as questões relacionadas com o fenómeno das dificuldades de aprendizagem em Portugal (Patton, 2002). Assim, no sentido de escolher quem iria ajudar-me a responder às questões de investigação que tinha em mente, e de forma a assegurar a qualidade e a pertinência das respostas, fui, ao longo dos seis meses de recolha e primeira análise de dados, seleccionando pessoas doutoradas e que, adicionalmente, se enquadravam num ou em mais dos seguintes critérios de referência (Patton, 2002):

- Docentes da disciplina de dificuldades de aprendizagem em cursos de formação inicial ou de pós-graduação.
- Regentes da disciplina de dificuldades de aprendizagem em cursos de formação inicial ou de pós-graduação.
- Directores de mestrados em dificuldades de aprendizagem.
- Investigadores na área das dificuldades de aprendizagem.
- Membros de organizações nacionais e/ou internacionais relacionadas com a área das dificuldades de aprendizagem.

Realço que o número total de participantes não foi definido antes do início do estudo, embora tivesse a maior parte das pessoas em mente. Os contactos foram sendo feitos uns após os outros, sempre depois de cada recolha de dados. Saliento que obtive acordo para participação no estudo de todas as pessoas com quem contactei. No final deste processo, a selecção terminou devido à redundância na informação que estava a ser obtida, e também porque, tal como refere Seidman (1998), pareceu-me deixar transparecer uma variância de opiniões e experiências com as quais outras pessoas se podem identificar. Adicionalmente, a utilização destes critérios, associada aos objectivos e às limitações temporais de realização deste estudo, limitaram o número de participantes.

6. *Os dados foram analisados indutivamente e dedutivamente.* No paradigma naturalista, o investigador deve analisar os dados de forma indutiva (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002). Primeiro, porque a indução permite uma identificação mais fácil das múltiplas realidades encontradas nos dados recolhidos. Segundo, porque este tipo de análise torna a interacção investigador-participante explícita e reconhecida. Terceiro, porque a análise indutiva facilita a descrição total do contexto e, conseqüentemente, as decisões relativas à transferibilidade. Quarto, porque é facilitada a identificação das influências das interacções resultantes da modelação mútua. Finalmente, porque os valores podem, explicitamente, constituir uma parte da estrutura de análise (Lincoln & Guba, 1985).

Contudo, ao longo deste estudo, a análise indutiva dos dados foi também completada com análise dedutiva. Em ambos os casos, fui dando sentido ao conjunto heterogéneo de dados, partindo de unidades de informação e chegando a categorias de informação; ou seja, à medida que fui realizando e transcrevendo as entrevistas e lendo os documentos, ia tomando notas de categorias e sub-categorias, umas criadas com base na revisão da literatura,

outras que emergiram dos dados. Assim, analisei os dados de forma indutiva, quando criei categorias a partir dos dados e de forma dedutiva, quando utilizei categorias que tinham como referência a revisão da literatura (Patton, 2002). Ambas as formas de análise foram-me úteis e pareceram-me apropriadas durante as diferentes fases de análise dos dados (Wengraf, 2001).

7. A «teoria» que guiou o estudo emergiu dos dados e da revisão da literatura. Segundo a investigação naturalista, a teoria que guia o trabalho emerge dos dados (Lincoln & Guba, 1985). Esta «teoria», emergente dos dados, consiste na explicação e na compreensão abstracta de um determinado fenómeno (Creswell, 2002; Krathwohl, 1998). Segundo Lincoln e Guba (1985), nenhuma teoria pode, à partida, antecipar as múltiplas realidades que o investigador pode encontrar, nem incluir os muitos factores que fazem a diferença a um nível micro.

Assim, a análise e a interpretação dos dados permitiu identificar determinados conceitos e diferentes perspectivas, bem como levantar questões e explicações sobre o que caracteriza e sobre o que explica o fenómeno em estudo. Neste sentido, não utilizei uma teoria existente para perceber as perspectivas de cada participante. Essa compreensão emergiu dos dados. Contudo, tal como sugerido por Lincoln e Guba (1985), em termos mais gerais, nunca ignorei a teoria existente na literatura sobre o fenómeno das dificuldades de aprendizagem, e usei-a, por exemplo, para criar categorias e subcategorias, ou, numa fase final do estudo, para compreender e para comparar as perspectivas globais do grupo de participantes com os diferentes quadros de referência teórica.

8. O design do estudo foi flexível e, em certos aspectos, emergente. O investigador que se situa no paradigma naturalista deixa que o *design* da

investigação emerja durante todo o trabalho de campo, em vez de o pré-determinar (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002). Lincoln e Guba (1985) explicam esta característica operacional do paradigma da seguinte forma: «podemos fazer uma distinção entre o tipo de estudos em que o investigador ‘sabe aquilo que não sabe’ e, assim, pode planificar meios para encontrar respostas, e situações nas quais o investigador ‘não sabe aquilo que não sabe’, e necessita de uma abordagem muito mais aberta» (p. 209). Salientam ainda que, como é compreensível, o investigador naturalista nem sempre começa de mãos vazias, porque, muitas vezes, existe teoria proveniente de investigações anteriores que pode muito bem ser utilizada; ou porque o investigador possui conhecimento tácito, que se relaciona adequadamente com o fenómeno em estudo. No entanto, o investigador deve ter a certeza de que essa teoria existente se adapta ao contexto que estuda e, paralelamente, deve ter a noção de que é pouco provável que conheça suficientemente as múltiplas realidades que pode vir a encontrar no contexto em estudo. Por outro lado, o *design* deve ser flexível e emergente, porque aquilo que surge em função da interacção entre o investigador e o fenómeno é largamente imprevisível e porque os valores dos vários sistemas envolvidos (incluindo os do investigador) interagem de forma imprevisível para influenciarem os resultados (Lincoln & Guba, 1985).

Neste estudo, a emergência do *design* foi uma realidade, devido, essencialmente, ao facto de eu não ter uma noção certa das realidades que poderia encontrar, embora tivesse algum conhecimento intuitivo de algumas delas. Assim, a emergência do *design* aconteceu à medida que me fui ocupando e comprometendo com o estudo, que fui recolhendo e analisando dados, que fui reflectindo sobre os dados, que fui falando com a minha *peer debriefing* (no sentido dado por Lincoln e Guba) e com os meus orientadores, em suma, à medida que fui aprendendo sobre o fenómeno. Assim, os aspectos relacionados com o tipo de dados recolhidos, com o tipo e o número de participantes, foram exemplos de aspectos que, na prática, tiveram um carácter

emergente. Na fase em que os dados se tornaram redundantes e dei como concluída a recolha e análise dos dados, tive a noção de que, se este não fosse um estudo com um período de execução bem definido no tempo, o seu *design* poderia seguir, a partir daí, uma direcção diferente, passando a ter como contexto as escolas.

9. *Os resultados são apresentados sob a forma de estudo de caso.* No paradigma naturalista, a apresentação dos resultados é feita sob a forma de estudo de caso (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002). Segundo Lincoln e Guba (1985), aqueles que investigam sob as directrizes deste paradigma consideram que existem três razões principais para utilizarem este formato na apresentação dos resultados dos seus estudos:

a) Permite fornecer uma «descrição detalhada» das múltiplas realidades que se encontram em qualquer contexto, ou seja, o estudo de caso constitui-se como a melhor forma de retratar determinada situação. Paralelamente, esta descrição detalhada é essencial para uma possível transferibilidade.

b) Representa a melhor forma de responder aos axiomas do paradigma naturalista. É difícil, utilizando um formato de apresentação de resultados mais positivista, comunicar sobre as múltiplas realidades, sobre as inter-relações entre investigador e participantes, sobre os valores do investigador, do contexto, da teoria e do paradigma, e sobre as influências das várias manifestações de modelagem que ocorrem. Paralelamente, é uma forma óptima para a validação dos dados pelos participantes.

c) Constitui um veículo ideal de comunicação, uma vez que permite que se «viva» a experiência daqueles que participam no estudo (Lincoln & Guba, 1985).

Embora existam várias definições do que constitui um estudo de caso (ver por exemplo, Berg, 1998; Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985;

Patton, 2002; Stake, 2000; Yin, 2003a, 2003b), pela sua simplicidade, opto por apresentar a definição de Borg e Gall (1983): um estudo de caso consiste num «exame detalhado que um investigador faz a um indivíduo, a um grupo ou a um fenómeno» (p. 488). Nesta investigação o estudo de caso representa uma das propriedades do paradigma naturalista, ou seja um meio de reportar os resultados obtidos junto de cada um dos sete participantes. Desta forma, de seguida, indico a forma como construí os estudos de caso que me permitiram apresentar os resultados do estudo que efectuei.

Considerando que não existe um formato único para escrever cada estudo de caso que reporte os resultados de uma investigação naturalista (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985), segui as palavras de Lincoln e Guba (1985) e de Covert (2003), que consideram que a melhor forma de escrever estudos de caso é ler aqueles que foram elaborados por outros investigadores e deitar mãos à obra, escrevendo, revendo, reescrevendo, solicitando críticas, revendo e reescrevendo os estudos de caso que estamos a efectuar tantas vezes quantas as necessárias.

Assim, após a recolha, redução e análise dos dados, escrevi sete estudos de caso individuais. Considerei que era importante para compreender aquilo que era único em cada participante e para haver uma continuidade que permitisse essa compreensão, considerar, nesta apresentação de resultados, cada indivíduo como um estudo de caso (Lincoln & Guba, 1985; Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002; Yin, 2003b). Deste modo, apresento, de forma temática (por categorias de análise) e narrativa, em primeiro lugar, cada caso individualmente. Posteriormente, apresento o cruzamento dos resultados obtidos com os sete participantes, com o objectivo de melhorar a compreensão e a explicação do fenómeno em estudo, bem como de examinar as diferenças e similaridades entre os sete participantes (Miles & Huberman, 1994). A Figura 4 ilustra o processo que segui ao longo da condução e da escrita dos resultados.

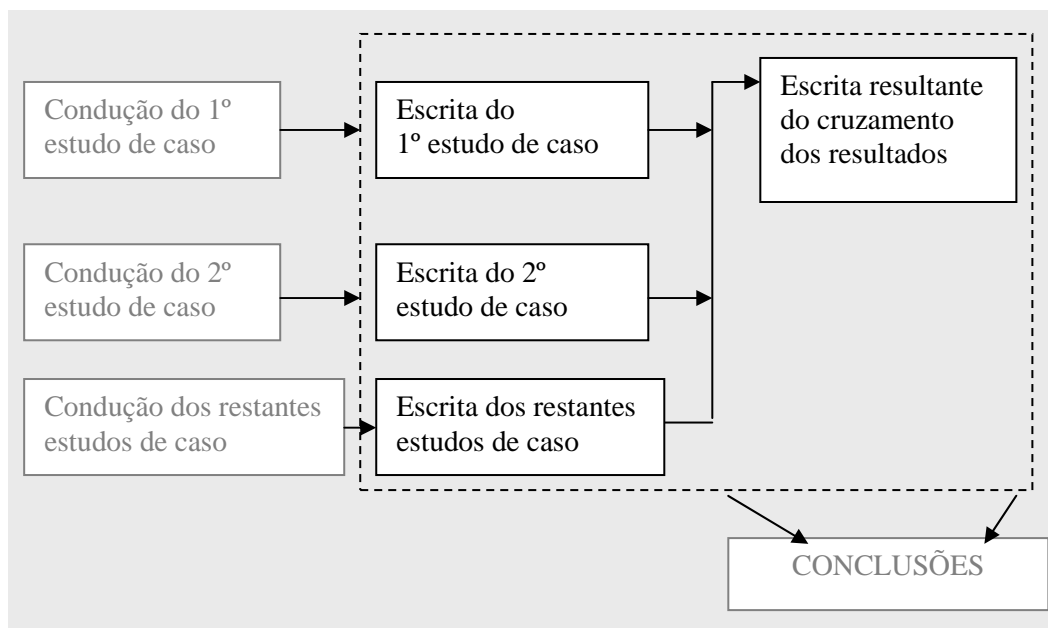


Figura 4. Processo seguido na escrita dos resultados (adaptado de Yin, 2003b, p. 50).

No fundo, sem os casos individuais não faria justiça a cada uma das perspectivas dos participantes, nem teria oportunidade de apresentar as múltiplas realidades que o fenómeno toma. No entanto, sem a análise cruzada dos resultados não teria uma visão global do modo como o fenómeno é perspectivado.

Em resumo, procurei, ao reportar os resultados através deste formato, aumentar o nível de compreensão do fenómeno das dificuldades de aprendizagem em Portugal.

10. A construção das realidades foi negociada. Esta característica operacional do paradigma naturalista determina que o investigador negocie, com as pessoas que originaram os dados, o sentido e a interpretação que faz de determinada realidade (Lincoln & Guba, 1985). Isso implica que «tanto os dados como as interpretações que constituem cada caso sejam submetidas ao escrutínio daqueles que inicialmente forneceram a informação» (Lincoln & Guba, 1985, p. 211). As razões para que se siga este procedimento são várias.

Primeiro, se o investigador procura reconstruir realidades múltiplas construídas por um participante, é natural que este último verifique os dados e as interpretações feitas por aquele. Segundo, porque se os resultados da investigação dependem da natureza e da qualidade das interações existentes entre o investigador e os participantes, a negociação em si é um exemplo perfeito da qualidade e da natureza das interações que se estabelecem. Terceiro, porque as hipóteses de trabalho que podem aplicar-se a determinado contexto são mais adequadamente confirmadas e verificadas por aqueles que nele vivem. Quarto, porque os participantes estão em melhor posição para interpretar as complexas interações que fazem parte do que é observado e, melhor do que ninguém, compreendem e interpretam a influência nos resultados dos padrões de valores encontrados no contexto em estudo. Por último, esta negociação é essencial para dar credibilidade ao estudo (Lincoln & Guba, 1985).

A negociação dos resultados é um processo contínuo que decorre formal e informalmente ao longo do estudo. O aspecto mais informal está relacionado, entre outros aspectos, com as inferências feitas pelos participantes sobre o que o investigador faz, sobre as questões que coloca (e não coloca), sobre as pistas que segue, sobre os documentos que solicita. O aspecto mais formal deste processo está relacionado com a fase em que cada participante é chamado a aprovar, a corrigir, ou a acrescentar algo que o investigador fez, bem como com os momentos de *peer debriefing*. É apenas quando o estudo sobreviveu a todos estas negociações que o investigador pode escrever a versão final dos resultados (Lincoln & Guba, 1985).

No estudo que realizei, esta negociação, no seu aspecto mais formal, foi levada a cabo quando enviei as transcrições das entrevistas e os estudos de caso individuais a cada participante. Em geral, as transcrições foram todas aprovadas, tendo os participantes feito pequenas alterações, num ou noutro aspecto. Numa primeira fase, os estudos de caso individuais foram,

igualmente, enviados para os respectivos participantes, após o que combinámos reuniões de trabalho, nas quais fizemos a revisão da forma como eu construí o estudo de caso, de como, nomeadamente, apresentei e interpretei os dados, daquilo que faltava complementar ou do que tinha surgido como dúvida durante a análise de dados, e daquilo que tinha sido alterado, acrescentado, ou melhorado pelos participantes. Após estas reuniões, escrevi a versão final dos estudos de caso individuais, que entreguei em mão aos participantes, ou enviei por correio ou por e-mail. Depois da sua completa aprovação, cada estudo de caso individual passou a fazer parte do capítulo de apresentação dos resultados deste documento escrito. Este processo de negociação foi feito individualmente com cada um dos sete participantes, pelo que só quando este documento escrito for tornado público é que cada um terá conhecimento dos resultados globais do estudo. Saliento que todos os participantes se empenharam e colaboraram de forma rápida e cuidadosa na revisão dos casos.

11. *A interpretação foi baseada nas particularidades do contexto.* O investigador naturalista interpreta os dados e escreve as conclusões tendo por base as particularidades e os detalhes de cada caso (Lincoln & Guba, 1985). Desta forma, aquilo que o investigador encontra em determinado contexto é compreendido apenas no sentido ideográfico, ou seja, é compreendido para aquele contexto e para aquele momento. Este tipo de interpretação ou de compreensão experienciada em determinada situação é advogada por estes autores, porque consideram que diferentes interpretações são importantes e sérias devido a diferentes realidades (a diferentes interpretações correspondem diferentes realidades). Também porque a validação das interpretações depende, em grande parte, das particularidades contextuais (nomeadamente da interacção investigador-participante, dos factores contextuais, dos factores de modelagem mútua, dos valores que existem no contexto, e dos valores que o investigador traz).

Neste estudo, todas as interpretações relacionadas com a forma como cada participante conceptualiza os temas em estudo foram feitas tendo por base as particularidades de cada caso. De facto, considero que cada caso só pode ser compreendido tendo por base as características pessoais e profissionais (valores, filosofia, tipo de interações que desenvolve, etc.), e o passado e o presente profissional de cada participante. Contudo, saliento que estas interpretações também devem ser vistas no contexto dos meus valores e experiências.

12. A possibilidade da transferibilidade. O investigador naturalista é hesitante no que respeita a uma aplicação abrangente dos resultados obtidos; ou seja, a implementação, em outro contexto, dos resultados obtidos pelo investigador, requer, sempre, uma estimativa da sua aplicabilidade (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985). Como consequência desta postura naturalista, ressalta que a possível transferibilidade deve ser reavaliada para cada caso em que é proposta, pelo facto de existirem múltiplas e diferentes realidades, de os resultados estarem, até certa forma, dependentes da interacção particular que se gera entre o investigador e os participantes (interacções que podem não ser duplicadas nouro contexto), de a extensão até onde os resultados poderem ser aplicados nouro contexto estar dependente da similaridade empírica entre os dois e de a particular mistura de influências de modelagem mútuas e de valores poderem variar grandemente de um ambiente para outro (Lincoln & Guba, 1985).

Neste estudo, forneço informação, a mais detalhada possível, sobre o contexto em estudo, para que seja possível a transferibilidade para outros contextos (contextos receptivos). Saliento que o último julgamento, ou seja, a responsabilidade, cabe à pessoa que procura realizar essa transferibilidade. Eu, enquanto investigadora, tenho como função apresentar em cada estudo de caso uma descrição detalhada do contexto, o que vai permitir a «quem estiver

interessado» (ou seja, a quem esteja na posse de dados similares no contexto receptivo) concretizar a transferibilidade.

13. *As fronteiras do estudo foram determinadas pelo meu centro-de-interesse.* O investigador naturalista delimita o seu estudo com base nos aspectos interessantes que vão emergindo ao longo do processo (Lincoln & Guba, 1985). O centro-de-interesse representa o centro, «o coração» do estudo, ou seja, aquilo que vai e não vai ser estudado (Miles & Huberman, 1994) ou, utilizando a linguagem de Lincoln e Guba (1985), representa o problema que está a ser estudado. Aplicando esta noção de Miles e Huberman (1994) ao paradigma naturalista, tal como ele é concebido por Lincoln e Guba (1985), posso inferir que aquilo que é ou não estudado vai sendo definido ao longo de estudo, tendo por base o centro-de-interesse do investigador. Tal opção é tomada porque permite que sejam as múltiplas realidades a definirem o centro-de-interesse (em vez de as preconcepções do investigador); porque o contexto-de-interesse pode mais facilmente ser mediado pela interacção entre o investigador e o seu interesse; porque as fronteiras não podem ser satisfatoriamente estabelecidas sem um conhecimento íntimo do contexto; e porque os interesses não têm sentido se abstraídos do sistema local de valores do investigador (Lincoln & Guba, 1985).

No caso particular do estudo que realizei, o centro-de-interesse foi o fenómeno das dificuldades de aprendizagem. As fronteiras emergiram da formulação de questões de investigação e do conhecimento adquirido junto de cada participante.

14. *Critérios usados para estabelecimento da qualidade do estudo (trustworthiness).* Os critérios positivistas de qualidade ou de rigor científico, denominados de validade interna, validade externa, objectividade e fidelidade,

são inconsistentes com os axiomas e os procedimentos do paradigma naturalista. Lincoln e Guba, nos seus trabalhos (Guba, 1978; Guba & Lincoln, 1981, 1989; Lincoln & Guba, 1985), apresentam os conceitos de credibilidade, transferibilidade, dependência e confirmabilidade, como alternativas aos critérios de rigor científico anteriormente apresentados, e têm-se referido a estas qualidades como *trustworthiness*. Justificam esta opção indicando que o critério de validade interna não se aplica ao paradigma naturalista porque, implicitamente, implica um isomorfismo entre os resultados e uma só, e tangível, realidade, aquela que é coberta pela investigação; que o critério da validade externa é inconsistente com o axioma que diz respeito à transferibilidade; que o critério da fiabilidade requer estabilidade e replicação absolutas, que não é possível de conseguir com um desenho emergente; e que o critério da objectividade falha porque este paradigma permite abertamente a interacção investigador-participante e assume a influência que os valores podem ter nos resultados.

Neste estudo, para estabelecer credibilidade, utilizei as técnicas de triangulação, de sessões de resumo (*peer debriefing*) e de validação pelos participantes (*member checking*); para estabelecer transferibilidade apresentei, em cada estudo de caso individual, informações detalhadas dos contextos em estudo, e selecionei os participantes de uma forma intencional; para estabelecer os critérios de dependência e confirmabilidade, elaborei um diário reflexivo.

Esta secção do trabalho constituiu um passo anterior às descrições operacionais que apresentarei na secção seguinte—o *design* do estudo. É importante salientar que a Figura 3, anteriormente apresentada, bem como a descrição de cada uma das suas características, não constitui um processo ortodoxo, não tem uma lógica inviolável, nem é um processo com uma só direcção (Lincoln & Guba, 1985).

O DESIGN DO ESTUDO

Ao contrário do que acontece nos estudos que seguem o paradigma positivista, o *design* dos estudos naturalistas nunca pode ser totalmente estabelecido antes do fim do estudo. Como mencionei anteriormente, ele emerge à medida que os dados vão sendo recolhidos, que a análise preliminar vai sendo feita e que o contexto vai sendo descrito de forma mais detalhada (Erlandson et al., 1993). No entanto, isso não significa que não se planifiquem alguns aspectos. No meu caso específico, antes de iniciar o estudo, procurei possíveis participantes definindo critérios de selecção, considerei as possíveis formas de manter a sua confidencialidade, pensei nos instrumentos de recolha de dados e escolhi os critérios de qualidade científica que iria utilizar; ou seja, planifiquei e preparei possibilidades, com o objectivo de não fazer perder tempo aos participantes, e de forma a sentir que, pelo menos em alguns aspectos, tinha certezas e controlo, o que foi importante devido às minhas características pessoais. Adicionalmente, durante todo o tempo em que decorreu a investigação, procurei ter uma postura reflexiva, aberta, flexível e tolerante à ambiguidade e à incerteza em relação a todos os aspectos que constituem o *design*. Ao longo do estudo, algumas destas possibilidades foram concretizadas e, como tal, anotadas no meu diário reflexivo e, mais tarde, estas notas foram agrupadas e organizadas, constituindo a parte do *design* do estudo que de seguida vou apresentar. Começo por caracterizar aqueles que aceitaram partilhar as suas perspectivas comigo. Em seguida descrevo a forma como recolhi, analisei e apresentei os dados, e como elaborei as conclusões. Por fim, faço uma descrição do modo como procurei manter a confidencialidade dos participantes e indico os critérios de qualidade científica que utilizei.

Participantes

Os participantes foram seleccionados porque eram capazes de, compreensível e abrangentemente, abordar questões relacionadas com o fenómeno em estudo (Creswell, 2002; Krathwohl, 1998; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002). Assim, tal como mencionado anteriormente, elaborei um conjunto de critérios que me permitiram encontrar um universo de pessoas que podiam partilhar informações, percepções, perspectivas e experiências pertinentes e profundas sobre o tema das dificuldades de aprendizagem em Portugal (Patton, 2002). Ou seja, o meu propósito foi encontrar um conjunto de pessoas com as quais podia aprender bastante sobre o fenómeno em estudo (Stake, 2002). Embora satisfazendo os critérios que defini, excluí, à partida, o meu orientador do possível conjunto de participantes no estudo. Fi-lo, sobretudo, por questões de natureza ética e de credibilidade. Com efeito, pareceu-me que o próprio trabalho de supervisão e acompanhamento de uma tese de doutoramento acarretaria a análise e discussão de aspectos relacionados com as perspectivas dos vários participantes durante o processo de recolha, interpretação e apresentação de dados. Incluir o meu orientador no conjunto de participantes, poderia, por esta via, gerar situações de desigualdade relativamente às restantes pessoas que comigo pudessem vir a colaborar na medida em que previa que cada uma apenas tivesse acesso aos dados que junto de si recolheria, bem como às versões preliminares do estudo de caso que a si respeitava.

Seguindo as indicações da literatura (Seidman, 1998) falei pela primeira vez com os participantes através do telefone, com a excepção de um, com quem conversei pessoalmente no seu local de trabalho. Nesse contacto inicial, fiz uma pequena introdução sobre a minha pessoa e informei-os de que, no âmbito do meu doutoramento, estava a realizar um projecto de investigação relacionado com o fenómeno das dificuldades de aprendizagem em Portugal. Expliquei, também, a razão pela qual os estava a contactar, dizendo-lhes que

conhecia a sua relação com o tema das dificuldades de aprendizagem, em termos de investigação, de ensino, de clínica, ou de escrita. Por fim, perguntei se poderíamos agendar uma reunião destinada a explicar melhor o meu projecto e a possível contribuição que esperava deles, ao que, gentilmente, todos acederam.

Na primeira conversa pessoal, pude, por um lado, familiarizar-me com o contexto de trabalho de cada participante e, por outro lado, explicar mais detalhadamente as características do meu estudo (em termos das questões em estudo, do meu interesse, do *design* a seguir) e dar a conhecer que os considerava profissionais que, em Portugal, estavam numa posição ímpar para contribuir para esta investigação, pelo que gostaria de conhecer as suas perspectivas, as suas experiências e o seu conhecimento sobre a temática em estudo. Com o objectivo de poderem tomar uma decisão sobre a aceitação do convite que lhes enderecei, procurei explicar o que envolvia a sua participação (Seidman, 1998). Realcei que, devido ao carácter naturalista e emergente do meu estudo, não conseguia prever com exactidão o número de vezes que necessitaria de conversar com eles. Salientei, no entanto, que era minha intenção entrevistá-los, consultar e ler documentos escritos da sua autoria. Referi, também, que escreveria um estudo de caso individual que, após a sua aprovação, faria parte do capítulo de apresentação dos resultados da minha tese e sublinhei que poderiam abandonar o projecto em qualquer altura. Falei, ainda, um pouco sobre a forma como pretendia manter a confidencialidade, sublinhando que era minha intenção usar pseudónimos, para que nada do que dissessem pudesse conduzir à sua identificação. Ressaltei que, caso fosse esse o seu desejo, também poderia utilizar os seus nomes próprios. Solicitei, além disso, autorização para proceder à gravação áudio das entrevistas e informei que, neste caso, lhes seria enviada uma cópia das transcrições, para que tivessem a oportunidade de reverem e de alterarem as suas respostas. Informei, igualmente, que todas as transcrições e gravações seriam manuseadas de forma confidencial, discutidas apenas com os meus orientadores e que, aquando da

conclusão do meu doutoramento, seriam destruídas (Berg, 1998; Patton, 2002) (ver no Anexo A o protocolo de participação).

Depois de ter dado todas estas informações a cada participante, e de ter respondido a todas as suas questões, interpelei-o sobre o seu interesse em participar no estudo, sublinhando que não tinha de responder nesse dia, que poderia demorar o tempo que necessitasse, e que poderia contactar-me mais tarde por e-mail ou por telefone para me dar a sua resposta. No entanto, todos os convites foram gentilmente aceites no momento do primeiro contacto pessoal. Sublinho que este processo foi repetido com cada participante, ao longo de um período de seis meses. O primeiro contacto pessoal realizou-se entre Janeiro e Maio de 2004, ou seja, foram sendo feitos à medida que o processo de análise de dados de outros participantes estava a decorrer.

O estudo contou com a participação de sete professores que desenvolvem a sua actividade profissional em cinco universidades situadas nas regiões Norte e Centro de Portugal. Têm idades compreendidas entre os 45 e os 70 anos, todos são doutorados, três têm agregação, todos têm investigação e publicações na área das dificuldades de aprendizagem, quatro deles são docentes e regentes da disciplina de dificuldades de aprendizagem em cursos de formação inicial ou de mestrado e dois são membros de organizações ou redes nacionais e/ou internacionais relacionadas com a área das dificuldades de aprendizagem.

Tal como esperado, ao seleccionar estes participantes, aprendi bastante sobre questões de central importância para o estudo (Patton, 2002), ao mesmo tempo que estabeleci interacções informais que foram, igualmente, importantes e proveitosas em aprendizagem.

Recolha e Análise dos Dados

Durante a recolha e a análise de dados qualitativos, é dada particular atenção à construção de uma descrição abrangente e holística das dimensões culturais e sociais do contexto em estudo. No sentido de se obter este retrato holístico, cada caso, situação, ou evento é tratado como uma entidade única, cujo significado e conjunto de relações próprias emergem e se estabelecem a partir do contexto em que existem (Patton, 1990, citado em Erlandson et al., 1993). O investigador tem como função iluminar aquilo que em cada contexto é, por um lado, óbvio e, aquilo que é, por outro lado, subtil (Erlandson et al., 1993).

A natureza fluida e emergente dos estudos naturalistas torna difícil distinguir o período de recolha do período de análise de dados (Patton, 2002), porque, em termos gerais, a recolha e a análise constituem um processo contínuo, simultâneo e progressivo (Erlandson et al., 1993). No estudo que desenvolvi, não recolhi os dados junto de todos os participantes, procedendo posteriormente à sua análise; antes, recolhi e fiz uma primeira análise dos dados de determinado participante, e só depois recolhi e analisei os dados de outro. Paralelamente, durante os momentos de recolha de dados junto de cada participante, surgiram ideias sobre caminhos a seguir na análise, sobre o sentido a dar aos dados, sobre temas de análise, ou sobre hipóteses de trabalho (Patton, 2002). Esta forma de actuar ajudou-me bastante, na medida em que foi clarificando e facilitando a minha compreensão acerca daquilo que estava a emergir dos dados (Merriam, 1998), foi indicando se os dados respondiam, ou não, às minhas questões de investigação (Silverman, 2000b) e permitindo, em última análise, saber quando devia parar de seleccionar participantes.

Apesar da dificuldade de distinguir entre momentos de recolha e de análise de dados qualitativos, posso caracterizar a recolha em termos dos instrumentos que utilizei, e descrever a análise em termos da forma como

reduzi e transformei os dados, como apresentei os resultados e como escrevi as conclusões. É sobre estes aspectos que incidem as duas secções subsequentes.

Recolha dos dados

O paradigma naturalista, tal como referenciado anteriormente, elege as fontes qualitativas de recolha de dados. Segundo Patton (2002), os dados qualitativos consistem em experiências, opiniões, sentimentos e conhecimentos mencionados em entrevistas; consistem em descrições detalhadas das actividades, dos comportamentos, das acções, das interacções das pessoas, e dos processos organizacionais, registadas em observações; e consistem em excertos, citações, ou passagens retiradas de vários tipos de documentos. Segundo Wolcott (1992), a recolha de dados diz respeito a perguntar, a ver, e a rever (Merriam, 1998). Em geral, os investigadores que se situam no paradigma naturalista utilizam quatro fontes para recolha de dados qualitativos: entrevistas, observações, documentos e artefactos (Creswell, 1998, 2002; Erlandson et al., 1993; Holliday, 2002; Krathwohl, 1998; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1998; Miles & Huberman, 1994; Silverman, 2000b; Yin, 2003b).

No estudo que realizei, recolhi os dados através da entrevista e da análise de documentos escritos, ou seja, incluí algo que os participantes disseram ou escreveram.

A Entrevista parcialmente estruturada. As entrevistas feitas face-a-face são, provavelmente, a forma mais comum de recolher dados qualitativos nos estudos que são feitos na área da educação (Fontana & Frey, 2000; Merriam, 1998). Na sua origem está o interesse do investigador na «história» de determinada pessoa, ou seja, o interesse em compreender a experiência e o

sentido que determinada pessoa dá a essa experiência (Seidman, 1998). Assim, é a pessoa entrevistada que cria a sua resposta, e, portanto, não está sujeita a possíveis opções de resposta fornecidas pelo investigador (Creswell, 2002).

As entrevistas, que nos estudos naturalistas tomam a forma de um diálogo ou de uma interação entre duas pessoas (Erlandson et al., 1993), podem tomar diversas formas sendo a categorização mais clássica aquela que as classifica em estruturadas, parcialmente estruturadas e não estruturadas, de acordo com o grau de estruturação e de formulação das perguntas (Creswell, 2002). Neste estudo optei por uma entrevista parcialmente estruturada e, assim, organizei num guião um conjunto de questões que foram na sua totalidade colocadas a cada um dos participantes segundo uma sequência e uma formulação de palavras que se apropriou ao momento (Gray & Airasian, 2003; Patton, 2002) (ver no Anexo B o guião da entrevista). De facto, à medida que o processo de recolha e análise foi decorrendo, por vezes, as questões originais tiveram de ser reformuladas, no momento da entrevista, para se ajustarem àquilo que estava a ser transmitido pelos participantes, ou tiveram de ser apresentadas numa sequência diferente, de modo a manter uma conversa fluente e com sequência, ou a aproveitar «pistas» deixadas pelos participantes.

Foram essencialmente três as razões que me levaram a estruturar parcialmente a entrevista. A primeira razão prende-se com características pessoais, uma vez que pensei que me iria sentir mais confiante se tivesse um conjunto questões que me pudessem ir guiando na condução da entrevista, mas que não fossem impeditivas de exploração de novos temas ou de manutenção de uma conversa coerente com os participantes (Merriam, 1998). A segunda razão está mais relacionada com questões práticas: a) O guião da entrevista que utilizei pode ser consultado por aqueles que possam vir a fazer uso dos resultados a que cheguei; b) O tempo dos participantes (que são pessoas muito ocupadas) foi, assim, mais eficientemente utilizado; e, c) As respostas às questões em estudo foram mais facilmente localizadas e comparadas e, desta

forma, a análise dos resultados ficou facilitada (Patton, 2002). A terceira razão está ligada com o facto de a necessidade de ter de pensar e de elaborar as questões me ter ajudado, inicialmente, a planear o meu estudo, essencialmente em termos de questões de investigação. Ter uma entrevista parcialmente estruturada não quer dizer que não tenha perseguido temas que originalmente não estavam previstos na entrevista. Quando apropriado, ou mesmo essencial (devido às respostas dadas), explorei novos tópicos com alguns dos participantes (Patton, 2002), embora reconheça que procurei nunca esquecer os meus objectivos e as questões que queria ver estudadas, o que muitas vezes me ajudou a resistir à tentação de viajar demais para tópicos não previstos; não que isso não pudesse vir a revelar-se interessante, mas por questões mais pragmáticas, que se prenderam com o tempo que tinha para realizar o estudo (Patton, 2002).

As questões colocadas aos participantes permitiram-me captar o tipo de terminologia que utilizam, os julgamentos que fazem e a complexidade das suas percepções e experiências (Patton, 2002). Usando a categorização de Patton (2002), elaborei:

- *Questões relacionadas com aspectos do passado e do presente dos participantes*: Questões que identificam as características pessoais e profissionais dos participantes (ex., «Como descreve o seu percurso profissional no campo das dificuldades de aprendizagem?»).

- *Questões relacionadas com as experiências e os comportamentos dos participantes*: Questões sobre o que cada participante faz ou fez que, implicitamente, me remetem para comportamentos, experiências, acções e actividades que poderiam ter sido observadas se eu tivesse estado presente (ex., «Se eu estivesse junto de si num momento de observação de um aluno com dificuldades de aprendizagem, o que é que eu poderia observar?»).

- *Questões de opinião e de valores*: Questões que têm por objectivo perceber o processo cognitivo e interpretativo dos participantes. As suas

respostas permitiram que os participantes partilhassem, dentro dos limites por eles desejados, aquilo que pensam sobre as suas experiências, intenções, objectivos, desejos e expectativas no que respeita o campo das dificuldades de aprendizagem (ex., «Gostaria de ver o conceito de dificuldades de aprendizagem legislado?»).

- *Questões relacionadas com o conhecimento dos participantes:* Questões acerca do conhecimento factual dos participantes em relação aos tema em estudo (ex., «Qual o(s) conceito(s) de dificuldades de aprendizagem que utiliza no desempenho da sua actividade profissional?»).

A entrevista termina com uma questão que permite aos participantes terem a última palavra, no sentido de poderem dizer algo que não tivessem dito ainda, porque as questões o não permitiram, ou para poderem acrescentar ou completar algo que já tivessem dito (ex., «Existe alguma questão que gostaria que lhe tivesse feito e à qual queira responder?»; ou, «Existe algo que queira acrescentar?»). De acordo com o combinado, os tópicos da entrevista foram enviados aos participantes, por e-mail, logo após esta ter sido agendada (ver no Anexo C os tópicos da entrevista).

Durante as entrevistas, por vezes, senti a necessidade de realizar sumários do que tinha sido dito, não só para verificar se tinha compreendido o que escutei, mas também como forma de solicitar mais informação ou, até, de regressar a determinada questão (Patton, 2002). As entrevistas tiveram em média uma hora de duração (exceptuando uma delas, que demorou duas horas) e decorreram em locais estabelecidos e escolhidos previamente pelos participantes. Deste modo, embora a maior parte tenha decorrido nas Universidades onde leccionam, algumas realizaram-se em locais públicos e na casa particular dos participantes. No total, fiz uma primeira entrevista entre Fevereiro e Julho de 2004, com cada um dos participantes, e uma segunda entrevista entre Setembro de 2004 e Junho de 2005 (junto de um dos participantes essa entrevista ocorreu em Março de 2006). Realizei esta segunda

entrevista porque necessitei de verificar e de complementar aspectos mencionados na primeira entrevista e porque, ao longo dos meses, me fui dando conta da importância de questões e aspectos que não tinham sido abordados junto dos primeiros participantes.

As entrevistas foram gravadas para mais fielmente poder utilizar as palavras dos participantes durante o processo de escrita dos estudos de caso (Seidman, 1998). Além disso, era impossível anotar ou lembrar-me de tudo o que verbalizavam, ouvir com atenção e, ao mesmo tempo, tentar perceber emoções (Silverman, 2000a). Desta forma, procurei utilizar até ao máximo possível «o pensamento dos participantes», considerando que «cada palavra produzida por eles reflecte o seu pensamento» (Vygotsky, 1986). Para tal, transcrevi as entrevistas de modo a respeitar, o mais possível, a forma de comunicar dos participantes. Reproduzi, na sua totalidade, a linguagem oral para linguagem escrita e incluí silêncios, interrupções, risos e tons de voz diferentes do tom natural usado durante a entrevista, ou expressivos de sentimentos em relação ao que os participantes estavam a indicar. A transcrição das entrevistas para a linguagem escrita foi feita à medida que estas se foram realizando e, embora este processo tenha consumido bastante do meu tempo e, muitas vezes, tenha sido um trabalho árduo e tedioso, constituiu uma frutuosa oportunidade de imersão e de familiarização com os dados, de início ou de continuação da análise (Patton, 2002; Silverman, 2000a) e de encontro com os aspectos que gostaria de ver acrescentados ou clarificados na entrevista seguinte.

Os documentos. Enquanto as entrevistas e as observações são instrumentos de recolha de dados especificamente desenhados para responderem às questões em estudo, os documentos são geralmente produzidos antes do início da investigação e, muitas vezes, por razões que não aquelas que interessam ao investigador (Merriam, 1998). O termo *documento* refere-se a

um conjunto alargado de registos escritos e simbólicos relevantes para o estudo em curso (Erlandson et al., 1993; Merriam, 1998), e, segundo Merriam (1998), os três principais tipos de documentos disponíveis para os investigadores são os registos públicos, os registos pessoais e os objectos. Como exemplos destes três tipos de documentos, posso indicar as fotografias, as actas, os objectos, os artigos de jornal ou de revista, os programas de disciplinas, as teses, as brochuras, os diários, os vídeos, as notas de comunicações, as notas de aulas, os relatórios pessoais, as transparências, os discursos, as investigações anteriores, os estudos de caso anteriores, ou os livros (Berg, 1998; Erlandson et al., 1993; Hodder, 2000; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1998; Patton, 2002; Yin, 2003b).

Os documentos constituem, pois, fontes inesgotáveis de informação, que pode ser usada da mesma forma que a que deriva de observações ou de entrevistas (Erlandson et al., 1993). Contêm pistas, factos, ou detalhes que possibilitam uma melhor e mais completa compreensão do fenómeno em estudo (Creswell, 2002; Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990; Merriam, 1998; Patton, 2002; Yin, 2003b). Adicionalmente, permitem corroborar os resultados obtidos através de outros instrumentos, e servem, no caso em que os dados recolhidos nos documentos são contraditórios em relação aos recolhidos através de outro tipo de instrumentos, para se procurar investigar tal contradição junto dos participantes (Yin, 2003). Há que sublinhar que, pelo facto de os documentos existirem independentemente da investigação, a maioria contém muitos aspectos irrelevantes para o investigador. No entanto, vale a pena procurá-los, porque cada documento representa um momento em que os participantes dão a sua opinião, argumentam, e/ou descrevem eventos, que podem ser comparados com o que é ouvido e visto pelo investigador, durante o trabalho de campo (Merriam, 1988).

Neste estudo, utilizei documentos públicos da autoria ou co-autoria dos participantes, tais como teses de doutoramento, trabalhos no âmbito das provas

de obtenção do título de agregado, livros, artigos, brochuras e programas de disciplina relacionados com o tema das dificuldades de aprendizagem, bem como documentos privados, tais como transparências de aulas. Encontrei os documentos públicos através de pesquisa feita em bases de dados das bibliotecas das Universidades onde os participantes leccionam, na minha biblioteca privada e mediante a recomendação dos próprios participantes, ou de pessoas que me estavam próximas, nomeadamente colegas e orientador (Cooper & Hedges, 1994). Os documentos privados foram-me gentilmente fornecidos pelos participantes. Para mim, a utilização destes documentos constituiu mais uma fonte de evidência, através da qual pude «ouvir as vozes» dos participantes.

Análise dos dados

A análise de dados qualitativos, que se apresenta como um amplo desafio para o investigador (Patton, 2002), pode ser definida como um processo intuitivo (Merriam, 1998), através do qual se dá sentido, se examinam minuciosamente, se organizam, e se codificam os dados recolhidos (Holliday, 2002). Miles e Huberman (1994) consideram que a análise de dados ocorre durante as actividades de redução dos dados, de apresentação dos dados e de elaboração das conclusões, actividades estas que se desenvolvem de uma forma

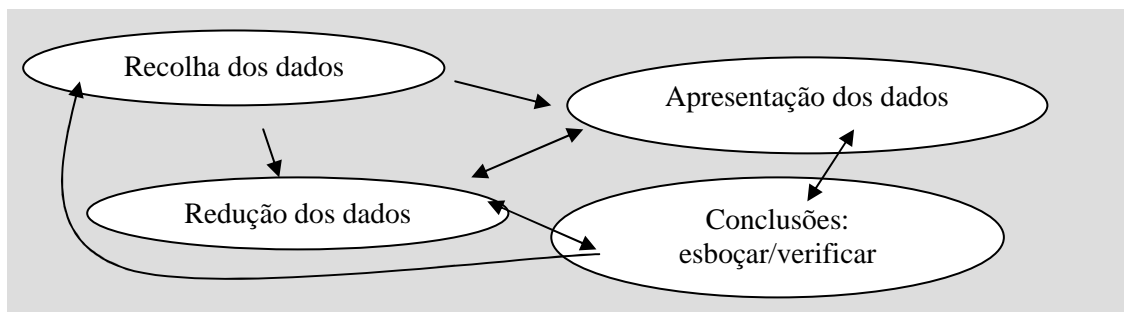


Figura 5. Modelo interactivo de análise de dados (adaptado de Miles & Huberman, 1994, p. 12).

A execução destas três actividades—redução de dados, apresentação de dados e apresentação de conclusões—implica separar a informação que é significativa da que é trivial, identificar padrões temáticos significativos e encontrar a melhor maneira de dar a conhecer o que de essencial foi encontrado, ou seja, implica transformar dados brutos em resultados (Patton, 2002). Não existe nenhuma fórmula mágica ou nenhuma receita milagrosa que o investigador possa usar para efectuar esta transformação. Existem, sim, orientações, sugestões e exemplos de procedimentos que pode seguir. No entanto, sublinho que a aparência final deste processo de transformação é exclusiva de cada investigador e apenas conhecida quando ele chega ao fim do percurso (Patton, 2002). Isto porque a transformação dos dados brutos em conclusões se baseia no conhecimento, na criatividade, na disciplina científica, na experiência, na formação, na reflexão pessoal, no estilo, na iniciativa e no trabalho do investigador (Patton, 2002). Tal como diz Richardson (2000b), citado por Patton (2002), a análise de dados qualitativos envolve não só dar sentido aos dados mas, também, dar sentido à nossa relação com o mundo e àquilo que vamos descobrindo sobre nós, à medida que vamos descobrindo algo sobre o fenómeno em estudo.

Nas próximas três secções deste trabalho, descrevo o percurso de análise dos dados recolhidos junto dos participantes; nomeadamente, indico como reduzi os dados e como organizo a apresentação dos resultados e das conclusões.

Redução dos dados

Neste estudo, utilizei a análise de conteúdo como técnica de tratamento da informação contida nas entrevistas e nos documentos (Bardin, 1977; Vala, 1986). Assim, tive por objectivo reduzir dados, encontrar ideias padrão ou

temas e fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto (Covert, 1977; Patton, 2002; Krippendorff, 1980, citado por Vala, 1986).

No estudo que realizei, segui os seguintes seis passos da análise de conteúdo (Covert, 1977; Ryan & Bernard, 2000):

1. *Identifiquei como universo da análise (corpus)* as transcrições das entrevistas e os documentos recolhidos.

2. *Identifiquei o item como a unidade de codificação*, ou seja, cada entrevista e documento constituíram os segmentos do conteúdo sobre os quais realizei a categorização.

3. *Especifiquei o sistema de categorias*. A codificação força o investigador a fazer juízos sobre o sentido do texto e, como tal, representa a «alma e o coração» da análise de conteúdo (Ryan & Bernard, 2000). Segundo Hogenraad (1984), citado por Vala (1986), uma categoria é definida «como um certo número de sinais da linguagem que representam uma variável na teoria do analista» (p. 110). Desta forma, uma categoria «é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito» (Vala, 1986, p. 11). Uma categoria ou tema é um construto que o investigador identifica antes, durante, ou depois da recolha de dados (Ryan & Bernard, 2000), e que pode representar tanto o *que* é dito, como a forma *como* é dito (Covert, 1977). A literatura e a experiência do investigador são fontes inesgotáveis de categorias ou temas; contudo, muitas vezes, são induzidas dos dados (Ryan & Bernard, 2000).

Neste estudo, o sistema de categorias, que tem em conta o *que* os participantes dizem, foi elaborado segundo um misto de análise dedutiva (com categorias pré-determinadas de acordo com uma referência teórica) e de análise indutiva (com categorias que emergiram dos dados), à medida que fui lendo e relendo os dados obtidos (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002; Vala, 1986).

Saliento que o sistema de categorias foi crescendo e sendo refinado, à medida que novos casos foram entrando no estudo. Destaco também que o processo dedutivo ocorreu especialmente nas categorias de conceito e de elegibilidade, e o indutivo nas categorias de evolução do campo, de terminologia e de desafios, bem como na análise do percurso profissional dos participantes.

Segundo Covert (1977) e Merriam (1998) desenvolvi um sistema em que as categorias têm as seguintes características:

- São mutuamente exclusivas: Cada elemento dos dados apenas pode ser classificado numa, e apenas numa, das categorias.

- São exaustivas: Toda a informação que é considerada relevante é incluída numa das categorias.

- São independentes: A classificação de determinado elemento dos dados não afecta a classificação de outro elemento.

- São congruentes conceptualmente: As categorias estão ao mesmo nível de abstracção.

- Reflectem o objectivo do estudo: As categorias representam as respostas às questões de investigação.

- São denominadas tendo em conta os dados: O nome das categorias reflecte o mais possível o que os dados representam; ou seja, a essência do que os dados revelam.

5. Apliquei o sistema de categorias às unidades de registo

O acto de codificar envolve a atribuição de unidades de texto às categorias (Ryan & Bernard, 2000). Assim, após as leituras dos dados que me permitiram elaborar o sistema de categorias, voltei novamente a lê-los, agora seleccionando frases do texto que agrupei em cada categoria.

Embora no centro da análise de dados esteja a compreensão que emerge do texto, que é qualquer coisa que os computadores ainda não fazem, a gestão do sistema de categorias, a selecção dos elementos do texto a codificar, bem

como a escrita dos estudos de caso ficou facilitada pela utilização que fiz do programa de análise qualitativa de dados *NUD.IST Vivo*, comumente abreviado de *NVivo* na versão 2.0 (Bazeley & Richards, 2000; Gibbs, 2002; Weitzman, 2000).

6. Revisão a aplicação das categorias

Depois de todos os estudos de caso individuais terem sido escritos, voltei a aplicar o sistema de categorias, no sentido de verificar a consistência das características das categorias ao longo dos sete casos.

O sistema de categorias que desenvolvi e utilizei neste estudo está representado na Figura 6.

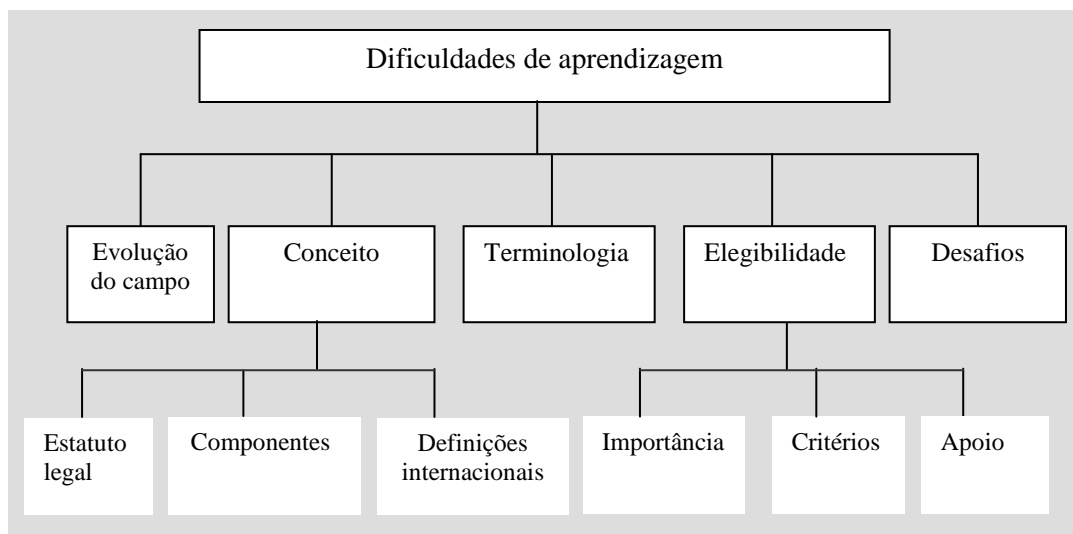


Figura 6. Sistema de categorias e subcategorias.

Apresentação dos Resultados

Neste estudo, os dados são organizados e apresentados, primeiro sob a forma de estudos de caso individuais, depois sob a forma de discussão e

cruzamento da informação e, por fim, sob a forma de conclusões e recomendações, cujos formatos passo a descrever.

Os estudos de caso individuais: Tenho o conhecimento e a consciência de que não existe apenas um formato para elaborar estudos de caso (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985; Yin, 2003b), pelo que, neste estudo, procuro, o mais possível, dar voz aos participantes, escrevendo os casos na terceira pessoa (ou na primeira, quando estou envolvida) e utilizando a sua linguagem natural, através de citações do que disseram nas entrevistas ou do que escreveram nos documentos, e do seu feedback, aquando da revisão que fizeram dos casos. Adicionalmente, procurei escrever os casos sob o ponto de vista factual, com o intuito de facilitar as interpretações. Em resumo, procuro que seja possível interagir intelectual e emocionalmente com cada contexto, à medida que descrevo o que o caracteriza (Erlandson et al., 1993).

Neste documento, incluo sete estudos de caso, correspondendo, cada um, a um dos participantes. Apresento-os seguindo a ordem temporal de realização das primeiras entrevistas. Escrevo-os tendo em conta o propósito de reflectirem o sistema de categorias que foi elaborado ao longo do período de redução e transformação dos dados qualitativos (Erlandson et al., 1993). No entanto, para melhor traduzirem as experiências e as perspectivas dos participantes, os estudos de caso nem sempre têm a mesma estrutura. Foram construídos a partir dos dados recolhidos através das entrevistas e dos documentos e são escritos num estilo narrativo. No final, apresento para seis dos participantes, uma figura que procura resumir a sua perspectiva relativamente às categorias consideradas. Um dos participantes não concordou com a apresentação de uma figura síntese, na medida em que considerou ser redutora do seu discurso.

O cruzamento de dados: Segundo Milles e Huberman (1994), é crucial que se compreenda a dinâmica de cada participante, antes de se passar ao

cruzamento dos resultados. Assim, depois de dar a conhecer, individualmente, os sete estudos de caso, apresento o cruzamento e a discussão das perspectivas dos participantes, o que permitirá traçar, olhando para os vários casos, a configuração e a direcção de determinada perspectiva ou experiência, apontar as similaridades e as diferenças entre os participantes (Covert, 2003), bem como analisar e interpretar as perspectivas à luz da investigação e do debate internacional.

Apresentação das Conclusões e das Recomendações

A apresentação das conclusões e recomendações está organizada com o objectivo de representar o essencial que encontrei e o conhecimento que obtive pelo facto de ter completado este estudo (Covert, 2003). Por fim, apresento pontes para futuros estudos que tenham em conta os resultados a que cheguei.

Confidencialidade

O método naturalista é considerado altamente intrusivo, na medida em que leva o investigador a entrar no mundo onde os participantes vivem e trabalham. As entrevistas abertas implicam que os participantes partilhem sentimentos, experiências, perspectivas e conhecimentos, o que pode, também, ser considerado uma intromissão (Merriam, 1998; Patton, 2002). Tendo a noção destes aspectos, procurei, no primeiro contacto pessoal com os participantes, e nos momentos iniciais da primeira entrevista, realçar que a participação no estudo era voluntária, e que poderiam em qualquer altura abandoná-lo (Kvale, 1996; Seidman, 1998) (ver no Anexo D o esclarecimento inicial à entrevista). Adicionalmente, informei os participantes sobre os seguintes aspectos (Patton, 2002; Seidman, 1998):

- Para que servia a informação recolhida.
- De que forma ia ser utilizada a informação recolhida.
- Como ia ser disseminada a informação recolhida.
- Que tipo de temas iam fazer parte da entrevista (esta indicação foi também fornecida por escrito).
- De que forma a confidencialidade ia ser mantida.
- Que riscos/benefícios envolviam a participação neste estudo.

O contacto pessoal característico da entrevista aberta implica que os participantes perdem a possibilidade de manterem o anonimato perante o investigador (Berg, 1998; Merriam, 1998; Seidman, 1998). Contudo, de modo a proteger a sua identificação o mais possível, foi garantida aos participantes a confidencialidade na apresentação dos resultados através do uso de um pseudónimo (Berg, 1998; Patton, 2002), que, por sua vontade própria, deixaram à minha escolha. Não obstante, tal como sugerido por Patton (2002), deixei em aberto a possibilidade de os participantes utilizarem os seus verdadeiros nomes, o que nenhum fez. Um dos participantes sugeriu a utilização das letras do Alfabeto Grego como pseudónimos. No âmbito da segunda entrevista fiz esta proposta a cada um deles, que foi prontamente aceite. Adicionalmente, não incluo neste documento informações que possam facilmente identificar os participantes (excepto quando desejado), como, por exemplo, o nome da Universidade onde desempenham funções docentes, nem a identificação dos autores, nem das páginas dos documentos que constituem parte do *corpus* da análise. Embora tenha tentado, por todos os meios possíveis, manter o anonimato dos participantes, reconheço que, em relação a alguns deles, isso poderá ser difícil, uma vez que são profissionais reconhecidos no país (Christians, 2000). Contudo, este aspecto foi conversado e negociado, tendo os participantes aceite esta dificuldade.

Neste estudo, procurei proceder da forma mais ética possível, tendo dado atenção aos aspectos indicados anteriormente.

CRITÉRIOS DE CONFIANÇA

Os resultados obtidos nos estudos de investigação têm consequências para as práticas do dia-a-dia e, por isso, não podem escapar a julgamentos de confiança (Erlandson et al., 1993; Krathwohl, 1998). Reconhecendo que este é um dos aspectos em que o paradigma naturalista é mais criticado (Lincoln & Guba, 1985), o investigador deve demonstrar o valor de verdade e fornecer toda a informação necessária para que os interessados possam aplicar os resultados ou fazer julgamentos externos sobre a consistência dos procedimentos seguidos e sobre a neutralidade dos resultados ou das decisões (Erlandson et al., 1993). Guba e Lincoln têm-se referido a este conjunto de critérios de confiança como *trustworthiness* e têm definido e descrito como podem ser obtidos em estudos que se enquadram num paradigma naturalista. A questão da *trustworthiness* é simples: Como pode um investigador convencer a audiência (e a si próprio) de que os resultados do estudo merecem ser tidos em atenção? Que argumentos, que critérios, podem os investigadores apresentar? Assim, estes autores consideram que a forma de conferir qualidade ou confiança ao estudo é através de técnicas que permitem assegurar a credibilidade, a transferibilidade, a dependabilidade e a confirmabilidade (ver Quadro 3).

Quadro 3.

ESTABELECIDAMENTO DE CONFIANÇA: COMPARAÇÃO ENTRE PARADIGMAS (ADAPTADO DE LINCOLN E GUBA, 1985, P. 328 E DE ERLANDSON ET AL., 1993, P. 133)

Critério	Paradigma Positivista	Paradigma Naturalista	Exemplos de técnicas naturalistas
Valor de verdade	Validade interna	Credibilidade	- Trabalho de campo prolongado. - Observação persistente. - Triangulação. - Sessões de resumo (<i>peer debriefing</i>). - Validação junto dos participantes (<i>member checking</i>).
Aplicabilidade	Validade externa	Transferibilidade	- Descrição detalhada. - Diário reflexivo.
Consistência	Fiabilidade	Dependência	- Auditoria. - Diário reflexivo.
Neutralidade	Objectividade	Confirmabilidade	- Auditoria. - Diário reflexivo.

De seguida, apresento uma pequena descrição dos métodos que utilizei para promover a confiança neste estudo, seguindo, para alcançar esse objectivo, a proposta de Lincoln e Guba (1985).

Métodos para Assegurar a Credibilidade

Qualquer investigador tem, como questão central, o estabelecimento de um grau de confiança que permita indicar que os resultados do seu estudo são verdadeiros para os participantes e para o contexto em que o estudo foi realizado (Lincoln & Guba, 1985). Dentro dos limites do paradigma positivista, este grau de confiança é descrito com base na validade interna, ou seja, na relação isomorfa que se estabelece entre os dados e o fenómeno que estes representam (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985). No que respeita o paradigma naturalista, não é assumida uma só realidade objectiva, pelo que a determinação de uma relação isomorfa é irrelevante. Mais pertinente é a existência de compatibilidade entre as realidades construídas nas mentes dos participantes e as realidades que o investigador construiu. Esta relação é denominada de credibilidade (Erlandson et al., 1993).

Com o propósito de procurar dar credibilidade ao seu estudo, o investigador naturalista tem de mostrar que representou as múltiplas construções adequadamente, ou seja, que as reconstruções que fez (traduzidas em resultados e interpretações) são credíveis para aqueles que construíram as múltiplas realidades originais. A implementação do critério de credibilidade torna-se numa tarefa dupla. Primeiro, o investigador tem de desenvolver o estudo de forma a aumentar a probabilidade de os resultados serem considerados credíveis. Segundo, tem de fazer com que os resultados sejam aprovados por aqueles que construíram as múltiplas realidades em estudo – os participantes (Lincoln & Guba, 1985). Assim, no sentido de cumprir esta dupla

tarefa durante o estudo, utilizei três das técnicas propostas por Lincoln e Guba (1985); uma técnica permitiu-me aumentar a probabilidade de produzir resultados e interpretações credíveis – a triangulação; outra permitiu-me realizar verificações externas ao processo de investigação – (*peer debriefing*); uma terceira que permitiu-me testar os resultados e as interpretações junto dos participantes – validação junto dos participantes (*member checking*), que descrevo de seguida.

Triangulação

Segundo Stake (1995), o termo triangulação deriva da utilização que, no passado, os navegadores faziam das estrelas, para inferirem a sua localização. Se, para os navegadores, a triangulação implicava o estabelecimento de rotas, para os investigadores representa estabelecer resultados mais credíveis. De acordo com Denzin (1978), citado por Patton (2002), a lógica da triangulação baseia-se na premissa de que «nenhum método sozinho pode adequadamente resolver o problema da existência de factores causais rivais» (p. 247). Denzin (1978) sugere quatro modos de triangulação: A utilização de diferentes e múltiplas fontes (ex., diferentes pessoas), métodos (ex., observações, entrevistas, documentos), investigadores (diferentes investigadores), e teorias (diferentes teorias de interpretação). Eu recorri a diferentes métodos (instrumentos) de recolha de dados para concretizar a técnica de triangulação (Patton, 2002; Lincoln & Guba, 1985). Assim, fiz triangulação quando comparei os dados recolhidos por meio das entrevistas com os dados recolhidos através dos documentos (Patton, 2002).

A utilização de diferentes instrumentos permitiu-me testar a consistência dos dados obtidos, clarificar o sentido que dei aos dados e, assim, perceber e identificar melhor os vários aspectos que, na globalidade, constituem o

fenómeno das dificuldades de aprendizagem em Portugal (Patton, 2002; Stake, 2000).

Sessões de resumo

As sessões de resumo (*peer debriefing*) constituíram a segunda técnica que utilizei para estabelecer credibilidade no meu estudo. Segundo vários autores (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985), esta técnica pode ser definida como uma actividade que o investigador desenvolve juntamente com uma pessoa que está fora do contexto do estudo. Esta actividade permite explorar aspectos do estudo que, de outra forma, lhe poderiam passar despercebidos, e detém várias funções. Primeiro, ajuda-o a manter-se «no caminho», na medida em que o faz pensar em voz alta e lhe permite debater questões metodológicas e éticas, interpretações, resultados, hipóteses de trabalho, reflexões, etc., com um par que se deve comportar como «o advogado do diabo». O objectivo é assegurar que o investigador está consciente da sua postura e do processo que está a desenvolver. Em segundo lugar, este tipo de sessões também permitem ao investigador partilhar emoções, sentimentos, preocupações, ou frustrações que podem afectar a sua capacidade para conduzir ou concluir o estudo, bem como partilhar e discutir ideias e estratégias que ajudam o investigador a percorrer um caminho que é tão solitário (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985). Não existem muitas indicações sobre a forma como estas sessões se devem desenrolar; no entanto, a pessoa escolhida deve ser alguém que se iguala ao investigador, ou seja, alguém que não tem uma relação de autoridade perante o investigador (Lincoln & Guba, 1985).

Neste estudo, desenvolvi esta actividade com uma pessoa minha amiga que, embora não desenvolvendo a sua actividade profissional na área da educação especial, tem elevada experiência de leccionação e de investigação, e

qualidades humanas excepcionais. Não fizemos sessões regulares, nem lhe pedi que mantivesse relatórios das nossas conversas, como sugerem vários autores (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985), até porque se trata de uma pessoa muito ocupada. Contudo, mantive com ela conversas e reflexões sempre que senti necessidade e, sublinho que, sem elas, não teria, muitas vezes, conseguido seguir em frente.

Validação pelos participantes

De acordo com Lincoln e Guba (1985), a validação junto dos participantes (*member checking*) é a técnica mais importante no estabelecimento da credibilidade de um estudo. Esta técnica permite que os participantes verifiquem os dados, as categorias, as interpretações e as conclusões a que o investigador chegou (Lincoln & Guba, 1985). Assim, os participantes têm a oportunidade de indicar se se reconhecem, ou não, nas reconstruções que o investigador fez da sua realidade. É um processo contínuo, desenvolvido de modo formal e informal ao longo do estudo (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985). Seguidamente, listo os momentos do estudo nos quais utilizei o *member checking*:

- Quando, durante a entrevista, sumariei informação;
- Quando forneci aos participantes cópias das transcrições das entrevistas;
- Quando forneci aos participantes a primeira versão dos estudos de caso;
- Quando forneci aos participantes a versão final dos estudos de caso;
- Quando realizei sessões com cada um dos participantes, em que as interpretações finais foram discutidas e verificadas (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985).

Estes momentos constituíram oportunidades únicas para os participantes corrigirem erros factuais e/ou interpretações, ou para acrescentarem informação de forma involuntária (Lincoln & Guba, 1985).

Métodos para Assegurar Transferibilidade

O estabelecimento de transferibilidade pelo investigador naturalista é muito diferente do processo de estabelecimento da validade externa pelo investigador positivista. A técnica utilizada para o estabelecimento da transferibilidade é a «descrição minuciosa» do contexto (Lincoln & Guba, 1985).

Descrição minuciosa do contexto

O investigador naturalista não pode especificar a validade externa do seu estudo. O que pode fazer é apresentar uma «descrição minuciosa» do contexto de investigação, para que algum interessado possa fazer a transferibilidade, ou possa concluir se essa transferibilidade pode ou não ser feita; ou seja, deve fornecer dados suficientes para que os julgamentos de transferibilidade possam ser feitos por aqueles que são potenciais utilizadores (Lincoln & Guba, 1985). Desta forma, neste estudo, no sentido de estabelecer transferibilidade, faço uma descrição o mais detalhada possível de tudo aquilo que possa ser necessário para se perceberem os resultados; isto é, de modo a que a descrição permita que os interessados sintam que estão realmente no contexto em estudo (Erlandson et al., 1993). Segundo Lincoln e Guba (1985), não existe consenso sobre o que constitui uma «descrição detalhada». Porém, procurei fazer descrições, o mais pormenorizadas possível, das características dos participantes, para sem comprometer o anonimato, melhor se poderem compreender as suas perspectivas.

Métodos para Assegurar a Confirmabilidade e a Dependabilidade

O diário reflexivo, quando correctamente feito e controlado, é uma técnica a utilizar para assegurar a confirmabilidade e a dependência num estudo naturalista (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985).

O diário reflexivo

Neste estudo, o diário reflexivo funcionou como um tipo de diário onde fui escrevendo informação relacionada com a logística do estudo, nomeadamente relativa aos encontros com os participantes (horas, locais, duração, impressões sobre o que se tinha passado, e-mails trocados, etc.), às razões para ter, ou não, tomado determinadas decisões metodológicas, às notas sobre aspectos relacionados com a interpretação dos dados, com indicações teóricas que se relacionassem com os dados que estava a receber, etc. Sublinho, igualmente, que nas sessões de resumo, discutimos, em determinados momentos, os resultados e as conclusões, com o propósito de analisar se não tinha tirado conclusões não apoiada nos dados.

A triangulação, as sessões de resumo, a verificação que os participantes fizeram aos estudos de caso, a descrição minuciosa dos diferentes contextos e o uso de um diário reflexivo, foram as técnicas descritas que usei para procurar promover a confiança no estudo que desenvolvi.

Neste capítulo, descrevi a forma como o paradigma naturalista me influenciou, como seleccionei os participantes, como recolhi e analisei os dados e como apresentei os resultados e as conclusões. Referi ainda como procurei manter a confidencialidade dos participantes e quais os métodos que usei para atribuir confiança ao estudo.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: AS PERSPECTIVAS DOS SETE PARTICIPANTES

A apresentação dos resultados está organizada em dois capítulos. O primeiro é dedicado às perspectivas de cada participante e está escrito no formato de estudos de caso. O segundo capítulo é dedicado ao cruzamento destas perspectivas no sentido de reflectir um todo, que interpreto e discuto com base na investigação e no debate internacionais.

Assim, neste capítulo começo por apresentar os sete estudos de caso que escrevi de forma actual e utilizando o mais possível a linguagem natural dos participantes, através de citações oriundas dos instrumentos de recolha de dados ou das sessões de validação. Apresento-os pela ordem de realização da primeira entrevista e estes, embora espelhando o sistema de categorias que fui desenvolvendo durante a fase de análise, estão organizados de forma a reflectirem as experiências e as perspectivas dos participantes, pelo que nem sempre são constituídos pelas mesmas secções. Começo por fazer uma exposição breve das características pessoais e profissionais de cada participante—identificados com os pseudónimos Alfa, Beta, Gama, Delta, Zeta, Capa e Sigma—indispensáveis para que se percebam as posições que tomam.

Posteriormente apresento as suas perspectivas sobre a evolução, o conceito, a elegibilidade, a terminologia e os desafios que se colocam ao campo das dificuldades de aprendizagem em Portugal.

ALFA

A Pessoa

Não conhecia pessoalmente Alfa quando o contactei telefonicamente pela primeira vez. No decurso da conversa mostrou-se atencioso e sem grandes perguntas aceitou a receber-me na universidade onde lecciona, poucas semanas depois. Conheci-o dia 12 de Janeiro de 2004, quando aí me deslocuei para descrever o meu projecto. Depois de informado da minha presença, veio do seu gabinete ao átrio da Faculdade e após as apresentações iniciais, juntos fizemos uma visita guiada pelas instalações. Em seguida, conversámos no seu gabinete durante cerca de hora e meia. Alfa ouviu com atenção o que eu lhe dizia e colocou várias questões, cujas respostas me permitiram acrescentar pormenores sobre o que lhe estava a propor, nomeadamente sobre a metodologia que utilizaria no estudo e sobre o protocolo da sua participação. No final, aceitou colaborar e desta forma partilhar comigo as suas perspectivas sobre o campo das dificuldades de aprendizagem. A primeira entrevista decorreu três semanas mais tarde, a 2 de Fevereiro de 2004, no seu gabinete, durante cerca de uma hora. Contactámos várias vezes por e-mail no sentido de Alfa validar primeiro a entrevista e depois o estudo de caso e encontrámo-nos de novo no dia 14 de Março de 2005 para podermos conversar sobre essa validação. Em todos os contactos que mantivemos mostrou-se afável, calmo e descontraído, falou com entusiasmo, devagar, com segurança, e por vezes através do tom de voz, de expressões faciais e gestuais espelhou o seu sentir sobre o que contava. Recordo igualmente que nos vários momentos que partilhamos fez-me sentir sempre bem vinda, e tratou-me como uma pessoa que também tinha conhecimentos tanto ao nível da vida académica como da área das dificuldades de aprendizagem, concordando ou complementando algo que eu dizia e verbalizando muitas vezes: «como sabes».

Quando, na primeira entrevista, coloco em discussão o porquê do seu envolvimento na área das dificuldades de aprendizagem, Alfa começa por me dizer que se interessou desde «sempre pela educação especial» (E1, ¶16). Posteriormente, expressa que durante os estudos de formação inicial as dificuldades de aprendizagem despertaram «um pouco mais» (E1, ¶16) a sua atenção porque lhe pareceu ser uma área «muito mais abrangente . . . dentro da educação especial, e também, porque havia . . . nessa faculdade . . . dois professores, que eram . . . conhecidos . . . a nível nacional e internacional neste âmbito» (E1, ¶16). Quis frequentar as aulas desses professores e, também, ter a sua orientação para a realização da sua tese final.

Alfa tem 61 anos e indicou-me durante conversas informais que nos tempos livres gosta de ler, de jardinagem, do contacto com a natureza, nomeadamente de passear e de praticar desporto ao ar livre —ciclismo, atletismo, futebol e voleibol.

O Percurso Profissional

Descrevo o percurso profissional de Alfa nas vertentes da sua formação, da investigação e da docência tendo por base o que referiu nas entrevistas e que, portanto, considerou mais pertinente para este estudo.

A Formação inicial e pós-graduada na área das dificuldades de aprendizagem

Alfa começou a sua formação académica universitária num país estrangeiro com a frequência de um curso de Pedagogia, organizado em cinco anos curriculares, com os dois primeiros a conferirem um grau «de certa forma equivalente àquilo que nós designamos, aqui, por bacharel» (E1, ¶12). Uma

vez estes concluídos, continuou os seus estudos ingressando no terceiro ano, no início do qual teve «uma introdução geral aos diversos campos ou áreas de diferenciação da pedagogia» (E1, ¶12). No segundo semestre, ao ser confrontado com a necessidade de ter de escolher uma área para se especializar, optou pela da educação especial, nomeadamente pela das «dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶12). Nesse período, à medida que foi adquirindo conhecimentos vários, foi-se «orientando para esta área . . . de investigação . . . [e] de trabalho» (E1, ¶12). Em 1977, a finalização deste curso conferiu-lhe o «*doctorandus* em ortopedagogia» ou seja «pedagogia do ensino especial com especialização em dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶36).

Em 1979, já em Portugal, ingressa na carreira docente universitária, tendo leccionado e gradualmente preparado o seu doutoramento. Foi-lhe atribuído o grau de Doutor em 1991, após a defesa de uma tese no âmbito das dificuldades da leitura e da escrita.

Da descrição que fiz do percurso de formação de Alfa, sobressai que este, desde a frequência dos seus estudos iniciais, se «orientou . . . muito . . . para a área» (E1, ¶12) das dificuldades de aprendizagem.

A investigação no âmbito das dificuldades da leitura, da escrita e dos problemas de comportamento

A sua primeira ligação a estudos empíricos na área das dificuldades de aprendizagem deu-se quando era aluno da formação inicial. No quinto ano do curso de Pedagogia participou «num projecto de investigação que tinha por . . . tema a maturidade escolar, [no qual] se procurava verificar, no âmbito de um conjunto de escolas, . . . se as crianças de quatro e cinco anos tinham, ou não, maturidade para poderem frequentar, sem dificuldades, a escola» (E1, ¶12). Em relação às crianças que o grupo de investigadores considerava não terem

maturidade suficiente para frequentarem o primeiro ano do ensino básico, eram tomadas «medidas específicas, feito aconselhamento a pais, a professores, etc., para que . . . num relativo curto espaço de tempo pudessem adquirir essa maturidade» (E1, ¶12). A referência que Alfa faz a esta experiência vivida há vários anos, revela que teve «bastante importância» (E1, ¶12) para si, em termos do percurso que fez posteriormente na área das dificuldades de aprendizagem.

Mais tarde, com a investigação que realizou para a obtenção do grau de doutor, procurou «encontrar uma explicação para a ocorrência de problemas de leitura e de escrita, que afectam crianças do primeiro ciclo do ensino básico e conduzem, frequentemente ao insucesso escolar» (D1, 1993). Este estudo «de natureza não experimental e de tipo correlacional» (D1, 1993) incidiu

sobre os quatro primeiros anos do Ensino Básico [e] teve como objectivos principais . . . estudar certas características psicológicas, implicadas, segundo a literatura, no insucesso da leitura e da escrita. Baseado numa amostra de 42% das escolas oficiais do Concelho, escolhidas aleatoriamente, . . . o trabalho implicou o diagnóstico de 31% das crianças com dificuldades e o exame de número igual de alunos sem esses problemas, a fim de compará-los com as primeiras. (D1, 1993)

Durante a realização da primeira entrevista, Alfa refere que enquanto docente universitário, desenhou e levou a cabo «um projecto de investigação na área das dificuldades da leitura e da escrita» (E1, ¶45), com o objectivo de alargar o seu envolvimento junto das populações com dificuldades de aprendizagem. A leitura que fez de artigos que Alfa publicou em revistas de educação e de psicologia, permite-me fazer referência a dois estudos empíricos em que participou como investigador. O primeiro, que decorreu entre 1983 e 1985, possibilitou-lhe, através de um inquérito feito a professores do ensino básico, recolher, analisar e interpretar dados de «professores e alunos, sobre a estrutura adoptada na sala de aula, sobre os problemas de aprendizagem, sobre o modo como crianças com dificuldades escolares são apoiadas, e sobre outros

assuntos afins, todos eles ligados à temática das dificuldades de aprendizagem» (D5, 1997).

O segundo projecto de investigação esteve relacionado com os distúrbios do comportamento e com as dificuldades de aprendizagem também no ensino básico. Deste estudo fizeram parte os seguintes objectivos:

- tradução e adaptação de instrumentos existentes ou construção de outros novos;
- pré-teste dos instrumentos, em sujeitos, oriundos da população;
- levantamento dos problemas de comportamento e das dificuldades de aprendizagem, na população seleccionada;
- estabelecimento de índices de prevalência gerais e específicos daqueles distúrbios;
- comparação dos casos problemáticos entre si e com um grupo de sujeitos normais, no que respeita a variáveis psicológicas, familiares e sócio-culturais. (D3, 1995)

Na segunda entrevista Alfa indica-me que actualmente participa um projecto relacionado com «distúrbios emocionais na criança e no adolescente» que pretende ser um estudo «epistemológico e experimental» (E2, ¶5). Com este projecto longitudinal que estuda um conjunto de alunos desde a idade de seis, sete anos, procura no presente, entre outros aspectos, verificar se estas crianças «abandonaram ou não a escola, se encontraram ou não determinado tipo de trabalho, se são desempregados, se são sujeitos desadaptados ou não» (E2, ¶15).

Em síntese, o conjunto de estudos empíricos que Alfa tem desenhado e colocado em prática está ligado com a comparação entre grupos de alunos com, e sem, dificuldades de aprendizagem em termos de variáveis relacionadas com aspectos psicológicos, familiares, socioculturais e da personalidade; com a determinação da prevalência das dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares; e com a caracterização dos problemas de comportamento e das dificuldades de aprendizagem dos alunos do ensino básico. É também importante destacar que os seus estudos têm, um carácter longitudinal e têm, igualmente, contribuído para a construção e para a tradução e a adaptação para

a língua portuguesa de instrumentos que permitem avaliar os alunos ao nível da leitura, da matemática e do ditado, bem como para a realização de testes de validação destes instrumentos para a população portuguesa. Não me indica nenhuma dificuldade que a equipa de investigação tenha sentido aquando da selecção de amostras, até porque, tal como referiu na segunda entrevista, sempre elaborou e testou o conjunto de instrumentos que permitiam, depois, fazer a selecção dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem na docência universitária

Em 1979, durante o período em que esperava que lhe concedessem a equivalência do curso de formação inicial que tirou no estrangeiro, Alfa foi convidado a leccionar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da universidade onde actualmente desempenha a sua actividade profissional. Este convite aconteceu porque os elementos da equipa incumbida de analisar o pedido de equivalência do curso, quando se debruçaram sobre o seu currículo e o seu plano de estudos consideraram-nos muito «interessante[s] para . . . a faculdade, . . . porque era uma faculdade nova e com pessoal que não tinha . . . grande preparação ... nestas áreas» (E1, ¶28). Alfa aceitou o convite que lhe foi feito e após resolvidos todos os aspectos burocráticos de admissão de pessoal, integrou o corpo docente da universidade com o propósito de leccionar conteúdos curriculares da área de psicologia pedagógica, no curso de Psicologia e Ciências da Educação. No entanto, por razões de reorganização e gestão de pessoal docente, foi-lhe confiado o ensino da disciplina de «orientação escolar e profissional» (E1, ¶32), apesar de considerar que «não tinha uma formação de base nesta área» (E1, ¶32). Assim, embora sentindo-se «um pouco ludibriado» (E1, ¶32) com esta situação, «durante vários anos . . . deu as aulas teóricas e práticas dessa disciplina ... do quarto ano ... [do] curso de psicologia, e portanto trabalh[ou] mais especificamente nesta área do que

propriamente em áreas base que tinha como formação» (E1, ¶32). Esta conjuntura, os sentimentos despertados e a forma como procurou cumprir conscienciosamente e com o máximo profissionalismo a função que lhe tinha sido atribuída, foi expressa, de forma frontal, com as seguintes palavras:

como sabes, [esta disciplina] tem um nome muito vago—orientação escolar e profissional—eu poderia . . . ter puxado a «brasa para a minha sardinha», no sentido de [fazer da] orientação escolar, . . . orientação pedagógica. . . .

Mas a ligação entre orientação escolar e profissional remete bastante para a relação entre . . . a formação e a entrada para uma profissão, a escolha profissional. [Assim,] . . . eu tentei o mais que podia, . . . [ser] bastante coerente na escolha a fazer em termos de introdução de conteúdos na cadeira . . . e orientei mais esta disciplina para . . . assuntos relativos à escolha . . . de áreas de estudos, . . . numa perspectiva de escolha futura profissional, mais no âmbito da problemática dos interesses diversificados, da decisão em relação à escolha a fazer, etc.. (E1, ¶32)

Nessa altura fazia, também, parte do conjunto de disciplinas do grupo disciplinar de psicologia pedagógica uma cadeira de opção «intitulada . . . psicopedagogia dos diminuídos (um nome assim um bocado esquisito) . . . que tinha um pouco como função abordar essa área [das dificuldades de aprendizagem] da educação especial» (E1, ¶40). Tendo em conta que estes temas sempre lhe despertaram sentimentos de curiosidade, de simpatia, de empenhamento e de motivação aproveitou a oportunidade que a professora regente lhe deu para, em conjunto, leccionarem esta cadeira. Assim, durante um ano lectivo acumulou, nas suas funções docentes, «as aulas práticas dessa disciplina» (E1, ¶44). Nas suas palavras «tentei fazer dela . . . uma disciplina muito prática em que primordialmente ... orientava os alunos para trabalhos práticos, visitas a instituições, etc.. (E1, ¶44). Na sua perspectiva era «bastante dinâmico esse modo de abordar os assuntos» (E1, ¶44).

Entre 1985/1986 e 1987/1988 a universidade concedeu-lhe dispensa de serviço docente para realizar a dissertação de doutoramento. Em 1991, chegado o final desse período regressou às suas funções de docente na universidade. Nessa altura, «felizmente» (E1, ¶45), passou a fazer parte do

currículo da licenciatura em Psicologia «uma cadeira de opção sobre dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶45). A introdução desta disciplina prendeu-se com o seu interesse pela área e com a formação que possui. Paralelamente, também com o facto de os alunos «que seguiam orientação escolar e profissional . . . muitas vezes se confrontam com esses problemas nas escolas» (E1, ¶45). Como consequência, passou a ser docente e regente desta disciplina. Fazendo um pequeno balanço sobre o tipo de alunos que a frequentou ao longo de quase dez anos lectivos (1992/1993-2002/2003) Alfa refere que a maioria era da área da orientação escolar e profissional, «ou eram pessoas de psicologia que estavam interessadas . . . em ter formação em dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶45). Esta disciplina optativa tornou-se, no ano lectivo 2003/2004, obrigatória para os alunos que frequentam o quarto ano do «novo currículo [da licenciatura] de Ciências de Educação» (E1, ¶53) e de «Psicologia» (E2, ¶19). Em termos de docência, tem, actualmente, também a seu cargo, no terceiro ano da licenciatura em Ciências de Educação, uma disciplina «obrigatória, que se intitula educação especial» (E1, ¶53).

Enquanto profissional, Alfa refere que o seu interesse pelo campo das dificuldades de aprendizagem tem-se concretizado na «assistência . . . [a] professores . . . ligados tanto à APPCDM como a outras instituições» (E1, ¶40), no diagnóstico e apoio a alunos, quando solicitado por escolas ou por particulares, na leccionação universitária, no desenvolvimento de projectos de investigação e nas publicações e comunicações que realiza.

Quando resume o seu percurso profissional no campo das dificuldades de aprendizagem considera que «tem sido um percurso . . . interrompido . . . [pelo] trabalho ...[que desenvolveu no âmbito da] . . . orientação escolar e profissional» (E1, ¶54). No entanto, ressalta que o seu interesse e o seu trajecto na área das dificuldades de aprendizagem foram, durante os anos em que leccionou a disciplina de orientação escolar e profissional, reforçados através de alguma intervenção prática, mas sobretudo, através da investigação.

Considera que a universidade tem um papel a desempenhar em termos de serviço a prestar à comunidade, essencialmente ao nível da investigação e não da prestação de outro tipo de serviços. Faz esse outro tipo de serviços, de forma esporádica, promovendo «cursos breves de formação, visitas a escolas ou aconselhamento a professores» (E2, ¶15).

Indica-me durante a segunda entrevista que internacionalmente, é membro da Associação de Pedagogia e Andragogia e, que nacionalmente, da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Perspectivas Sobre a Evolução do Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Fala-se Mais do Que se Faz

Durante a primeira entrevista, quando introduzo o assunto da evolução do campo das dificuldades de aprendizagem, Alfa ouve a questão com atenção e, após um momento de silêncio, confronta-me com as suas dúvidas em relação a este ponto: «A evolução da área? Em que sentido? O interesse social por esta problemática? Em termos gerais?» (E1, ¶58). Depois do meu esclarecimento, ou seja, de lhe pedir a sua opinião em relação ao ensino que se processa na escola, indica que ao longo dos últimos «20, 25 anos» tem observado, em Portugal, um «despertar social» e uma transformação gradual «em termos de atendimento a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, — chamemos-lhe assim» (E1, ¶62). Na sua opinião, esta atitude positiva e favorável em relação às necessidades educativas especiais tem crescido em consequência de um conjunto de circunstâncias, nomeadamente da revolução que ocorreu a «25 de Abril» de 1974, do «movimento Cerci», «da abertura da sociedade» a novas ideias, do aparecimento de «nova legislação para o ensino», da entrada em vigor do «decreto-lei 319/91», do «alargamento do conhecimento e das competências profissionais» a mais pessoas com a oferta

de novos de cursos universitários, da «integração dos deficientes e [das] crianças com outras necessidades educativas nas escolas normais» e da «integração de Portugal no mercado comum» e conseqüente acompanhamento das «tendências que na Europa e noutros países existiam acerca desta problemática» (E1, ¶62). Tendo-me posto ao corrente desta sua opinião, volta a interpelar-me: «mas tu fizeste-me uma pergunta mais específica e eu apenas te respondi em termos de condições sociais». Aproveito esta sua interrupção no discurso para lhe pedir que reflecta sobre se essa maior consciência que os profissionais, os pais, os políticos e o público em geral parecem ter vindo a desenvolver em relação às necessidades educativas especiais, se pode generalizar para as dificuldades de aprendizagem. O seu pensamento é expresso da seguinte forma:

assim, assim. . . . fala-se mais do que se faz . . . parece-me que há, relativamente, sobretudo aos alunos com necessidades educativas especiais, uma falta de trabalho específico e de abordagens eficazes. Haveria que fazer a avaliação dos efeitos do atendimento [e tal nunca foi feito]. Nós não temos conhecimentos, fala-se muito, as pessoas estão sensibilizadas para isso, etc., mas creio que a maioria delas não sabe como abordar estes problemas nem procura estratégias que ajudem verdadeiramente estas crianças. E talvez [para] confirmar isto se devesse averiguar . . . o modo como as pessoas procuram solucionar o seu próprio problema, no sentido em que recorrem aos explicadores. . . . E portanto isto está um pouco camuflado na nossa sociedade. E acho que haveria que fazer-se um estudo para verificar até que ponto as dificuldades de aprendizagem são solucionadas para meios socioeconómicos problemáticos ou com poucos recursos; pois os que têm recursos económicos procuram solucioná-las através de um ensino paralelo. (E1, ¶66)

A análise que faz sobre a evolução do campo das necessidades educativas especiais, em geral, e das dificuldades de aprendizagem, em particular, evidencia preocupação com a realidade que se vive nas escolas e na sociedade. Embora reconheça que a noção que os profissionais e a população em geral têm sobre a problemática das necessidades educativas especiais tem evoluído ao longo dos últimos anos no sentido positivo, não parece reconhecer, no entanto, que tal transformação seja uma realidade quando falamos das dificuldades de

aprendizagem. De facto, a seu ver, falta uma abordagem mais eficaz em termos do trabalho específico que é feito ao nível da intervenção junto destes alunos.

Perspectivas Sobre o Conceito de Dificuldades de Aprendizagem

Nesta secção procuro reconstruir as perspectivas de Alfa sobre o conceito de dificuldades de aprendizagem, a possível inclusão de uma definição deste termo na legislação portuguesa e as definições que mais utiliza no desenvolvimento da sua profissão de docente e de investigador.

Diferenciação entre dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem

Numa fase intermédia da primeira entrevista questiono Alfa sobre qual o conceito que tem de dificuldades de aprendizagem e que gostaria de ver implementado em Portugal. Dá-me a informação que eu procuro de forma pronta e segura, começando por apresentar uma noção generalista: «É um conceito muito geral . . . onde cabe todo o tipo de obstáculos relativos à aprendizagem. Dificuldades significa obstáculos . . . barreiras» (E1, ¶74) com que os alunos se deparam quando tentam desempenhar determinadas tarefas. Na sua opinião, «o aluno pode superá-las sozinho ou poderá necessitar de ajuda para as superar» (E1, ¶74). Sobre o assunto das diferentes barreiras ou obstáculos que o aluno encontra durante o seu percurso escolar, e no sentido de complementar a ideia deixada aquando da entrevista, apresento o seguinte excerto de um documento, escrito por Alfa:

os obstáculos . . . podem ser muito diferentes entre si, tanto na sua grandeza e força como nas suas causas e duração. Assim, uns serão relativamente insignificantes e fracos e, por isso, mais fáceis de superar, enquanto que

outros poderão ser tão fortes e duradouros e ter causas tão difíceis de descobrir que seja quase impossível eliminá-los. (D1, 1993)

Nesta abordagem abrangente às dificuldades de aprendizagem, Alfa refere a necessidade de se diferenciar no grupo de quem as tem, aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem com uma origem determinada daqueles que, embora tendo dificuldades que lhes são intrínsecas, se lhes não consegue encontrar uma causa adequada (D2, 1995). Ou seja, as «dificuldades de aprendizagem podem ser diversas, ter várias proveniências e ser analisadas sob diversos prismas» (D1, 1993). Assim, refere que temos de ter em atenção que

as dificuldades de aprendizagem . . . podem ser devidas . . . a destabilizações emocionais, a problemas de hiper-actividade, [a] problemas de . . . auto-controle, . . . [a] problemas de relacionamento com professores, [a] problemas do foro didáctico; eu ... costumo dizer aos meus alunos, [que] as dificuldades de aprendizagem são causadas pela própria escola na maioria dos casos (E1, ¶189).

Com a finalidade de tornar passível de entendimento a diferença entre dificuldades de aprendizagem intrínsecas e extrínsecas acrescenta o seguinte:

Nós em termos percentuais sabemos que problemas de dislexia e disortografia andam à volta de 3%, 5%, no máximo. Se nós temos níveis de reprovação de 20%, 25%, e em algumas escolas até acima de 40%, então as causas não têm nada a ver com o modo de funcionar do aluno, não têm nada a ver com problemas do foro interno, têm a ver com problemas de didáctica, sobretudo, problemas de organização escolar, metodologias de ensino; [os alunos], às vezes, sabemos isso até por aquilo que vem nos jornais e por aquilo que eles dizem—, consideram a escola, onde passam grande parte do tempo, «uma seca», algo que os repudia, que não os atrai nada para a aprendizagem. Isto remete-nos para transformações radicais básicas da escola, do sistema escolar. E isso, de facto, faz com que seja necessário que quem faça trabalho no âmbito das dificuldades de aprendizagem, considere bem essas diferenciações, por um lado, e tenha em conta que falar sobre dificuldades de aprendizagem é falar sobre um mundo de questões. (E1, ¶189)

Sublinho que, embora Alfa utilize o termo dificuldades de aprendizagem para denominar um conjunto alargado de características e causas, considera importante que se tenha em mente que neste grupo sobressai um conjunto específico de alunos com «distúrbios de aprendizagem», expressão que utiliza para os designar. Alfa tem preferência pelo termo distúrbios de aprendizagem, que constitui, para si, a tradução do termo Inglês *learning disabilities*, para delimitar um grupo «muito específico, que remete para causas internas . . . [para] problemas, modos de funcionar, modos de lidar com a informação, modos de fazer o processamento dessa mesma informação, etc.» (E1, ¶82) e não para causas externas ao indivíduo. Estes alunos têm «algo em si . . . que perturba . . . [a] maneira como aprendem, . . . [que faz com que aprendam de forma diferente daqueles] que não têm essas características» (E1, ¶82). «Os alunos com este tipo de problemas não dão nas vistas, normalmente porque são inteligentes, têm comportamentos normais, podem eventualmente até serem em determinados aspectos melhores do que qualquer um dos colegas» (E1, ¶98).

Alfa considera que neste grupo «em termos de problemas específicos . . . [podemos encontrar] . . . alunos com dislexia (na dislexia inclui-se a disortografia) e alunos com discalculia» (E1, ¶90). São, no seu conjunto, alunos com dificuldades ao nível dos

aspectos verbais . . . de tudo aquilo que tem a ver com problemas do âmbito da linguagem, [do] desenvolvimento linguístico, que remete para problemas sobretudo da aprendizagem da leitura, que tem muito mais a ver com funções fonológicas e verbais, [com o] . . . lidar com códigos, [com o] saber decodificar, [com o] saber codificar, [com o] saber interpretar linguagem codificada, etc., que remete para problemas como [a] dislexia, [a] disortografia; . . . temos outro tipo de problemas que de certa maneira, estão em contraposição com essas dificuldades que são as dificuldades mais de ordem visual e temporal e que remetem para a aprendizagem de conceitos matemáticos, do lidar com assuntos que requerem uma planificação no espaço, [uma] integração de conceitos abstractos que tenham a ver com o ser capaz de visualizar e reter a informação referenciada ao visual-temporal. (E1, ¶82)

No sentido de clarificar o conceito de distúrbios de aprendizagem que Alfa indica durante a primeira entrevista, apresento um excerto de um artigo que publicou:

Há algo que perturba o indivíduo durante a sua tarefa de aprendizagem e que faz com que revele possuir ou confrontar-se com impedimentos graves na aquisição de determinados conhecimentos e habilidades. Estes são específicos, isto é, dizem respeito à aprendizagem da leitura e da escrita e da matemática. Os primeiros são conhecidos por dislexia, onde se inclui a disortografia, e os últimos por discalculia. (D2, 1995)

Os trechos que se seguem, retirados do mesmo documento (D2, 1995) resumem o tipo de «dificuldades específicas» que na perspectiva de Alfa devem ser incluídos no grupo dos distúrbios de aprendizagem: «problemas graves respeitantes a dois domínios básicos da aprendizagem, o da língua e o do cálculo» atribuídos «a modos de funcionamento desajustados, próprios de quem aprende» e não «causados» por aspectos do «exterior» ou «originados por deficiência».

Em suma, saliento o carácter abrangente que Alfa confere ao termo dificuldades de aprendizagem e o carácter específico que confere ao termo distúrbios na aprendizagem. Para Alfa o termo dificuldades de aprendizagem é visto em sentido genérico ou lato, e não no sentido mais específico ou restrito. Em geral, na primeira perspectiva as dificuldades de aprendizagem podem ter uma índole intrínseca ou extrínseca, porque incluem todos os problemas na aprendizagem, e são vistas, assim, como um impedimento geral, ou específico, para a aprendizagem académica, enquanto que na segunda, têm uma índole intrínseca e são vistas como um impedimento específico e inexplicável para a aprendizagem académica.

**A definição de distúrbios de aprendizagem incluída em decreto-lei:
Sim, porque não?**

Esta secção procura dar a conhecer a importância que Alfa atribui à possibilidade de um conceito de dificuldades de aprendizagem, do tipo do que mencionei anteriormente, ser traduzido em termos de definição e integrado na legislação Portuguesa. Parte da nossa conversa desenrolou-se da seguinte forma:

Paula: Pensa que a existência de uma definição legal . . . e de um conjunto de critérios de identificação das dificuldades de aprendizagem seria . . . benéfica para estes alunos? E em que sentido é que acha que seria benéfica?

Alfa: Penso que sim, que seria benéfico, embora não sei se há um entendimento . . . generalizado do que é que . . . são dificuldades de aprendizagem. Haveria que, de facto, chegar a esse consenso. Porque não parece optar-se pela sua diferenciação. As dificuldades de aprendizagem, tal como são previstas para a nova proposta, são apenas as consideradas como distúrbios de aprendizagem e não as dificuldades de tipo geral. (E1, ¶68-70)

Uma vez que nesta transcrição se pode ler que para Alfa era importante que se encontrasse um consenso sobre a definição de dificuldades de aprendizagem peço-lhe, durante a segunda entrevista, que me indique como, na sua opinião, tal pode ser conseguido. Indica-me, de imediato, que convocaria profissionais portugueses, que denominou de «peritos», que apresentassem como características o «contacto com peritos internacionais» (E2, ¶46) e o conhecimento científico sobre esta problemática.

Numa fase mais avançada da primeira entrevista, depois de abordarmos as definições que Alfa mais utiliza nas suas aulas para explicar aos alunos o que são dificuldades de aprendizagem, a nossa conversa retoma, assim, o assunto da relação entre o conceito e a legislação portuguesa:

Paula: Pensa que é, que era, importante existir uma definição na nossa legislação?

Alfa: (pausa) Eu creio que sim. Porque não?

Paula: Isso podia promover a existência de serviços, ou ...

Alfa: Sim, precisamente.

Paula: Gostava de ver isso na nossa legislação?

Alfa: Sim, certamente. Porque não? (E1, ¶158-176)

Alfa considera que, tal como fizeram noutros países, devíamos definir «especificamente o que se entende por dislexia, definir especificamente o que se entende por discalculia» (E1, ¶164). Mediante esta resposta, questiono-o sobre se deveríamos ter presente na nossa legislação uma definição de distúrbios de aprendizagem ou se achava que deveríamos ter três definições, uma de dislexia, outra de disortografia e uma outra de discalculia. A sua perspectiva transparece no seguinte extracto:

Podemos ter uma definição de distúrbios de aprendizagem onde se inclua . . . [a dislexia, a disortografia e a discalculia] mas talvez quando nós, sobretudo se formos trabalhar a nível específico, vamos dar orientações mais directas aos professores é conveniente que saibamos de que problema se trata. Portanto, se nós vamos apoiar disléxicos ou vamos apoiar crianças com problemas de surdez, ou de cegueira ou de miopia, etc.. (E1, ¶168)

Nesta transcrição, bem como em outros momentos da primeira e segunda entrevistas, fica subjacente a ideia de que Alfa não exclui a hipótese de vir a ser incluída na legislação portuguesa uma definição de distúrbios de aprendizagem, que englobe alunos com problemas relacionados com a dislexia, a disortografia e a discalculia. No entanto, salienta que será importante que, ao nível prático, ou seja, da intervenção que é planificada e realizada no dia-a-dia escolar, se faça uma diferenciação entre estes três tipos de problemas, e outros (por exemplo, deficiências sensoriais) no sentido de aumentar a eficácia dos serviços de apoio. Até porque, como salientou, «a ciência não trabalha com generalidades, trabalha a nível específico, e [portanto] quanto mais específicos nós formos, mais direccionados estamos em relação ao tratamento» (E1, ¶172).

Durante a segunda entrevista Alfa confirma que se fosse responsável por incluir uma definição na legislação fazia-o em termos abrangentes, e acrescenta que caso o objectivo fosse a promoção do apoio nas escolas «bastava utilizar-se o termo necessidades educativas especiais, nem valia a pena falar em

dificuldades, porque as dificuldades estão incluídas nas necessidades» (E2, ¶38). Não pensa que a existência de uma definição legal promova a rotulagem e tenha um impacto negativo na vida dos alunos. Na sua opinião «não é isso que faz a diferença. O que faz a diferença é a atitude que os educadores têm relativamente aos alunos que necessitam do apoio deles» (E2, ¶42). Adicionalmente, menciona que se a definição legal se constituir como uma realidade, pode «clarificar a linguagem» (E2, ¶42) utilizada entre os profissionais no nosso país.

Uma definição que me parece bastante equilibrada é da Associação para Crianças e Adultos com Distúrbios de Aprendizagem

Um outro aspecto que abordámos na primeira entrevista relaciona-se com as definições que geralmente apresenta e analisa com os seus alunos quando lecciona a disciplina de dificuldades de aprendizagem. Indica-me que não só enumera e descreve diversas definições, como, também, tenta que os alunos percebam que o termo «dificuldades de aprendizagem . . . é . . . muito vasto» (E1, ¶154). Como tal, fá-los entender que a sua futura actuação enquanto profissionais deve ser marcada pela utilização de determinados critérios que permitam delimitar vários conjuntos de alunos abrangidos no conceito que o termo dificuldades de aprendizagem exprime. Expõe, igualmente, aos alunos que o «termo dificuldades de aprendizagem, em determinadas línguas, adquiriu determinado tipo de conotações, mas esse tipo de conotações tem uma determinada tradição» (E1, ¶154) relacionada com a história e a evolução deste campo.

No sentido de responder com mais exactidão à minha questão pega no livro que publicou em 1993 que tinha em cima da sua secretária. Folheia-o, dá

uma vista de olhos pelas páginas que contêm definições de dificuldades de aprendizagem e quando encontra o que desejava, faz uma leitura comentada:

Uma definição que me parece até bastante equilibrada é uma definição que vem no livro de Alderman e Taylor, *Introduction to Learning Disabilities . . .* e que diz o seguinte: «Distúrbios específicos de aprendizagem», que seriam as tais *learning disabilities*, a que os ingleses, por exemplo, preferem chamar *specific learning disabilities*, e portanto, são específicos, não são meramente *learning disabilities*, são específicos nisto e naquilo, são na leitura, na escrita e por aí adiante. Portanto, «são uma condição crónica, que se presume ter origem neurológica. Ela interfere, selectivamente, no desenvolvimento, na integração e/ou na manifestação de aptidões verbais e/ou não verbais. Os distúrbios específicos de aprendizagem existem como condição deficitária distinta, na presença de inteligência média a superior, de sistemas sensoriais e motores adequados e de oportunidades de aprendizagem adequadas. A condição varia nas suas manifestações». Há portanto diversos graus, aliás há também subtipos que se podem distinguir; hoje em dia, há vários estudos no campo dos tais tipos de disléxicos, e por aí adiante, portanto, «a condição varia nas suas manifestações e no seu nível de gravidade. Pela vida fora, tal condição pode afectar a auto-estima, a educação, profissão, socialização e/ou as actividades do dia-a-dia». [a leitura encontra-se entre aspas] (E1, ¶156)

A definição referida neste extracto é a que a Associação para Crianças e Adultos com Distúrbios de Aprendizagem (ACADA) elaborou em 1985 e que Alfa considera bastante «equilibrada» (E1, ¶156), embora reconhecendo não ser a única. De facto, no livro da autoria de Alfa, onde esta definição se encontra traduzida para a língua portuguesa, pode encontrar-se também a definição introduzida em 1968 na legislação federal americana e a definição de 1981 do *National Joint Committee for Learning Disabilities*. Alfa escreve, após a apresentação das definições: «Embora existam muitas outras definições de *learning disabilities*, estão são, em nosso entender as mais representativas» (D1, 1993). Salienta, ainda durante a primeira entrevista, que «em todo o caso, todas as definições são unânimes em determinados pontos» (E1, ¶156), nomeadamente na referência que fazem ao facto de a causa das dificuldades de aprendizagem ser do foro interno, e à existência de um critério de exclusão. Este é também um aspecto que dá a conhecer aos seus alunos— aquilo que as várias definições têm em comum.

Perspectivas Sobre o Estabelecimento de Elegibilidade para os Alunos com Dificuldades de Aprendizagem

Nesta secção apresento a perspectiva de Alfa enquanto professor e enquanto investigador sobre a importância, o propósito e os critérios a utilizar durante um possível processo de identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem que frequentam as escolas regulares.

Apoiar os alunos com distúrbios de aprendizagem é imprescindível

Em determinada fase da primeira entrevista Alfa, assume que no grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem existiam alguns que apresentavam um conjunto de traços comuns que representam e definem a dislexia, a disortografia e/ou a discalculia. Tendo em conta esta sua opinião procuro, durante essa nossa conversa, saber qual a importância que daria à possível existência de um apoio legal, sistemático e organizado para este tipo de alunos. Alfa qualifica a existência de tal apoio como importante e «imprescindível» (E1, ¶98), e explica a razão de ser da sua opinião da seguinte forma:

numa escola que pretende ser integradora de todos os alunos . . . muitas vezes [estes alunos] são os tais incompreendidos, os tais . . . que a pouco e pouco vão encontrar frustrações pelo facto de . . . [não] serem compreendidos . . . pelos professores que os chamam de preguiçosos ou [os acusam] de desatentos, ou sei lá . . .[do] quê, ou pelos pais . . . [que muitas vezes os acusam dizendo:] *Tu não consegues aprender é porque não queres, porque não trabalhas*, etc.. Cria-se um sistema de desvalorização do próprio aluno . . . [que a] . . . determinada altura começa a ter uma baixa auto-estima, a rejeitar a escola, eventualmente a perturbar os colegas, porque a escola não lhe diz nada, [fá-lo sentir-se] mal; portanto há toda uma inadaptação que é criada pelo facto de [estes alunos] não serem compreendidos.... Daí, de facto é imprescindível que houvesse sistemas de apoio a estes alunos e que houvesse uma detecção precoce dos problemas que eles têm. (E1, ¶98)

Alfa considera, assim, que é absolutamente necessário que as escolas portuguesas, tão fortemente chamadas de inclusivas nos documentos do

Ministério de Educação, organizem determinado tipo de apoio para os alunos com distúrbios de aprendizagem, o termo que Alfa usou para incluir alunos com dislexia, disgrafia e/ou discalculia. Quis saber qual era a sua opinião em relação aos restantes alunos que segundo o seu discurso estão incluídos no grupo das dificuldades de aprendizagem. É isso que lhe pergunto num momento da segunda entrevista. Responde-me que «todos devem ter apoio, pois incluem-se nas necessidades educativas especiais» (E2, ¶50).

O apoio aos alunos com distúrbios de aprendizagem pode ser dado pela educação especial

Uma vez que já tinha conhecimento de que Alfa considerava importante que os alunos com distúrbios de aprendizagem tivessem um determinado tipo de apoio, uma questão que me pareceu pertinente abordar focou-se nas características desse apoio. Começo por interpelar Alfa no sentido de perceber se esses alunos «devem ser apoiados pela educação especial ou não?» (Paula, E1, ¶115). Alfa admite essa possibilidade: «podem vir a ser; se se tratar de problemas de dislexia, disortografia, discalculia. [Estes alunos] necessitam muito de ser apoiados por pessoas que estejam bem dentro do modo como ensinar estas crianças» (E1, ¶118). Considera, assim, que os alunos com distúrbios de aprendizagem devem ser apoiados no âmbito da educação especial, por profissionais com uma especialização que se centrasse, por um lado, nas dificuldades de aprendizagem e, por outro, nos distúrbios de aprendizagem. Estes podem estar «nas escolas ou . . . em serviços a que a escola pode recorrer» (E1, ¶122) para apoiar os alunos que necessitam.

O discurso de Alfa demonstra alguma preocupação com a necessidade de existir neste processo de apoio uma estreita colaboração entre profissionais de uma equipa constituída por elementos que pertencem à escola e por elementos que não pertencem, não só ao nível da planificação, como da intervenção. Infiro

esta perspectiva das palavras que profere quando pondera, não só a participação de um profissional com conhecimentos na área das dificuldades e distúrbios de aprendizagem, mas também a participação do professor titular de turma em intervenções que se podem processar dentro e fora da sala de aula, como, por exemplo, numa «sala especial, dentro do edifício escolar», no caso de existirem «alunos suficientes que tenham mais ou menos as mesmas características, e que possam construir um pequeno grupo, mais ou menos homogéneo, com o qual se possa trabalhar especificamente o seu problema» (E2, ¶70). Assim, caso os alunos necessitem de um apoio individual e tal não seja possível na classe regular, Alfa aceita que este apoio também se processe fora deste ambiente educativo, se aí existirem mais recursos e se o aluno puder estar mais «atento e mais envolvido no processo de aprendizagem» (E2, ¶70). De seguida alerta que este tipo de apoio «não tem nada a ver com exclusão» (E2, ¶70).

Quanto ao professor titular de turma, considera-o um elemento chave da equipa, com funções específicas em todo este processo: «O professor deve continuar esse apoio na escola, utilizando um plano individualizado para os alunos, . . . que elaborou conjuntamente com outros técnicos» (E1, ¶118). Este professor, não só participa na equipa que elabora o plano de intervenção, como também o coloca em prática. Reconhece que os professores que têm a titularidade da turma onde está incluído o aluno com possíveis dificuldades de aprendizagem, numa fase inicial, devem fazer

no seu ambiente [a classe regular], observações, registos . . . [e análises do] modo como o . . . aluno vai evoluindo, por exemplo. No meu entender, não é preciso, pelo menos num primeiro tempo, grande especificidade, ou grandes competências [ao nível] de conhecimento de testes, etc., o importante seria sobretudo [que fosse capaz de fazer] uma boa anamnese. (E1, ¶110)

O professor titular de turma deve fazer esta *anamnese*, utilizando instrumentos de avaliação não formais e informação recolhida junto dos pais e do dossier escolar do aluno, que deveria conter informações relativamente ao

seu passado educativo. Desta forma espera-se que «o professor a pouco e pouco vá . . . circunstanciando o problema . . . [do] aluno [e vá reflectindo] sobre se já esgotou, ou não, todos os modos possíveis de o ensinar» (E1, ¶114). Se nesta primeira fase, o professor titular da turma não conseguir resolver sozinho, os problemas do aluno «será importante recorrer a serviços especializados, ou a serviços de apoio. Não é preciso . . . ser[em] assim tão, tão especializados, pode recorrer a colegas, pode recorrer talvez a um sistema que deveria existir de apoios escolares . . . na escola [ou no] agrupamento escolar» (E1, ¶114). O professor da classe regular, ao tentar resolver os problemas pode pedir o apoio da equipa que exista na escola ou fora dela (mas com a qual exista determinado acordo) e, a certa altura, pode chegar à conclusão que aquele aluno provavelmente precisa de um apoio mais especializado. Nesta fase em que o professor titular de turma remete o caso para uma «equipa com pessoas especializadas», o aluno «passa a ser melhor diagnosticado, isto é a ser diagnosticado de modo muito mais aprofundado e com referências . . . a critérios que são apoiados em provas mais estandardizadas, que nos dão um conhecimento mais alargado» (E1, ¶202) das necessidades e características dos alunos e dos contextos. Esta equipa deve efectuar um relatório final «bem circunstanciado» (E1, ¶210) sobre este processo de diagnóstico. Neste relatório os critérios de elegibilidade são caracterizados e justificam que o caso seja remetido para determinado tipo de intervenção ou para «determinados professores de apoio que estão mais dentro da utilização deste ou aquele método, dentro deste ou aquele material, desta ou daquela metodologia mais particulares» (E1, ¶210). Adicionalmente, admite que «se calhar, é necessário [providenciar] um ensino paralelo a esses alunos, cujos distúrbios impedem que façam aprendizagens regulares como quaisquer outros» (E1, ¶118).

No sentido de perceber melhor se na opinião de Alfa um professor de educação especial podia dar apoio a alunos com distúrbios de aprendizagem ou se era necessário um professor especializado nestas matérias, iniciei e mantivemos o seguinte dialogo:

Paula: Quando o professor da classe regular necessita do apoio de outros profissionais, nomeadamente do professor de educação especial, acha que eles devem ser especializados em dificuldades de aprendizagem ou um professor com especialização em educação especial pode atender este tipo de alunos?

Alfa: A educação especial é muito vasta, portanto há que fazer diferenciações, claro que alguém que trabalhe, por exemplo, com crianças com problemas de surdez . . . se só tiver aquela especialização em surdez, claro que não pode, não vai trabalhar com problemas de dislexia, de disortografia, se calhar não tem qualquer tipo de formação neste campo ...

Paula: E interesse, e

Alfa: Sensibilidade. Para este género de trabalho tem de haver conhecimentos básicos (que é o mais importante) para a partir deles se ser capaz de pôr em prática determinadas orientações. (E1, ¶144-150)

Em resumo, para Alfa é imprescindível que o professor titular de turma tenha formação sobre as problemáticas das dificuldades de aprendizagem, tenha conhecimentos sobre como efectuar uma boa avaliação da situação do aluno, possua a capacidade de reflectir sobre a sua forma de ensinar e esteja na posse de conhecimentos sobre estratégias e métodos de ensino eficazes junto dos alunos. Adicionalmente, concebe um apoio por parte da educação especial, orientado por profissionais com conhecimentos na área das dificuldades e dos distúrbios de aprendizagem. Perspectiva que esse apoio se processe dentro e fora da sala de aula, num contexto de colaboração entre profissionais especializados, o professor titular de turma e os pais, em que não se espera que cada um individualmente seja detentor de todo o conhecimento ou que seja, sozinho, responsável pela avaliação e intervenção. No fundo, todos juntos deverão encontrar soluções para problemas mútuos.

Três critérios de identificação

Para Alfa é importante que os alunos com dificuldades de aprendizagem (distúrbios de aprendizagem, na sua linguagem) sejam apoiados por profissionais da educação especial, especializados na área das dificuldades de

aprendizagem e, como tal, com conhecimentos sobre distúrbios de aprendizagem. Resta-me agora apresentar as suas perspectivas em relação ao tipo de critérios que considera devermos utilizar em Portugal, tendo em conta o nosso contexto e os nossos recursos, para definirmos se um aluno apresenta, ou não, dificuldades de aprendizagem. No sentido de melhor expor as ideias e a experiência de Alfa no que respeita a este assunto, vou, por um lado, apresentar os pontos de vista expressos durante as entrevistas, e por outro lado, enumerar os critérios que utilizou nas investigações que desenhou e efectuou, para seleccionar as amostras de alunos com dificuldades de aprendizagem.

No decurso da primeira entrevista Alfa menciona que quando queremos distinguir os alunos com dificuldades de aprendizagem existem três «critérios de diferenciação que são imprescindíveis» (E1, ¶74). O primeiro relaciona-se «com a intensidade do problema, [com a] intensidade das dificuldades» (E1, ¶74). Desta forma considera que «as dificuldades poderão ser leves, ligeiras, . . . moderadas, . . . graves, . . . muito graves, ou até profundas» (E1, ¶74). O segundo critério foca-se na cronicidade tal como transparece no seguinte extrato:

cronicidade ou temporalidade, isto é as dificuldades podem ser dificuldades que tenham uma história muito longínqua, comecem muito cedo, desde que a criança começa a aprender e que se vão manifestando ao longo do desenvolvimento pré-escolar, que se reflectem por vezes na falta de preparação, falta de maturidade para a escola, e que podem acompanhar o sujeito pela vida fora, que têm a ver com atrasos de desenvolvimento, etc. Elas, sob o ponto de vista temporal, podem ser muito prolongadas, isto é, acompanharem o indivíduo pela vida fora ou então podem ser mais reduzidas ao tempo, podem ser mais tipo temporário. Mas isto, ser temporário também aí é diversificado, podem aparecer por exemplo, quando a criança entra no primeiro ciclo e que devido a não se adaptar ao currículo e não aprender suficiente para se poder desenvolver, a uma determinada altura essas dificuldades começam . . . e avançam por outros ciclos porque há determinadas aprendizagens consideradas básicas, como a aprendizagem da leitura, da escrita, etc., [que não foram realizadas]; ou então podem ser dificuldades muito circunstanciadas na vida do sujeito, ou seja, aparecem, por exemplo, quando a criança ou jovem está na puberdade ou na pré - puberdade ou então aparecem quando a criança, ou quando o jovem fica inadaptado a determinadas condições familiares ou sociais. (E1, ¶74)

O terceiro critério, que denominou de etiológico ou causal, prende-se com a origem das dificuldades de aprendizagem,

de onde é que as dificuldades vêm e aí é que há várias teorias explicativas, e que têm a ver já com a especificação dessas dificuldades em termos de referência, de localização, porque pode haver dificuldades que não têm nada a ver com o sujeito. Portanto a causa não é intrínseca, é extrínseca; ou podem estar directamente ligadas ao sujeito e podemos dizer que têm causa intrínseca; . . . ou podem ter um pouco de tudo, . . . podem ser causas intrínsecas e extrínsecas misturadas. (E1, ¶74)

Peço então a Alfa que me indique quando consideramos que determinado aluno é elegível para apoio: «O critério é a severidade, porque, de facto, a dislexia, a disortografia ou a discalculia é de facto isso, remete para problemas severos» (E1, ¶126). Na sua opinião mediante a utilização dos três critérios de diferenciação que referiu, os profissionais devem decidir qual «é o atraso que a criança tem relativamente aos objectivos educativos que se consideraram para a aprendizagem dos alunos» (E2, ¶78). Não concorda com a existência em Portugal de critérios rígidos, de valores quantitativos de elegibilidade, ou de normas nacionais. Antes admite ser o conhecimento que os profissionais têm deste tipo de problemática, que deve impulsionar as decisões.

A leitura que fiz de artigos de investigação que Alfa tem publicado ao longo dos anos no âmbito das dificuldades de aprendizagem (dentro das quais inclui o grupo de alunos com distúrbios de aprendizagem), permite-me apresentar os critérios que, conjuntamente com os seus colaboradores, tem utilizado para seleccionar as amostras.

Num estudo efectuado em 1984/85 a determinação do valor da prevalência das dificuldades de aprendizagem fundamentou-se nas respostas dos professores à seguinte pergunta: «Quantos alunos há no seu ano que não são capazes de aprender o que lhes ensina ou para quem deve encontrar formas específicas para poderem aprender?» (D2, 1995; D5, 1997).

Num outro estudo publicado em 1995 a amostra de alunos com graves dificuldades de aprendizagem foi, assim, definida:

Considerou-se que um aluno apresentava graves dificuldades de aprendizagem, quando se dispunha a seu respeito, de, pelo menos duas, das seguintes informações: referência, por parte dos professores de que ele tinha problemas graves de aprendizagem [na ficha de informação geral]; indicação dos pais, no mesmo sentido; atraso, de pelo menos dois anos, relativamente à idade normal de frequência da sua classe. (D4, 1995)

Como nota complementar os autores destacam que «na ficha de informação geral, quer dos pais, quer dos professores, perguntava-se-lhes se a criança aprendia ou não bem, na escola e, neste último caso, se eram leves, moderadas, ou graves as suas dificuldades» (D4, 1995).

Num outro artigo os autores, reflectindo sobre as opções metodológicas dos estudos que têm desenvolvido, escrevem que a definição dos critérios de selecção «das crianças com problemas» foi um aspecto, que mereceu especial atenção da sua parte:

Entendeu-se que a informação proveniente de várias fontes (pais, professores e os próprios sujeitos) teria probabilidade de conduzir a maior objectividade na identificação dos casos de crianças com . . . dificuldades de aprendizagem. Efectivamente tais fontes são susceptíveis de se completarem umas às outras, acrescentando informações específicas importantes, muito difíceis, se não impossíveis, de se conseguir, de outra maneira. Se é certo que a contrapartida desta opção pode ser uma perspectiva algo conservadora do fenómeno em questão, já que conduz apenas à detecção dos casos mais graves, ignorando os mais leves e moderados, ela resulta num diagnóstico mais objectivo e mais seguro dos casos problemáticos. Definindo, cuidadosamente, os critérios de selecção, evita-se a ambiguidade dos resultados e torna-se possível compará-los com os de outras investigações.

Esta estratégia é, particularmente importante, para se distinguirem casos de dificuldades graves dos casos de dificuldades simplesmente situacionais. (D3, 1995)

Quando na segunda entrevista questiono Alfa sobre se considera que os critérios a utilizar nas escolas durante o processo de identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem devem ser os mesmo que se utilizam na

investigação para a selecção de amostras, indica-me de forma célere que não, pois estes são dois contextos «muito diferentes» (E2, ¶92). Na sua perspectiva no ambiente escolar não existem variáveis a controlar, e o «objectivo não é generalizar dados, é ajudar especificamente a criança» (E2, ¶92) e logo os critérios não têm de ser tão rigorosos.

Embora Alfa tenha concordado que é necessário igualar os critérios de identificação a utilizar em Portugal para que o processo de elegibilidade e apoio seja mais ou menos uniforme em todo o país, faz uma advertência: Mais importante do que a unificação destes critérios será o alargar dos conhecimentos que os professores e os restantes profissionais que desempenham funções junto das escolas, têm em relação a esta problemática tão abrangente. Isto porque, de acordo com a realidade que conhece,

boa parte das pessoas nem sabe diferenciar [estes alunos]; parte do princípio da indiferenciação. Não sabe . . . diferenciar o que é que está subjacente ao problema dos alunos; . . . não distingue se . . . os problemas que o aluno tem se devem ao professor, ao método, . . . aos aspectos de organização, de atendimento ao aluno, do relacionamento, etc., . . . ou se [se] devem a factores intrínsecos que estão a perturbar fundamentalmente a aprendizagem. (E1, ¶94)

Assim, para Alfa, no sentido de melhorar as práticas do dia-a-dia é necessário que os profissionais tenham alguma formação sobre o processo de aprendizagem, sobre as características dos alunos com dificuldades de aprendizagem e sobre formas de avaliar estas crianças:

Há que ter . . . um conhecimento sólido e básico do que é que se entende por esse termo [dificuldades de aprendizagem], esse tipo de problemas; porque não basta apenas aplicar testes, e o mais importante não é aplicar testes, é . . . ter todo um suporte teórico que oriente todo o diagnóstico, e isso só o consegue fazer quem esteja dentro do assunto para não estar a pensar que uma criança que dá muitos erros é disléxica ou que tem problemas de disortografia porque pode-se dar erros até uma determinada altura e esses erros não terem nada a ver com problemas internos, podem ter a [ver] com problemas de aprendizagem, ou até com aspectos como seja o professor não ligar muito a isso ou então [o aluno] estar numa fase etária em que esses erros vão ser corrigidos no percurso escolar. . . . É

mais importante, de facto, conhecer a teoria porque por ela depois nós podemos orientar [a nossa actuação], daí que a formação é básica para este trabalho. As avaliações pontuais não resultam porque, como sabe, as avaliações pontuais deixam muitos aspectos de parte. (E1, ¶198)

Desta forma, Alfa ressalta a importância da formação na identificação das dificuldades de aprendizagem. Os três critérios relacionados com a intensidade, a duração e a etiologia do problema devem ser, na sua perspectiva, especificados num relatório no sentido de justificar porque é que aquele aluno é considerado um aluno com dificuldades de aprendizagem.

Perspectivas Sobre a Terminologia: Prefiro o Termo Distúrbios de Aprendizagem

Tal como se pode constatar pelas ideias que apresentei até ao momento, Alfa usa o termo dificuldades de aprendizagem em sentido lato, ou seja, para denominar um conjunto de problemas de aprendizagem que existem nas escolas devido a causas múltiplas: «Nós em vez de falarmos em necessidades educativas especiais podíamos falar em dificuldades de aprendizagem» (E2, ¶54). Para denominar os alunos com problemas do tipo *learning disabilities* prefere o termo distúrbios de aprendizagem. De seguida apresento duas passagens que apresentam o sentido que Alfa dá ao termo dificuldades de aprendizagem e justificam as suas opções em termos de terminologia:

Entendemos, aqui, a expressão “dificuldades de aprendizagem” em sentido genérico, e não no sentido de dificuldades específicas, ou distúrbios de aprendizagem, tais como foram apresentadas, em 1988, pelo National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) dos Estados Unidos. (D4, 1995)

Em vez de adoptarmos o termo dificuldades, preferimos utilizar o termo distúrbios. Este, com efeito, permite-nos indiciar que há algo que perturba o indivíduo durante a sua tarefa de aprendizagem e que faz com que ele revele possuir ou confrontar-se com impedimentos graves na aquisição de determinados conhecimentos e habilidades. Estes são

específicos, isto é, dizem respeito à aprendizagem da leitura e da escrita e da matemática. Os primeiros são conhecidos por dislexia, onde se inclui a disortografia, e os últimos por discalculia. (D2, 1995)

Noto, nos artigos a que tive acesso, a preocupação de Alfa e dos seus colaboradores em explicar a sua posição em termos terminológicos e em diferenciar o termo dificuldades de aprendizagem de distúrbios de aprendizagem. Na sua perspectiva, em Portugal as dificuldades de aprendizagem, com maior rigor, deveriam designar-se, distúrbios de aprendizagem.

Perspectivas Sobre os Desafios Futuros no Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Equipas Especializadas e Diversificadas no Apoio às Escolas

Um dos meus objectivos era saber qual a opinião de Alfa em relação aos obstáculos que a escola e a comunidade portuguesas devem ultrapassar para que o campo das dificuldades de aprendizagem se desenvolva. O primeiro desafio que me indica diz respeito à necessidade de existência de «uma equipa de apoio às escolas» (E1, ¶142) no sentido de as ajudar a criar e adequadamente resolverem os problemas que têm com os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Essas equipas, na sua perspectiva, podem funcionar fora da escola e articularem-se com ela quando necessário, ou «eventualmente, escolas maiores poderão formar as suas equipas com determinados especialistas preparados para este tipo de trabalho» (E1, ¶142). O segundo desafio prende-se com a formação e a diversidade de profissionais que formam as equipas: «Devíamos ter equipas com pessoas especializadas e não apenas com psicólogos que têm uma formação meramente global e que não percebem nada destes assuntos» (E2, ¶142).

Estes dois desafios relacionam-se com o apoio que deverá ser prestado aos alunos com dificuldades e com distúrbios de aprendizagem. Saliento, mais uma vez, a importância que Alfa dá a algo que não é legalmente reconhecido—o apoio especializado.

Em Síntese

Nesta secção na Figura 7 procuro sistematizar e organizar as perspectivas de Alfa no que respeita o sistema categorias que desenvolvi neste estudo—a evolução, o conceito, a identificação, o apoio, a terminologia e os desafios futuros para o campo das dificuldades de aprendizagem em Portugal. Adicionalmente, esta figura permite detectar tendências no padrão das perspectivas de Alfa.

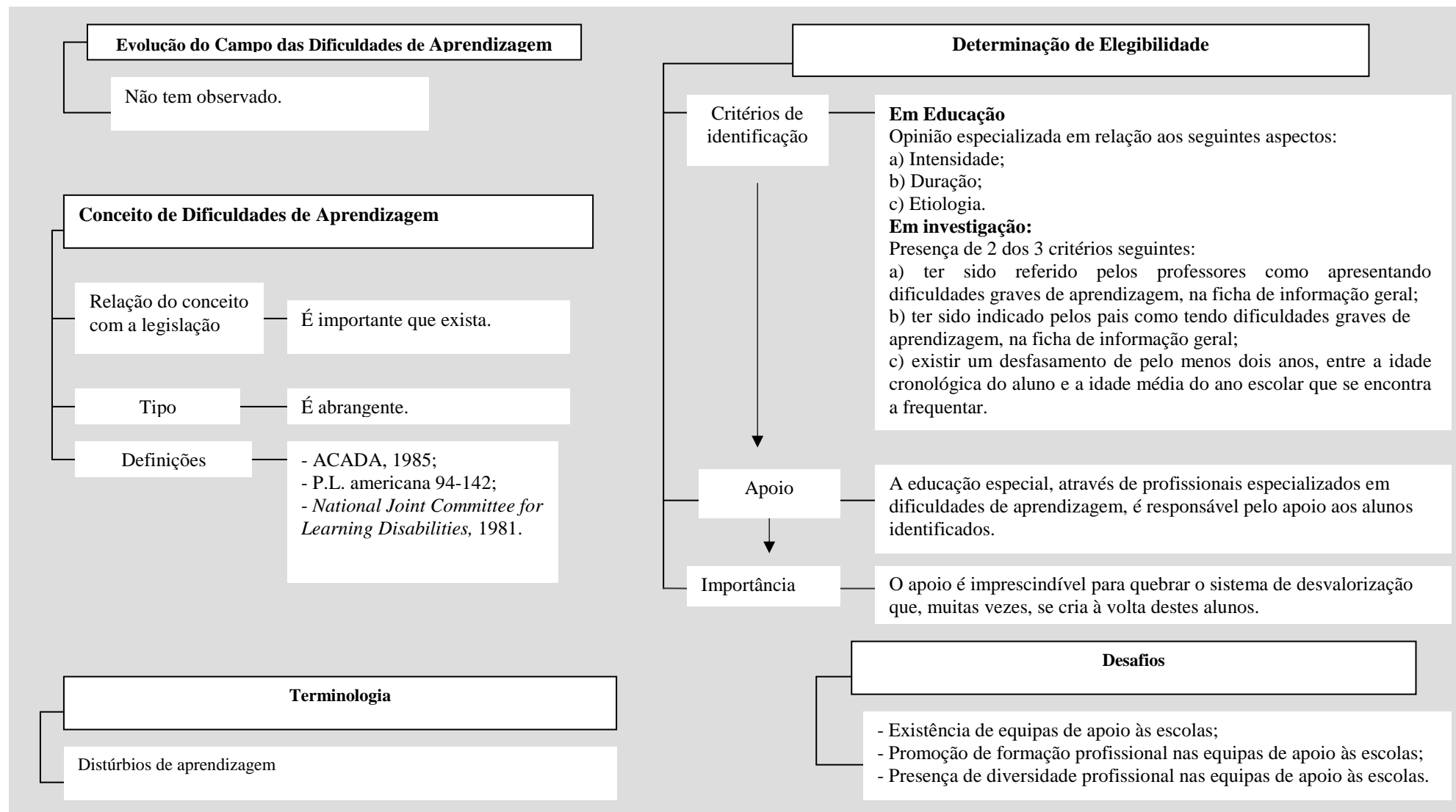


Figura 7. Resumo das perspectivas de Alfa.

BETA

A Pessoa

Não conhecia pessoalmente Beta antes de o convidar para colaborar neste estudo. Fiz o primeiro contacto através do telefone em Janeiro de 2004 e depois de uma pequena introdução da minha pessoa, informei-o do âmbito do meu estudo, dei-lhe alguns detalhes sobre a razão pela qual o estava a abordar e, por fim, perguntei-lhe se nos podíamos encontrar pessoalmente para mais detalhadamente lhe explicar o meu projecto. Acordou em receber-me no dia 4 de Fevereiro na universidade onde lecciona. Nesse encontro conversámos durante cerca de uma hora, primeiro sobre as características do estudo, nomeadamente sobre os objectivos e o design, e, depois, sobre o conjunto de preceitos que seriam adoptados caso aceitasse participar. Por fim, trocámos algumas impressões sobre o ensino universitário e a educação especial. Beta aceitou colaborar sem impor qualquer tipo de limitação àquilo que eu lhe estava a propor. Deste modo, partilhou comigo as suas perspectivas sobre o tema das dificuldades de aprendizagem, numa primeira entrevista que decorreu no dia 25 de Fevereiro de 2004, no seu gabinete, durante cerca de uma hora. O segundo encontro decorreu, igualmente no seu gabinete, no dia 16 de Março de 2005. Conversámos sobre as interpretações que eu tinha feito com base nos documentos que consultei e nos dados que recolhi durante a primeira entrevista, e foram acrescentamos alguns dados no sentido de tornar mais perceptíveis ou complementar algumas ideias. No sentido de validar a primeira entrevista e o estudo de caso, trocámos várias mensagens de correio electrónico.

Beta tem 51 anos, gosta de ler e do contacto com a natureza. Em conversas que mantivemos em diversos momentos indicou-me que dedica parte do seu tempo livre ao voluntariado de âmbito social e à actividade agrícola, nomeadamente a relacionada com o cultivo de árvores de fruta. Devido à

metodologia seguida neste estudo tivemos de entrar em comunicação em diversos momentos. Beta é uma pessoa de trato fácil e ar sereno, marcado por uma expressão de homem recto e bondoso. A sua simpatia, humildade e cordialidade distinguiu-se nesses contactos. O seu discurso durante as entrevistas marcou-me pela forma directa como respondeu às questões, bem como pelo respeito que demonstrou pela área das dificuldades de aprendizagem, pelo trabalho dos professores e pelos direitos dos alunos e famílias. Adicionalmente, respondeu sempre às questões que lhe coloquei, não como se estivesse a ensinar algo, ou a dar lições, mas como se estivesse, de facto, apenas a dialogar comigo numa relação de paridade profissional. De facto, notei no seu discurso que gosta de ouvir o que os outros lhe têm para dizer e isso fica ainda visível durante o período em que decorreu a primeira entrevista quando refere que aprende bastante ouvindo os professores: «Eu aprendi mais foi das conversas que mantive com os professores, e nas muitas visitas que também ia fazendo às escolas, e das experiências que eles me iam contando, nos casos que me iam apresentando» (E1, ¶122).

O Percurso Profissional

De seguida apresento o percurso profissional de Beta nas vertentes da sua formação, do serviço de apoio à comunidade, da docência e das parcerias nacionais que tem dinamizado, tendo por base o que referiu nas entrevistas e que, portanto, considerou de mais interessante para o estudo.

A formação em psicologia educacional como dinamizadora do interesse pela área das dificuldades de aprendizagem

Beta licenciou-se em «Psicologia» (E1, ¶18) na «especialização de Psicologia da Educação» (E1, ¶22) em «1978» (E1, ¶14). Doutorou-se no ano de «1998 na área da Psicologia da Adolescência, com a defesa de uma tese sobre as relações entre pais e filhos adolescentes» (E2, ¶1).

Quando terminou o curso de formação inicial, envolveu-se na área das dificuldades de aprendizagem, embora, tal como exprimiu, não tenha havido, na altura, «uma única razão» (E1, ¶22), nem muita reflexão que tenha accionado esse seu interesse. Actualmente, com o distanciamento proporcionado pelo tempo, é «capaz de encontrar algumas razões» (E1, ¶22) que estarão enraizadas nas experiências vividas durante a realização dos estudos de formação inicial. Primeiro que tudo, durante a formação inicial foi, nas suas palavras, «fazendo muitos estágios . . . em várias escolas de Lisboa e encontrei professores excepcionais entre os quais António Branco . . . que . . . foi quase como o estímulo para . . . fazer uma especialização nesta área» (E1, ¶22). Em segundo lugar, o seu interesse pela área da educação especial foi potenciado, durante a especialização em psicologia da educação, pelo facto de terem abordado em termos curriculares, quase unicamente, as temáticas relativas às diferentes deficiências. Em terceiro lugar, Beta não tinha na altura «muito interesse pela clínica» (E1, ¶22). Mais tarde teve alguma experiência nesse âmbito, mais não ficou positivamente impressionado. A quarta razão prendeu-se com o facto de na altura gostar «mais do trabalho com crianças e com adolescentes»; agradava-lhe desenvolver junto desta população tarefas profissionais nas quais, enquanto psicólogo, «pudesse ter uma intervenção maior», «um campo de acção maior» e «não fosse aquela pessoa que está dependente do psiquiatra, do médico» (E1, ¶22). Em quinto lugar, as «aulas do Professor Vítor da Fonseca» e do «Professor Bairrão Ruivo» pelas «questões que levantavam», de modo semelhante o «entusiasmaram por esta área» e lhe «deram, também, algumas

pistas» (E1, ¶22) de actuação. Por último, «como em Portugal não havia, ou havia muito pouca gente a trabalhar neste área» considerou «que era extremamente interessante» (E1, ¶22) enveredar e desenvolver trabalho neste domínio.

A formação inicial em psicologia educativa incentivou o interesse de Beta pela área da educação especial, em geral, e pela das dificuldades de aprendizagem, em particular.

As publicações como serviço de apoio à comunidade

Após finalizar a sua formação inicial, estando motivado e com vontade em envolver-se na área das dificuldades de aprendizagem e querendo partilhar os seus conhecimentos, nomeadamente com professores, Beta começou a escrever «alguns artigos de jornal para esclarecer o que é que se entendia, na altura, por dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶18), até porque a informação era escassa e falava-se essencialmente das questões relacionadas com a deficiência. Assim, produziu «dezenas de artigos», que «seguindo uma metodologia muito tradicional» e, abordando aspectos relacionados com «o conceito», «as características, as causas», o diagnóstico e «o que é que se deveria fazer perante uma criança com dificuldades de aprendizagem», foram «levando . . . informação a muita gente» (E1, ¶18). Estes artigos, escritos num jornal que Beta qualificou de «jornal de aldeia quase», fizeram com que muitos leitores, incluindo professores, contactassem com esta problemática e tomassem consciência que «havia ali um conjunto de preocupações» que eram «também preocupações dos professores», nomeadamente daqueles «que tinham crianças ... [que apresentavam] estas dificuldades» (E1, ¶18). Mais tarde organizou e compilou toda a informação que ao longo dos tempos tinha transmitido nos

artigos numa «pequena brochura» (E1, ¶18) sobre dificuldades de aprendizagem.

Presentemente, «consciente das dificuldades que os professores enfrentam no ensino destas crianças, . . . escreveu um livro, que em certa medida os possa ajudar na procura de novos métodos e estratégias» (D1, 2002). Na introdução pode ler-se: «Desde a primeira edição, em 1998, o texto tem vindo a sofrer alterações, indo de encontro às sugestões que os professores vão fazendo. [A] . . . quinta edição revista e actualizada, contém mais outros elementos que consideramos relevantes para a problemática em causa— o ensino das crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem» (D1, 2002). Tendo em conta que o seu percurso profissional no âmbito das dificuldades de aprendizagem se desenrolou junto dos professores e que considera que é pertinente que sejam estes profissionais a fazerem «triagens», «ultimamente» tem procurado desenvolver «alguns instrumentos ou, sobretudo, ensinar os professores a ler o que são os produtos dos alunos e a fazer um pequeno diagnóstico de dificuldades e a partir daí traçar um plano de intervenção» (E1, ¶18).

Desde o início da sua carreira profissional, Beta tem utilizado as publicações para servir a comunidade educativa e civil.

A prática clínica e a docência universitária

Após ter terminado o seu curso de formação inicial, Beta desenvolveu trabalho ao nível da psicologia clínica «num centro de saúde mental», o que lhe «permitiu, também, avaliar muitas crianças . . . que tinham dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶42), ou outro tipo de problemáticas. Adicionalmente, a formação foi uma constante na sua vida profissional: «Durante vários anos, fui fazendo aquelas acções de formação que as pessoas me iam pedindo, levando-

lhes conhecimentos, ainda que de uma forma muito elementar, sensibilizando-os para esta problemática» (E1, ¶42).

Na segunda entrevista informa-me que no ensino superior tem leccionado disciplinas em cursos de formação inicial de educadores e de professores (cursos de via ensino de formação de professores de Português-Francês, de Português-Inglês, de Inglês-alemão, de Matemática, de Física, de Química e de Biologia-Geologia), em cursos de mestrados e em curso de especialização. Deu também aulas na Escola Superior de Enfermagem. Neste conjunto de cursos esteve envolvido na docência de disciplinas variadas, nomeadamente psicologia do desenvolvimento, psicopatologia, saúde física e mental, sociologia da educação, dificuldades de aprendizagem, didáctica da formação pessoal e social, psicologia da educação, gestão da sala de aula e psicologia do adolescente. Paralelamente tem efectuado acções de formação para professores dos vários graus de ensino, na área das dificuldades de aprendizagem, das necessidades educativas especiais, dos problemas de indisciplina e da aprendizagem cooperativa.

As parcerias nacionais

Beta é um dos sócios fundadores da Associação Portuguesa de Dislexia (APDIS) que surgiu em Dezembro de 2000, embora nos dias de hoje admita estar pouco envolvido nas acções que se realizam. A Associação, que na sua opinião «ainda não produziu muita coisa», pretendia, aquando da sua génese, ser uma forma de promover a «formação a professores e, também, produzir instrumentos de avaliação, aferi-los, etc.» (E1, ¶46). Quando o questiono sobre se esta Associação de pais e profissionais pode ter um papel relevante ao nível das decisões políticas relacionadas com as dificuldades de aprendizagem responde: «Eu acho que sim» (E1, ¶50), e acrescenta que a Associação,

inclusive, terá pedido «uma entrevista ao Ministério da Educação, para lhe apresentar um conjunto de propostas» (E1, ¶50). Contudo desconhece se tal reunião se terá realizado e, se se realizou, qual terá sido o seu impacto. Posteriormente faz notar que, ao contrário de outros países,

não há tradição em Portugal de os movimentos cívicos terem uma importância muito grande a nível das decisões políticas. Não sei exactamente qual vai ser o impacto ou o papel que a Associação pode ter. Acho que acima de tudo é criar sinergias para que tudo dê certo; precisamos de todos para produzirmos algo que venha em benefício de todos os alunos que apresentam estas dificuldades. (E1, ¶54)

Beta é psicólogo e desde a sua formação inicial que se tem envolvido e preocupado em transmitir conhecimentos sobre dificuldades de aprendizagem aos professores, bem como ao público em geral, através de publicações que facilmente lhes cheguem. Interessa-se, igualmente, pela temática da dislexia tendo contribuído para a fundação de uma associação nacional. Nos dias de hoje, no desempenho de funções de docente universitário, tenta divulgar junto dos futuros e actuais professores, formas de avaliação das dificuldades de aprendizagem, para que estes, autonomamente, possam recolher informação que depois lhes seja útil aquando da planificação e da intervenção.

O parágrafo anterior resume aquilo que foi o objectivo destas duas secções— descrever a pessoa e o profissional—, de modo que se percebam e interpretem as perspectivas de Beta em relação aos temas centrais deste estudo. São essas perspectivas que apresento nas próximas secções.

Perspectivas Sobre a Evolução do Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Não Tem Havido uma Política Continuada e Séria

Quando interpelo Beta sobre a evolução que observou no campo das dificuldades de aprendizagem ao longo do seu percurso profissional, é

peremptório ao afirmar que ela foi escassa e pouco eficaz: «O investimento na área da psicologia da educação, na área da educação especial . . . tem sido . . . muitas vezes . . . muito ‘folclórico’. Acho que nunca se criou uma estrutura sólida, é sempre uma estrutura muito temporária, muito influenciada pela política do momento» (E1, ¶26). Reconhece que a legislação que tem vindo a ser elaborada e aprovada é «muito semelhante à que existe noutros países» e tem muitas virtudes. Contudo, necessita de ser cumprida e aplicada eficazmente e, nesse aspecto, «nós ficamos sempre muito aquém» (E1, ¶26). Beta reconhece, assim, que a legislação existente tem qualidade mas, não é colocada adequadamente ao serviço dos alunos, dos profissionais e dos pais. Por fim, acrescenta que na sua perspectiva não tem havido uma política de continuidade e que esta área não parece ser uma prioridade do sistema de educação português: «Tudo é assim muito fluido. Agora faz-se isto, depois vem outro governo e faz outra coisa, vem outro governo faz outra coisa. Acho que a nível político isto não constitui uma grande preocupação» (E1, ¶26). A seu ver, «continuamos a gastar demasiados recursos humanos mas a não termos depois uma tradução em termos de resultados» (E1, ¶26). Salienta, após a minha interrogação, que esta sua análise à actuação do governo diz respeito às políticas desenvolvidas no contexto das necessidades educativas especiais, mas que, no entanto, se aplica perfeitamente às dificuldades de aprendizagem. O juízo que faz acerca da forma como esta área é vista e tratada pelas entidades ministeriais indica ausência de esmero, de rigor, de ponderação, de seriedade e de continuidade:

Politicamente muitas coisas são vistas como algo que é temporário. Se todas as pessoas têm dificuldades e isto é mais uma; e se é mais uma não tem grande importância. Por isso, creio que não tem havido uma política continuada, diria até uma política séria, em relação a estas crianças, que representam a grande maioria dos alunos com necessidades educativas especiais. Também, os governos nunca tiveram o cuidado— e deviam tê-lo—, de produzir documentos que servissem de referência para os professores, porque [eles] são os grandes agentes [de mudança]. (E1, ¶30)

No seguimento do nosso dialogo, faço alusão à possível causa deste afastamento governamental em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Confronto Beta com uma possível falta de conhecimento e sensibilidade por parte das pessoas que elaboram as legislações ou que no Ministério da Educação se debruçam sobre estas temáticas, com a ausência de instrumentos que permitam identificar estas crianças, com a insuficiência de professores especializados, ou com outra qualquer causa. Mediante esta minha enumeração de hipotéticas razões profere: «Eu acho que deve ser falta de tudo. Mas acho que deve haver aqui falta de vontade política» (E1, 34¶). De seguida, e no sentido de completar a sua resposta quanto às causas que têm levado ao reduzido envolvimento governamental, Beta indica a falta de produção de «instrumentos» de «detecção» das dificuldades de aprendizagem, aferidos para a «população portuguesa» (E1, 34¶) e as lacunas na formação dos profissionais, nomeadamente dos professores:

Há muita gente com formação nesta área, mas eu diria que talvez essa formação tenha muitas lacunas. Durante algum tempo, porque isto é por ciclos, muitos professores fizeram formações na área das necessidades educativas especiais—e também incluindo as dificuldades de aprendizagem—, mas foram formações feitas de uma forma muito apressada para [os professores] apenas poderem obter uma licenciatura e mais nada; [assim, estes profissionais] não tiveram tempo . . . para solidificarem conhecimentos e depois os porem em prática. (E1, 34¶)

Após esta sua apreciação à formação de professores, Beta destaca o facto de muitos deles, após finalizada a formação nestas áreas— uns porque estariam à beira da reforma, outros por terem preferido voltar à classe regular, outros por outro tipo de razões—, não terem ido «trabalhar para o terreno» e terem sido colocados a «fazer outras coisas que não trabalhar com crianças e alunos que apresentam esta problemática» (E1, 34¶). Conclui, num tom de voz de desencanto, que «gasta-se muito e aproveita-se pouco» (E1, 34¶).

Na perspectiva de Beta, as políticas educacionais em Portugal têm sido pouco cuidadosas na forma como tratam as questões relacionadas com os alunos

com dificuldades de aprendizagem e as suas famílias. Existe legislação que não é na maior parte das vezes eficaz e cumprida e a formação de professores, que tem sido uma prioridade do governo, no que respeita a área da educação especial tem sido pouco direccionada para aqueles que desempenham funções pedagógicas nas escolas e aí pretendem ficar durante mais anos de serviço. Para finalizar, saliento que do discurso de Beta sobressai a inclusão das dificuldades de aprendizagem no grupo de alunos com necessidades educativas especiais.

Perspectivas Sobre o Conceito de Dificuldades de Aprendizagem

De seguida apresento as perspectivas de Beta sobre o conceito de dificuldades de aprendizagem, a possível inclusão de uma definição deste termo na legislação portuguesa e as definições que lhe são mais úteis no desempenho da sua profissão.

As competências não académicas fazem parte do meu conceito de dificuldades de aprendizagem

Na perspectiva de Beta era óptimo que no nosso país se conseguisse produzir e chegar a um consenso sobre o conceito e a definição de dificuldades de aprendizagem. Adianta que «temos muitos especialistas em Portugal que são capazes de ajudar» (E1, ¶82) nessa tarefa. Considerando eu que Beta é dos desses especialistas, coloco-lhe o seguinte desafio: Se lhe pedissem para ajudar a construir essa definição, qual seria o conceito que levaria para a reunião? Para responder, apela à sua experiência profissional de clínico e de formador: «Eu não posso esquecer que há um conceito que . . . percorre toda a minha experiência profissional nesta área, que é o conceito de discrepância» (E1, ¶86). No sentido de mostrar a pertinência desta noção indica que este é um aspecto

que está presente na linguagem do professor quando este se quer referir a alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como «no nosso dia-a-dia, quando fazemos avaliações» (E1, ¶86). Segundo Beta, o professor «não utiliza a expressão discrepância mas diz: O aluno não acompanha embora tenha capacidades» (E1, ¶86). Estas palavras constituirão duas formas de dizer a mesma coisa: O aluno «não acompanha os outros, mas tem possibilidade, tem potencial, tem cabeça para» (E1, ¶86) o fazer. Consequentemente, na opinião de Beta, a noção de discrepância deve ser utilizada numa possível definição, embora necessite de ser operacionalizada. Salienta, igualmente, que seria pertinente incluir que estes alunos têm «uma inteligência normal», que «não têm nenhuma deficiência» (E1, ¶94), mas que inexplicavelmente têm certas «dificuldades em aprenderem algumas matérias» (E1, ¶14) escolares. Utilizando a linguagem que tantas vezes ouviu aos professores, Beta explica a importância de se perceber que são alunos que «têm cabeça», que não têm «visível nenhuma deficiência» e que, tantas vezes, fazem com que os seus professores se perguntem: «O que é que se passa?», «Porque é que não aprendem?» (E1, ¶94).

Questionado sobre se a definição deveria englobar apenas as áreas académicas, esclarece que, na sua opinião, para se tornar claro o que são as dificuldades de aprendizagem devemos «englobar as áreas académicas e ir, talvez, mais além» (E1, ¶90). Justifica este seu ponto de vista mencionando o contributo «extremamente importante» da teoria das inteligências múltiplas de «Gardner» (E1, ¶90) e alegando, consequentemente, que devido a esse conceito de inteligência, «não devemos só ficar pela inteligência lógico-matemática e pela inteligência linguística» (E1, ¶90), tão aliadas à aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. Posteriormente, acrescenta que seria importante que a definição de dificuldades de aprendizagem se aproximasse de «conceitos mais pedagógicos», ou seja, daquilo que «hoje é mais do conhecimento dos professores, que é o domínio das competências», pois tal seria «mais útil para o desenvolvimento integral do aluno» (E1, ¶90). Assim, conclui que não devemos «ficar só pelas dificuldades ligadas aos conceitos académicos» (E1, ¶90).

De um dos documentos que Beta produziu recentemente extrai um trecho da história de uma criança com dificuldades de aprendizagem que ajuda a ilustrar aspectos do conceito que foram mencionados durante a entrevista:

O M.R. tem 14 anos e 2 meses e frequenta o 6º ano de escolaridade. São nove irmãos e ele é o oitavo filho. O seu irmão mais velho e a sua irmã mais nova tiveram dificuldades de aprendizagem. Esta recebe apoio de uma professora especializada.

O pai do M.R. refere ter tido dificuldades, mesmo quando adulto, na leitura e na escrita. Fez o 5º ano de escolaridade . . . mas abandonou a escola para ajudar a família. A mãe do M.R. fez o 9º ano de escolaridade não tendo tido dificuldades escolares. A mãe referiu que a gravidez e o parto foram normais. À nascença o M.R. pesava 3,5 kg.

As dificuldades de aprendizagem foram primeiro reconhecidas pelos pais quando o filho reprovou no 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (2º classe). A mãe também notou que o filho tinha dificuldades em aprender a ler. Apesar de repetir o ano ele continuou a ter dificuldades na leitura, ortografia e matemática. Os pais começaram a sentir que o filho estava a ser discriminado e mudaram-no de escola.

Embora o ambiente de aprendizagem fosse favorável, M.R. continuou a ter dificuldades de aprendizagem e repetiu o 5º ano de escolaridade. (D1, 2003)

Assim, tendo por base a análise da entrevista e do documento (D1, 2003) faço o seguinte resumo das componentes essenciais que para o Beta deveriam estar contempladas numa possível definição de dificuldades de aprendizagem elaborada para ser utilizada em Portugal. O aluno:

- a) apresenta uma inteligência dentro dos padrões considerados normais;
- b) não apresenta qualquer tipo de deficiência que justifique as suas dificuldades escolares;
- c) demonstra uma inexplicável incapacidade para adquirir competências escolares;
- d) tem uma inexplicável incapacidade para adquirir competências não escolares, nomeadamente para aspectos ligados ao relacionamento interpessoal, ou à não discriminação do feedback do comportamento;

e) apresenta uma discrepância entre as suas realizações académicas e não académicas e os resultados esperados, tendo por base o seu coeficiente de inteligência;

f) frequenta e frequentou um ambiente escolar que é favorável às aprendizagens escolares;

g) pode apresentar dificuldades de aprendizagem durante todo o ciclo vital da vida— pré-escolar, 1º e 2º ciclos do ensino básico, adolescência e vida adulta.

Beta tem, assim, um conceito específico de dificuldades de aprendizagem, acrescentando às dificuldades académicas as não académicas, reconhecendo a influência da teoria de Howard Gardner.

A definição de dificuldades de aprendizagem em decreto-lei: Era fundamental e constituiria um grande passo em frente

Nesta secção revelo a importância que Beta atribui à possibilidade de um conceito de dificuldades de aprendizagem, do tipo do que descrevo na secção anterior, ser transformado numa definição e integrado na legislação portuguesa. Segundo Beta era «fundamental» (E1, ¶58) e «extremamente útil» (E1, ¶70) que existisse um conceito legal de dificuldades de aprendizagem. Assim sendo daríamos, enquanto nação, «um grande passo» (E1, ¶70) em frente na medida em que esta definição funcionaria como «referência para os professores» e para «outros tipos de técnicos» (E1, ¶58). Contribuiria, igualmente, para que a linguagem utilizada entre os vários profissionais envolvidos na educação destas crianças fosse mais uniforme, mais compreensível e mais benéfica para as crianças, os jovens e todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Para Beta esta regularidade na linguagem «era urgente que acontecesse» (E1, ¶58).

No contexto desta questão, Beta alerta para o facto de os professores das escolas públicas, apesar de não terem orientações nacionais para identificarem alunos com dificuldades de aprendizagem, terem de assinalar estes alunos aquando dos estudos levados a cabo, por exemplo, pelo Observatório dos Apoios Educativos, sediado no Ministério da Educação:

Vão saindo documentos de registo das necessidades educativas especiais que os professores têm que [preencher, assinalando o número de alunos com determinada problemática],. . . e muitas vezes têm imensa dificuldade, no domínio das dificuldades de aprendizagem: Será uma criança com dificuldades de aprendizagem, ou não? Vamos incluir isto nos deficientes mentais ligeiros? O que é que vamos fazer? Porque apenas têm um rótulo e um quadradinho e era preciso informações, critérios para que os professores pudessem ajuizar, e depois também informação de todos os técnicos. (E1, ¶70)

Beta faz ainda uma referência ao facto de a legislação permitir que alunos com dificuldades de aprendizagem, quando identificados por um profissional de saúde que trabalha fora da escola e muitas vezes não tem conhecimentos sobre esta problemática, poderem receber apoio ou usufruir de adaptações curriculares nas escolas públicas. A seu ver, a legislação pode ter uma influência na alteração desta realidade que é pouco dignificante para a nossa comunidade:

Um médico qualquer de clínica geral pode dizer: *Este aluno tem dificuldades de aprendizagem*. Mas eu creio que ele não está habilitado para produzir um atestado que diga uma coisa destas, mas fá-lo e é necessário, dado que de acordo com a nossa legislação é necessário que hajam documentos desta natureza para que essa criança possa receber apoio, e está dado. E quem diz o médico de clínica geral, diz um psiquiatra, ou diz outro médico qualquer que está habilitado. E perguntamos: *Que critérios? Será que ele conhece a problemática das dificuldades de aprendizagem?* (E1, ¶70)

Beta faz ainda referência ao facto de muitos alunos serem identificados porque em termos organizacionais tal é conveniente à escola ou aos professores. No seguimento desta ideia, indica que «hoje parece-nos que temos muitas mais crianças com dificuldades de aprendizagem do que antigamente» (E1, ¶159). Lembra que esta maior prevalência tem surgido devido ao decréscimo do

número de alunos a frequentarem as escolas e ao facto de «haver cada vez mais professores». Assim, «houve a necessidade de se encontrarem mecanismos que pudessem aumentar o número de postos de trabalho, o número de vagas» (E1, ¶159). Como tal, «um pouco talvez maldosamente, anda-se à procura de meninos e meninas com dificuldades, à procura de um atestado, à procura de um médico, pressionam-se os pais para que vão a tal sítio assim assim, para que tragam um relatório ou atestado, porque o menino ou a menina não acompanha as aprendizagens» (E1, ¶159). Finaliza esta ideia dizendo acreditar que podem existir nas escolas nacionais «alguns alunos que têm este rótulo, e que não têm dificuldades de aprendizagem», só para que se possa gerar «mais um posto de trabalho, ou mais dois ou três, ou o que quer que seja» ou, então, para que «em vez de termos uma turma com vinte e tal alunos, possamos ter uma turma apenas com 18, ou com 15, ou com o que quer que seja» (E1, ¶159). Chama, ainda, a atenção para a inexistência de uma «entidade que fiscalize» (E1, ¶159) as escolas e detecte este tipo de acto, que na sua opinião é «incorrecto» (E1, ¶159). Beta não se mostra contra a utilização de rótulos, referindo que estes são benéficos quando servem para «trazer uma ajuda para o desenvolvimento do aluno, trazer os meios para que essas aprendizagens se dêem» (E1, ¶159).

Segundo Beta, a existência de uma definição consensual, presente na legislação portuguesa, pode permitir a realização de estudos de prevalência rigorosos em termos metodológicos, para deixarmos de citar números com referência às estatísticas internacionais e podermos caracterizar com maior rigor a população com dificuldades de aprendizagem existente em Portugal. Adicionalmente, e em jeito de resumo, considera que tal contribuiria para que todos soubéssemos do que estamos a falar, para que os envolvidos tivessem uma referência para desenvolverem o seu trabalho, para que a identificação e a elegibilidade para o apoio feito por profissionais do foro médico ou psiquiátrico, isoladamente fora da escola, e muitas vezes sem conhecimentos da problemática, parasse, para que não se rotulassem crianças por necessidades de organização da própria escola e para a criação de uma entidade fiscalizadora do

processo de identificação de alunos. Assim, conclui que, até pela nossa cultura, «era bom que» existisse uma lei, um documento, «que tivesse tudo aquilo que é fundamental» (E1, ¶126) em relação à definição e à operacionalização do conceito de dificuldades de aprendizagem.

A definição que utilizo mais é a da Lei Pública americana

Durante a primeira entrevista, Beta indica-me que a definição de dificuldades de aprendizagem que, de modo geral, utiliza nas aulas e que tem como referência quando escreve, é a que está presente na Lei Pública americana (P.L. 94-142) pois, nas suas palavras, «é aquela que eu conheço melhor, é aquela que registei na minha memória» (E1, ¶94). Salaria que nas aulas procura fazer com que os alunos percebam a definição, estabelecendo uma relação entre as frases que a constituem e a linguagem ou os «rótulos que os professores utilizam» (E1, ¶94).

Na análise de um dos documentos da autoria de Beta (D1) constato que a definição da P.L. 94-142 está presente no capítulo referente à definição de alunos com dificuldades de aprendizagem. Adicionalmente, apresenta a definição de alunos com dificuldades de aprendizagem (o termo inglês usado é *learning disabilities*) divulgada pelo Ministério de Educação do Canadá. Porque considero que esta definição pode contribuir para clarificar as perspectivas de Beta e por nunca ter sido referida neste trabalho, apresento-a em seguida:

Podemos distinguir duas categorias de alunos com dificuldades de aprendizagem:

1. O aluno com dificuldades ligeiras de aprendizagem (atraso escolar menor):

- O aluno que tem dificuldades ligeiras de aprendizagem é aquele que na avaliação pedagógica de tipo sumativo, baseada nos programas das disciplinas de Português ou Matemática, revela um atraso significativo no que respeita aos objectivos fixados, tendo em conta as suas

capacidades e o quadro de referência que constitui a maioria dos alunos da mesma idade.

- O atraso de um ano numa ou noutra destas disciplinas pode ser considerado significativo no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. No 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário, o atraso de mais de um ano nas duas disciplinas pode ser considerado significativo.

2. O aluno com dificuldades graves de aprendizagem

O aluno que tem dificuldades graves de aprendizagem é o que...

- Na avaliação pedagógica de tipo sumativo, baseada nos programas das disciplinas de Português ou Matemática, revela um atraso de dois ou mais anos numa ou nas duas disciplinas, no que respeita aos objectivos fixados, tendo em conta as suas capacidades e o quadro de referência que constitui a maioria dos alunos da mesma idade (atraso escolar importante);

- Ou cuja avaliação realizada por pessoal qualificado, com a ajuda, especialmente, duma observação prolongada, revela perturbações específicas de aprendizagem que se manifestam por atrasos no desenvolvimento, em particular no plano das competências de comunicação, suficientemente importantes para provocar um atraso escolar na ausência de intervenção apropriada. (D1, 2002)

Em síntese, Beta tem como referência para o desempenho das suas funções profissionais, nomeadamente ao nível da formação, a definição presente na legislação americana e a definição que é utilizada pelo Ministério da Educação canadiano.

Perspectivas Sobre o Estabelecimento de Elegibilidade para os Alunos com Dificuldades de Aprendizagem

Nesta secção apresento a perspectiva de Beta sobre a importância, o propósito e os critérios que utiliza ou propõe serem usados na determinação de elegibilidade para os alunos com dificuldades de aprendizagem que frequentam as escolas regulares portuguesas.

Os alunos são os que mais beneficiam da existência de um apoio formal

No decorrer da segunda entrevista, peço a Beta que me indique qual a importância que, a seu ver, assume a existência a nível nacional de uma definição, de critérios e de um apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Na sua opinião, é importante que existam critérios bem definidos pois tal traz vantagens para a comunicação entre os vários profissionais e, essencialmente, para os alunos que beneficiariam com diagnósticos adequados e bem feitos. Desta forma serão menos excluídos do sistema de ensino, terão um apoio mais adequado às suas necessidades e características e deixarão de ter rótulos inadequados que os marginalizam mais do que os ajudam. Contudo, alerta para o facto de na sua opinião, não devermos ter um sistema tão rigoroso como, por exemplo, o norte-americano que inclui o direito de a escola, em determinadas situações, ser processada judicialmente.

Como se depreende do que tem vindo a ser dito, os alunos com dificuldades de aprendizagem, devidamente diagnosticados, podem beneficiar dos apoios pedagógicos mais adequados e, assim, ver minimizadas as suas dificuldades. Mas para isso, é preciso que os professores de todos os graus de ensino recebam uma formação e apoio mais sólidos nesta área.

O acompanhamento aos alunos deve, em geral, ser feito por professores titular de turma com formação

Tendo por base o conceito de dificuldades de aprendizagem que Beta me apresenta e a importância dada à elegibilidade, procuro saber a sua opinião no que respeita o tipo de apoio a proporcionar aos alunos identificados com dificuldades de aprendizagem. Indica que, «na generalidade, devem ser os professores do ensino regular» (E1, ¶102), com formação, a prestar este apoio:

«De uma forma genérica, acho que os professores do ensino regular devem receber formação nestas áreas, e serem eles a fazer o acompanhamento dos alunos, tendo depois também participação de outros profissionais com especializações» (E1, ¶102), por exemplo em situações de ensino em colaboração (ou seja, os dois profissionais desempenham funções em conjunto no ambiente da sala de aula). Os profissionais especializados actuam e acompanham o desenvolvimento dos alunos «em áreas muito específicas», em áreas em que «é necessário utilizar determinados procedimentos», em áreas que só são «do conhecimento de alguns técnicos» (E1, ¶102). Como exemplo desta especificidade temos a utilização do «método multi-sensorial simultâneo» (E1, ¶102) para o ensino da leitura.

Assim, será a educação regular, na figura do professor titular de turma, que deverá assumir o apoio a prestar aos alunos com dificuldades de aprendizagem, contando, quando achar necessário, com a colaboração de profissionais especializados em áreas específicas. Esta formação especializada deve, na perspectiva de Beta, ser de duração curta mas contínua e prestada por entidades estatais de formação.

Dois critérios de identificação

Considerando a realidade do nosso país, nomeadamente o tipo de instrumentos de avaliação de que dispomos, Beta perspectiva dois critérios para a determinação da elegibilidade e indica alguns obstáculos que teremos de enfrentar para os colocarmos em prática. O primeiro critério deve indicar que o aluno com dificuldades de aprendizagem apresenta um coeficiente de inteligência normal ou acima da média. Este critério não será um obstáculo para os profissionais, pois existem instrumentos formais aferidos para a população portuguesa, nomeadamente a «WISC III- R» (E1, ¶130), que podem ser

utilizados. O segundo critério é denominado por Beta de «critério de consecução de objectivos escolares em função das várias disciplinas» (E1, ¶138). Após fazer alusão a este critério salienta que embora actualmente as directrizes do Ministério da Educação utilizem o termo competências e não o termo objectivos, esta ainda é a linguagem mais comum entre profissionais e, por isso, a continua a usar. A avaliação da consecução dos objectivos escolares passa pela utilização de instrumentos formais, ou seja, aqueles que estão estandardizados para a população portuguesa, pelo que Beta reconhece que a utilização deste critério na elegibilidade ou na identificação pode ser um obstáculo. Isto porque os profissionais portugueses não têm disponíveis instrumentos e técnicas formais para desempenharem essas tarefas. Na sua perspectiva, esta será uma área em cujo desenvolvimento, também, teremos de nos empenhar:

Aí eu também reconheço que no nosso país há muitas dificuldades, mas eu acho que todos temos de caminhar para podermos, quando atribuímos um rótulo— no fundo, também há aqui um rótulo, mas um rótulo não no sentido da marginalização, mas no sentido de ajudar ao desenvolvimento— . . . [o fazermos] com o maior rigor possível dentro deste campo que é a área da pedagogia, que seja aquele rigor não absoluto mas um rigor que é possível ser aplicado. E depois, também a produção, mesmo a aferição de outros instrumentos para a avaliação das competências dos alunos. Precisamos de ter uma prova de leitura aferida. Uma prova de despiste da dislexia, etc, etc. (E1, ¶138)

Esta falta de instrumentos formais de avaliação das competências a nível das áreas académicas, faz com que os profissionais que nas escolas procuram identificar alunos com dificuldades de aprendizagem, utilizem uma avaliação informal feita através de instrumentos de avaliação não estandardizados, na sua maioria referenciados a um critério. Estes instrumentos permitem uma identificação dos problemas mas implicam que aqueles que a eles recorrem tenham uma formação não só a nível da sua elaboração, mas também no âmbito das características dos alunos com dificuldades de aprendizagem; ou seja, a utilização de uma avaliação informal deste tipo implica que os profissionais

tenham conhecimento, por exemplo, sobre como avaliar informalmente a descodificação, como avaliar informalmente a compreensão etc. A experiência que tem acumulado ao nível da formação, permite que Beta suponha que os professores em Portugal não têm muito o hábito de fazerem registos que não sejam sobre os trabalhos dos alunos e muito na base da «correção do que está certo, do que está errado» (E1, ¶106). Paralelamente, não estão familiarizados com a utilização de instrumentos de recolha de informação que fogem «daquilo que são as avaliações das aprendizagens escolares» e, embora até alguns possam usar esses instrumentos, «têm algumas dificuldades em, depois, tirarem as ilações e fazerem a verdadeira leitura» (E1, ¶106), porque «o treino que receberam nunca foi nesse domínio» (E1, ¶110).

No seguimento das ideias acima apresentadas, Beta considera que podemos criar critérios e «a lei pode ser uma lei óptima, mas se não dermos formação aos professores tudo vai por ‘água abaixo’, não tem eficácia nenhuma» (E1, ¶146). Isto porque «ou há um investimento que é continuado, que é um investimento sustentado, de longo prazo, pondo as Universidades, as Escolas Superiores de Educação, os técnicos que estão habilitados a trabalhar nesta área, a dar formação, ou então não passará de mais uma ‘bela reforma’ com efeito nulo» (E1, ¶146).

O discurso de Beta tem implícito que não poderemos utilizar na determinação de elegibilidade, um quadro «de análise que possa ser de tal maneira rigoroso que quem se encaixa dentro deste formato tem dificuldades de aprendizagem e quem não se encaixa não tem» (E1, ¶154). Justifica esta perspectiva com características do contexto português, nomeadamente com a inexistência de instrumentos standardizados e com a falta de formação dos professores em relação à elaboração de testes informais e ao conhecimento das características que diferenciam os alunos com dificuldades de aprendizagem de outros que apresentam outras problemáticas. Embora Beta apresente dois critérios que podem servir para a identificação de alunos com dificuldades de

aprendizagem nas escolas portuguesas, reconhece que «quem faz diagnósticos não segue uma cartilha assim tão rígida quanto isso» (E1, ¶154).

Procuro perceber qual a opinião de Beta sobre a melhor forma de em Portugal chegarmos à elaboração dos critérios de elegibilidade. A sua perspectiva transparece no seguinte extracto:

[Tal tarefa] tem que partir do Ministério de Educação. Podia partir de uma associação, se houvesse em Portugal uma entidade com grande peso científico, que pudesse depois ter um impacto grande em termos das decisões, mas eu não vejo, em Portugal, nenhuma associação neste campo com peso, capaz de modificar as coisas. Por isso tem que ser o próprio Ministério a congregar os esforços dos vários técnicos, o saber dos vários técnicos, para produzir esses tais critérios . . . E acho que noutros países também se está à procura da produção desse documento. Noutros países está-se já muito próximo, e nós não temos nada a perder se formos à procura desses trabalhos que estão a ser feitos e os adaptarmos à realidade portuguesa; podermos, depois, também testá-los, ver como é que funcionam, seria também um bom trabalho. Não estamos a criar nada de novo. As reformas são muito idênticas nos vários países. Nós vamos apenas fazendo ajustamentos àquilo que é a realidade portuguesa, [e] às vezes não é o melhor ajustamento. (E1, ¶171)

Beta finaliza esta questão dos critérios realçando que era necessário que no nosso país se introduzisse «algo que não é típico», que era termos «entidades internacionais ou nacionais», «devidamente certificadas, creditadas» que fizessem «avaliações daquilo que vai sendo feito» no sentido de «vermos se, de facto, a forma como estamos a proceder é a forma mais adequada» (E1, ¶171).

Em suma Beta aponta dois critérios para a identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem: um coeficiente de inteligência na média ou acima da média e a consecução de objectivos escolares nas várias disciplinas. Salienta também a falta de instrumentos para a avaliação das áreas académicas e a pertinência da formação dos professores para que uma política de educação para as dificuldades de aprendizagem funcione eficazmente.

Perspectivas Sobre a Terminologia: O Termo Dificuldades de Aprendizagem é Perceptível, Mas Cabe Lá Muita Coisa

Quando interpelo Beta sobre qual seria o melhor termo para em Portugal descrevermos o conjunto de alunos a que temos feito referência, reflecte e observa que «o termo em si— dificuldades—, até pela nossa linguagem, é perceptível, mas é um termo onde cabe muita coisa», pois de facto, a «criança que está em insucesso, durante algum tempo está a ter dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶14). De acordo com a sua experiência, «os professores utilizam esse termo e percebem-no. Talvez não sejam capazes de fazer uma distinção» (E1, ¶14). No sentido de melhor se perceber o que quer dizer com estas suas frases, Beta acrescenta que o problema dos professores será em diferenciar quando essa dificuldade «se deve, por exemplo, a uma deficiência ou quando não se deve a uma deficiência» (E1, ¶14). E para ilustrar o que tinha acabado de me dizer recorda os dois tipos de interrogações que os professores muitas vezes lhe colocam nas aulas. Por um lado, questionaram-no: «*Então mas este aluno não aprende, tem um atraso?*» (E1, ¶14). Responder a esta questão é uma dos grandes problemas destes profissionais porque, segundo Beta, na «maneira como os professores foram vendo as aprendizagens, aquele que não aprende tem um atraso» (E1, ¶14). Mas por outro lado, os professores também exprimem: «*Mas eu noto que alguns têm efectivamente ‘cabecinha para aprender’*—, uma expressão que eles utilizam, e utilizam e percebem-na. Esses ditos alunos têm cabeça, mas têm algumas dificuldades em aprenderem algumas matérias. E interrogam-se: *Não percebo porquê. Será atrasado? O que é que se passa?*» (E1, ¶14). Esta interrogação «permanente» na vida dos professores é complicada e difícil de responder e, também, «muitas vezes nós não percebermos onde começa uma coisa e termina outra» (E1, ¶14).

Beta parece colocar a questão não no termo utilizado, mas na compreensão do conceito que ele representa. Assim, parece-lhe que, não tendo um melhor, podemos continuar a utilizá-lo.

Perspectiva sobre os Desafios Futuros no Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Da Produção de Critérios de Identificação à Formação de Professores

Beta indica oito desafios para o futuro do campo das dificuldades de aprendizagem. Primeiro menciona que em Portugal, tal como noutros países, o número de alunos com dificuldades que «estão em insucesso» escolar tem vindo a aumentar, pelo que «aquilo que vai ser o grande desafio é ultrapassar este estado», ou seja, fazer com que «um maior número de crianças, de alunos, beneficie da educação que vai recebendo» (E1, ¶167), e realize aprendizagens com sucesso, e não com insucesso. O segundo desafio relaciona-se com a pertinência das Universidades e Escolas Superiores de Educação proporcionarem uma «melhor formação aos professores» (E1, ¶167). O terceiro, alerta para a importância de a legislação prever que, com facilidade, se possam recrutar «outros técnicos para a escola» (E1, ¶167), como por exemplo, assistentes sociais ou terapeutas. O quarto desafio prende-se com a necessidade de os vários profissionais começarem «a falar linguagens que sejam comuns» (E1, ¶167) para que todos comuniquem melhor. Em quinto lugar refere a pertinência de se produzir «uma norma, um conjunto de critérios para o diagnóstico dos alunos com dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶167). O sexto desafio foca-se na produção de «instrumentos psicómétricos» e na «formação aos professores na área de utilização dos instrumentos não formais» (E1, ¶167). Em sétimo lugar indica que seria importante que os professores portugueses conhecessem aquelas que são as «melhores práticas» (E1, ¶175), ou seja, aquelas estratégias, aquelas actividades, aquelas técnicas, ou aqueles programas que a investigação demonstrou produzirem bons resultados quando utilizadas junto dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Ao ilustrar este desafio Beta considera que «o trabalho de Swanson é um bom trabalho, que por tal deveria ser do conhecimento dos nossos professores» (E1, ¶175). Esta informação serviria, também, para os professores passarem a ser mais críticos a métodos que muitas vezes são divulgados pelos meios sociais e de comunicação

como milagrosos como, por exemplo, aqueles que aclamam a «cura para a dislexia» (E1, ¶179). Por fim, Beta destaca que actualmente temos muitos professores e poucos alunos, pelo que podíamos «prestar melhor apoio às crianças que têm estas dificuldades e às outras que têm outras dificuldades» (E1, ¶179).

Beta apresenta, assim, como desafios para Portugal, a redução do insucesso escolar, a formação dos professores, a existência nas escolas de outros profissionais que não só os professores, a utilização de uma linguagem comum, a produção de critérios para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, a elaboração de instrumentos estandardizados para avaliação das áreas académicas e o conhecimento por parte dos professores de práticas educativas que a investigação demonstrou serem mais eficazes.

Em Síntese

Nesta secção a Figura 8 procura sistematizar, organizar as principais ideias e detectar tendências no padrão das perspectivas de Beta, no que respeita o sistema categorias que desenvolvi neste estudo.

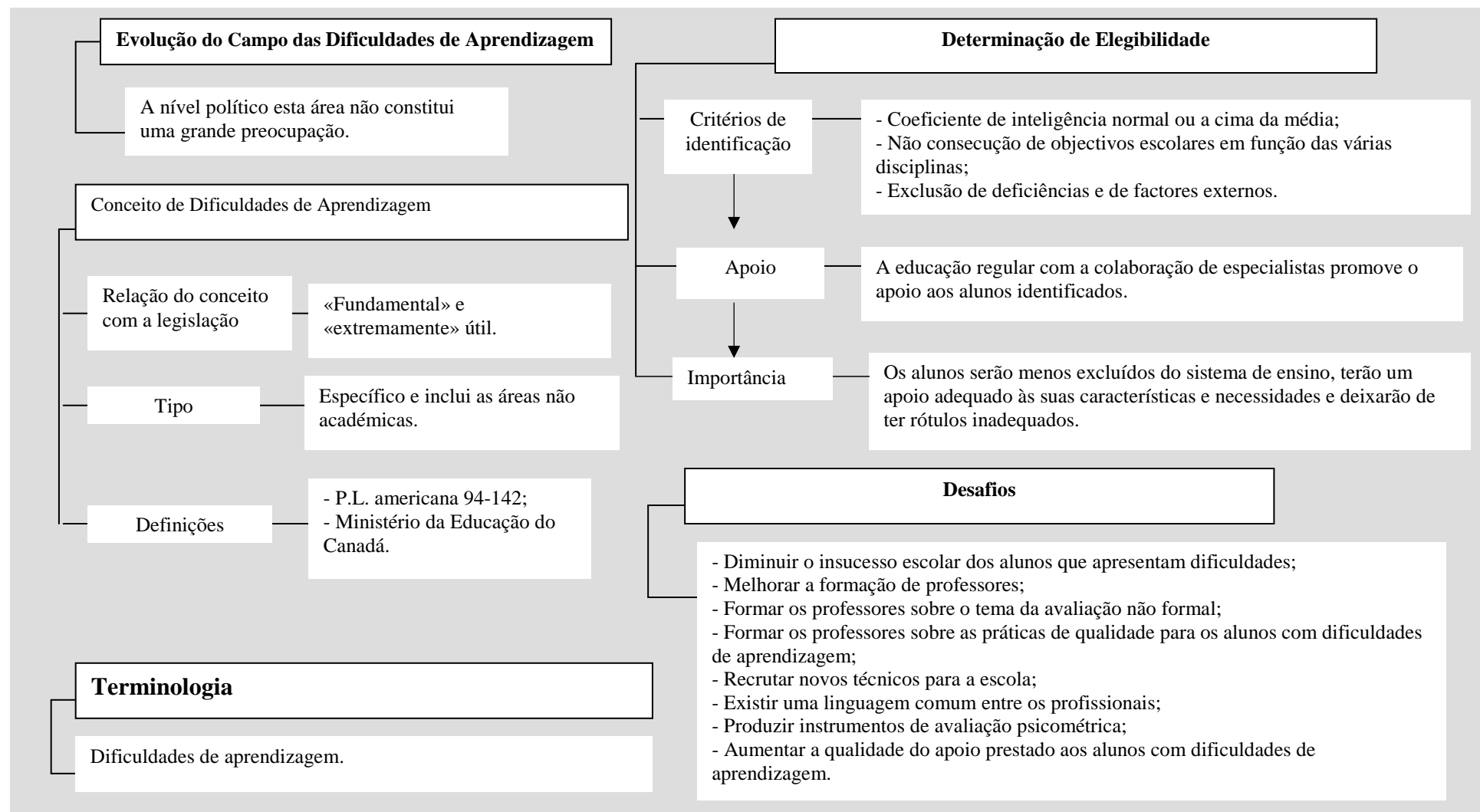


Figura 8. Resumo das perspectivas de Beta.

GAMA

A Pessoa

Já conhecia pessoalmente Gama quando o contactei telefonicamente com a finalidade de lhe expor, brevemente, o estudo que estava a desenvolver. Sem qualquer hesitação aceitou receber-me, para de forma mais detalhada lhe transmitir os meus objectivos. Consequentemente, no dia 18 de Fevereiro de 2004 encontrámo-nos num local público perto da sua residência. Conversamos aproximadamente durante duas horas sobre vários assuntos da vida académica, da educação dos alunos com necessidades educativas especiais e, por último, do estudo que eu estava a realizar, nomeadamente sobre a metodologia de investigação que utilizaria, o protocolo da sua possível participação e a forma como os dados seriam apresentados. De modo imediato, concordou em colaborar e, desta forma, deu-me a possibilidade de conhecer as suas perspectivas sobre vários temas do campo das dificuldades de aprendizagem. A primeira entrevista decorreu num local público, no dia 6 de Março de 2004 e durou cerca de duas horas. A segunda realizou-se a 21 de Março de 2005 e serviu para lhe colocar algumas questões, bem como para conversarmos sobre alguns aspectos que necessitavam de ser clarificados. A validação do estudo de caso que lhe dedico neste capítulo foi efectuada num encontro que decorreu em Outubro de 2005.

Na sua juventude Gama foi atleta olímpico (na modalidade de natação) e no presente, com 59 anos de idade, continua a apreciar a prática de desporto, nomeadamente as actividades de manutenção da forma física. Paralelamente, gosta de ocupar o tempo livre com leitura científica. Nos vários contactos que estabelecemos mostrou-se atencioso, simpático e bastante interessado no assunto em estudo. Quando, mais especificamente, abordámos o tema das dificuldades de aprendizagem falou com o sentimento, a autoridade, a dedicação

e a persistência de quem, ao longo de mais de 30 anos, tem em Portugal caminhado por muitos percursos inexplorados, como o objectivo de fazer progredir este campo.

O Percorso Profissional

Gama é reconhecido e citado nacional e internacionalmente pelo trabalho que tem desenvolvido no nosso país no âmbito das dificuldades de aprendizagem. Tem cerca de 36 anos de experiência de clínica, de docência e de investigação na área da educação especial, com grande ênfase na das dificuldades de aprendizagem e na psicomotricidade. Embora reconheça que não é fácil sintetizar este percurso, vou abordá-lo nas vertentes da formação, da investigação, da docência universitária e da prática de observação e de educação cognitiva e psicoeducacional. Adicionalmente, faço referência à sua participação como membro e fundador de associações de profissionais e de pais. O que Gama referiu nas entrevistas serviu como componente primordial desta descrição, tendo depois sido completado com a consulta de documentos. Desta maneira, estes são os aspectos profissionais que Gama considerou serem os mais pertinentes para melhor o conhecer e, em última análise, para de uma forma mais precisa perceber as suas perspectivas.

A formação inicial em educação física e a pós-graduada em dificuldades de aprendizagem

Gama terminou a sua licenciatura em educação física no ano de 1971 (D4, ¶8), com uma tese na área da psicomotricidade e em 1975 o programa de mestrado em dificuldades de aprendizagem «no departamento de *language disorders*» (E1, ¶9) da Universidade de Northwestern (Chicago, EUA). Durante

este período de aprendizagem e de formação teve como professores e orientadores «Myklebust» e «Doris Jonhson» (E1, ¶9), que são reconhecidos pela comunidade científica americana e internacional devido ao mérito dos seus trabalhos no âmbito das dificuldades de aprendizagem. Nesta sua vivência no estrangeiro encontrou professores que tinham interesses semelhantes aos seus, nomeadamente em relação ao trabalho desenvolvido por Wallon e por Aguriaguerra sobre a importância da psicomotricidade no desenvolvimento global das crianças. Desta forma, envolveu-se activamente na sensibilização dos colegas para a importância que a terapia psicomotora assume no desenrolar das aprendizagens académicas:

Como eu estava dentro do assunto, tinha feito já o meu primeiro livro, . . . dei inclusivamente aulas de sensibilização aos meus colegas sobre a implicação da psicomotricidade com a aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo; coisa que não era muito falada por eles sob o ponto de vista da pesquisa, porque teriam, aí, uma orientação muito para as *language disorder* e, portanto, os outros aspectos estariam relativamente menos abordados. (E1, ¶11)

O mestrado deu a Gama a oportunidade para, aproveitando os conhecimentos e a experiência clínica que já tinha, aprofundar e debater com os colegas e os professores ideias sobre a área das dificuldades de aprendizagem. Indica-me, na segunda entrevista, que nesta altura desenvolveu um grande interesse pelo trabalho realizado nos EUA por Alfred Strauss e por Heins Werner, dois cientistas de origem germânica que foram pioneiros da área das dificuldades de aprendizagem.

Em 1995, obteve numa universidade portuguesa o grau de Doutor em Ciências da Motricidade Humana, na área da Educação Especial e Reabilitação com uma tese que foca os fundamentos neuropsicológicos do desenvolvimento psicomotor (D4, ¶6).

Deste percurso de formação destaco a ligação de Gama à área da psicomotricidade e das dificuldades de aprendizagem.

A actividade na área da psicopedagogia e da psicomotricidade

A partir de 1970/71 o percurso profissional de Gama encontra-se ligado ao Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian. Na altura, este Centro situado em Lisboa, era

a instituição líder em termos de investigação na área da psicologia e da pedagogia. Aí se encontravam grandes figuras da psicologia de então, o Dr. Breda Simões, [o Dr.] Joaquim Bairrão Ruivo, etc., e grandes figuras da pedagogia [tais como o Dr.] Rui Graça, etc., e uma figura que . . . considero muito importante para mim, na área da Pedopsiquiatria, o Dr. Arquimedes da Silva Santos que superintendia a área da reeducação de crianças com problemas de comportamento e com problemas de aprendizagem. (E1, ¶7)

Gama foi contratado para exercer a função de «terapeuta», ou «reeducador de psicomotricidade» (E1, ¶8), neste centro de investigação. Segundo as suas palavras, iniciou-se, aí, através da psicomotricidade, o seu interesse pela área das dificuldades de aprendizagem. No âmbito das funções desempenhadas, e procurando enriquecer o seu saber no que respeita a relação entre a psicomotricidade e as dificuldades de aprendizagem, fez a sua «primeira pesquisa» e estudou, de forma metódica e sistemática o trabalho dos «autores franceses Wallon, Piaget e Ajuriaguerra» (E1, ¶8). No decorrer da primeira entrevista, Gama sublinha o interesse que ainda hoje tem pela metodologia de trabalho de Ajuriaguerra, argumentando, em primeiro lugar, sobre a «repercussão» que esta teve «em França»; em segundo lugar, sobre o facto de esta ser na actualidade consensualmente aceite como a melhor orientação no âmbito das dificuldades de aprendizagem; e em terceiro lugar sobre a circunstância de Ajuriaguerra ser «uma figura de referência da psiquiatria e da neuropsiquiatria infantil, ...que inclusivamente, é muito focado por autores americanos que têm alguma preocupação de olhar para o que se investiga na Europa» (E1, ¶8).

Nessa altura, sob a orientação do Dr. Arquimedes da Silva Santos, assumiu as «responsabilidades de reeducador» num «consultório médico-psicopedagógico» (E1, ¶10). Teve, conseqüentemente, a possibilidade de trabalhar «com outra pessoa muito importante no âmbito das dificuldades de aprendizagem, lamentavelmente pouco divulgado no nosso país, que é o Ramos Lampreia» (E1, ¶ 10). Este professor especializado tinha feito «formação em França» com professores e investigadores franceses e dinamarqueses que eram «figuras famosas» do campo das «dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶ 10).

Através desta prática clínica, que se centrava na terapia psicomotora, foi atendendo «crianças hiperactivas, crianças com dislexia, crianças com discalculia, crianças com problemas de comportamento» (E1, ¶11), o que, nas suas palavras, lhe deu «uma grande experiência clínica» (E1, ¶11).

Desde 1975, ano em que regressou dos EUA, até à actualidade tem desenvolvido trabalho de observação e reeducação psicoeducacional em várias clínicas de atendimento a crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Segundo as suas palavras, começou por trabalhar de forma regular numa

clínica privada, em que eu cheguei a ter 19 terapeutas a meu cargo, 120 crianças por mês para intervenção (em termos médios); e, portanto, a casuística centrava-se [em] . . . muito mais de 70% nas dificuldades de aprendizagem, no insucesso escolar e nas implicações que isso tem em termos familiares. (E1, ¶12)

Nos anos 90, em colaboração com alguns dos seus alunos da formação inicial, procurou incrementar o aparecimento de um Centro de Estudos na universidade onde é docente. No entanto, devido à «tradicional burocracia», «a Faculdade não teve condições para dar cobertura» (E1, ¶12) à emergência do Centro. Como consequência, procurou alternativas e, em 1994, «fora da Faculdade, com a iniciativa dos pais» (E1, ¶12), e sua, surgiu um Centro Psicoeducacional, que

é uma entidade privada que se dedica . . . à despistagem, observação e à intervenção individualizada em diversas áreas-chave do desenvolvimento e da aprendizagem, possuindo uma equipa de técnicos especializada e multidisciplinar constituída por licenciados em Educação Especial e Reabilitação, Psicomotricistas, Psicólogos Educacionais e Clínicos e Terapeutas da fala. Paralelamente realiza aconselhamento e consultoria aos pais e às entidades envolvidas no processo evolutivo e educativo. O Centro de Observação e Reeducação Psicoeducacional tem vindo, desde a sua formação a desenvolver diversas acções formativas não só a técnicos, como também a pais e outros profissionais ligados ao domínio da Educação e da Saúde. (D3, s.d)

Gama é o coordenador psicoeducacional deste Centro e, conjuntamente com outros profissionais, desenvolve actividades de observação, de identificação e de intervenção junto de crianças e jovens com necessidades educativas especiais e suas famílias. Esta é uma actividade que qualifica de «multi-experiencial» e «multi-terapêutica» (E1, ¶13), na medida em que habitualmente frequentam este serviço crianças e jovens de idades e necessidades diversas:

Bebés, com a intervenção precoce, depois as questões do desenvolvimento da linguagem, as questões da pré-escola, já numa dimensão de prevenção das dificuldades de aprendizagem; e, depois, todo o trabalho até à adolescência na dinâmica da psicomotricidade, da linguagem, da leitura, da escrita, do cálculo e da cognição. (E1, ¶13)

Desde a finalização do curso de formação inicial até aos dias de hoje, a prática clínica tem estado presente na vida de Gama em paralelo com outras actividades, nomeadamente com a docência e a investigação, aspectos que vou descrever de seguida.

A regência e docência da disciplina de dificuldades de aprendizagem

Desde 1979/80 que Gama tem estado envolvido na regência e na docência da disciplina de dificuldades de aprendizagem em várias instituições superiores de formação. Segundo as suas palavras, «a disciplina de

dificuldades de aprendizagem aparece na formação dos professores de ensino especial, no Instituto Aurélio da Costa Ferreira no ano de 1976/77» (E1, ¶17). Nessa data, o Instituto formava «ortopedagogos» (E1, ¶17) e contava, na opinião de Gama, com «contribuições de grande prestígio» (E1, ¶17), entre outros, dos Drs. Vítor Fontes, Scheneberger, Ataíde, João dos Santos e Arquimedes da Silva Santos, «que foram neuropsiquiatras que deram grande contributo à área da chamada medicina pedagógica» (E1, ¶17). Este curso de preparação de professores para o apoio a alunos com necessidades educativas especiais encontrava-se estruturado segundo um «conceito francófono muito forte» (E1, ¶17) que vinha «da linha da ortopedia, de ‘endireitar’ o potencial de aprendizagem» (E1, ¶17). Nesta conjuntura surgiram as condições necessárias para se «começar a desenvolver uma área das dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶18). Este foi um processo inovador, mas nada pacífico:

Havia dois modelos em choque, um modelo americano, que eu trazia, e um modelo europeu, que estava muito implantado em Portugal; portanto, geraram-se muitas problemáticas mas, de alguma maneira, ficou uma visão entre uma abordagem teórica, uma abordagem diagnóstica e uma abordagem de intervenção. Pela primeira vez, ao contrário que era [habitual] na época (o diagnóstico não tinha pontes com a intervenção), a nossa ideia foi implementar um diagnóstico que é o primeiro ponto de uma intervenção, ou seja partimos de formas de observação totalmente distintas do conceito clássico. (E1, ¶18-19)

Actualmente, Gama é Professor catedrático com agregação na área da educação especial e reabilitação, bem como regente e docente da disciplina de dificuldades de aprendizagem I e II, que integra a formação inicial.

Em síntese, saliento que desde que terminou o mestrado nos EUA e volta a desenvolver actividades profissionais em Portugal, Gama tem estado ligado ao ensino superior e à área das dificuldades de aprendizagem em termos teóricos e práticos.

A investigação no âmbito da psicomotricidade, da educação cognitiva e das dificuldades de aprendizagem

Gama tem mais de vinte livros e 170 artigos publicados em revistas nacionais e internacionais no âmbito dos seguintes interesses científicos: educação especial, educação inclusiva e reabilitação, perturbações do desenvolvimento e da aprendizagem, neuropsicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, filogénese, ontogénese e sociogénese do desenvolvimento humano, psicomotricidade, dificuldades de aprendizagem, dislexia, disortografia e discalculia, educação e reabilitação cognitiva e observação e reeducação psicoeducacional (D4, ¶5-50).

Nos anos 80 publicou um livro sobre dificuldades de aprendizagem. Numa época em que não existia qualquer manual sobre esta temática escrito por um autor português, Gama teve por finalidade «criar temas de discussão interdisciplinar e científico-pedagógica» (D1, 1984) e «lançar algumas reflexões que resulta[va]m de dez anos de pesquisa e intervenção no âmbito das dificuldades de aprendizagem» (D1, 1984). Tal como Gama explica durante a primeira entrevista, esta obra resultou, não só da sua experiência clínica, mas também das pesquisas e das leituras que efectuou durante a formação de mestrado que recebeu nos EUA:

A formação que eu já tinha a nível da psicomotricidade europeia e aquela que fui receber no âmbito da perceptivo-motricidade americana permitiu-me aprofundar muito mais as questões da aprendizagem nessa óptica, quer ao nível da motricidade, quer a nível da linguagem. . . . Como os americanos, por razões da política, nessa altura, eram os que mais estudavam autores russos, eu tive a possibilidade, nos Estados Unidos, de estudar melhor [autores] russos que em Portugal. Então, tive a oportunidade de estudar grandes autores russos, grandes autores americanos e grandes autores europeus destas áreas, das dificuldades de aprendizagem, das dificuldades de desenvolvimento. . . . Então, nessa perspectiva, o livro surge com a minha formação de mestrado. (E1, ¶158)

A forma como Gama aborda as dificuldades de aprendizagem neste livro não parece ter sido compreendida pela comunidade científica da época, e terá,

mesmo, dificultado o desenrolar da sua carreira profissional. Este livro foi, nas suas palavras, «qualquer coisa que foi considerada uma aversão aos médicos e uma aversão aos psicólogos, portanto, eu fui acusado de medicina ilegal e de psicologia ilegal» (¶158). Foi qualificado por alguns profissionais de «elemento perigoso» (E1, ¶159) e perdeu oportunidades de emprego em Faculdades de Psicologia e Ciências de Educação, onde considera que poderia leccionar e efectuar investigação.

Ao longo do seu percurso profissional, Gama tem produzido investigação no âmbito das áreas de psicomotricidade, da proficiência motora, da educabilidade cognitiva e das dificuldades de aprendizagem. No que diz respeito a estas duas últimas áreas, tem procurado conhecer o efeito da utilização de programas de enriquecimento cognitivo em jovens com e sem dificuldades de aprendizagem, em jovens com problemas de aprendizagem e problemas de comportamento, bem como em jovens e adultos com deficiência mental que se encontram em situação de reabilitação profissional.

As parcerias nacionais e internacionais

Gama é membro das seguintes sociedades científicas internacionais: *International Society of Dislexia*, *International society of Cognitive Education* e *International Academy of Research in Learning Disabilities* (D4, ¶62-67). Em Portugal é sócio fundador de três Associações de profissionais e/ou de pais: a Associação Portuguesa de Dislexia, a Associação Portuguesa de Educação Especial e Reabilitação e a Associação Portuguesa de Psicomotricidade (D4, ¶62-67). É, também, membro da Sociedade Portuguesa para o Estudo Científico da Deficiência Mental. Enquanto docente Universitário, tornou-se membro da *European Association for Special Education* (EASE). Esta Associação constituiu-se como um fórum não governamental de contactos e de cooperação

internacional para profissionais e voluntários envolvidos na educação especial. Existe desde 1968 e tem como o objectivos promover e melhorar a qualidade da educação das pessoas com deficiência, bem como sensibilizar as comunidades para as necessidades das pessoas com deficiência, de modo a promover a sua integração social (D5, ¶3; D5, ¶13-16). De entre o grupo de membros que, nesse tempo (1985/1986), formava a Associação Europeia de Educação Especial organizou-se «um grupo de dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶27) que promoveu várias reuniões científicas. No âmbito do trabalho desenvolvido por este grupo, Gama organizou em Portugal um encontro entre «17 peritos europeus de dificuldades de aprendizagem » (E1, ¶27). Nas suas palavras, esta reunião teve «grande interesse, . . . mas, de facto, depois não foi continuada, em termos de apoio documental, institucional, de infra-estruturas; toda essa logística não foi continuada e hoje este núcleo perdeu-se» (E1, ¶27).

Em 2000, na sequência desta participação internacional e do «interesse» demonstrado por «alguns pais», bem como por «educadores e colegas» (E1, ¶27), ajudou a fundar a Associação Portuguesa de Dislexia, cujos objectivos se desenvolvem em quatro linhas orientadoras: informação/sensibilização, formação, intervenção e investigação:

A Associação já fez três congressos, todos eles com grande dinamismo; já tem um caderno publicado sobre estes congressos; e tem como finalidade fazer formação para pais e formação para educadores de dois níveis: Uma espécie de formação inicial e uma formação já mais avançada, numa perspectiva de resposta àquilo que o país deveria dar em relação à dislexia. Embora a dislexia represente, segundo os estudos efectuados nos Estados Unidos, 80% das dificuldades de aprendizagem (portanto uma coisa é sinónimo de outra) . . . há muitas outras dificuldades que acho de grande importância. [Assim,] . . . temos feito algum esforço na pesquisa e, até em termos de teses de doutoramento, . . . na linha das dificuldades de aprendizagem não verbais, para depois termos a visão das dificuldades de aprendizagem verbais. (E1, ¶28)

Na perspectiva de Gama esta Associação portuguesa pode potenciar o desenvolvimento de «um instituto português dedicado à temática», onde profissionais de várias áreas, realizem actividades de «extensão à comunidade»

e de «investigação», e com o qual o Ministério da Educação, da Saúde, do Trabalho e da Solidariedade Social e da Justiça estabeleçam parcerias «fundamentais» (E1, ¶28).

Em resumo, destaco as parcerias internacionais que Gama tem vindo a concretizar, bem como o seu papel na génese de associações nacionais de pais e de profissionais no âmbito da educação especial, da dislexia e da psicomotricidade. Paralelamente, o percurso profissional de Gama tem sido marcado pelos seus interesses ao nível de áreas como a psicomotricidade, as dificuldades de aprendizagem, a educação especial, a educação cognitiva, o desenvolvimento ontogénico e filogénico do Homem, a aprendizagem humana e a neuropsicopedagogia. Assim, o seu percurso de docente, de investigador e de clínico tem-se desenvolvido nestas áreas. É isso que Gama explica no extracto seguinte:

Eu vou pelos paradigmas da psicomotricidade. Lutei durante 30 anos para que a psicomotricidade se libertasse dos fundamentos dualistas, mecanicistas da educação física; e hoje resgato a questão da psicomotricidade como elemento chave para as dificuldades de aprendizagem não verbais, e vejo essa dinâmica da aprendizagem, que é o meu objecto de estudo, nessa visão antropológica, sistémica, histórica. Eu tenho uma visão filogenética. Depois gosto da base genética, da base neuro-evolutiva para perceber o processo de aprendizagem nesse campo, as questões que estão à volta do âmbito da mente, da psicologia, das questões emocionais às mais cognitivas; e depois a questão dos aspectos sociais em que a ecologia e as questões associadas à arquitectura, até, e à criação de recursos, enfim à dimensão cultural, porque sem essa cultura a pedagogia é um parente pobre. (E1, ¶159)

Considerando o percurso profissional de Gama questiono-o se não se considera um pouco um dos pais das dificuldades de aprendizagem em Portugal. Reage dizendo pronta e firmemente: «Não, absolutamente nada» (E1, ¶163). A seu ver, para considerar alguém como pai das dificuldades de aprendizagem em Portugal, recuaria «provavelmente, a João dos Santos» (E1, ¶163). Reconhece, no entanto, que pelo facto de «a cultura de João dos Santos» ter tido dificuldades em se desenvolver junto das áreas «médica» e «psicológica»,

cresceu essencialmente na área «pedagógica» (E1, ¶163). Para Gama, terá faltado no passado, tal como falta no presente, «que alguns médicos, alguns psicólogos, aprofundem mais estas questões das dificuldades de aprendizagem e que depois haja uma equipa que partilhe . . . o conhecimento» (E1, ¶163).

Conhecer Gama a nível pessoal e profissional é imprescindível para perceber melhor as suas perspectivas em relação aos temas que estou a estudar. São essas perspectivas que apresento nas próximas secções.

Perspectiva Sobre A Evolução do Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Há Muito a Fazer

A experiência e participação de Gama no campo das dificuldades de aprendizagem em Portugal, fazem com que esteja numa posição ímpar para perspectivar a sua evolução. Deste modo, durante a primeira entrevista peço-lhe que reflecta um pouco sobre a forma como esta área se tem desenvolvido ao longo dos anos. A sua resposta foi curta e verbalizada num tom de voz que denota alguma mágoa, e uma certa tristeza ou desalento, sobre a actuação do governo.

Em Portugal, vi algumas coisas mas, sinceramente, no âmbito das dificuldades de aprendizagem, não vi. Eu, [em relação a] todos os partidos que estiveram no poder, sinto que eles são negligentes num campo e ignorantes noutra. Isso tanto em relação aos partidos [que no passado fizeram parte do governo, como aos que o constituem] neste momento. Eu tenho a sensibilidade de que há uma ignorância em relação às problemáticas que estão associadas às dificuldades de aprendizagem em todos os graus de ensino, até na formação profissional. Sinto que há, nesse âmbito, muita coisa a fazer. (E1, ¶123)

Destaco que esta sua consciência em relação à actuação do governo se construiu com base não só na sua actuação como docente, investigador, psicopedagogo e psicomotricista, mas, também, como participante em reuniões

ministeriais sobre a problemática da educação especial. Admite que a informação mais avançada em termos teóricos não chega «às comissões políticas dos vários partidos, aos ministérios, aos fazedores da política, a quem está no poder» (E1, ¶119). Sugere a «necessidade de um jornalismo, ajudado por um especialista no âmbito das dificuldades de aprendizagem, que pudesse prever antecipadamente os efeitos nefastos da ausência ou da negligência de algumas acções ou orientações educativas» (E1, ¶119) e promovesse alertas à sociedade. No seu entender, não tem havido uma «filosofia avançada, de pedagogia, que ponha, mais ou menos, os políticos ameaçados»; ou seja, é necessário que exista «uma espécie de consciência avançada que ‘faz tremer’ os políticos» (E1, ¶118) para estes não «fazerem leis, nem legislações que não preservam a área» (E1, ¶118) das dificuldades de aprendizagem. Outro aspecto que salienta é a divulgação, por parte do Conselho Nacional de Educação, de uma definição de dificuldades de aprendizagem que inclui alunos com deficiência mental. Na sua opinião tal «é um dos nossos grandes erros» que depois tem implicações ao nível da «elegibilidade e identificação dessas crianças» (E2, ¶4).

Paralelamente, considera que as acções realizadas após o 25 de Abril de 1974 promoveram a mobilização de recursos e a «formação de técnicos especializados no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira» (E2, ¶4). Contudo, salienta que a formação neste instituto, bem como aquela que se seguiu nas Faculdades de Psicologia e de Ciências de Educação e nas Escolas Superiores de Educação, não foi organizada de acordo com uma política nacional de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais e ao insucesso escolar e, portanto, acabou por formar profissionais que trabalham de maneira diferente e pouco em colaboração. Tal contexto, em conjunto com o facto de não existirem em Portugal publicações, debate, associações ou instituições que se dediquem à defesa desta área, de não haver maior colaboração entre os que elaboram as leis e aqueles que nas escolas

desenvolvem a sua acção junto dos alunos, tem originado que a área da educação especial não tenha evoluído para um formato mais eficaz e uniforme.

A perspectiva de Gama sobre a evolução do campo das dificuldades de aprendizagem em Portugal denota bastante preocupação pela falta de envolvimento governamental, pela formação dos técnicos especializados, pelas acções do Conselho Nacional de Educação em relação à forma como definiu o conceito de dificuldades de aprendizagem, bem como pela implicação que, no conjunto, estes aspectos podem ter nos alunos com dificuldades de aprendizagem e suas famílias e, em última análise, no desenvolvimento da sociedade e do país.

Perspectivas Sobre o Conceito de Dificuldades de Aprendizagem

Nesta secção vou reconstruir as perspectivas de Gama sobre o conceito de dificuldades de aprendizagem, a possibilidade de uma definição deste termo ser incluída na legislação portuguesa e as definições que mais reúnem o seu agrado no desempenho das funções de docente universitário, de investigador e de clínico.

A componente não verbal faz parte do meu conceito de dificuldades de aprendizagem

As publicações de Gama sobre a temática das dificuldades de aprendizagem fazem referência a algumas das definições que ao longo dos anos têm sido produzidas, e têm reunido mais consenso, nos EUA. Incluem, também, da autoria de Gama, uma definição e três parâmetros a ter em conta na elaboração de definições, que vou apresentar de seguida. A definição, inserida

num capítulo dedicado às «dificuldades escolares», foi elaborada em 1974 e diz o seguinte:

A D.A. é uma desordem do desenvolvimento normal caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da actividade simbólica.

A D.A. traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialéctico da criança, que normalmente envolve na maioria dos casos: problemas de lateralização e de praxia ideo-motora, deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e outros tantos factores inerentes a uma desorganização da constelação psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem, e as formas concretas de expressão que os simbolizam. (D1, 1984)

Os três parâmetros que, na perspectiva de Gama, a abordagem à definição de dificuldades de aprendizagem deve considerar são os seguintes:

- 1- Discrepância:
 - entre a capacidade e nível de realização;
 - em vários aspectos educacionais;
 - desajustes emocionais e sociais.
 - 2- Disfunção do sistema nervoso central:
 - desorganização psico-neurológica;
 - lesão neurológica;
 - importância da maturação e do desenvolvimento psicológico;
 - problemas visuo-motores;
 - problemas de lateralização.
 - 3- Desordens no processo de aprendizagem:
 - problemas perceptivos, associativos e expressivos;
 - problemas de descodificação, integração e codificação;
 - problemas de desenvolvimento, inibição e interferência dos aspectos de aprendizagem entre si (exemplos: crianças com hemorragias cerebrais, atrasos de desenvolvimento; criança com problemas na fala);
 - relação dialéctica entre meio e aprendizagem, entre hereditariedade social e hereditariedade biológica;
 - relação entre dificuldades de aprendizagem e desvantagem cultural.
- (D1, 1994)

Segundo esta perspectiva a criança com dificuldades de aprendizagem é caracterizada por:

- 1) Manifestar uma significativa discrepância entre o potencial intelectual estimado e o seu nível de realização escolar;

- 2) Apresentar desordens básicas no processo de aprendizagem;
- 3) Apresentar ou não uma disfunção do SNC;
- 4) Não apresentar sinais de: debilidade mental, privação cultural, perturbações emocionais ou privação sensorial (visual ou auditiva);
- 5) Evidenciar dificuldades perceptivas, disparidades de vários aspectos de comportamento e problemas no processamento da informação, aos níveis quer receptivo, quer integrativo, quer expressivo. (D2, 1999)

No decorrer da primeira entrevista pergunto a Gama quais as componentes que colocaria numa hipotética definição que pudesse vir a ser adoptada em Portugal, tendo por base o nosso contexto e os nossos recursos. A sua resposta confirma o conceito específico de dificuldades de aprendizagem que apresenta na literatura que tem produzido, e acrescenta uma componente à definição. Com efeito, inicia a sua resposta indicando que em relação às componentes que colocaria numa definição, as suas «perspectivas são altas» e, como tal, reconhecia «instituições que têm um trabalho de grande prestígio internacional», nomeadamente «instituições americanas e inglesas», e adoptaria algo parecido com a definição do «*National Joint Committee on Learning Disabilities*, nos Estados Unidos da América» (E1, ¶39). No entanto, «acrescentava a esta definição os factores não verbais . . . [que] não estão bem privilegiados» (E1, ¶91). Assim, assumindo as influências da definição deste Comité norte-americano e, de certa forma, do seu percurso pela área da psicomotricidade ao acrescentar as dificuldades de aprendizagem não verbais, defende que na composição de uma possível definição portuguesa devem incluir-se os seguintes elementos:

a) As dificuldades de aprendizagem dizem respeito a um conjunto variado de desordens:

As dificuldades são um termo genérico; portanto, refere um conjunto heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição (in-put, out-put; ou próximo da visão de Piaget, assimilação, acomodação) [e no uso de capacidades de] . . . compreensão auditiva e fala (primeiro sistema simbólico), de leitura e de escrita (segundo sistema simbólico), de raciocínio e de conhecimento matemático (linguagem quantitativa). (E1, ¶91)

b) As dificuldades de aprendizagem dizem respeito a um grupo de dificuldades de compreensão, de fala, de leitura, de escrita, de raciocínio matemático e de «dificuldades . . . não verbais» (E1, ¶95-96). Ao acrescentar as dificuldades de aprendizagem não verbais Gama pretende dar à definição um sentido «mais vasto», pois alarga-a aos «défices de organização visuo-espacial», aos «problemas psicomotores», à «hiperactividade», à «impulsividade», à «distractibilidade», à «impulsividade», à «perseverança», à «irritabilidade», ao «desassossego», à «percepção social», aos «défices de atenção», «à formação emocional» e aos «problemas relacionais» (E1, ¶95-96).

c) As dificuldades de aprendizagem «são intrínsecas ao indivíduo» (E1, ¶97). Gama diz acreditar nessa perspectiva e justifica: «Quando eu tiver num indivíduo uma lesão cerebral grave, provocada por acidente ou por traumatismo craniano, essa pessoa pode ser o maior escritor e o maior matemático, mas perde aquisições devido à tal lesão dos substratos neuroanatômicos que sustentam a competência de escrita ou de resolução de problemas. Então, há qualquer relação entre cérebro» (E1, ¶97), aprendizagem e desempenho que não se pode ignorar.

d) As dificuldades de aprendizagem têm uma origem neurológica: «Não podemos ignorar as questões de ordem neurológica, biológica, bioquímica, porque a aprendizagem terá a ver muito com isso» (E1, ¶101).

e) As dificuldades de aprendizagem são uma condição que se pode manifestar em qualquer idade, podendo mesmo «ser um problema durante toda a vida» (E1, ¶101). Gama justifica a inclusão deste parâmetro numa definição, da seguinte forma:

Eu defendo que as dificuldades de aprendizagem podem ser um problema durante toda a vida, mas isso não quer dizer que não . . . sejam resolvidas em tempo útil . . . O cérebro tem uma plasticidade fabulosa até aos 12, 13, 14 anos, e depois ela não desaparece, não cai abruptamente, mas vai diminuir, naturalmente, com a idade. . . . A intervenção a ser feita, tem que ser precoce, na pré-escola, na escola, no 1º Ciclo, no 2º Ciclo, no 3º Ciclo, . . . na universidade. (E1, ¶101)

f) As dificuldades de aprendizagem não resultam nem da existência de deficiências, nem de condições ambientais adversas, embora, porém, possam coexistir com elas:

As dificuldades de aprendizagem podem ocorrer concomitantemente com outras condições de deficiência—o tal conceito de dificuldades de aprendizagem primárias ou secundárias—, . . . ou com outras condições envolvimentoais—devidas às influências do meio, aos conflitos sociais, às diferenças culturais, às privações, à miséria, às epidemias, às doenças. Nós vemos o que é que se passa hoje com as crianças angolanas ou com as crianças iraquianas [e questionamo-nos:] *O que é que vai acontecer?* Porque, evidentemente, essa situação vai deixar novas gerações em vulnerabilidade biopsicossocial, . . . [porque] . . . as condições deixaram de ser envolvimentoalmente adequadas para o processo de aprendizagem avançar harmoniosamente. . . . Mas [as dificuldades de aprendizagem] não são directo resultado dessas condições ou influências, embora possam emergir de processos interactivos entre o organismo e o meio que se apresenta inadequado ou vulnerável. (E1, ¶102-104)

Na perspectiva de Gama, está patente a sua experiência na área da psicomotricidade e a influência da definição adoptada por um conjunto de associações americanas.

A legislação deve ser clara

Nesta secção descrevo a perspectiva de Gama sobre a possibilidade de o conceito de dificuldades de aprendizagem apresentado na secção anterior, ser utilizado na elaboração de uma definição e integrado na legislação portuguesa. Antes de dar a conhecer a sua forma de pensar, destaco que Gama entende a «área da educação especial como um grande universo que depois engloba . . . sub-universos, [entre eles o das] dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶23). Nesse sentido, aceita a existência de uma «publicação que distinga, exactamente, essas crianças das crianças deficientes mentais, ou das crianças com dificuldades de aprendizagem que já não são específicas, mas são globais» (E1, ¶33). Alerta para a necessidade de um hipotético processo de identificação

ser enquadrado na filosofia da inclusão e naquilo que denomina de um «bom princípio de atitude social» (E1, ¶33), de modo a não colocar em perigo os interesses da criança. A importância que Gama dá à existência de uma definição legal é abordada na transcrição do seguinte diálogo:

Paula: Acha que era importante existir, na legislação portuguesa, uma definição de dificuldades de aprendizagem?

Gama: Sim, penso que sim, porque embora a legislação actual tenha uma visão ... inclusiva, e portanto tenha um conceito abrangente, democrático, em que a diversidade e a heterogeneidade são um elemento a ser respeitado, não há dúvida que isso pode confundir extraordinariamente, [e aquilo que é] um bom princípio de atitude social [pode promover] a não identificação de necessidades que são diferenciadas. (E1, ¶33)

Um outro aspecto a sublinhar na resposta global de Gama, é a existência de uma certa preocupação em relação à forma como a definição pode vir a ser utilizada: «Isso pode ser muito complicado», caso adoptemos «uma visão de deficiência», se formos «na busca da deficiência» (E1, ¶35). No sentido de completar a sua resposta, refere que se, pelo contrário, assumirmos uma atitude de «busca do desenvolvimento», «isso pode ser extremamente importante e, nessa óptica, a legislação deveria ser clara» (E1, ¶35) na definição do conceito de dificuldades de aprendizagem. Esta «busca do desenvolvimento» está ligada, em primeira análise, à tomada de consciência por parte da escola do seu papel no atendimento à diversidade: Existe a necessidade de a escola se reger por políticas que respeitem «que cada criança é diferente e, portanto, não pode ser adoptada uma visão de currículo nacional impositivo, em que o currículo é, de certa forma, o factor dominante a respeitar e as crianças que não se adaptam serão . . . vitimadas» (E1, ¶33).

Com o objectivo de claramente definir e operacionalizar para Portugal o conceito de dificuldades de aprendizagem, Gama acha que é imprescindível, a exemplo de outros países, organizarem-se encontros que contem com a participação de pessoas que sejam independentes de pressões políticas e, ao mesmo tempo, conhecedoras, em termos científicos e práticos, da realidade das

dificuldades de aprendizagem; ou seja, era importante que se juntassem «vários técnicos» e vários «peritos», que «em Portugal tivessem produzido literatura» sobre a temática, para a discutirem e analisarem tanto a nível dos «consensos» como das «controvérsias» (E1, ¶40).

Nesta sua posição denoto que Gama não exclui a hipótese de existir uma definição legal de dificuldades de aprendizagem. No caso de existir, esta não deve servir para rotular, mas sim para promover o desenvolvimento académico e social dos alunos que se incluam nesta categoria. Adicionalmente, manifesta alguma apreensão em relação aos efeitos nefastos da inexistência de uma escola que não respeite a individualidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A definição que reúne a minha aprovação é a do *National Joint Committee on Learning Disabilities*

Ao analisar documentos da autoria de Gama, encontrei definições de diversos autores (por exemplo, Samuel Kirk, Myklebust, Barbara Bateman, Clemens, Kas e Gallagher) e de duas associações de pais e/ou profissionais americanas (*National Advisory Committee on Handicaped Children; National Joint Committee on Learning Disabilities*). No decorrer da primeira entrevista, quando lhe pergunto qual a definição que mais utiliza no desempenho das suas actividades profissionais, indica-me que a que actualmente reúne a sua aprovação é aquela que o *National Joint Committee on Learning Disabilities* elaborou em 1988.

Perspectivas Sobre o Estabelecimento de Elegibilidade para os Alunos com Dificuldades de Aprendizagem

Nesta secção incluo a perspectiva de Gama sobre a importância que assume a existência, nas escolas regulares, de um processo formal de elegibilidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem, o seu propósito e quais os critérios que utiliza na identificação dos alunos.

Se não tratamos desta situação comprometemos o desenvolvimento do país

Ao longo da primeira entrevista Gama aborda por diversas vezes a necessidade de os alunos com dificuldades de aprendizagem serem apoiados na escola, de uma forma formal e sistemática, pois caso contrários as consequências ao nível do seu desenvolvimento serão devastadoras. De entre essas referências seleccionei três que me parecem ilustrar bem o seu pensamento:

1. Se não tratarmos desta situação com alguma clarividência isto tornar-se-á uma ferida complexa sob o ponto de vista do desenvolvimento do país. [Serão colocadas em causa] oportunidades de desenvolvimento, até de combate à iliteracia . . . e todos esses grandes fantasmas que, numa sociedade em formação, se não forem atacados em tempo certo, serão traduzidos em estruturas mais complexas, [acabando o país por] pagar mais caro, mais tarde, as questões de comportamento, de marginalização, de sócio-apatia, etc., [que é] onde essas coisas vão desaguar. (E1, ¶28)

2. [São] crianças inteligentes, [logo] se a escola não as enquadrar de forma útil, provavelmente sendo rejeitadas. Elas vão, depois, pôr em causa a sociedade onde foram estigmatizadas e esse é o grande perigo; ... a escola [tem de] ter uma outra faceta, uma faceta ... [que lida] com a evolução da criança, sem que essa evolução seja sinónimo de frustração. . . . (que pode ser muito perigoso na adolescência). . . portanto há que transformar a escola, os conteúdos, as modalidades de transmissão, os processos de interacção, a própria avaliação, para que, de facto, possamos combater o abandono escolar, combater o trabalho infantil e todas as explorações, digamos, da experiência da juventude, que nós sabemos que são a humilhação de uma sociedade. (E1, ¶29)

3. Nesse conceito de heterogeneidade da escola inclusiva, . . . temos que [olhar tanto para as] várias necessidades [como para as] várias respostas: Não é abrir [as portas] às necessidades e depois manter as mesmas respostas; . . . então isto é uma camuflagem do processo; . . . é estar a fazer isso . . . só para encher o olho político, [para estarmos] de acordo com as leis internacionais; [mas] depois no dia-a-dia, nas escolas, a criança não tem na sala de aula, nem recursos, nem necessidades a serem respondidas. (E1, ¶81)

Na perspectiva de Gama é pertinente que a escola, enquanto instituição pública que tem responsabilidades na educação de todos os alunos, modifique a forma como educa aqueles com dificuldades de aprendizagem. A sua perspectiva não se situa apenas a nível imediato, mas tem em conta os efeitos nefastos da inexistência de apoio, nas características da sociedade futura.

A partilha como chave do sucesso do sistema de apoio

Sobre a forma como conceptualiza o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, Gama afirma, na primeira entrevista, que este grupo de alunos não pertence «à educação especial, pertence à educação regular» (E1, ¶81), pois a educação especial deve apoiar, essencialmente, os alunos com deficiências. Explica, indicando que temos de colocar de parte uma «visão retrógrada, passada» relacionada com o conceito de educação especial e assumirmos um outro conceito: O conceito da «heterogeneidade da escola inclusiva» (E1, ¶81). Para Gama, «entender dificuldades de aprendizagem é fundamental para dar o salto da chamada educação dicotómica (a regular e a especial) para uma educação inclusiva» (E1, ¶104). No sentido de perceber melhor a sua posição, abordo a necessidade de a educação dos alunos com dificuldades de aprendizagem poder incluir uma colaboração entre vários profissionais, alguns dos quais da educação especial, ser da responsabilidade da educação regular, ou ser um processo semelhante ao que se desenrola com os alunos com necessidades educativas especiais. Gama responde que na sua perspectiva

«tudo» deve ser «partilhado», pois «a partilha» é «a chave do sucesso» (E1, ¶108), que é imprescindível que exista no sistema de apoio. Esta partilha exigirá que os profissionais deixem de lado uma «visão egocêntrica, individualista, consumista» e passem a «partilhar ferramentas, instrumentos, conhecimentos, saberes e fazeres» (E1, ¶108). Faz, assim, alusão à necessidade de os professores abrirem «a propriedade privada mais complicada do sistema de ensino, que é a sala de aula» (E1, ¶113). A seu ver, e de acordo com a sua experiência, era importante que os professores titulares de turma tivessem junto deles um outro profissional com quem pudessem «compartilhar o diagnóstico e depois partilhar a terapêutica» (E1, ¶113), porque é essa «capacidade de partilhar» (E1, ¶113) que faz a diferença na educação das crianças com dificuldades de aprendizagem.

Em consequência do que ouvi, interpelo Gama sobre a necessidade de existirem profissionais especializados na área das dificuldades de aprendizagem a participarem nessa educação partilhada. A sua resposta chama a atenção para a importância de os profissionais envolvidos terem não só uma especialização em dificuldades de aprendizagem, mas possuírem, igualmente, uma formação relacionada com as competências sociais e pessoais, que facilite a relação de respeito e de confiança, a partilha de objectivos, de resultados, de recursos, bem como a igualdade relacional:

É evidente [que é necessária formação especializada], mas também posso indicar-te muitos exemplos [que ilustram], que essas pessoas com . . . formação, . . . esquecem-se do factor de defesa dos outros que se sentem ameaçados por falta dessa [formação], . . . e não têm habilidades persuasivas. Não basta ter esse conhecimento, numa escola, porque aumentará a conflitualidade, e quem vão ser as vítimas dessa conflitualidade, não são os professores, vão ser as crianças; portanto, eu, nesse aspecto, antes de uma formação em dificuldades de aprendizagem, a essas pessoas devia ser proporcionada uma espécie de formação pessoal, para que elas não vão [depois na prática, ao aplicarem uma] nova técnica dizer [ao colega]: *Você é que está a errar eu é que tenho a solução.* . . .

Eu tentei, enfim, alertar as pessoas todas do Instituto Costa Ferreira. As gerações todas entraram em grande choque: *Eu tenho trinta anos, vem aqui uma professora inexperiente, com um ano de Costa Ferreira e já diz*

que eu estou a fazer tudo mal. É impossível. Se não houver essa humildade, [se não houver] uma estratégia subtil, intencional, bem programada de diminuir as resistências, de apoiar, e de trabalhar em equipa, e o exemplo tem de nascer da pessoa mais competente, não é da pessoa mais ameaçada, não vejo a possibilidade de só com leis criar essa função. (E1, ¶112)

Da análise das respostas de Gama sobre esta temática, destaco que conceptualiza um apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem baseado na colaboração entre vários profissionais e promovido dentro ou fora da sala de aula, de acordo com as necessidades dos alunos. Aceita a existência de profissionais especializados em dificuldades de aprendizagem, mas refere que é imprescindível que estes tenham na sua formação, momentos em que aprendam as capacidades pessoais e sociais necessárias para que o processo de colaboração se efectue com a maior eficácia possível. Fala em «formação pessoal, numa dinâmica de saber estar em grupo, saber ultrapassar feridas narcisistas, conseguir mobilizar a energia de uma instituição e de uma comunidade para resolver» (E1, ¶46) os problemas. Essa formação deve preparar os profissionais não só para o desempenho das suas funções, mas, igualmente, para a mudança: Os formandos têm «que ser informados do que são os processos de mudança nas organizações» pois «sem essa modalidade, tão importante como saber muito de dislexia», (E1, ¶114) não existem condições para que o apoio seja bem sucedido. Esta equipa de profissionais «tem uma hierarquia, provavelmente tem um chefe de equipa, uma pessoa que tem mais anos e que tem mais competência» (E1, ¶113).

Seis critérios de identificação

Um dos meus objectivos era conhecer os critérios que servem de referência a Gama quando, na sua prática de clínica e de investigação, realiza um processo de identificação de uma criança ou de um jovem com dificuldades

de aprendizagem. Assim, referi-me a este assunto durante a primeira entrevista e analisei os critérios que utilizou na selecção de alunos com dificuldades de aprendizagem para constituírem parte da amostra em estudo empíricos. Durante o período de realização da primeira entrevista Gama indica seis critérios de identificação que passo a descrever.

O primeiro, que considerou «um critério chave», prende-se com a capacidade intelectual, ou seja, devemos «estabelecer um limite de coeficiente intelectual igual ou acima a 80 como uma condição para designar a criança com dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶35). A «criança que estiver abaixo de 70/75 encontra-se . . . no âmbito da deficiência mental» (E1, ¶41).

O segundo critério, relacionado com a existência de uma «discrepância» entre a capacidade intelectual e o rendimento da criança, é estabelecido por Gama da seguinte forma: Estes alunos apresentam um «rendimento [que] não é equivalente .. [ao seu] potencial [intelectual], está abaixo dele» (E1, ¶35).

O terceiro critério que relata, tem a ver com «problemas de processamento de informação» (E1, ¶68), ou seja, com «défices de atenção», de «processamento sequencial, simultâneo», de «memória», de «planificação», de «auto-regulação» e de «metacognição» (E1, ¶68-70).

O quarto critério permite excluir aspectos relacionados com a existência de uma condição de deficiência ou de um contexto sócio-cultural que não dá à criança, ao jovem ou ao adulto oportunidades adequadas de aprendizagem:

A exclusão da deficiência e da privação cultural...; no caso, multiculturas, grupos estigmatizados socialmente, que em Portugal nós temos com a imigração agora muito grande, como o bilinguismo, com as questões associados aos grupos como os ciganos, como os cabo-verdianos, como os angolanos, etc.. Essas crianças, se não tiveram um apoio bem estruturado pela sua própria cultura e pelas suas famílias, chegarão à escola como ondas que vão, exactamente, desencadear mais dificuldades de aprendizagem. (E1, ¶45)

O quinto critério relaciona-se com o processo de exclusão de um passado de inadequado enquadramento educativo, ou seja, é necessário demonstrar que o contexto escolar tem proporcionado a estes alunos uma «adequada instrução» (E1, ¶74). Assume, assim, que factores de «dispedagogia» (E1, ¶74) não são causadores das dificuldades de aprendizagem. Com este critério, pretende que passemos «de uma visão clínica para uma visão mais ecológica» (E1, ¶19), no sentido de irmos «para além da criança» e estudarmos «muito bem o contexto» (E1, ¶19) em que ela aprende (E1, ¶19):

Adequada instrução, quer dizer que eu sou defensor que haverá também um conceito de dispedagogia e, dentro desse conceito de dispedagogia, que haverá profissionais que não têm as qualidades emocionais e interactivas, nem o domínio do processo de aprendizagem, nem dos conteúdos a transmitir, [e que por tal] são geradores das dificuldades de aprendizagem; portanto, . . . o primeiro ponto de partida [do diagnóstico] das dificuldades de aprendizagem é que haverá dificuldades de ensino, provavelmente na escola, provavelmente nos pais, provavelmente na comunidade. Haverá aqui a dimensão dos ecossistemas de Bronfenbrenner, também importante. (E1, ¶74)

Gama faz alusão ao facto de os profissionais deverem ter em atenção que sempre que apontam o dedo indicador para uma criança, têm três dedos que estão direccionados para eles e, desta forma, para uma possível «dispedagogia», uma possível «falta de estratégias intencionais de mediatização» (E1, ¶74). No fundo, estamos a procurar a «relação entre o passado e o presente», a procurar os «sinais de risco anteriores que não tendo tido em tempos úteis compensações, pelas teorias de bola de neve ou do efeito de dominó, acabaram por produzir o pico do *iceberg*» (E1, ¶19) no presente da criança ou do jovem.

O sexto critério refere-se àquilo que mais comumente é mencionado pelos professores, ou seja, as dificuldades em áreas académicas específicas. Este foi um aspecto que introduzi na nossa conversa, após Gama ter referido os factores socioculturais. Gama reage a esta alusão indicando a necessidade de os professores das disciplinas realizarem uma avaliação baseado no currículo:

Eu iria para diagnósticos específicos centrados no chamado diagnóstico ABC (Avaliação Baseada no Currículo). Então, os professores deveriam ter capacidade de definir os pré-requisitos dos seus programas, para depois, logo nos primeiros momentos de . . . planificação anual, . . . [fazerem] uma avaliação diagnóstico, [ou] avaliação dinâmica, não diria tanto de diagnóstico, [pois] com a standardização, [a] normalização, [e a] categorização vai cair nalgum aspecto de avaliação estática [sobre a qual] . . . há algumas críticas a lançar. . . .

O professor de português deve ter a capacidade de avaliar . . . [e de ter] uma estratégia de proficiência, de eficácia, em alguns parâmetros chave, que permitiam imediatamente ter uma visão da turma em termos tridimensionais—os que vão andar mais depressa do que o que se pensava, os que andam ao ritmo a que está desenhado o currículo e os que vão andar mais lentos. (E1, ¶54-55)

Pergunto a Gama como é que a utilização deste conjunto de critérios deve, numa fase final do processo de identificação, ser utilizado para se indicar se o aluno apresenta, ou não, dificuldades de aprendizagem. Indica que esta «decisão clínica» (E2, ¶19) é tomada em conjunto por «um conjunto» de profissionais, após ter reunida toda a «informação. . . a nível médico, a nível psicológico, a nível pedagógico» e após obtida a anuência parental. Não concorda com a existência de um diagnóstico baseado na quantificação puramente matemática das dificuldades do aluno, mas sim com a existência de um processo que se baseia numa decisão conjunta entre profissionais habilitados e pais.

Tal como mencionei no início desta secção, fiz a leitura de publicações de Gama e colaboradores, que apresentam resultados de investigação feita junto de alunos com dificuldades de aprendizagem. Apresento, em seguida, os critérios utilizados para a constituição das amostras.

Num estudo com o objectivo de verificar a relação das variáveis da proficiência motora em «crianças normais» e em crianças com «dificuldades de aprendizagem» (D9, 1994) o segundo grupo, constituído por alunos de ambos os sexos, foi seleccionado mediante quatro critérios:

1. [Frequência do] 2º ano de escolaridade primária sem aproveitamento, isto é apresentam uma reprovação por insucesso escolar, daí a elegibilidade das DA;
2. [Apresentação de] um factor g ou um percentil > ou = 50 (nível médio a superior), medido pelo teste de Matrizes Progressivas Coloridas (Raven, 1974);
3. [Apresentação de um] nível socioeconómico médio-alto, médio-médio e médio-baixo, avaliado pela escala de Graffar.
4. [Exclusão] de crianças que apresentam as seguintes características: reprovação por razões não académicas; deficiências sensoriais, mentais, motoras ou de comunicação; e finalmente, perturbações socioemocionais, dados obtidos através dos processos subjectivos de avaliação dos professores. (D9, 1994)

Neste artigo, Gama e colaboradores referem que devido ao facto de não existir «no sistema escolar português uma definição consensual e oficial sobre a criança com dificuldades de aprendizagem» procuraram «seleccionar a amostra, tendo em atenção a definição mais abrangente e de maior consenso e prestígio internacional que é a da *National Joint Committee on Learning Disabilities*» (D9, 1994) de 1988.

Numa outra investigação o conjunto de jovens adolescentes com insucesso escolar (IE) e dificuldades de aprendizagem (DA) que fizeram parte da amostra foi seleccionado mediante a presença de:

1. Problemas de aprendizagem e de comportamento de acordo com os parâmetros intelectuais e sócio-emocionais definidos por Hammill, 1990; e por Mercer, King-Sears e Mercer, 1990;
2. Estatuto sócio-económico situado na classe média (média-inferior e média-média) segundo as formulas de L. Warner (Landshere, 1975) e de Graffar;
3. Evolução biomédica e familiar sem sinais de risco;
4. Ausência de deficiências sensoriais, mentais, motoras, de comunicação ou sócioemocionais, isto é, não apresentavam qualquer tipo de sinais defectológicos óbvios;
5. Evolução escolar «normal» no ensino primário, isto é, sem repetências; e, finalmente,
6. Com um ou dois anos de repetências (IE e DA) no ensino do 1º e 2º ciclos e do secundário. (D8, 1998)

A análise dos critérios que Gama apresentou durante a primeira entrevista e dos critérios que estiveram subjacentes à constituição de amostras em estudos

empíricos, revela que têm implícita a ideia um modelo de elegibilidade baseado na discrepância entre a potencialidade do aluno e as suas realizações.

Perspectivas sobre a Terminologia: Há que Fazer um Grande Esforço para que o Termo não Estigmatize

Segundo Gama, e no que respeita à terminologia, «há que fazer um grande esforço para . . . [que as] . . . dificuldades de aprendizagem não . . . [tenham] um peso estigmatizante» (E1, ¶23). Refere, inclusive, que deveríamos utilizar «provavelmente um termo bastante mais leve— problemas de aprendizagem» (E1, ¶23), no sentido de retirar «essa noção que parece quase uma epidemia silenciosa que se está a colocar nas crianças» (E1, ¶23). Numa fase mais adiantada desta entrevista, quando o questiono directamente sobre o melhor termo a utilizar, começa por referir que é importante termos presente o «conhecimento histórico do termo» (¶172) e depois comenta possíveis utilizações:

Difficulties em Inglês não tem o peso de dificuldades em Latim. Os Espanhóis usam muito o termo, que eu acho interessante, transtornos, . . . [mas] quem não tem um transtorno?; perturbação, . . . acho também um termo interessante, embora tenha uma conotação mais médica; distúrbio já é mais Brasileiro; problemas, é bastante mais vasto; não há nenhum ser humano... que não tenha ... problemas de aprendizagem, dependendo das tarefas. (E1, ¶172)

Após esta explicação, confirma que devemos continuemos a utilizar o termo dificuldades de aprendizagem.

Perspectiva sobre os Desafios Futuros no Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Da Formação à Disseminação da Informação

A análise da primeira entrevista realizada a Gama permite-me referir a sua opinião acerca dos desafios que, a seu ver, se colocam ao futuro do campo das dificuldades de aprendizagem em Portugal. Destaco que imediatamente após eu ter-lhe colocado esta questão, Gama me remeteu para um artigo que tinha escrito sobre este assunto. Assim, tendo por base estas duas fontes incluí os vários desafios mencionados em nove categorias que passo a descrever.

Formação. Os desafios que Gama coloca a este nível focam-se na formação ao nível das dificuldades de aprendizagem e da educação cognitiva. É necessário, por um lado, «preparar pessoas para» dar «resposta ao maior número» (E1, ¶115) de problemas apresentados pelos alunos; e, por outro lado, que os profissionais que ocupam cargos de gestão e administração frequentemente «pelo menos, um curso introdutório em DA [dificuldades de aprendizagem] (D2, 1999). Menciona, ainda, o desafio da formação dos professores na área da educação cognitiva. Especificamente, Gama refere «a necessidade» de se criar «uma disciplina na formação dos professores» relativa à «formação cognitiva» (E1, ¶168). Seria uma disciplina «em que não se ensinavam conteúdos» mas se «davam ferramentas mentais» que permitissem «ensinar a pensar, ensinar a aprender, aprender a aprender e aprender a estudar» (E1, ¶168). Na óptica de Gama é importante que os professores

tenham estas competências básicas: ensinar a aprender, aprender a aprender, ensinar a pensar e ensinar a estudar. Eu penso que essas estratégias podem ser importantes, porque os conteúdos podem mudar, daqui para o futuro, mas essas funções não, manter-se-ão como fundamentais, elas são parte da história da evolução da humanidade e vão fazer parte do futuro da humanidade. (E1, ¶168)

Intervenção. Neste âmbito os desafios que Gama aponta relacionam-se com a produção de programas de intervenção na área da educação cognitiva e

nas áreas acadêmicas. Na sua perspectiva, a produção de programas de intervenção na área da educação cognitiva pode permitir a prevenção das dificuldades de aprendizagem: «Vejo todo o campo das contribuições dos grandes programas cognitivos como a grande aposta do futuro» (E1, ¶168). Neste âmbito sugere a utilização de programas como os desenvolvidos, por exemplo, por «Feuerstein», por «Das», por «Haywood», ou por «Costa» que lhe parecem «muito importantes» porque «podem fazer a prevenção, no tempo certo, das dificuldades» (E1, ¶168). Isto porque as áreas acadêmicas como «a leitura, a escrita e o cálculo são funções psíquicas superiores, que têm, para ter sucesso, [de] mobilizar . . . essas competências» (E1, ¶168) cognitivas. A produção de programas específicos pode permitir e melhorar a intervenção ao nível das áreas acadêmicas:

Nós vemos que há crianças e jovens que com uns métodos aprendem e com outros não aprendem; portanto, temos que criar mais e melhores oportunidades para que isso [a existência de programas para a leitura, para a matemática, para a psicomotricidade] ocorra. (E1, ¶75)

Avaliação. Este desafio coloca-se devido à necessidade de se produzirem instrumentos de identificação de «pré-aptidões», que permitam «a tempo, orientar a criança para uma outra viagem, [que não seja] a viagem do insucesso» (E1, ¶56), bem como de se desenvolver a «avaliação dinâmica» (E1, ¶168), no âmbito do processo de observação, quer «psicológica ou clínica» quer «pedagógica ou educacional» (D10, 2000).

Investigação. Este desafio abrange a necessidade de se realizarem estudos, de se melhorarem as metodologias de investigação e de se criarem, neste âmbito, parcerias entre as universidades e as escolas. Segundo Gama é importante que se realizem estudos:

- Do tipo epidemiológico, no sentido de «caracterizar e conhecer o número aproximado de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem que

frequentam as escolas portuguesas» (D2, 1999). Adianta que a sua estratégia seria a de encontrar as dez características mais frequentes nos alunos portugueses com dificuldades de aprendizagem: «Estudar longitudinalmente o que se passa [na transição] da pré-escola para os dois primeiros anos e depois aqui encontrar um consenso entre professores e uma equipa de investigadores, [sobre] quais são as dez características que mais definem estas crianças» (E1, ¶117).

- Sobre os efeitos de determinados «materiais didáticos de ensino e aprendizagem» que se apresentam no mercado como «benéficos para as crianças e jovens» com dificuldades de aprendizagem (D2, 1999).

- «Longitudinais sobre a eficácia de uma ou mais metodologias (re)educacionais recomendadas para crianças e jovens com DA [dificuldades de aprendizagem]» (D2, 1999).

- Que possibilitem definir dificuldades de aprendizagem e «adoptar um construto historicamente e profissionalmente coerente» (D2, 1999).

- Que permitam reconhecer «que existem dois grupos de alunos diferentes de crianças: . . . As crianças com DA [dificuldades de aprendizagem] e as outras com problemas de aprendizagem que são ecologicamente determinadas, e que não revelam quaisquer disfunções neuropsicológicas» (D2, 1992).

- Que facilitem o desenvolvimento das teorias da comunicação e da informação no sentido de se aprofundar as teorias psicopedagógicas e de se fazer uma aproximação entre a neuro-psico-pedagogia e o ensino e, em particular, o atendimento às dificuldades de aprendizagem: «Todos os professores de crianças e jovens com DA [dificuldades de aprendizagem] devem adoptar uma abordagem neuroeducacional para compreenderem a complexidade dos problemas de aprendizagem» (D2, 1999).

Na perspectiva de Gama, é necessário que existam, igualmente, parcerias entre as universidades e as escolas para a realização de investigação, incluindo investigação do tipo experimental. Tal foi exposto da seguinte forma:

Uma investigação muito forte a nível da universidade, etc., que responda às necessidades das escolas e, depois, a possibilidade de uma disseminação dessas verdades adquiridas pela linguagem universal matemática; [ou seja,] de pô-las à aplicação nas próprias escolas, isso também falta. Teria que haver aqui uma outra dinâmica, que é o sistema das escolas levantar problemas e as universidades responderem às necessidades e, depois, terem um sistema de disseminação concomitante. (E1, ¶56)

Por fim, no âmbito da investigação, é um desafio melhorar a sua qualidade. A este respeito Gama diz: «Eu sinto que há que investigar de forma mais perfeita, há que melhorar na definição de dificuldades de aprendizagem, nas amostras, nos critérios» (E1, ¶76). Prossegue mencionando que em Portugal temos problemas de «metodologia», nomeadamente «hipóteses mal formuladas e testadas» e «inferências inválidas» (E1, ¶77).

Prevenção. Este desafio envolve a necessidade de se desenvolver um plano de «prevenção» e de «profilaxia» das dificuldades de aprendizagem no sentido de se diminuir a sua incidência (aparecimento de novos casos). Segundo Gama, «há rotinas, há boas práticas, há metodologias que acabam por ser extremamente úteis» a crianças que ainda não apresentam dificuldades, mas que «estão a romper para elas» (E1, ¶116).

Transição. O desafio transição relaciona-se com a pertinência de se produzirem «sistemas de transição» (E1, ¶118) que apoiem as crianças e os jovens, bem como as suas famílias, em determinados períodos (como por exemplo mudanças de ciclos de ensino) que são considerados de grande *stress* familiar.

Consciencializar. Para Gama um outro desafio é que é indispensável que aqueles que têm cargos políticos tenham uma consciência científica sobre as questões das dificuldades de aprendizagem.

Comunidade de apoio: Nas palavras de Gama este desafio significa:

Ter uma estratégia que permita, de alguma maneira, conjugar a comunidade escolar: desde o administrativo à mulher da limpeza, toda a gente ‘respira’ educação, ‘respira’ uma missão de ajuda, de intencionalidade e aposta que é possível a mudança, mesmo que a criança venha de origens complexas ou tenha dificuldades observáveis. (E1, ¶118).

Disseminação de informação. Este último desafio congrega a necessidade de existência de «uma revista que seja benéfica para os práticos de educação e para as crianças e os jovens com DA [dificuldades de aprendizagem] a quem têm de atender» (D2, 1999).

Em síntese, os desafios mencionados por Gama abrangem a necessidade de formação e consciencialização, de programas de intervenção a nível académico e cognitivo, de transição, avaliação e de prevenção, de investigação, de comunidades de apoio e de produção de publicações dedicadas à temática.

EM SÍNTESE

Nesta secção pretendo sistematizar, organizar as principais ideias e detectar tendências no padrão das perspectivas de Gama, no que respeita o sistema categorias que desenvolvi neste estudo—a evolução, o conceito, a determinação de elegibilidade, a terminologia e os desafios futuros para a área das dificuldades de aprendizagem em Portugal. A Figura 9 que apresento em seguida foi elaborada com esse objectivo.

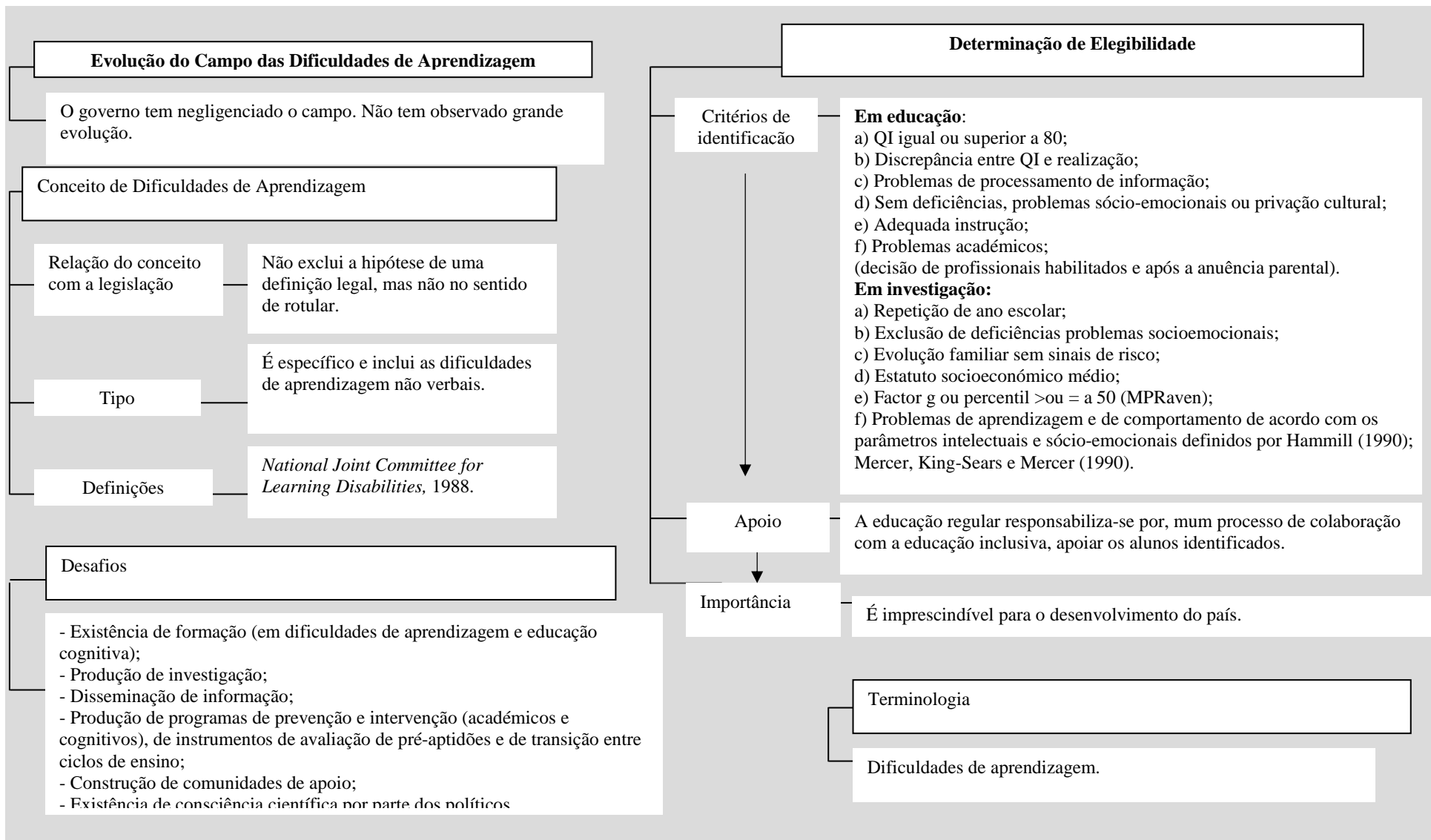


Figura 9. Resumo das perspectivas de Gama.

DELTA

A Pessoa

Não conhecia pessoalmente o participante Delta quando o contactei telefonicamente pela primeira vez, em Março de 2004. Durante essa conversa apresentei-me e dei-lhe alguma informação sobre a minha pessoa, sobre o âmbito do estudo e sobre a razão do meu telefonema. No final, perguntei-lhe se podíamos encontrar-nos pessoalmente para mais detalhadamente lhe explicar o projecto de investigação que estava a desenvolver. Depois de verificar as suas disponibilidades, concordou que nos poderíamos encontrar no dia 2 de Abril de 2004 na universidade onde lecciona. Nesse dia conversámos no seu gabinete durante cerca de uma hora. Comecei por descrever as características do estudo que estava a realizar, indicando-lhe, nomeadamente, quais os objectivos, que critérios estava a utilizar para convidar os participantes e como, influenciada pelo paradigma naturalista, iria recolher e apresentar os dados. Referi também o que envolvia a sua possível colaboração. De forma atenciosa e demonstrando interesse, Delta ouviu o que eu lhe dizia e colocou várias questões, cujas respostas me permitiram detalhar ou acrescentar algo ao que tinha anteriormente dito. Posteriormente, Delta fez questão de me descrever um pouco do seu percurso profissional, pois considerou tal ser importante para eu decidir se satisfazia alguns dos critérios que estava a utilizar para seleccionar os participantes no estudo, na medida em que, a seu ver, não é especialista em educação especial. Depois de falarmos sobre este assunto, nomeadamente de eu esclarecer que o seu percurso profissional correspondia a alguns dos critérios que defini, pois tinha trabalhos publicados na área e integrava uma rede europeia de investigação sobre dificuldades de aprendizagem, aceitou partilhar comigo as suas perspectivas. A primeira entrevista decorreu também no seu gabinete, na universidade onde lecciona, a 23 de Abril de 2004, durante cerca de uma hora. Voltámos a encontrar-nos no dia 18 de Março de 2005, na sua

residência, afim de lhe colocar algumas questões que não tinha apresentado na primeira entrevista, complementar dados recolhidos, clarificar algumas dúvidas e validar uma versão preliminar do estudo de caso. A versão final foi validada num terceiro encontro a 19 de Dezembro de 2005.

Delta tem 46 anos e nos tempos livres gosta, por exemplo, de estar com os filhos, de ler, de viajar, de se dedicar à jardinagem e de ouvir música. Em todos os contactos que mantivemos quer pessoalmente, quer por e-mail ou telefone, mostrou-se afável, compreensiva e prestável. Usou um tom de voz sereno e suave que me transmitiu tranquilidade.

O Percurso Profissional

Nesta secção descrevo o percurso profissional de Delta nas vertentes da sua formação, da investigação e da docência tendo por base o que foi referido nas entrevistas e que, portanto, foi considerado de mais relevante pelo participante.

A formação em Psicologia, a docência e a investigação

Delta tem uma licenciatura e um doutoramento em Psicologia, é docente numa faculdade pública, leccionando disciplinas na área da psicologia cognitiva. A sua formação pós-graduada foi, em todas as ocasiões, orientada para a psicologia básica, e o interesse pela investigação sobre a fala e a linguagem fez com que tivesse realizado estágios em vários centros internacionais, nomeadamente nos EUA. Actualmente é responsável por um grupo de investigação em linguagem e através do trabalho que tem desenvolvido ao nível da aprendizagem da vertente escrita da linguagem (leitura e escrita) tem, por vezes, abordado perturbações específicas, nomeadamente a dislexia. Quando,

durante a primeira entrevista, questiono o seu interesse pela área das dificuldades de aprendizagem indica-me que o envolvimento se deu de uma maneira «um tanto *sui generis*» e «quase ao contrário», no sentido em que começou pelo estudo da percepção da fala em «adultos iletrados» (E1, ¶7) e não de crianças com dificuldades de aprendizagem. Delta resume parte do percurso que tem feito em termos de investigação nesta área, da seguinte forma:

Inicialmente, interessei-me [em saber] . . . como é que as pessoas iletradas percebem a fala. Depois fui estudar outros problemas mais claramente ligados às dificuldades; ou seja, fui investigar como é que se processa a aprendizagem da leitura e da escrita. Do estudo dos iletrados, e da percepção da fala em iletrados, passei para o estudo da outra face da moeda, que é saber como é que as crianças aprendem a ler e escrever; e como esse processo é intrinsecamente difícil, de certo modo, é que eu vim desembocar nas dificuldades de aprendizagem. (E1, ¶7)

Para finalizar o resumo da forma como, através da investigação, se interessou pela área das dificuldades de aprendizagem, realça que não se pode «considerar, de facto, especialista, ou uma pessoa que trabalha no campo das dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶7). Delta considera, antes, que trabalha «em psicologia da linguagem, que nalguns aspectos tem implicações para a área das dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶7). Consequentemente, o trabalho desenvolvido neste âmbito começou por lhe interessar «não por causa de dificuldades de aprendizagem prévias, mas por causa das implicações que saber, ou não saber, ler e escrever podia ter na organização do cérebro» (E1, ¶7). Este estudo, iniciou o seu percurso na investigação em psicologia cognitiva e fez com que começasse a emergir em Delta «o interesse pelo próprio processo de aprendizagem—a aprendizagem da leitura e da escrita—, e . . . [pela] relação que existe entre essa aprendizagem e a maneira como nós representamos a linguagem falada» (E1, ¶7).

Do que descrevi nos parágrafos anteriores destaco que foi a investigação em psicologia cognitiva que impulsionou o trabalho que Delta tem desenvolvido na área das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

A rede europeia de investigação sobre dificuldades de aprendizagem

Delta integra, desde 1994, uma rede europeia de investigação sobre dificuldades de aprendizagem e dislexia. Durante o decurso da primeira entrevista, peço-lhe que me descreva um pouco esta sua participação neste grupo de trabalho. Delta informa-me que esta rede, que constitui «um esforço de integrar investigação em vários países europeus» (E1, ¶11), resultou da união de «várias pessoas ligadas à psicologia cognitiva ao nível da investigação básica das dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶11). O tipo de trabalho desenvolvido ao longo de cinco anos, que primeiro, incidiu, essencialmente, ao nível das «dificuldades da leitura e da escrita» (E1, ¶19), representou uma oportunidade concreta para a troca de ideias e de experiências, bem como para a realização regular de seminários e *workshops*. O extracto seguinte resume, na voz de Delta, a organização e o trabalho produzido nesta rede europeia:

Reuníamos de seis em seis meses (mais ou menos) cada vez com um tema específico; e o objectivo dessas reuniões era não só trocarmos resultados de investigação, discutir o que é que se estava a fazer, mas também planear investigação e, de facto, foram planeados vários estudos, uns que se concretizaram mais parcelarmente e outros não; mas houve um estudo . . . [que analisando] a aprendizagem de treze línguas diferentes . . . [permitiu] comparar o que é que se passava numa escola da Dinamarca, da Inglaterra, de Portugal. Isso foi, talvez, o resultado mais palpável em termos de resultados de investigação desse grupo, além, penso eu, do efeito que havia sempre de difusão e de divulgação de conhecimento. Porque, quando se faziam esses encontros, eles eram abertos às comunidades de investigação locais. . . . Isso funciona sempre como um fórum de discussão onde . . . há sempre um efeito de multiplicação do que se está fazendo. (E1, ¶19)

Realço que, nos anos 90, decorreram nos vários países membros da Comunidade Europeia vários projectos de investigação que tal como neste em que Delta participou, se direccionavam «no sentido de tentar que vários investigadores europeus se coordenassem mutuamente» (E1, ¶19) na produção de conhecimento.

O percurso de Delta na área das dificuldades de aprendizagem é marcado pela investigação que tem realizado sobre as questões da leitura e da escrita, nacional e internacionalmente.

Perspectivas Sobre o Conceito de Dificuldades de Aprendizagem

Nesta secção vou apresentar as perspectivas de Delta sobre o conceito de dificuldades de aprendizagem, a possível inclusão de uma definição deste termo na legislação portuguesa, e as definições que mais utiliza na leccionação e na investigação.

O conceito de dificuldades de aprendizagem pressupõe a existência de dois subgrupos

Tendo eu conhecimento de que o conceito de dificuldades de aprendizagem tem interpretações diferentes nos diversos países da Europa, procuro conhecer a experiência que Delta tem tido ao longo da sua participação na rede europeia, no que respeita este assunto. Assim, durante a primeira entrevista, Delta prende a minha atenção relatando que nesse grupo tratavam de «questões... mais específicas», no sentido em que estavam «a tratar de questões ligadas aos mecanismos da aprendizagem da leitura e da escrita» (E1, ¶23) e não tanto questões relacionadas com a definição de termos genéricos relevantes para

a comunidade educativa. Contudo, na sua perspectiva, qualquer tipo de «dificuldades de aprendizagem se refere a situações onde uma criança fica para trás, não aprende como as outras» (E1, ¶23). Acrescenta que a definição que utilizavam comparava o desempenho académico de uma determinada criança, com o desempenho do grupo onde ela estava inserida, sem predefinir, teoricamente, a origem das dificuldades. Acrescenta, depois, que no seio do grupo que constituía a rede europeia, a discussão relativa ao conceito e à definição se colocou só «relativamente à dislexia»: «Aí sim, tínhamos algumas discussões sobre o que é dislexia, as dificuldades específicas da leitura e da escrita» (E1, ¶23). Na interpretação de Delta, que pensa ser também a de outros especialistas, dificuldades de aprendizagem «é simplesmente um termo descritivo. As dificuldades de aprendizagem podem ter várias causas, mas em si mesmas não significam nada quanto à razão específica, ou causa, das dificuldades. Referem-se ao comportamento de facto— uma situação de atraso» (E1, ¶23). Desta forma, o termo dificuldades de aprendizagem não sugere causas, mas sim determinado tipo de comportamento de atraso.

Delta admite um conceito de dificuldades de aprendizagem que englobe um subgrupo semelhante aquele que é definido pelo «modelo americano» (E1, ¶115) que, com base em determinadas causas principais das dificuldades de aprendizagem, exclui deste grupo aqueles alunos com problemas de motivação, com proveniência de meios socioeconómicos desfavorecidos, com falta de oportunidades de aprendizagem e com determinado tipo de necessidades educativas especiais. Assim, para Delta, «quando as dificuldades de aprendizagem são um sintoma» podem ter «dois grandes tipos de causas» (E1, ¶115). Por um lado, podemos ter «dificuldades específicas, mais modulares, que não têm nada ver com a motivação, ou com as dificuldades socioeconómicas; [nem com] . . . todas as outras situações que é haver dificuldades sensoriais ou motoras» (E1, ¶115). Por outro lado, podemos ter um «grande subgrupo específico, bem definido à partida, que são aquelas que derivam de dificuldades sensoriais» (E1, ¶115), motoras, ou mentais.

No documento sobre dificuldades de aprendizagem que Delta escreveu em co-autoria, o termo dificuldades de aprendizagem não é definido. Aparecem os conceitos de dislexia de desenvolvimento e de disgrafia, que representam duas das áreas mais incidentes no grupo das dificuldades de aprendizagem específicas. Estes dois conceitos são assim definidos:

Só é classificada de disléxica a criança em que as dificuldades de leitura não podem ser atribuídas à deficiência intelectual, nem à falta de estimulação do meio, ou a más condições socioeconómicas. (D1, 2000)
Quando as dificuldades de escrita não se devem a problemas neurológicos, motores e sensoriais, nem sociais, diz-se que a criança tem uma perturbação específica de escrita, ou disgrafia de desenvolvimento. Geralmente, usa-se o termo disgrafia para referir esta perturbação. (D1, 2000)

Durante a primeira entrevista, quando falamos do impacto que a existência de uma definição de dificuldades de aprendizagem pode ter no sistema educativo, Delta considera que «a dislexia é uma dificuldade específica da aprendizagem da leitura e da escrita», que podem apresentar alunos com um «coeficiente de inteligência dentro do normal, com motivação para a aprendizagem e provenientes de um meio social favorável» (E1, ¶31). Durante a segunda entrevista, fazendo uma reflexão sobre o conceito de dislexia que tinha em 2000 quando escreveu o documento que consultei (D1), Delta acentua que actualmente tem «a certeza que a dislexia se define como a discrepância entre a linguagem oral e a linguagem escrita» e que «o que marca as dificuldades específicas de leitura e escrita [ou seja, a dislexia] é a inferioridade da aquisição da linguagem escrita (ler e escrever) relativamente à capacidade de compreensão da oralidade» (E2, ¶4). Acrescenta, ainda, que acredita mais neste tipo de definição do que na «definição clássica da dislexia», que define esta problemática «tendo em conta o nível intelectual da criança, a intervenção, as condições» (E2, ¶4)—sociais, culturais, emocionais—e a realização escolar.

Delta tem um conceito de dificuldades de aprendizagem abrangente, que pressupõe a existência de dois subgrupos formados com base etiológica. Um é

composto por alunos com necessidades educativas especiais de tipo sensorial, motor e cognitivo. O outro grupo é formado por alunos que apesar de terem um coeficiente de inteligência na média e não apresentarem qualquer tipo de necessidade educativa especial ou desvantagem, se encontram numa situação de atraso em relação aos pares da sua idade.

Não compete à legislação definir o que é uma dificuldade de aprendizagem

Na perspectiva de Delta não podemos, em Portugal, desvalorizar e ignorar a investigação internacional que evidencia a existência das dificuldades de aprendizagem. No entanto, sublinha que as definições deste conceito apresentam alguns problemas. Representam «sempre um certo misto do que é conhecido do ponto de vista científico» sobre a temática e as «decisões políticas» (E1, ¶31) que são tomadas. E, na sua opinião, «é quase impossível fazer uma separação completamente estanque entre estes dois aspectos» (E1, ¶31). Reconhece, ainda, a existência de posições muito críticas face a estas definições. Por exemplo, em relação à dislexia uma posição é a de defender que esta problemática «não existe: ou seja, será só uma maneira ou de tirar as culpas aos professores, ou aos pais, ou ao sistema educativo» (E1, ¶31). Termina observando que a investigação tem gerado evidência sobre a existência de dificuldades específicas da leitura e da escrita e que tal produção de conhecimento não deverá ser esquecida.

Quando Delta se confronta com a questão da existência de uma definição de dificuldades de aprendizagem na legislação portuguesa, expressa discordância. Primeiro, porque, a seu ver, a legislação não consegue acompanhar o avanço da ciência, e segundo porque essa não é a sua função. O

seguinte trecho, que reproduz para a escrita o diálogo que estabelecemos, transmite a perspectiva de Delta sobre esta temática:

Paula: Acha que era importante existir na nossa legislação uma definição de dificuldades de aprendizagem?

Delta: Eu acho que a nossa legislação, de uma maneira geral, peca por ser específica demais; e nós sabemos muito bem que os conhecimentos científicos avançam muito depressa, muito mais depressa do que é razoável esperar que [aconteça com] uma legislação. Aliás não compete a uma legislação definir aquilo que não são regras sociais; e, como as dificuldades de aprendizagem não são em si regras sociais, são problemas, são dificuldades, não há legislação que as defina, é difícil. As legislações não definem doenças e, logo, é completamente caricato haver uma legislação que defina dificuldades específicas, no sentido de dizer, a dislexia é isto...

Paula: Não concorda.

Delta: Isso, não concordo; o que é específico deve ser deixado aos técnicos, e o que não é técnico, o que é social e o que é político deve estar na legislação. A legislação deve ser suficientemente geral para dar conta dos avanços técnicos que vai havendo; assim, não compete à legislação definir o que é uma dificuldade de aprendizagem. Compete à legislação dizer, caso haja uma dificuldade de aprendizagem, as condições do sistema educativo são estas ou aquelas. (E1, ¶79-85)

Daquilo que Delta não tem «dúvidas é que era bom haver acções de informação pública» (E1, ¶31). Estas teriam como público alvo não só as «pessoas mais directamente implicadas, como pais ou professores» (E1, ¶31), mas também a restante população. Consequentemente, a transmissão rigorosa de conhecimento científico poderia evitar a difusão da ideia de que, sem outro tipo de intervenção, «usar como etiqueta uma palavra (como diagnosticar alguém como disléxico), resolve o problema» (E1, ¶31). Aborda, assim, e de forma espontânea, a questão da utilização de rótulos, que denominou de etiquetas. Por princípio Delta considera que a existência destas etiquetas, só por si não «adianta nada» (E1, ¶31) e pode até produzir efeitos contrários aos desejados, ou seja, fomentar a existência de pressão para que os alunos sejam «classificados como disléxicos, como disgráficos, ou como sofrendo de discálculia para terem benefícios» (E1, ¶37) académicos. Na sua opinião, uma das maneiras de evitar este tipo de efeitos perversos não é a existência de uma definição legislada, mas sim a presença, nas escolas, de profissionais

informados sobre as características destas problemáticas. De facto, para Delta, a informação e a formação tornam os profissionais mais vigilantes relativamente aos abusos de utilização de etiquetas e tal permite anular a tomada de decisões que podem deturpar a justiça na prática educativa. É, portanto, fundamental que «todas as pessoas tenham alguma sensibilidade ao que é real e ao que é simplesmente ‘fogo de vista’, ou abuso de uma etiqueta» (E1, ¶ 37). Todavia, a sua experiência permite-lhe reconhecer que esta questão é de «difícil resolução» (E1, ¶32). Para ilustrar esta dificuldade relembra a existência de alguma divergência de posições entre os especialistas da rede europeia sobre dificuldades de aprendizagem:

Nós tivemos várias discussões, sobre isso [o abuso das etiquetas], nesse grupo, porque havia . . . pessoas que . . . se revoltavam um pouco sobre o abuso das etiquetas [que] depois se traduzem numa certa via de acesso a privilégios; mas outras pessoas . . . também diziam [que não podia] ... ser assim, [porque] isso significaria voltar atrás não sei quantos anos. Vamos outra vez dizer que é tudo igual, mas também não é tudo igual. É preciso tentar tratar os aspectos sociais que levam às dificuldades de aprendizagem genéricas e o que leva às dificuldades específicas que não têm necessariamente origem social. (E1, ¶32)

Adicionalmente, para Delta a formação dos profissionais é imprescindível para que estes diferenciem «as situações específicas», para as quais «se utilizaria um diagnóstico especializado da dislexia, das situações que têm origem social» (e que não obedecem «aos critérios da definição técnica da dislexia), mas que também precisam» (E1, ¶31) de apoio. Demonstra preocupação relativamente ao que pode implicar a existência de uma definição de dificuldades de aprendizagem na legislação portuguesa: Uma circunstância destas pode levar ao estabelecimento de medidas especiais de atendimento a um grupo de alunos, incluídos numa definição especializada de dificuldades de aprendizagem, e ao esquecimento de outro grupo de alunos que apresentam dificuldades académicas originadas por situações que têm origem social (e por tal não obedecem aos critérios da definição especializada), quando, na sua

opinião, ambos os grupos merecem usufruir do apoio. Esta perspectiva de Delta transparece no seguinte extracto:

Se é para estabelecer prerrogativas especiais de um subgrupo, que implique não dar prerrogativas a outro, é preciso, então, pesar quais são essas prerrogativas. E o grande problema de concretizar o diagnóstico de dislexia . . . [é dizer que] estas crianças vão ter direito, por exemplo, a um atendimento, ou a aulas especiais, ou a mais tempo, etc.. *E as crianças que não ficam dentro desse leque ou dentro dessa etiqueta? Não se faz nada, mesmo que elas tenha dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita?* Isso parece-me extremamente perigoso. . . . É verdade que é fácil, por decreto, dizer: *Bem este menino tem o diagnóstico de dislexia, então pode ter mais tempo nos exames.* Só que é preciso saber o que se faz aos outros. (E1, ¶31)

Delta encerra este assunto acentuando que é «preciso tentar tratar os aspectos sociais que levam às dificuldades de aprendizagem genéricas e, [ao mesmo tempo, tentar intervir junto dos alunos com] dificuldades de aprendizagem específicas» (E1, ¶32). Do seu discurso, emerge a necessidade de o sistema educativo reconhecer que existem alunos com dificuldades de aprendizagem genéricas e alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. No entanto, denoto que tem alguma relutância em aceitar que apenas os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas tenham direito a apoios formais. Na sua perspectiva, todos os alunos deveriam poder contar com um apoio que fosse organizado e distribuído de acordo com as suas necessidades e características, o que para muitos seria apenas uma questão de prevenção. Ou seja, «é tentar prevenir as dificuldades e o pouco interesse que pode haver pela leitura, pelo livro, pelo contacto com a escrita. Porque, como é sabido, havendo dificuldades iniciais, cada vez as dificuldades se vão avolumando mais» (E1, ¶ 37). Todavia, reconhece que embora falar da prevenção até possa ser considerado «banal», tal não é fácil de introduzir no dia-a-dia das escolas nacionais: «Uma coisa é dizer e outra coisa é ser capaz de implantar isso na prática» (E1, ¶ 37). O importante é «tentar ir acompanhando e apoiando, à medida que as dificuldades estão a surgir, o percurso individual do aluno, para impedir o efeito de cascata» (E1, ¶ 37).

No sentido de melhor esclarecer esta questão, numa fase mais adiantada da primeira entrevista, questiono Delta sobre se a confusão que parece existir em Portugal relativamente às dificuldades de aprendizagem, bem como em relação a esta utilização perversa dos rótulos, não será facilitada e ampliada pelo facto de não existirem orientações formais nas quais os profissionais envolvidos se possam apoiar. Assim, quando lhe pergunto se não deveríamos fazer um esforço no sentido de tentar, com base naquilo que é o nosso contexto, criar algumas orientações, responde que não tem a certeza «se isso é solução, ou não» (E1, ¶143). Isto porque questiona a finalidade dessas orientações e assume não saber «muito bem que tipo de orientações é que era importante termos» (E1, ¶143). De facto, nas palavras de Delta, «se as orientações forem criar mais um formalismo qualquer, na verdade, não me parece que levem a nada» (E1, ¶143). Assume a posição de que «soluções de papel, nós sabemos muito bem, ou devemos saber, que não funcionam, e por isso o meu receio quando [a Paula] fala em orientações é que se elas ficam só pelo papel não adiantam nada» (E1, ¶143). Acrescenta que é fundamental que se aposte na tomada de consciência e na divulgação destes assuntos, bem como na «mudança de mentalidades, . . . pelo menos para haver uma massa crítica suficiente que impeça estes desvirtuamentos enormes» (E1, ¶143) que se observam em determinadas situações do dia-a-dia. Era, igualmente, importante que «os agentes fossem investidos de poder, mas um poder que fosse responsável e, como dizem os americanos, *accountable*» (E1, ¶143), ou seja, avaliado e contabilizado em termos de eficácia.

Delta considera que a existência de uma definição de dificuldades de aprendizagem na legislação portuguesa não é essencial. Embora declare ter conhecimento de situações em que o rótulo é utilizado para que determinado aluno tenha benefícios académicos, não considera que provavelmente seja a legislação a alterar este tipo de situações. Tal só será conseguido com a existência de profissionais conhecedores e com a mudança de atitudes.

Em relação à definição de dislexia identifico-me com a perspectiva inglesa

Quando questiono Delta sobre as definições de dificuldades de aprendizagem que mais utiliza, ou com as quais mais se identifica, sublinha que em relação à dislexia (pois é com esta problemática que tem maior contacto em termos da investigação e da prática escolar), tendo por base os especialistas ingleses e americanos, «neste momento estaria mais perto de alguns especialistas ingleses» (E2, ¶4).

Perspectivas Sobre o Estabelecimento de Elegibilidade Para os Alunos com Dificuldades de Aprendizagem

Apresento de seguida a perspectiva de Delta sobre a importância, o propósito e os critérios a utilizar num hipotético processo de identificação das dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares portuguesas.

Apoiar para que o desenvolvimento humano se processe

Na perspectiva de Delta o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem «evita o abandono escolar» (E2, ¶1) e «contribui para que a escola cumpra o seu desígnio mais fundamental—o de fornecer oportunidades enriquecedoras para o desenvolvimento humano» (E2, ¶2). O apoio «é uma maneira, porventura a única possível num contexto de turmas com 20 alunos para um professor titular de turma, de individualizar o ensino, e de adoptar as condições de aprendizagem às dificuldades da criança» (E2, ¶3). Nestas palavras de Delta fica bem evidenciado que considera a existência de apoio aos

alunos com dificuldades de aprendizagem imprescindível para o seu desenvolvimento.

Fazia sentido a existência de um tutor

A existência de apoio nas escolas regulares para os alunos com dificuldades de aprendizagem foi, de certa forma, abordada várias vezes ao longo da primeira entrevista, quando focámos as questões do conceito e critérios de identificação. Delta salienta a necessidade de, por um lado, se prevenirem as dificuldades de aprendizagem e, de por outro lado, se prestar a determinados alunos um tipo de intervenção psicopedagógica que ultrapassa o funcionamento padrão da turma.

No sentido de melhor se perceber a ideia de Delta quanto ao facto de os alunos com dificuldades de aprendizagem serem, ou não, considerados dentro do grupo das necessidades educativas especiais, apresento o diálogo que ocorreu:

Paula: E o apoio? . . . Eu percebo a ideia da prevenção mas [pelo] . . . conhecimento que eu tenho das dificuldades de aprendizagem, existirão alguns alunos que, e também disse isso, de certa forma, que mesmo assim irão ter problemas específicos ao nível da leitura, da escrita e até do cálculo. E o apoio? Aqui pelo seu livro pareceu-me que defendeu para estes alunos o apoio ao nível da educação especial, essa ainda é a sua ideia?

Delta: Um apoio ao nível da educação especial? Em que sentido?

Paula: No sentido de esses alunos serem considerados como alunos com necessidades educativas especiais e, portanto, seguirem, de certa forma, um percurso que segue, por exemplo . . . um aluno com deficiência visual, no sentido de ter um Plano Educativo Individualizado, de poder ter . . . apoio específico para ir ao encontro daquilo que são as suas necessidades. É essa a sua ideia, ou...

Delta: Sim é essa a ideia. (E1, ¶39-45)

Pela consulta do livro da autoria de Delta referido na transcrição do diálogo, constato que, na sua perspectiva, o apoio aqui referido «exige tempo e

espaços próprios, [e] em que um técnico especializado leva a cabo um programa de tratamento à medida das dificuldades detectadas, em sessões individuais ou de pequenos grupos» (D1, 2000). Perante esta perspectiva, abordo a questão da necessidade de existirem profissionais especializados em dificuldades de aprendizagem que conheçam e apliquem as estratégias e os métodos que a investigação tem mostrado funcionarem com este tipo de alunos. Da sua resposta saliento primeiro que considera primordial que o professor titular de turma «seja sensível» a esta problemática e que seja visto como «fundamental neste processo» (E1, ¶49) de intervenção. Consequentemente, «o professor da classe normal tem, também, de receber uma formação e de ter actualizações» (E1, ¶49) para ser «capaz de se aperceber de uma situação que com um pouco mais de atenção, no momento certo, se resolve, ou de se aperceber de um possível problema em surgimento» (E1, ¶49). Sublinho, ainda, que, para Delta, não existe «uma dicotomia entre o professor regular que trabalha com as pessoas normais, digamos assim, e depois o especialista» (E1, ¶49). Assim, embora ache «difícil» conceptualizar qual o tipo de especialista, bem como a forma segundo a qual ele desempenhará as suas funções na escola, também «é demasiado idealista imaginar que um professor que tem de atender uma sala, numa situação não muito má, de 20 alunos, que depois possa fazer tudo» (E1, ¶49). Com estas palavras, Delta parece reconhecer a dificuldade que o professor titular de turma, quando sozinho na classe regular, possa ter em lidar e atender a diversidade de todos os alunos. Com o exemplo do sistema educativo francês que evoca parece, ainda, ter algumas dúvidas, de certa forma levantadas pela sua experiência internacional, quanto à eficácia da existência de uma situação de intervenção que implique a colaboração entre vários profissionais especializados: Neste sistema «havia muito trabalho de equipa», existia um «dinamismo enorme» entre a «comunidade educativa», e predominava o debate, a participação, a discussão entre todos— «os professores generalistas», «os professores especializados», «os técnicos», «o professor da universidade», «o médico», «o jurista», o «assistente social», entre outros, mas, segundo a opinião

de vários elementos do grupo de trabalho da rede europeia de dificuldades de aprendizagem, nestas situações, «a certa altura há uma fragmentação enorme», há «um grande espartilhar de informações» entre os diferentes profissionais, há problemas de «comunicação entre . . . técnicos» (E1, ¶73). Assim, segundo Delta, o que era importante e «fazia mais sentido, [era] haver uma pessoa que funcionasse como tutor», que tivesse «por função informar-se e, talvez, recorrer especificamente uma vez ao especialista em medicina, outra vez ao especialista em psicologia, outra vez a um assistente social» (E1, ¶73), conforme a necessidade da criança ou do jovem. A experiência, no contexto português, leva Delta a pôr em causa a forma como o apoio ao nível da educação especial é efectuado, considerando que «na prática não têm funcionado bem» (E1, ¶53).

Na perspectiva de Delta os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas podem receber apoio da educação especial. Porém, considera que a situação mais sensata seria a existência, nas escolas, de um tutor que de acordo com as necessidades e características dos alunos, organizasse o apoio mais apropriado. Paralelamente, importava que esse tutor tivesse por função tornar o aluno capaz de atingir os objectivos que em determinado nível escolar estivessem ao seu alcance.

O sentido clínico dos profissionais como critério de identificação

Antes da primeira entrevista se ter realizado, li um documento da co-autoria de Delta e verifiquei que neste é feita referência à «noção de idade de leitura», como critério de identificação das dificuldades da leitura. Tal quer dizer que «na prática, quando é necessário distinguir as crianças com, ou sem, dificuldades de leitura, estabelece-se um critério convencional quanto à discrepância entre a idade cronológica e idade de leitura. Um critério frequentemente usado é um atraso de dois anos na idade de leitura relativamente

à idade cronológica» (D1, 2000). É feita, também, referência ao facto de para se determinar a idade de leitura ser necessário usar provas «especificamente preparadas para o efeito, em que as tarefas de leitura são agrupadas por níveis de dificuldade crescente, que correspondem a anos de frequência escolar ou de idade cronológica» (D1, 2000). A análise deste documento induz-me a solicitar a Delta que me explique um pouco melhor a utilização deste critério, no sentido de também me poder indicar se tal poderia ser, com as devidas alterações, extrapolado para outras áreas académicas. Um aspecto que está explícito na utilização do critério acima referido prende-se com a utilização de testes estandardizados para a população portuguesa. Quanto a esta utilização e à existência deste tipo de critérios, Delta assume que «se trata de uma situação delicada porque nós somos um país relativamente pequeno onde não há muito trabalho nesta área e, por isso, há falta de instrumentos mais específicos e objectivos, de medida» (E1, ¶73).

Neste domínio, para Delta, a situação portuguesa difere da de países como os EUA, a Inglaterra, ou mesmo a França, onde existem testes de leitura aferidos para a população local e, como tal, «é possível, conforme o resultado dum teste de leitura, . . . [dizer:] Esta criança tem um idade de leitura de quatro anos ou sete anos, embora já esteja no 10º ano, portanto, está claramente muito atrasada» (E1, ¶123). Constatando que actualmente, em Portugal, não temos forma de fazer este diagnóstico rigoroso, adianta que seria importante que os psicólogos desenvolvessem mais trabalho na área de produção e aferição de testes, para podermos avaliar melhor os problemas que os alunos apresentam. A solução que aponta para esta falta de instrumentos aferidos para a população portuguesa, que caso existissem permitiriam a realização de avaliações formais que facultassem, por exemplo, a idade de leitura, é «o sentido clínico, . . . é confiar nas pessoas com experiência no domínio, que sabem avaliar a partir da sua experiência» (E1, ¶123). Termina afirmando que «num sistema onde haja muita crítica e onde não haja só um poder autoritário de uma pessoa que possa decidir», este sentido clínico dos profissionais pode permitir «uma maior

igualdade de tratamento, no sistema educativo» (E1, ¶123). Acrescenta, durante a segunda entrevista, que «a maneira mais segura de diagnosticar a dislexia seria encontrar a diferença entre a compreensão da leitura e a compreensão do mesmo na narrativa oral» (E1, ¶4). Sublinha, igualmente, que não podemos utilizar nas escolas portuguesas um critério formal e uniformizado, ou, mesmo, utilizar critérios quantitativos.

No que respeita aos critérios de identificação das dificuldades de aprendizagem em Portugal, Delta aponta a importância de determinados profissionais com experiência e conhecimentos na área, nomeadamente os psicólogos, saberem fazer diagnósticos especializados. De acordo com o nosso contexto e, especificamente, tendo em conta a falta de instrumentos formais, esta é a forma que actualmente encontra para a identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Perspectivas Sobre a Terminologia: Os Termos Internacionalmente Aceites são Dislexia e Discalculia

Delta sugere, durante a primeira entrevista, que existem termos «internacionalmente aceites» que podemos utilizar em Portugal. Destaca o termo «dislexia» para denominarmos as «dificuldades de leitura e escrita e o termo «discalculia» para designarmos as «dificuldades mais ligadas ao cálculo matemático» (E1, ¶93). Sublinha «que tecnicamente se pode separar, disgrafia e a dislexia, mas não há razão, também, para estar a ser desnecessariamente rigoroso» (E1, ¶93).

Fazendo um resumo dos termos que Delta utilizou ao longo da primeira entrevista, bem como daqueles que encontrei no documento que consultei, menciono os termos perturbação específica da leitura e dificuldades específicas da leitura, como referência à dislexia, e perturbação específica da escrita para se

denominarem grupos de alunos que apresentam disgrafia. Quanto à experiência na rede europeia de dificuldades de aprendizagem, Delta recorda que nas reuniões a que assistiu, a questão da terminologia nunca foi objecto de debate, sendo o termo inglês *learning disorders*, empregue para denominar a problemática em estudo.

Perspectiva Sobre os Desafios Futuros no Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Da Adequação de Materiais à Responsabilização do Sistema

Delta aponta seis desafios para o futuro no campo das dificuldades de aprendizagem em Portugal, que se interligam, ainda que uns estejam relacionados com questões técnicas de desenvolvimento de materiais e instrumentos, e outros com a consciencialização social para a importância da rentabilização de recursos e para a problemática das dificuldades de aprendizagem. O primeiro desafio chama a atenção para a necessidade de se rentabilizarem e adequarem os materiais pedagógicos (livros, de papel, etc.) utilizados nas escolas portuguesas. O segundo desafio relaciona-se com o desenvolvimento de instrumentos que permitam aos profissionais a produção de diagnósticos mais rigorosos e, assim, «fazer a separação do trigo do joio»; ou seja, evitar que . . . um parecer qualquer . . . reconhecido pelo sistema educativo, [que indique] que alguém é disléxico, seja um negócio» (E1, ¶137). O terceiro desafio sublinha a pertinência do «desenvolvimento de materiais pedagógicos» (E1, ¶136). De facto, Delta considera que estes dois desafios «são quase condição *sine qua non* para se promover o avanço no sistema educativa» (E1, ¶136). Como quarto desafio aponta a importância de se aumentar a consciência tanto do público, em geral, como dos profissionais envolvidos na educação, no que respeita à questão das dificuldades de aprendizagem. A mudança de

atitudes e de práticas instituídas, bem como a criação de um sistema educativo mais vivo é, a seu ver, uma urgência. Reconhece a dificuldade que é

conseguir combinar a mudança do sistema com a mudança de mentalidades, para as coisas funcionarem. Não adianta nada no papel dizer, [por exemplo]: *Agora vamos [criar] bibliotecas*. Quando depois, na verdade, as pessoas ou fazem só por fazer, ou fazem-nas e depois desfazem-nas. Ou, aprendem que é importante ler e depois dizem: *Vocês têm de ler!* Mas elas próprias não lêem ou não desenvolvem o gosto pela leitura. Portanto, o desafio maior creio que, porque é o mais geral de todos, é este. (E1, ¶137)

O quinto desafio constitui um alerta para a necessidade de se fazer emergir uma maior consciência crítica em relação ao sistema educativo de modo a, sem muitas leis, torná-lo «mais vivo» (E1, ¶137). Todavia, chama a atenção para o facto de tal só ser possível quando os envolvidos souberem encontrar o caminho a seguir em termos de filosofia educativa, conseguirem resistir e ser críticos em relação às tendências do momento e sentirem que podem fazer algo para melhorar o sistema. Por fim, faz sobressair a necessidade de se registarem mudanças nas «práticas instituídas de desresponsabilização sistemática», no sentido de se acabarem com as desculpas, «porque uns acham que é o sistema, o sistema acha que são os agentes e depois não saímos disto e as situações perpetuam-se» (¶ 139).

Em suma, Delta apresenta desafios que contemplam, por um lado, o desenvolvimento de materiais pedagógicos de qualidade e instrumentos de avaliação e, por outro lado, a mudança de atitudes por parte dos profissionais e da sociedade em relação à educação, em geral, e às dificuldades de aprendizagem, em particular.

Em síntese

Nesta secção, com a apresentação da Figura 10, procuro sistematizar, organizar as ideias principais e detectar tendências no padrão das perspectivas de Delta no que respeita quatro das cinco categorias de análise qualitativa que emergiram neste estudo—conceito, determinação de elegibilidade, terminologia e desafios futuros para o campo das dificuldades de aprendizagem em Portugal.

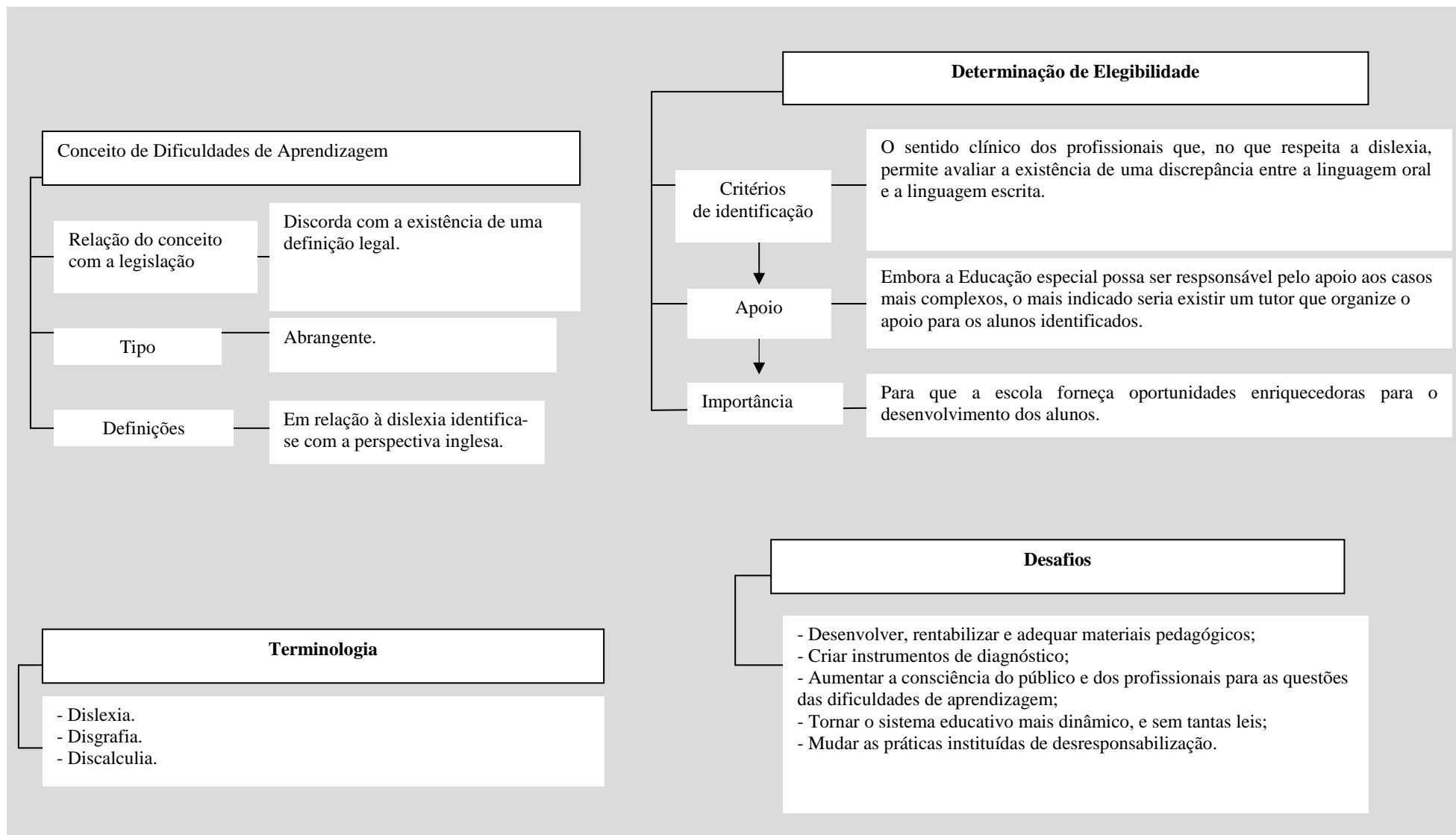


Figura 10. Resumo das perspectivas de Delta.

ZETA

A Pessoa

Embora já tivesse assistido a uma comunicação feita por Zeta numa conferência, nunca tínhamos falado pessoalmente antes de efectuar este estudo. Foi no final do mês de Abril de 2004 que me dirigi ao seu gabinete na universidade onde lecciona. Após ter verificado a sua presença fiz uma breve introdução da minha pessoa, expliquei-lhe a razão pela qual o estava a contactar e perguntei-lhe se tinha disponibilidade para me receber. Respondeu-me que o podia fazer assim que terminasse a orientação dum grupo de alunos que atendia nesse momento. A nossa conversa durou cerca de 15 minutos e centrou-se nos detalhes metodológicos do estudo, bem como no que implicava a sua participação. Uma vez que lhe descrevi um pouco do percurso que tinha feito até ao momento em termos dos meus estudos de doutoramento, falámos, também, sobre a minha estadia na Universidade de Virgínia, tendo-me Zeta colocado algumas questões sobre esta experiência. Sem fazer restrições e sem muitas perguntas aceitou a colaborar no estudo e, desta forma, compartilhar comigo as suas perspectivas sobre o tema das dificuldades de aprendizagem. A primeira entrevista decorreu no dia 6 de Maio de 2004, na sala de estar da sua residência, durante cerca de uma hora. No dia 18 de Março de 2005, com o objectivo de conversarmos sobre o conteúdo de uma versão preliminar deste estudo de caso, encontrámo-nos na universidade onde lecciona. Os contactos posteriores para validação do estudo de caso decorreram através de correio electrónico. Em todos os contactos que mantivemos mostrou-se amável, calmo, seguro e convincente das virtudes do que me estava a transmitir. As suas respostas foram organizadas e com poucos desvios para outros temas colaterais ao estudo.

Zeta tem 47 anos. Quando durante o nosso segundo encontro lhe perguntei como gosta de passar o tempo livre indica-me que tem interesses vários, nomeadamente que tem um gosto especial por literatura variada (por

exemplo, ciência e meteorologia), que canta num grupo coral e que gosta de praticar desporto, em particular de jogar futebol.

O Percurso Profissional

Nesta secção descrevo o percurso profissional de Zeta nas vertentes da formação, da docência, da investigação, do serviço à comunidade e das parcerias nacionais e internacionais, tendo por base o que referiu nas entrevistas e que, portanto, considerou de maior pertinência.

A formação em Psicologia

Zeta é licenciado em Psicologia desde o ano de 1981 e mestre em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança desde 1991. Em 1996 doutorou-se em Psicologia da Educação (D1, 2001) tendo defendido uma tese sobre hiperactividade em contexto escolar. Mais recentemente, realizou provas universitárias para a obtenção do título de agregado no ramo de conhecimento de Psicologia da Educação e desenvolveu a ideia de «de um serviço para apoio a crianças com dificuldades de aprendizagem» que se encontram a frequentar «os dois primeiros anos de escolaridade» (E1, ¶14), que denominou *Conceptualização de um Serviço de Apoio a Crianças com Problemas de Aprendizagem da Leitura e da Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico* (D3, 2003).

A regência e a docência de disciplinas na formação de professores e de psicólogos

Desde 1987 que Zeta acumula experiência na formação de psicólogos, bem como de professores do 1º ciclo do ensino básico e de professores a realizarem especializações em educação especial. Iniciou a sua actividade docente em cursos de formação de professores «numa Escola Superior de Educação» na área «da educação especial», tendo sido responsável «dentro da área da educação especial . . . pela área dos problemas de comportamento na infância e na adolescência» (E1, ¶6). Desde 1996 que é docente do grupo disciplinar de Psicologia da Educação, do Departamento de Psicologia, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Nestas suas funções coordena dois mestrados, um em Psicologia da Educação Especial e outro em Formação Psicológica de Professores.

O seu interesse pela área das dificuldades de aprendizagem, que considera uma «sub-área da Psicologia escolar» (D3, 2003), iniciou-se devido à relação que esta área tinha com a dos problemas de comportamento e como consequência do seu percurso profissional no departamento da universidade onde lecciona actualmente. Esta atenção que começou a dar à área das dificuldades de aprendizagem, foi, por si, descrita da seguinte forma:

Quando fui para a Universidade eventualmente por alguns interesses do Departamento, e por alguma necessidade minha, comecei a interessar-me pelas dificuldades de aprendizagem, basicamente, até por causa da óbvia associação entre os problemas de comportamento e as dificuldades de aprendizagem; quer dizer, comecei a perceber que havia alguma dificuldade em se entender o trajecto de desenvolvimento das pessoas que estão nas escolas, e que eventualmente até saem das escolas ou que levantam problemas aos professores, se não se entendesse qual era a trajectória escolar (quando digo escolar, quero dizer académica) desses mesmos sujeitos, e foi aí, a partir dessa altura, que comecei a interessar-me pelas dificuldades de aprendizagem. (E1, ¶10)

Durante a primeira entrevista Zeta destaca, nas suas palavras, que «até hoje, eu nunca me interessei exclusivamente pelas dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶10). De facto, foi o «carácter transaccional e

mutuamente potenciador» (D3, 2003) que existe na relação entre as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento, bem como a relevância que os problemas de comportamento (fundamentalmente do tipo exteriorizados) têm na génese, no desenvolvimento e na formatação das dificuldades de aprendizagem (D3, 2003), que aumentou o seu interesse pela área das dificuldades de aprendizagem.

Mantenho-me sempre no interface entre problemas de comportamento, problemas emocionais e problemas de aprendizagem. Só que o que posso dizer é que, neste momento, cada vez valorizo mais a trajectória escolar, até porque, como é óbvio, os melhores alunos praticamente não apresentam problemas de comportamento; emocionais podem apresentar, mas estes eventualmente até nem terão grande coisa a ver com as questões escolares. Agora, quanto aos problemas de comportamento, é óbvio que também aqueles [alunos] que apresentam problemas de comportamento, numa esmagadora maioria, apresentam problemas de rendimento académico, e foi exactamente por isso que eu comecei a interessar-me por esta matéria. (E1, ¶10)

Actualmente Zeta é regente e docente de três disciplinas que abordam a temática das dificuldades de aprendizagem e que são leccionadas na Licenciatura em Psicologia e no Mestrado de Formação Psicológica de Professores. No primeiro caso trata-se duma disciplina anual de opção que se insere no 4º ano, na área de especialização de «Psicologia Escolar e da Educação» (D3, 2003). No segundo caso são duas disciplinas leccionadas uma no primeiro e outra no segundo semestre do ano curricular que constitui o programa de mestrado.

Em síntese, Zeta tem-se dedicado à formação graduada e pós-graduada de psicólogos e de professores. Tem sido, essencialmente, neste contexto que se tem interessado pela área das dificuldades de aprendizagem, nomeadamente pela relação que esta assume com os problemas de comportamento.

A investigação no âmbito dos problemas de comportamento e de aprendizagem

As áreas de interesse de Zeta em termos de investigação são as perturbações do comportamento e da aprendizagem na infância e na adolescência, os precursores precoces das perturbações da aprendizagem e do comportamento, as percepções e as estratégias dos professores em relação aos alunos com problemas e os padrões desenvolvimentais desses alunos (D4, 2005). Tem coordenado e orientado projectos de investigação na área dos problemas de comportamento e de aprendizagem em contexto de sala de aula (D1, 2001). Quando, durante a segunda entrevista, o questiono sobre a forma como tem constituído amostras para investigação e, em particular, sobre as possíveis dificuldades encontradas, Zeta refere que esta é uma questão de resposta difícil, pois tanto me pode dizer: «Não tenho qualquer tipo de dificuldade uma vez que recorro às chamadas amostras de conveniência», como: «Teria as maiores dificuldades», se procurasse utilizar amostras estratificadas, por exemplo» (E2, ¶4). Assim, Zeta salienta que a utilização de amostras aleatórias e representativas da população com dificuldades de aprendizagem, importantes no sentido de se generalizarem os resultados obtidos nos estudos, são difíceis de conseguir no contexto português. Lembra, ainda, a dificuldade que cada vez mais existe em se desenvolverem estudos de investigação com alunos no contexto escolar, pois, por um lado, actualmente, decorrem muitos projectos e trabalhos nesse espaço e, por outro, há necessidade de se conseguirem autorizações para participação dos alunos. Desta forma, muitas vezes fazem-se estudos só com professores.

O serviço de apoio à comunidade

Zeta tem sido coordenador do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) da universidade onde lecciona. Segundo um dos documentos que consultei (D1, 2001) este Serviço está especificamente orientado para o pré-escolaridade e para o 1º ciclo do ensino básico. Neste âmbito Zeta tem desenvolvido vários «projectos de infusão curricular de competências de iniciação à leitura e à escrita e de apoio aos professores na identificação e remediação de problemas de aprendizagem e de comportamento» (D1, 2001). Durante a segunda entrevista informa-me que actualmente este serviço encontra-se desactivado porque os professores que aí desempenhavam funções deixaram de ser destacados pelo Ministério da Educação.

As parcerias nacionais e internacionais

Zeta não tem qualquer tipo de parceria com associações de profissionais ou de pais, nacionais ou internacionais, ligadas exclusivamente às dificuldades de aprendizagem: «Não tenho parceria internacional ligada às dificuldades de aprendizagem. Tenho, em relação aos problemas de comportamento» (E1, ¶26). Zeta considera que estas associações são muito sectoriais e sem uma visão global das questões em causa:

De resto, uma das coisas que eu acho interessantes, sobretudo nos Estados Unidos da América, é que eles fazem um corte relativamente claro entre a área das dificuldades de aprendizagem e a área dos problemas de comportamento e, até, às vezes, dentro dos problemas de comportamento, entre os exteriorizados e os interiorizados; portanto, [são] associações muito sectorizadas, e eu acho que muitas dessas associações, algumas dessas associações, inibem uma visão compreensiva dos problemas. (E1, ¶26)

De facto, nas suas palavras, «com pessoas exclusivamente dedicadas às dificuldades de aprendizagem, não tive [parcerias], e nem sei se algum dia

virei a ter, é possível que não. Tenho algum contacto esporádico com o Professor José Morais aqui em Bruxelas, mas não há uma parceria, nem pouco mais ou menos» (E1, ¶26). Contudo, tem parcerias «em relação aos problemas de comportamento» (E1, ¶26).

As características pessoais e profissionais que descrevi anteriormente, permitem um conhecimento, ainda que incompleto, imprescindível para perceber melhor as perspectivas de Zeta sobre os temas em estudo, que vou apresentar nas próximas secções.

Perspectiva Sobre A Evolução do Campo das Dificuldades de Aprendizagem: No Atendimento Estamos Mais ou Menos na Mesma

Quando questiono Zeta sobre a evolução que tem presenciado no campo das dificuldades de aprendizagem, nomeadamente no apoio que é feito a estes alunos, foi peremptório a responder que o avanço foi «praticamente nenhum» e que, «de uma certa forma, em termos de atendimento, estamos mais ou menos na mesma» (E1, ¶30). No seguimento desta sua opinião, mostra uma certa preocupação sobre a possível aprovação de novas legislações, nomeadamente do Decreto-Lei que se propõe regular a educação especial e o apoio sócio-educativo, e do projecto que visa combater o abandono escolar. Foi crítico em relação a três aspectos. O primeiro relaciona-se com a eficácia de um apoio sócio-educativo para os alunos com dificuldades de aprendizagem: «Vejo uma confusão de base que é arrepiante, que é a ideia do sócio-educativo» (E1, ¶30). Para Zeta esta legislação demonstra alguma ignorância empírica: «Há sempre a confusão entre o sócio e o educativo e a ideia de que se consegue . . . redimir um a partir do outro, que é uma ideia que acho que não tem validade empírica nenhuma» (E1, ¶30). O segundo aspecto prende-se com a formação dos profissionais que desempenham funções nos

serviços de apoio: «As pessoas que são destinadas ao apoio às crianças com dificuldades de aprendizagem são completamente erradas, são uns professores com formação em supervisão de qualquer coisa que não têm rigorosamente nada a ver com as dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶30). Em terceiro lugar, comenta a falta de uma política clara de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem: «É óbvio que não há nenhum esquema previsto de apoio» (E1, ¶30). Salienta, ainda, o facto de o «novo projecto de combate ao abandono escolar, o ‘eu não desisto’» ir «exactamente pelo mesmo caminho»: «Tem lá uma parte em que se fala do apoio às dificuldades da leitura e da escrita, só que depois . . . vai ver-se o que é que se propõe nessa área: Nada» (E1, ¶30).

Após ouvir estas observações de Zeta, procuro conhecer a sua opinião sobre as razões de tal abandono, em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, por parte das entidades ministeriais. A sua resposta remete, essencialmente, para a influência das teses maturacionistas da leitura e das teses construtivistas da aprendizagem no ensino, bem como para as características da cultura portuguesa:

As razões são certamente variadas. Há uma que, do meu ponto de vista, estará à frente de todas as outras, que são aquilo a que eu chamo, o triunfo das teses maturacionistas da leitura: a ideia de que [ao] sujeito que comece a ter dificuldades na leitura . . . bastar-lhe-á amadurecer, . . . [deixar] passar o tempo e, através de um acto mais ou menos milagroso, ele virá a aprender a ler e a escrever; quando tudo, tudo indica, tudo aponta, desde os trabalhos de investigação, até aquilo que os professores fazem no dia-a-dia, . . . que as distâncias aumentam a uma velocidade vertiginosa. Curiosamente, os próprios professores que sabem disto, acham que, com o tempo, estas crianças vão lá. Só isto, do meu ponto de vista, já é suficiente para impedir o que quer que seja, porque se eu acredito nisto, obviamente, quando, eventualmente, vou tentar fazer alguma coisa para contrariar este problema, já não vou a tempo. Os dois primeiros anos são os mais importantes de toda a escolaridade, para tentar lidar com este problema, e não só, não só com este, mas com este é absolutamente decisivo. Enquanto continuarmos a aceitar que as pessoas podem melhorar através de um acto mais ou menos miraculoso, acho que não vamos conseguir rigorosamente nada. Depois, é evidente, posso dizer que temos uma ética em relação ao trabalho que não nos ajuda muito, um certo laxismo, deixa andar, deixa ver, vamos esperar; isso é um bocado complicado, tem a ver com o nosso padrão cultural católico; se fôssemos calvinistas, talvez as coisas funcionassem num registo um

bocadinho diferente . . . Para já não falar, também, [na influência das] teses construtivistas, . . . [que], se calhar, funcionam bem para meninos que têm tudo em casa mas para aqueles que não aprendem jamais irão encontrar o princípio alfabético, jamais, não vale a pena esperar. (E1, ¶34)

Assim, a pouca evolução que Zeta tem observado no atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem terá por base, na sua opinião, um conjunto de causas. Por um lado, falta consenso nestas matérias: «É natural que nos Ministérios não haja, assim, uma ideia muito firme sobre o que fazer; também é verdade que há poucas pessoas em Portugal a interessarem-se por esta área, e mesmo dentro desta área há pessoas, obviamente, com opiniões bastante diferentes» (E1, ¶100). Por outro lado, persiste a ideia de que com o tempo e com o processo natural de maturação a que todos os alunos estão sujeitos, as dificuldades serão suprimidas. Assim, pouca importância se atribui aos dois primeiros anos de escolaridade, existe de uma atitude cultural de «laxismo» ou de permissividade no desempenho dos profissionais que trabalham em ambientes educativos e mantém-se a influência das perspectivas construtivistas no ensino e na aprendizagem nas escolas do nosso país.

Perspectivas Sobre o Conceito de Dificuldades de Aprendizagem

Nesta secção descrevo as perspectivas de Zeta sobre o conceito de dificuldades de aprendizagem, sobre a possibilidade de existir uma definição deste termo incluída na legislação que em Portugal regula a educação e sobre as definições que mais reúnem o seu agrado quando desenvolve as actividades de docente, de investigador ou de psicólogo.

As dificuldades de aprendizagem só existem porque existe escola

Durante a primeira entrevista procuro conhecer qual o conceito de dificuldades de aprendizagem de Zeta e que componentes incluiria numa possível definição portuguesa. Na sua perspectiva as dificuldades de aprendizagem são conceptualizadas como «um desfasamento significativo entre aquilo que era suposto o sujeito saber para a média da sua faixa etária e aquilo que ele efectivamente sabe» (E1, ¶48); ou seja, «uma discrepância significativa entre o rendimento escolar do aluno e aquilo que era suposto ele realizar em função da idade» (D3, 2003). Nesta ideia está bem acentuada a noção de subrealização escolar, que tanto é referida em muitas definições internacionais. Procuro compreender se Zeta considera, ou não, importante incluir nesta definição factores relacionados com a duração e a etiologia das dificuldades de aprendizagem, bem como com factores de exclusão e de inclusão no grupo. Depois de pensar atentamente sobre se uma possível definição portuguesa deve, ou não, referir que as dificuldades de aprendizagem podem ocorrer durante toda a vida de um indivíduo, indica que não se justifica tal menção. Isto porque as dificuldades de aprendizagem apesar de poderem ser crónicas e terem um impacto na vida activa dos indivíduos, só justificam a existência de uma classificação enquanto estes frequentarem um estabelecimento de ensino:

As dificuldades de aprendizagem só existem porque existe escola e, portanto, este tipo de problema, mais ou menos crónico, só existe ali, só existe ali, não, nota-se mais ali. Esta definição surgiu pelo facto de haver uma escolaridade obrigatória até, mais obrigatória do que outra coisa. Isto, do meu ponto de vista, significa que é exactamente naquele contexto que tudo se vai notar mais. Na vida, eu posso eventualmente arranjar forma de lidar melhor, ou pior, com este tipo de problema. Tenho algumas dúvidas que seja muito razoável estar a manter o conceito [de aluno com dificuldades de aprendizagem, quando este] acaba a escolaridade, . . . embora saiba que isto tem o maior impacto na vida das pessoas. (E1, ¶82)

O facto de a investigação indicar que as dificuldades de aprendizagem têm a sua origem, presumivelmente, numa disfunção do sistema nervoso

central, que na maioria dos casos permanece por detectar, leva-me a questionar Zeta sobre se incluiria tal componente numa possível definição. Começa por dizer que tinha «muito interesse pelos modelos neuropsicológicos das dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶74) mas, de certa forma, atribui-lhes uma significância menor em termos da intervenção. Logo, em relação às explicações neurológicas para as dificuldades de aprendizagem realça que «é bom que se note que até hoje ainda não produziram nada de relevante em termos da intervenção» (E1, ¶74). Na sua perspectiva, para os educadores estes modelos têm uma utilidade limitada, pelo que não considera que «valha de muito estar a perder tempo» com eles, excepto para «a área da investigação» (E1, ¶74).

Desta forma, o seu discurso dá pouca importância à inclusão de tal menção, devido à irrelevância que ela assume em momentos de intervenção. Zeta reconhece a existência de uma relação entre a disfunção cerebral intrínseca ao aluno e as dificuldades de aprendizagem. No entanto, questiona o sentido dessa relação: «Coloca-se sempre aquela questão clássica: *O sujeito tem um subdesenvolvimento na área de Wernicke-Broca, que lhe provoca as dificuldades de aprendizagem, ou, pelo facto de não ter aprendido a ler, tem um subdesenvolvimento na área de Wernicke-Broca?*» (E1, ¶74). Na procura da direcção a dar à resposta a esta questão, Zeta inclina-se mais para o facto de ser a falta de estimulação de determinada área cerebral que provoca a disfunção cerebral e não o contrário: «Eu estou mais sensível a esta segunda interpretação» (E1, ¶74). Porém, ressalta que há «sujeitos que não aprendem» (E1, ¶74) mesmo vivendo em meios que são estimulantes e que têm apoios; ou seja, acha «que há um determinado número de sujeitos em relação aos quais há qualquer coisa de interno que não lhes permite aprender» e para os quais não existem «respostas de ensino nem de socialização que expliquem» (E1, ¶74) tal incapacidade. Mesmo em relação a este tipo de alunos, não reconhece o valor da utilização dos modelos neurológicos aquando da intervenção, terminando o seu discurso da seguinte forma: «Mesmo para esses sujeitos, finalmente, o que é que esses modelos me conseguem dar, o que é

que eu faço? Acabo por não fazer nada, se não repetir e repetir e repetir e repetir as matérias, até ver se fica alguma coisa» (E1, ¶74).

Na perspectiva de Zeta as dificuldades de aprendizagem inserem-se no contexto em que ocorrem, realçando as dificuldades académicas, nomeadamente da leitura, da escrita e do cálculo matemático, no contexto de escolaridade obrigatória em função da idade do aluno. O conceito de dificuldades de aprendizagem inclui, assim, um conjunto de alunos que «podem ou não ser normalmente inteligentes e têm dificuldades ‘crónicas’ e ‘gerais’» (D3, 2003) no sentido em que atingem todas as áreas de realização académica.

Uma certa postura legislativa pelo menos empurra as pessoas para qualquer lado

De seguida retrato a perspectiva de Zeta sobre a possibilidade de o conceito de dificuldades de aprendizagem que apresentou anteriormente ser utilizado na elaboração de uma definição e integrado na legislação portuguesa.

Zeta evidencia as suas incertezas em relação ao impacto da legislação na alteração das práticas e das atitudes existentes nas escolas portuguesas dizendo que tem «sempre dúvidas se é propriamente a legislação que consegue mudar as coisas» (E1, ¶ 38). No entanto, admite que a existência de alguma «postura administrativa» seria importante para alertar os profissionais para a existência deste tipo de problemática. Salienta, no entanto, que tal teria «que ser complementado com o estabelecimento de *standards* de realização ano a ano» (E1, ¶ 38) em relação à leitura, à escrita e ao cálculo matemático, «porque, aí, começávamos a perceber que há alunos que chegam ao final do primeiro ano de escolaridade e não lêem praticamente uma palavra. Uma parte não reconhece letras, sequer» (E1, ¶38). Em jeito de conclusão da sua

ideia, diz o seguinte: «Acho bem, essa postura administrativa, chamemos-lhe assim. Acho que pelo menos empurra as pessoas para qualquer lado. Mas era uma coisa que se fazia em meia página» (E1, ¶40).

No seguimento desta ideia, abordo o facto de a existência de uma definição legislativa poder parecer a muitos profissionais da área da educação como uma forma desnecessária de classificar ou rotular alunos. Quanto a este assunto Zeta considera que «muitas pessoas formadas na área da psicologia» privilegiam «a ideia de não classificar», porque «as classificações são traumatizantes» (E1, ¶101). A este propósito evoca: «Aliás há um documento do Ministério da Educação de aqui há uns anos ..., sobre a educação especial, . . . nem é dificuldades de aprendizagem, em que . . . se dizia que . . . classificar os problemas, provoca danos . . . ao sujeito, . . . estigmatiza os sujeitos» (E1, ¶101). Zeta não se identifica com esta ideia, realçando num tom de voz mais elevado e emotivo que «traumatizante, mesmo, é o facto de não se dar apoio a quem está com dificuldades» (E1, ¶101): «Eu defendo . . . a utilização das classificações, não tenho qualquer tipo de receio que isso estigmatize quem quer que seja» (E1, ¶105). Adicionalmente, alerta para o facto de as classificações poderem facilitar a comunicação entre os profissionais envolvidos na educação: «Acho que, se as evitarmos, o que vai acontecer é que qualquer dia ninguém se entende, ninguém sabe do que é que está a falar, temos de fazer a descrição completa da coisa e, se já somos pouco operacionais, então acho que entraremos num caos» (E1, ¶105). Um exemplo do caos que pode existir, é dado por Zeta quando lembra uma decisão governamental: «O Ministério da Educação a partir de uma determinada altura fez desaparecer a deficiência mental ligeira e moderada e substituiu-a por dificuldades de aprendizagem, que é um absurdo, assim, já não me entendo (E1, ¶105). Apresenta-se como «defensor das classificações», mas reconhece que «curiosamente» (E1, ¶105) na linguagem que usa na sua vida profissional elas quase não aparecem. De facto, admite o seguinte:

Quando vejo professores ou outras pessoas a começarem a falar em dislexias para trás e dislexias para a frente, como uma espécie de conceito tumoral da coisa, aí começo a sentir-me um bocado mal disposto. Aliás, eu devo dizer o seguinte, as pessoas que sabem mais de classificações, sente menos necessidade de as estar sempre a utilizar, e as pessoas que são mais ignorantes acerca do facto gostam de atirar para a frente com um certo tipo, aí sim, já lhe chamaria rótulos, porque, quando uma pessoa sabe do que é que está a falar, nunca é um rótulo, é uma estrutura classificatória que, como todas as estruturas classificatórias nós, sabemos que são provisórias, sabemos que estão em aberto, são revistas. (E1, ¶105)

Zeta considera que os sistemas de classificação são imprescindíveis para que aqueles que estão envolvidos no processo educativo dos alunos com dificuldades de aprendizagem, por exemplo, possam comunicar entre si, para que se reconheça, de forma rápida e inequívoca, a existência de um tipo específico de dificuldades e para que se utilizem métodos adequados e cientificamente validos de abordagem aos mesmos (D3, 2003). Não pensa que estes sistemas, quando aplicados adequadamente, tenham efeitos negativos na vida dos alunos, indicando, antes, que a falta de apoio, esse sim, é um factor que pode afectar negativamente a sua vida. Aceita a existência de um documento legal que, embora pequeno no tamanho, defina dificuldades de aprendizagem e alerte para a existência desta problemática e para a pertinência de um apoio adequado.

Apresento dois tipos de definições

Durante o segundo encontro procurei conhecer se Zeta apresenta aos seus alunos alguma definição de dificuldades de aprendizagem. Responde-me que utiliza dois tipos de definições e que indica aos alunos qual a sua favorita. Em primeiro lugar, expõe aquela que considera «a definição mais correcta, mais aceite internacionalmente» (E1, ¶8), ou seja, aquela que transmite a ideia da existência de uma «discrepância significativa entre aquilo que é verificado em termos de coeficiente intelectual do aluno e aquilo que é verificado na prática» (E2, ¶8) académica, e que «é utilizada

fundamentalmente nos Estados Unidos da América pela legislação—a IDEA» (E2, ¶12). Em segundo lugar, apresenta aquela que lhe parece mais adequada, ou seja, aquela que difunde «a ideia de que as dificuldades de aprendizagem se definem em função da discrepância entre o que é esperado em função da idade e aquilo que o sujeito efectivamente realiza» (E2, ¶8). Na sua opinião, esta última definição é a mais adequada, pois baseia a avaliação no currículo e não utiliza medidas de carácter intelectual que, «principalmente nos primeiros anos, são francamente desajustadas e ineficientes» (E2, ¶8). Indica-me, ainda, que alerta os alunos para o facto de em Portugal não existir legislação sobre a matéria e, por tal, «podemos, sob esse ponto de vista, fazer o que entendermos» (E2, ¶12) e que se em Portugal se tentasse definir legalmente dificuldades de aprendizagem ele optaria por esta segunda perspectiva. Durante a nossa conversa não faz nenhuma referência específica a algum tipo de definição internacional que seja exemplo desta sua última preferência.

Perspectivas Sobre o Estabelecimento de Elegibilidade para os Alunos com Dificuldades de Aprendizagem

Nesta secção descrevo a perspectiva de Zeta sobre a importância que pode assumir a existência nas escolas regulares de um processo formal de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, a sua conceptualização e quais os critérios a utilizar para identificar os alunos que vão usufruir desse apoio.

A existência da definição adequada é importante para a promoção atempada do apoio

Durante a segunda entrevista pergunto a Zeta se considera que a existência de uma definição consensual em Portugal poderia ser importante para o desenvolvimento dos alunos e, em última análise, da nossa sociedade. Concorde imediatamente que tal existência é «absolutamente» (E2, ¶16) importante, caso se adopte a definição que apresentou anteriormente. Isto porque, assim, percebe-se rapidamente quando um aluno está em dificuldades e pode-se promover o apoio desde uma fase precoce; ou seja, a existência de uma definição, que seja a concretização do conceito que apresenta, permite que os alunos sejam não só apoiados formalmente pela escola, mas também que tal seja feito em tempo útil. Adicionalmente, indica algumas das consequências futuras que podem prevalecer num determinado aluno após a sua saída da escola, consequências estas que serão agravadas caso não lhe seja proporcionado um apoio adequado durante o seu percurso escolar: «Ter uma profissão mal remunerada, níveis de formação muito baixos, dificuldades em lidar com situações em que seja obrigatória a escrita, com documentos, cheques, esse tipo de coisas do dia-a-dia, vão continuar a ter, sem dúvida, essas dificuldades crónicas» (E1, ¶83).

Zeta concorda com a existência de uma definição que saliente a existência de uma discrepância entre a idade do aluno e a sua realização académica, a existência de *standards* de realização e a avaliação com base no currículo, uma vez que tal permite e facilita um apoio ao aluno, logo que este começa a demonstrar problemas.

É um serviço de educação regular e não de educação especial

Zeta é favorável a que os alunos com dificuldades de aprendizagem tenham na escola direito a determinado tipo de apoio. Nesse sentido,

conceptualiza um serviço de apoio para alunos com dificuldades/problemas de aprendizagem sobre o qual diz: «Eu acho que se isto estiver organizado mais ou menos nestes moldes eu penso que pode funcionar» (E1, ¶121). A estrutura orgânica deste serviço, tal como é conceptualizado por Zeta, baseia-se em cinco aspectos por si criados: a) É um serviço de educação regular, b) é um serviço que implica a individualização, c) é um serviço que tem uma coordenação local, d) é um serviço que utiliza os recursos existentes e, e) é um serviço que tem como alvos prioritários os dois primeiros anos de escolaridade. Descrevo em seguida, mais detalhadamente, estes cinco aspectos.

a) É um serviço de educação regular e não de educação especial: Zeta assume que a predominância no nosso país de políticas que incentivam a educação inclusiva não dispensa a manutenção de um sistema de educação especial (D3, 2003); ou seja, considera a existência de dois sistemas paralelos, um de educação regular e outro de educação especial. Nesse sentido, é importante saber em qual destes sistemas Zeta concebe o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Responde prontamente que conceptualiza este serviço, «rigorosamente, fora da educação especial» (E1, ¶113):

É um serviço da educação regular que deve ser apoiado por professores do ensino regular, e não por outros, quer da educação especial, completamente fora desta área. Não estamos a falar de pessoas que têm qualquer tipo de deficiência, estamos a falar de pessoas que numa determinada altura têm um défice de conhecimento em relação a alguma coisa e, portanto, o núcleo central de tudo isto será sempre o professor do ensino regular, que depois tem que saber activar os apoios necessários. (E1, ¶113)

Esta resposta leva-me a procurar clarificar o conceito que Zeta tem de educação especial, nomeadamente qual o tipo de alunos que devem receber

este apoio. Zeta esclarece que a educação especial tem por detrás «a ideia da deficiência» (E1, ¶141), ou seja, aplica-se a alunos com deficiência visual, auditiva, mental ou motora, com autismo ou com multideficiência. Neste conceito, os alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comunicação e problemas emocionais e de comportamento não estão incluídos nas necessidades educativas especiais nem devem receber o apoio da educação especial. Justifica que os alunos com dificuldades de aprendizagem devem ser apoiados pela educação regular e não pela educação especial porque enquanto «os alunos da educação especial necessitam de técnicas especiais de ensino, os alunos com dificuldades de aprendizagem não necessitam de técnicas especiais de ensino. Necessitam de um ensino de melhor qualidade e mais intensivo, mas [que] não é significativamente diferente do resto» (E1, ¶141) do ensino praticado na sala de aula.

Assim, na perspectiva de Zeta, não há razões estruturais que justifiquem que o serviço de apoio às dificuldades de aprendizagem saia fora da estrutura educativa regular.

b) É um serviço que implica a individualização: Zeta conceptualiza um serviço cuja função e estrutura assenta na prevenção e na remediação. Assume que devido à necessidade de individualização, existam momentos em que o apoio é prestado noutro ambiente educativo que não o da sala onde está a turma: «Estes miúdos obrigam a, pelo menos em certos períodos do dia, e durante, provavelmente, durante um tempo muito prolongado, a apoio individualizado» (E1, ¶66). A seu ver era importante que o apoio individualizado decorresse em sessões com uma duração aproximada de «meia hora a três quartos de hora», «três a cinco [vezes] por semana» (E1, ¶121). A duração total do apoio varia de acordo com as características dos alunos, pode prolongar-se por um ou mais anos lectivos, mas nunca é

inferior a três meses (D2, 2003). Quando se menciona a extensão do tempo de apoio, está aqui presente a «ideia de uma espécie de cronicidade do apoio» ou seja, este pode ser «prolongado» para os alunos com problemas mais severos, ou pode ser curto, para aquela criança que «rapidamente encarrilou e passou a andar para a frente. Aí evita-se que uma pequena dificuldade se transforme em algo crónico» (E1, ¶121). O apoio pode ser «descontinuado» quando se considerar que «o aluno alcançou o nível das crianças da sua faixa etária» (D2, 2003).

Este serviço prestado fora da classe regular é, segundo Zeta, imprescindível na medida em que «o apoio individualizado é incompatível com o ensino universal e de massas» (E1, ¶66). Zeta é crítico em relação à possibilidade de existir individualização dentro da sala regular: «Não há ensino individualizado nas salas de aula. Se houver para uns, os outros não estão a receber nada; . . . se eu fizer cinco minutos individualizados para meia dúzia de aluno, naquela meia hora, os outros, evidentemente, estarão com dificuldades» (E1, ¶66). O apoio individualizado, ou seja, a atenção directa e explícita que o professor dá a determinado aluno—«O ensino individualizado é um acto do professor, não é um acto do aluno» (E1, ¶70)—bem como a utilização de técnicas particulares são limitados pelo tempo e pelo esforço que o professor faz para ensinar uma turma tão alargada em termos de número de alunos e de características comportamentais e de aprendizagem. Logo, para Zeta, a sua utilização é pouco viável, em termos de gestão da sala de aula, ao contrário do que, na sua opinião, muitos profissionais querem crer:

As pessoas é que acreditam que é possível dar ensino individualizado, ou, e, deixar os outros, depois é o desastre, ou para um ou para os outros, não há outra hipótese; e mesmo o professor não consegue sequer disponibilidade pessoal para estar a apoiar um [aluno] individualizadamente, quando vê os outros a entrarem em turbulência. Para o professor é muito complicado isso. É claro que há sempre quem diga, não, mas é que eu conheço um professor, eu conheço uma escola; . . . esses exemplos particulares não me servem para rigorosamente nada, aliás só me mostram a impossibilidade teórica de eu ter isto aplicado a um grande número de pessoas. (E1, ¶70)

Um outro aspecto que caracteriza o tipo de apoio conceptualizado por Zeta para os alunos com dificuldades de aprendizagem, é que este tanto pode ser «organizado na escola», como «fora da escola», sendo neste caso «os pais» (E1, ¶121) a suportá-lo financeiramente.

c) É um serviço que tem uma coordenação local: Este serviço, está pensado para ser «dirigido por alguém da psicologia», ou por outro profissional que possua «alguns conhecimentos sobre psicologia cognitiva da leitura» (E1, ¶117). Adicionalmente o(a) coordenador(a) deve ter competência técnica na «organização e gestão de recursos humanos» (D2, 2003).

d) É um serviço que utiliza os recursos existentes: O serviço proposto por Zeta assenta «exclusivamente em recursos já existentes» (D2, 2003) que têm apenas de ser reorganizados. Os profissionais que constituem os recursos do serviço funcionam em colaboração e em consultadoria com o professor titular de turma. Este professor tem uma função primordial na medida em que é ele que «sentindo que há um aluno que tem qualquer tipo de dificuldades» (E1, ¶117) se dirige a este serviço no sentido de sinalizar o caso. Segue-se uma «avaliação especializada da situação, uma avaliação um pouco mais refinada» (E1, ¶117). Após a finalização desta avaliação, caso o aluno apresente défices, por exemplo, «em termos fonológicos ou em termos do conhecimento acerca da escrita» é decidido que a «criança precisa de apoios nestas áreas» (E1, ¶117). Deste modo, «depois de ser feita esta avaliação mais especializada, o professor do ensino regular, em conjugação com alguém deste serviço [coordenação] e, obviamente, um professor de apoio» (E1, ¶117) vão estabelecer «objectivos e prioridades para o aluno», vão definir o «número e a frequência das sessões de apoio», bem como os «conteúdos das sessões» (D2, 2003). O professor de apoio desenvolve depois de forma sistemática os aspectos relacionados com a leitura e a

escrita. Este serviço funciona em forma de consultadoria com o professor titular de turma. Segundo Zeta, este professor normalmente sabe que determinado aluno «tem dificuldade em alguma coisa, nas coisas da leitura, mas, depois, tem dificuldades em especificar variáveis que são mais causais ou são mais consequenciais e, às vezes, é por aqui que se falha no tipo de apoio que deve ser fornecido» (E1, ¶117). Assim, o coordenador do serviço, ou o professor de apoio «com conhecimentos um pouco mais aprofundados poderá sobretudo dizer como é que, ou que tipo de áreas é que têm de ser trabalhadas de forma mais específica, em que contexto, com que programação» (E1, ¶117).

Uma questão que peço a Zeta para esclarecer foca-se nas características destes professores que denominou de «professores de apoio»; ou seja, dos professores que fora da sala regular vão proporcionar o apoio individualizado. Nesta conceptualização, os professores de apoio são mobilizados entre os professores do ensino regular que muitas vezes nas escolas são «dedicados fundamentalmente aos alunos com problemas de aprendizagem e insucesso escolar repetido» (D2, 2003). Este número de professores será reforçado «por professores sem componente lectiva ou por aqueles que, tendo dispensa de componente lectiva, sejam julgados como tendo as condições para fornecer apoio individualizado aos alunos» (D2, 2003).

Ainda em relação às características dos professores de apoio que estão adstritos ao serviço, procuro perceber se Zeta conceptualiza, ou não, para eles algum tipo de especialização. Responde assim: «Não precisam de especialização nenhuma. Do meu ponto de vista estes professores . . . precisam de uma pequena formação inicial, pode ser de um dia ou dois, não é preciso mais» (E1, ¶121). Reconhece que existem «modelos de formações muito longas» e dá como exemplo o programa «*reading recovery*», mas aponta os resultados da investigação para justificar a sua opção: «Aquilo que se tem verificado é que formações longas ou curtas não diferem muito

em termos práticos, no que diferem é na qualidade do *follow up*» (E1, ¶121). Assim, segundo Zeta, a investigação tem demonstrado que o professor de apoio é mais eficaz quando tem alguma formação e depois tem um acompanhamento feito por «alguém que o ajude a organizar o trabalho», que «conversa com ele» (E1, ¶121), de modo a que não repita aquilo que o professor titular já faz na sala de aula.

e) É um serviço que tem como alvos prioritários os dois primeiros anos de escolaridade: Zeta estabelece os dois primeiros anos de escolaridade como alvo prioritário do apoio porque considera que estes «são os mais importante de toda a escolaridade para se tentar lidar com este problema, e não só, não só com este, mas com este é absolutamente decisivo» (E1, ¶34).

De destacar que o serviço conceptualizado por Zeta tem como funções a formação dos professores de apoio, o despiste precoce das dificuldades de aprendizagem e a intervenção em áreas críticas de aprendizagem da leitura e da escrita no 1º, 2º, 3º e 4º anos (D2, 2003).

Depois de Zeta caracterizar o serviço de apoio que conceptualiza para os alunos com dificuldades/problemas de aprendizagem questiono-o, sobre o facto de um professor de turma poder facilmente sinalizar um aluno com problemas de leitura devido, por exemplo, a uma possível deficiência. Responde que, neste caso, após os profissionais envolvidos serem chamados a actuar e depois de verificarem que o aluno apresenta determinado tipo de deficiência, encaminham-no para os serviços de educação especial, para poder ser apoiado.

Saliento que este serviço de apoio proposto por Zeta para os alunos com dificuldades/problemas de aprendizagem, essencialmente ao nível da leitura e da escrita, organiza-se dentro ou fora da escola e é prestado de forma individualizada fora da sala regular por um professor de apoio com

uma formação ao nível da psicologia cognitiva da leitura fornecida pelo próprio serviço.

Quatro critérios de identificação

Zeta considera que é importante desenvolvermos em Portugal «esforços de elaboração de definições consensuais de dificuldades de aprendizagem e do desenvolvimento de critérios de inclusão e de exclusão relativamente a esta problemática» (D3, 2003). Neste contexto propõe a utilização de quatro tipos de critérios para a definição do grupo das dificuldades de aprendizagem: a) Critérios de inclusão, b) Critérios de exclusão, c) Critério de discrepância e, d) Critérios de especificidade (D3, 2003), que passo a ilustrar utilizando citações da entrevista que realizei.

a) Critérios de inclusão: Enquanto critérios de inclusão considera a subrealização escolar, a cronicidade e a afecção dos processos psicológicos básicos.

Subrealização escolar: Centra as dificuldades de aprendizagem nos aspectos académicos, essencialmente em relação à «leitura» e à «escrita», embora reconheça a existência de problemas ao nível do «cálculo matemático» (E1, ¶38). Segundo as suas palavras, embora considerando que as dificuldades de aprendizagem podem «associar-se, ou não, a outros problemas» (E1, ¶96), devemos restringi-las apenas às áreas académicas.

Cronicidade: As dificuldades de aprendizagem devem ser consideradas «uma condição crónica ou com potencialidades de se tornar uma condição crónica e altamente gravosa para o sujeito» (E1, ¶96). Consequentemente, «devemos realçar a ideia da cronicidade, dramatiza-la mesmo, pelo menos enquanto o sujeito está na escola, para que se perceba que não estamos a lidar com um problema pequeno, menor, sem importância (E1, ¶83).

Afecção dos processos psicológicos básicos: A «atenção, a memória, a capacidade de processamento de informação, ou até mesmo a motivação» (E2, ¶28) são aspectos que a investigação tem demonstrado que se encontram afectados nos alunos com esta problemática. Zeta considera que o importante não é avaliar estes processos, mas sim tê-los em consideração durante o processo de intervenção.

b) Critérios de exclusão: Estes critérios consideram a exclusão de alunos que apresentem qualquer tipo de deficiência nomeadamente deficiência mental, deficiência mental-motora, deficiências sensoriais, distúrbios emocionais graves e privação educacional ou cultural (D3, 2003). A exclusão da deficiência foi assim justificada: «A deficiência, qualquer tipo de deficiência não pode ser considerado etiologia, ou seja, não pode ser considerada uma dificuldade de aprendizagem» (E1, ¶95). Na perspectiva de Zeta, devem ser, também, excluídos do grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem aqueles que apresentam distúrbios emocionais graves, na medida em que as dificuldades nas áreas académicas não tem origem em problemas do foro interno ou emocional:

É muito vulgar, por exemplo, nos meios da psicologia, pensar-se que os problemas emocionais são uma causa significativa das dificuldades de aprendizagem. É rigorosamente ao contrário. As dificuldades de aprendizagem é que são uma causa significativa de problemas emocionais, assim é que está correcto; o que não quer dizer que não haja casos de abandono, negligência, maus tratos, em que os sujeitos tenham estes problemas, mas isso é um número ínfimo. (E1, ¶83)

A hiperactividade, no ponto de vista de Zeta, também «não deve ser considerada uma dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶95). Reconhece que a actividade motora em excesso «pode interferir com a aprendizagem», na medida em que o aluno pode «ter dificuldades de aprendizagem associadas, pode ter as duas condições, mas não é uma dificuldade de aprendizagem, é

um problema comportamental mais ou menos sério, que evidentemente, tem o seu impacto» (E1, ¶95).

Dentro do critério de exclusão, Zeta considera ainda a não inclusão neste grupo dos alunos com privação cultural ou educacional. Em relação a este último aspecto questiono Zeta sobre se as questões da pedagogia deveriam ou não entrar nos critérios de definição; ou seja, se deveríamos, ou não, excluir do grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem aqueles que tiveram adequadas oportunidades de ensino-aprendizagem. Na sua resposta parece-me implícito que considera que os alunos com dificuldades de aprendizagem, ao contrário dos alunos médios, não são significativamente afectados pela qualidade do professor:

Para mim é relativamente óbvio que o rendimento médio das turmas, não digo os extremos, mas os rendimentos médios das turmas, dependem quase exclusivamente dos professores. Não digo que não haja miúdos, que às vezes vêm de um sítio muito particular, que são extremamente bons ou extremamente maus; isso poderá acontecer, mas em termos médios isso é irrelevante, não tem interesse nenhum. Agora, acho é que um bom professor faz toda a diferença do mundo em relação à média dos alunos. É verdade que, em relação a uns tantos alunos com dificuldades sérias de aprendizagem, um melhor professor ajuda, mas não é tão relevante como para a média do grupo; isto é, este bom professor, se tiver 25 alunos na turma, vamos supor, ele precisa da ajuda de um professor de apoio. É alguém para fazer um apoio extra com regras específicas, caso contrário, aquele miúdo, no meio dos outros todos, só vai ver o fosso aumentar. (E1, ¶66)

Não há nesta opinião, a necessidade de retirar deste grupo os alunos que se venha a demonstrar não terem tido um adequado enquadramento pedagógico. O mesmo não se deve fazer com os alunos que não foram cultural ou ambientalmente estimulados: «Se uma pessoa, por qualquer razão, não for estimulada, eu não posso dizer que tem uma dificuldade de aprendizagem» (E1, ¶32).

c) Critério de discrepância idade cronológica-realização escolar: Este critério considera que o aluno com dificuldades de aprendizagem apresenta

«uma discrepância significativa entre aquilo que é esperado em função da idade e aquilo que efectivamente realiza em termos académicos» (D3, 2003). No sentido de melhor clarificar a ideia da existência de uma discrepância, pergunto-lhe se a determinação do coeficiente de inteligência entraria na determinação desta discrepância. Zeta responde-me que não, que o coeficiente de inteligência não está presente nesta determinação:

Não. Ponho-o completamente de parte, salvo nos casos de deficiência mental, onde é óbvio, aí, provavelmente terei de usar uma prova de inteligência, mas eu diria que certamente para 95-97% das pessoas que frequentam a escola em que não há uma deficiência mental, não utilizo a ideia da discrepância entre o QI e a realização académica, porque acho que . . . não é demasiado importante, só vem confundir a questão, descentra as questões académicas, eventualmente até a afasta um pouco das possibilidades de serem os professores a despistar essas dificuldades, e podem fazê-lo perfeitamente, e, depois, para além de que, obviamente, . . . o facto de se ler ou não, de se ter ou não aprendido a ler, também se manifesta nos resultados do QI. Portanto, eu depois já não sei o que é que provoca o quê. Para evitar esta confusão, que acho que não aduz nada de especial à ideia da discrepância entre o que se sabe e o que se devia saber, eu ficaria só pelo que se sabe e o que se deveria saber. (E1, ¶58)

Segundo Zeta, a discrepância existente entre a idade cronológica do aluno e a sua realização escolar é determinada mediante os conteúdos académicos que este deveria conhecer, pelo facto de estar a frequentar determinado ano escolar. Reconhece que para tal verificação necessitamos de um instrumento formal: «É claro que isto implicava conseguir . . . a prazo médio . . . desenhar um instrumento que contivesse os elementos essenciais» (E1, ¶52) para a avaliação da leitura. Pensa num instrumento que «independentemente do método de ensino» permitisse, por exemplo, avaliar «o número de letras» que um aluno identifica, ou «quantas palavras é que ele é capaz» (E1, ¶52) de ler, em determinada altura do período escolar, e, depois, possibilitasse compará-lo com a média nacional.

A definição de «discrepância significativa» pode levantar alguns problemas, que Zeta reconhece. Por isso admite que «tinha de pensar muito bem o que é significativo, que é sempre o mais complicado, como é evidente, entre aquilo que é esperado o sujeito saber e aquilo que

efectivamente ele sabe» (E1, ¶53). No entanto, considera que a discrepância significativa tem de ser encontrada mediante o estabelecimento de *standards* de realização verificados em vários períodos «da escolaridade do primeiro ciclo» (E1, ¶53), por exemplo, no «final do ano civil do primeiro ano lectivo, [na] Páscoa [e no] final do ano [lectivo]» (E1, ¶52). Esta análise tinha por objectivo «ver qual era a distância que o sujeito apresentaria relativamente aos outros . . . independentemente do método de ensino (E1, ¶52). Os *standards* de realização são estabelecidos em relação às áreas académicas, nomeadamente à leitura, à escrita e à matemática. Zeta apresenta o seguinte exemplo hipotético de *standards* de realização para a leitura: «Até ao final do primeiro ano de escolaridade, 90% dos alunos têm que conseguir ler, suponhamos, 30 a 40 palavras por minuto» (E1, ¶38). Esta periodicidade de verificação cria «linhas orientadoras que, no mínimo», permitiriam aos profissionais envolvidos «fazer uma espécie de despiste» (E1, ¶53) que os alertasse para determinados alunos. Este alerta seria a mola impulsadora indicativa de que «alguma coisa tinha de começar a ser feita, imediatamente, em termos de remediação» (E1, ¶ 53). Isto mesmo que o ano lectivo ainda estivesse no início. Para Zeta «a remediação deve começar com 15 dias de aulas» (E1, ¶ 53), no sentido de não deixar o aluno repetir o insucesso.

Apesar de estabelecer *standards* de realização para a leitura, escrita e matemática, Zeta indica que «nos dois primeiros anos» se preocuparia apenas em «definir parâmetros para a leitura» (E1, ¶52). Para além dos aspectos mencionados anteriormente no que respeita ao objectivo da utilização de *standards* de realização, Zeta acrescenta sobre a importância da sua utilização:

Os professores iriam, ou teriam que começar a ‘prestar contas’ pelo facto de, não estou a referir os tais 5 ou 10% que teriam dificuldades, mas um número muito maior [de alunos], estar muito abaixo desse *standard*, e depois iríamos compreender o que é que está a acontecer àqueles que estão muito abaixo do *standard*; porque, aí, começávamos a perceber que há alunos que chegam ao final do primeiro ano de escolaridade que não lêem praticamente nem uma palavra, e que uma parte não reconhece letras, sequer. Estes *standards* operacionalizados comportamentalmente

teriam o grande mérito de dizer: *a leitura é qualquer coisa deste género, e, portanto, se ele ainda não sabe isto, nunca mais vai saber o resto; . . . se ele não descodifica minimamente, não vai compreender o que quer que seja.* (E1, ¶39)

Durante a segunda entrevista Zeta sublinha que as pessoas são muito pouco receptivas à ideia de existência de *standards* de realização. Contudo, a seu ver, estes devem ser utilizados, não para rotular, mas para promover o reconhecimento de que os problemas existem e que é importante a intervenção ser atempada e adequada, pois tal como acrescenta: «As dificuldades de aprendizagem são aparentemente invisíveis para muitas pessoas, mas chega sempre uma hora em que vão ser extremamente evidentes, infelizmente numa altura em que provavelmente há pouco a fazer» (E2, ¶39).

No diálogo que estabelecemos está explícito que a utilização em Portugal do critério de discrepância idade cronológica-realização, merece ainda muita consideração e desenvolvimento, nomeadamente a questão do estabelecimento de *standards* de realização a utilizar pelos professores.

d) Domínios possíveis de especificidade: Quando Zeta fala de especificidade está a indicar os «domínios académicos em que a dificuldade tem mais impacto» (E2, ¶35), ou seja, a leitura, a escrita e a matemática.

Os quatro critérios mencionados anteriormente são os elaborados para tornar os alunos elegíveis para o serviço que Zeta conceptualizou. Contudo, admite: «Neste momento, ainda com alguma dificuldade de especificação dos critérios, eu começaria por utilizar como critério fundamental para pedido de apoio, o facto de o professor sentir que o aluno está a experimentar qualquer tipo de dificuldade» (E1, ¶125); ou seja, sentir «que aquele aluno não está a conseguir acompanhar o ritmo dos colegas da faixa etária, da turma» (E1, ¶125). Seriam depois os profissionais deste serviço de

apoio que utilizariam os critérios mencionados anteriormente para tornar, ou não, o aluno elegível para o serviço.

Os quatro critérios que Zeta apresenta têm implícita a ideia de um modelo de identificação baseado na discrepância entre a idade do aluno e as suas realizações. Considera que quando falamos de investigação os profissionais poderão utilizar outros critérios de identificação.

Perspectivas Sobre a Terminologia: A Substituir, só por Problemas de Aprendizagem

Numa fase final da primeira entrevista indico a Zeta que me parece, com base na minha experiência de docente, que em Portugal os profissionais de educação, psicologia, medicina, etc., utilizam o termo dificuldades de aprendizagem quando procuram denominar, muitas vezes, problemáticas diferentes. Concorda comigo quanto à forma pouco consensual, e até um pouco «selvática» (E1, ¶109), como o termo dificuldades de aprendizagem é utilizado na nossa comunidade. Contudo, durante o diálogo que estabelecemos na primeira entrevista, não me parece convicto da necessidade de alteração do termo. Tal é indicado na seguinte frase: «A substituir, só substituiria por problemas de aprendizagem, aliás eu muitas vezes utilizo o termo problemas de aprendizagem» (E1, ¶87).

Perspectiva sobre os Desafios Futuros no Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Da Importância dos Primeiros Anos de Escolaridade à Aposta no Apoio Precoce

Saber quais os desafios que Zeta considerava importantes que a comunidade escolar em especial, e o país em geral, enfrentasse para que o

campo das dificuldades de aprendizagem se desenvolvesse em Portugal era uma das minhas finalidades. Ao questioná-lo sobre esta temática, respondi-me que para si «o grande desafio, é um desafio que vai um pouco além do apoio às dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶145). Está relacionado com a necessidade de «nós entendermos, enquanto colectividade, enquanto comunidade, enquanto país, a importância decisiva dos primeiros anos de escolaridade para a formatação do trajecto escolar subsequente dos alunos» (E1, ¶145). De seguida, menciona a importância que a aprendizagem da leitura assume no sucesso dos alunos noutras disciplinas: «Enquanto os alunos não souberem ler, não vão aprender Português, Francês, Inglês, Matemática, Química, Física, o que quer que seja» (E1, ¶145). Outro aspecto que transparece da resposta de Zeta, quanto aos desafios futuros, prende-se com a importância de os alunos com dificuldades de aprendizagem serem apoiados desde muito cedo, no sentido de não comprometerem o seu futuro: «É preciso que se saiba que no 3º ano é tarde, no 4º ano é tardíssimo, no 5º ano é perda de tempo, e assim sucessivamente» (E1, ¶145). A seu ver, este parece ser um aspecto de vital importância para o desenvolvimento de um país que está integrado na comunidade europeia e que, portanto, tem de ser competitivo:

Nós não podemos, evidentemente, ter pessoas com os níveis de formação que temos, tanto mais que, ainda agora, entraram dez países para a Comunidade Europeia, com níveis de instrução bem superiores aos nossos, embora bastante mais pobres. Mas, quando começarem a usufruir dos apoios que nós usufruímos, com grande probabilidade—até porque estão muito mais disponíveis para trabalhar—, em muito pouco tempo, vão passar à nossa frente, e os níveis educacionais deles apontam rigorosamente nesse sentido. Temos, por exemplo, a República Checa, que surge no PISA sempre nos 10 primeiros lugares, PISA e outros, tem estado sempre nos 10 primeiros lugares, a Hungria também, mesmo a Letónia; quer dizer, há um conjunto de pessoas que vêm aí, eu acho que elas não são uma ameaça, acho que são um desafio, mas nós não podemos continuar a aceitar os níveis que temos e, sobretudo, não podemos continuar a dizer: *bom, se estamos mal, vamos insistir num receituário que temos utilizado*. Acho que se continuamos a insistir neste receituário, vamos ter alguma dificuldade. (E1, ¶145)

Zeta apresenta como grande desafio que a comunidade educativa, e o país, entendam a importância decisiva dos primeiros anos de escolaridade, da aprendizagem da leitura e do apoio precoce aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Tudo isto coloca em causa o desenvolvimento do país num mundo cada vez mais global e competitivo.

Em Síntese

Nesta secção a Figura 11 procura sistematizar e organizar as principais ideias apresentadas relativas às perspectivas de Zeta sobre os temas em estudo, ou seja, a evolução, o conceito, a determinação de elegibilidade, a terminologia e os desafios futuros para o campo das dificuldades de aprendizagem em Portugal. Adicionalmente, permite detectar tendências no padrão das perspectivas de Zeta.

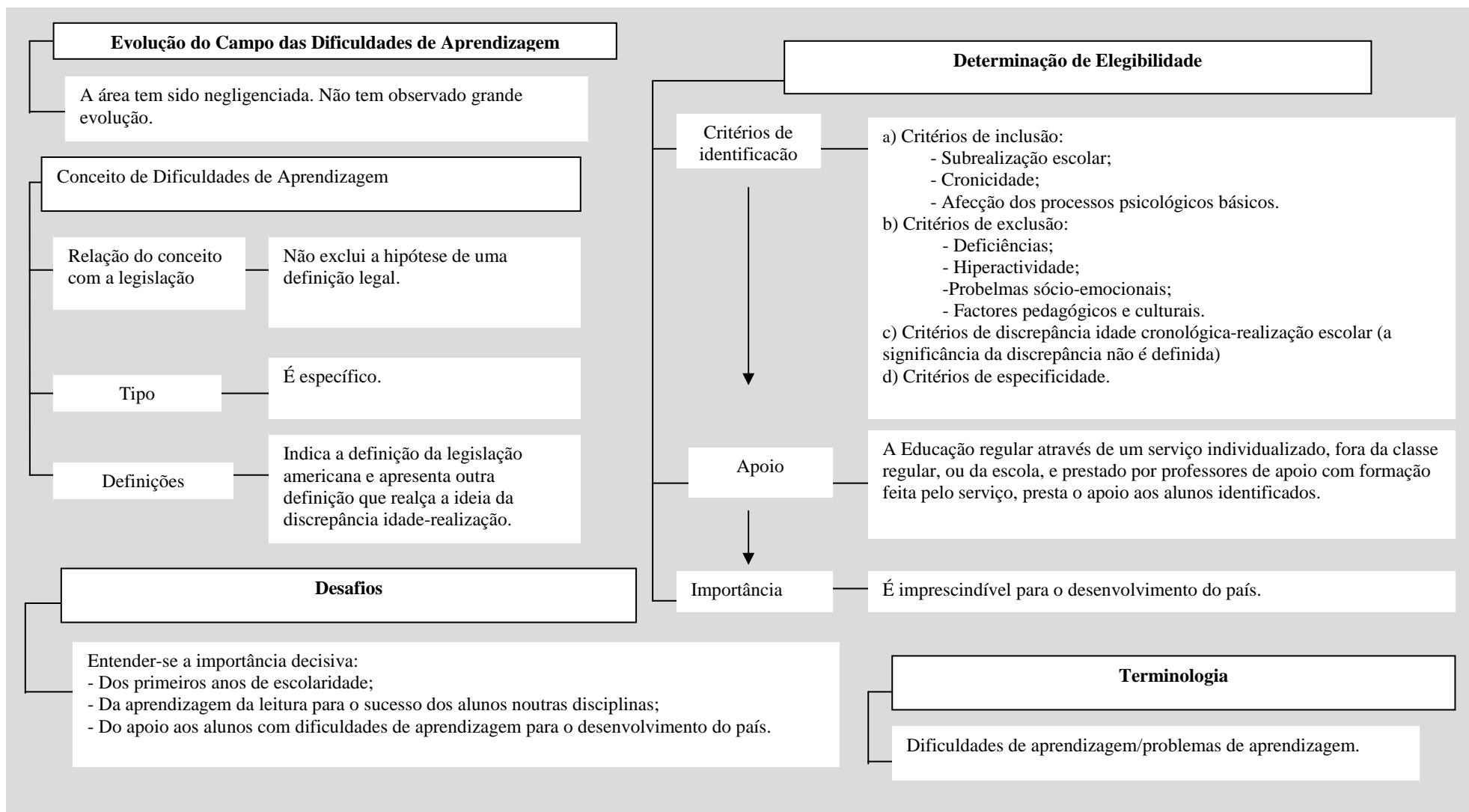


Figura 11. Resumo das perspectivas de Zeta.

CAPA

A Pessoa

Embora já tivesse assistido a várias comunicações feitas por Capa em conferências realizadas no nosso país e tivesse lido vários dos trabalhos que tem publicado, nunca tinha falado com ele antes de iniciar este estudo. No dia 21 de Abril de 2004 telefonei-lhe, e após ter feito uma breve introdução sobre a razão pela qual o estava a contactar, perguntei-lhe se tinha oportunidade para me receber pessoalmente a fim de melhor lhe explicar a finalidade do meu estudo. Concordou em encontrar-se comigo no dia 29 de Abril de 2004 nas instalações da universidade onde lecciona. No dia combinado desloquei-me a essa instituição e encontrei Capa num dos corredores, perto do seu gabinete. Conversámos durante cerca de 10 minutos, essencialmente sobre os objectivos e a metodologia do estudo que estava a realizar. Convidei-o a integrar o estudo e expliquei-lhe, brevemente, as implicações da sua participação. De forma rápida e sem hesitações, concordou em colaborar no estudo e, desta forma, partilhar comigo as suas perspectivas sobre o tema das dificuldades de aprendizagem. A primeira entrevista decorreu ao final da tarde do dia 6 de Maio de 2004, no seu gabinete, durante cerca de uma hora. Voltámos a encontrar-nos no final do mês de Setembro de 2005 e a 2 de Março de 2006 para clarificação de aspectos relacionados com a forma como apresentei e interpretei as suas perspectivas e para responder a novas questões que foram emergindo com o decorrer da construção da primeira versão do estudo de caso.

Nos contactos que mantivemos mostrou-se sempre seguro, sólido e convincente das suas ideias e perspectivas, alicerçadas na experiência no âmbito da intervenção precoce e do atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem em Portugal, em França e em Inglaterra. Capa tem 70 anos, cerca de 42 anos de experiência no âmbito da psicologia, da investigação e da docência e demonstrou, durante os vários contactos, gostar de aviação, tendo,

até mesmo, estabelecido várias analogias entre os temas abordados e o funcionamento mecânico dos aviões ou a aprendizagem feita pelos pilotos.

O Percurso Profissional

De seguida descrevo o percurso profissional de Capa nas vertentes da sua formação académica, da prática no âmbito da psicologia e da investigação e da docência universitária, tendo por base os dados recolhidos nas entrevistas, e, portanto, o que Capa admite como mais pertinente para o objectivo deste estudo, para o retratar como pessoa e para perceber as suas perspectivas.

A formação e prática no âmbito da Psicologia e da Psicopedagogia em Portugal, França e Inglaterra

Embora Capa tenha sido «durante três anos professor» (E1, ¶44) de «Português/História no ensino técnico-profissional» (E2, ¶1), é o seu trabalho como psicólogo e como investigador que vou salientar. Quando termina o seu curso na Faculdade de Letras de Lisboa é convidado para integrar, no «Instituto de Gulbenkian, o Centro de Investigação Pedagógica» (E2, ¶, 2). Da sua passagem por este Centro saliento, por um lado, o trabalho desenvolvido junto das crianças com dificuldades de aprendizagem e, por outro lado o trabalho realizado ao nível da investigação.

De facto, no que diz respeito ao primeiro aspecto, refere que integrou a «primeira consulta de dificuldades de aprendizagem que se implementou em Portugal» (E1, ¶4). Teve, igualmente, a oportunidade de desenvolver actividades com um conjunto de outros profissionais, nomeadamente com «o pedopsiquiatra da infância Arquimedes Silva Santos», com «um professor, que

naquele tempo se denominava de reeducador da linguagem escrita e falada, que era o Professor Ramos Lampreia, que tinha estado em França e que utilizava uma metodologia», também conhecida de Capa, denominada de «*le bom départ*» (E1, ¶4). Nesse Centro e fazendo parte daquela que indica ter sido «uma das primeiras equipas pluridisciplinares» (E1, ¶6) constituída em Portugal, atendeu pela primeira vez «crianças com dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶4). Estas «eram sobretudo crianças que não tinham problemas muito complicados, [ou seja,] eram sobretudo dificuldades escolares—como se lhes chamava naquele tempo» (E1, ¶6).

Quanto ao trabalho de investigação que era desenvolvido no Centro, sublinha que nessa altura, anos 60, o conhecimento e a «ciência eram muito escassos e, portanto, a investigação que faziam era muito limitada, embora tivessem publicado alguns trabalhos, essencialmente de ordem psicométrica e teórica» (E2, ¶2). Neste contexto, considerando que necessitava de aprender mais sobre como investigar, ingressa em Paris no Laboratório de Psicobiologia da Criança da Escola Prática de Altos Estudos» (E2, ¶2) onde, para além de frequentar o curso de Psicologia, «tinha sessões de investigação avançada no Laboratório Wallon» (E2, ¶2). Esta foi uma experiência que considera riquíssima, até porque lhe proporcionou a oportunidade de assistir a um estudo longitudinal: «Aí aprendi um bocado de metodologia de investigação» (E2, ¶2).

Assim, entre 1964 e 1967 diploma-se no Instituto de Psicologia da Universidade de Paris (Sorbonne) em psicopedagogia especial. Exerce a actividade de psicólogo desde a conclusão deste curso. Em 1977 doutora-se, sob a orientação da Universidade Francesa, nomeadamente do Prof. Emile Zazzo. A sua tese versa o tema dos alunos que «não aprendiam, [que] tinham dificuldades na escola» (E1, ¶8). Eram alunos aos quais os franceses chamavam «preguiçosos, maus alunos» (E2, ¶1). Curioso sobre as características desses alunos, realiza uma investigação em Portugal sobre as «bases biológicas e psicológicas» (E2, ¶2) que estariam por detrás do mau rendimento académico

desses alunos. Utilizando um modelo estatístico que procurava descrever e não explicar, os resultados mostraram-lhe que em relação à sua amostra, as «dificuldades não estavam ligadas à parte orgânica, mas, sobretudo, à origem socioeconómicos dos alunos e ao atraso escolar» (E2, ¶3).

Com a frequência no Instituto de Psicologia da Universidade de Paris do curso de psicopedagogia especial, desenvolve a actividade profissional de psicólogo numa «clínica infantil» integrada num «hospital psiquiátrico» e, durante três anos, atende diariamente «crianças com dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶7). Recorda, durante a primeira entrevista, que os termos franceses equivalentes a dificuldades de aprendizagem, difundidos e praticados nesse hospital, nomeadamente no laboratório Henri Wallon onde desenvolveu o seu trabalho de psicólogo, eram «*difficultés de la apprentissage, difficultés scolaires e insuccès scolaire*» (E1, ¶7). Nesta clínica trabalhou junto de uma população de utentes constituída por alunos «árabes, ... espanhóis, ... portugueses»; alunos que, nas suas palavras, «não apanhavam o ritmo da ... escola francesa, que era altamente elitista» (E1, ¶7). O trabalho dos profissionais que juntamente com Capa desempenhavam funções neste laboratório era «muito voltado para a psicometria e para a psicologia do desenvolvimento», bem como para «as capacidades neurológicas e motoras» (E1, ¶7) dos alunos. Era um laboratório que se encontrava organizado de acordo com os possíveis problemas das crianças e, assim, o respectivo acompanhamento era implementado por diferentes profissionais e serviços consoante a problemática se relacionasse por exemplo com a leitura, a escrita, o cálculo ou o desenvolvimento motor. Durante a segunda entrevista volta a recordar a pertinência da interdisciplinariedade que existia nesse laboratório.

O Centro de Orientação e Observação Médico-Pedagógica: Um Centro pluridisciplinar

Em 1968 volta a viver em Portugal e, com o fecho do Centro de Investigação Pedagógica, cria e dirige o Centro de Orientação e Observação Médico-Pedagógica (COOMP), onde até ao ano de 1992, acumulou a actividade de psicólogo numa consulta de «psico-pedagogia que funcionava uma vez por semana» (E2, ¶5). Este centro «tinha como finalidade criar estruturas na Segurança Social ... para assistir as crianças com deficiência que eram encaminhadas para os estabelecimentos» (E2, ¶5) de educação especial da altura. No COOMP Capa desempenha funções de psicólogo e de investigador, das quais fala de forma entusiasmada e sentida.

No âmbito das suas tarefas de psicólogo observa, avalia e intervém junto de «umas largas dezenas de milhar de crianças com este tipo de dificuldades» (E1, ¶8) de aprendizagem. Após os anos 70, começa a interessar-se profissionalmente pelas ideias da escola Anglo-saxónica e, como consequência, começa a dar menor importância aos diagnósticos e a dar maior importância à intervenção desenvolvida junto de cada criança, de cada família ou de cada contexto. Na sua perspectiva esta escola de pensamento assume, com base na investigação, que o diagnóstico por si só não dá a informação que os profissionais precisam para planificarem e gerirem a intervenção. Assim, na prática do dia-a-dia, utilizam-se «programas muito centrados nas dificuldades das crianças» e organiza-se a intervenção com base em «modelos da psicologia da aprendizagem e da análise comportamental» (E1, ¶8).

No âmbito das suas tarefas de investigador desenvolve vários estudos:

Fizemos investigação importante, que nunca foi repetida em Portugal. No final dos anos 70 iniciamos um estudo epidemiológico da deficiência mental, que durou até aos anos 80... O estudo epidemiológico serviu para se perceber o fenómeno da deficiência mental– naquela altura chamava-se debilidade mental. (E2, ¶5)

Segundo as suas palavras foi neste projecto dos anos 70/80 que descobriu a teoria de Bronfenbrenner e que começou a observar e a valorizar a interacção entre as características das pessoas e as características dos contextos: «Começamos a ver que eram os filhos de casais isolados aqueles que tinha piores resultados cognitivos; começamos a ver que os miúdos mais frágeis em termos de saúde tinha pior rendimento escolar; começamos a ver a associação de uma série de factores» (E2, ¶5). Assim, nos anos 80, após ter completado o pós-doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Londres, passa a intervir apenas esporadicamente junto de crianças com dificuldades de aprendizagem e a dedicar-se ao estudo da área da intervenção precoce. Esta mudança é explicada da seguinte forma:

A partir dos anos 80 mudei radicalmente e hoje dedico-me mais a modelos de desenvolvimento e cognição e trabalho mais com os modelos de psicologia contextualizados com perspectivas ecológicas e transaccionais [no fundo com] . . . modelos que explicam ao mesmo tempo características das pessoas, características do meio e características do produto da interacção entre a pessoa e o meio e que, também, fogem a rótulos. Nessa altura deixei de trabalhar com crianças que não aprendiam, embora acidentalmente ainda me ocupe, e voltei-me para a intervenção precoce. [Assim] . . . eu podia assistir à génese . . . do desenvolvimento atípico [e estudar] como é que as incapacidades se iniciavam e desenvolviam nas pessoas. (E1, ¶8)

Ainda sobre a sua experiência no COOMP, recorda que este Centro pretendia ser interdisciplinar e como tal um local onde se podiam encontrar a trabalhar, entre outros profissionais, médicos, terapeutas, enfermeiros, psiquiatras e psicólogos. Embora este Centro fosse na altura, único em Portugal, o Estado foi progressivamente, dificultando o seu funcionamento, até que o inviabilizou. É com um tom de voz que denota mágoa, que fala do Centro, como um «Centro de excelência», mas que segundo os governantes era muito dispendioso. Na sua opinião «tem que haver instituições no nosso país que sejam exemplares» (E2, ¶9) e que produzam conhecimento que seja útil para o desenvolvimento, a inovação e o progresso. De facto, na sua perspectiva, até ao ano de 1992, o COOPM produziu conhecimento que permitiu ao Ministério da Educação criar várias

entidades de atendimento, nomeadamente «o Serviço de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem» e os «Apoios Pedagógicos» (E2, ¶9). Em 1992, considera que o conhecimento científico no que respeita à educação das crianças com necessidades educativas especiais e das crianças de risco atendidas ao nível da intervenção precoce, tinha avançado tanto, que o COOMP necessitava de se reorganizar, de se descentralizar e de se implantar como um centro de investigação interdisciplinar. Pretendia reorganizar o Centro de forma a que este, tendo como recursos humanos um investigador principal e investigadores de carreira, aprofundasse os temas que preocupam os práticos» (E2, ¶9). No fundo, pretendia promover uma investigação que estudasse os problemas que se revelavam nos contextos frequentados pelos alunos, pelas famílias ou pelos profissionais. Uma vez que esta reestruturação não foi acarinhada pelas entidades governamentais, abdicou das funções desempenhadas no Centro e passou a ensinar com dedicação exclusiva numa na universidade estatal. De facto, relembra que por falta de apoio político o país acaba por não beneficiar do Centro:

Os governantes não tiveram visão—os governantes não têm visão para estas coisas—e em vez de acarinharem um centro que podia ser modificado, adaptado ao tempo, etc., aproveitando-se, até, pessoas mais jovens, não ficou-se sempre à espera dos destinos dados pela mente do Ministro ou de um Secretário de Estado ou de um Director (que geralmente não tinham culpa) que teriam uns assessores . . . que diriam: *Isto é muito caro*, ... E o que está a acontecer é o desmembramento desse Centro, com um espólio riquíssimo, ... Isso é um manancial que só um país «muito rico» como Portugal se pode dar ao luxo de deitar fora.... Para um país que não tinha investigação organizada e estava no início, foi fatal, foi extremamente grave. (E2, ¶9)

Segundo Capa, hoje não existe em Portugal nenhum centro com a filosofia que emergia do funcionamento do COOMP, ou seja, um Centro interdisciplinar, que se organize mediante um modelo que assente na realidade actual, um centro dinâmico, com parcerias nacionais e internacionais, um centro que tenha «um serviço de adopções, um serviço de intervenção precoce para as crianças em risco e uma consulta que faça um interface com a educação» (E2, ¶10).

Transparece nas suas palavras, bem como no modo emotivo e sério que coloca no tom de voz, que tal seria imprescindível para o desenvolvimento do país.

A docência universitária: A construção de um centro de investigação e a valorização de parcerias nacionais e internacionais

Tal como mencionei anteriormente, em 1992, Capa passa a leccionar em dedicação exclusiva numa Faculdade de Psicologia. Embora não considerando que tenha o «perfil de um professor universitário» (E2, ¶10), procura adaptar-se à vida na universidade que, nas suas palavras, em 1992 «tinha anos de luz de atraso em relação ao COOMP, quer, por exemplo, em termos orçamentais, quer de recursos humanos» (E2, ¶10). Tendo por base a sua experiência no COOMP, no Laboratório Wallon em França e no Instituto de Educação em Inglaterra, promove na Universidade, num ensino baseado na junção entre a teoria e a prática, na produção de uma investigação que procura soluções que melhorem a vida das pessoas, na abertura de uma consulta de intervenção precoce, na parceria com o Ministério da Educação e com a Comunidade, na intervenção comunitária, e na existência de um centro de formação internacional—um consórcio transatlântico que, subsidiado pela Comissão Europeia e pelo Departamento de Educação dos EUA procura aumentar as políticas, as práticas e o conhecimento de serviços de intervenção precoce (D1, 2005). Este Consórcio permitiu a Capa planear e orientar formações em intervenção precoce em mestrados nacionais e internacionais. Torna possível «ensinar pessoas de diferentes nacionalidades e analisar diferentes contextos, o que traz também uma grande riqueza de interacção entre cientistas portugueses, americanos, alemães, suecos e finlandeses» (E2, ¶10).

Neste contexto universitário desenvolve vários projectos, entre eles um de formação e investigação que, baseado nos modelos e na prática da Psicologia da

Educação, abrange as idades compreendidas entre o pré-escolar e o final do ensino básico e procura, entre outros aspectos, estudar a génese das dificuldades de aprendizagem e a forma de apoiar eficazmente as crianças que apresentam esta problemática.

O início do percurso profissional de Capa, no que respeita à sua prática de psicólogo e de psicopedagogo, é marcado por uma ligação directa e intensa ao atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem em Portugal, França e Inglaterra. Considera que entre 1962 e 1972, trabalhou na área das dificuldades de aprendizagem dentro de uma perspectiva que qualificou de «clássica» (E1,¶4), no sentido em que o seu «trabalho era um trabalho tradicional de psicologia, [de] utilização de técnicas psicométricas, [de] entrevista» (E1, ¶6). É, igualmente, caracterizado por ter sido uma das primeiras pessoas a integrar serviços inovadores em Portugal nos anos 60 e 70. O interesse pela origem dos problemas, bem como a convicção da importância dos modelos e dos contextos ecológicos e transaccionais contemporâneos da intervenção precoce fizeram com que dirigisse para uma nova direcção a atenção profissional que até então tinha dado aos alunos com dificuldades de aprendizagem, embora esporadicamente ainda se ocupe desta população. Saliento, ainda, o seu papel de conselheiro do Ministério da Educação português em assuntos relacionados com a avaliação e o desenvolvimento das políticas nacionais da área da educação especial. Sublinho, ainda, o papel que tem desempenhado a nível da investigação, que considera ser escassa em Portugal.

Perspectivas Sobre a Evolução do Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Não tenho visto grande progresso ao longo do tempo

Ao longo da sua carreira profissional Capa tem estado envolvido na educação e na intervenção junto de alunos com dificuldades de aprendizagem em

Portugal e noutros países da Europa. Esta sua experiência coloca-o numa situação privilegiada para analisar o tipo de transformação que se tem operado, ou não, no nosso sistema de educação no que diz respeito ao apoio a estes alunos. Quando, durante a primeira entrevista, abordo este assunto, Capa afirma que nos anos 60 teve contacto com modelos de atendimento europeus que eram impossíveis de implementar em Portugal pois o país «estava fechado» (E1, ¶62) à inovação. Considera que foi só depois da revolução de 25 de Abril de 1974, que alguns temas puderam começar a emergir. Após esta sua resposta, virada para o atendimento às necessidades educativas especiais em geral, procuro conhecer a sua perspectiva sobre a evolução que tem observado, ou não, no atendimento aos alunos como dificuldades de aprendizagem. Depois de ouvir a minha questão responde prontamente: «Não vejo grande progresso ao longo deste tempo todo, vejo que os problemas são os mesmos, . . . alguns até se agravaram» (E1, ¶36). Especifica que os problemas relacionam-se, por exemplo, com a forma como a sala de aula se organiza no atendimento aos alunos ou com o tipo de apoio que lhes é proporcionado. No seguimento da sua ideia, indica em particular, que certas nomenclaturas que têm surgido têm ajudado a piorar a situação e admite ser «um bocado céptico» (E1, ¶36), em relação à existência de evolução na área das dificuldades de aprendizagem. Adicionalmente, durante a segunda entrevista, adiante que desde 1968 até aos dias de hoje, um pouco como resultado de uma «democracia tardia», tem presenciado progressões extremamente lentas, tem visto retrocessos e avanços e, tem, sobretudo observado que determinadas características permanecem nos portugueses:

A primeira delas é a falta de dimensão histórica. Um país com tanta e tão importante história não liga nenhuma aquilo que faz...destrói centros científicos. [A segunda tem a ver a com o factor organizacional: Portugal] organiza-se mal; muitas coisas podiam ser feitas com menos dinheiro, menos gente e mais eficazmente. [A terceira diz respeito à dificuldades que os profissionais têm em] funcionar segundo a certas regras [que promovem] o bem estar das crianças. (E2, ¶22)

No seguimento desta ideia pergunto-lhe: «Acha que determinadas características dos portugueses, bem como o facto de a democracia ter sido tardiamente alcançada, tem impacto na história da educação especial em Portugal?» (E2, ¶23) Responde imediatamente: «Claro que tem. Tem nos recursos (incluindo financeiros) que lhe são atribuídos, sobretudo para a investigação» (E1, ¶24). Adicionalmente, considera que em Portugal se valoriza pouco a competência, a produção de conhecimento científico, a colaboração entre os diferentes cientistas, as instituições e as pessoas e que falta espírito de discussão e de respeito pelo trabalho de uns e de outros. Acrescenta que a fácil veiculação de *slogans* também caracteriza o nosso contexto. Assim, em relação ao futuro da educação especial, acrescenta :

Penso que nos próximos anos a nossa educação especial vai ter sobressaltos, vai passar por grandes dificuldades. Talvez melhoremos a educação em geral mas a educação especial está a ser um pouco relegada para um [sistema] à parte (novamente) e isso é uma coisa que me assusta. Ligar a educação especial à reabilitação não me parece bem. A educação é para todos...[e só é eficaz se os profissionais tiverem] um alto nível técnico. (E2, ¶24).

Ouvindo estas palavras interpelo Capa sobre se o atendimento às dificuldades de aprendizagem não é em Portugal mais político do que científico. Argumenta que é «mais organizativo do que científico» (E2, ¶26) e termina com palavras que me parecem de esperança em relação às novas gerações: Se lhes forem dadas possibilidades e apoios de qualidade, podem promover o desenvolvimento do país, pois trazem «ideias novas e arejadas, europeias e americanas, adaptadas à realidades portuguesa» (E2, ¶26).

PERSPECTIVAS SOBRE O CONCEITO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Nas três subsecções seguintes reconstruo as perspectivas de Capa em relação ao conceito de dificuldades de aprendizagem, à possível existência de uma definição legal em Portugal e às definições que mais utiliza no desenvolvimento da sua profissão de docente, de psicólogo, de psicopedagogo e de investigador.

As dificuldades de aprendizagem são na sua maioria dificuldades de ensino

Capa admite que, actualmente, o conceito de dificuldades de aprendizagem que tem é também o conceito que tinha em 1962-64 quando integrava a equipa do Centro de Investigação Pedagógica. No geral, refere que:

Há pessoas que têm é dificuldades de ensinagem, porque foram mal ensinadas e isso provocou um efeito de bola de neve. Muito raramente são coisas de natureza orgânica, ou então é de um orgânico tão fino que nos escapa e que, portanto, só nas abordagens que hoje chamamos de neuropsicológicas [é que as podemos entender]. (E1, ¶7)

No conceito de dificuldades de aprendizagem que Capa apresenta em diferentes momentos da primeira entrevista, saliento o facto de na sua perspectiva a maior parte das dificuldades terem como origem o tipo de ensino a que os alunos estão sujeitos, sendo a causa neurológica responsável pela minoria dos casos. Segundo o seu ponto de vista, existem «factores mistos, factores por vezes organizacionais» que, embora não provocando lesões, favorecem a disfuncionalidade de funções que depois dificultam as aprendizagens escolares (E1, ¶7) e esta é a maioria dos casos. Contudo, admite que no que respeita as causas neurológicas, a investigação ainda não produziu muita informação

pertinente, embora actualmente com o avanço das «psicologia cognitiva» e da «neuro-cognição» (E1, ¶7) possamos obter cada vez mais dados.

Considera que «numa turma há sempre 5% de pessoas que têm algumas dificuldades: 2,5 dessas dificuldades são dificuldades muito estruturadas, mais graves, as outras [2,5%] não são tão graves» (E1, ¶28). Capa alerta para o facto de existir o risco muito acentuado de se os profissionais não estiverem atentos a este grupo de alunos (5%), eles começarem a «ter dificuldades em acompanhar o programa e provavelmente isso pode chamar-se dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶28). A «grande maioria» dos alunos com dificuldades de aprendizagem são aqueles que ao longo do seu percurso académico têm «fragilidades nas suas aprendizagens», mas que se usufruírem de um ensino que promova a existência daquilo que Capa chamou de «grandes cuidados curriculares» (E1, ¶28), avançam no seu percurso escolar. A seu ver estes serão também a grande maioria de alunos com dificuldades de aprendizagem. No seguimento desta ideia, admite, dentro do conceito de dificuldades de aprendizagem, a existência de «um outro grupo», constituído por «pessoas que têm dificuldades graves da cognição» (E1, ¶20), e que por isso apresentam dificuldades em realizarem aprendizagens escolares. Quanto à forma como «essas pessoas processaram a informação» (E1, ¶20), ou deixaram de aprender, ou adquiriram uma lesão reconhece que a informação é escassa. No sentido de demonstrar as incertezas que existem neste campo, apresenta o seguinte exemplo: «Mas também [há] pessoas com paralisia cerebral que têm lesão e aprendem perfeitamente. Aí, também, não são claros os aspectos genéticos, os aspectos neurofisiológicos, os aspectos cognitivos» (E1, ¶20) que estão envolvidos. Com este exemplo quer, ainda, alertar para o facto de ser «preciso uma grande prudência» (E1, ¶20) na forma como se ensinam, se identificam ou se rotulam as crianças. Considera que esta necessidade de se ser prudente e cuidadoso «não é compatível com as pressas com que os professores trabalham com as dificuldades de aprendizagem em Portugal, com a necessidade de rotularem, com o espírito segregativo (E1, ¶20).

Após contactar com um conceito de dificuldades de aprendizagem, onde se enquadram, os alunos com deficiências intelectuais, bem como alunos que apresentam insucesso académico, pelo facto de não terem sido sujeitos a um processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve de acordo com as suas necessidades e características (ensino inapropriado), ou pelo facto de a ligação entre o meio escolar e familiar ser de má qualidade» (E2, ¶13), procuro abordar e perceber melhor o que pensa Capa em relação à existência de um grupo de alunos que devido a condições neurológicas intrínsecas terá dificuldades nas realizações escolares. Na sua perspectiva e atendendo à sua experiência prática, as bases neurológicas das dificuldades de aprendizagem, para além de serem responsáveis por uma prevalência baixa de alunos, não eram, nem são, actualmente bem claras. Esta ideia transparece no seguinte extracto, o qual revela, também, a evocação a memórias relacionadas com o atendimento de alunos no laboratório Henri Wallon em França:

As bases orgânicas das dificuldades de aprendizagem não estão, para mim, bem definidas. [No laboratório Henri Wallon] havia concomitâncias, como eu chamo; havia miúdos que tinham uma problemática maior, ou alterações pré, péri e pós natais, mas não estava claro de que forma essas alterações contribuíam para o insucesso as aprendizagens escolares; [isto] porque havia, também, pessoas que tinham exactamente as mesmas alterações e que não tinham dificuldades de aprendizagem; portanto havia um forte pendor socioeconómico em tudo aquilo; e, finalmente, havia, também, o grupo dos que não aprendiam e que nós achávamos que era por razões mais emocionais. (E1, ¶7)

Capa reconhece existirem alunos que devido a factores neurológicos têm dificuldades de aprendizagem, embora considere que estes constituem um «resíduo, cuja percentagem nós não conhecemos» (E1, ¶16). A análise do extracto anterior permite destacar a ideia de que, a seu ver, os aspectos sócioemocionais e os ambientes económicos desfavorecidos podem também contribuir para a emergência de dificuldades de aprendizagem.

Adicionalmente, Capa admite «que há pessoas que do ponto de vista genético têm propensão para terem dificuldades na codificação de determinada forma simbólica», ou seja, adere à ideia da hereditariedade das dificuldades de aprendizagem: «Há mesmo estudos de famílias em que existem vários casos de pessoas [com esta problemática]. . . Podemos assumir que há certas formas de dificuldades ligadas aos aspectos lexicais e aspectos de literacia e até da numeracia, que têm uma forte componente genética, neurofisiológica» (E1, ¶16). Completa esta ideia indicando que, provavelmente, a prevalência das dificuldades de aprendizagem de origem hereditária é pequena.

Tendo em mente que durante a primeira entrevista Capa veicula a ideia de que as causas externas, nomeadamente a falta de um ensino de qualidade, está na origem das dificuldades da maioria dos alunos que não aprendem e que os factores intrínsecos estão na origem das dificuldades de uma minoria de alunos, pretendo saber se considerava importante que se diferenciasses estes dois grupos em termos do apoio a ser prestado. A análise da sua resposta revela que pensa ser necessário, do ponto de vista educativo, separar o grupo de alunos que não aprendem devido a causas extrínsecas, daqueles que não aprendem devido a causas intrínsecas. Até porque: «Com o aprofundamento que tenho feito nos últimos tempos de estudo neuropsicológicos e genéticos e dos aspectos das neurociências, chego à conclusão que não se podem abordar as dificuldades de aprendizagem, sobretudo as mais estruturadas sem se perceber um pouco de interdisciplinaridade» (E2, ¶12) na identificação e na intervenção junto destes alunos. Contudo, na sua perspectiva, as questões relacionadas com as causas internas das dificuldades de aprendizagem movem-se num terreno perigoso:

Hoje há estudos que mostram que determinadas pessoas privilegiam certas áreas do cérebro em determinadas aprendizagens. Mas nós ainda não sabemos exactamente como é que nessas pessoas . . . a disfuncionalidade se processa, ou como é que aquilo se foi ‘cristalizando’ e, portanto, são áreas ainda perigosas. (E1, ¶20)

Finalizo esta subsecção direccionada para as perspectivas de Capa sobre o conceito de dificuldades de aprendizagem salientando, ainda, que este participante questiona, por um lado, a forma como o construto dificuldades de aprendizagem emerge e se desenvolve e, por outro, os modelos que procuram explicar esta problemática:

Sabemos o que é um átomo, mas não sabemos o que é um construto como dificuldades de aprendizagem. *Será o quê? De natureza psicológica? Será uma construção nossa?* . . . Muitas vezes o que aconteceu nas dificuldades de aprendizagem é que se caminhou para modelos parecidos com os das ciências médicas. Aí ficámos com construtos muito reificados; assumiu-se que aquelas coisas eram permanentes. . . Hoje [existem estudos] que . . . [evidenciam que] se são pessoas que na origem tiveram problemas desta e daquela natureza é possível que tenham dificuldades de aprendizagem. Mas outros autores, como Bronfenbrenner, vão buscar aqueles indivíduos desses mesmo coortes mas que não actualizaram o défice; o que torna a noção transiente—se houver isto e isto então fica com dificuldades de aprendizagem— o que não implica tanto uma natureza intrínseca das dificuldades de aprendizagem, (E1, ¶8)

Para Capa as dificuldades de aprendizagem são, na sua maioria, originadas por factores externos, nomeadamente pelos relacionados com o tipo de ensino proporcionado nas escolas aos alunos. Neste conceito enquadra, igualmente, uma minoria de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem devido a factores intrínsecos ou de cariz mais neurológico, embora reconheça e alerte para o facto de esta ser uma área onde o conhecimento actual é escasso. Adicionalmente, inclui os alunos com limitações cognitivas no grupo das dificuldades de aprendizagem e sublinha o estado transiente da problemática, tal como tem evidenciado a investigação desenvolvida, em particular, por Bronfenbrenner. Termina esta sua ideia com a pergunta: «Porque é que quando as pessoas saem da escola deixam de ter insucesso escolar?» (E1, ¶40), a que responde dizendo: «É um conceito transiente» (E1, ¶41). Esta questão e esta resposta levam-me a considerar que para Capa, apenas faz sentido falar-se de dificuldade de aprendizagem enquanto os alunos frequentam a escola, não fazendo sentido referenciar-se que elas são permanentes.

Seria muito perigoso existirem orientações legislativas sobre a definição de dificuldades de aprendizagem

Quando abordo a importância da existência no nosso país de algumas orientações ou, mesmo, de certas medidas legislativas, propostas pelo Ministério da Educação, que definissem e apresentassem critérios de identificação para as dificuldades de aprendizagem, Capa considera que tal é «sempre muito perigoso» (E1, ¶32). Para melhor explicar o sentido das suas palavras dá o exemplo do que acontece nos EUA pelo facto de a lei federal definir dificuldades de aprendizagem e apresentar critérios de identificação baseados no cálculo de uma discrepância entre o QI e a realização académica, mas não operacionalizar o valor atribuído a essa discrepância. Tal implica que cada Estado norte-americano defina o valor da discrepância que torna o aluno elegível para apoio e, portanto, dentro da categoria das dificuldades de aprendizagem, um aluno pode ser elegível para o apoio num Estado e não o ser noutro:

Nos Estados Unidos, por exemplo, nós temos notícias de pessoas com dificuldades de aprendizagem que entraram em seis a doze categorias. Entraram em dislexia, entraram de dificuldades de aprendizagem, entraram em deficiência mental ligeira, entraram em problemas de comportamento, entraram naquela categoria que assegura que o Estado paga a reabilitação deles. (E1, ¶32)

Adicionalmente e especificamente em relação à possibilidade de uma definição ser incluída num decreto-lei, refere que a adopção em Portugal de definições internacionais, nomeadamente da difundida nos EUA, pode, também, ser perigoso no sentido em que deixa fora do apoio muitos alunos, nomeadamente aqueles que provêm de meios socioeconómicos desfavorecidos, ou que são originários de «outra cultura» (E1, ¶32) que não a portuguesa. Paralelamente, a definição legal pode ser utilizada para o sistema se

desculpabilizar de alunos da classe média que não aprendem, mas que têm tudo para o fazer. De facto, para Capa, a «definição internacional de dificuldades de aprendizagem deixa tudo de fora» e «parece uma desculpa da classe média» para explicar «como é que pessoas normais não aprendem» (E1, ¶32).

No entender de Capa, a existência deste tipo de medidas legislativas não é importante pois promove a existência de rótulos, que depois nunca abandonam os alunos ao longo da sua vida escolar e comunitária: «Entre nós, provavelmente devido à inquisição e devido ao fascismo, temos uma tendência muito grande para que os rótulos que usamos se tornem em reificações, exactamente por causa da nossa cultura escolástica» (E1, ¶32). Subjacente a este entendimento parece estar a ideia de que em Portugal temos uma atitude intelectual caracterizada pelo verbalismo, pelas subtilezas puramente formais, pelo conformismo, pela intransigência, por tudo aquilo que não vai além dos enquadramentos tradicionais. Capa acrescenta ainda que a utilização de classificações não beneficia os alunos que frequentam as escolas, nem é uma tradição das ciências educativas ou humanas:

Uma classificação é extraordinariamente perigosa. Nas mãos de uma [determinada] pessoa [pode funcionar da seguinte forma]: Pronto, não aprende até à Páscoa, [então] ou é débil, ou os pais não querem saber dele, ou é faltoso, ou é preguiçoso.

Há uma tendência natural nossa, digamos assim, provavelmente por causa dos modelos médicos, de rotular por rotular. Mas isto é característica das ciências da natureza não é característica das ciências humanas, nós não podemos rotular [uma pessoa] como [o fazemos, por exemplo, com] uma rã.
(E1, ¶32)

Capa assume que é bastante perigoso que se adopte em Portugal um qualquer tipo de definição de dificuldades de aprendizagem, especialmente do tipo daquela que existe na legislação dos EUA. Para si esta problemática tem um cariz mais abrangente e, portanto, este tipo de definição, deixa sem apoio a maioria dos alunos que se incluem no seu conceito de dificuldades de aprendizagem. Paralelamente, uma definição tem associado um sistema de classificação que não é característico das Ciências Humanas.

Gosto de seguir definições abrangentes

Quando peço a Capa que enumere as definições de dificuldades de aprendizagem que utiliza na sua prática profissional, lembra que nos anos 60 nos EUA era muito utilizada a noção de *minimal brain damage* de Clements, com a qual não concorda:

Naquele tempo ... a armadura conceptual que havia era a noção de Clements de *minimal brain damage*, que é uma noção que me parece errónea que é tirada da neurologia infantil. Isto é: Se uma pessoa . . . do ponto de vista neurológico não lê, é aléxica, se lê mal, é disléxica, se não fala, é afásica, se fala mal, é disfásica. Essa tradição da neurologia infantil para a pedagogia pareceu-me sempre um modelo errado, mas era o modelo vigente. (E1, ¶7)

Refere, espontaneamente, que nos anos 70, quando terminou o seu doutoramento, as definições que utilizava eram «definições latas», que não seguiam aquilo que denominou de «critérios internacionais» (E1, ¶8). Eram definições que se centravam em componentes relacionadas com a aprendizagem académica e com o coeficiente de inteligência, ou seja, que incluíam «pessoas que não aprendiam e que tinham um rendimento normal» (E1, ¶8) ao nível do coeficiente de inteligência. Eram definições que não incluíam, assim, neste grupo os alunos com «deficiência mental, que na altura era abordada de outra maneira» (E1, ¶8). Reconhece a existência de uma «definição internacional» que, engloba «crianças com um nível [intelectual] normal, que têm uma discrepância entre o desenvolvimento cognitivo e a realização escolar» e não engloba «nem pessoas em desvantagem nem pessoas que têm outras alterações sensoriais» (E1, ¶5). No entanto, nunca a utilizou por considerar que esta definição que está «consignada sobretudo nos Estados Unidos» era, e é, «absolutamente absurda», e que «pouco evoluiu ao longo do tempo» (E1, ¶5).

Capa não elege nenhuma definição como a que mais utiliza e refere, antes, que gosta de seguir definições abrangentes.

Perspectivas Sobre o Estabelecimento de Elegibilidade para os Alunos com Dificuldades de Aprendizagem

Apresento, em seguida, o que pensa Capa sobre a importância de existir um sistema de apoio para os alunos com dificuldades de aprendizagem que frequentam as escolas públicas portuguesas, como o caracteriza e qual a forma que conceptualiza para eleger os alunos para esse apoio.

Se não existir uma intervenção pluridisciplinar o impacto é negativo

Reconhece que, caso não se valorize e não se promova uma intervenção pluridisciplinar junto de crianças de risco, junto de crianças com dificuldades de aprendizagem, sobretudo quando elas são oriundas de classes sociais mais desfavorecidas, as implicações serão negativas para o país. De facto, na sua perspectiva, não existindo prevenção, apoio à pobreza e apoio financeiro às famílias carenciadas, por exemplo, podemos pensar que estamos a poupar em termos económicos, mas não estamos, pois mais tarde despendemos «em prisões, em saúde mental, em doenças físicas» (E2, ¶22). Há que olhar para outros países e ver como eles têm resolvido estes problemas, que investigação têm feito, de que forma interdisciplinar se podem prevenir e intervir sobre estes problemas.

A prevenção resolve a maior parte das dificuldades de aprendizagem, excepto as de um grupo mais restrito

No que respeita às perspectivas de Capa quanto ao apoio a proporcionar aos alunos com dificuldades de aprendizagem saliento três aspectos. O primeiro

está relacionado com a importância que assumem determinados períodos críticos no ensino das áreas académicas da leitura e da escrita. Os estudos que têm vindo a ser realizados pelo grupo de trabalho que Capa coordena, têm corroborado outras investigações, que mostram a existência de períodos críticos ao nível das aprendizagens. Especificamente os estudos portugueses evidenciam que se os alunos não integrarem, por exemplo, determinada relação «grafema-fonema», «até determinada altura» (E1, ¶12) do processo de ensino aprendizagem e da sua idade, depois vão encontrar mais dificuldades em fazerem essa aquisição. Como consequência, segundo Capa, é preciso que os professores e os educadores tenham competência e um cuidado muito grande na iniciação da leitura e da escrita.

O segundo aspecto que saliento prende-se com facto de o apoio ter de ser conceptualizado a partir da noção de que os alunos com dificuldades de aprendizagem não necessitam de estratégias especiais de ensino, mas sim de adaptações curriculares. Na perspectiva de Capa, os problemas dos alunos «que não aprendem» resolvem-se utilizando-se as mesmas estratégias que se utilizam com aqueles «que aprendem» (E1, ¶12). A seu ver, o que é necessário são «ajudas extra», «mais tempo» para realização de determinadas tarefas académicas, «adaptações curriculares», «adaptações de materiais» (E1, ¶12) e desenvolvimento de competências nos profissionais envolvidos. Conclui dizendo: «As estratégias de aprendizagem são as mesmas [que usamos] para as pessoas normais, mas com determinadas características, ou seja, com adaptações a vários níveis» (E1, ¶12). Como consequência, «não é necessário segregar» as «pessoas» com dificuldades de aprendizagem. O que é preciso é, «pontualmente», proporcionar-lhes um programa educativo que vá ao encontro das suas necessidades e características (E1, ¶12). Assim, assume que a grande maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem «responde, ou a técnicas gerais [aplicadas] com mais cuidado, ou a técnicas específicas, baseadas nos processos da linguística, nos processos da psicologia, nos processos do ensino-

aprendizagem» e aplicadas de forma que nada seja «entregue ao acaso» (E1, ¶12).

Em diferentes momentos da primeira entrevista, Capa transmite a ideia de que, segundo a sua experiência, a utilização de programas que acompanham as crianças no pré-escolar e se preocupam com as questões da transição para o ensino básico, permitem atenuar muitas das dificuldades de aprendizagem. Indica que o programa de formação e investigação que desenvolve na universidade onde lecciona «começa na pré-escola e vai até ao ensino básico», no sentido de se estudarem e caracterizarem o tipo de necessidades dos alunos, das famílias e dos estabelecimentos de ensino e de se investigarem como se processa a «transição» entre ciclos e qual é o papel dos intervenientes «passando pelos pais, pelos educadores e pelos professores» (E1, ¶12). Pensa que se forem aplicados programas nas escolas com este tipo de preocupações, «provavelmente muitas das dificuldades se atenuarão» (E1, ¶12):

Se for dada muita atenção às crianças que frequentam o pré-escolar, se houver alguma informação na transição do pré-escolar para os primeiros anos do ensino básico, se houver um cuidado muito grande no final dos dois primeiros anos no que respeita às primeiras aprendizagens da literacia e da numeracia e aos aspectos comportamentais e emocionais, [essa atenção e cuidado resulta em situações em que] determinadas crianças usufruíram de uma diferenciação curricular ou de uma diferenciação de aprendizagem ou de mais tempo e mais materiais. (E1, ¶40)

Embora Capa admita que segundo os resultados da sua experiência este tipo de acompanhamento permite resolver a maior parte das dificuldades de aprendizagem nos alunos, reconhece que existirá um «número muito restrito» de alunos com dificuldades de aprendizagem com «uma natureza mais complexa» que «terá a ver com aspectos genéticos, neurofisiológicos, ou neuropsicológicas» (E1, ¶12). Para um número reduzido de alunos, conceptualiza a existência de um apoio especial, a que não denomina de

educação especial, mas de educação mais especializada, tal como é visível no seguinte extracto:

Dentro de um sistema de educação pode haver uma «educação mais especializada»—em vez de lhe chamar especial chamo-lhe educação mais especializada—, para aquelas pessoas que precisam de mais educação, no tempo, no espaço (aqui e agora), [uma educação mais] diferenciada. Se é uma educação especial é um subsistema e isso traz problemas; o que interessa é como é que se efectiva essa ajuda à pessoa, quais os materiais a utilizar, a organização da sala de aula, inclusivamente não sou contra as formas de segregação pontual [para determinados grupos de alunos]. (E1, ¶61)

No contexto do apoio aos alunos com necessidades educativas especiais (no grupo dos quais inclui os que têm dificuldades de aprendizagem mais graves, ou estruturadas—como lhe chama), admite a necessidade de existir um *continuum* de ambientes educativos na escola regular ou fora dela. Sublinha que «não é preciso ter medo das coisas» (E1, ¶62). O que é, sim, importante é que se pense na qualidade do ensino e dos contextos, bem como nas características e necessidades das crianças e das famílias e, se for adequado, aceitar que «em determinada altura as pessoas» (E1, ¶62) podem beneficiar de um ambiente educativo que não seja só a classe regular. Assume, para estes casos, um ensino que decorre em diversos ambientes, ou seja, por exemplo, um aluno pode estar parte do dia escolar numa «sala auto-confinada»²⁶ (E1, ¶62) e na outra parte do dia a realizar actividades conjuntas com os alunos de uma sala do Jardim de infância que funciona no mesmo espaço físico da escola. Estas trocas de ambiente podem ocorrer «em determinadas alturas do dia, ou da semana, ou do mês, ou do ano», mas não obedecem «a nenhuma regra estrita» (E1, ¶62). Isto é, a seu ver, a mudança de ambiente, não obedece a nenhuma regra estrita, quer dizer, deve ficar ao critério dos profissionais envolvidos tendo por base o bom senso, a experiência, os sucessos da criança, bem como as diferentes áreas do seu desenvolvimento e de actividades. Capa dá o seguinte exemplo:

²⁶ «Não lhe chamo sala especial, não lhe chamo segregada» (Capa, ¶62).

Há aqui um menino com autismo que já não tem crises há muito tempo, há um menino que está a aprender muito bem, que . . . já pode estar com os outros, mas na história não está porque não acompanha o contar da história, mas pode estar na refeição, e pode estar na brincadeira, e pode estar na pintura, e pode estar com um ou dois que o tentem socializar; quer dizer o que falta é bom senso e sobretudo grande experiência. (E1, ¶62)

Capa é, assim, crítico em relação à existência de programas, como o *Teach* desenhado e elaborado para crianças com autismo. Aceita-os, no entanto, dentro de certa organização, em que as transições que se efectuam no ambiente da sala *Teach*, a vinda de crianças sem necessidades educativas especiais para a sala ou a ida das crianças com autismo para ambientes da classe regular, são rígidas e obedecem a planificações: «Eu vejo muitas vezes numa sala *Teach* [o seguinte:] Agora os meninos vão para o normal, agora vão com os meninos do Jardim-de-infância. *Mas porquê?* Vão-se desorganizar, estiveram tão bem organizados» (E1, ¶62).

Capa considera que se se der importância aos «períodos críticos» de ensino da leitura e da escrita, se os professores e os educadores tiverem formação, e se existirem programas que acompanhem os alunos desde a educação pré-escolar e façam a transição para o 1º ciclo do ensino básico, a maioria dos alunos superam as dificuldades de aprendizagem. São alunos que não necessitam de estratégias especiais de ensino, mas sim de adaptações curriculares. Existirá um número de alunos com dificuldades de aprendizagem mais complexas, de cariz mais genético, neurofisiológico, que necessita, nas suas palavras, de uma «educação mais especializada» (E1, ¶61) que também olhe para as dificuldades de aprendizagem no contexto da sala de aula. Para tal é importante que se assista a aulas, se conheça a história da iniciação à leitura, se conheça como é que o professor continuou a implementação da aprendizagem da leitura—, isto nas dificuldades léxicas—, se conheça as ... interacções familiares» (E2, ¶16). Só assim e com recursos pluridisciplinares, se pode intervir junto dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

O que me agrada são instrumentos do tipo da Classificação Internacional da Funcionalidade, da Incapacidade e da Saúde

Durante a primeira entrevista Capa indica que evita sempre à utilização de classificações pois «elas são muito úteis em termos de investigação, [mas] em termos de intervenção são perigosas, porque levam à tal reificação dos *construtos*, levam à tal hipostasiação» (E1, ¶40). Explica esta ideia comentando que os alunos uma vez rotulados, passam a ser conotados com essa problemática, provavelmente, como se ela fosse inata e ficasse com a pessoa para o resto da sua vida. Refere ainda, a propósito dos rótulos, que a falta de formação dos profissionais faz com que fujam «para a rotulação e para a legislação» (E1, ¶62).

Face à minha questão sobre a necessidade de existirem critérios que nas escolas públicas sejam utilizados para que o aluno que necessite beneficie de apoio que lhe permita usufruir da educação, indica que, na sua perspectiva, não é necessário utilizarem-se nem identificações, nem classificações. Considera, inclusive, que não é «muito útil uma grande parafernália» de «muitos instrumentos» (E1, ¶36) de avaliação como tinha quando trabalhava em França. Útil é, a seu ver, existir uma forma de caracterizar as crianças desde o pré-escolar, de cuidar da transição entre ciclos de escolaridade e de promover diferenciação pedagógica (E1, ¶40). Nesse sentido, actualmente, valoriza instrumentos, como o *International Classifications of Functions* (ICF), que acompanham a criança no seu desenvolvimento:

Aquilo que me agrada hoje mais são, por exemplo, instrumentos como o ICF, *International classification of functions*, que tem as características da pessoa, algumas características orgânicas e características do corpo, da estrutura física, tem aspectos da estrutura cognitiva, mas tem sobretudo a interacção entre essas características e as respostas. E essas respostas podem atenuar qualquer forma de diagnóstico. Portanto, hoje, a minha ideia de classificação é uma ideia transiente de taxionomias que evoluem.

E que, portanto, não há necessidade de utilizar, quer identificações, quer classificações. (E1, ¶8)

A utilização do ICF, instrumento publicado pela Organização Mundial de Saúde, permite «caracterizar na pessoa aquilo que funciona mal», permite caracterizar «quais são os recursos de que essa pessoa precisa» e permite caracterizar qual a «interacção [que existe] entre os recursos do meio» (E1, ¶8) e a funcionalidade da pessoa. A utilização desta classificação que, segundo Capa, funciona com base em «modelos ecológicos e transaccionais», dá aos profissionais uma visão de cada situação, sem ser necessário «reificar» «construtos» (E1, ¶8). Considera que instrumentos do tipo do ICF «podem ser úteis, mas para as problemáticas mais graves, para a classificação, para a elegibilidade, de pessoas com grandes deficiências» (E1, ¶44). Para «as pessoas que não aprendem penso que qualquer forma de rotulação» (E1, ¶44) será prejudicial. Isto porque tal seria «voltamos ao século XIV» (E1, ¶44). Expandindo a sua ideia explica que o importante não é alguém «arranjar um instrumento que dissesse quem são os que aprendem e os que não aprendem», mas sim encontrar «uma maneira de ensinar todos os alunos» (E1, ¶44). Segundo Capa, actualmente, nas ciências humanas está a surgir novamente aquilo que chama de «um grande irracionalismo científico» (E1, ¶12), ou seja, estão a voltar muito à reificação de *construtos* sem cuidarem» dos problemas práticos da realidade do contexto educativo (E1, ¶12). Para si, a «utilização de bons materiais», a prática da «observação» e do «registo» de informação, a existência «de ambientes educativos efectivos» (E1, ¶50), de um «adulto competente», de «um clima emocional bem estruturado, [e de] um número exequível de alunos por turma» (E1, ¶53) centram a questão no como ensinar melhor e tornam desnecessária a utilização de critérios rígidos que seguem paradigmas positivistas de classificação. Evoca «a filosofia e a história da ciência» para explicar que «as classificações servem só para uma fase da ciência que é uma fase taxionómica, mas depois deixam de ser úteis» (E1, ¶53). Utilizando os répteis como exemplo alerta para a importância de olharmos para

os ambientes e para a forma de aprendizagem das crianças em vez de olharmos para a criação de classificações:

Sim senhor, os répteis estão todos dentro do mesmo saco, mas depois o que me interessa é como é que os sapos sobrevivem, e os crocodilos, e etc., . . e [conhecer] depois os ecossistemas naturais, e os ecossistemas internos, e os seus aparelhos imunológicos. E com os seres humanos é a mesma coisa. Hoje os modelos tentam ver o nível biológico, e o nível cognitivo, o nível emocional e o nível social, mas são ainda modelos muito pesados para serem traduzidos na prática. (E1, ¶53)

Capa reconhece que para colocar em prática este tipo de modelo era necessária formação aos professores titulares de turma, tendo depois, também, de existir aquilo que denominou de «uma diferenciação» (E1, ¶36) ao nível pedagógico, no sentido de existirem profissionais com «muita experiência»—uma pessoa com mestrado em dificuldades de aprendizagem, ou em dificuldades da leitura e da escrita ou da numeracia ou da literacia»—que dessem uma «grande ajuda como especialistas» aos «professores que estão no regular» (E1, ¶36). Não admite a existência de especializações a nível da formação que sejam elas próprias rotulantes, embora considere que a sua existência é necessária: «Não sou pelos professores de educação especial, quer dizer tem que haver uma formação diferenciada sem que isso seja rotulante» (E1, ¶36). Na sua perspectiva, uma vez que o professor tem de ter um curso superior para estar habilitado a exercer esta profissão, cabe às instituições formadoras promoverem formações iniciais que dêem uma atenção especial à forma como se deve ensinar e à forma como se processa a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo nas crianças. Assume a necessidade de existir «uma formação mais diferenciada», «sobretudo para aqueles casos muito complicados» como sejam multideficiências, défices sensoriais, ou casos complexos relacionados com a literacia ou a numeracia. Para estes casos admite que «uma pessoa da educação com um mestrado» pode muito bem ajudar grupos de professores (E1, ¶36). Numa fase inicial da primeira entrevista indica ser «muito contra especializações» (E1, ¶36) e, numa fase mais adiantada, é crítico em relação às instituições que formam professores e psicólogos, comentando a «pobreza dos

[seus] currículos» (E1, ¶62) e a relação «estanque» (E1, ¶62) que, na sua opinião, estabelecem com a comunidade envolvente.

Esta secção teve como objectivo principal conhecer a perspectiva de Capa em relação aos critérios que utiliza ou propõe que se utilizem em Portugal na identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Indica a utilização da Classificação Internacional de Funcionamento, Deficiência e Saúde, que representa um modelo social de ver a deficiência. Este instrumento serve para os casos mais graves. Em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem ligeiros, o mais importante é encontrar formas de os ensinar e não de os rotular.

Perspectivas sobre a Terminologia

No que respeita a terminologia (ou rótulos como lhe chamou) Capa, considera que a utilização do ICF é, actualmente, «menos perigosa», pois esta assume uma posição determinista. Esta Classificação descreve a pessoa, descrevendo as suas necessidades e descreve o que é necessário alterar no meio, para que essas necessidades desapareçam ou melhorem. Desta forma «não vale a pena estar muito preocupado com os títulos, convém é uma classificação operacional que serve para intervir e não para rotular» (E2, ¶16). Assim, mais uma vez, na sua perspectiva o importante não é o termo que se utiliza, mas sim a forma como se intervém.

Perspectiva sobre os Desafios Futuros no Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Da necessidade de se Desconstruirmos os Modelos Tradicionais à Necessidade dos Professores Ensinares Todos os Alunos

No final da primeira entrevista peço a Capa que me enumere aqueles que pensa serem os desafios que em Portugal se colocam ao futuro das dificuldades de aprendizagem. A análise do seu discurso leva-me a enquadrar os desafios que menciona em três áreas. A primeira na necessidade de para os «casos mais complicados», se criar um modelo de diagnóstico e de apoio que se situe entre os utilizados pelas «ciências humanas» e os utilizados pelas «neuro-ciências» (E1, ¶74). A análise do seu discurso ao longo de toda a primeira entrevista, leva-me a completar este desafio com a ideia de, neste contexto, se utilizarem modelos ecológicos, como o de Bronfenbrenner, que explora o modo de o indivíduo e o seu habitat mutuamente darem forma ao seu desenvolvimento, ou a utilização de modelos transaccionais, segundo os quais os resultados desenvolvimentais são o produto da combinação entre o indivíduo e a sua experiência. A segunda área em que enquadrar os desafios apresentados por Capa relaciona-se com a necessidade de se «desconstruirmos os modelos tradicionais das dificuldades de aprendizagem que foram saídos de taxinomias . . . parecidas com as da psiquiatria e da neurologia.» (E1, ¶78). A seu ver, termos como «afasia, alexia, acalculia», utilizados em neurologia, têm-se transformado, em contextos pedagógicos, em «discalculia, dislexia e disfasia ou disgrafia» (E1, ¶78), respectivamente. Neste exemplo, Capa ressalta que «como não sabíamos» como fazer a transição de termos, utilizamos o prefixo «'dis'», que é um prefixo assim mais difuso» (E1, ¶78). Na sua perspectiva, é, assim, necessário desconstruir este tipo de modelos e transferências. A terceira área de desafios prende-se com os agentes educativos, nomeadamente com os professores. Segunda Capa estes profissionais têm de ser «capazes de ensinar» todos os alunos e não só aqueles que não apresentam problemas na aprendizagem (E1, ¶78). Embora não referidos, ressalto outros desafios que me

pareceram implícitos no discurso proferido durante a primeira entrevista e que validei junto de Capa aquando do nosso segundo encontro. Estes desafios relacionam-se com a pertinência de existir apoio financeiro à realização de estudos longitudinais, com a necessidade de haver maior colaboração entre os vários profissionais e entidades que em Portugal possuem o conhecimento e experiência sobre dificuldades de aprendizagem e com a existência de formas que permitam às universidades terem nos seus edifícios condições que lhes possibilitem desenvolver modelos de atendimento às populações.

Em síntese, para Capa os grandes desafios focam-se na necessidade de se desconstruírem modelos tradicionais das dificuldades de aprendizagem, de se utilizarem modelos ecológicos ou transaccionais, de os professores serem capazes de ensinar todos os alunos e de existir apoio à investigação.

SIGMA

A Pessoa

Antes de realizar este trabalho já conhecia pessoalmente e já tinha mantido alguns contactos profissionais com Sigma. A meio do mês de Maio de 2004, dirigi-me à universidade onde lecciona e encontrei Sigma no seu gabinete ocupado com a orientação de alunos. Esperei que terminasse essa tarefa e após a saída dos alunos, pedi-lhe para conversarmos um pouco. O nosso diálogo durou cerca de 20 minutos e centrou-se no tema do presente estudo, nos detalhes metodológicos e no que implicava a sua participação. A conversa girou, ainda, à volta de assuntos relacionados, essencialmente, com a organização de eventos passados e futuros no âmbito da psicomotricidade. Sem colocar limitações e sem formular muitas questões, Sigma assentiu em partilhar comigo as suas perspectivas sobre o tema das dificuldades de aprendizagem e, assim, colaborar no estudo. A primeira entrevista decorreu no dia 24 de Maio de 2004, no seu gabinete, na universidade onde lecciona. Voltámos a conversar no dia 22 de Março de 2005 sobre algumas dúvidas que se me colocaram aquando da análise e interpretação dos dados recolhidos durante a primeira entrevista. Respondeu às questões que lhe coloquei de forma organizada e com poucos desvios para outros temas.

Sigma tem 45 anos de idade. Nos tempos livre gosta especialmente «de ler, de ouvir música, de passear e de praticar desporto, especialmente ténis e futebol de 5» (E2, ¶1). Sempre que o contactei devido de aspectos relacionados com o estudo que estava a efectuar, Sigma mostrou-se afável, sereno, seguro e convincente da validade do que me estava a transmitir. Estas são características pessoais que já lhe conhecia da convivência que tinha tido com ele em outras ocasiões.

O Percurso Profissional

Nesta secção descrevo o percurso profissional de Sigma nas vertentes da sua formação inicial e pós-graduada, da actividade na área da educação física e da psicomotricidade, da docência universitária, da investigação e das parcerias nacionais e internacionais, tendo por base o que li em documentos da sua autoria e, igualmente, aquilo que referiu nas entrevistas e que, portanto, considerou de mais interessante e pertinente para o objectivo deste estudo.

A actividade no âmbito da educação física e da psicomotricidade

Terminado o curso de formação inicial em educação física Sigma inicia formalmente a «leccionação de aulas de educação física a crianças da 1ª e 2ª fase do ciclo básico», bem como a participação «como técnico de psicomotricidade» (D1, 2000) numa clínica privada. Desta forma, durante dois anos atende «muitas crianças que tinham diversos tipos de problemas e dificuldades, entre os quais dificuldades de aprendizagem» (E1, ¶6). Sublinha que, neste grupo, frequentemente «dentro daquilo que era o ´chapéu` das dificuldades de aprendizagem, apareciam questões muito diversas, ligadas à heterogeneidade dos perfis destas crianças» (E1, ¶6). O primeiro envolvimento profissional com a área das dificuldades de aprendizagem é através da motricidade humana. No presente, a sua actividade neste âmbito relaciona-se com a colaboração com os profissionais que fazem parte de uma equipa de saúde escolar. Especificamente, supervisiona alunos estagiários que desenvolvem actividades com alunos apoiados por essa equipa.

A docência como dinamizadora do interesse pelo campo das dificuldades de aprendizagem

Sigma lecciona num estabelecimento de ensino superior desde 1985, num curso dedicado à formação de profissionais na área de educação especial e reabilitação. Embora nunca tenha sido docente da disciplina de dificuldades de aprendizagem que existe no currículo académico do curso, a sua actividade docente contribuiu para se interessar pela área. Isto porque, nas suas palavras, «quando comecei a leccionação aqui na Faculdade, supostamente, era para ter entrado logo para a área da psicomotricidade mas, por razões de organização interna do departamento, durante três anos, tive de leccionar conteúdos ligados às disciplinas de análise do processo ensino-aprendizagem, desenvolvimento curricular e estratégias de ensino» (E1, ¶6). Esta experiência, nomeadamente da disciplina de análise do processo ensino-aprendizagem, deu-lhe a «oportunidade de entrar um pouco mais a fundo, do ponto de vista do ensino, em questões relacionadas com o processo de aprendizagem» (E1, ¶6). Ainda no domínio da docência, mais precisamente da «supervisão de estágio», tem estabelecido «desde há alguns anos» uma colaboração com «uma equipa de saúde escolar» cujo campo de actuação se enquadra numa grande cidade do país. Consequentemente, tem tido, igualmente, experiência de apoio a muitas crianças que lhes «são indicadas como tendo desadaptação escolar e dificuldades de aprendizagem, mas normalmente são, também, perfis que têm outras condições associadas, nomeadamente de desadaptação sócio-emocional» (E1, ¶6). Como tal, a sua actividade de docente universitário tem-lhe permitido, por um lado, abordar as questões da aprendizagem e das suas dificuldades e, por outro lado, tem-lhe assegurado uma vivência prática e continuada junto de alunos com dificuldades de aprendizagem.

A investigação no âmbito das dificuldades de aprendizagem não verbais

Ao longo do tempo Sigma tem desenvolvido investigação em vários âmbitos. Ressalto o trabalho na área da psicomotricidade, das dificuldades de aprendizagem, das competências visuo-motoras, da disgrafia, da posturografia e da imagem e da experiência corporal (D2, 2004). Ao falar do seu interesse pela investigação no âmbito das dificuldades de aprendizagem, durante a primeira entrevista Sigma salienta o estudo que em 2000 realizou para obtenção do grau de Doutor. Este foi feito «na área específica das dificuldades de aprendizagem, na perspectiva de que nessa grande gaveta se incluem crianças com perfis claramente diferenciados», e que «os programas remediativos devem ter também em consideração essa diversidade» e esta «situação de grande heterogeneidade» (E1, ¶6). Nesta perspectiva, os programas de intervenção especializada para este grupo de alunos devem ter «propostas diferenciadas em função dos subtipos [de alunos] que possam vir a ser identificados» (E1, ¶6). Conclui a breve descrição sobre o âmbito do estudo, referindo que o modelo que utilizou foi o da «diferenciação, baseado em critérios ligados à especialização hemisférica, nomeadamente às dificuldades de aprendizagem não verbais» (E1, ¶6).

O percurso profissional de Sigma no âmbito das dificuldades de aprendizagem enraíza-se fundamentalmente, em quatro eixos que correspondem a diferentes momentos da sua vida profissional e académica: As aulas de educação física em escolas públicas do ensino básico, a terapia psicomotora numa clínica privada, os tempos iniciais de docência universitária e a investigação empírica e pesquisa teórica ao nível do doutoramento.

As parcerias nacionais e internacionais

Ao longo dos anos Sigma não tem desenvolvido parcerias com associações nacionais ou internacionais no âmbito das dificuldades de aprendizagem e, actualmente, considera que isso não é vital na medida em que está pouco ligado a esta área: «Este investimento fez parte de um percurso que ainda mantenho, parcialmente, através da relação que tenho com a equipa de saúde escolar . . . e do doutoramento que acabei há meia dúzia de anos; mas, neste momento, estou muito mais ligado às questões da saúde mental, ao apoio a pessoas com psicopatologia e, portanto, a área das dificuldades de aprendizagem está um pouco relativizada» (E1, ¶10). Tem dinamizado a génese e o crescimento de algumas associações em Portugal, sendo fundador da Associação Portuguesa de Psicomotricidade, Vice presidente do Fórum Europeu de Psicomotricidade e delegado português na Organização Internacional de Psicomotricidade. É, ainda, membro da Sociedade Portuguesa de Psicossomática, da Associação Portuguesa de Musicoterapia e da Associação Mundial para a Reabilitação Psicossocial.

Perspectivas Sobre o Conceito de Dificuldades de Aprendizagem

O conceito de dificuldades de aprendizagem, a possibilidade de existir uma definição deste termo incluída num decreto-lei em Portugal e as definições que mais reúnem o agrado de Sigma quando desenvolve as actividades de docente universitário e de investigador, são os aspectos que analiso de seguida.

Mais importante que o conceito é que o aluno encontre uma resposta para as suas dificuldades

No que respeita o conceito de dificuldades de aprendizagem o que, essencialmente, transparece do discurso de Sigma é a sua apreensão em relação à ausência de apoio directo e especializado aos alunos que frequentam as escolas públicas. No contexto desta preocupação e da questão que lhe coloco sobre o conceito de dificuldades de aprendizagem, admite que «nós às vezes falamos é de insucesso escolar, ou chama-se-lhe outras coisas» (E1, ¶42), mas o que está em causa, de uma forma pragmática, é que o aluno encontre uma «resposta para as suas dificuldades», ou seja, que encontre «no sistema um técnico ou uma equipa que responda a essas dificuldades» (E1, ¶42). Sem nunca separar a ideia do conceito da do apoio acrescenta que dentro do grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem podemos encontrar «múltiplas causas» (E1, ¶42) para as quais o sistema tem de ter uma resposta em termos de apoio. Embora exclua deste grupo os alunos com deficiência (E1, ¶82), não concorda com a existência em Portugal de uma definição que apresente um conjunto de critérios de exclusão que depois, na prática, implique «categorizar todas as outras coisas, e ver o que é que sobra» (E1, ¶86). Justifica referindo que, mais do que categorizar, o importante é que se encontre a possível causa e, depois, se proporcione no contexto escolar ou comunitário o apoio mais adequado ao aluno e à situação. Para ilustrar esta sua perspectiva recorre à vivência que tem tido junto de uma equipa de saúde escolar:

Temos trabalhado com crianças com dificuldades de aprendizagem, em que o que está comprometido é a estabilidade emocional para se confrontarem com a aprendizagem. E, muitas vezes, temos situações onde actuamos, essencialmente, por mediação corporal, utilizando formas simbólicas de expressão, para permitir às crianças exteriorizar situações de impasse ou conflituais que não são resolúveis no plano da organização da estrutura de funcionamento da família ou da própria escola e, portanto, encontram ali um espaço onde podem reencontrar um certo equilíbrio para, depois, como sempre no desenvolvimento, partirem para uma situação de diferenciação e de abertura ao que é novo. E o que é novo é, neste caso, o que é simbólico. O simbólico implica sempre uma relação

de gestão com a distância. O símbolo é qualquer coisa que é equivalente a qualquer coisa que é real, mas que não está presente. O símbolo por definição é isso, implica uma gestão de distância. E a primeira gestão de distância que a criança aprende a fazer é uma gestão de distância afectiva e relacional a partir da idade, das relações mais precoces e, muitas vezes, estes processos estão comprometidos no desenvolvimento da criança, e ou nós entendemos, de facto, esta relação, esta visão global da pessoa, em que o comprometimento cognitivo implica também um comprometimento de âmbito afectivo, e somos capazes de intervir coerentemente sobre isto, ou então não vamos lá chegar. Bom, portanto, aqui é preciso, ou haver mecanismos de atendimento na própria escola onde isso se possa fazer, muitas vezes utilizando uma dinâmica individual, ou então tem de haver, como disse à pouco, meios na comunidade, ou mesmo noutras formas de atendimento, que permitam intervir a este nível. E pode ser numa visão integradora, como poderá ser ao nível de uma pedopsiquiatria, ou de outro âmbito de intervenção mais especializado em termos das funções afectivas. (E1, ¶ 86)

Sigma assume um conceito abrangente de dificuldades de aprendizagem e sublinha que independentemente da etiologia o que é pertinente é nunca perder de vista as necessidades e as características do aluno, o que implica proporcionar-lhe um apoio especializado no sentido de intervir sobre o que possa estar a promover a manifestação das dificuldades académicas.

A definição de dificuldades de aprendizagem em decreto-lei: Sim, mas duvido que tenhamos estruturas para seleccionar as crianças

Sigma admite ser «importante» existir uma legislação em Portugal que permitisse aos alunos com dificuldades de aprendizagem terem um apoio formal ao nível da escola regular. No entanto, tem «algumas dúvidas é que o sistema tenha estruturas para dar resposta, se de alguma forma, for mais aprofundada, a selecção dessas crianças» (E1, ¶ 18). Em relação ao hipotético estabelecimento por lei de uma definição de dificuldades de aprendizagem, questiona qual o conceito a utilizar: «E depois a que é que nós estamos a chamar dificuldades de aprendizagem? Essa é a grande questão» (E1, ¶18). De seguida dá a entender que, de facto, a resposta a esta questão não lhe interessa muito, pois a sua

grande preocupação, enquanto profissional ligado à educação especial e reabilitação, é que todas as crianças com dificuldades de aprendizagem tenham apoio especializado.

Em síntese, Sigma não rejeita a hipótese de uma definição de dificuldades de aprendizagem ser incluída em decreto-lei. Contudo, tem dúvidas sobre qual o conceito a incluir e sobre se o sistema educativo português está preparado para identificar as crianças. Neste contexto, para si o aspecto mais pertinente é o apoio a prestar aos alunos.

A definição mais consensual é a do *National Joint Committee on Learning Disabilities*

No que respeita às definições que mais utiliza, Sigma evoca o período em que decorreu o seu doutoramento e refere que a bibliografia a que teve acesso apontava como a «definição mais consensual», a elaborada nos EUA pelo «*National Joint Committee on Learning Disabilities*» (E1, ¶130). Recorda-me que embora actualmente não faça muita formação na área das dificuldades de aprendizagem, ainda partilha esta ideia com os investigadores norte-americanos.

Perspectivas Sobre o Estabelecimento da Elegibilidade para os Alunos com Dificuldades de Aprendizagem

Apresento, em seguida, as perspectivas de Sigma no que respeita à importância que pode assumir a existência de um processo formal de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem, a sua conceptualização, bem como aos critérios a usar para que tal seja posto em prática nas escolas portuguesas.

É importante intervir precocemente

Durante a segunda entrevista abordei com Sigma a significância que, do ponto de vista do desenvolvimento dos alunos e da sociedade portuguesa, pode assumir a existência de um sistema formal de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Admite, prontamente, que uma intervenção atempada permitiria suprimir «repercussões mais amplas em termos das actividades escolares» (E2, ¶5). Estas repercussões prendem-se com dois aspectos relacionados com questões afectivas e sociais. Primeiro, Sigma alerta para o facto de a escola, em geral, e as aprendizagens académicas, em especial, desempenharem um papel quase silencioso no que respeita à construção da identidade e da auto-estima de cada aluno. Essas actividades, ao implicarem que o aluno tenha de «dar resposta a um conjunto de solicitações» (E2, ¶5), podem, ou não, contribuir para a sua integração e valorização social; ou seja, podem fazer com que se sinta, ou não, «desvalorizado do ponto de vista . . . das exigências da sociedade e da escola» (E2, ¶5). O segundo aspecto que Sigma menciona relativamente às repercussões da falta de apoio, relaciona-se com a possibilidade de, do ponto de vista social, podermos assistir em anos mais avançados da vida escolar, a «absentismo e ao abandono escolar», bem como a situações mais complicadas de «marginalização» (E2, ¶5). Sigma alerta ainda para o facto de tal ser provocado por um conjunto de factores, sendo as dificuldades de aprendizagem, e especificamente a falta de apoio a cada aluno, um desses factores.

O apoio deve ser dado pela educação especial

Estando Sigma por motivos profissionais ligado à área de educação especial e reabilitação a sua «preocupação é que . . . as crianças com dificuldades de aprendizagem, independentemente daquilo que etiologicamente

esteja por trás da sua problemática, tenham apoio» (E1, ¶18). Assim, aquilo que os profissionais têm de perceber junto de determinada criança, são «quais foram os factores, do ponto de vista da sua história pessoal e, eventualmente, da sua história clínica que justificam aquela desadaptação» (E1, ¶18). Esta compreensão e este apoio devem ser promovidos pela educação especial, que na sua múltipla abrangência em termos de serviços e de profissionais, se deve valer dos recursos da própria escola e/ou mobilizar os recursos comunitários. Na sua opinião, estas são «situações que dificilmente em situação de classe são resolvidas, pois implicam alguma individualização que é difícil de ser alcançada na turma» (E1, ¶58). Reconhece que o tipo de apoio a prestar depende muito da problemática do aluno e dos recursos que são necessários existir e articular, e que, segundo a sua experiência, «dificilmente, em situações bastante problemáticas, o professor titular da turma vai ter a disponibilidade suficiente para intervir» (E1, ¶94) junto destes alunos. Acrescenta que com as suas palavras anteriores não está a querer dizer que o professor titular de turma não é capaz de lidar com casos de alunos com dificuldades de aprendizagem; está, antes, a expressar que esta é uma situação «muito difícil de gerir» e que em contexto de sala de aula o professor terá pouca «disponibilidade», «mesmo que tenha formação para isso», para lidar adequadamente com «situações que impliquem uma grande individualização e, muitas vezes, uma relação dual com a criança problemática» (E1, ¶94), ou mesmo para promover intervenções em outras áreas que não as académicas:

Estou muito ligado à psicomotricidade, e é minha convicção, não só por aquilo que vou estudando, mas por aquilo que vou aplicando em termos de relação directa com as crianças em situação de aprendizagem, de que a capacidade de aprendizagem e, portanto, a mobilização dos processos afectivos e cognitivos que estão implicados na aprendizagem, derivam de um conjunto de competências que, em termos ontogenéticos, têm um passado, e têm um passado na capacidade de a criança estabelecer uma relação inteligível e organizada com o envolvimento, e de o fazer através da experiência e de uma acção que lhe permita interiorizar, de uma forma estável, os esquemas de acção que progressivamente podem ser chamados e actualizados para se confrontar com situações novas e, portanto, isto tem tudo uma base experiencial, e toda a evolução, digamos

assim, da actividade simbólica e conceptual, e da actividade abstracta em termos gerais, parte sempre de referências que têm uma base concreta vivida e agida, interiorizada como tal; não apenas pelo movimento em si, mas que o movimento tenha sido interiorizado e, portanto, muitas vezes, crianças que surgem com problemas a nível simbólico e nas aprendizagens a nível da leitura, da escrita e do cálculo têm esta base etiológica. Nós, por vezes, temos que ir um pouco mais à base e permitir uma aprendizagem mais significativa, não apenas do ponto de vista da sua interiorização por mediação cognitiva, mas, também, do prazer como é vivida a situação. Implica criar uma relação positiva com a aprendizagem e desenvolver um conjunto de pré-requisitos que, depois, vão permitir à criança confrontar-se com a aprendizagem sem forçar o seu ritmo ou o seu potencial actual. (E1, ¶58)

Sigma conceptualiza um apoio com serviços e equipas de profissionais constituídas de acordo com o tipo de dificuldades que os alunos apresentem. Se estes apresentarem «dificuldades de aprendizagem no sentido mais específico, ou primárias», «talvez, uma equipa mais restrita possa dar resposta » (E1, ¶46). Contudo, na sua perspectiva, se falarmos em dificuldades de aprendizagem «num sentido mais abrangente, provavelmente a equipa terá que ter valências mais abertas, ou então ter ligações a outros enquadramentos na comunidade que possam dar suporte» (E1, ¶46). Para ilustrar o segundo caso e, igualmente, para reforçar a importância que assume o conhecimento do que está por detrás das dificuldades de aprendizagem que cada aluno apresenta, utiliza a experiência que tem tido junto da equipa de saúde escolar:

É o caso daquela equipa de que eu falava há pouco que dá o apoio a . . . crianças que na quase totalidade dos casos, vêm de famílias desestruturadas, e, para aprender, a primeira condição é ter a tranquilidade afectiva para melhorar os processos de atenção; e se isso não acontece, o resto está comprometido. É isto que é importante perceber—o que é que está por trás dessa primeira condição para a aprendizagem; [tal implica que a criança pode] mobilizar a sua atenção e confrontar-se com o novo sem sentir insegurança com isso. (E1, ¶ 46)

Depois de eu ter introduzido na conversa a ideia de as escolas públicas estarem, ou não, preparadas para tal desempenho, Sigma responde que «actualmente, . . . só parcialmente, e depende do que é que estamos a falar e de que nível de ensino é que estamos a falar» (E1, ¶58). Considera que é no

«ensino básico que estamos pior preparados para responder a estas situações» (E2, ¶9) e indica, com um tom de voz que demonstra bastante preocupação, que é, também, nesse nível de ensino que o apoio assume uma importância primordial pelo efeito que pode ter no restante percurso escolar dos alunos.

Quando saliento a importância de poderem fazer parte das equipas de apoio, professores especializados em dificuldades de aprendizagem, Sigma reconhece que sem esse tipo de formação os profissionais, possivelmente, serão ineficazes na obtenção de bons resultados junto dos alunos. De acordo com a sua experiência, quando os profissionais se confrontam com determinado tipo de problemática, têm, logo à partida, «dificuldade em, do ponto de vista do diagnóstico, identificar os pré-requisitos que estão implicados, ou que estão em défice, relativamente a essas aprendizagens» (E1, ¶102). A formação é importante para que os professores estejam alertados para estas situações, as saibam identificar e, em contexto de sala de aula, as consigam resolver ou encaminhar. Segundo Sigma, esta formação é, igualmente, imprescindível se assumirmos que as dificuldades de aprendizagem representam um grupo heterogéneo, ou seja, se as abordarmos segundo um modelo que considera a existência de subtipos, ou subgrupos, que incluem «características distintas e condições antecedentes também diferentes» (D1, 2000) e se assumirmos que estes subtipos «podem estar relacionados com alguma diferenciação de funcionamento nos hemisféricos e partindo do pressuposto que há aqui, do ponto de vista ontogenético, alguma hierarquia de funcionamento entre o hemisfério direito e o hemisfério esquerdo» (E1, ¶102). Assim, a seu ver, é importante que os profissionais tenham noção desta interdependência e desta hierarquia, porque há aspectos que vêm antes de outros» (E1, ¶102). Para Sigma a formação especializada pode fornecer conhecimentos aos professores para que estes identifiquem não só os «pré-requisitos relacionados com a aprendizagem da escrita, da leitura e do cálculo» que o aluno tem em falta, mas para conhecerem, «também, a sua sequencialização no processo de desenvolvimento» (E1, ¶102). Considera que com profissionais capazes de

especificar os pré-requisitos das áreas académicas da leitura, da escrita e do cálculo e de «analisar o nível de competência que a criança tem de demonstrar sob o ponto de vista desenvolvimental para responder efectivamente» (E1, ¶102) às actividades escolares, o sistema de ensino possui o saber para planear e para depois pôr em prática uma intervenção eficaz. Em jeito de conclusão Sigma indica que sem «esta formação não é fazendo repetir à criança mais 20 vezes aquilo que ela tem dificuldade em fazer que se vai obter um bom resultado» (E1, ¶102).

Em síntese, para Sigma os alunos com dificuldades de aprendizagem devem beneficiar do apoio de um conjunto abrangente de serviços de educação especial que são afectos à escola ou à comunidade. Adicionalmente, indica que a intervenção deve ser prestado de forma individualizada, e numa relação de um para um, por profissionais com formação específica.

Diferenciação entre critérios de identificação a usar na investigação e na prática escolar

A análise do percurso profissional de Sigma no que respeita a área das dificuldades de aprendizagem indica-me que a investigação, nomeadamente o estudo que efectuou no decurso do doutoramento, o levou a optar por um conceito específico de dificuldades de aprendizagem, e a acção prática junto a alunos com esta problemática, o leva, presentemente, a optar por um conceito mais abrangente. Subjacente está a ideia de que existem dois grupos diferenciados de alunos com dificuldades em aprender: Um grupo «específico de crianças com DA [dificuldades de aprendizagem] de base psiconeurológica» e um outro grupo «que integra as crianças que não aprendem bem, por influência de factores essencialmente de base ecológica» (D1, 2000). Com esta ideia em mente abordo, junto de Sigma, a questão dos critérios a utilizar para

identificar estes dois grupos, quer em termos da investigação, quer da prática do dia-a-dia das escolas portuguesas.

Do ponto de vista da investigação, Sigma considera que «temos de situar um bocadinho as coisas e temos que limitá-las e circunscrevê-las. [Para si] o grande problema da investigação é este, é circunscrever uma realidade e isolá-la das suas múltiplas influências, e, frequentemente, isso é extremamente difícil» (E1,¶22). No estudo que realizou no âmbito do seu doutoramento usou critérios para seleccionar uma amostra de alunos com dificuldades de aprendizagem de origem psiconeurológica. Saliento que, do ponto de vista conceptual, este estudo centrou-se «apenas nas questões que podem ser situadas em termos intrínsecos ao indivíduo, quer do ponto de vista neurológico, quer desenvolvimental, não ignorando contudo à partida, a importância de todos os factores ecológicos, que podem ser geradores de insucesso escolar» (D1, 2000). Embora reconhecendo que «o insucesso escolar, ligado à dificuldade em aprender, pode estar ligado a múltiplos factores de ordem endógena ou exógena» (D1, 2000), Sigma centrou o seu estudo numa linha que conceptualiza as dificuldades de aprendizagem de uma forma mais restrita, ou seja, ligada à noção de especificidade. No documento em que apresenta os resultados desta investigação, admite que no nosso país não existem procedimentos normativos que auxiliem a identificação e o diagnóstico dos alunos com dificuldades de aprendizagem, pelo que os profissionais envolvidos neste processo aplicam «normalmente instrumentos não estandardizados para a população portuguesa, o que levanta algumas questões sobre a sua referenciação normativa, e faz frequentemente recurso à opinião (certamente valiosa) dos professores, ou à utilização de escalas com componentes de avaliação impregnadas de alguma subjectividade, e de mais questionável referenciação quantitativa» (D1, 2000). Assim, as características do contexto português da altura, «nomeadamente a não existência de normas qualificadas e relacionadas com a utilização de instrumentos específicos para a inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem» (D1, 2000), bem como a adopção de uma definição restrita de

dificuldades de aprendizagem, levou Sigma a optar por um conjunto de sete critérios, na sua opinião discutíveis, para seleccionar a amostra de alunos com dificuldade de aprendizagem. Os critérios são os seguintes:

1. A opinião dos professores
- 2- Ausência de repetências no percurso escolar.
- 3- O estatuto da aprendizagem: Aplicação de uma escala de identificação de dificuldades de aprendizagem (*The Pupil Rating Scale Revised: Screening for Learning Disabilities*, elaborada por Myklebust em 1981) preenchida pelos professores em relação às crianças seleccionadas. Tal como recomendado por Myklebust, o critério de referência para se estabelecer a existência de dificuldades de aprendizagem foi uma pontuação abaixo de 20 pontos para a componente verbal, de 40 para a não verbal e de 65 para a totalidade da escala.
4. O factor g situado num percentil superior a 50, mediante a aplicação das Matrizes Progressivas de Raven.
5. O estatuto socioeconómico na classe média (superior e inferior), mediante o preenchimento da *Escala de Graffar*.
6. A exclusão de problemas emocionais recentes, privação cultural ou linguística, deficiências sensoriais ou motoras, mediante entrevista com os professores dos alunos.
7. A ascendência ser lusa.
8. O ser destro (D1, 2000).

Segundo Sigma, na altura da realização do estudo a necessidade de criar uma amostra, bem como o facto de no nosso país não estarem generalizados nem os instrumentos nem os critérios quantitativos ou qualitativos a adoptar para este efeito, levou-o a seguir estes critérios de operacionalização do conceito de dificuldades de aprendizagem (D1, 2000). Durante a primeira entrevista, reflectindo sobre os procedimentos que utilizou para organizar a amostra, refere que no contexto da época, a sua «preocupação foi juntar dois critérios, um relativamente informal e um outro um pouco mais formal» (E1,¶70). Desta forma, optou por escolher como critério a experiência das «pessoas que estão

mais directamente com os estudantes, os próprios professores» (E1,¶70). Isto porque, na sua opinião, estes profissionais «têm uma experiência que lhes permite terem uma referência relativamente normativa sobre as respostas das crianças» e porque «um sistema de avaliação por perito merece ser tido em conta» (E1,¶70). Seguidamente indica que a utilização de determinadas escalas podem complementar a informação dada pelos professores e paralelamente proporcionarem uma recolha das características globais dos alunos, e «não apenas relacionadas com o desempenho escolar nas tarefas específicas» (E1, ¶70) de leitura, de escrita e de cálculo. A escala de dificuldades de aprendizagem elaborada por Myklebust é, entre «outras possibilidades» (E1, ¶70), um exemplo.

Quando no início da entrevista falámos sobre a necessidade de se adoptar em Portugal um conjunto de critérios que permita, tal como mencionou, «circunscrever uma realidade e isolá-la das suas múltiplas influências» (E1, ¶22), no sentido de depois se implementar um sistema de apoio formal aos alunos com dificuldades de aprendizagem, respondeu-me, por um lado, que «isso é extremamente difícil» (E1, ¶30) e, por outro lado, que não vê tal necessidade. Complementa esta ideia dizendo que embora na prática seja necessário encontrar um critério, este «não tem de ser um critério restrito» (E1, ¶38), tal como acontece na investigação. Assim, considera que na prática da escola o critério de elegibilidade se relacionada com a constatação

que um sujeito, perante um nível de exigência num meio específico como é a escola, está desadaptado e, portanto, não responde, nem comportamentalmente, nem em relação aos padrões médios de exigência para as aprendizagens que são esperadas para a sua idade, e para o seu nível de escolaridade. (E1, ¶38)

Para Sigma é a falta de adaptação que a criança está a ter à escola e aos comportamentos académicos, «quer do ponto de vista do desempenho, quer do ponto de vista do comportamento» (E1, ¶50), que pode constituir o critério a utilizar para a identificação das dificuldades de aprendizagem nas escolas.

Paralelamente, e perante a constatação de desadaptação do aluno, aquilo que deve interessar aos profissionais é «detectar, do ponto de vista etiológico, o que é que está em causa e actuar sobre isso» (E1, ¶38).

Em dois momentos da nossa primeira entrevista, Sigma afirma que é difícil chegarmos em Portugal a um modelo formal e restrito de identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares, tal como sucede noutros países: «Do ponto de vista formal, tenho dúvidas que isso possa ser, como acontece, por exemplo, nos Estados Unidos da América, feito na relação entre, por exemplo, dois testes que avaliem, por exemplo, a capacidade cognitiva e o nível de desempenho específico em determinadas tarefas de aprendizagem» (E1, ¶38). Justifica esta ideia a partir de comentários que tece sobre questões formais que se podem colocar quando se procura operacionalizar o conceito de dificuldades de aprendizagem. Questiona, em primeiro lugar, o tipo de provas de avaliação da aprendizagem que seriam utilizadas, e em segundo lugar, qual o «corte, digamos assim, ao nível da inteligência» (E1, ¶38), ou seja, qual o valor de coeficiente de inteligência que se utilizaria como factor de inclusão ou exclusão do grupo. Em terceiro lugar, coloca em dúvida o tipo de inteligência que se adoptaria: «Hoje em dia falar da inteligência é falar numa perspectiva aberta, podemos falar no Gardner ou noutra perspectiva qualquer, como a da inteligência emocional» (E1, ¶38). De facto, na medida em que, para si, a adaptação de cada aluno faz contexto escolar «não se relaciona apenas com uma questão de organização e de resposta cognitiva» (E1, ¶38), questiona a possibilidade de usarmos critérios tão específicos: «*Como é que nós fazemos esse corte e essa operacionalização? Parece-me extremamente discutível, não é?*» (E1, ¶38). Num período posterior da entrevista volta a afirmar que considera «extremamente discutível» (E1, ¶70), e difícil, que nós possamos chegar a fazer, como nos Estados Unidos da América, uma identificação com base na avaliação do desempenho académico e da cognição. Todavia, e embora com esta improbabilidade no pensamento, indica que em Portugal a existência de critérios de identificação, bem como a adopção de determinada terminologia

pode assumir grande importância «se isso ajudar . . . a localizar essas crianças» que apresentam dificuldades de aprendizagem e a promover a existência de «programas remediativos» (E1, ¶122), ou seja, se « responder a algumas necessidades no sistema de identificação das crianças» (E1, ¶146). Reafirma que, para si, mais importante «do que a identificação, são as respostas que possam ser dadas, independentemente da forma com se faz a categorização ou como se aplica o rótulo no sujeito» (E1, ¶146). Uma vez que é responsável, numa instituição de ensino superior, pela formação e a supervisão de futuros profissionais e exerce influência e desenvolve trabalho junto de uma equipa de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem (entre outras necessidades educativas especiais) reconhece que, basicamente, o que o «preocupa é perceber a origem da dificuldade e actuar sobre ela, independentemente de estarmos a falar de classificações muito ortodoxas do ponto de vista da rotulagem dessas crianças» (E1, ¶18). No seguinte diálogo transparece o seu receio relativamente à questão da existência de critérios formais de identificação:

Sigma: Sabes qual é o meu receio? O meu receio é que a definição de um critério desses possa implicar que outros alunos que necessitam de apoio mas que não ficam dentro dessa categoria, depois possam não ter resposta efectiva por parte do sistema.

Paula: Mas não acha que nós assim também estamos a excluir os alunos?

Sigma: Evidentemente, mas eu não sou contra a criação dessa categoria. Espero é que muitos meninos que, eventualmente, são aqueles que têm dificuldades de aprendizagem, mas podem não entrar nessa categoria . . . [não fiquem sem apoio]; é preciso ter essa visão mais abrangente da adaptabilidade [de cada aluno], e é preciso que o sistema entenda isso e tenha recursos para responder a esse nível e, muitas vezes, isso não acontece. É preciso ter conhecimentos e depois [dar] as respostas efectivas. (E1, ¶150-154)

Sigma termina reforçando a ideia de que no caso particular da investigação admite a existência de «critérios mais específicos» (E1, ¶118). No entanto, acha que «difícilmente vamos encontrar uma referência homogénea», tal como foi possível noutros países, e alerta para a perigosidade de, no caso de o quisermos, se importarem modelos de outras «realidades

geográficas e culturais» (E1, ¶118). No sentido de perceber melhor a sua posição sobre a utilização de categorias em educação, pergunto a Sigma se vê a necessidade de existirem momentos formais de classificação e de elegibilidade.

Responde o seguinte:

Eu por mim, podem colocar os rótulos que quiserem, desde que as crianças que necessitam de apoio o tenham. De resto, o rótulo que ponham é-me indiferente. Agora, a constatação de uma inadaptação deve ter uma resposta, depois se lhe chamam dificuldades de aprendizagem, e isso tem de ser operacionalizada de alguma maneira, não me parece um problema, porque todas as categorias têm que ter uma operacionalização. (E1, ¶66)

Para Sigma a existência de critérios para a identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem que vão além da constatação da falta de adaptação aos conteúdos académicos não é muito importante. Em termos de investigação aceita adoptar critérios específicos e formais. Não demonstra ser contra a utilização de categorias ou de rótulos e atribui grande relevância e pertinência à existência de apoio especializado para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Perspectivas Sobre a Terminologia: É-me indiferente, desde que nos entendamos e que os alunos tenham apoio

Para Sigma a terminologia que se emprega em determinado contexto «depende da forma como nós conceptualizamos e operacionalizamos as coisas e, depois, da utilização que damos a isso» (E1, ¶114). Durante o seu discurso fazem parte da sua linguagem termos como dificuldades de aprendizagem «primárias» (E1, ¶46) ou «dificuldades de aprendizagem específicas» (E1, ¶112). Comenta o seu uso da seguinte forma: «Na bibliografia normalmente encontramos estes termos, não é propriamente por vontade minha, para mim, é-me mais ou menos indiferente desde que nos entendamos» (E1, ¶110). Após ter

ouvido atentamente esta opinião de Sigma, indico-lhe que coloquei a minha questão exactamente com o objectivo de perceber se ele valorizava, ou não, a existência em Portugal de algum consenso em relação a um ou outro termo no sentido de todos comunicarmos e nos entendermos melhor. Assegura que a sua resposta deve ser compreendida da seguinte forma: «A partir da constatação da inadaptação de uma criança, é-me indiferente o que é que lhe chamem, desde que essa criança encontre resposta efectiva para a etiologia do seu problema» (E1, ¶118). Fico, assim, com a ideia de que para Sigma podemos adoptar um qualquer termo presente na literatura especializada, pois mais importante do que o termo é a concretização de intervenções especializadas junto dos alunos que as necessitam.

Perspectivas Sobre os Desafios Futuros no Campo das Dificuldades de Aprendizagem: Da Compreensão de que as Dificuldades de Aprendizagem são Respostas Específicas à Importância da Ontogénese

Era meu objectivo conhecer quais os desafios que Sigma considera importantes que a comunidade escolar em especial, e o país em geral, ultrapassasse para que o campo das dificuldades de aprendizagem se desenvolva. Tendo em conta que «a quantidade de crianças que têm dificuldades de aprendizagem, no sentido abrangente, é imensa» (E1, ¶138), o «grande desafio» que se coloca em Portugal é, segundo Sigma, «que se perceba que as dificuldades de aprendizagem são respostas específicas a situações de aprendizagem» (E1, ¶138) relacionadas, por exemplo, ao nível do ensino básico basicamente com a leitura, a escrita e o cálculo. Depois, na sua perspectiva, é «fundamental perceber que a aprendizagem é uma adaptação que tem uma certa continuidade, e que tem aspectos de pré-requisito que têm a ver com a capacidade genérica da pessoa se confrontar com situações novas e de aproveitar a experiência anterior significativamente estabilizada» (E1, ¶138).

Isto porque a criança aprende a partir «de uma actualização permanente daquilo que anteriormente foi vivido como significativo» (E1, ¶138). Desta forma, para Sigma é importante que os profissionais conheçam o desenvolvimento ontogenético do ser humano para que valorizem a importância de conhecer «o percurso de desenvolvimento e o papel da aprendizagem nesse desenvolvimento» (E1, ¶138) da criança ou do jovem. Por fim, acentua «a necessidade de, relativamente às tarefas específicas da aprendizagem, se identificarem claramente as suas componentes e os seus pré-requisitos e [se] ter um relação inteligível entre estes dois níveis de conhecimento» (E1, ¶138).

Sigma apresenta, assim, como grandes desafios que os profissionais envolvidos percebam que as dificuldades de aprendizagem representam uma resposta específica a situações de aprendizagem e que é importante conhecerem o percurso de desenvolvimento do aluno e identificarem os pré-requisitos das aprendizagens académicas, essencialmente da leitura, da escrita e do cálculo, pois é nelas que as dificuldades vão aparecer, pelo menos nos níveis de ensino básico.

Em Síntese

Nesta síntese a Figura 12 pretende sistematizar, organizar as principais ideias e detectar tendências no padrão das perspectivas em estudo: conceito, determinação de elegibilidade, terminologia e desafios futuros para o campo das dificuldades de aprendizagem em Portugal.

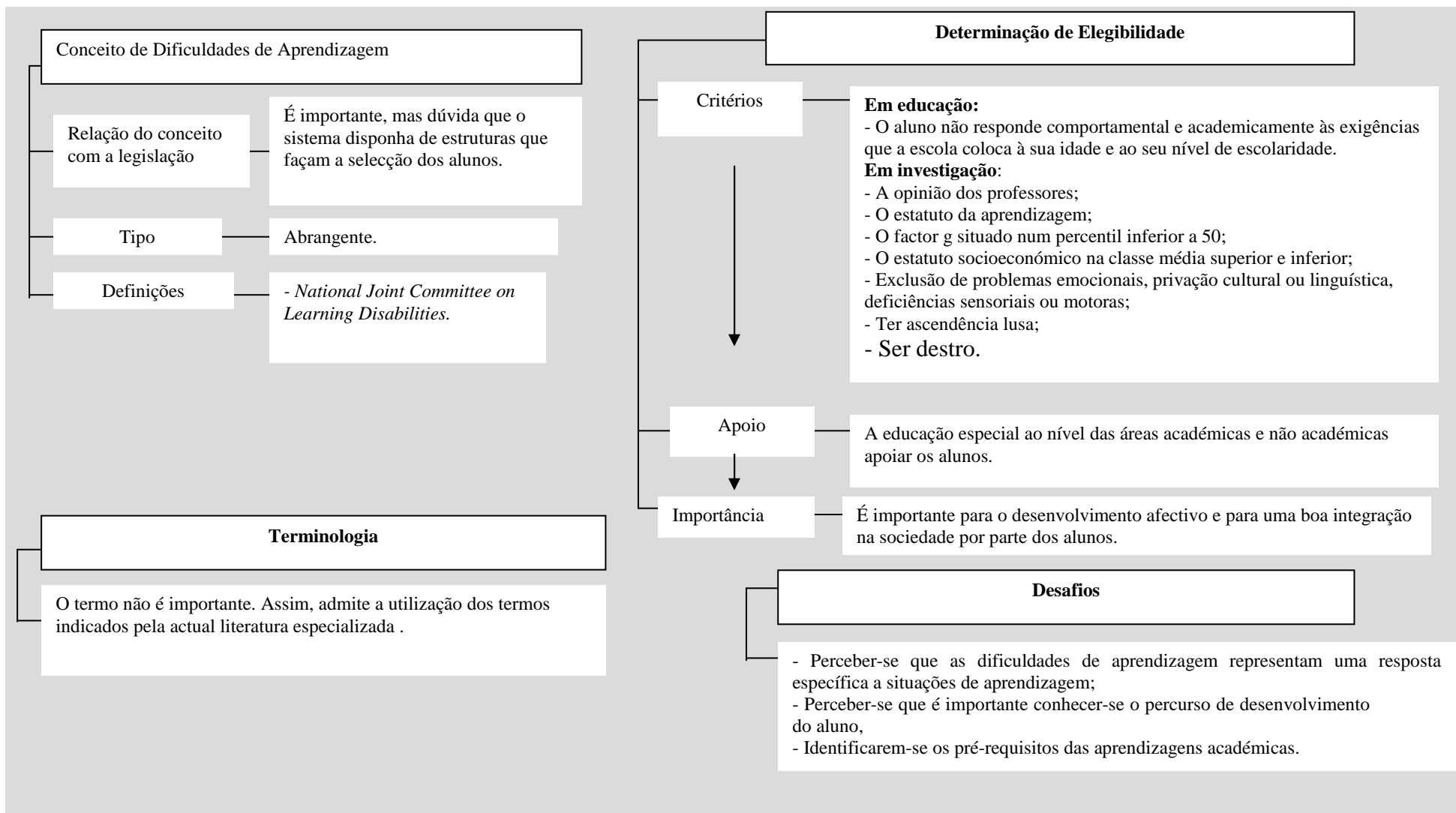


Figura 12. Resumo das perspectivas de Sigma.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: O CRUZAMENTO E A DISCUSSÃO DAS PERSPECTIVAS DOS PARTICIPANTES

O capítulo anterior, ao dar a conhecer sete estudos de caso, permitiu-me, descrever e compreender as perspectivas de cada participante sobre os temas em estudo. Procurando aumentar a compreensão e a explicação global, examinar as similaridades e as diferenças, traçar configurações e direcções, bem como promover a transferibilidade (Miles & Huberman, 1994) apresento, de seguida, o cruzamento e a discussão das perspectivas daqueles que aceitaram colaborar neste estudo. Começo por fazê-lo em relação à evolução do campo das dificuldades de aprendizagem no nosso país, depois às definições conceptuais e operacionais que usam, à organização escolar que preconizam e, por fim, aos desafios que futuramente consideram virem a colocarem-se no campo das dificuldades de aprendizagem em Portugal.

A EVOLUÇÃO DO CAMPO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Os participantes iniciaram as suas actividades profissionais nos anos 60, 70 e 80, e de acordo com cinco²⁷ deles, a evolução—vista como um processo de transformação gradual que se opera ao longo do tempo e que se substancia, nomeadamente, na alteração das características do campo das dificuldades de aprendizagem—, não tem sido muito visível nos últimos 40 anos em Portugal. Os factores que apontam para que não tenhamos passado de um estado a outro, considerado mais avançado, foram diversos e podem ser sintetizados e caracterizados com base nos três aspectos que apresento na Figura 13.

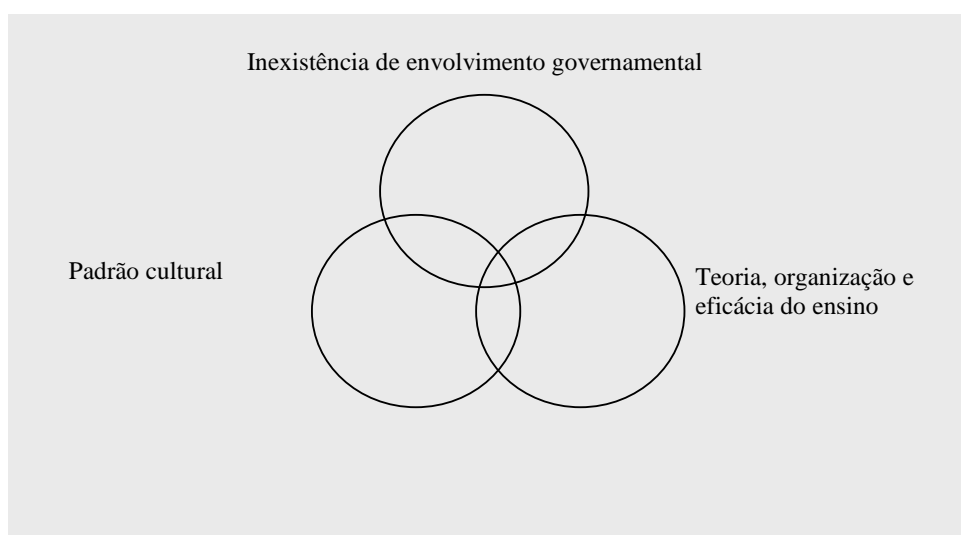


Figura 13. Aspectos que impediram a evolução do campo das dificuldades de aprendizagem em Portugal.

Os três aspectos apresentadas na Figura 13 foram organizados com base na informação recolhida e incluída na categoria que denominei de «evolução» (ver sistema de categorias na Figura 6) e designados no sentido de reflectirem, o mais possível, a essência dos dados. Estão, possivelmente, relacionados e

²⁷ Dois participantes não se quiseram pronunciar sobre este tema.

recebem influências mútuas e, por isso, são simbolizados por círculos interligados. Nos próximos parágrafos descrevo aquilo que no seu conjunto os caracteriza.

Inexistência de envolvimento governamental: Segundo três participantes a evolução pouco significativa no campo das dificuldades de aprendizagem justifica-se pelo regime político não democrático que se vivia em Portugal antes da revolução de 25 de Abril de 1974 e, nos tempos mais recentes, pela ausência de uma política clara, prioritária, continuada e séria. Adicionalmente, estes participantes, mencionam a falta de conhecimento científico sobre as problemáticas que estão associadas às dificuldades de aprendizagem e a negligência como factores impeditivos de progresso.

Teoria, organização e eficácia do ensino: Um dos participantes menciona a importância da ideia transmitida pelas teses maturacionistas, ao nível das práticas do ensino da leitura, de que a aparente dificuldade na aquisição de determinada capacidade académica é, apenas, um atraso de maturação. Consequentemente, a imaturidade do aluno é assumida como a maior causa das dificuldades de aprendizagem e, portanto, o acto de esperar algum tempo para que o desenvolvimento ocorra na criança, é visto como natural. A ideia difundida pelas teorias construtivistas de que os alunos devem construir o seu próprio saber é, segundo um dos participantes, igualmente popular no seio dos profissionais portugueses e impeditiva de progresso. São, igualmente referidas, por um outro participante, ideias relacionadas com a forma como a sala de aula é organizada para dar resposta às necessidades dos alunos. Adicionalmente, um terceiro participante, considera que a falta duma abordagem mais eficaz ao nível da intervenção específica, que é feita junto dos alunos, não tem promovido o desenvolvimento do campo das dificuldades de aprendizagem.

Padrão cultural: Segundo dois dos participantes, algumas das características da população portuguesa, nomeadamente a permissividade, a tolerância, o desinteresse, o catolicismo, a pouca valorização da história, a pouca organização, ou a pouca valorização do que é científico, ao reflectirem-se no funcionamento da escola, impedem a evolução do campo das dificuldades de aprendizagem.

Paralelamente à referência dos aspectos acima indicados, dois participantes lembram que, no entanto, o atendimento feito a alunos com necessidades educativas especiais tais como, por exemplo, deficiência visual, auditiva, mental ou motora, tem sofrido algum progresso, chegando um deles a afirmar que em relação a estes grupos existiram muitas alterações a nível educativo. Tal foi justificado com a existência de legislação, com o seguimento das tendências que subsistem na Europa e noutros países, com a mudança, em 1974, do regime político português e com a oferta de formação especializada nas universidades portuguesas. Contudo, um outro participante olha com alguma preocupação para o futuro próximo da educação especial em Portugal.

Referi as razões que, segundo os participantes, têm estado na origem da evolução pouco significativa deste campo em Portugal. Segundo a literatura, internacionalmente o envolvimento governamental tem sido influente e decisivo para a fundação e a expansão do campo das dificuldades de aprendizagem. Contudo, tal como se pode ver no Quadro 4, outras razões são igualmente indicadas pelos investigadores internacionais. De entre estas, saliento a existência de organizações de pais e de profissionais dedicadas à defesa dos interesses dos alunos, a escolha de um nome genérico que pudesse abarcar a variedade de problemas académicos que caracterizam as dificuldades de aprendizagem e que, ao mesmo tempo, fosse consensual (Ariel, 1992; Hammill, 1993; Kavale & Forness, 1995; Kirk, 1981), a evolução da educação especial, a produção de investigação nas áreas da neurologia e da intervenção remediativa, o desenvolvimento da psicologia

(Ariel, 1992), a aprovação de legislação que protege e apoia as crianças e os jovens em idade escolar, a existência de programas educativos ou de adaptações curriculares ao longo do percurso escolar dos alunos e a presença nas escolas de profissionais de diferentes áreas disciplinares (Hammill, 1993).

Quadro 4

EVENTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM (ADAPTADO DE ARIEL, 1992; BENDER, 2004)

Fundação
<ul style="list-style-type: none"> - Crescimento da consciência social em relação às crianças com necessidades educativas especiais. - Origem do termo. - Origem de definições. - Envolvimento governamental. - Existência de financiamento. - Fundação de prestigiadas associações de pais e de profissionais. - Formulação dos construtos das dificuldades de aprendizagem. - Investigação e estudo das dificuldades de aprendizagem sob várias perspectivas (comunicação/linguagem/perceptivo-motora). - Desenvolvimento de abordagens de diagnóstico e de intervenção. - Formação de profissionais.
Expansão
<ul style="list-style-type: none"> - Proliferação de associações de pais e de profissionais. - Aprovação de legislação que permite a elegibilidade e o apoio nas escolas regulares públicas. - Investigação e proliferação de modelos de apoio nas escolas regulares públicas. - Desenvolvimento de abordagens de diagnóstico e de intervenção. - Formação de profissionais. - Questionamento sobre a definição, os critérios, a formação, a avaliação e o ambiente de aprendizagem mais eficazes. - Produção de investigação.

Factores políticos, humanos e de funcionamento desempenham um papel fundamental na fundação e na expansão do campo das dificuldades de aprendizagem. Olhando para o conhecimento produzido no âmbito da investigação internacional, bem como para as perspectivas dos participantes neste estudo, termino esta secção com a noção de que a fundação e o desenvolvimento do campo das dificuldades em Portugal depende de uma maior acção do governo e das associações de pais e de profissionais, da produção de investigação, da divulgação de informação e da existência de formação.

A DEFINIÇÃO CONCEPTUAL E A OPERACIONALIZAÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

De acordo com o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa* (2001), definir é «a acção de enunciar, de caracterizar os atributos essenciais de um ser ou de uma coisa», ou, no sentido dado pela Filosofia ou pela Lógica, a «determinação da compreensão de um conceito» (p. 1084). Embora uma definição seja considerada um instrumento semântico que utiliza palavras com o objectivo de descrever, o produto pode não ser uma representação exacta do que se pretendia definir, na medida em que o objectivo é comunicar não apenas informação factual, mas, também, informação sobre o significado, o que envolve um processo interpretativo (Miller, 1980, citado por Kavale & Forness, 2000) de tradução de qualidades básicas e fundamentais em palavras. Estas qualidades, denominadas por Aristóteles em 1960 de *essência*, não são facilmente capturadas em palavras e, para se obterem, é necessário que se descrevam as propriedades físicas e as componentes metafísicas (os elementos) que tornam alguma coisa no que é (Kavale & Forness, 2000). Foram Sócrates e Platão que inventaram a noção de definição (Robison, 1950) e segundo Hammill (1990), poucos temas no campo das dificuldades de aprendizagem têm provocado tanto interesse quanto os relacionados com esta noção.

Embora existam diferentes tipos de definições (Robison, 1950), no que se refere ao campo das dificuldades de aprendizagem as que têm vindo a ser elaboradas ao longo do tempo, são denominadas de conceptuais (Hammill, 1990) e de operacionais (Hammill, 1990; Kavale & Forness, 1995, 2000; Kavale, Forness, & Lorschach, 1991). Uma definição conceptual de dificuldades de aprendizagem é um enunciado que descreve a problemática em termos teóricos e que constitui o primeiro passo para o desenvolvimento de uma definição operacional (Hammill, 1990; Kavale & Forness, 2000). Em

geral, assume-se que a definição operacional possui a vantagem de converter conceitos teóricos em elementos específicos possíveis de serem utilizados pelos profissionais da educação nos momentos de identificação de crianças, jovens e adultos. Kerlinger (1973) sugere que uma definição operacional dá sentido a determinado construto, pois especifica as actividades ou as operações necessárias para o medir, ou seja, funciona como um manual de instruções (Kavale & Forness, 1985).

Existem razões, uma teórica e várias práticas, que justificam que se defina um fenómeno como o das dificuldades de aprendizagem (Hallahan et al., 2005). A razão teórica inclui a ideia de que se definirmos, de forma clara, as dificuldades de aprendizagem, vamos realmente conhecê-las melhor (Hammill, 1990). As razões práticas relacionam-se com:

- Existência de legislação (Hallahan et al., 2005);
- Indicação dos termos a utilizar (McCarthy, 1971);
- Decisão sobre os critérios de identificação (Hammill, 1990; Keogh & MacMillan, 1983; Keogh, Major-Kingsley, Omori-Gordon, & Reid, 1982);
- Realização de estudos de prevalência e de caracterização da população (McCarthy, 1971);
- Realização de investigação (Hallahan et al., 2005);
- Diferenciação entre dificuldades de aprendizagem e outras problemáticas similares (Keogh & MacMillan, 1983; Keogh et al., 1982);
- Atribuição e promoção de serviços de apoio, bem como de financiamento para os iniciar, manter e expandir (Keogh, 1983; Keogh & MacMillan, 1983; Keogh et al., 1982)
- Especificação dos procedimentos de intervenção mais adequados (McCarthy, 1971);
- Facilitação do estudo científico das dificuldades de aprendizagem (Keogh, 1983);

- Determinação dos standards para a selecção de amostras em estudos de investigação (Keogh & MacMillan, 1983; Keogh et al., 1982);

- Promoção da advocacia cívica e governamental aos alunos com dificuldades de aprendizagem (Keogh, 1983).

Neste estudo abordo a questão da definição conceptual e operacional de dificuldades de aprendizagem descrevendo e analisando a polissemia e a sinonímia do termo, olhando para as componentes e para os critérios de operacionalização do conceito, verificando a importância atribuída ao estatuto legal do fenómeno e referindo as definições internacionais que são mais utilizadas pelos participantes. Nas secções seguintes, centro-me nestes aspectos, considerando a globalidade dos participantes.

A Polissemia e a Sinonímia do Termo Dificuldades de Aprendizagem

A análise das perspectivas dos participantes sobre o termo dificuldades de aprendizagem que consideram no desempenho da docência, da investigação ou da clínica, conduz-me à formação de três grupos distintos. No grupo que intitulo de *global* incluo a perspectiva de três dos participantes que empregam o termo dificuldades de aprendizagem para denominarem o conjunto de alunos que, devido a etiologia diversa, exhibe um desempenho académico abaixo da média. No grupo que denomino de *parcial*, contemplo a perspectiva de um dos participantes que usa o termo dificuldades de aprendizagem para designar o conjunto dos alunos que exhibe um desempenho académico abaixo da média, que não é atribuído a deficiências sensoriais, motoras, ou cognitivas. No grupo que chamo de *específico*, incluo a perspectiva de três dos participantes que utilizam o termo dificuldades de aprendizagem para denominarem o conjunto dos alunos que exhibe um desempenho académico abaixo da média que não é atribuído a deficiências sensoriais, motoras, ou cognitivas, a desvantagens culturais ou económicas, a um ensino inapropriado, a

perturbações emocionais, a hiperactividade (a combinação destes factores é diversa, como se poderá constatar na Figura 15). Os participantes que integram o grupo específico usam o termo como sinónimo do termo inglês *learning disabilities*. A possível relação entre estes três grupos está esquematizada na Figura 14.

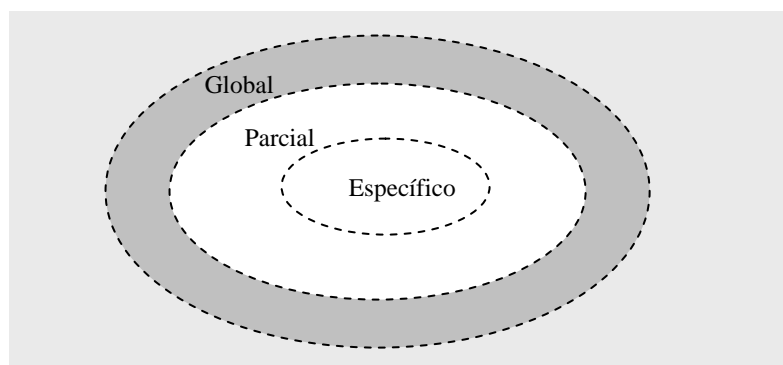


Figura 14. Relação entre os três grupos de alunos.

A análise do conteúdo dos documentos que li e das entrevistas que realizei com cada um dos participantes, conjuntamente com o conhecimento intuitivo que adquiri nas conversas informais, permite-me sublinhar que o facto de o termo dificuldades de aprendizagem, ser, entre eles, associado a três conceitos, não quer dizer que os participantes que o associam a um conceito global ou parcial não considerem como real a existência do grupo de alunos enquadrados no conceito específico. Com efeito, cinco participantes utilizam os seguintes termos para designarem este grupo de alunos: Distúrbios de aprendizagem, problemas de aprendizagem, dificuldades graves de aprendizagem, graves problemas de aprendizagem, distúrbios específicos de aprendizagem. Paralelamente, os termos dislexia e disgrafia são indicados por um dos participantes, como sinónimos, respectivamente, de perturbações específicas da leitura e dificuldades específicas da escrita, e no seu conjunto como dificuldades de aprendizagem da língua materna. Assim, o termo dificuldades de aprendizagem é, para além de polissémico, sinonímico.

Numa reflexão individual sobre a questão da terminologia usada em Portugal, Correia (2002), salienta que se queremos usar o termo dificuldades de aprendizagem como tradução de *learning disabilities*, devemos adoptar o termo «problemas de aprendizagem quando nos referirmos a situações educacionais problemáticas generalizadas, de índole temporária ou permanente» (p. 108). No caso de queremos utilizar o termo dificuldades de aprendizagem, para nos referirmos a situações educacionais problemáticas específicas, então a sugestão de Correia é para usarmos o termo «discapacidades de aprendizagem», como tradução de *learning disabilities*.

Não existiu unanimidade entre os participantes quanto à necessidade de o termo dificuldades de aprendizagem ser alterado. De facto, dos sete participantes, três indicam não ser necessário (todos apresentam um conceito específico), dois são da opinião que devíamos usar um termo novo (os dois com um conceito global), um indica ser-lhe indiferente o termo utilizado (conceito parcial), e outro indica que não se revê em rótulos (ver Quadro 5).

Quadro 5

PERSPECTIVA SOBRE A ALTERAÇÃO DO TERMO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SUGESTÕES

	Alteração do termo			Novo termo
	Não	Sim	Indiferente	
Participantes		X		Distúrbios de aprendizagem
	X			
	X			
		X		Dislexia, Disgrafia e discalculia
	X ²⁸			Problemas de aprendizagem
	-	-	-	
			X	

O termo distúrbios de aprendizagem é indicado como aquele que melhor indica que algo perturba o aluno durante as tarefas de aprendizagem, e de que existem impedimentos graves na aquisição de determinados conhecimentos e no desenvolvimento de certas capacidades. O participante que faz esta sugestão justifica-a dizendo que utiliza o termo distúrbios de aprendizagem como tradução

²⁸ Este participante não alterava o termo, mas se o tivesse de fazer substituíria-o problemas de aprendizagem.

do termo inglês *learning disabilities*, enquanto o termo dificuldades de aprendizagem é usado como sinónimo de necessidades educativas especiais. Os termos dislexia, disgrafia e discalculia são sugeridos para indicar dificuldades a nível, respectivamente, da leitura, da escrita e do cálculo e raciocínio matemático. Estes termos, internacionalmente aceites e de fácil tradução para a língua portuguesa, apontam para a utilização de uma terminologia que identifique os subgrupos incluídos nas dificuldades de aprendizagem e não de um só termo que os englobe. Outra sugestão é o uso do termo problemas de aprendizagem, ainda que o participante que o sugere não considere muito pertinente encontrar uma alternativa para dificuldades de aprendizagem.

Os três participantes que consideram não ser importante encontrar alternativas terminológicas para o conceito de dificuldades de aprendizagem em Portugal, apresentam diversas justificações para a sua posição. Em síntese, dois deles valorizaram o facto de dificuldades de aprendizagem ser um termo não estigmatizante, perceptível e conhecido dos professores (ainda que por ser muito abrangente possa trazer problemas de comunicação) e consideram que não existem alternativas consideradas válidas (o termo distúrbios é mais utilizado na língua portuguesa, falada no Brasil, os termos transtorno e problemas são abrangentes e o termo perturbação tem uma conotação médica). O terceiro participante indica que o termo usado não é muito importante, quando o direito ao apoio nas escolas regulares está adquirido e todos os profissionais lhe atribuem o mesmo conceito.

Embora com propostas diferentes, os sete participantes não utilizam, nem sugerem termos que refiram a etiologia do problema. Antes parecem valorizar termos que implicam comportamentos observados, ou que chamam a atenção para os problemas académicos, ou que fazem sentido no contexto da identificação e da intervenção. Na reflexão que fazem sobre a utilização do termo dificuldades de aprendizagem, dois participantes chamam a atenção para a abrangência que este termo assume na língua portuguesa, corroborando a perspectiva de Correia (1992)

que alerta para o facto de este aspecto implicar «uma certa prudência, a fim de não cairmos numa tendência perniciosa que será a de considerarmos toda a espécie de problema escolar uma dificuldade de aprendizagem» (p. 92). A existência de consenso em relação ao termo em Portugal, é um factor que poderá ser importante atingir, no sentido em que contribui para a fundação e a expansão do campo de dificuldades de aprendizagem. Esta ideia é transmitida por Cruickshank (1972) num artigo em que ao abordar algumas dos desafios enfrentados pelo campo das dificuldades de aprendizagem, nos EUA, analisa a variância da terminologia utilizada e considera que tal variância constitui uma barreira ao desenvolvimento de programas de intervenção coerentes.

No geral, o que parece sobressair, é a necessidade de encontrarmos consenso quanto à definição e operacionalização do conceito de dificuldades de aprendizagem e depois encontrar o melhor termo para o denominar. Quanto a esta nomenclatura, teremos de reflectir até que ponto esta deve, ou não, espelhar a severidade e a especificidade da problemática, que no termo dificuldades de aprendizagem se parece perder.

As Componentes do Conceito de Dificuldades de Aprendizagem

Procurando conhecer quais as componentes que caracterizam o conceito que os participantes têm de dificuldades de aprendizagem analisei dedutivamente os dados, usando como base o trabalho de vários autores (Hammill, 1990; Mercer et al., 1976; Mercer et al., 1996; Mercer et al., 1990), e indutivamente, com categorias que emergiram dos dados. Desta análise sobressaem cinco componentes que passo a descrever.

A *componente «académica»*, que ressalta os problemas nas áreas escolares (leitura, escrita e matemática), é considerada a «marca» das dificuldades de aprendizagem e a característica, associada a esta problemática,

mais aceite internacionalmente e presente em todas as definições conceptuais (Hallahan & Kauffman, 2003; Mercer et al., 1996), é referida por todos aqueles que participaram neste estudo. Embora com abordagens diferentes todos especificam os problemas ao nível da leitura, da escrita e do cálculo e raciocínio matemático como aspectos que definem as dificuldades de aprendizagem.

A componente «não verbal», é induzida dos dados que recolhi junto de dois participantes. Um deles acrescenta à componente académica, a componente não verbal das dificuldades de aprendizagem, ou seja, os processos relacionados com a organização visuo-espacial, a percepção táctil, a dispraxia, a disgrafia, a resolução de problemas não verbais e a percepção social. Outro participante, em alusão à teoria das inteligências múltiplas desenvolvida por Howard Gardner, considera que para além das áreas da lógico-matemática e da linguística, devemos considerar a musical, a cinestésica, a interpessoal e a intra-pessoal.

A componente «vitalícia», realça a ideia veiculada pela literatura especializada de que, para a maioria dos indivíduos, esta é uma condição para toda a vida, embora as características das dificuldades de aprendizagem possam sofrer ligeiras alterações com o passar dos anos, na medida em que a pessoa vai aprendendo a lidar com os seus problemas (P. J. Gerber, 2001; Hallahan et al., 1999; Hallahan et al., 2005; Kavale, 1988). De facto, segundo as conclusões da Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem, os investigadores consideram consensual a ideia de que as dificuldades de aprendizagem são experienciadas ao longo da vida, com manifestações que variam em função do estado de desenvolvimento do indivíduo e das exigências do meio onde este se encontra. Desta forma sugerem que termos como «estados de desenvolvimento» e «exigências do meio» em oposição a «exigências académicas» necessitam de ser utilizados numa definição

conceptual, no sentido de se apoiar a ideia de que as dificuldades de aprendizagem são vitalícias e não apenas evidentes em ambientes académicos. Uma vez que as exigências de um ambiente de trabalho são diferentes das de um ambiente escolar, a intervenção com sucesso em determinada área de dificuldade não implica que no futuro o mesmo indivíduo não vivencie dificuldades e não tenha necessidade de intervenções adicionais nessa, ou noutras áreas (Bradley et al., 2002b). Neste estudo, cinco dos participantes mencionam que esta componente deveria ser incluída numa definição conceptual. Ao contrário, dois salientam que as dificuldades de aprendizagem, apesar de poderem ser crónicas e terem um impacto na vida activa e adulta dos indivíduos, só se justificam quando estes frequentarem um estabelecimento de ensino. Logo, não a incluiriam numa definição conceptual.

A componente «exclusão» indica que as dificuldades de aprendizagem podem ocorrer concomitantemente com outras condições, mas não são provocadas por elas. Procura tornar claro que as dificuldades de aprendizagem não são uma causa primária de necessidades educativas especiais de âmbito sensorial, mental ou motor, de distúrbios emocionais, de desvantagem cultural, económica ou social ou de um ensino insuficiente ou inadequado. Esta componente que delimita determinadas condições específicas e exclue o indivíduo que as apresenta de ser identificado como apresentando dificuldades de aprendizagem (Mercer, Forgnome, & Wolking, 1976; Mercer, Jordan, Allsopp, & Mercer, 1996) está presente no discurso de seis dos participantes, embora com combinações variadas. Apresentarei e analisarei estas combinações quando abordar os critérios de operacionalização do conceito. Saliento, contudo, que existiu unanimidade quanto à inclusão das necessidades educativas especiais antes mencionadas, nesta componente, o que não acontece quanto às restantes condições ou influências. Um destes participantes, embora exclua do grupo aqueles alunos que apresentam as

deficiências mencionadas, não concorda com a ideia de existir um conjunto de critérios de exclusão que depois na prática implique excluir determinadas condições e ficar com o que resta dessa exclusão.

A origem desta componente remonta aos critérios que Strauss e Lehtinen (1947) criaram para o diagnóstico de lesão cerebral mínima e foi usada nos EUA para que as dificuldades de aprendizagem se estabelecessem enquanto uma categoria distinta e diferente das já existentes; ou seja, ajudou a formar a identidade das dificuldades de aprendizagem e procurou impedir que todas as crianças que experienciam insucesso académico fossem identificadas como apresentando esta problemática. Assim, num contexto em que os parâmetros que definem as componentes das dificuldades de aprendizagem estavam em estado de mudança constante, a inclusão desta componente constituiu um passo importante para a emergência do campo das dificuldades de aprendizagem (Kavale & Forness, 1985). Segundo os resultados da Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem a componente de exclusão é relevante pois pode prevenir uma identificação inapropriada (Bradley et al., 2002b). Contudo, a utilização desta componente na identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem não deixa de provocar polémica, na medida em que esta problemática está, de certa forma, a ser definida mais por aquilo que não é do que por aquilo que é. Paralelamente, é ainda posto em causa o facto de nos casos da exclusão de alunos, por exemplo, por ensino inadequado ou insuficiente, ou por desvantagem cultural, ou económica, embora seja, muitas vezes, possível especificar uma área primária de défice, ser difícil diferenciar a influência do défice primário, bem como as suas consequências negativas, ao nível das capacidades de aprendizagem (Kavale & Forness, 1985). De facto, se actualmente o coeficiente de inteligência é um dos meios mais comuns de se excluírem crianças com deficiência mental do grupo das dificuldades de aprendizagem, é necessária evidência empírica no que respeita a métodos utilizados para se excluírem crianças com base em distúrbios

comportamentais, em falta de oportunidades de aprendizagem e em défices sensoriais primários (Bradley et al., 2002b).

A componente «discrepância» remete para a ideia de que os alunos com dificuldades de aprendizagem exibiam um insucesso na aprendizagem académica que é por um lado específico—da leitura, da escrita, da matemática— e, por outro, inexplicável (D. Fuchs et al., 2003). De facto, esta componente sobressai do discurso de cinco participantes através de três formas: a) um indica um desfasamento significativo entre aquilo que era suposto o aluno saber para a média da sua faixa etária e aquilo que ele efectivamente sabe; b) três referem a existência de um desfasamento entre a realização escolar que a inteligência normal, ou acima da média, do aluno fazia prever e realização escolar que efectivamente existe; c) um dos participantes, mais envolvido com as questões da dislexia, acentua a discrepância entre a linguagem oral e a linguagem escrita (ler e escrever), com a acentuação da dificuldade ao nível da aquisição da linguagem escrita. Assim, segundo estes participantes, a discrepância pode ser operacionalizada mediante um insucesso académico inexplicável face ao coeficiente de inteligência, à idade, ou ao nível da linguagem oral do indivíduo.

A componente «neurológica» diz respeito aos factores neurológicos que são muitas vezes apontados como potenciais causas das dificuldades de aprendizagem, o que não é surpreendente devido ao impacto que o trabalho de Strauss e Werner teve no campo das dificuldades de aprendizagem (Hallahan & Kauffman, 2003; Mercer, 1997). Neste estudo esta componente é apontada por um dos participantes como importante e posta em causa por dois deles, que questionaram até que ponto são as lesões cerebrais que promovem a existência de dificuldades académicas, ou é a existência de dificuldades académicas que favorece a existência de lesões cerebrais. Um destes dois

reconhece que existem alunos em relação aos quais existe algo de neurológico que se apresenta disfuncional, contudo, não reconhece valor a esta informação quando se planificam ou realizam intervenções educativas. Hallahan, Kauffman, Lloyd, e Martinez (2005) quando analisam a forma como o conhecimento sobre as causas neurológicas das dificuldades de aprendizagem afecta o trabalho dos professores, reconhecem que para eles o importante é manterem estes aspecto numa perspectiva apropriada; ou seja, consideram que saber a causa exacta das dificuldades de determinado aluno tem uma utilidade limitada para a forma como ele deve ser ensinado. Até porque, na maior parte dos casos, existe pouca evidência neurológica da lesão no tecido cerebral, pelo que actualmente o termo utilizado é disfunção do sistema nervoso central (SNC). Significando a palavra disfunção, um mau funcionamento do SNC e não uma lesão do tecido neurológico (Hallahan & Kauffman, 2003).

Em síntese, das quatro componentes analisadas, a académica é a que é aceite e compreendida pelos sete participantes. A dificuldade em se conseguir um nível aceitável de concordância no que respeita às componentes de uma definição conceptual promove, a falta de compreensão sobre o conceito de dificuldades de aprendizagem e dificulta a exposição clara das razões pelas quais determinado aluno é considerado como apresentado esta problemática (Kavale & Forness, 2000). Sem compreensão e explicação consensuais, os argumentos sobre o que são as dificuldades de aprendizagem permanecem dependentes de quem os comunica.

A Operacionalização do Conceito de Dificuldades de Aprendizagem em Ambientes Educativos

No seu conjunto, seis participantes neste estudo indicaram 16 critérios para a operacionalização do conceito de dificuldades de aprendizagem e um

considerou a utilização dos critérios da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, conhecida por CIF. Não existindo unanimidade quanto ao tipo e à combinação de critérios a usar, apresento na Figura 15 as seis combinações que obtive ao analisar as respostas dos sete participantes.

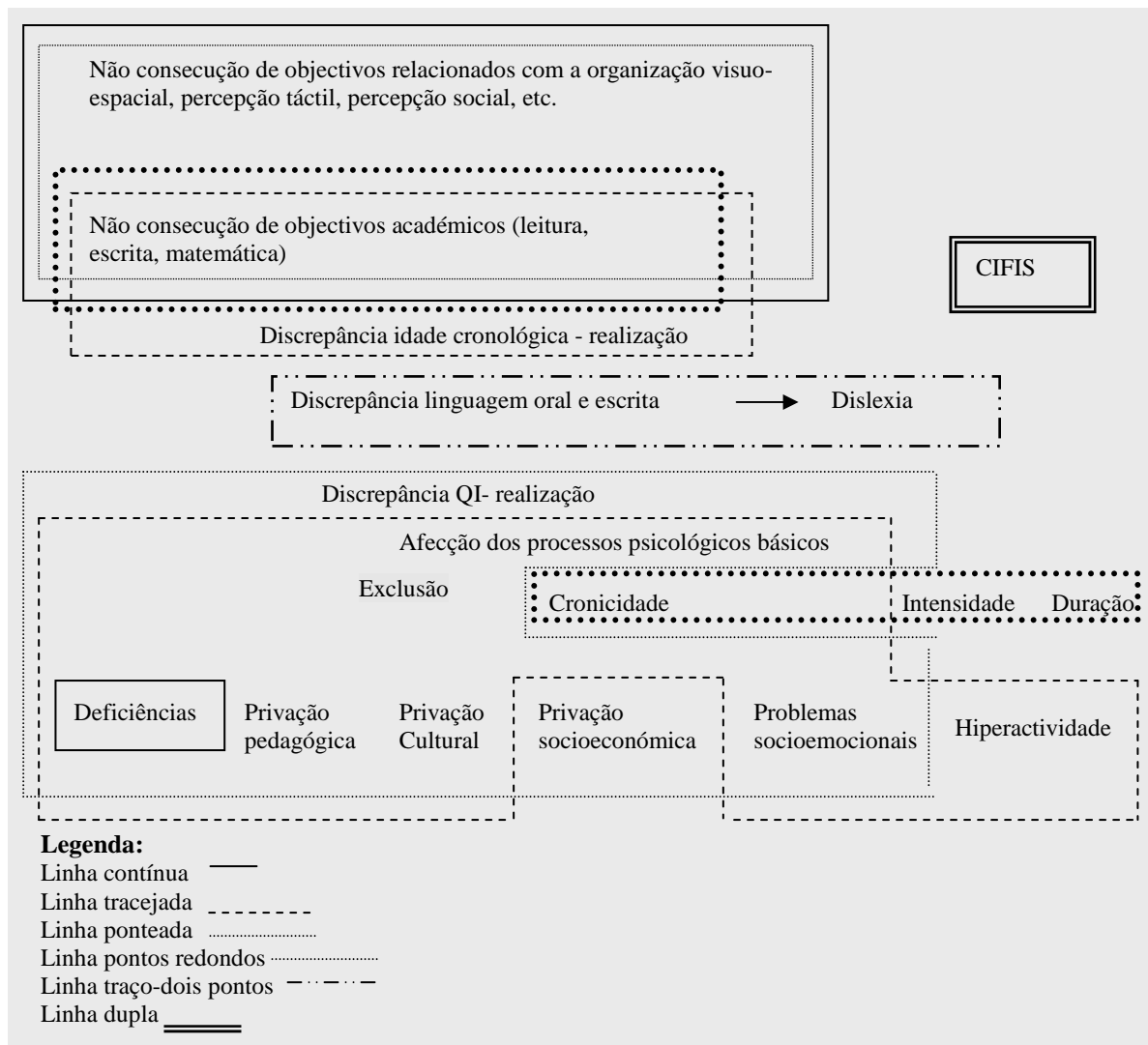


Figura 15. Seis combinações de critérios de identificação.

A linha contínua representa o conjunto de critérios indicados por um participante. Segundo ele, um aluno é identificado com dificuldades de aprendizagem quando por um lado não realiza os objectivos académicos e/ou comportamentais (mostra falta de adaptação à escola), e, por outro lado, não

apresenta necessidades educativas especiais do tipo mental, visual, auditiva, ou motora.

O conjunto de critérios delimitado com a linha a tracejado foi apontado por um participante. Segundo esta perspectiva os critérios de operacionalização das dificuldades de aprendizagem são a não consecução de objectivos académicos esperados para a idade do aluno (discrepância realização-idade), a cronicidade, a afecção dos processos psicológicos básicos, a exclusão de necessidades educativas especiais de âmbito mental, visual, auditiva, ou motor, de distúrbios emocionais graves, de hiperactividade e de privação pedagógica ou cultural.

A linha pontuada rodeia os critérios indicados por dois participantes. Para estes, os alunos são identificados mediante a não consecução de objectivos académicos e/ou de objectivos relacionados com as dificuldades de aprendizagem não verbais esperados para o seu nível intelectual (discrepância realização-coeficiente de inteligência), da afecção dos processos psicológicos básicos e mediante a exclusão de causas relacionadas com a existência de necessidades educativas especiais do domínio mental, visual, auditiva, ou motor, de problemas emocionais ou de privação pedagógica ou cultural.

A linha a pontos redondos demarca os três critérios indicados por um participante. Para este profissional a identificação é feita a partir da avaliação da intensidade, da duração e da etiologia dos problemas académicos dos alunos, e mediante a exclusão de causas como a existência de uma deficiência mental, visual, auditiva, ou motora, de problemas emocionais ou de privação pedagógica ou cultural.

A linha traço-dois pontos contorna o critério que um participante indicou para a identificação da dislexia, uma vez que esta é a área onde tem desenvolvido a sua actividade profissional. Segundo esta perspectiva a dislexia é identificada quando a capacidade que existe para a aquisição da

linguagem escrita (ler e escrever) é inferior à que existe para a compreensão da linguagem oral.

A linha dupla indica a utilização dos critérios da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde. Esta perspectiva, indicada por um participante, utiliza um modelo de funcionalidade e incapacidade que se baseia na interação entre cinco componentes—condição de saúde, funções e estruturas do corpo, actividade, factores ambientais e factores pessoais. No âmbito deste conjunto de componentes, é feita a descrição da situação de cada pessoa nos domínios da saúde ou relacionados com a saúde. Esta descrição é sempre realizada e analisada num contexto de factores ambientais e pessoais. O objectivo desta classificação é «proporcionar uma linguagem uniformizada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde» (Organização Mundial de Saúde & Direcção Geral da Saúde, 2003, p.5), como a educação ou o trabalho.

Como se pode perceber pelo que descrevi anteriormente e pela análise da Figura 15, não existe consenso quanto a uma única combinação de critérios, embora vários participantes utilizem os mesmos. Nenhum dos participantes, mesmo quando indicam a existência de uma discrepância, utiliza medidas formais e rígidas que incluam a quantificação de um determinado valor que indique se o aluno é ou não identificado como apresentando dificuldades de aprendizagem. O participante que sugere a utilização de uma discrepância idade cronológica-realização admite que, embora a quantificação da discrepância possa levantar muitos problemas, deve ser encontrada com base na definição de *standards* de realização apropriados à população escolar portuguesa. É unânime entre os participantes a recusa de critérios de identificação formais que uniformizem um hipotético processo de identificação nas escolas portuguesas. No global as justificações incluem os seguintes aspectos:

- mais importante que a uniformização de critérios é o aumento do conhecimento que os profissionais têm da problemática das dificuldades de aprendizagem;

- o campo das dificuldades de aprendizagem é muito complexo;

- o processo de identificação não pode igualar-se a algo puramente matemático, antes deve resultar de uma decisão conjunta entre profissionais habilitados e pais;

- é difícil quantificar, por exemplo, uma discrepância entre o coeficiente de inteligência e a realização académica ou entre a idade e a realização académica, pois não existem nem testes formais, nem normas adequadas à população portuguesa;

- a existência de um processo uniforme de identificação das dificuldades de aprendizagem nas escolas portuguesas deixaria de fora muitos alunos com insucesso na consecução dos objectivos escolares;

- não devemos importar de outros países sistemas de identificação rígidos que incluam, por exemplo, o direito de a escola ser processada judicialmente.

Embora contra a existência de critérios de identificação formais que uniformizem um hipotético processo de identificação nas escolas portuguesas, um dos participantes admite que tal poderia trazer três benefícios:

- favoreceria a utilização de uma mesma linguagem entre os profissionais;

- melhoraria a qualidade do diagnóstico;

- proporcionaria apoio formal aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

De facto, segundo Ariel (1992), a inexistência de um sistema de identificação dificulta a compreensão da natureza da problemática das

dificuldades de aprendizagem, inibe a delineação da direcção a seguir em termos de organização e promoção da intervenção, desfavorece a comunicação entre os profissionais, desvia a defesa e a atenção ao problema e impede a investigação.

A Operacionalização do Termo Dificuldades de Aprendizagem em Investigação

Três dos sete participantes têm artigos publicados com resultados de investigação realizadas no campo das dificuldades de aprendizagem. Esta secção sintetiza e examina os critérios utilizados por eles para seleccionarem o conjunto de alunos com dificuldades de aprendizagem que constituíram as amostras. Os três investigadores organizaram o tipo de critérios e criaram ou adaptaram os instrumentos formais que pretenderam e acharam úteis usar. Na Figura 16 apresento delimitadas com a linha contínua e a linha tracejada as duas combinações de critérios. Saliento que os critérios rodeados com a linha contínua foram usados em estudos em que o termo dificuldades de aprendizagem (que aparece no título do documento), é usado com um sentido global, enquanto que aqueles rodeados com a linha a tracejado, é específico.

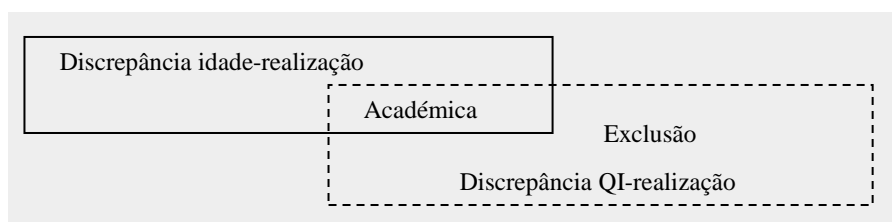


Figura 16. Duas combinações de critérios de identificação em investigação.

Das duas combinações de critérios apresentados na Figura 16 saliento quatro aspectos. Primeiro, ambas as combinações incluem a operacionalização da componente académica do conceito de dificuldades de

aprendizagem, embora sem serem referidas, especificamente, quais as áreas que foram analisadas; ou seja, as áreas são mencionadas na sua globalidade. Segundo, tanto a discrepância entre o coeficiente de inteligência e a realização como a discrepância entre a idade cronológica e a realização do aluno são utilizadas, embora a primeira nunca seja quantificada e a segunda o seja (desfasamento de dois anos). Terceiro, a componente denominada de exclusão é operacionalizada por dois investigadores quando excluem da amostra alunos que apresentavam deficiências ou problemas emocionais, que eram provenientes de famílias com níveis socioeconómicos baixos (dois dos investigadores) ou que apresentavam sinais de risco (um dos investigadores), que se encontravam em privação cultural ou linguística, que não eram de descendência lusa, e que não eram destros (um dos investigadores). Por fim, as fontes a que os investigadores recorreram foram os professores, os pais, os processos escolares e os testes formais, uns standardizados para a população portuguesa, outros não.

Esta descrição mostra que no contexto das investigações analisadas, no conjunto, os investigadores apresentam uma actuação diversificada no que respeita os critérios de identificação. Assim, este tipo de critérios pode estar a seleccionar alunos que necessitem de algum tipo de apoio, devido a causas variadas, mas não implica que sejam aqueles com dificuldades de aprendizagem, quando esta é vista no sentido específico (Olson & Mealor, 1981).

As Influências Internacionais

Na medida em que não existe nenhuma definição sobre dificuldades de aprendizagem que seja uma referência em Portugal, procurei conhecer se os participantes usavam no desempenho das suas funções profissionais,

definições internacionais e quais preferiam. No Quadro 6 apresento as quatro definições que cinco dos participantes indicaram—a presente na Lei Pública dos EUA, a presente na legislação do Canadá e as elaboradas pelo *National Joint Committee for Learning Disabilities* (NJCLD) e pela Associação de Crianças e adultos com Dificuldades de Aprendizagem (ambas norte-americanas). Um dos participantes indicou-me que não utiliza definições internacionais e outro não fez nenhuma referência, mas referiu que na área que estuda (a dislexia), actualmente se identifica mais com a perspectiva inglesa.

Quadro 6.
DEFINIÇÕES INTERNACIONAIS MAIS UTILIZADAS.

Participantes	Definições			
	NJCLD	Lei Pública americana	Associação de Crianças e Adultos com DA	Ministério da Educação do Canadá
	X	X	X	
		X		X
	X			
			Inglesas	
		X		
			Não usa	
	X			

No Quadro 6 sobressai que as definições que mais foram indicadas são a presente na legislação americana e a elaborada pelo NJCLD, um comité constituído por oito organizações de profissionais e pais de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Num estudo que realizou em 1990, Hammill concluiu que 11 definições tinham até então usufruído de alguma popularidade e tido um impacto significativo no campo das dificuldades de aprendizagem nos EUA. Entre elas estão a da Lei Pública americana e a elaborado pelo NJCLD, que, ao longo dos tempos têm, igualmente, sido as mais utilizadas por parte das escolas americanas (Hallahan & Kauffman, 2003; Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1998; Hammill & Bryant, 1998; Hammill, 1990; Heward, 2000; Kavale & Forness, 2000; Lerner, 2000). Embora similares na descrição que

fazem do conceito, a definição legal representa uma posição de compromisso político e educativo sobre a natureza das dificuldades de aprendizagem, enquanto a definição do NJCLD apresenta uma visão consensual de profissionais e pais (Kavale & Forness, 2000). Assim, como salientam Hallahan e Kauffman (2003), cada definição dissemina uma posição e uma maneira de pensar ligeiramente diferentes. Saliento o facto de a definição do NJCLD, ao contrário da Lei Pública, não mencionar a soletração quando inúmeras as capacidades que podem estar afectadas (escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou cálculo matemático), por na opinião daqueles que formam este comité a soletração estar considerada na expressão escrita (Hallahan et al., 1998; Hammill et al., 1988). Sublinho, ainda, o facto de a definição do NJCLD não mencionar os processos psicológicos básicos (Hallahan et al., 1998), devido à confusão existente sobre o conceito por trás do termo. Para colmatar esta omissão o NJCLD passou a utilizar a expressão «intrínseco ao indivíduo» (Torgesen, 2002). Adicionalmente, a definição elaborado pelo grupo de associações que formam o NJCLD indica explicitamente que as dificuldades de aprendizagem se podem manifestar ao longo de toda a vida, ao contrário da definição presente na lei americana.

Estas duas definições, que de forma breve comparei, foram as mais indicadas pelos participantes e são, também, as mais populares e consideradas nos EUA.

O Estatuto Legal do Conceito

Esta secção tem em vista sintetizar as perspectivas dos sete participantes no que respeita à importância que pode assumir o facto de o conceito de dificuldades de aprendizagem ser traduzido em termos de definição e incluído na legislação portuguesa. Cinco dos participantes são favoráveis à existência

de uma definição legal de dificuldades de aprendizagem. Na sua perspectiva, tal:

- seria benéfico porque poderia promover a existência formal de serviços de apoio;

- constituiria uma forma de progresso;

- serviria como referência para os profissionais envolvidos no processo de educação dos alunos com dificuldades de aprendizagem;

- contribuiria para que a linguagem entre os envolvidos fosse mais uniforme e mais compreensível;

- permitiria a realização de estudos de prevalência;

- aumentaria a possibilidade de a identificação ser feita por profissionais da escola;

- facilitaria a verificação do processo de identificação;

- seria um bom princípio social;

- faria com que alguma mudança se efectuasse no sistema educativo.

Embora tivessem indicado estes benefícios, os participantes chamaram a atenção para quatro aspectos. Primeiro, alertam para o facto de podermos não estar preparados para a existência de tal formalidade, até porque não se sabe se existe um entendimento generalizado sobre o que são dificuldades de aprendizagem. Segundo, sublinham que a existência de uma definição legal não deve servir para rotular, mas para diferenciar os alunos no sentido de usufruírem de apoio. Terceiro, salientam que é duvidoso que seja a legislação a conseguir mudar as práticas instituídas. Quarto, destacam que será improvável que tenhamos estruturas que, de uma forma mais rigorosa e uniformizada, façam a identificação dos alunos.

Dois dos participantes não concordam com a existência de uma definição legal. Fundamentam a sua posição referindo que:

- a existência de muitos formalismos, geralmente, não promove o progresso e a qualidade;

- uma definição resulta sempre de um equilíbrio entre aquilo que se sabe cientificamente sobre determinado assunto e a forma como em termos políticos esse conhecimento se pode utilizar; equilíbrio esse que nem sempre é fácil de atingir;

- não é uma função da legislação definir este tipo de problemáticas;

- uma definição legal leva à existência de rótulos que passam a acompanhar os alunos para o resto da vida;

- uma definição legal pode promover o apoio apenas aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem (conceito específico) e deixar de fora os que têm de âmbito geral (conceito específico e global).

Um destes dois participantes sugere que em vez de se elaborar uma definição para ser incluída na legislação, se deveria apostar na mudança de atitudes, na avaliação da eficácia dos profissionais e na formação. O outro conceptualiza um tipo de caracterização que comece no pré-escolar e acompanhe os alunos ao longo do seu percurso escolar.

Em síntese, cinco dos sete participantes concordam com a existência de uma definição conceptual legal de dificuldades de aprendizagem, embora façam alguns alertas. Dois não concordam com essa existência e apresentam razões que justificam a sua posição, bem como alternativas. A Figura 17 resume as posições dos sete participantes.

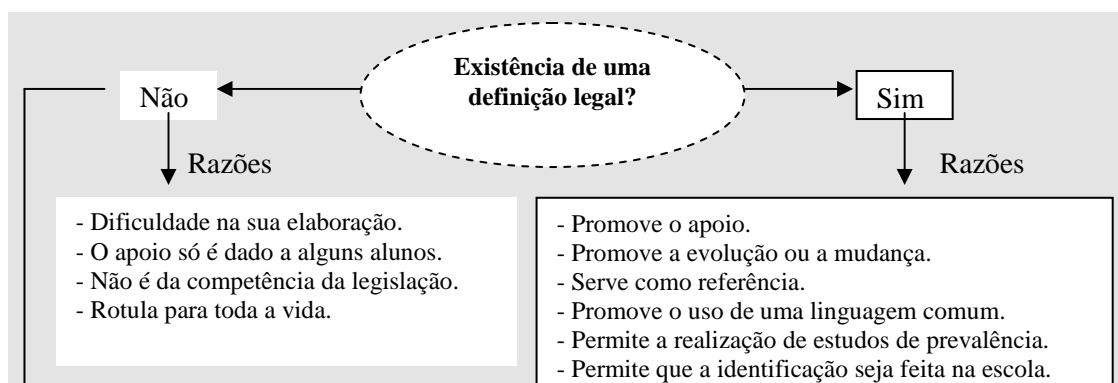


Figura 17. Síntese das perspectivas dos participantes sobre a existência de uma definição legal de dificuldades de aprendizagem.

Segundo a história norte-americana do campo das dificuldades de aprendizagem, foram os pais e os defensores dos alunos que conseguiram que a definição conceptual fosse incluída na legislação, o que permitiu um maior avanço a este nível (Lerner, 2000). De facto, o reconhecimento do campo em termos legislativos, permitiu a posterior criação da categoria das dificuldades de aprendizagem, o financiamento, a formação, bem como o estabelecimento e o desenvolvimento do apoio formal nas escolas (Bender, 2004; Hallahan et al., 2005; Lerner, 2000; Torgesen, 1991, 1998). Segundo Hallahan e Kauffman (2003), embora a legislação requeira, ou permita, a existência de serviços de apoio especializados nas escolas, que promovam a igualdade de oportunidades, esta pode ter pouca influência na vida dos alunos com dificuldades de aprendizagem, se a sua utilização for pobre. Contudo, na opinião destes dois autores esta hipotética má utilização será uma questão legal para os tribunais resolverem e não uma razão para a não existência de uma definição legal.

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Após apresentar a perspectiva dos participantes sobre a natureza das dificuldades de aprendizagem descrevo, de seguida, a abordagem educacional, ou seja, a forma como consideram que o sistema educativo se deve organizar no sentido de promover a igualdade e a equidade de oportunidades para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Começo por abordar a questão da necessidade de existência de determinado tipo de serviços de apoio e finalizo com a conceptualização preconizada para esses serviços.

A Necessidade de Serviços de Apoio aos Alunos

Considerando as características da problemática das dificuldades de aprendizagem, foi unânime, entre os participantes, que era importante a existência de um determinado tipo de apoio para os alunos, uma vez que tal os beneficiaria a eles e também à sociedade.

No global, os aspectos que, segundo os participantes, justificam que o sistema educativo preconize determinado tipo de apoio ao longo da vida escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem, relacionam-se com a forma como estes são vistos pelos outros—enigmáticos, incompreendidos, preguiçosos, perturbadores—, com a valorização académica, social, afectiva, emocional e da vida adulta e com os níveis elevados de absentismo e abandono escolar precoce. Adicionalmente, os participantes alertam para a necessidade de este tipo de apoio ser prestado precocemente, ou seja, numa fase inicial da escolaridade ou da manifestação das dificuldades e continuar ao

longo do percurso escolar do aluno. Caso contrário as dificuldades e as suas implicações emocionais e afectivas agravar-se-ão e, como consequência, irão repercutir-se na sua vida adulta. Em particular, segundo os participantes, irão implicar níveis de formação muito baixos e conseqüentemente, emprego menos qualificado e pior remunerado, irão dificultar as situações em que o jovem e/ou o adulto tenham de lidar com situações em que seja obrigatória, por exemplo, a escrita, e irão aumentar a probabilidade de a criança ou o jovem se envolver em situações de marginalização ou de trabalho infantil.

As perspectivas dos participantes nacionais corroboram o que a investigação tem mostrado internacionalmente. De facto, as dificuldades de aprendizagem, por si só, fazem com que as crianças, os jovens e os adultos tenham características académicas, psicológicas, cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais que perturbam a sua vida escolar e comunitária e a ausência de apoio pode acentua-las ou agravá-las. Segundo Hallahan et al. (2005) os investigadores têm reportado que nos EUA as dificuldades de aprendizagem estão associadas a taxas elevadas de abandono escolar, a emprego não qualificado, bem como a dependência de terceiros. Em 2001 o departamento de educação norte-americano relatou que entre 1998-1999, 27,1% dos alunos com dificuldades de aprendizagem com idades iguais ou superiores a 14 anos tinham abandonado a escola, enquanto a taxa de abandono nacional era de 11%. Os estudos longitudinais têm sido bastante consistentes a evidenciar que a taxa de desemprego entre os adultos com dificuldades de aprendizagem é semelhante à da restante população. Contudo, o emprego não qualificado é uma realidade que assume maior proporção na população com dificuldades de aprendizagem. O tipo de empregos que são mantidos por estes jovens são aqueles que tendem a requerer níveis baixos de formação e desenvolvimento, que são pior remunerados, que muitas vezes são a meio tempo, e que são em restaurantes de *fast-food* ou em fábricas (Gajar, 1992; Shapiro & Rich, 1999; Tomblin, 1999, citados por Wehman, 2001, citados por Wehman, 2001, citados por Hallahan et al., 2005). Embora exista

pouca investigação sobre o estatuto de adultos com dificuldades de aprendizagem, a que existe sugere que um número desproporcional vive com os pais ou com familiares (75%) (Haring, Lovett, & Smith, 1990; Sitlington & Frank, 1999, citado em Hallahan et al., 2005). Estes estudos evidenciaram, igualmente, que três a cinco anos depois de terem saído da escola, apenas 44% dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem vivem de forma independente, comparados com 60% da população em geral (Blackorby & Wagner, 1996, citado por Hallahan et al., 2005). Saliento que estes resultados provêm de investigação feita nos EUA, onde o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem existe nas escolas.

Em síntese, todos os participantes concordam que a existência de um determinado tipo de apoio a estes alunos traz benefícios individuais e colectivos. Seguidamente apresento as suas perspectivas quanto às características desse apoio.

A Conceptualização dos Serviços de Apoio para os Alunos com Dificuldades de Aprendizagem

A existência de um serviço que apoie os alunos com dificuldades de aprendizagem ao longo do seu percurso escolar é aceite por todos os participantes. Contudo, a forma como o conceptualizam é diferente. Da análise das perspectivas dos sete participantes emergiram duas categorias. Uma relacionada com o tipo de profissionais que deve prestar o apoio e sua relação e outra com o local onde este deve ser prestado. As diferentes linhas da Figura 18 representam a forma como estas categorias se organizam e interligam quando analisamos as perspectivas dos sete participantes.

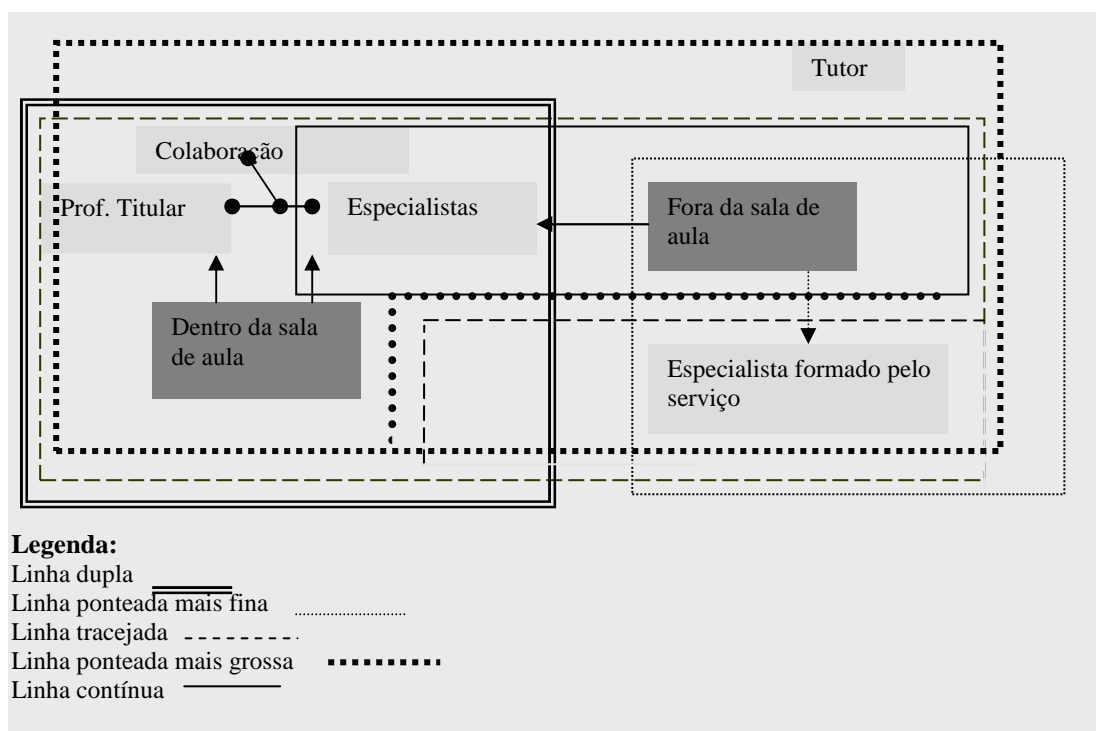


Figura 18. Cinco formas de conceptualizar o apoio.

Um participante sugere um apoio (delimitado com uma linha dupla) que se caracteriza por ser feito dentro da sala de aula, da responsabilidade do professor titular da turma e contar com a participação de profissionais especializados, nomeadamente com o professor de educação especial que na escola desempenha as suas funções docentes, ou com um professor especializado num determinado programa de remediação. Na sua perspectiva, estes profissionais podem funcionar, por exemplo, em co-ensino, ou seja, ambos ensinam conteúdos académicos e comportamentais à turma. Para melhor desempenhar estas funções, o professor titular de turma deverá participar em acções de formação contínua de curta duração, ministrada pelas universidades ou por outras entidades competentes para o efeito.

Um outro participante considera que o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem (demarcado com a linha pontuada mais fina) é um serviço da responsabilidade exclusiva de profissionais da educação regular, é individualizado e prestado fora da classe regular, ou da escola, por professores de apoio com formação feita pelo serviço. A seu ver os alunos com dificuldades de

aprendizagem necessitam de um apoio individualizado, que o professor titular tem dificuldade em organizar e proporcionar, pois para isso terá de deixar a restante turma sem o seu acompanhamento. Ainda segundo esta perspectiva, a educação especial presta apoio a alunos com deficiência visual, auditiva, motora ou mental, com multideficiência ou com autismo e não a alunos com dificuldades de aprendizagem.

Quatro participantes têm opiniões semelhantes: Reconhecem que embora os alunos com dificuldades de aprendizagem possam receber apoio da educação especial, a colaboração entre profissionais e um ensino de qualidade na classe regular são fundamentais. Na opinião de três destes participantes o que era importante era que existisse um profissional que de acordo com as características e as necessidades do aluno, organizasse a prestação de serviços especializados. Um dos três participantes considera que este papel de organizador deve ser prestado por um tutor (apoio indicado com uma linha pontuada mais grossa), enquanto os restantes dois, acham que esse papel cabe ao professor titular de turma (apoio limitado com uma linha tracejada). Os quatro concordam que o apoio tanto pode ser prestado dentro como fora da sala de aula, mas sempre num contexto de colaboração entre o professor titular e os especialistas. Na sua opinião o apoio pode exigir espaços próprios, diferentes do da sala de aula e um técnico especializado que prepare e intervenha junto dos alunos em sessões individuais ou de pequeno grupo, se tal implicar melhores condições para o aluno aprender. Adicionalmente, na perspectiva dum dos três participantes é idealista pensar que o professor titular de turma, sendo responsável por um conjunto alargado e heterogéneo de alunos, possa assumir todas as responsabilidades e funções junto de alunos com dificuldades de aprendizagem graves. Paralelamente, outro participante indica que é difícil que um profissional, sozinho seja detentor de todo o conhecimento, ou que sozinho seja responsável pela avaliação e pela intervenção.

Por último, um dos sete participantes refere que o apoio (sinalizado com uma linha contínua) deve ser prestado por profissionais da educação especial, pois considera que na generalidade os alunos apresentam situações que necessitam, muitas vezes, de um apoio individualizado e uma relação dual, ou mesmo de intervenções em áreas não académicas e mais relacionadas com a afectividade, a socialização ou a mobilização de processos cognitivos. Estas são situações pouco prováveis de ser resolvidas na classe regular e para as quais dificilmente o professor titular da turma tem disponibilidade para isso, mesmo tendo formação para o fazer. Segundo esta perspectiva, a educação especial é vista como atendendo não só os alunos com deficiência visual, auditiva, motora ou mental, com multideficiência ou com autismo, também os alunos com dificuldades de aprendizagem.

A análise das perspectivas dos participantes, permite-me dizer que aquilo que os diferencia relaciona-se com a concepção do que é a educação especial, com o ambiente onde o apoio é prestado e com o tipo de profissional que o proporciona.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem, por definição, vivem situações de insucesso e não respondem bem ao tipo de ensino que é proporcionado à turma (Kauffman & Hallahan, 2005) e ao qual respondem cerca de 85%-90% dos alunos (Colvin, Sugai, & Kame'enui, 1993, citados por K. L. Lane & Beebe-Frankenberger, 2004). Os estudos efectuados no âmbito da identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem mediante a utilização do modelo resposta à intervenção têm mostrado que os alunos com dificuldades de aprendizagem não respondem a este tipo de intervenção (D. Fuchs, 2003; D. Fuchs et al., 2003; L. S. Fuchs, 2003; L. S. Fuchs et al., 2002; Speece et al., 2003). Assim, estes alunos necessitam de educação especial para garantirem o sucesso académico (Kauffman & Hallahan, 2005). Também Correia (2004, 2005) defende que em Portugal as dificuldades de aprendizagem deveriam ser inseridas nas necessidades educativas especiais e,

como tal, receptoras de serviços de apoio especializados, ou seja, de educação especial. A razão pela qual alguns alunos necessitam de educação especial é porque apresentam dificuldades específicas e persistentes ao nível da aprendizagem, que os leva a não responderem à instrução oferecida à maioria dos alunos ou ao ensino que se baseia em pequenas adaptações (Hallahan et al., 2005; Kauffman & Hallahan, 2005).

No que respeita ao ambiente de aprendizagem, alguns alunos com dificuldades de aprendizagem podem ser ensinados na classe regular se os seus professores tiverem formação especializada (Hallahan et al., 2005; Kauffman & Hallahan, 2005), se esta for apropriada às suas necessidades e se contarem com a prestação de serviços especializados, indispensáveis ao sucesso (Council for Learning Disabilities, 1995). Contudo, os casos mais severos podem necessitar de um apoio da educação especial num ambiente diferente do da classe regular (Hallahan et al., 2005; Kauffman & Hallahan, 2005). Igualmente, o *National Joint Committee on Learning Disabilities* (1995), defende esta posição ao ser contra o facto de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem serem atendidos exclusivamente em classes regulares. O NJCLD acredita que tal viola os direitos dos alunos. Hallahan et al. (2005) ao reflectirem sobre qual o ambiente mais eficaz para promover o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, referem que embora tenha havido grande interesse a nível da investigação para se responder a esta questão, os resultados não têm trazido respostas conclusivas. Assim, na sua opinião, é importante que se melhore o ensino, independentemente do local onde este é proporcionado, se procure investigar qual local mais eficaz para o ensino de determinado tipo de conteúdo académico, e se ajude os alunos a perceberem que não se devem envergonhar por serem ensinados por especialistas, ou por se deslocarem a determinado local para receberem um apoio especializado.

Em síntese, os participantes neste estudo consideram que o apoio é importante para os alunos com dificuldades de aprendizagem e, independentemente da forma como o conceptualizam, todos defendem que os professores titulares de turma não podem sozinhos promover o apoio, e como tal, têm de contar com a ajuda de profissionais com formação para lidarem com esta problemática. As diferenças nas perspectivas centram-se naquilo que para eles representa a educação especial, naquela que deve ser a formação do profissional que fornece o apoio, no ambiente no qual o apoio deve ser prestado e no papel do professor titular de turma.

OS DESAFIOS DE UM FUTURO INCERTO

Quando abordei junto dos participantes a questão dos desafios para o futuro das dificuldades de aprendizagem tinha em mente conhecer os obstáculos que importa ultrapassar para que o campo se expanda. Organizo-os em oito subcategorias que apresento na Figura 19 e descrevo nos parágrafos seguintes.

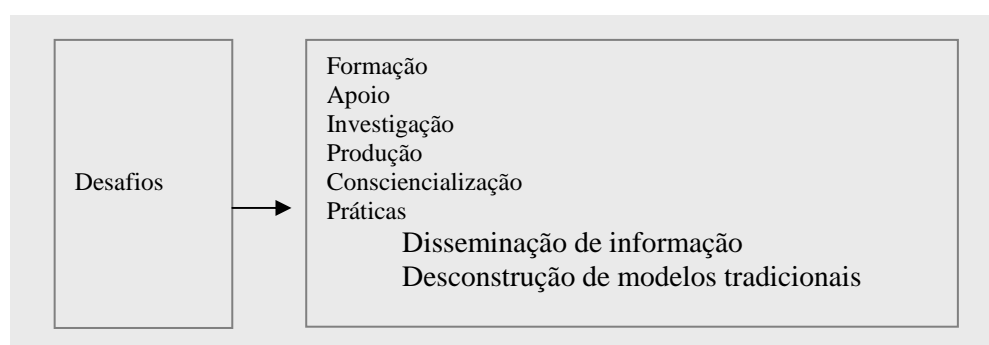


Figura 19. Desafios para o campo das dificuldades de aprendizagem.

Formação: Os participantes referem que os profissionais envolvidos no contexto educativo dos alunos com dificuldades de aprendizagem necessitam de formação não só a nível desta problemática, mas também a nível da

avaliação não formal, das práticas educativas de qualidade e da educação cognitiva. Adicionalmente, indicam a pertinência que assume o aumento da qualidade da formação que actualmente é prestada aos professores.

Apoio: Inclui os desafios relacionados com a necessidade de existirem equipas de profissionais que nas escolas promovam o apoio, de essas equipas serem formadas por um conjunto diversificado e pluridisciplinar de profissionais, de os profissionais envolvidos falarem o mesmo tipo de linguagem, de se criar uma comunidade de apoio nas escolas que atenda e aprecie a diversidade dos alunos, de as universidades prestarem um serviço de apoio à comunidade, de se prestar um apoio de melhor qualidade aos alunos com dificuldades de aprendizagem e de se ter consciência da importância que o apoio a estes alunos assume no contexto de desenvolvimento do país.

Investigação: Reune desafios relacionados com a necessidade de haver financiamento para a realização de investigação, nomeadamente para estudos longitudinais, e de aqueles que em Portugal produzem conhecimento nesta área colaborarem entre si.

Produção: Inclui os desafios relacionados com a necessidade de se encontrar um modelo de diagnóstico para as dificuldades de aprendizagem, com a rentabilização e a adequação dos materiais pedagógicos existentes nas escolas e com o desenvolvimento de materiais pedagógicos, de instrumentos psicométricos de avaliação/diagnóstico, de programas de prevenção e de intervenção para as áreas académicas, de programas de educação cognitiva e de programas que facilitem a transição entre ciclos (uma vez que se sabe que são momentos de *stress* familiar). Inclui, também, a necessidade de se

promover a existência de um sistema educativo mais dinâmico, mais responsável, mais activo, mais promovedor de sucesso e menos burocrático.

Consciencialização: Contempla os desafios que se prendem com a necessidade de se aumentar a consciência política e social em relação às questões das dificuldades de aprendizagem, com a importância que assumem os primeiros anos de escolaridade e com a pertinência da aprendizagem da leitura durante o percurso escolar.

Práticas: Inclui desafios que envolvem a necessidade de os profissionais identificarem os pré-requisitos das tarefas, compreenderem que as dificuldades de aprendizagem representam uma resposta específica a situações de aprendizagem e actuarem com a noção de que o conhecimento das áreas de desenvolvimento humano é importante para o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, saliento dois desafios que são transversais a várias categorias e que se relacionam com a necessidade de se *disseminar informação* sobre o tema das dificuldades de aprendizagem e de se *desconstruirmos os modelos que tradicionalmente têm sido usados na compreensão desta problemática*.

Os desafios enumerados pelos participantes são diversos e abrangem aspectos relacionados com a identificação dos alunos, com a teoria, com as práticas, com o apoio e com a produção de investigação.

EM SÍNTESE

Segundo os resultados deste estudo o campo das dificuldades de aprendizagem em Portugal, visto através das perspectivas dos participantes, evidencia escassa progressão, devido à ausência de envolvimento governamental, à supremacia das teorias de ensino maturacionistas e construtivistas, e à existência de um padrão cultural de permissividade. Adicionalmente, sobressai que o termo dificuldades de aprendizagem é polissémico, sinonímico e operacionalizado de acordo com diferentes combinações de critérios. É consensual que a identificação deve ter por base o sentido clínico e não critérios quantitativos. Compreende falta de consenso em relação ao estatuto legal da definição, unanimidade quanto à necessidade de apoio nas escolas, para benefício dos alunos e da sociedade, e variância quanto à forma de conceptualização do apoio. Como desafios para o futuro os participantes indicam a formação, a conceptualização do apoio nas escolas, a investigação, a produção de materiais, testes e programas, a consciencialização social e política, as práticas, a desconstrução de modelos tradicionais de compreensão das dificuldades de aprendizagem e a disseminação de informação científica.

Na Figura 20 esquematizo, globalmente, as realidades múltiplas construídas por aqueles que participaram neste estudo. Coloquei os temas da evolução e dos desafios do campo das dificuldades de aprendizagem em lados opostos da Figura no sentido de funcionam como o passado e o futuro, no meio do qual existe uma actualidade que caracteriza o campo das dificuldades de aprendizagem quando este é olhado pelo ponto de vista dos sete participantes. Nesta realidade actual observo uma polissemia e sinonímia do termo dificuldades de aprendizagem e a falta de unanimidade no que respeita ao estatuto legal da definição conceptual. Considerando apenas o conceito específico de dificuldades de aprendizagem, independentemente do termo que lhe está associado, apresento as seis componentes associadas a esse conceito e a forma como são operacionalizadas num contexto educativo, bem como o tipo de apoio conceptualizado pelos participantes.

As setas que unem os temas em estudo – termo e conceito, componentes do conceito específico, estatuto legal, identificação e apoio – representam a possível relação que existem entre eles. A suportar as perspectivas dos participantes estão as influências que recebem de países como os EUA, a França, a Inglaterra e o Canadá.

A análise holística destes resultados permitiu-me identificar as linhas orientadoras usadas para estruturar as conclusões do presente estudo, que apresento no capítulo seguinte.

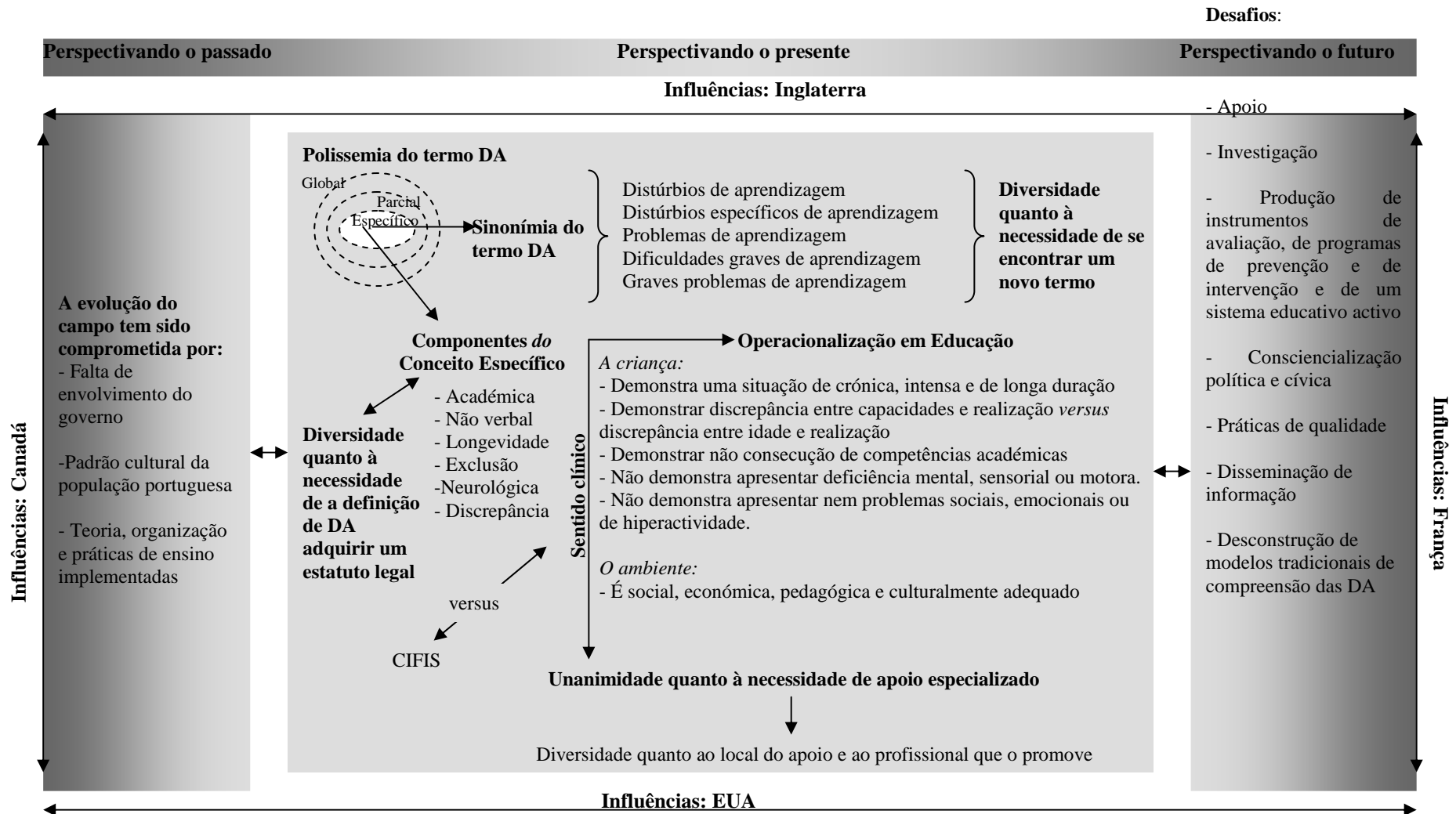


Figura 20. Síntese das perspectivas dos sete participantes.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

No seu global, a elaboração deste projecto representa o culminar de um percurso ao longo do qual não pude deixar para trás a minha experiência de ensino, de colaboração com outros profissionais e com pais, as minhas esperanças, emoções, percepções, opiniões e conhecimentos, a minha curiosidade sobre o que pensam alguns aqueles que em Portugal se têm dedicado a escrever, a investigar, a leccionar e a intervir no campo das dificuldades de aprendizagem e as minhas características pessoais. Reconheço que toda a minha experiência e conhecimentos entrou em conflito e representou uma ameaça potencial à minha objectividade e um desafio constante ao longo do projecto, nomeadamente quando escolhi o tema, elaborei as questões, ou escrevi os resultados e as conclusões, ou seja, enquanto construí as múltiplas realidades do fenómeno em estudo. Por exemplo, poderei ter estado mais inclinada a salientar determinados aspectos que os participantes indicavam, em detrimento de outros, porque essas também eram as minhas opiniões e as minhas convicções; ou poderia cair na tentação de apenas escolher participantes com determinada perspectiva. Este foi um desafio, que a investigação naturalista, pelas suas características também me ajudou a ultrapassar, pois quando iniciei este projecto tinha, sem dúvida,

uma visão mais positivista do fenómeno das dificuldades de aprendizagem. Procurei, a partir de certa altura, especialmente quando iniciei o estudo empírico, controlar esse meu lado positivista e penso que ele se foi desvanecendo ao longo do processo do estudo e da escrita final deste documento, embora não tenha a certeza de o ter conseguido.

O presente estudo permitiu-me, por um lado, conhecer de que forma o campo das dificuldades emergiu e se desenvolve nos EUA, país que tem produzido muita investigação e onde se tem debatido com grande paixão as questões das dificuldades de aprendizagem—(Klassen, 2002), especialmente nos últimos cinco anos com a Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem. Este conhecimento é sintetizado no capítulo que dedico ao historial e à actualidade do campo. Adicionalmente, usei este conhecimento para reflectir sobre a realidade portuguesa. Por outro lado, possibilitou-me conhecer aspectos da experiência de sete profissionais portugueses que podiam, na minha opinião, compreensível e abrangentemente abordar questões relacionadas com este fenómeno (Creswell, 2002; Krathwohl, 1998; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002), esperando, por esta via, poder contribuir para a sistematização, a organização e o aprofundamento do conhecimento que existe sobre o campo, em Portugal.

Com este desejo e tendo como referência o paradigma naturalista referido por Lincoln e Guba, desenvolvi uma abordagem de investigação básica e exploratória que teve como objectivo inicial o conhecimento e a construção da realidade dos sete participantes portugueses, mas que no final lança o desafio de fazer emergir a importância do tema para o contexto educativo, social e político, e de desenvolver um campo de investigação sobre o processo de identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem, sobre o qual qual pouco se tem incidido em Portugal. A forma mais técnica como recolhi, analisei e interpretei os dados é descrita no capítulo dedicado à metodologia. O conhecimento adquirido é sintetizado e discutido no capítulo

que dedico à apresentação dos resultados, primeiro sobre a forma de estudo de caso individuais e depois sob a forma de cruzamento de casos em que mobilizo a informação teórica apresentada na revisão da literatura. No último capítulo deste documento, dedicado às conclusões e recomendações, procuro dar voz própria à informação e ao conhecimento que ganhei com o desenvolvimento e finalização deste projecto. De facto, analisando as perspectivas dos participantes concluo que as dificuldades de aprendizagem são reconhecidas como um fenómeno real, que o campo se caracteriza por uma supremacia do teórico e científico em relação ao político e ao social, pela primazia do modelo clínico de diagnóstico, pela aceitação unânime da necessidade de apoio aos alunos, embora com concepções diferentes, e pela pertinência da criação de um instituto português para o estudo das dificuldades de aprendizagem. São estas conclusões que seguidamente apresento de forma mais pormenorizada e que, sempre que pertinente, complemento com recomendações.

O reconhecimento das dificuldades de aprendizagem como um fenómeno real

Embora subsistam diferentes conceitos e critérios de identificação para as dificuldades de aprendizagem, nenhum participante questionou a existência deste fenómeno. Parece importante existir este consenso no seio da comunidade científica, na medida em que permite que possamos focar a atenção na compreensão do que constitui de facto as dificuldades de aprendizagem (Kavale & Forness, 1995). A ausência de visões pós-modernistas entre os participantes no que respeita o campo das dificuldades de aprendizagem conduz-me à análise do conceito e do termo dificuldades de aprendizagem. Se o contacto directo com os professores do 1º ciclo do ensino básico, possibilitado, ao longo dos anos, pela leccionação da disciplina de dificuldades de aprendizagem, primeiro nos Cursos de CESE e depois de

Especialização fez com que adquirisse a noção de que o termo dificuldades de aprendizagem seria utilizado de forma polissémica no seio da comunidade educativa, se Correia (2002; 2004b; 1999) tem vindo a alertar para esta situação, este estudo fornece evidência que tal acontece no seio de sete elementos da comunidade científica. De facto, o contexto das dificuldades de aprendizagem visto pelos sete participantes contém três conceitos associados ao termo dificuldades de aprendizagem—que denominei de global, parcial e específico—, que reflectem orientações, experiências e preocupações, diferentes. Num projecto de investigação que segue uma metodologia naturalista, esta constatação de realidades múltiplas é aceite e valorizada. Mas, como deve a escola valorizar tais realidades múltiplas? Devem os teóricos, os pais, os educadores e os políticos decidir que os alunos com dificuldades de aprendizagem são diferentes dos que têm insucesso académico? Ou devem considerar que as dificuldades de aprendizagem representam insucesso académico, sem qualquer tipo de consideração, que não seja realização académica baixa? Ou deve esta ser uma decisão política baseada nos recursos do país? São perguntas que, na minha opinião, merecem ser analisadas e discutidas, após a polissemia do termo dificuldades de aprendizagem ter sido confirmada neste estudo, embora a resposta não seja fácil. Em países como os EUA, esta nunca foi uma situação pacífica, ou fácil de resolver, de tal modo que em tom de brincadeira Fred Weintraub (s/d) sugeriu que a solução seria fechar todos os especialistas na matéria numa sala e aceitar a definição daquele que saísse de lá com vida! (Kirk, Senf, & Larsen, 1991).

O contexto das dificuldades de aprendizagem visto pelos sete participantes é, ainda, caracterizado por uma sinonímia do termo dificuldades de aprendizagem. Contudo, os resultados deste estudo mostram que não existe unanimidade sobre a necessidade de se alterar a designação do fenómeno. De facto, um novo termo, a surgir deve ser melhor do que o primeiro, ou seja, deve acrescentar nova informação, para ser aceite (Algozzine, 1985). Os

resultados obtidos neste estudo, o conhecimento intuitivo que acumulei com as conversas formais e informais que tive com cada um dos participantes e o facto de o termo ser popular e divulgado, leva-me a olhar com atenção para o que foi sugerido, pelo grupo de investigadores que levou a cabo a Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem. Eles recomendam que o adjetivo *specific* seja anexado ao termo *learning disabilities*. Tal é feito com o objectivo de se sublinhar a diferença entre este grupo de alunos e aqueles que apresentam dificuldades gerais na aprendizagem (Bradley et al., 2002b).

A existência de uma definição e de um termo consensuais não elimina, por exemplo, as dificuldades de identificação de um único conjunto de alunos (Epps, Ysseldyke, & Algozzine, 1985), a variabilidade nas taxas de prevalência, ou os problemas da sua aplicação prática no dia-a-dia (Scruggs & Mastropieri, 2002; Scruggs & Mastropieri, 2003). Mas se ela não existir o campo das dificuldades de aprendizagem não emerge e não evolui (Ariel, 1992; Bender, 2004), e mesmo que aceite como real é tratado com se não existisse.

A supremacia da teoria e do científico

Em Portugal o campo das dificuldades de aprendizagem, visto através das perspectivas dos sete participantes, é mais teórico e científico, do que político e social. É teórico e científico no sentido em que se caracteriza de certa forma pelas tentativas que estes participantes têm levado a efeito, para formar e informar sobre o fenómeno das dificuldades de aprendizagem. Os participantes têm, mediante as suas funções profissionais, as suas formações e os seus interesses, contribuído para a divulgação e o avanço científico do campo no nosso país, tanto em termos mais formais, ensinando, investigando e escrevendo para populações alvo— professores, psicólogos—, como em termos mais informais para o público em geral; ou seja, têm direccionado a sua actividade no sentido de melhor se compreender o fenómeno das

dificuldades de aprendizagem. Contudo, tal não será de estranhar na medida em que são todos docentes universitários e logo estas também são suas funções. O fenómeno social é aqui entendido como a acção dos membros da sociedade portuguesa, especialmente dos pais, ou seja, acções e pressões sociais feitas junto do governo, no sentido de os alunos com dificuldades de aprendizagem beneficiarem de uma educação que vai ao encontro das suas necessidades. Estas acções, denominadas de advocacia, foram indicadas por um dos participantes como não tendo tradição no nosso país. Contudo, devo fazer referência ao impulso que dois dos participantes deram à fundação da Associação Portuguesa de Dislexia em 2000, que se apresenta como a única associação de pais e profissionais da área em Portugal, e que, segundo os seus estatutos, é fundamentalmente orientada para a informação/sensibilização, formação, intervenção e investigação. O termo político é visto como envolvimento governamental, na procura de estudar o estatuto e as necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem, de desenvolver políticas de educação adequadas que contribuam para a igualdade de oportunidades entre todos os alunos que frequentam a escola, de encorajar a implementação dos desenvolvimentos científicos sobre esta problemática, nas actividades do dia-a-dia da escola e da sociedade portuguesa. Foi unânime entre todos os participantes neste estudo que a falta de envolvimento do governo na formulação de políticas, coerentes e fundamentadas cientificamente contribuiu ao longo dos anos para que o campo das dificuldades de aprendizagem, na sua vertente de apoio aos alunos, não tenha evoluído no nosso país.

A influência das ideias de vários investigadores internacionais (Kauffman, Hallahan, & Lloyd, 1998b; Kavale & Forness, 1998; Kavale, Forness, & MacMillan, 1998), a leitura que faço aos resultados globais deste estudo, nomeadamente quanto à unanimidade em relação à importância do envolvimento governamental para a expansão do campo, à pouca intervenção cívica, à necessidade de apoio para os alunos e aos desafios que foram

mencionados como sendo importantes para o futuro, conduz-me a dizer que em Portugal, o campo das dificuldades de aprendizagem tem de procurar uma relação de equilíbrio entre o científico, o social e o político. Importa que esta relação maximize as oportunidades de avanço na compreensão do que são as dificuldades de aprendizagem e a existência de uma educação efectiva para os alunos que apresentam esta problemática.

A supremacia do modelo clínico de diagnóstico

Neste estudo a operacionalização que os participantes fazem do conceito de dificuldades de aprendizagem conduz a seis combinações de critérios de identificação. Embora alguns dos critérios sejam utilizados por vários participantes, a conjugação é marcada pela diversidade, o que resulta na identificação de uma grande diversidade de crianças. Paralelamente, este estudo mostra que os participantes se inclinam mais para a utilização de uma identificação baseada em critérios qualitativos e clínicos, no sentido em que as responsabilidades da identificação são atribuídas a um conjunto de profissionais com formações diferentes que, com a anuência dos pais, decidem o diagnóstico. Baseiam-se pouco em testes formais estandardizados para a população portuguesa, até porque não existem com abundância no nosso país. Em alternativa adaptam e constroem os testes que pretendem usar, embora não os tenham estandardizado, confiam na experiência e no conhecimento para a identificação, e não concordam com uso de fórmulas ou de valores quantitativos para a elegibilidade, ou seja, de procedimentos que procurassem reduzir a variabilidade na identificação feita nas escolas portuguesas. Assim, valorizam uma identificação cuidadosa que revele as necessidades e características específicas dos aluno —conhecimento—, seguindo para tal um conjunto de critérios ou de aspectos, que depois com a experiência e os conhecimentos dos profissionais permitam fazer uma identificação. Considerando como exemplo o caso dos participantes que consideram como

critério de identificação a discrepância entre o valor do coeficiente de inteligência e a realização escolar do aluno, esta discrepância não é quantificada. Desta forma, é a experiência dos profissionais que comparando aquele aluno com a maioria dos alunos da mesma idade, passado familiar, percurso escolar e inteligência verificam que ele se afasta, ou não, da média em termos de realização académica. Se a existência de um sistema escolar baseado nesta análise clínica implica que se gaste muito dinheiro e tempo (Kas et al., 1982), a existência de um sistema rígido de quantificação de discrepância entre coeficiente de inteligência e realização académica, também pode ser complexa, tal como demonstram os resultados da investigação sobre a utilização de fórmulas para a quantificação da discrepância que apresentei no primeiro capítulo deste documento.

Um dos participantes sugeriu a utilização de *standards* de realização para a leitura, a escrita e o cálculo, por ano de escolaridade, para a população estudantil portuguesa. Contudo, reconhece a falta de receptividade dos envolvidos no contexto educativo e a necessidade de se construírem instrumentos formais de avaliação.

Em relação à utilização em Portugal de um modelo de identificação que se baseia no diagnóstico clínico sublinho quatro aspectos. Primeiro, este modelo não é compatível com a aprovação de legislação sobre a elegibilidade de alunos com dificuldades de aprendizagem para um determinado tipo de apoio, com a qual concordam cinco participantes. Tal estatuto implica procedimentos de identificação que têm de ser especificados de uma forma sequencial e replicável. Segundo, o diagnóstico clínico apresenta problemas quando é necessário despistar um conjunto alargado de referimentos, em serviços escolares públicos. Estes problemas são do foro económico (o diagnóstico clínico é dispendioso), pessoal (pode não existir pessoal em número suficiente) e administrativo (Kas et al., 1982). Terceiro, para que o julgamento clínico seja eficaz, os profissionais necessitam de ter a formação

adequada em relação à actividade de avaliar (Davis & Shepard, 1993; Ross, 1999), e de ter um *background* apropriado nas áreas a serem avaliadas de modo a poderem planear uma avaliação adequada, a analisar e interpretar qualitativamente os dados e a fazer recomendações relevantes (Bateman, 2002). Por fim, saliento que o julgamento clínico é sempre uma componente crítica num sistema de educação, independentemente do modelo de identificação que se preconize, pelo que este deve ser exercido com o máximo de responsabilidade (Bradley et al., 2002b).

No conjunto, é necessário avaliar empiricamente qual, ou quais, das perspectivas dos participantes nos conduz a modelos de identificação ajustados à realidade portuguesa e, ao mesmo tempo, tal como sugere Mastropieri (1987), não nos afasta do factor humano, das interacções entre as pessoas, dos materiais, dos contextos. Com efeito, independentemente do conceito e dos critérios usados estamos a funcionar com crianças, jovens, famílias e professores reais, em ambientes escolares reais, onde, muitas vezes o insucesso real ocorre.

O reconhecimento da necessidade do apoio: A existência de diferenciação na conceptualização do apoio

Segundo os participantes a existência de apoio beneficiaria directamente os alunos e as suas famílias e, indirectamente, a sociedade portuguesa. Se neste aspecto as opiniões são unânimes, quanto ao tipo de apoio já não é assim. Os pontos de divergência relacionam-se com:

a) o ambiente onde esse apoio deve ser prestado—se dentro, ou se fora da sala de aula;

b) quem deve ser responsável por organizar e prestar o apoio—se o professor titular, se um tutor, se o professor de educação especial, se um

professor do ensino básico que pertence a um serviço criado para exclusivamente atender estes alunos;

c) o tipo de formação do profissional que presta esse apoio—se especializado em educação especial, se especializado em dificuldades de aprendizagem, se formado em acções contínuas de curta duração prestadas pelas universidades, se formado pelo serviço que presta o apoio.

Paralelamente a esta diversidade de conceptualização do apoio, os participantes mencionaram:

a) necessidade de se fazer prevenção;

b) de o apoio ser prestado o mais precocemente possível;

c) de os alunos com insucesso académico beneficiarem de apoio, independentemente de estarem ou não no grupo das dificuldades de aprendizagem (aqui presente a polissemia do termo);

d) de o professor titular de turma não poder sozinho lidar com a diversidade de características e necessidades que as turmas apresentam;

e) da função primordial do professor titular de turma no processo de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem;

f) da dificuldade de uma intervenção específica individual (aluno-professor titular) ser prestada na sala de aula;

g) da função essencial dos especialistas;

h) de o sistema educativo ter de ser avaliado pelo atendimento que faz aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Tendo como justificação estes aspectos referidos pelos participantes, o conhecimento intuitivo que adquiri e as ideias de vários autores (Bradley et al., 2002b; Gresham, 2002; K. L. Lane & Beebe-Frankenberger, 2004) parece ser adequado a existência de um apoio pró-activo baseado na implementação de um sistema integrado de detecção precoce e progressivos níveis de apoio (ver

Figura 21). O objectivo é que as escolas de uma forma organizada, eficiente e efectiva lidem com muitas das necessidades dos alunos e da sociedade. Este apoio multi-nível tem sido proposto e recomendado por investigadores que têm estudado métodos para melhor se identificarem e servirem alunos com dificuldades de aprendizagem (D. Fuchs, Compton, & Bryant, 2005; Gresham, 2002), bem como pelos envolvidos na Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem (Bradley et al., 2002b).

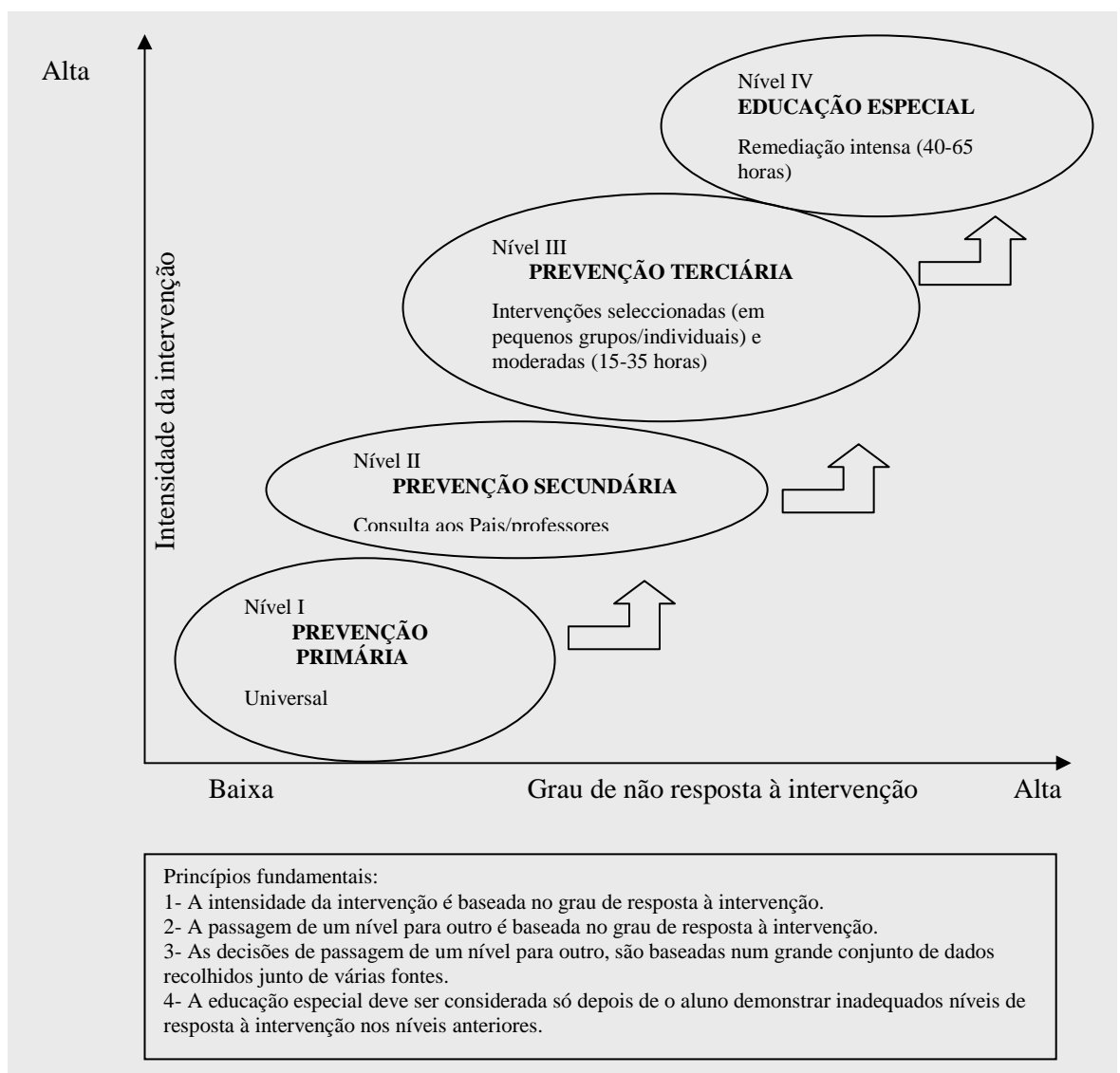


Figura 21. *Continuum* de um apoio escolar às dificuldades de aprendizagem com base no grau de resposta à intervenção (adaptado de Gresham, 2002, p. 503).

Este apoio multi-nível é caracterizado por quatro níveis de apoio:

Primeiro nível de apoio: O primeiro nível de apoio, centra-se na prevenção primária, ou seja, na prevenção da ocorrência de problemas académicos e comportamentais, pela presença de determinado tipo de intervenções para todos os alunos. No que respeita às dificuldades de aprendizagem, a prevenção primária tem por objectivo evitar que estas ocorram. Tal pode envolver a redução das condições que possam causar danos cerebrais, melhorar a qualidade de ensino e de gestão de comportamentos dos professores, ou a informação aos pais sobre o processo de ensino da leitura. Para que a prevenção primária resulte, a estratégia deve ter como objectivo reduzir ou eliminar a causa, ou as causas, das dificuldades de aprendizagem, ou proteger os alunos de factores causais (Hallahan et al., 2005). Exemplos de aplicação envolvem a implementação de um programa de literacia, ou de competências sociais (K. L. Lane & Beebe-Frankenberger, 2004), ou, como sugerido por um dos participantes neste estudo, de educação cognitiva, que permita aos alunos o desenvolvimento de competências básicas para aprenderem e para saberem estudar. Os alunos não são avaliados para elegibilidade, nem existem critérios para participarem nestas intervenções. Eles estão envolvidos pelo facto de frequentarem um estabelecimento de ensino. Colvin, Sugai, e Kame'enui (1993) estimam que aproximadamente 80% dos alunos devem responder positivamente a intervenções de prevenção primária (K. L. Lane & Beebe-Frankenberger, 2004). Assim, mesmo quando a prevenção primária é implementada, as dificuldades de aprendizagem vão aparecer. Contudo, o número de alunos identificados pode ser mais reduzido, ou pode diminuir a severidade dos casos. A prevenção primária é importante no sentido de diminuir a prevalência das dificuldades de aprendizagem. Porém, é um erro assumir que as vai reduzir a zero (Hallahan et al., 2005).

Segundo nível de apoio: O próximo nível de apoio, prevenção secundária, centra-se na acção que é tomada depois de um problema existir, procurando que este não pior ou, se possível, que seja resolvido (Kauffman & Hallahan, 2005). A prevenção secundária providencia intervenções mais intensas e mais focalizadas para aqueles alunos que não responderam positivamente à prevenção primária, que são considerados alunos em risco, ou que apresentam determinadas necessidades educativas especiais (Hallahan et al., 2005; K. L. Lane & Beebe-Frankenberger, 2004). Os alunos são geralmente agrupados para se trabalharem capacidades específicas ou défices de realização (Elliott & Gresham, 1991, citados por K. L. Lane & Beebe-Frankenberger, 2004). A maior parte das intervenções que são feitas com os alunos com dificuldades de aprendizagem são deste tipo, porque os problemas da criança foram identificados e o objectivo é corrigir os problemas ou evitar que piorem. Se uma professora de educação especial estiver a trabalhar dentro da sala de aula com alunos já identificados e com outros que não estão ainda identificados mas que demonstram alguns sinais de alerta em termos académicos, esta professora está a praticar prevenção secundária (Hallahan et al., 2005). Os investigadores estimam que aproximadamente entre 10% e 15% dos alunos necessitam de prevenção secundária (Gresham, Sugai, Horner, & McInerney, 1998, citados por K. L. Lane & Beebe-Frankenberger, 2004). Os participantes neste estudo fizeram propostas de apoio que podem ser consideradas de prevenção secundária: a) o apoio prestado sempre dentro da sala de aula, b) o apoio proporcionado dentro e fora da sala de acordo com as necessidades dos alunos, ou c) o apoio proposto para funcionar sempre fora da classe regular.

O terceiro nível de apoio: O nível três de intervenção, a prevenção terciária, centra-se no evitar que os efeitos de uma necessidade educativa especial alastrem para outras áreas do funcionamento, ou seja, permite gerir o

problema no sentido de não ocorrerem complicações, e a aprendizagem se processar numa relação de equilíbrio com a problemática (Hallahan et al., 2005; Kauffman & Hallahan, 2005). Os programas são constituídos por intervenções individualizadas baseadas nas necessidades específicas dos alunos (K. L. Lane & Beebe-Frankenberger, 2004). Quando uma intervenção começa muito tempo depois de as dificuldades de aprendizagem se terem desenvolvido, o primeiro objectivo pode ser a prevenção terciária (Hallahan et al., 2005).

As propostas dos participantes neste estudo que combinam o apoio dentro e fora da sala de acordo com as necessidades dos alunos, as propostas que admitem o apoio fora da sala de aula, ou o serviço proposto para funcionar sempre fora da classe regular, podem ser utilizados nesta prevenção terciária, com os professores especialistas a continuarem a fazer consultadoria aos pais e aos professores titulares de turma, mas a promoverem intervenções moderadas e em áreas específicas em pequenos grupos ou individualmente, junto do alunos.

Este três níveis de apoio, baseiam-se na ideia de prevenção, com a qual, segundo Kauffman e Hallahan (2005), quase todas as pessoas concordam, mas poucas estão dispostos a implementar. Para estes autores tal ocorre devido a várias razões. Primeiro, porque é necessário utilizar rótulos— se nas práticas de prevenção primária todos os alunos são tratados da mesma forma, na prevenção secundária e terciária tal não acontece. Depois, porque a prevenção requer antecipação, promove o atendimento a um maior número de alunos, a alunos com idades mais baixas, bem como em períodos iniciais do ano lectivo, e implica um maior esforço financeiro e temporal. Por fim, a prevenção aumenta a prevalência de casos no grupo de *borderline*. A inexistência de prevenção aumenta os custos humanos e financeiros, embora poupe dinheiro a curto prazo e permita que as pessoas, durante algum tempo, não se confrontem com realidades não desejadas. Enquanto sociedade, respondemos às crises

quando elas aparecem, mas não reagimos muito bem à sua antecipação, nem à actuação em situações que nos levem até elas (Kauffman & Hallahan, 2005).

Quarto nível de apoio: Tal como se pode observar no esquema da Figura 21, são os alunos do grupo três que os investigadores consideram serem crianças com necessidades educativas especiais, ou, no caso, com dificuldades de aprendizagem que requerem serviços de educação especial, bem como a elaboração de Planos Educativos Individualizados. Neste caso, os investigadores denominam estes serviços de educação especial, mas o que deles se salienta é que independentemente do nome que se lhe atribui, consideram-nos uma intervenção feita por especialistas, de forma intensa. Também para Correia (2003), a educação especial (vista como um conjunto de serviços académicos, clínicos, psicológicos, terapêuticos e médicos) tem como fim essencial o tentar prevenir, reduzir ou suprimir a problemática de um aluno com NEE, seja ela do foro mental, físico ou emocional.

Assim, no contexto deste estudo, as propostas que combinam o apoio dentro e fora da sala, de acordo com as necessidades dos alunos, ou que conceptualizam um apoio feito fora da sala de aula por especialistas, podem ser utilizadas neste nível, com os professores especialistas a continuarem a fazer consultadoria aos pais e aos professores titulares de turma, mas a promoverem intervenções intensivas (entre 40-65 horas, por mês) e em áreas específicas em pequenos grupos ou individualmente junto do alunos.

A variância de perspectivas sobre o tipo de apoio e os resultados globais que obtive neste estudo, conduz-me à noção de que é necessário uma compreensão comum sobre o que é a educação especial e sobre qual a sua relação com uma educação de elevada qualidade proporcionada a todos os alunos. Há, igualmente, a necessidade de problematizar e questionar a concepção de que a educação especial é um local e que os serviços são baseados em rótulos específicos. De facto, a educação especial não deve ser

vista como um conjunto de serviços ligados a uma categoria específica ou um local, mas antes deve ser relacionada com as necessidades individuais dos alunos e providenciada no ambiente que vai ao encontro das suas necessidades (Bradley et al., 2002b). Especificamente, investigadores internacionais sugerem que as escolas implementem um apoio multi-nível, no sentido de, progressivamente, providenciarem intervenções mais intensivas que de forma directa e explícita trabalhem as necessidades académicas, comportamentais e sociais dos alunos com dificuldades de aprendizagem (Bradley et al., 2002b; Gresham, 2002; K. L. Lane & Beebe-Frankenberger, 2004). Também Correia, apresenta um modelo de atendimento à diversidade baseado em quatro componentes: Conhecimento (do aluno e dos ambientes de aprendizagem), planificação, intervenção (preliminar, compreensiva e transicional) e reavaliação, que pode ser utilizada junto dos alunos com dificuldades de aprendizagem, tanto a nível da prevenção secundária, terciária e do apoio da educação especial.

A pertinência da criação de um instituto português para o estudo das dificuldades de aprendizagem

A investigação no campo das dificuldades de aprendizagem que tem vindo a ser realizada pelos participantes que colaboraram neste estudo exhibe um conjunto de conteúdos relacionados com a comparação entre grupos de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem, com a determinação da prevalência das dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares, com a caracterização dos problemas de comportamento e das dificuldades académicas dos alunos (leitura, escrita e cálculo), com o efeito da utilização de programas de enriquecimento instrumental em jovens com e sem dificuldades de aprendizagem, com as dificuldades de leitura e com as dificuldades de aprendizagem não verbais. Sublinho que alguns dos estudos têm tido um carácter longitudinal e têm contribuído para a construção e para a tradução e

adaptação para a língua portuguesa de instrumentos que permitem avaliar os alunos ao nível da leitura, da matemática e do ditado. Têm, igualmente, contribuído para a realização de testes de validação destes instrumentos para a população portuguesa. Estes estudos têm sido realizados com amostras seleccionadas nos concelhos onde os investigadores desempenham as suas funções profissionais, pelo que parece que nunca foi feito um estudo em que o processo de amostragem tenha sido representativo da população nacional.

Uma análise dos critérios usados para a selecção da amostra de alunos com dificuldades de aprendizagem mostra variância, o que limita as comparações entre estudos e as possíveis inferências a uma população mais alargada, ou seja, reduz a generalização (Keogh & MacMillan, 1983). Os estudos realizados têm produzido informação e conhecimento. Contudo, cada um permanece isolado e não é incorporado num contexto de investigação mais alargado. Considerando que os avanços sobre o conhecimento das dificuldades de aprendizagem só vêm de uma investigação cuidadosa, sistemática e persistente (Hallahan et al., 1999) e que a investigação foi um dos desafios mencionados pelos participantes para o futuro das dificuldades de aprendizagem, sublinho a proposta de um dos participantes para a formação de um instituto português dedicado à temática das dificuldades de aprendizagem, em parceria com as universidades, as escolas, e os Ministérios da Educação, da Saúde, do Trabalho e da Solidariedade Social, e da Justiça. A existência deste instituto, associada a um financiamento estável durante determinados períodos de tempo e a recursos materiais e pessoais, permitiria aos investigadores estudarem e levarem a cabo alguns aspectos referidos pelos participantes como desafios futuros: Investigação longitudinal, colaboração entre investigadores, produção de materiais, programas e testes de avaliação baseados na investigação e disseminação da informação. Por esta via **puder-se-ia** facilitar a produção de investigação, que viesse a fazer a diferença e tivesse impacto no conhecimento que temos dos alunos portugueses com dificuldades de aprendizagens e das práticas que são mais eficazes junto deles.

Tal poderia levar algum tempo a surgir, mas teria certamente repercussões poderosas para estes alunos.

PONTES PARA O FUTURO

É de certa forma intimidatório procurar predizer o futuro de um campo que no presente é caracterizado por tantas diferenças, quando visto pelo olhar dos sete participantes no estudo. Contudo, também não posso esquecer que as questões relacionadas com o conceito, com a sua operacionalização e com o tipo de intervenção mais adequada para os alunos—os aspectos fundamentais abordados junto dos participantes—, se encontram entre os aspectos mais discutidos e com menos unanimidade em países como os EUA, onde a produção de conhecimento sobre dificuldades de aprendizagem é bastante alargada. Neste estudo o meu objectivo foi ouvir participantes que estavam em posições privilegiadas para conhecerem a investigação e a controvérsia internacional em torno das questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagem. Participantes que fazendo investigação, ensinando, escrevendo e fazendo clínica em dificuldades de aprendizagem são profissionais que em Portugal estão em excelente posição para contribuir eximamente para esta investigação. Participantes que podem não ser aqueles que têm o maior contacto com os alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas, mas são aqueles que conduzem a maior parte da formação daqueles que estão em contacto directo com esses alunos—os professores e os psicólogos—, e também os que muitas vezes têm uma acção directa nas decisões governamentais relacionadas com a educação. Como tal, os resultados obtidos são limitados pelos critérios que usei para os convidar a colaborar neste estudo. Será certamente interessante ouvir outros grupos, nomeadamente os professores, os

alunos, as famílias, ou os políticos. Se este estudo constituiu uma investigação básica, que procurou fazer uma primeira incursão às questões relacionadas com a terminologia, o conceito, os critérios de identificação, do apoio às dificuldades de aprendizagem em Portugal, investigações futuras podem, por exemplo, a) procurar conhecer qual o impacto que a variância de combinações de critérios de identificação tem no número de alunos identificados e nas suas características; b) investigar até que ponto se devem ou não distinguir os alunos com dificuldades de aprendizagem dos que apresentam insucesso académico; c) examinar, qual o impacto de modalidades diferentes de atendimento no sucesso escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem; d) examinar qual o impacto de conjugar as perspectivas dos participantes sobre o apoio, num apoio pró-activo, na redução do número de alunos identificados com dificuldades de aprendizagem; e) enfrentar desafios como os da construção de teste formais de avaliação, de programas de intervenção e transformá-los numa agenda de investigação.

Independentemente do rumo que a investigação sobre dificuldades de aprendizagem tome no futuro, o importante é que contribua para o debate, para a produção de conhecimento e para a melhoria da vida dos alunos, das suas famílias e dos profissionais envolvidos, bem como para o desenvolvimento de uma sociedade mais informada e formada.

REFERÊNCIAS

- Abrams, J. C. (1987). The National Joint Committee on Learning Disabilities: History, mission, process. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 102-106.
- Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (Vol. I-II)*. Lisboa: Verbo.
- Ahearn, E. M. (2003). *Specific learning disability: Current approaches to identification and proposals for change (Project FORUM at NASDSE)*. Retrieved December 12, 2004, from National Association of State Directors of Special Education Web site: <http://www.nasdse.org/forum.html>.
- Algozzine, B. (1985). Low achiever differentiation: Where's the beef? *Exceptional Children*, 52(1), 72-75.
- Anderson, P. L., & Meier-Hedde, R. (2001). Early case reports of dyslexia in the United States and Europe. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 9-11.
- APDIS. (2004a). *APDIS*. Retrieved April 26, 2004, from Associação Portuguesa de Dislexia Web site: <http://www.apdis.com/associação>
- APDIS. (2004b). *Estatutos*. Retrieved April 26, 2004, from Associação Portuguesa de Dislexia Web site: <http://www.apdis.com/estatutos>
- APDIS. (2005). *Eventos*. Retrieved September 7, 2005, from Associação Portuguesa de Dislexia Web site: <http://www.apdis.com/eventos>
- Ariel, A. (1992). *Education of children and adolescents with learning disabilities*. New York: Merrill.
- Association for Children with Learning Disabilities (1986). ACLD definition: Specific learning disabilities. *ACLD Newsbriefs*, pp. 15-16.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bateman, B. (1965). An educator's view of a diagnostic approach to learning disabilities. In J. Hellmuth (Ed.), *Learning disorders* (pp. 219-239). Seattle, WA: Special Child Publications.
- Bateman, B. (2002). Clinical judgment in identifying and teaching children with reading disabilities: Another perspective. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 703-711). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bazeley, P., & Richards, L. (2000). *The NVivo: Qualitative project book*. London: Sage.
- Beaton, A. A. (1997). The relation of planum temporale asymmetry and morphology of the corpus callosum to handedness, gender, and dyslexia: A Review of the evidence. *Brain and Language*, 60, 255-322.
- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berk, R. A. (1984). An evaluation of procedures for computing an ability-achievement discrepancy score. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 262-266.
- Berninger, V. W. (2002). Response to "empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness". In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of leaning disabilities: Research to practice* (pp. 615-622). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (1994). Redefining learning disabilities: Moving beyond aptitude-achievement discrepancies to failure to respond to validated treatment protocols. In G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 163-184). Baltimore: Paul Brookes.
- Best, M., & Demb, J. B. (1999). Normal planum temporal asymmetry in dyslexic with magnocellular pathway deficit. *NeuroReport*, 10, 607-612.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1983). *Educational research: An introduction*. New York: Longman.
- Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. P. (2002a). Introduction. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. xxv-xxxii). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. P. (2002b). Specific learning disabilities: Building consensus for identification and classification. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 791-804). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bravo-Valdivieso, L., & Muller, N. M. (2001). Learning disabilities in South America. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank* (pp. 311-328). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Britt, S. (2002). Response to "learning disabilities: Historical perspectives". In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 69-73). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bryan, T., Pearl, R., Donahue, M., Bryan, J., & Pflaum, S. (1883). The Chicago Institute for the study of learning disabilities. *Exceptional Educational Quarterly*, 4, 1-22.
- Carnine, D. W., Silbert, J., & Kameenui, E. J. (1997). Classroom reading instruction. In D. Carnine, J. Silbert & E. J. Kameenui (Eds.), *Direct instruction reading* (3rd ed., pp. 2-7). New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Chalfant, J. C. (1985). Identifying learning disabled students: A summary of the National Task Force report. *Learning Disabilities Focus*, 1, 9-20.
- Christians, C. G. (2000). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 133-155). London: Sage.
- Clements, S. D. (1966). *Minimal brain dysfunction in children: Terminology and identification: Phase one of a three-phase project. NINDB Monographs*, 3, Public Health Service Publication No. 1415. Washington, D.C.: Department of Health, Education, and Welfare.
- Cohen, S. A. (1969). Studies in visual perception and reading in disadvantage children. *Journal of Learning Disabilities*, 2, 8-17.
- Cohen, S. A. (1970). Cause vs. treatment in reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 3, 43-46.
- Coles, G. S. (1987). *The learning mystique. A critical look at "learning disabilities"*. New York: Pantheon Books.
- Coles, G. S. (1989). Excerpts from the learning mystique: A critical look at "learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 22, 267-273.
- Cone, T. E., & Wilson, L. R. (1981). Quantifying a severe discrepancy: A critical analysis. *Learning Disabilities Quarterly*, 4, 359-371.
- Connor, F. P. (1983). Improving school instruction for learning disabled children: The teachers college institute. *Exceptional Educational Quarterly*, 4, 23-44.
- Cooper, H., & Hedges, L. V. (1994). Research synthesis as a scientific enterprise. In H. Cooper & L. V. Hedges (Eds.), *The handbook of research synthesis* (pp. 3-28). New York: Russell Sage Foundation.
- Correia, L. M. (1991). O que são as dificuldades de aprendizagem? *Revista Portuguesa de Educação*, 4(1), 91-109.
- Correia, L. M. (1992). *Dificuldades de aprendizagem: Uma perspectiva histórica*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regula*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2002). *Identificação, avaliação e programação para alunos com dificuldades de aprendizagem: Um modelo possível*. Unpublished Provas de agregação no grupo disciplinar de psicopedagogia e educação especial da criança, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Correia, L. M. (2003). A filosofia da inclusão. In L. M. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 7-21). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2004a). Educação especial e inclusão: Duas faces da mesma moeda. *Inclusão*, 5, 7-19.
- Correia, L. M. (2004b). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2, 369-376.
- Correia, L. M. (2005). *Dificuldades de aprendizagem: Factos e estatísticas*. Retrieved December 19, 2005, from http://www.educare.pt/NEDESP/N_palavra.asp
- Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.
- Council for Learning Disabilities. (1995). Concerns about the full inclusion of students with learning disabilities in regular education classrooms. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwage* (pp. 335). Austin, TX: Pro-ed.
- Covert, R. W. (1977). *Content analysis: Analysis of work samples and other written documents*. Unpublished manuscript, University of Virginia, Charlottesville, EUA.
- Covert, R. W. (2003). *Apontamentos das aulas de metodologia qualitativa*. Unpublished manuscript, University of Virginia, Charlottesville, EUA.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planing, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Cruikshank, W. M. (1981). *Concepts in learning disabilities: Selected writings*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Danielson, L., & Bauer, J. N. (1978). A formula-based classification of learning disabled children: An examination of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 11, 50-63.

- Dean, V. J., & Burns, M. K. (2002). Inclusion of intrinsic processing difficulties in diagnostic models: A critical review. *Learning Disabilities Quarterly*, 25, 170-176.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (reorganização curricular do ensino básico).
- Despacho nº1438/2005, de 4 de Janeiro.
- Despacho normativo nº50/2005, de 20 de Outubro.
- Elkins, J. (2001). Learning disabilities in Australia. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank* (pp. 181-195). Mahwah, NJ: Lawrence.
- Engelmann, S., & Carnine, D. (1982). *Theory of instruction: Principles and applications*. New York: Irvington.
- Epps, S., Ysseldyke, J. E., & Algozzine, B. (1985). An analysis of the conceptual framework underlying definitions of learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 23, 133-144.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Finlan, T. G. (1992). Do state methods of quantifying a severe discrepancy result in fewer students with learning disabilities? *Learning Disabilities Quarterly*, 15, 129-134.
- Finlan, T. G. (1994). *Learning disability: The imaginary disease Valentine*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Fletcher, J. M., Barnes, M., Francis, D. J., Olson, R. K., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2002). Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 185-250). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., Rourke, B. P., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (1992). The validity of discrepancy-based definitions of reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 555-561.
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., Shaywitz, E. S., Lyon, G. R., Foorman, B. R., Stuebing, K. K., et al. (1998). Intelligent testing and the discrepancy model for children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13, 186-203.
- Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, I. Y., Stuebing, K. K., et al. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, 86, 6-23.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1996). Assessment and treatment of learning disabilities in Portugal. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 114-117.

- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645-672). London: Sage.
- Forness, S. R., Sinclair, E., & Guthrie, D. (1983). Learning disabilities discrepancy formulas: Their use in actual practice. *Learning Disability Quarterly*, 6, 107-114.
- Frankenberger, W., & Fronzaglio, K. (1991). A review of states' criteria and procedures for identifying children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 495-500.
- Fuchs, D. (2003). Responsiveness-to-intervention: A new method of identifying students with learning disabilities, *Division of Learning Disabilities, Council for Exceptional Children, Conference on Bringing the Gap Between Research and Practice*. Nashville, TN.
- Fuchs, D., Compton, D., & Bryant, J. (2005). Responsiveness-to-intervention: A new method of identifying students with disabilities, *Council for Exceptional Children- Annual Convention and Expo, Baltimore, MD*. Baltimore.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Responsiveness-to-intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 57-61.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P., Lipsey, M., & Roberts, P. (2002). Is "learning disabilities" just a fancy term for low achievement? A meta-analysis of reading differences between low achievers with and without the label. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 737-762). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fuchs, D., Mock, D. R., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness to intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 157-171.
- Fuchs, L. S. (2002). Three conceptualisations of "treatment" in a responsiveness-to-treatment framework for LD identification. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 521-529). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fuchs, L. S. (2003). Assessing intervention responsiveness: Conceptual and technical issues. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 172-186.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1997). Use of curriculum-based measurement in identifying students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 30(3), 1-14.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13, 204-219.

- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Speece, D. L. (2002). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 25, 33-45.
- Galaburda, A. M., & Kemper, T. L. (1979). Cytoarchitectonic abnormalities in developmental dyslexia: A case study. *Annals of Neurology*, 6, 94-100.
- Galaburda, A. M., Sherman, G. F., Rosen, G. D., Aboitiz, F., & Geschwind, N. (1985). Developmental dyslexia: Four consecutive patients with cortical anomalies. *Annals of Neurology*, 18, 222-233.
- Gerber, M. M. (2003, December). *Teachers are still the test: Limitations of response to instruction strategies for identifying children with learning disabilities*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-Intervention Symposium, Kansas City, MO.
- Gerber, P. J. (2001). Learning disabilities: A life-span approach. In D. P. Hallahan & B. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank* (pp. 167-180). Mahwah, NJ: Lawrence.
- Geschwind, N., & Levitsky, W. (1968). Human brain: Left-right asymmetries in temporal speech region. *Science*, 161, 186-187.
- Gibbs, G. R. (2002). *Qualitative data analysis: Explorations with NVivo* (1st ed.). Buckingham: Open University Press.
- Gray, L. R., & Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Gresham, F. M. (2002). Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 467-519). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Griffiths, T., & Waren, J. D. (2002). The planum temporale as a computational hub. *TRENDS in Neurosciences*, 25, 348-353.
- Grimes, J. (2002). Responsiveness to intervention: The next step in special education identification, service, and exiting decision making. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 531-547). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: UCLA: Center for the Study of Evaluation.
- Guba, E. G. (1993). Foreword. In D. A. Erlandson, E. L. Harris, B. L. Skipper & S. D. Allen (Eds.), *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. London: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *The quality of fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

- Gunther, O. (2001). Learning disabilities in Germany: A retrospective analysis current status of future trends. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank* (pp. 217-238). Mahwah, NJ: Lawrence.
- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia: An overview and working hypothesis. *Brain and Language*, 123, 2373-2399.
- Hallahan, D. P., & Cruickshank, W. M. (1973). *Psychological foundations of learning disabilities*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hallahan, D. P., Hall, J. R., Ianna, S. O., Kneedler, R. D., Lloyd, J. W., Loper, A. B., et al. (1983). Summary of research findings at the University of Virginia learning disabilities research institute. *Exceptional Educational Quarterly*, 4, 95-114.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Lloyd, J. W. (1999). *Introduction to learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hallahan, D. P., & Keogh, B. (2000). Introduction. In D. P. Hallahan & B. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor or William M. Cruickshank* (pp. 1-12). Mahwah, New Jersey: Lawrence.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Introduction to learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2002). Learning disabilities: Historical perspectives. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 1-65). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hallahan, D. P., & Mock, D. R. (2003). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Haris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 16-29). New York: Guilford.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Hammill, D. D. (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 295-310.
- Hammill, D. D., & Bryant, R. B. (1998). *Learning disabilities diagnostic inventory*. Austin, TX: PRO-ED.
- Hammill, D. D., & Larsen, S. C. (1974). The effectiveness of psycholinguistic training. *Exceptional Children*, 41, 5-14.
- Hammill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G., & Larsen, S. (1981). A new definition of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 4, 336-342.
- Hammill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G., & Larsen, S. (1988). A new definition of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 11, 217-223.

- Haring, N. G., & Bateman, D. B. (1969). Introduction. In N. G. Haring (Ed.), *Minimal brain dysfunction in children: Educational, medical, and health related services* (pp. 1-4). Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Harry, B. (2002). Response to "learning disabilities: Historical perspectives". In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 75-79). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Heiervang, E., Hugdahl, K., Steinmetz, H., Smievoll, A. I., Stevenson, J., Lund, A., et al. (2000). Planum temporale, planum parietal and dichotic listening in dyslexia. *Neuropsychologia*, 38, 1704-1713.
- Heller, K. A., Holtzman, W. H., & Messick, S. (Eds.). (1982). *Placing children in special education: A strategy for equity*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Hinshelwood, J. (1895). Word-blindness and visual memory. *Lancet*, 2, 1564-1570.
- Hinshelwood, J. (1902). Congenital word-blindness, with reports of two cases. *Ophthalmic Review*, 21, 91-99.
- Hinshelwood, J. (1904). A case of congenital word-blindness. *Ophthalmoscope*, 2, 399-405.
- Hinshelwood, J. (1907). Four cases of congenital word-blindness occurring in the same family. *British Medical Journal*, 2, 1229-1232.
- Hinshelwood, J. (1911). Two cases of hereditary congenital word blindness. *British Medical Journal*, 1, 608-609.
- Hinshelwood, J. (1917). *Congenital word-blindness*. London: H. K. Lewis.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 703-715). London: Sage.
- Holliday, A. (2002). *Doing and writing qualitative research*. London: Sage.
- Hopkins, K. D., Hopkins, B. R., & Glass, G. (1996). *Basic statistics for the behavioral sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hugdahl, K. (2000). Lateralization of cognitive processes in the brain. *Acta Psychologica*, 105, 211-235.
- Hugdahl, K., Heiervang, E., Ersland, L., Lundervold, A., Steinmetz, H., & Smievoll, A. I. (2003). Significant relation between MR measures of planum temporale area and dichotic processing of syllables in dyslexic children. *Neuropsychologia*, 41, 666-675.
- Humphreys, P., Kaufmann, W. E., & Galaburda, A. M. (1990). Developmental dyslexia in women: Neuropathological findings in three patients. *Annals of Neurology*, 28, 727-738.
- Hynd, G. W., Semrud-Clikeman, M., Lorys, A. R., Novey, E. S., & Eliopoulos, D. (1990). Brain morphology in developmental dyslexia and attention deficit disorder/Hyperactivity. *Archives of Neurology*, 47, 919-926.

- Hynd, W. H., Marshall, R., & Gonzalez, J. (1991). Learning disabilities and presumed central nervous system dysfunction. *Learning Disabilities Quarterly, 14*, 283-296.
- IDA. (2005). *The Internacional Dyslexia Association*. Retrieved December 12, 2005, from <http://www.interdys.org>
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) Amendements of 1977. (1977). Public Law 105-17.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA) Amendements of 2004 (2004). Public Law 108-446.
- Interagency Committee on Learning Disabilities. (1987). *Learning disabilities: A report to Congress*. Bethesda, MD: National Institutes of Health.
- Joseph, J., Kimberly, N., & Guinevere, E. (2001). The neurobiological basis of reading. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 566-579.
- Kas, C. E., Lewis, R. B., Havertape, J. F., Maddux, C. D., Horvath, M. J., & Swift, C. A. (1982). A field test of a procedure for identifying learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 15*, 173-177.
- Kauffman, J. M. (1981). Historical trends and contemporary issues in special education in the United States. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 3-23). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (2005). *Special education: What it is and why we need it*. Boston: Pearson and Allyn and Bacon.
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., & Lloyd, J. W. (1998a). Politics, science, and future of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly, 21*, 276-280.
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., & Lloyd, J. W. (1998b). Politics, science, and the future of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 21*, 276-280.
- Kavale, K. A. (1987). Theoretical issues surrounding severe discrepancy. *Learning Disabilities Research, 3*, 12-20.
- Kavale, K. A. (1988). Status of the field: Trends and issues in learning disabilities. In K. A. Kavale (Ed.), *Learning disabilities: State of the art and practice* (pp. 3-21). Boston: College-Hill Press.
- Kavale, K. A. (2002). Discrepancy models in the identification of learning disabilities. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 369- 426). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1985). *The science of learning disabilities*. San Diego, C.: College-Hill Press.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1995). *The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1998). The politics of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly, 21*, 245-273.

- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disabilities say and don't say. *Journal of Learning Disabilities, 33*, 239-256.
- Kavale, K. A., Forness, S. R., & Lorschach, T. C. (1991). Definition for definitions of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly, 14*, 257-266.
- Kavale, K. A., Forness, S. R., & MacMillan, D. L. (1998). The politics of learning disabilities: A rejoinder. *Learning Disabilities Quarterly, 21*(4), 306-317.
- Keogh, B. (1983). Classification, compliance, and confusion. *Journal of Learning Disabilities, 16*, 25.
- Keogh, B. (1987). Learning disabilities: In defense of a construct. *Learning Disabilities Research, 3*, 4-9.
- Keogh, B., & MacMillan, D. L. (1983). The logic of sample selection: Who represents what? *Exceptional Education Quarterly, 4*, 84-96.
- Keogh, B., Major-Kingsley, S., Omori-Gordon, H., & Reid, H. P. (1982). *A system of marker variables for the field of learning disabilities*. New York: Syracuse University Press.
- Kibby, M. Y., & Hynd, G. H. (2001). Neurobiological basis of learning disabilities. In D. P. Hallahan & B. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank* (pp. 25-42). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kirk, S. A. (1963). *Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities*. Paper presented at the Proceedings of the annual meeting of the conference on exploring into the problems of the perceptual handicapped child, Chicago.
- Kirk, S. A. (1970). *Reflections and comments on learning disabilities. Learning disabilities in the decade of the 70s: A statement of position for the whit house conference on children and youth, Public Health Service Publication No. 1415*. Washington, D.C: Department of Health, Education, and Welfare.
- Kirk, S. A. (1981). Learning disabilities: A historical note. *Academic Therapy, 17*, 5-11.
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children, 29*, 73-78.
- Kirk, S. A., & Kirk, W. D. (1983). On defining learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 16*, 20-21.
- Kirk, S. A., McCarthy, J. J., & Kirk, W. D. (1968). *Examiner's Manual: Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (revised ed.)*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Kirk, S. A., Senf, G. M., & Larsen, J. P. (1991). Current issues in learning disabilities. In W. M. Cruickshank & A. A. Silver (Eds.), *Bridges to tomorrow* (Vol. 2- The best of ACLD, pp. 1-16). New York: Syracuse University Press.

- Klassen, R. (2002). The changing landscape of learning disabilities in Canada: Definitions and practice from 1989-2000. *School Psychology International*, 23, 199-219.
- Kneedler, R. D., & Hallahan, D. P. (1983). Foreword. *Exceptional Educational Quarterly*, 4(1), viii-ix.
- Krathwohl, D. R. (1998). *Methods of educational & social science research: An integrated approach* (2nd ed.). New York: Longman.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Lane, B. L., & Pullen, P. C. (2004). *Phonological awareness assessment and instruction*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Lane, K. L., & Beebe-Frankenberger, M. (2004). *School-based interventions: The tools you need to succeed*. Boston: Pearson and Allyn Bacon.
- Larsen, J. P., Høyen, T., Lundberg, I., & Odegaard, H. (1990). MRI evaluation of the size and symmetry of the planum temporale in adolescents with developmental dyslexia. *Brain and Language*, 39, 289-301.
- Leonard, C. M., Voeller, K. K. S., Lombardino, L. J., Morris, M. K., Hynd, G. H., Alexander, A. W., et al. (1993). Anomalous Cerebral structure in dyslexia revealed with magnetic resonance imaging. *Archives of Neurology*, 50, 461-469.
- Lerner, J. W. (1989). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hill, CA: Sage.
- Lloyd, J. W., Sabatino, D. A., Miller, T., & Miller, S. (1977). Proposed federal guidelines: Some open questions. *Journal of learning disabilities*, 10, 69-71.
- Lopes, M. C. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: Edições APPCDM distrital de Braga.
- Lundberg, I., & Høien, T. (2001). Learning disabilities in Scandinavia. In *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank* (pp. 293-309). Mahwah, NJ: Lawrence.
- MacMillan, D. L., Gresham, F. M., & Bocian, K. (1998). Discrepancy between definitions of learning disabilities and school practices: An empirical investigation. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 314-326.
- Mann, L., Cartwright, G. P., Kenowitz, L. A., Boyer, C., Metz, C. M., & Wolford, B. (1984). The child service demonstration centers: A summary report. *Exceptional Children*, 532-540.

- Martin, E. W. (1987). Developmental variation and dysfunction: observations on labeling, public policy, and individualization of instruction. In L. M. D. & S. P. (Eds.), *Middle Childhood: Development and dysfunction* (pp. 435-445). Baltimore: University Park Press.
- Martin, E. W. (2002). Response to "learning disabilities: Historical perspectives". In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 81-87). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Martin, J. H. (1989). *Neuroanatomy: Text and atlas*. New York: Elsevier.
- Masayoshi, T. (2001). Learning disabilities in Japan. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank* (pp. 255-272). Mahwah, NJ: Lawrence.
- Mastropieri, M. (2003). *Feasibility and consequences of response to intervention (RtI): Examination of the issues and scientific evidence as a model for the identification of individuals with learning disabilities*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-intervention Symposium, Kansas City, MO.
- Mastropieri, M. A. (1987). Statistical and psychometric issues surrounding severe discrepancy: A discussion. *Learning Disabilities Research*, 3, 29-31.
- Mather, N., & Healey, W. C. (1990). Depositing aptitude-achievement discrepancy as the imperial criterion for learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1(2), 40-48.
- Mather, N., & Roberts, R. (1994). Learning disabilities: A field in danger of extinction? *Learning Disabilities Research & Practice*, 9, 49-58.
- McCarthy, J. M. (1971). Learning disabilities: Where have we been? Where are we going? In D. D. Hammill & N. R. Bartel (Eds.), *Educational perspectives in learning disabilities* (pp. 10-36). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- McCracken, G. (1988). *The long interview*. London: Sage.
- McGrady, H. J. (2002). A commentary on "empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness". In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 623-633). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McIntosh, D. K., & Dunn, L. M. (1973). Children with major specific learning disabilities. In L. M. Dunn (Ed.), *Exceptional children in schools: Special education in transition* (pp. 531-594). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- McMaster, K. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2003). *Responding to nonresponders: An experimental trial of identification and intervention methods*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-intervention Symposium, Kansas City, MO.
- Mercer, C. D. (1997). *Students with learning disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

- Mercer, C. D., Forgone, C., & Wolking, W. D. (1976). Definitions of learning disabilities used in the United States. *Journal of Learning Disabilities, 9*(6), 47-55.
- Mercer, C. D., Jordan, L., Allsopp, D. H., & Mercer, A. R. (1996). Learning disabilities and criteria used by state education departments. *Learning Disabilities Quarterly, 19*, 217-232.
- Mercer, C. D., King-Sears, P., & Mercer, A. R. (1990). Learning disabilities definitions and criteria used by state education departments. *Learning Disabilities Quarterly, 13*, 141-152.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Ministério da Educação. (1992). *Educação Especial: guia de leitura do Decreto - Lei n.º 319/91*. Lisboa: Autor.
- Ministério da Educação. (2002). *Relatório do observatório dos apoios educativos (2001/2002)*. Retrieved November 20, 2004, from Ministério da Educação Web site: <http://www.min-edu.pt/noeee/Observatório.htm>
- Ministério da Educação. (2003). *Relatório do observatório dos apoios educativos (2002/2003)*. Retrived November 23, 2005, from Ministério da Educação Web site: <http://www.min-edu.pt/noeee/Observatório.htm>
- Ministério da Educação. (2004). *Domínio da Comunicação, linguagem e/ou fala*. Retrieved December 19, 2005, from Ministério da Educação Web site: <http://www.dgdc.min-edu.pt/especial/defaultDCLF.asp>
- Morgan, P. (1896). A case of congenital word blindness. *British Medical Journal, 2*, 1378.
- Morris, R. D., Stuebing, K., Fletcher, J. M., Shaywitz, S., Lyon, G. R., Shankweiler, D., et al. (1998). Subtypes of reading disability: Variability around a phonological core. *Journal of Educational Psychology, 90*, 347-373.
- National Advisory Committee on Handicapped Children. (1968). *First annual report*. Washington DC: U.S. Departement of Health, education, and Welfare Office of education.
- National Center for Learning Disabilities. (2005). *LD advocates guide*. Retrieved October, 14, 2005, from www.LDadvogate.org
- Nevin, J. A. (1988). Behavioral Momentum and the Partial Reinforcement Effect. *American Psychological Association, Psychological Bulletin, Vol. 103 (1) January*, pp. 44-56.
- Nevin, J. A. (1992). Behavioral Contrast and Behavioral Momentum. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 18*, 126-133.
- Nevin, J. A., Mandell, C., & Atack, J. R. (1883). The analysis of behavior momentum. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 39*, 49-59.

- NJCLD. (1990/1991). Learning disabilities: Issues on definitions. *Asha*, 33(suppl.5), 18-20.
- NJCLD. (1995). A reaction to full inclusion: A reaffirmation of the right of students with learning disabilities to a continuum of services. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwage* (pp. 347-348). Austin, TX.
- NJCLD. (2001). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: Position papers, statements, and reports* (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED.
- Olson, J. L., & Meador, D. J. (1981). Learning disabilities identification: Do researchers have the answer? *Learning Disabilities Quarterly*, 4, 389-392.
- Organização Mundial de Saúde & Direção Geral da Saúde. (2003). *CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Autores.
- Orton, S. (1925). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14, 581-615.
- Orton, S. (1937). *Reading, writing, and speech problems in children*. New York: Norton.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage.
- Reschly, D. J. (2003). *What did LD identification changed to reflect research findings?* Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-intervention Symposium, Kansas City, MO.
- Reynolds, C. R. (1985). Measuring the aptitude-achievement discrepancy in learning disability diagnosis. *Remedial and Special Education*, 6(5), 37-48.
- Reynolds, C. R. (1992). Two concepts in the diagnosis of learning disabilities and the habilitation of learning. *Learning Disabilities Quarterly*, 15, 2-12.
- Reynolds, M. C., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1987). The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, 53, 391-398.
- Richards, T. L. (2001). Functional magnetic resonance imaging and spectroscopic imaging of the brain: Applications of fMRI and FMRS to reading disabilities and education. *Learning Disabilities Quarterly*, 24, 189-203.
- Rispens, J., Yperen, T. A., & Duijn, G. (1991). The irrelevance of IQ to the definition of learning disabilities: Some empirical evidence. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 434-438.
- Robichon, F., Levrier, O., Farnarier, P., & Habib, M. (2000). Developmental dyslexia: Atypical cortical asymmetries and functional significance. *European Journal of Neurology*, 7, 35-46.
- Robison, R. (1950). *Definition*. Glasgow: Oxford University.
- Rumsey, J. M., Donohue, B. C., Brady, D. R., Nace, K., Giedd, J. N., & Andreason, P. (1997). A magnetic resonance imaging study of planum temporale

- asymmetry in men with developmental dyslexia. *Archives of Neurology*, 54, 1481-1489.
- Rutter, M., & Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16, 181-197.
- Ryan, G. W., & Bernard, R. H. (2000). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 769-802). London: Sage.
- Schuerholz, L. J., Harris, E. L., Baumgardner, T. L., Reiss, A. L., Freund, L. S., Church, R. P., et al. (1995). An analysis of two discrepancy-based models and a processing-deficit approach in identifying learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 18-29.
- Schultz, R. T., Cho, N. K., Staib, L. H., Kier, L. E., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., et al. (1994). Brain morphology in normal and dyslexic children: The influence of sex and age. *Annals of Neurology*, 35, 732-742.
- Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Alley, G. R., & Warner, M. M. (1983). Toward the development of an intervention model for learning disabled adolescents: The University of Kansas institute. *Exceptional Educational Quarterly*, 4(1), 45-74.
- Scruggs, T. E. (2003). *Alternatives to RtI in the assessment of learning disabilities*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-intervention Symposium, Kansas City, MO.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2002). On Babies and bathwater: Addressing the problems of identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 25, 155- 168.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2003). Issues in the identification of learning disabilities. In M. Mastropieri (Ed.), *Identification and assessment* (Vol. Advances in learning and behavioral disabilities, Volume 16, pp. 1-36). Boston: Elsevier Science.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Shapleske, J., Rossell, S. L., Woodruff, P. W. R., & David, A. S. (1999). The planum temporale: A systematic, quantitative review of its structural, functional and clinical significance. *Brain Research Reviews*, 29, 26-49.
- Shaw, S. F., Cullen, J. P., McGuire, J. M., & Brinckerhoff, L. C. (1995). Operationalizing a definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 586-597.
- Shepard, L. A., & Smith, M. L. (1983). An evaluation of the identification of learning disabled students in Colorado. *Learning Disabilities Quarterly*, 6, 115-127.
- Siegel, L. S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 469-478.

- Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 618-629.
- Silverman, D. (2000a). Analyzing talk and text. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 821-834). London: Sage.
- Silverman, D. (2000b). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.
- Sinclair, E., & Alexson, J. (1986). Learning disability discrepancy formulas: Similarities and differences among them. *Learning Disabilities Research, 1*, 112-118.
- Sleeter, C. E. (1986). Learning disabilities: The social construction of a special education category. *Exceptional Children, 53*, 46-54.
- Sleeter, C. E. (1998). Yes, learning disabilities is political; What isn't? *Learning Disabilities Quarterly, 21*, 289-297.
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J., & Dowdy, C. (1995). *Teaching children with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Speece, D. L., & Case, P. L. (2001). Classification in context: An alternative approach to identifying early reading disability. *Journal of Educational Psychology, 93*, 735-749.
- Speece, D. L., Case, P. L., & Molloy, D. E. (2003). Responsiveness to general education instruction as the first gate to learning disabilities identification. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*, 147-156.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). London: Sage.
- Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A model regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 24-53.
- Stein, M., Carnine, D., & Dixon, R. (1998). Direct instruction: Integrating curriculum design and effective teaching practice. *Intervention in School and Clinic, 33*, 227-234.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). Difference scores in the identification of children with learning disabilities: It's time to use a different method. *Journal of School Psychology, 40*(1), 65-85.
- Stevens, L. M., & Werkhoven, W. (2001). Learning disabilities in the Netherlands. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank* (pp. 273-291). Mahwah, NJ: Lawrence.
- Sulzbacher, S., & Kenowitz, L. A. (1977). At last, a definition of learning disabilities we can live with? *Journal of Learning Disabilities, 10*, 67-69.

- Swanson, H. L. (1991). Operational definitions and learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly, 14*, 242-254.
- Tarver, S. G., & Hallahan, D. P. (1976). Children with learning disabilities: An overview. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Teaching children with learning disabilities: Personal perspectives* (pp. 2- 57). Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Torgesen, J. K. (1991). Learning disabilities: Historical and conceptual issues. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 3-37). San Diego: Academic Press.
- Torgesen, J. K. (1998). Learning disabilities: An historical and conceptual overview. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*. San Diego: Academic Press.
- Torgesen, J. K. (2001, Agosto). *Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weaknesses. Executive summary*. Paper presented at the Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future, Washington, D.C.
- Torgesen, J. K. (2002). Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weaknesses. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 566-613). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Turnbull, A., Turnbull III, H., Shank, M., & Leal, D. (1995). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Englewoods Cliffs: Merrill.
- USOE. (1976). Assistance to states for education of handicapped children: Notice of proposed relemaking. *Federal Register, 41*(230), 52404-52407.
- USOE. (1977). Assistance to states for education of handicapped children: Procedures for evaluating specific learning disabilities. *Federal Register, 42*(250), 65082-65085.
- USOE. (2005). Assistance to states for education of children with disabilities; Preschool grants for children with disabilities; and service obligations under special education-Personnel development to improve services and results for children with disabilities: Notice of proposed relemaking. *Federal Register, 70*(118), 35782-35892.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vaughn, S. R. (2002). Using response to treatment for identifying students with disabilities. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 549-554). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vaughn, S. R., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to treatment: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*, 137-146.

- Vellutino, F. R. (2002). On the role of intervention in identifying learning disabilities. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 555-564). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vianello, R., & Moniga, S. (Eds.). (1996). *Introduction*: European Association for Special Education.
- Vogel, S. A. (2001). The challenge of international research in learning disabilities. In D. P. Hallahan & B. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank* (pp. 329-336). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky. (1986). *Thought and language*, from [/web/fernando/library/books/mitpress/0262720108/notice.pdf](http://web.fernando/library/books/mitpress/0262720108/notice.pdf)
- Wedell, K. (2001). British orientations to specific learning disabilities. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank* (pp. 239-254). Mahwah, NJ: Lawrence.
- Weitzman, E. A. (2000). Software and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 803- 820). London: Sage.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing*. London: Sage.
- White, W. A. T. (1988). A meta-analysis of the effects of Direct Instruction in special education. *Education and Treatment of Children*, 11(4), 364-374.
- Wiederholt, J. L. (1974). Historical perspectives on the education of the learning disabled. In L. Mann & D. A. Sabatino (Eds.), *The second review of special education* (pp. 103-152). Philadelphia: JSE Press.
- Wong, B. Y. L., & Hutchinson, N. (2001). Learning disabilities in Canada. In Lawrence (Ed.), *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank* (pp. 197-215). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Yin, R. K. (2003a). *Applications of case study research* (2nd ed.). London: Sage.
- Yin, R. K. (2003b). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). London: Sage.
- Ysseldyke, J. E., Thurlow, M., Graden, J., Wesson, C., Algozzine, B., & Deno, S. (1983). Generalizations from five years of research on assessment and decision making: The University of Minnesota institute. *Exceptional Educational Quarterly*, 4(1), 75-93.

ANEXOS

Anexo A- Protocolo de Participação

No âmbito do meu doutoramento no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, estou a desenvolver um projecto de investigação relacionado com o campo das dificuldades de aprendizagem. Neste sentido considero que o Prof. [nome] fazendo investigação, ensinando e escrevendo sobre dificuldades de aprendizagem é um dos profissionais que em Portugal está em excelente posição para contribuir eximamente para esta investigação. As suas opiniões, as suas experiências e o seu conhecimento sobre a temática em estudo, em conjunto com as respostas dos restantes participantes, serão utilizadas para a minha tese de doutoramento.

Uma vez que esta investigação tem um carácter naturalista e emergente poderei ter necessidade de o entrevistar mais do que uma vez. No entanto, sinta-se à vontade para abandonar o projecto em qualquer altura. No sentido de manter o anonimato do Prof. [nome] até à máxima extensão possível será utilizado um pseudónimo para que nada do que disser seja identificado com a sua pessoa. À medida que for(em) decorrendo a(s) entrevista(s) se tiver

alguma dúvida sobre alguma das questões ou sobre a razão pela qual estou a fazer determinada questão por favor sinta-se à vontade para perguntar ou interromper. Se existir alguma questão que não queira responder sinta-se à vontade para o fazer.

O objectivo da(s) entrevista(s) é o de conhecer as suas opiniões, os seus comportamentos e as suas experiências relativamente ao conceito de dificuldades de aprendizagem, aos critérios de identificação das dificuldades de aprendizagem e ao apoio dado aos alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares portuguesas. As entrevistas serão gravadas e uma cópia das transcrições ser-lhe-á enviada para que tenha a oportunidade de rever e alterar as suas respostas. Todas as transcrições e gravações serão manuseadas de forma confidencial e apenas discutidas com os meus orientadores Prof. Doutor Luís de Miranda Correia e Prof. Doutor Daniel Hallahan; aquando da conclusão do meu doutoramento serão destruídas.

Muito obrigada pela sua cooperação e pela disponibilidade demonstrada para participar nesta investigação. Caso seja necessário poder-me-á contactar através do e-mail apmartins@iec.uminho.pt ou pelo telefone 253601233.

Anexo B- Guião da Entrevista

Percurso profissional

- Como descreve o seu percurso profissional?
- Quando, e em que contexto, se iniciou o interesse pela área das dificuldades de aprendizagem (DA).
- Em que contextos tem desenvolvido o seu trabalho na área das dificuldades de aprendizagem?
- Como descreve o seu percurso profissional ao nível da formação na área das dificuldades de aprendizagem (disciplinas, mestrados, doutoramentos, áreas de formação, etc.).
- Como descreve o seu percurso profissional ao nível da investigação (em que áreas, onde, com que parceiros, etc.).
- Que tipo de parcerias internacionais ou nacionais têm feito parte do seu percurso profissional até à data (formação, investigação, outras).
- Como caracteriza a evolução nacional da área das dificuldades de aprendizagem desde o seu interesse inicial até aos dias de hoje).

Importância de existência uma definição conceptual e operacional de dificuldades de aprendizagem

- Em Portugal o campo das dificuldades de aprendizagem é caracterizado pela falta de uma definição legal e de critérios de identificação. Considera que é importante que exista uma definição legal e consensual que possa ser utilizada pelos profissionais portugueses. Porquê?

Conceito de dificuldades de aprendizagem

- Qual é o seu conceito de dificuldades de aprendizagem?
- Quais a definição ou definições que geralmente utiliza na desempenho da sua profissão, porquê?

Crítérios de identificação

- Que critérios devem ser utilizados para, no dia-a-dia, se identificarem alunos com dificuldades de aprendizagem? (Ou seja: Se eu estivesse presente durante uma identificação o que poderia observar?)
- Considera que estes alunos necessitam de um apoio na escola no sentido de terem sucesso?
- Como conceptualiza esse apoio?

Terminologia

- Durante esta entrevista temos utilizado o termo dificuldades de aprendizagem. Qual o termo que melhor descreve o grupo de indivíduos englobado no conceito e nos critérios de identificação que me acabou de indicar?
- Que razões apresenta para a utilização desse termo?

Desafios futuros

- Quais pensa serem os aspectos que no futuro constituirão autênticos desafios ao processo de identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem em Portugal?

Questões finais

- Estas questões cobram todos os aspectos que queria abordar consigo. No entanto, gostaria de lhe perguntar se existe algo que queira acrescentar, ou se existe alguma questão que gostaria que eu lhe tivesse formulado?
- No sentido de triangular os meus dados tenho em mente fazer entrevistas e analisar documentos produzidos pelos entrevistados. Que documentos me recomenda para análise?

Anexo C- Tópicos da Entrevista

1. Qual o seu percurso profissional no âmbito das dificuldades de aprendizagem?
2. Como tem visto a transformação do campo das dificuldades de aprendizagem, ao longo do seu percurso profissional?
3. Qual o seu conceito de dificuldades de aprendizagem, qual a definição ou as definições que geralmente utiliza no desempenho da sua profissão e qual a importância da existência de uma definição legal e consensual que possa ser utilizada pelos profissionais portugueses.
4. Quais os critérios de identificação de dificuldades de aprendizagem que geralmente utiliza no seu desempenho da tua profissão, ou quais gostaria de ver implementados em Portugal.
5. Qual a sua opinião relativamente ao atendimento que deverá ser feito aos alunos identificados como apresentando dificuldades de aprendizagem.
6. Qual será o melhor termo para a problemática identificada nas questões anteriores por dificuldades de aprendizagem.
7. Quais serão os desafios futuros para a área das dificuldades de aprendizagem.

Anexo D– Esclarecimento Inicial à Entrevista

No âmbito do meu doutoramento no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, estou a desenvolver um projecto de investigação relacionado com o campo das dificuldades de aprendizagem. Neste sentido considero que o Prof. [nome] fazendo investigação, ensinando e escrevendo sobre dificuldades de aprendizagem é um dos profissionais que em Portugal está em excelente posição para contribuir eximamente para esta investigação. As suas opiniões, as suas experiências e o seu conhecimento sobre a temática em estudo, em conjunto com as respostas dos restantes participantes, serão utilizadas para a minha tese de doutoramento. Para procurar manter o anonimato do Prof. [nome] até à máxima extensão possível, será utilizado um pseudónimo para que nada do que disser seja identificado com a sua pessoa. À medida que for decorrendo a entrevista se tiver alguma dúvida sobre alguma das questões ou sobre a razão pela qual estou a fazer determinada questão por favor sinta-se à vontade para perguntar ou interromper. Se existir alguma questão que não queira responder sinta-se à vontade para o fazer.

O objectivo da entrevista é o de conhecer as suas opiniões, os seus comportamentos e as suas experiências relativamente ao conceito de dificuldades de aprendizagem, aos critérios de identificação das dificuldades de aprendizagem e ao apoio dado aos alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares portuguesas. Alguma questão antes de começarmos?

