

Revista • Diversidades nº36

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA - SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS - DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Letras Soltas



Dificuldades de Aprendizagem em evidência

pág. 4 - 27



Vontade de Vencer

pág. 28



Ultrapassar Limites!

pág. 30

- 3** **Editorial**
- 4** **Dificuldades de Aprendizagem no Adolescente e no Adulto:** Formas de Apresentação e Diagnóstico Diferencial
- 8** **Particularidades da Educação dos Alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas**
- 10** **DSM-5:** O que há de novo relativamente às Dificuldades de Aprendizagem?
- 12** **Dificuldades Específicas de Aprendizagem:** Um Desafio à Escola
- 16** **O Ensino da Leitura na Dislexia**
- 18** **Discalculia:** Questões por Resolver
- 21** **As Dificuldades do Cálculo:** Proposta de Caracterização
- 23** **Abordagem Motivacional e Multisensorial nas Dificuldades de Aprendizagem**
- 25** **ProDis: “No Reino dos Fonemas”** - Software para (Re)educação da Leitura na Língua Portuguesa
- 28** **Testemunho**
- 29** **Legislação**
- 30** **Espaço** 
- 31** **Espaço** 
- 33** **Espaço TIC**
- 34** **Livros**
- 35** **Notícias**

Ficha Técnica

Diretor	João Manuel Almeida Estanqueiro
Redação	Serviços da Direção Regional de Educação e Colaboradores Externos
Revisão	Divisão de Apoio Técnico
Morada	Rua D. João n.º 57 9054-510 Funchal Telefone: 291 705 860 Fax: 291 705 870
E-mail	revistadiversidades@madeira-edu.pt
Grafismo e Paginação	Divisão de Apoio Técnico
ISSN	1646-1819
Distribuição	Gratuita
Fotos	Direção Regional de Educação / Bindaas Madahavi's / Chefranden / Courosa / doviende / JaeYong BAE / Kendall Lister / mcmrbt (Capa) / Neighborhood Centers / One Laptop per Child / Renato Paiva / The Real Estreya



António Lucas

Adjunto do Secretário Regional
da Educação e Recursos Humanos

Um conhecido pedagogo brasileiro afirmou que todos os seres humanos nascem livres e iguais. Neste contexto, configuram-se como seres naturais que, em resultado de um processo transformacional contínuo, passam a seres culturais, assumindo um traço personalístico e identitário que os integra numa determinada comunidade. Nesta trajetória, permanente ao longo da vida, a escola assume um papel primordial por ser promotora do desenvolvimento intelectual, ético e emocional dos indivíduos.

Neste processo de apropriação da cultura todos os indivíduos são diferentes e todos apresentam necessidades educativas específicas: o tempo que precisam de dedicar ao estudo, as condições de estudo de que cada um necessita, as técnicas e os momentos de estudo são variáveis de aluno para aluno. Porque cada trajeto é único e individual, as dificuldades de aprendizagem e consequentes medidas de apoio educativo podem ser necessárias em qualquer momento. Face a esta constatação de diversidade, compete à escola encontrar respostas educativas adequadas às necessidades de cada um, construindo processos facilitadores da aprendizagem e do sucesso.

Percorremos um tempo em que se pensou ser adequado a escola proporcionar iguais condições a todos os alunos: com uma resposta educativa uniforme conceberam-se todos os alunos de forma igualitária. No entanto, constatou-se que, nesta tentativa, a escola foi excluindo muitos indivíduos por não se aperceber ou aceitar as suas diferenças: massificou-se o acesso à educação mas não se massificou o sucesso educativo que ficou destinado ao considerado “aluno médio”, proveniente de contextos socioculturais mais identificados com essa oferta educativa massificada e com as soluções organizacionais da escola. A elitização do sucesso é típica da escola reprodutora das assimetrias da sociedade e que não consegue assumir-se como espaço de oportunidade e de promoção social.

Hoje, a escola inclusiva deve ser destinada a todos os alunos, concebidos e aceites na sua diversidade. Daqui decorre a necessidade de construir respostas educativas e proporcionar percursos diferenciados em função das características específicas dos destinatários. É esta, afinal, a verdadeira conceção de escola democrática: aquela que se apresenta como solução e responde às particularidades, não excluindo os que apresentam especificidades.

Dificuldades de Aprendizagem no Adolescente e no Adulto: Formas de Apresentação e Diagnóstico Diferencial

Carlos Nunes Filipe¹ - Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa / Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (CADIn)



As Dificuldades de Aprendizagem (DA) diagnosticadas na infância, seja por não terem sido adequadamente tratadas, seja por não serem mesmo tratáveis, prolongam-se, necessariamente, pela vida adulta. Estes casos, que a ninguém surpreendem, seguirão, eventualmente, um percurso profissional alternativo com menor exigência académica o qual, idealmente, deverá ser antecipado e preparado com tempo. Há, contudo, outros casos em que as DA e o consequente insucesso académico só se manifestam claramente na adolescência ou mesmo mais tarde, no início da vida adulta. É, por isso, relativamente frequente que adolescentes e jovens adultos recorram a consulta médica ou de psicologia na sequência de insucesso escolar ou de DA que, até então, não sentiam. Essas dificuldades são, também com frequência, referidas como tendo tido um início ou um agravamento relativamente recentes, coincidindo com uma mudança de ciclo escolar ou com a entrada na

universidade. Por vezes, há ainda coincidência com uma mudança de residência ou de estilo de vida, implicando um aumento de autonomia e a consequente necessidade de se tornarem autossuficientes no que respeita à gestão do tempo e à organização das tarefas escolares e do dia a dia. Tipicamente são adolescentes ou jovens adultos que tiveram um percurso escolar considerado aceitável, sem muitas reprovações e que enfrentam a partir de determinada altura o insucesso académico. Na maioria destes casos, percebe-se depois, o sucesso escolar na infância só foi possível devido à existência de bons enquadramentos e suportes familiar e escolar, à boa definição e organização dos programas académicos, ao recurso a apoio exterior à escola (explicadores, etc.) ou à menor exigência curricular. Seria, por isso, na altura em que os currículos se tornam mais exigentes e impõem uma maior capacidade de trabalho, de abstração e de organização, que as dificuldades, até aí mascaradas, se revelariam. Por esta razão, muitos destes casos tendem a surgir nas mudanças de ciclo (do 2.º para o 3.º ciclo de escolaridade) e, em particular, à entrada na universidade. Surpreendidos pelo insucesso, pais e filhos tendem a atribuir o fracasso a diferentes causas, a equívocos na orientação da vocação escolar e profissional, aos professores incapazes ou “retorcidos”, à desorganização das faculdades, à mudança de colegas e de ambiente, a perdas afetivas, a fases do crescimento ou da vida... Em quase todos os casos é assumido que o problema se iniciou nessa altura, não antes, ou não seja verdade que só então se manifestaram claramente as DA, após um percurso de uma vida de (relativa) normalidade académica. As mudanças de curso são então tentadas com

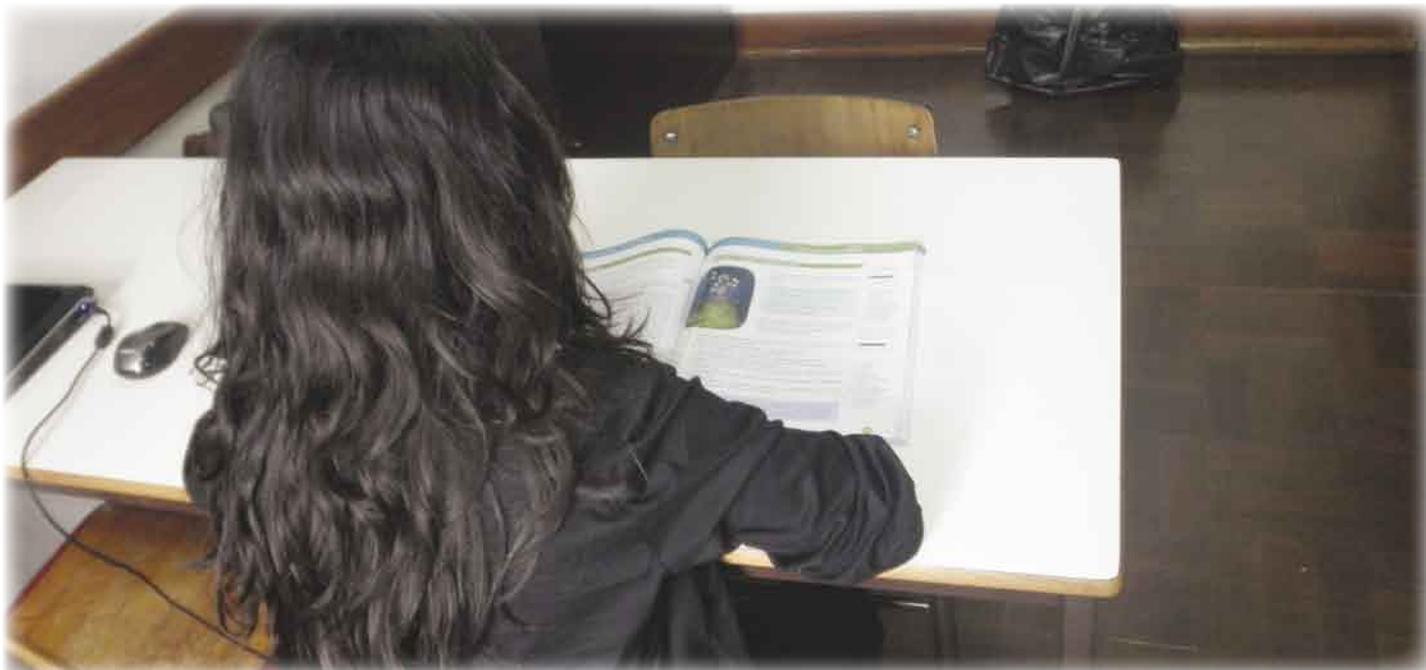
frequência, em geral para áreas que eventualmente não correspondem a uma legítima reorientação vocacional, mas a uma suposta menor dificuldade acadêmica. Em muitos outros casos acontece a permanência no mesmo curso, apesar de múltiplas reprovações. O insucesso leva com frequência à baixa autoestima e ao desânimo e estes são, por sua vez, potenciadores de insucesso. São cursos que se prolongam, que frequentemente não se terminam, são vidas que se arrastam.

Múltiplas são as causas que podem levar ao insucesso acadêmico e, por isso, deverá ser cuidadosa a avaliação clínica. Neste artigo só falarei de algumas delas, por serem das mais esquecidas, as que resultam de perturbações do desenvolvimento.

A entrevista clínica é, muito para além de qualquer outro exame ou meio complementar de diagnóstico, o procedimento mais importante quando se avaliam DA em adolescentes ou jovens adultos. Uma entrevista clínica completa e bem estruturada permite fazer o diagnóstico diferencial das DA na quase totalidade dos casos de adolescentes e adultos que, por esse motivo, recorrem a consulta.

Para além dos sintomas atuais e do início dos mesmos, deve ser feita uma cuidadosa avaliação de toda a história pregressa, nunca esquecendo que, entre outras, as DA no adolescente e no adulto (tal como nas crianças) são frequentemente consequentes a perturbações do (neuro)desenvolvimento. Assim

sendo, deve ser feita uma pesquisa de sintomas e sinais precoces indiciadores de qualquer perturbação. As alterações na aquisição do controlo motor e da linguagem, sinais de défice de atenção e/ou hiperatividade-impulsividade desadequadas em relação à idade e à envolvente sociocultural, enquanto criança, as dificuldades na interação social e na sociabilização, tiques motores ou vocais, interesses peculiares ou restrição de interesses, perturbações alimentares ou perturbações do sono, são exemplos de sintomas que devem ser sistematicamente investigados quando se faz a colheita da história clínica pregressa. A idade de aparecimento e a evolução dos sintomas são determinantes no diagnóstico. As alterações do (neuro)desenvolvimento manifestam-se desde cedo e invadem todas as dimensões da vida do indivíduo (por esta última característica, são muitas vezes designadas como “pervasivas”, numa adaptação direta do termo inglês *pervasive*). É sabido, também, que a sintomatologia das perturbações do desenvolvimento não é estática mas evolui e modifica-se ao longo da vida. Esta modificação ocorre, necessariamente, num contínuo e, ao contrário do que acontece na maioria das restantes perturbações psiquiátricas, nomeadamente nas reativas, não é possível indicar, com clareza, um “antes” e um “depois”. Por tudo isto, sendo o insucesso escolar de início recente e os sintomas de ansiedade e depressão aparentemente com ele relacionados, é só sobre estes que, com demasiada frequência, se centra



a atenção do clínico. Nunca será demais lembrar que, na clínica como em tantas outras áreas da vida, só encontramos aquilo que conhecemos e, geralmente, só aquilo que andamos à procura.



O facto de determinada sintomatologia se manifestar tarde na vida não exclui o facto de ela poder ser consequente a uma perturbação do desenvolvimento. Nesses casos, as manifestações só se produziram quando o grau de exigência das solicitações a que o indivíduo é exposto ultrapassa as suas capacidades. Só nessa altura se tornaria nítida a diferença entre as capacidades do jovem e as que seriam suposto ter, atendendo à sua idade e condição. É por esta razão que o conceito “atraso do desenvolvimento” é perigoso, na medida em que pode levar a pressupor que se se esperar tempo suficiente, a criança irá adquirir, mais tarde ou mais cedo, competências equivalentes às de qualquer outra. Como sabemos, não é esse o caso na maioria das perturbações do desenvolvimento.

Entre todas estas perturbações que podem estar na origem de DA (mesmo das que só se manifestam tardiamente, no final da adolescência), a perturbação de hiperatividade e défice de atenção e as perturbações do espectro do autismo (em particular as classificadas como síndrome de asperger), são as mais frequentes.

No que se refere à perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA), num estudo por nós realizado numa população de 848 estudantes universitários, alunos do 1.º e do 2.º ano de diferentes faculdades (Filipe & Rodrigues, 2009) identificámos sinais e sintomas que preenchiam os critérios de diagnóstico desta perturbação em 5% da população estudada,

sendo que em 2% os sintomas eram referidos à infância. Estes valores são semelhantes aos referidos na literatura para a população de jovens adultos em geral. Dado curioso que sobressaiu desse estudo foi o de a sintomatologia de PHDA poder influenciar a orientação profissional e o sucesso académico, sendo que a percentagem mais elevada de indivíduos acima do ponto de corte de diagnóstico se observou nos estudantes de desporto e a mais baixa entre os estudantes de veterinária e de medicina. De assinalar que a prevalência de sintomas de PHDA foi idêntica em ambos os sexos, sendo sabido que, em geral, as raparigas são diagnosticadas com menos frequência que os rapazes. Tal como acontece nas crianças e nos jovens, os adolescentes e jovens adultos com PHDA têm frequentemente DA, que se agravam quando as tarefas académicas são mais prolongadas e envolvem persistência e níveis de atenção/concentração mantidos e elevados. A grande dificuldade em se organizarem, em iniciarem e terminarem tarefas, a incapacidade de estabelecerem prioridades e de terem a noção do tempo são fatores agravantes. Estas pessoas esquecem-se com frequência de compromissos, chegam atrasados ou à última hora, perdem objetos ou simplesmente não se recordam onde os deixaram. Iniciam numerosos projetos entusiasmados, mas acabam muito poucos e levam tempo excessivo a acabá-los. A desorganização sistemática pode também dificultar o desempenho das tarefas académicas, para além de causar grande incomodidade aos que com eles vivem ou se relacionam de perto. O insucesso escolar, as mudanças de objetivos, os projetos que se iniciam com entusiasmo e se largam de seguida, a «preguiça», o desencontro dos ritmos de sono e vigília são também habituais. O receio de falharem, também comum nesta população, pode levar a que evitem situações em que possam ser avaliados, levando-os a faltar sistematicamente aos exames e avaliações o que, mais uma vez, contribui para o ciclo vicioso do insucesso. Nestes casos, o diagnóstico e a consequente intervenção terapêutica na PHDA pode reverter decisivamente o ciclo do insucesso e contribuir para a resolução, não só do fracasso académico como, consequentemente, das diferentes perturbações relacionais e pessoais que lhe possam vir associadas.

Também nas Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) nomeadamente nos casos em que o QI é mais elevado e as alterações de linguagem discretas, pode haver um percurso académico considerado normal até à entrada na universidade. Casos há mesmo em que só depois de concluída a licenciatura ou o mestrado começam as referidas dificuldades de integração e de cumprimento das solicitações profissionais ou da vida diária, uma vez fora do ambiente organizado da vida académica e da casa dos pais. No caso das PEA é a dificuldade de abstração e de generalização de conceitos e a rigidez cognitiva que acabam por estar na origem tanto das DA como na das dificuldades de integração social e profissional. Durante os primeiros ciclos de escolaridade, enquanto o sucesso académico depende fundamentalmente da capacidade de memorização e relato de factos, de datas, nomes ou fórmulas, sem grande necessidade de interpretação, enquadramento ou adaptação dos conhecimentos a diferentes contextos, podem não só não se verificar dificuldades, como pode verificar-se mesmo um desempenho acima da média. Sossegados, no seu canto, educados e formais (por vezes mesmo demasiado formais...), com interesses peculiares para a idade (interesses de gente crescida...), relacionando-se preferencialmente com os adultos, fugindo das confusões do recreio e evitando entrar em conflito com os colegas (por vezes evitando mesmo os colegas...) estas crianças e jovens podem chegar a ser tidos como o exemplo a seguir, quando não considerados sobredotados. Sobre eles podem ter sido, por isso mesmo, colocadas grandes expectativas, que o aparecimento inesperado de dificuldades académicas a todos (ou a quase todos...) pode apanhar desprevenidos.

Nestes casos, não sendo passível de tratamento ou resolução a perturbação base que lhe está na origem das incapacidades referidas, será necessário ajustar as condições do meio às capacidades do indivíduo. Para tal será necessário fazer uma avaliação cuidadosa, caso a caso, assinalando tanto as áreas de incapacidade como as de competência de cada sujeito. Só assim será possível ajustar a natureza das tarefas ao perfil individual, identificando e respeitando as suas características, utilizando ao máximo as suas capacidades e elaborando estratégias adaptativas para que este possa lidar melhor com as suas limitações.

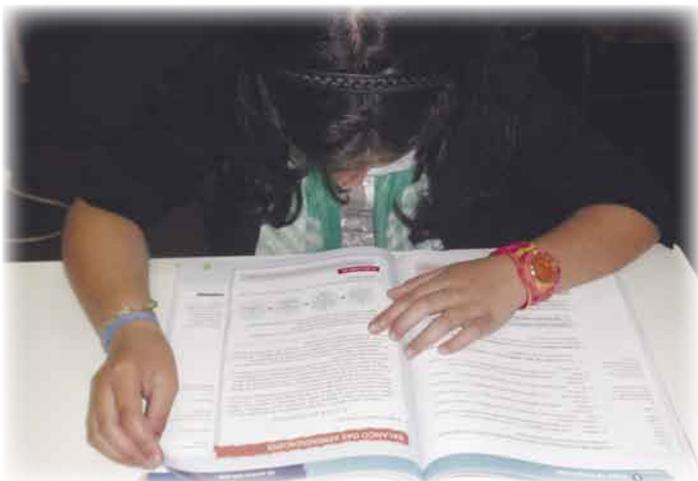
Em conclusão, são múltiplas as causas que podem levar a que se manifestem DA no adolescente e no adulto e só uma investigação clínica cuidadosa pode levar a um diagnóstico e a uma consequente intervenção terapêutica ajustada. Entre essas causas, devem ser sempre consideradas as Perturbações do Desenvolvimento, nomeadamente perturbações como a PHDA e as PEA's, em que a evidência de disfuncionalidade pode surgir só no final da adolescência ou início da vida adulta.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2000) *DSM-IV-TR Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. 4.ª Edição, Texto Revisto (edição portuguesa de 2002). Lisboa: Climepsi Editores.
- Atrigas-Pallarés, J. & Narbona, J. (2011). *Transtornos del neurodesarrollo*. Barcelona: Viguera Editores.
- Filipe, C. (2012) *Autismo: conceitos, mitos e preconceitos*. Lisboa: Editora Babel / Verbo.
- Filipe, C. (2004) A perturbação de hiperactividade com défice de atenção no adulto. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20:733-737.
- Filipe, C & Rodrigues, A. (2009). *ADHD Symptoms in a Sample of University Students*. 17th European Congress of Psychiatry.
- Klin, A.; Volkmar, F. & Sparrow, S. (Eds.) (2000) *Asperger Syndrome*. New York: The Guilford Press.
- Klin A.; Volkmar F.; Sparrow S.; Cicchetti D., Rourke B. (1995). Validity and neuropsychological characterization of Asperger syndrome: convergence with nonverbal learning disabilities syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 36(7):1127-40.
- Mannuzza S.; Klein, R.; Bessler A., Malloy, P., La-Padula, M. (1993). Adult outcome of hyperactive boys. Educational achievement, occupational rank, and psychiatric status. *Arch Gen Psychiatry* 50:565-76.
- Kooij1, S.; Bejerot, S.; Blackwell, A.; Caci, H.; Casas-Brugué, M.; Carpentier, P.; Edvinsson, D.; Fayyad, J.; Foeken, K.; Fitzgerald, M.; Gaillac, V.; Ginsberg, Y.; Henry, C.; Krause, J.; Lensing, M.; Manor, I.; Niederhofer, H.; Filipe, C.; Ohlmeier, M.; Oswald, P.; Pallanti, S.; Pehlivanidis, A.; Ramos-Quiroga, J.; Rastam, M.; Ryffel-Rawak, D.; Stes, S.; Asherson, P. (2010) *European consensus statement on diagnosis and treatment of adult ADHD: The European Network Adult ADHD*. *BMC Psychiatry*, 10:67.
- Spek, A.; Scholte, E.; Van Berckelaer-Onnes, I. (2008) The use of WAIS-III in adults with HFA and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(4):782-7.

1 Endereço de correio eletrónico:

carlos.filipe@fcm.unl.pt / carlos.filipe@cadin.net



Particularidades da Educação dos Alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Ana Paula Martins - Instituto de Educação da Universidade do Minho



Neste artigo abordo o tema das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) 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.

Tendo por base a investigação e a prática nacional e internacional que se tem desenvolvido no contexto da escola pública, apresento de seguida algumas particularidades da educação dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, com o intuito de contribuir para o aumento da qualidade da educação que lhes é proporcionada. Isto, para que, tal como alerta Correia (2005), os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas não continuem a sentir desde cedo o peso da negligência política e cívica por parte do sistema educativo em Portugal.

1. Aceitar que o conceito de dificuldades de aprendizagem específicas é real e identifica um grupo de alunos com necessidades educativas especiais.

A evidência da existência de dificuldades de

aprendizagem específicas é particularmente impressionante porque provém de diferentes indicadores e metodologias. Ignorar a significância das dificuldades de aprendizagem específicas implica ausência de apoio de qualidade para os alunos e o agravar das suas dificuldades (Correia, 2007; Correia, 2008b; Kauffman & Hallahan, 2005). De facto, tal como sublinha Correia (2007), “face a uma evidência irrefutável com respeito à pertença das DAE como uma categoria das necessidades educativas especiais” (p. 170) é importante que estes tenham direito a receber um apoio de qualidade nas escolas regulares.

2. Aceitar a responsabilidade dos serviços de educação especial.

Todos os investigadores que participaram nos encontros da “Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem Específicas” 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. Neste sentido, para Correia (2008d), a educação especial deve ser vista como um conjunto de serviços especializados no âmbito educativo, terapêutico, médico, social e psicológico “destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial” (p. 40).

3. Promover um modelo de intervenção que é preventivo e multinível.

Segundo vários autores (Bradley, Danielson, & Hallahan, 2002; Correia, 1997; Gresham, 2002; Lane & Beebe-Frankenberger, 2004), as escolas devem incrementar um apoio proativo baseado na implementação de um sistema integrado de deteção precoce e progressivos níveis de intervenção.

O objetivo é que as escolas implementem um modelo de apoio multinível, no sentido de, progressivamente, providenciarem intervenções mais intensivas que, de forma direta e explícita, promovam o desenvolvimento das capacidades académicas, comportamentais e sociais dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e/ou em risco (Bradley et al., 2002; Gresham, 2002; Lane & Beebe-Frankenberger, 2004). Em Portugal o “Modelo de Atendimento à Diversidade” (Correia, 2008a; Correia, 2008c) tem vindo a ser utilizado e investigado no contexto da escola pública tanto a nível da prevenção como do apoio dos serviços de educação especial.

4. Utilizar intervenções baseadas na investigação.

A investigação tem mostrado que existem intervenções que são eficazes para os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. Como tal, é urgente utilizar esse conhecimento no ensino promovido nas escolas (Bradley et al., 2002).

5. Reconhecer a importância da advocacia.

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 ações governamentais. É, igualmente, pertinente que se utilizem os meios de comunicação social para se chamar a atenção para aspetos específicos deste tipo de necessidades educativas especiais, para se educar a população civil e para se chamar a atenção dos políticos para o impacto das suas decisões. Os meios de comunicação

social têm grande poder na nossa sociedade e, usando uma linguagem clara e cientificamente correta, as associações podem tornar visíveis as necessidades e os direitos das crianças, jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem específicas, bem como das suas famílias.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas apresentam dificuldades específicas e persistentes ao nível da aprendizagem que os levam a não responderem à instrução oferecida à maioria dos alunos ou ao ensino que se baseia em pequenas adaptações curriculares (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005; Kauffman & Hallahan, 2005). Como tal, a escola pública inclusiva deve assegurar-lhes uma educação de qualidade, que incluirá as particularidades anteriormente apresentadas, caso contrário não estaremos na presença de uma escola inclusiva.

Bibliografia

- Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. P. (2002). 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.
- Correia, L. M. (1997). Alunos com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular* (pp. 45-70). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Dificuldades de aprendizagem: Factos e estatísticas*. Retrieved December, 19th 2005. from www.educare.pt/NEDESP/N_palavra.asp
- Correia, L. M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 155-172.
- Correia, L. M. (2008a). Avaliação e programação para alunos com necessidades educativas especiais com base no Modelo de Atendimento à Diversidade. In L. M. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008c). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008d). Princípios gerais para a construção de uma escola contemporânea. In L. M. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed., pp. 33-42). Porto: Porto Editora.
- 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.
- 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.
- Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (2005). *Special education: What it is and why we need it*. Boston: Pearson and Allyn and Bacon.
- Lane, K. L. & Beebe-Frankenberger, M. (2004). *School-based interventions: The tools you need to succeed*. Boston: Pearson and Allyn Bacon.
- National Center for Learning Disabilities. (2005). *LD advocates guide*. Retrieved October, 14th, 2005. From www.LDadvogate.org

* Uma descrição mais detalhada destas particularidades pode ser lida na revista de Educação Especial e Reabilitação (2011).



DSM-5: O que há de novo relativamente às Dificuldades de Aprendizagem?

Catarina Prior - Centro de Desenvolvimento Infantil do Porto e Centro Hospitalar do Porto, EPE
Gabriela Pereira - Centro Hospitalar de Trás-os-Montes e Alto Douro, EPE - Unidade de Chaves
e Centro de Desenvolvimento Infantil de Braga



O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM*), publicado pela *American Psychiatric Association*, é uma das principais referências a nível internacional para a classificação dos distúrbios do neurodesenvolvimento. A edição atualmente utilizada - DSM-IV - foi publicada em 1994 e revista em 2000 - DSM-IV-TR. Encontra-se presentemente em elaboração a próxima edição DSM-5, cujos trabalhos podem ser consultados no sítio da internet www.dsm5.org, sendo aceites comentários às classificações propostas até 15 de junho de 2012. A publicação desta nova edição ocorrerá em maio de 2013.

As dificuldades de aprendizagem estão tipificadas no DSM-IV-TR sob a designação de “Perturbações da Aprendizagem”, distinguindo-se a “Perturbação da Leitura”, a “Perturbação do Cálculo”, a “Perturbação da Escrita” e a “Perturbação da Aprendizagem Sem Outra Especificação”. Para o estabelecimento dos três primeiros subtipos é necessário que o rendimento individual nas provas habituais de leitura, aritmética ou escrita, respetivamente, seja substancialmente inferior

ao esperado para a idade, nível de escolaridade e nível intelectual do sujeito. É ainda necessário que os problemas de aprendizagem interfiram significativamente com o rendimento escolar ou com as atividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura, aritmética ou escrita. Define-se como “substancialmente inferior” uma discrepância superior a dois desvios-padrão entre o desempenho e o quociente de inteligência (QI). O diagnóstico de “Perturbação da Aprendizagem Sem Outra Especificação” aplica-se quando as dificuldades não preenchem os critérios das perturbações específicas anteriores, como por exemplo em situações em que se verifiquem dificuldades nas três áreas (leitura, aritmética e expressão escrita) que no seu conjunto interferem significativamente com o rendimento académico, apesar de o desempenho em testes que avaliam cada uma das competências não se encontrar substancialmente abaixo do esperado para a idade cronológica do sujeito, QI e escolaridade própria para a sua idade.

Ao longo do processo de elaboração do DSM-5 e no que às dificuldades de aprendizagem concerne, a proposta de revisão anteriormente disponível foi muito recentemente alterada. A anterior considerava sob o âmbito das “Perturbações da Aprendizagem” quatro subtipos, a saber: “Perturbação da Aprendizagem”, “Dislexia”, “Discalculia” e “Perturbação da Escrita”. Nesta proposta deixava de ser necessária a existência de uma discrepância entre o desempenho do sujeito em uma área específica e o seu QI e passavam a utilizar-se as designações internacionalmente utilizadas de dislexia e discalculia. Esta proposta foi abandonada e em seu lugar, desde o dia 1 de maio de 2012, surge agora um único diagnóstico, “Perturbação Específica da Aprendizagem”, ao qual deverá associar-se um especificador do domínio

académico afetado (leitura, expressão escrita ou matemática), bem como a(s) subcompetência(s) que se encontra(m) comprometida(s) nesse mesmo domínio. É assim proposto que o diagnóstico de “Perturbação Específica da Aprendizagem” seja estabelecido com base na associação da história do sujeito (neurodesenvolvimental, médica, familiar e educacional), relatórios psicoeducacionais de resultados obtidos em testes e avaliações, e resposta à intervenção, utilizando os seguintes critérios de diagnóstico:

A - Antecedentes ou ocorrência atual de dificuldades de aprendizagem persistentes na aquisição da leitura, escrita, aritmética ou raciocínio matemático, durante os anos de escolaridade formal (durante o período desenvolvimental). O sujeito deverá apresentar pelo menos um dos seguintes sinais:

1 - Leitura de palavras imprecisa ou lenta e com esforço.

2 - Dificuldade na compreensão do que é lido (por exemplo, pode ler um texto com precisão mas não compreende a sequência, relações, inferências ou significados profundos do que é lido).

3 - Articulação medíocre (por exemplo, pode adicionar, omitir ou substituir vogais ou consoantes).

4 - Expressão escrita medíocre (por exemplo, comete múltiplos erros gramaticais ou de pontuação em frases, expressão de ideias pouco clara, organização de parágrafos medíocre ou caligrafia ilegível).

5 - Dificuldade em recordar os factos numéricos.

6 - Cálculo aritmético impreciso ou lento.

7 - Raciocínio matemático ineficaz ou impreciso.

8 - Evitação de atividades que requeiram leitura, articulação, escrita ou aritmética.

B - As capacidades atuais em uma ou mais destas competências académicas estão substancialmente abaixo do intervalo médio para a idade ou inteligência, grupo cultural ou linguístico, sexo ou nível educacional do sujeito, tal como indicado pelos resultados obtidos em testes de avaliação do desempenho académico na leitura, escrita ou matemática, individualmente administrados, estandardizados, cultural e linguisticamente adequados.

C - As dificuldades de aprendizagem não são melhor explicadas por uma perturbação do desenvolvimento intelectual, atraso global do desenvolvimento, ou distúrbios neurológicos, sensoriais (visão, audição) ou motores.

D - As dificuldades de aprendizagem identificadas no critério A (na ausência de instrumentos, apoios ou serviços que tenham sido proporcionados para permitir que o sujeito compense estas dificuldades) interferem significativamente com as aquisições académicas, desempenho ocupacional ou atividades da vida diária que requerem estas competências académicas, individualmente ou em alguma combinação.

Uma vez verificados estes critérios de diagnóstico, deverão ser identificados os “Especificadores Descritivos de Características”, isto é, deverão ser apontados entre os seguintes domínios das dificuldades académicas e suas subcompetências, quais os que se encontram comprometidos no momento da avaliação.

1 - Leitura

- a) Precisão na leitura de palavras
- b) Velocidade ou fluência leitora
- c) Compreensão leitora

2 - Expressão escrita

- a) Precisão ortográfica
- b) Precisão gramatical e de pontuação
- c) Legibilidade ou fluência da caligrafia
- d) Clareza e organização da expressão escrita

3 - Matemática

- a) Memorização dos factos aritméticos
- b) Precisão ou fluência do cálculo
- c) Eficácia do raciocínio matemático

Esta proposta de classificação é fundamentada em vários pontos, a saber, a inexistência prévia de critérios gerais para Perturbações da Aprendizagem, a interferência das Perturbações de Aprendizagem





com a aquisição e utilização de uma ou mais das seguintes competências académicas: linguagem oral, leitura, linguagem escrita, matemática. Estas perturbações afetam indivíduos que de outro modo revelam competências essenciais pelo menos médias de pensamento e raciocínio, sendo portanto distintas das Perturbações do Desenvolvimento Intelectual. Os critérios de diagnóstico não ficam, assim, dependentes de comparações com o QI global. De referir que o diagnóstico agora proposto,

“Perturbação da Aprendizagem Específica” passa a incluir a todas as subcategorias existentes no DSM-IV-TR, nomeadamente a “Perturbação da Aprendizagem Sem Outra Especificação”.

Da proposta agora apresentada, e em contraponto com a classificação atualmente em vigor, regista-se como positiva a ausência de necessidade de comparação do desempenho académico com o QI, bem como a tentativa de melhor caracterização das dificuldades específicas de cada sujeito, através do recurso às subcompetências. Esta constitui uma aproximação, na sua forma atual inequivocamente incompleta, ao modelo de abordagem desenvolvimental, que apesar de altamente complexo, é o único que permite definir com precisão as reais dificuldades de cada sujeito.

Bibliografia

American Psychiatric Association. (2000). Learning Disorders. In: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th Edition, Text Revision (pp. 49-56). Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (2012). *DSM 5 Development - Proposed Revisions / Neurodevelopmental Disorders / A 08 Specific Learning Disorder / A 08 Specific Learning Disorder* [em linha]. Disponível em <http://www.dsm5.org/ProposedRevision/Pages/proposedrevision.aspx?rid=429#>

Dificuldades Específicas de Aprendizagem: Um Desafio à Escola

Helena Serra - DISPLEX - Associação Portuguesa de Dislexia

Enquadramento Concetual

As crianças com Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEA) estão um pouco por todas as salas de aula, em todas as escolas. Apesar de possuírem uma inteligência normal ou mesmo superior e não haver distúrbios emocionais significativos, manifestam dificuldades nas realizações académicas básicas como leitura, escrita e matemática. Associadas, andam quase sempre dificuldades de retenção (compreende, parece saber, mas não memoriza) e a manifestação de insegurança ou angústia no desempenho de tarefas escolares comuns, sendo muitas vezes atingido severamente o seu autoconceito.

Segundo dados divulgados recentemente a partir de um estudo científico efetuado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), com um número significativo de crianças do 1.º ciclo do ensino básico, em que se considerou apenas as dificuldades de leitura (dislexia), constatou-se que afeta 5,4% das crianças. Mas, mesmo no 3.º ciclo ou no ensino secundário, os professores constataam que há alunos disléxicos que não compreendem o que leem, podendo até efetuar uma leitura aparentemente fluente e com uma velocidade de leitura próxima do esperado, mas mantêm dificuldade particular em decodificar palavras por falta de automatização (a decodificação ocorre não por automatização, mas

como resultado de esforço). De acordo com a corrente defendida por Shaywitz (2008), apesar de parecerem desenvolver sistemas compensatórios nas áreas cerebrais anteriores, esquerda e direita e no hemisfério direito, não descodificam automática e rapidamente as palavras. Daí que o leitor disléxico, mesmo acedendo ao material escrito, portanto descodificando, mantenha uma velocidade de leitura lenta (ou mais lenta) comparativamente com os seus pares, facto que os coloca sempre em desvantagem.

Para definir o conceito DEA poderíamos reportar-nos a diversas definições construídas no percurso evolutivo do estudo científico desta temática. Aqui, damos preferência à que resultou do trabalho conjunto de uma comissão integrada por: *American Speech-Language Hearing Association for Children With Learning Disabilities*, *Council for Learning Disabilities*, *Division for Children with Communication Disorders*, *International Reading Association* e *Orton Dyslexia Society*:

“Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico referente a um grupo heterogéneo de distúrbios que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e no emprego das capacidades para ouvir, falar, ler, escrever, raciocinar ou computar. Esses distúrbios são intrínsecos ao indivíduo e presumivelmente se devem à disfunção do sistema nervoso central. Embora um distúrbio de aprendizagem possa concorrer concomitantemente com outras condições deficientes (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio social e emocional) ou influências ambientais (por exemplo, deficiências culturais, instrução insuficiente/inadequada, factores psicogenéticos), não

resulta directamente dessas condições ou influências (Kirk & Gallagher, 2002. p. 367)”.

Outras definições disponíveis têm em comum o facto de considerarem que é um fator psicológico ou neurológico intrínseco que inibe ou interfere no desenvolvimento normal das operações mentais da linguagem, afetando a aprendizagem dos conteúdos académicos propostos à criança. Estão portanto excluídas da definição situações como deficiência intelectual, deficiências sensoriais, falta de oportunidade para aprender. Foi logo a partir do final da década de 70, que o *Bureau of Education for the Handicapped of the U.S. Office of Education* formulou esquemas para a identificação destas dificuldades nas seguintes áreas: expressão oral, compreensão oral, expressão escrita, habilidades básicas de leitura, compreensão de leitura, cálculos matemáticos, raciocínio matemático (*Federal Register*, 1977). Isto é, os problemas das DEA foram desde logo referenciados a três áreas: linguagem (recetiva e expressiva); leitura e escrita; matemática. No entanto, em numerosos estudos disponíveis é feita referência, para além destes, a distúrbios no desenvolvimento motor, na atenção, na perceção, na memória, na capacidade para ouvir, nas habilidades de autoconceito e sociais. Correntes científicas mais recentes, relacionam as dificuldades em leitura e escrita basicamente com problemas de fonologia. Como fatores contribuintes são elencados os que podem advir de causas endógenas ou exógenas: os físicos, os ambientais (incluindo educacionais) e os psicológicos. Nos físicos incluem-se, entre outros, os problemas de lateralidade, de orientação espaciotemporal e a má imagem corporal. Nos psicológicos incluem-se a perceção e discriminação auditiva ou visual inferiores, os atrasos ou distúrbios de linguagem, a capacidade inadequada de pensamento, a memória auditiva ou visual de curto, médio ou longo prazo deficiente, distúrbios na atenção, etc. Quanto aos fatores ambientais ou condições contextuais, elas podem afetar adversamente o desenvolvimento e o progresso académico da criança (por exemplo, experiências traumáticas, pressões, inadequação de métodos de ensino), mas só poderão ser consideradas como fatores, se tiverem alterado os processos psicológicos de memória, atenção e outros. Estão descritos os tipos de DEA que mais se manifestam no



Chefranden

desempenho escolar: dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia. A dislexia refere-se à dificuldade na aquisição das competências de leitura e reflete-se na dificuldade com o próprio ato de ler e na compreensão de textos. As manifestações mais comuns são silabações, hesitações, alterações, palavras mal agrupadas, paragens, arritmia, lentidão, pontuação não respeitada, interpretação, análise ou síntese de textos impossibilitada ou prejudicada, reconto ou resumo dificultados. A disortografia é a dificuldade em escrever corretamente, em comunicar e partilhar ideias através da escrita. Os fatores etiológicos são os mesmos que se encontram subjacentes às dificuldades em leitura. As manifestações mais comuns ao nível da composição são frases mal estruturadas, inacabadas, com falta de elementos ou elementos repetidos, vocabulário mínimo, linguagem empobrecida, erros de pontuação, de concordância, inconsistência na ligação de ideias, opção por um “estilo telegráfico”; ao nível ortográfico, pode verificar-se a inversão na ordem das letras na sílaba ou de sílabas nas palavras ou a sua repetição, omissão, substituição; ao nível da gramática podem evidenciar dificuldades em categorizar, em dividir orações, em utilizar corretamente tempos verbais, etc. A disgrafia refere-se a dificuldades relacionadas com a caligrafia. Os fatores que podem estar na base desta perturbação são a alteração espaciotemporal, alterações de lateralidade, o transtorno do esquema corporal, alterações da linguagem e défices perceptivos ou gnósticos e ainda problemas na motricidade fina. As crianças com esta dificuldade mudam a forma das letras, aumentam ou diminuem o seu tamanho, não respeitam margens, ultrapassam a linha, a pressão no lápis ou caneta ou é excessiva ou deficitária, têm dificuldades de direcionalidade dos giros das letras e apresentam ligamentos entre as letras defeituosos. Optam por movimentos parasitas, traçados angulosos e irregulares, anarquia nos trabalhos, apresentação deficiente, muitas vezes caracteres indecifráveis. A discalculia manifesta-se na dificuldade em efetuar cálculos, utilizar corretamente símbolos, compreender o mecanismo da numeração e ordenação, realizar operações, reter o vocabulário matemático, fazer erros na disposição dos algarismos e parcelas, perder elementos, não compreender relações espaciais, nem enunciados mesmo simples.

Organização da Intervenção

Em todos estes tipos de DEA é necessário efetuar a avaliação compreensiva da criança, a fim de diagnosticar as suas reais dificuldades, ou seja a ausência de pré-requisitos imprescindíveis para que o seu cérebro efetue o processamento de linguagens simbólicas. Isto é, confirmar-se-á o atraso ou nas competências fonológicas, linguísticas, perceptivas, ou nas competências visuo-espaciais, motoras e psicomotoras e ainda na atenção e memória ou noções de conservação, quantidade, ordem, equivalência, etc.



Em síntese, as DEA relacionam-se com distúrbios nas áreas básicas de aprendizagem: linguagem (compreensão e expressão e consciência fonológica), psicomotricidade (esquema corporal, lateralidade, orientação espaciotemporal), percepção (auditiva, visual, tátil-quinestésica, gustativa e olfativa), desenvolvimento motor (motricidade ampla e fina), desenvolvimento social (interação e aceitação de regras), autonomia (cuidado de si e das coisas). A falta destes pré-requisitos vai causar dificuldades nas realizações académicas básicas: leitura (fluência, correção, expressão, compreensão), escrita (correção ortográfica e estrutura de frases e textos), matemática (cálculo mental, raciocínio, técnica operatória). Portanto, é pela avaliação da criança que se recolhem dados para traçar o seu perfil desenvolvimental e de realização académica. Depois, a partir de tais dados, terá de ser feita a intervenção diferenciada para enriquecer, com abordagens específicas, as áreas fracas detetadas. Um aspeto a realçar é o facto de as crianças com DEA, sob o ponto de vista psicoemocional, darem em geral sinais de ansiedade,

de depressão, de insegurança, de isolamento, de frustração e de inibição. Frequentemente sofrem acusações injustas de preguiça, de distração, de lentidão, de mau comportamento, ou outras, que se podem adensar durante toda a escolaridade.

São múltiplas as referências que, no dia a dia da escola, os docentes fazem à sua impotência para “resolver” ou “lidar” com as dificuldades destes alunos. Logo no início do 1.º ciclo do ensino básico os sintomas emergem e tornam-se evidentes, no quotidiano das tarefas escolares, todavia, na sua generalidade, as escolas não fazem nenhuma intervenção diferenciada com tais alunos, mesmo sendo encaminhados para apoios educativos que se desenvolvem no modelo “ensinagem comum” ou “mais-do-mesmo”. Se não houver um envolvimento adequado em que se incluam sessões de trabalho individualizado, em pequeno grupo, para serem treinadas, com estratégias específicas, as áreas básicas que em cada caso se revelarem com fraco desempenho e, a par, as matérias escolares, com métodos adequados, estes alunos vão somando insucessos, aumentando a desmotivação e o desencanto com a escola. Nos ciclos seguintes, agravam-se as razões e acentuam-se os comportamentos ficando, muitas vezes, a um passo do abandono ou da marginalidade. Dada a elevada percentagem e a especificidade das abordagens a ser promovidas, constituem um enorme desafio à escola.

Necessidade de Formação dos Professores e de Organização da Escola

Importa formar todos os professores de apoios educativos (e facultar aos professores especializados a atualização e retoma desta temática, em formação acreditada e eventualmente tornada obrigatória) de forma a fundamentarem científica e eficientemente as suas ações diretas e/ou de orientação de outros professores e implementar a adequada organização das respostas em todas as escolas, a fim de saberem e poderem atender a tais alunos com segurança e motivação.

Dessa forma lograríamos a possibilidade de lhes facultar um adequado envolvimento psicopedagógico que passa pela/por:

- definição de critérios e procedimentos de referenciação;

- avaliação compreensiva de cada caso, com traçado do perfil do aluno;

- recolha e criação de dossiers específicos: objetivos, competências, atividades, estratégias, outros recursos pedagógicos;

- intervenção diferenciada;

- “espaços” que potenciem a eficácia;

- um trabalho de equipa (psicólogo, professor especializado, terapeutas) atempado, sistemático, estruturado, dirigido às áreas básicas deficitárias e aos conteúdos escolares;

- aposta séria na melhoria do desempenho em leitura, escrita e matemática;

- comprometimento com a melhoria do desempenho escolar em geral destes alunos;

- observância dos seus direitos enquanto alunos disléxicos.

É urgente redefinir a direção que se está a seguir nas escolas portuguesas com os alunos disléxicos. Neste momento, muitos ficam excluídos de um apoio especializado (isto é, não estão abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro) por se pressupor que bastam apoios educativos/pedagógicos para os conduzir ao êxito nas aprendizagens. Todavia, como neles há um conjunto de áreas desenvolvimentais fracas que não foram trabalhadas precocemente ou não o foram de forma adequada e por isso permanecem comprometidas, resultando daí as suas dificuldades nas aprendizagens em geral. Ora, para intervir nesse campo é necessário que as equipas disponham de formação neste âmbito e saibam organizar nas escolas respostas condignas.

Bibliografia

Flemming, L. (2010). *Reading for Results*. Boston: Wadsworth.

Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Ancora Editora.

Galaburda, A. M. (1989). Introduction. In A. M. Galaburda (edit), *From Reading to Neurons* (pp. xix-xxii). Massachusetts: Institute of Technology.

Kintsch, W. & Rawson, K. (2007). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme, *The Science of Reading* (pp. 209-226). Victoria: Blackwell Publishing.

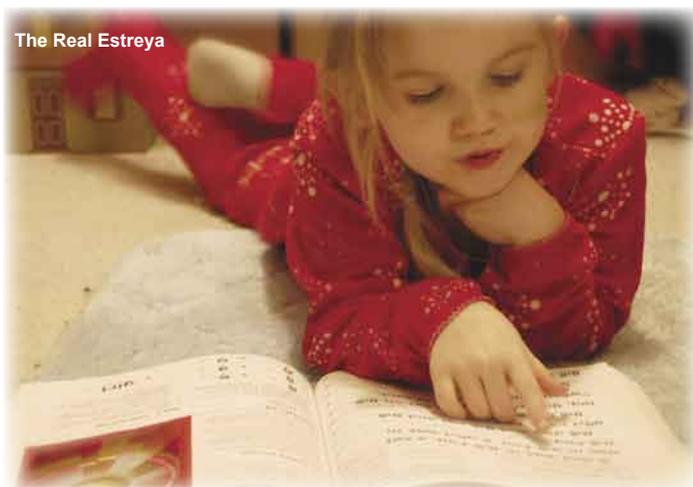
Ramus (n.d.b). *A neurological model of dyslexia and other domain-specific developmental disorders with an associated sensorimotor syndrome*. Disponível em <http://www.lscp.net/persons/ramus/docs/ramusforTDFweb.pdf>.

Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: PNEP.

O Ensino da Leitura na Dislexia

Vítor Cruz¹ - Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa



O que é a Dislexia?

Na sua etimologia, a palavra “dislexia” é constituída pelos radicais “dis”, que significa *dificuldade* ou *distúrbio*, e “lexia”, que significa leitura em latim e linguagem em grego, ou seja, o termo dislexia refere-se a dificuldades na *leitura* ou a dificuldades na *linguagem*. No entanto, a ideia de que se refere a um distúrbio na leitura parece ser aquela que é mais consensual (Cruz, 2007).

Deste modo, o termo dislexia é atualmente aceite como referindo-se a um subgrupo de desordens dentro do grupo das Dificuldades de Aprendizagem Específicas, mas que é frequentemente usado de um modo abusivo, pois tem sido dada a ideia incorreta de que todas as pessoas com problemas de leitura ou de instrução, de um modo geral, têm dislexia (Caldas, 1999; Morais, 1997).

Embora existam muitas definições e explicações, e não obstante as diferenças entre as várias definições, parecem existir aspetos de consenso. Ou seja, parece ser consensual que quando falamos em dislexia estamos a referir-nos a uma *dificuldade primária para a leitura, devida um funcionamento diferente do cérebro* (que não está lesado), não existindo portanto uma *causa aparente para o problema*, aspeto este que está associado à *exclusão de um conjunto de critérios*

eventualmente originadores de problemas na leitura. Por último há que referir um *critério da discrepância*, no qual se sugere que o problema que surge não é esperado (Cruz, 2007).

Processos Cognitivos e Leitura

Entre os autores é consensual que dos vários processos associados ao reconhecimento ou decodificação das palavras, o processamento fonológico surge como um aspeto fundamental para a aquisição e domínio da leitura. Mais ainda, parecem existir cada vez mais evidências de que défices no processamento fonológico são a principal causa das dificuldades na leitura, particularmente na dislexia, pois bloqueiam precocemente o caminho para a leitura fluente e conseqüentemente para a compreensão (Shaywitz, 2008).

No entanto, para além dos défices de processamento fonológico, há cada vez mais evidências de que são outros processos cognitivos que podem ajudar a explicar dificuldades na leitura e que permitem diferenciar os bons dos maus leitores (Das, Naglieri, & Kirby, 1994). De outro modo, como explicar o facto de haver crianças que, não obstante uma instrução fonológica explícita, continuam a falhar na leitura.

Deste modo, devido ao facto de lidar diretamente com a estrutura dos sons da linguagem falada, estando assim muito proximamente associados com a leitura, o processamento fonológico pode ser considerado um processo cognitivo proximal (Das et al., 2001).

Em contraste com os processos *proximais*, existem processos cognitivos que poderão ser chamados *distais*, os quais, sendo mais gerais e não específicos, facilitam o desenvolvimento dos processos proximais, ou seja, os processos cognitivos distais não têm necessariamente uma influência direta na leitura, mas essa influência pode ser mediada por um ou vários processos proximais (Das et al., 2001).

Tendo por base o trabalho de Luria, o modelo de funcionamento cognitivo PASS (Planificação, Atenção, processamento Simultâneo e processamento Sucessivo) desenvolvido por Das e os seus colaboradores, tem surgido com particular relevância e pertinência no que se refere à compreensão da leitura e das dificuldades na sua aprendizagem (Das et al., 2001; Das, Naglieri, & Kirby, 1994).

Na realidade, duas das quatro componentes do referido modelo, nomeadamente o processamento Sucessivo e o processamento Simultâneo, estão grandemente relacionadas com as habilidades de leitura, com o processamento Sucessivo mais fortemente relacionado com a descodificação de palavras e o processamento Simultâneo mais eminentemente relacionado com a compreensão (Das et al., 2001; Das, Naglieri & Kirby, 1994).

De facto, o processamento Sucessivo é determinante na análise sequencial e na combinação dos fonemas e das sílabas, enquanto o processamento Simultâneo permite relacionar unidades de significado e realizar a sua integração em unidades de nível superior.



Não obstante o atrás exposto, tendo em consideração que o papel desempenhado pelos processos fonológicos nas fases iniciais da aquisição da leitura é um tema com mais consenso do que o papel de outros processos cognitivos, a referência a estes últimos envolve certas restrições. Primeiro, os processos cognitivos distais, bem como as tarefas usadas para os operacionalizar têm de ser significativos teoricamente e apropriados em termos de aquisição da leitura. Segundo, o diagnóstico de tais processos não

é suficiente por si só, pois deve ter implicações para a reeducação (Das, Garrido, González, Timoneda, & Pérez-Álvarez, 2001; Das, Naglieri & Kirby, 1994).

Por outras palavras, para além de examinar a relação entre os processos cognitivos distais e a descodificação de palavras, também precisamos de conceber programas de intervenção práticos que providenciem treino dos processos que suportam e são subjacentes à leitura. Os processos cognitivos do modelo PASS e as tarefas usadas para os operacionalizar respeitam estes dois requisitos.

Assim, para além das relações entre as componentes do PASS e as habilidades de leitura, das quais se salienta o processamento Sucessivo pelas suas correlações elevadas e consistentes com as habilidades de leitura iniciais, associado à teoria PASS, existe também o Programa de Reeducação do PASS (PREP).

Neste sentido, o PREP é um instrumento de intervenção (re)educativa, que tem como objetivo a promoção dos processos proximais (isto é, aqueles que contribuem para o desenvolvimento do processamento fonológico e das habilidades fonológicas), tendo como ponto de partida os processos distais. Ou seja, o PREP incorpora tanto os processos distais, de ordem superior, como a concretização destes nos processos proximais, de processamento fonológico (Das, Naglieri, & Kirby, 1994).

Em síntese, tendo ido para além do paradigma da memória de trabalho e chegando mais longe nos processos cognitivos que estão subjacente à leitura, a combinação da teoria e da prática do modelo PASS e do PREP parecem corresponder às atuais necessidade de intervenção nas dificuldades de aprendizagem na leitura, particularmente na dislexia.

Bibliografia

- Caldas, A. C. (1999). *A Herança de Franz Joseph Gall - O Cérebro ao Serviço do Comportamento Humano*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Das, J., Garrido, M., González, M., Timoneda, C., & Pérez-Álvarez, F. (2001). *Dislexia y Dificultades de Lectura: Una Guía para Maestros*. Barcelona: Paidós.
- Das, J., Naglieri, J. & Kirby, J. (1994). *Assessment of Cognitive Processes: the P.A.S.S. theory of intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler - Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.

¹Endereço de correio eletrónico
vcruz@fmh.utl.pt

Discalculia: Questões por Resolver

Joana Castelo Branco - Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa

A necessidade de manipular números e fazer cálculos intervém em diversas atividades do dia a dia. Contudo, algumas crianças deparam-se com dificuldades inesperadas: têm dificuldade em descobrir qual de dois números é o maior, têm que contar sempre pelos dedos para realizar operações simples, não conseguem ver as horas sem ser em relógios digitais e enganam-se facilmente a estimar o que vão pagar pelas compras ou a conferir os trocos. Provavelmente estas crianças manifestam uma perturbação específica da aprendizagem do cálculo ou discalculia. Se as suas dificuldades não forem atempadamente reconhecidas e remediadas, limitarão seriamente o seu percurso escolar e vocacional. No entanto, comparativamente aos estudos sobre a dislexia, a investigação sobre a discalculia está ainda na infância. Temos ainda muitas dúvidas por esclarecer, quer quanto à sua definição e causas, como relativamente ao que deve ser avaliado e quais os modelos de intervenção mais eficazes.

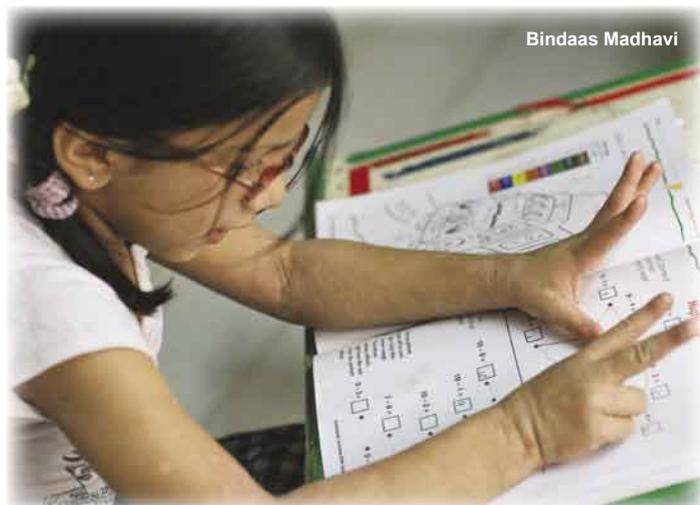
Como se define esta Perturbação?

O termo “discalculia de desenvolvimento” foi introduzido na literatura na década de 70 por um psicólogo checoslovaco, Ladislav Kosc, caracterizando-a como uma dificuldade específica na matemática resultante de uma perturbação nas áreas do cérebro implicadas no cálculo, sem perda

concomitante das funções cognitivas gerais. No campo da educação, tem sido mais utilizado o termo mais abrangente de dificuldades de aprendizagem na matemática (Geary, 2004) e a classificação americana das perturbações mentais (DSM-IV-TR, 2000) utiliza a designação perturbação do cálculo, caracterizando-a como uma capacidade para o cálculo (medida por provas padronizadas, aplicadas individualmente) acentuadamente abaixo do nível esperado para a idade cronológica, a inteligência e a escolaridade do indivíduo. O DSM 5, a editar em 2013, pretende retomar o termo discalculia, definindo-a de um modo mais específico como a dificuldade na compreensão ou produção de quantidades, símbolos numéricos ou operações aritméticas básicas não consistentes com a idade cronológica, oportunidades educacionais ou capacidade intelectual.

É um Défice em Processos Cognitivos de Domínio Específico ou Geral?

A hipótese do défice de domínio específico defende que a discalculia é causada por um problema na representação de quantidade. Assim como o défice fonológico parece ser central na dislexia, pode considerar-se central para a discalculia o défice no sentido do número, ou seja, na capacidade para compreender e manipular quantidades (Butterworth, 1999; Dehaene, 1997) ou no acesso automático a este sentido quando se manipulam os símbolos verbais ou numeração árabe (Rousselle & Noel, 2007; Wilson & Dehaene, 2007). Diversos estudos comportamentais mostram que as crianças com discalculia têm dificuldades em tarefas básicas como o *subitizing* (determinação súbita do cardinal de um conjunto até 4 elementos), a contagem e a discriminação numérica (capacidade para comparar dois números ou dois conjuntos). Estudos de imagem cerebral têm contribuído para fortalecer esta hipótese pois mostram sistematicamente que alterações no funcionamento ou na estrutura do cérebro, mais



especificamente no sulco intraparietal, interferem seriamente com o desenvolvimento das competências numéricas (Isaacs, Edmonds, Lucas, & Gadian, 2001; Molko, Cachia, Riviere, Mangin, Bruandet, & LeBihan, 2003). A hipótese do déficit de domínio geral defende que a discalculia é melhor compreendida se tivermos em conta os défices ao nível de processos cognitivos como a memória de trabalho, as funções executivas, a atenção ou o processamento visuo-espacial (Henik, Rubinsten, & Ashkenazi, 2011). De facto, algumas das manifestações típicas da discalculia tais como os problemas com a recuperação de factos numéricos como as tabuadas, a utilização de estratégias pouco eficazes de contagem ou as dificuldades na sequenciação dos vários passos para calcular e resolver problemas podem ser conceptualizadas a este nível. Além disso, a discalculia “pura” é extremamente rara, sendo muito mais frequente a associação a outras perturbações do desenvolvimento, como a dislexia ou a PHDA (perturbação de hiperatividade com déficit de atenção).

Qual a sua Prevalência?

É difícil de estabelecer, depende dos critérios de definição, da idade de diagnóstico e dos instrumentos utilizados. Estima-se que entre 3 a 6% da população escolar possa sofrer desta perturbação. Ao contrário da maioria das perturbações do desenvolvimento que são mais frequentes nos rapazes, a incidência da discalculia é equivalente entre rapazes e raparigas. O facto de a sua incidência ser muito superior entre familiares e ainda maior entre gémeos monozigóticos faz pensar que pode ter uma componente genética.

Haverá diferentes Sub-tipos?

Uma proposta um pouco simplista distinguia entre discalculia de tipo verbal, associada a disfunção no hemisfério esquerdo, e espacial, associada a disfunção no hemisfério direito (Rourke, 1993). Uma outra proposta (Jordan, Hanich, & Kaplan, 2003) defende que se deve diferenciar o grupo das crianças que tem dificuldades apenas na matemática daquelas que têm dificuldades acrescidas de leitura, tendo estas últimas um pior desempenho tanto ao nível do cálculo exato como dos problemas com enunciado verbal.

Finalmente, Geary (2004) distingue entre três sub-tipos: (i) Discalculia de memória semântica, em que uma disfunção na memória verbal provoca sobretudo dificuldades na aprendizagem e recuperação de factos numéricos, como a sequência dos números e as tabuadas, sendo provável a coocorrência de dislexia; (ii) Discalculia de procedimentos, em que predominam problemas nas funções executivas levando à utilização de estratégias de cálculo inadequadas e a dificuldades na sequenciação dos vários passos de resolução de problemas, com a possível coocorrência de PHDA; (iii) Discalculia visuo-espacial, na qual os problemas de percepção e integração visuo-espacial interferem com a leitura e representação de números, a representação espacial de conceitos matemáticos e com a compreensão de informação apresentada de forma espacial. Apesar destas distinções fazerem sentido dum ponto de vista teórico, até agora a investigação não tem encontrado padrões consistentes de défices que permitam suportar diferentes abordagens terapêuticas para estes grupos.



O que Avaliar?

Uma vez que no nosso país não possuímos testes normalizados que permitam uma avaliação por referência ao que seria esperado para a idade ou nível de escolaridade da criança, é necessário fazer uma avaliação mais funcional. O diagnóstico deve ser feito com base nos efeitos ao nível das competências numéricas e matemáticas. É necessário obter uma história clínica detalhada com informação da criança, dos pais e dos professores. Devemos começar por utilizar tarefas que avaliem as competências

mais básicas, ao nível não-simbólico (pedindo, por exemplo, a comparação de dois conjuntos de pontos ou de objetos do quotidiano e a localização de diversas quantidades numa reta) e simbólico (enumeração e contagem livre, conhecimento dos princípios de contagem, estimação de quantidades, comparação de dígitos, compreensão do sistema de numeração). As competências de cálculo devem ser também pesquisadas, começando pelas operações adquiridas mais precocemente, como a adição e a subtração sem transporte nem empréstimo, verificando as estratégias utilizadas e também o tempo despendido na sua realização. Consoante o ano letivo da criança, há que pesquisar também o domínio de conteúdos relacionados com o tempo, o dinheiro, os sistemas de medida ou a geometria. É importante lembrar que, ao pedir à criança para resolver situações problemáticas, para além de avaliarmos competências matemáticas, estamos a exigir competências de compreensão verbal, de representação, de planificação e de verificação da solução encontrada.

A avaliação do funcionamento cognitivo nas suas diversas dimensões (atenção, memória, funções executivas, linguagem, pensamento abstrato) é também necessária para identificar pontos fortes e fracos e tentar perceber o que pode estar subjacente a algumas das dificuldades. Não nos devemos ainda esquecer de verificar se existem sinais de ansiedade face à matemática ou se a criança interiorizou crenças desajustadas que estejam a reforçar o desinvestimento face a esta disciplina.

Que Modelos de Intervenção?

O principal objetivo da intervenção será facilitar a aquisição das competências matemáticas em défice: sentido do número, sistema de numeração, cálculo e resolução de problemas. Poderá ser necessário tratar as perturbações associadas, como os défices de atenção ou de memória de trabalho e prevenir o aparecimento de problemas emocionais.

Algumas técnicas de reabilitação baseadas no treino do “sentido do número” parecem ser eficazes. Uma abordagem promissora é aquela que tem procurado desenvolver software informado pela investigação ao nível das neurociências. “*The Number Race*” (disponível em: www.unicog.org/main/pages.php?page=NumberRace), que procura melhorar a precisão ao nível da comparação numérica e reforçar as ligações entre representações simbólicas e não-simbólicas de quantidade e o “*Grapho-game-Maths*” (disponível em: www.number-sense.co.uk/numberbonds/), que procura fortalecer a semântica dos números até 10, são dois exemplos desta tentativa de unir as neurociências e a educação. Será ainda necessário percorrer um longo caminho para conseguirmos compreender os efeitos destes programas ao nível cerebral, nomeadamente se permitem uma ativação dos mesmos mecanismos utilizados no desenvolvimento típico ou se ativam mecanismos compensatórios.

Não sabemos também se programas de treino de competências mais gerais como a memória verbal, a atenção visuo-espacial ou as funções executivas serão eficazes, nem se será possível uma intervenção precoce, antes da escolaridade formal, para prevenir o aparecimento de dificuldades de aprendizagem na matemática.

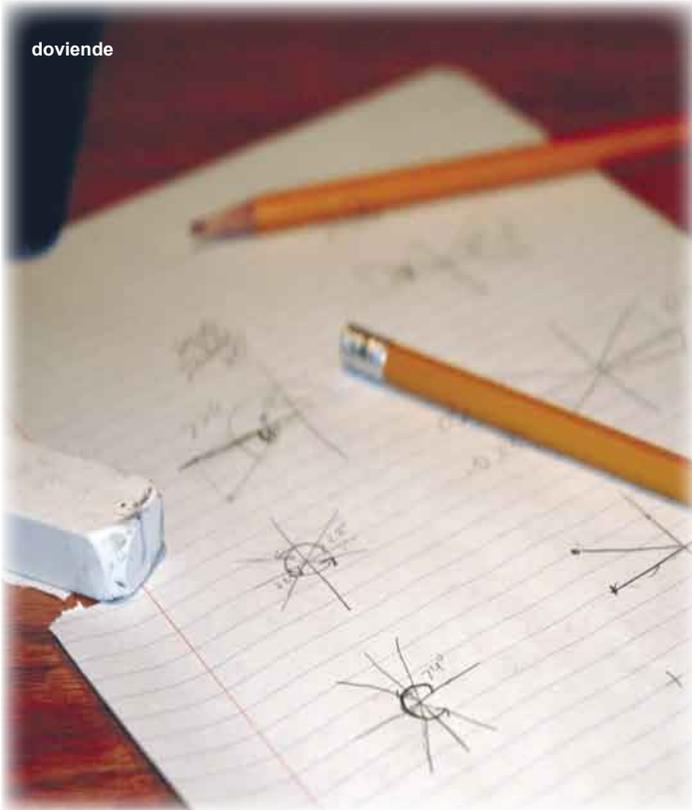
É fundamental que os investigadores das neurociências trabalhem em conjunto com os profissionais da educação para podermos avançar no conhecimento sobre a discalculia e tornar a matemática uma BOA matemática para todos!

Bibliografia

- Butterworth, B. (1999). *The Mathematical Brain*. London: Macmillan.
- Dehaene, S. (1997). *The Number Sense*. Oxford: Oxford University Press.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 4-15.
- Henik, A., Rubinsten, O., & Ashkenazi, S. (2011). The “where” and “what” in developmental dyscalculia. *The Clinical Neuropsychologist*, 25(6), 989-1008.
- Isaacs, E. B., Edmonds, C. J., Lucas, A., & Gadian, D. G. (2001). Calculation difficulties in children of very low birth weight: A neural correlate. *Brain*, 124(9), 1701-1707.
- Jordan, N. C., Hanich, L. B., & Kaplan, D. (2003). A longitudinal study of mathematics competencies in children with specific mathematics difficulties versus children with comorbid mathematics and reading difficulties. *Children Development*, 74(3), 834-850.
- Molko, N., Cachia, A., Riviere, D., Mangin, J. F., Bruandet, M., LeBihan, D. (2003). Functional and structural alterations of the intraparietal sulcus in a developmental dyscalculia of genetic origin. *Neuron*, 40(4), 847-858.
- Rourke, B. P. (1993). Arithmetic disabilities, specific and otherwise: A neuropsychological perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 214-226.
- Rousselle, L., & Noel, M. P. (2007). Basic numerical skills in children with mathematics learning disabilities: A comparison of symbolic vs non-symbolic number magnitude processing. *Cognition* 102, 361-395.
- Wilson, A., & Dehaene, S. (2007). Number Sense and Developmental Dyscalculia. In: D. Coch, G. Dawson, & K. Fisher (Eds.) *Human Behavior, Learning and the Developing Brain: Atypical Development*. New York: Guilford Press.

As Dificuldades do Cálculo: Proposta de Caracterização

Ana Sofia Branco¹ - Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças



O estudo encetado pelo Conselho Nacional de Educação, denominado “Estado da Educação 2011”, revelou que apenas cerca de metade dos alunos que frequenta o 12.º ano tem 17 anos (ou seja, nunca reprovou) e um em cada oito alunos reprovou pelo menos três vezes ao longo da sua escolaridade.

Uma das possíveis causas de insucesso escolar no âmbito do desenvolvimento infantil são as dificuldades específicas de aprendizagem. Nelas se incluem a dislexia, a disgrafia e a discalculia.

Desde a década de 70, do século passado, que muitos trabalhos científicos têm abordado as dificuldades específicas de aprendizagem, não obstante a prevalência da dislexia e da discalculia serem semelhantes (cerca de 3 a 6% da população), a grande maioria destes estudos debruçava-se apenas sobre a dislexia.

A investigação das dificuldades do cálculo surgiu apenas mais recentemente. No entanto, nos últimos anos, os trabalhos científicos a elas dedicados têm sido efetuados com grande enfoque.

A discalculia é uma dificuldade específica de aprendizagem, persistente a curto prazo em cerca de metade da população afetada. A longo prazo, as consequências englobam a limitação em termos de sucesso académico nas disciplinas de Matemática e outras que necessitam das capacidades a ela associadas (como a Física-Química), a não progressão para cursos superiores que requerem estas capacidades e outras limitações que abrangem o manuseamento do dinheiro, horas e sistema métrico. O seu prognóstico é mais reservado, quando comparado com outras dificuldades de aprendizagem.

Por estes motivos, tornou-se premente caracterizar estas dificuldades e muitos autores têm publicado as suas classificações de dificuldades do cálculo, de acordo com o mecanismo subjacente que se encontra alterado e que condiciona a normal progressão do desenvolvimento das competências matemáticas.

A caracterização exposta neste artigo baseia-se nas dificuldades de concretização apresentadas por crianças e adolescentes, de forma a enquadrar-se no desenvolvimento infantil destas mesmas competências, com o objetivo máximo de facilitar a intervenção, de reeducar e de recuperar o sucesso académico.

Dado que a aprendizagem da matemática é um processo cumulativo (isto é, se uma das etapas não for adquirida, não existe aprendizagem das etapas subsequentes), torna-se essencial detetar a etapa em falha, a ser trabalhada, para permitir a concretização das aprendizagens posteriores.

Para tal, efetuou-se um levantamento das diversas etapas do desenvolvimento infantil relacionado com as aptidões matemáticas, assim como um levantamento de todas essas aptidões por idade e grau académico.

Esta caracterização permite, desta forma, a identificação do ponto a ser trabalhado por técnicos especializados, bem como a definição do estágio do desenvolvimento das competências matemáticas numa dada criança, face ao seu grupo etário.

Neste sentido e de acordo com trabalhos científicos de alguns autores (Geary, 2004) foi efetuada uma primeira divisão entre competências pré-acadêmicas e acadêmicas.

Nas competências pré-acadêmicas encontram-se algumas competências inatas (comuns à maioria das espécies animais, incluindo insetos) como, por exemplo, o sentido numérico (Dehaene, 1999) que corresponde à consciência e compreensão dos números e suas relações, quantidade e operações numéricas. Nos lactentes é observável através das noções de quantificação e ordinalidade. Em idade pré-escolar engloba aprendizagens como a contagem automática, os princípios de contagem de Gelman e Gallistel [1. correspondência um a um (uma palavra para cada objeto); 2. ordem estável (a ordem das palavras tem que ser igual para todas as contagens); 3. cardinalidade (a última palavra corresponde à quantidade de objetos); 4. abstração (para qualquer tipo de objetos); 5. irrelevância de ordem (pode-se contar a partir do princípio ou fim da sequência de objetos)], a linha numérica mental, operações simples com recurso à concretização e estimativa.

Uma segunda categoria inserida nas competências pré-acadêmicas é o sentido de espaço e tempo (Dehaene, 2011) que reúne noções pré-escolares de forma, padrões, medidas de espaço e tempo.

Estas competências inatas possibilitaram, ao longo do tempo, a sobrevivência de muitas espécies animais dado permitirem a estimativa de distâncias e a fuga de eventuais predadores.

Sem a aquisição das noções acima mencionadas não é possível a normal aprendizagem das competências matemáticas posteriores.

Nas competências acadêmicas são incluídas todas as aprendizagens efetuadas desde o ensino básico, necessárias para o sucesso académico a partir dessa altura (sequenciação e seriação, conceitos numéricos e/ou verbais), reconhecimento de símbolos matemáticos, procedimentos aritméticos e resolução de problemas, geometria, sistema monetário, métrico e temporal.



Esta caracterização torna possível elaborar programas individuais de intervenção que vão ao encontro das necessidades específicas de cada criança e suas dificuldades. Mais ainda, possibilita a programação a longo prazo, das áreas em que será necessário trabalhar, posteriormente, para a reabilitação das dificuldades e conseqüente sucesso na progressão académica. Por último, permite uma estimativa da gravidade da situação: quanto mais precoce a competência matemática afetada maior a dificuldade que a criança apresenta.

Dada a sua estrutura e carácter abrangente, esta caracterização é passível de ser utilizada em qualquer tipo de dificuldade do cálculo (tanto na discalculia como nas dificuldades mais ligeiras de aquisição das competências matemáticas, que não preenchem critérios para dificuldade específica de aprendizagem).

Bibliografia

Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 4-15.

Dehaene S. & Brannon, E., editors. (2011). Space, Time and Number in the Brain. Searching for the Foundations of Mathematical Thought. *Academic Press*.

Dehaene S. (1999). The number sense. Oxford University Press. *Penguin press*: New York.

¹ Endereço de correio eletrónico

anacorreiabranco@gmail.com

Abordagem Motivacional e Multisensorial nas Dificuldades de Aprendizagem

Renato Paiva - Clínica da Educação

As crianças com dificuldades de aprendizagem (DA) são um desafio constante para quem com elas convive de forma diária, pois as incitações são constantes e levam por vezes ao limite.

As crianças com DA devem ter um acompanhamento terapêutico com uma preocupação individual de salvaguardar a criança e desenvolver as suas competências menos adquiridas. Esse acompanhamento pode ser realizado tanto dentro como fora da escola, desde que se fale numa só direção. Clínica¹, família e escola devem estar de mãos dadas, com discursos e modos operando articulados e estruturados. É importante que a criança sinta uma preocupação única, no mesmo sentido que lhe dê segurança e perceber que os esforços para a ajudar vão no mesmo sentido. Não só no mesmo sentido como complementares entre si. Certamente que pais, técnicos e professores têm diferentes conhecimentos e diferentes possibilidades de interação que devem ser aproveitadas, como também complementares entre si. Não significando que a vida da criança seja um constante apoio.



A intervenção multissensorial deve ser considerada como pilar fundamental no trabalho com as crianças com DA. Diferentes crianças aprendem de diferentes modos e a maneira como proporcionamos experiências de aprendizagem interfere nos resultados obtidos. As estratégias de ensino muito expositivas assentes numa comunicação verbal serão facilitadoras de aprendizagem a alguns, mas a outros não. É necessário diversificar com estratégias musicais, visuais, quines-tésicas, entre outras. É fundamental salvaguardar aos alunos estratégias que lhes favoreçam a aprendizagem minimizando à partida as suas dificuldades pela questão apenas estratégica. Apelar aos diversos sentidos é salvaguardar, à partida, condições de aprendizagem mais favoráveis.

A diversidade estratégica que colocamos em prática na sala de aula, em família ou em consultório favorecem a motivação, apelam à participação ativa dos alunos e minimizam o entorpecimento do desalento ao longo do tempo em que os alunos convivem com dificuldades académicas.

Os pais também têm uma voz muito ativa na intervenção motivacional dos seus filhos. Diariamente os pais convivem com as dificuldades dos seus educandos. Que os desgastam, que os levam à exaustão, que os fazem perder forças e ter maior dificuldade em acreditar. É frequente ver os pais mais desmotivados que os filhos com dificuldades de aprendizagem. É desde logo um princípio preocupante, pois sendo os pais os modelos e impulsionadores de conduta relacional e de ação, esta desmotivação e descrença transmite-se pelos sinais mais subtis, pelas expressões verbais mais insignificantes, mas que são sentidas e apreendidas pelos filhos. Ter um discurso otimista, encorajador faz toda a diferença em oposição a um discurso crítico, destrutivo que tudo põe em causa. Afirmarções como “ele não consegue”, “já experimentei de tudo”, transmitem uma incapacidade permanente que não é verdadeira. A criança, hoje,

pode ter dificuldades na leitura ou escrita, na grafia ou matemática, mas terá a mesma dificuldade daqui a 10 anos? Muito provavelmente não. Poderá ainda manifestar alguma dificuldade a esse nível, mas sem que seja tão influente no seu dia a dia. Antecipar os 10 anos é que deve ser a preocupação dos pais, que têm um papel enorme sobre como os seus filhos encaram a escola. Devem encorajar, incentivar, motivar, salientar os sucessos, refletir nos fracassos, sem nunca, nunca desistir.

Para que os pais saibam também posicionar-se nestas matérias às quais não são especialistas como os técnicos ou os professores, estes necessitam de os orientar e auxiliar frequentemente. Desde logo tornando muito claro qual é a dificuldade do seu filho. É importante que os pais percebam desde logo o que se passa com os seus filhos. Perceber é o primeiro passo e torna-se fundamental efetuar sugestões bibliográficas para uma melhor compreensão da situação dos seus filhos! Aqui professores e técnicos têm de ser interventivos e cautelosos. Os pais devem ser aliados e necessitam de informação. Do que fazer,

como fazer, o que evitar, como reagir, etc. Têm de ser ensinados e apoiados. Ensinados sobretudo no saber fazer. Não basta que conheçam a fundo a dislexia do seu filho se não souberem como se posicionar no trabalho com as crianças. É importante que técnicos e professores ensinem o saber fazer e agir nas crianças com dificuldades.

Nas DA procura-se uma mudança de realidade. Quanto mais cedo a criança conseguir ultrapassar as suas dificuldades mais salvaguardada estará. Mas não é apenas a criança que tem de mudar. Se queremos provocar mudança na criança, pais, professores e técnicos têm de mudar o modo como nos posicionamos perante as crianças com dificuldades de aprendizagem. Cada criança é única. Temos de as encarar desta forma, para que a criança se sinta não só valorizada, mas sobretudo entendida e respeitada.

¹ Clínica da Educação

Morada: Av. 5 de Outubro n.º 151 – 6.º A, 1050-053 Lisboa

Telefone: 933 420 177

E-mail: clinicadaeducacao@gmail.com

Página Web: <http://www.clinicadaeducacao.com>



ProDis: “No Reino dos Fonemas”

Software para (Re)educação da Leitura na Língua Portuguesa

Fátima Trindade & Sandra Silva - Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças

Perturbações Específicas da Aprendizagem: o Conceito

O termo “Perturbações do Desenvolvimento” é um conceito que não desperta, na maioria dos casos, a atenção de pais, educadores, ou mesmo de professores ou outros profissionais de Educação ou de Saúde.

No entanto, se falarmos de “dislexia”, “défice de atenção”, ou mesmo de “dificuldades de aprendizagem”, aí sim, já teremos uma maior “audiência”.

Embora não exista um consenso entre os estudiosos acerca da definição, poderemos dizer que se tratam de Perturbações Específicas das Aquisições Académicas (PEAA) quando uma criança, apesar de apresentar um bom estado de saúde geral, um desenvolvimento convencional e de ter frequentado um ensino escolar regular, não adquire, ou adquire de uma forma muito laboriosa, as competências de leitura e/ou escrita e/ou cálculo.

Desta feita, excluem-se as PEAA que ocorrem em situações de défice cognitivo (“atraso mental”), perturbação de espectro autista e paralisia cerebral, bem como as do foro psiquiátrico/psicológico ou outras limitações relacionadas com influências externas (má qualidade de ensino, privação sociocultural, entre outras).

Dentro deste conceito abrangente, podemos incluir um conjunto de perturbações do desenvolvimento mais específicas, como a dislexia (dificuldade na leitura), a disortografia (dificuldade na ortografia), discaligrafia (caligrafia ilegível) e a discalculia (dificuldade na aprendizagem do cálculo, da aritmética e de conceitos matemáticos).

Sabia que cerca de 8% das crianças em idade escolar apresentam Dificuldades Específicas da Aprendizagem nos Estados Unidos da América? E que

em Inglaterra, de acordo com estudos recentes, 6 em cada 1000 pessoas têm dificuldades de aprendizagem? E qual é a situação no nosso país?

Em Portugal, não existe nenhum estudo recente realizado acerca da prevalência e distribuição por idade, sexo, nível de escolaridade ou área geográfica das perturbações do desenvolvimento, concretamente relacionado com as perturbações específicas da aprendizagem.

Deparamo-nos com a frequente situação de professores e outros técnicos das áreas da saúde e da educação não disporem de formação técnica específica e dos meios de diagnóstico, avaliação, encaminhamento e intervenção nas perturbações específicas da aprendizagem.

Por outro lado, atualmente são diminutas as publicações portuguesas específicas para a reeducação de crianças com perturbações específicas da leitura (dislexia), da escrita (disgrafia) e do cálculo (discalculia).

As perturbações específicas da aprendizagem estão frequentemente associadas a outras perturbações do desenvolvimento, designadamente, perturbação de hiperatividade e défice de atenção, perturbações específicas da linguagem, síndrome de asperger, entre outras.

Dificuldades de Leitura ou Dislexia?

Aprender a ler constitui uma das tarefas mais desafiantes com que as crianças se deparam nos nossos dias enquanto alunos.

A evidência científica revela-nos que cerca de 80% das crianças que apresentam atraso de linguagem aos 4 anos de idade vão ter dificuldades na aprendizagem da leitura aos 6/7 anos de idade, o que nos deve deixar

de sobreaviso, caso tal situação nos bata à porta. Neste caso, é recomendável um ensino precoce da leitura, ainda em idade pré-escolar.

Uma das grandes questões para quem tem esta fantástica tarefa de ensinar a ler, é qual será o melhor método para o fazer. Ou partindo das letras, passando para as sílabas e chegando à palavra, ou utilizando o percurso inverso, qualquer destas abordagens poderá ser uma das vias para que a criança comece a ter a possibilidade de entrar no “reino da leitura”.

Se tal não ocorrer no primeiro ano de escolaridade ou se representar uma tarefa muito árdua, onde letras de forma e som semelhante se confundem, então poderemos estar perante uma situação de dislexia, uma perturbação do desenvolvimento de carácter permanente e prolongado, que irá dificultar o desempenho da criança em todo o seu percurso escolar, pois a leitura é o “portão” que nos permite aceder ao conhecimento.

Nesse caso, compete ao professor e aos pais procurarem ajuda especializada, por forma a se poder efetuar uma avaliação psicopedagógica especializada e se mobilizarem os recursos humanos e materiais necessários para uma eficaz reeducação.

A investigação neurofisiológica e educativa que se tem debruçado sobre as perturbações da aprendizagem, em especial a dislexia (que de uma forma simplista podemos definir como: uma perturbação do desenvolvimento que se manifesta pela dificuldade na aquisição da leitura), tem sido alvo de evolução

nos últimos anos, trazendo novos conhecimentos acerca das metodologias mais eficazes de despiste e reeducação das crianças com estas perturbações.

No entanto, vão surgindo algumas propostas reeducativas e remediativas que, embora não comprovadas cientificamente, vão ganhando ênfase no seio da comunidade educativa, causando assim confusão entre professores, pais e terapeutas.

Ganha cada vez mais terreno o entendimento da dislexia como uma perturbação da linguagem inscrita num *continuum*, desde as perturbações da linguagem até à disortografia (dificuldade na escrita). Esta visão é suportada por estudos científicos longitudinais, em que se seguiram crianças com perturbações fonológicas da linguagem e em quem se demonstraram défices do processamento fonológico na adolescência, mesmo quando o problema de linguagem e de leitura estava aparentemente resolvido.

Assim, é cada vez mais aceite a Teoria do défice fonológico (défice cognitivo específico na conversão dos grafemas: letras/símbolos, em fonemas: sons), como explicação da dislexia.

Com o recurso às técnicas de neuro-imagiologia funcional (PET), verificou-se que o cérebro das pessoas com dislexia é menos ativado em algumas zonas, comparativamente com o das pessoas sem dislexia.

Desta feita, torna-se importante aqui realçar que:

- não existem fármacos que, comprovadamente, proporcionem algum benefício na dislexia;
- não existe utilidade na execução de treinos posicionais, utilização do leitoril, palmilhas especiais, “ginástica” ocular ou uso de lentes oftalmológicas (prismáticas ou coloridas). O seu uso não traz benefícios cientificamente comprovados, sendo que, para além de serem bastante dispendiosas, criam nos pais, professores e alunos, falsas expectativas, atrasando o processo de reeducação.

A Academia Americana de Pediatria e a Academia Americana de Oftalmologia Pediátrica apresentaram um estudo em 2000, comprovando para toda a comunidade científica, que estes tipos de “terapias” não tinham base científica, pelo que não teriam qualquer tipo de utilidade na reeducação das crianças com dislexia.



ProDis: “No Reino dos Fonemas” - Software para (re)educação da leitura na Língua Portuguesa: Aprendizagem do Princípio Alfabético

A leitura, no nosso idioma, baseia-se num sistema alfabético que se traduz na conversão de símbolos gráficos, a que chamamos letras (grafemas), em ondas sonoras, isto é sons (fonemas).

O que pode ser um processo simples e motivante para algumas, pode representar uma verdadeira batalha, onde letras, sons, sílabas e palavras parecem um código indecifrável.

O ProDis: “No Reino dos Fonemas” é um programa de (re)educação da leitura na Língua Portuguesa, concebido com base nos programas estruturados elaborados e utilizados pelos técnicos do Centro de Desenvolvimento Infantil *Diferenças* e pela Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 (APPT21), na intervenção direta e estruturada com crianças com dificuldades específicas de aprendizagem.

Assim, de uma forma lúdica, o jogador passa por etapas sequenciais, num ensino explícito, progressivo e cumulativo, de acordo com os princípios orientadores da *International Dyslexia Association* (2000).

O primeiro jogo, “No Reino dos Fonemas”, contempla o ensino do princípio alfabético, através da apresentação e identificação da grafia das letras e do ensino dos sons das mesmas, com base em exercícios de consciência fonológica de nível e complexidade crescentes. O jogador terá propostas práticas apelativas no treino e consolidação da grafia e sons das letras, que vão sendo apresentadas, com constante feedback quer nos erros, quer nas conquistas que vão ocorrendo.

Na sua conceção foram considerados diferentes tipos de pressupostos:

- linguísticos, na sequência de apresentação das letras e seleção lexical (com especial contribuição da Dra. Tânia Toscano).

- metacognitivos e emocionais, através da promoção da autonomia, aumento da autoestima, capacidade de autocorreção, aumento da capacidade de atenção, memória, percepção e consciência fonológica;

- instrumentais, pela abordagem de ensino multissensorial, progressivo e cumulativo assim como diversidade de interfaces (teclado, rato ou toque), presença de instrução/aprendizagem, diferentes



hipóteses de jogo, feedback da performance, enredo cativante, numa história onde todos os pormenores (nome e design) foram pensados e;

- gráficos, na preocupação com a grafia comum, mais utilizada em Portugal, sendo abordados os quatro grafismos das letras (de imprensa e manuscrita, maiúscula e minúscula) e no design das personagens, sendo a indumentária facilitadora da memorização da forma/grafia das letras e os nomes seleccionados, facilitadores da aprendizagem e memorização dos sons das mesmas.

“No Reino dos Fonemas” apresenta uma história fascinante, que se encontra organizada através um jogo de plataformas, onde as tarefas vão tendo complexidade crescente.

Uma vez que pode ser utilizado como uma ferramenta de reeducação, o técnico, professor ou educador poderá ter acesso ao registo do percurso do jogador, podendo monitorizar as próximas sessões de ensino, planeando um treino específico nas letras onde apresentou maior dificuldade.

Contando com a ajuda de alguns parceiros para a realização deste jogo, os cenários e toda a história têm vindo a cativar os alunos que o têm experimentado, com resultados muito satisfatórios na “letra-E”.

O ProDis apresenta-se como um facilitador da desafiante tarefa que constitui a aprendizagem da leitura na Língua Portuguesa, tendo obtido a aprovação para ser incluído no Plano Nacional de Leitura (PNL).

Vontade de Vencer!

Alcides Fernandes & Duarte Sousa - Clube Desportivo "Os Especiais"

Alcides Fernandes, nascido há 31 anos no concelho de Câmara de Lobos, iniciou-se no basquetebol há cerca de 15 anos... Nessa altura, frequentava o curso de carpintaria no Centro Regional de Formação Profissional de Deficientes, da então Direção Regional de Educação Especial, e ainda hoje exerce a profissão de ajudante de mestre/carpinteiro numa empresa familiar. O seu percurso escolar foi integralmente feito na Educação Especial contudo, o facto de possuir uma necessidade especial não o impediu de conquistar o topo do basquetebol nacional e internacional para pessoas com necessidades especiais, com lugar cativo na Seleção Nacional de basquetebol, da Associação Nacional de Desporto para a Deficiência Intelectual (ANDDI - Portugal).

Do alto do seu 1,89m, Alcides é também um colosso na vontade de vencer e na determinação, o que o fez alcançar, pela primeira vez, uma participação nos Jogos Paralímpicos de Sidney 2000, na Austrália, e outras participações internacionais, como os Jogos Paralímpicos de Atenas 2004, na Grécia, e os Campeonatos da Europa e do Mundo, até à presente data.

Calmamente e discreto, Alcides revela que a prática desportiva foi um empurrão fundamental para se integrar na sociedade, "por exemplo, ao nível da Seleção, antes eu não falava com ninguém, só com o meu treinador. Era muito tímido. Agora sou diferente. Já tenho mais confiança e falo mais quando vou

participar nas competições no Continente ou quando saio de Portugal".

Em termos desportivos, Alcides Fernandes caracteriza-se por ser um atleta possante e perseverante nos lançamentos triplos e que coordena com facilidade movimentos ofensivos e defensivos... Conseguiu superar determinadas situações devido à prática do desporto, salientando que o basquetebol é a modalidade do seu coração, a que lhe abriu as portas ao mundo: "quando uma pessoa pratica não se sente tão fechada e consegue ir mais longe nos seus objetivos, gosto do convívio, gosto de estar aqui no meu clube e daqueles que me apoiam sempre".

O ano de 1998 marcou a carreira deste atleta que se iniciou nas competições nacionais, primeiramente pelo Centro Regional de Formação Profissional de Deficientes e, atualmente, pelo Clube Desportivo "Os Especiais" tornando-se, para sua surpresa, um nome assíduo na Seleção Nacional de basquetebol: "Foi uma alegria muito grande. Eu nem sequer pensava em ficar na Seleção. Fizemos o treino na parte da manhã e na parte da tarde soube que tinha ficado". Nesse mesmo ano, participou, pela primeira vez, numa competição internacional: o Campeonato do Mundo, que se realizou no Brasil.

O basquetebol, refere com brilho nos olhos e sorriso estampado na cara, "tem sido importante para abrir novos caminhos para a minha vida... Aconselho todos a experimentar!".



Condições Especiais de Acesso ao Serviço de Saúde

Revista *Diversidades*

O Decreto Regulamentar Regional n.º 6/2012/M, de 30 de maio, aplicou à Região Autónoma da Madeira (RAM) o Decreto-Lei n.º 113/2011, de 29 de novembro, que regula o acesso às prestações do Serviço Nacional de Saúde por parte dos utentes, no que respeita ao regime das taxas moderadoras e à aplicação dos regimes especiais de benefícios, bem como as respetivas isenções, regras de apuramento e cobrança e, ainda, os critérios de verificação da condição de insuficiência económica.

Assim, está previsto o pagamento de taxas moderadoras no serviço de urgência do Hospital Dr. Nélio Mendonça aos utentes a quem seja atribuído, no âmbito do sistema de triagem de Manchester, a prioridade pouco urgente (cor verde) e a prioridade não urgente (cor azul).

O valor das taxas moderadoras, definido pela Portaria n.º 72/2012, de 14 de junho, estipulou o pagamento de 20€. De salientar que o montante total devido pela aplicação das taxas moderadoras em cada atendimento na urgência, acrescido do valor das taxas moderadoras aplicáveis aos meios complementares de diagnóstico e terapêutica realizados no decurso do mesmo, não pode exceder o valor de 50€, de acordo com a tabela definida a nível nacional e que será adotada na RAM.

Estão isentos do pagamento de taxas moderadoras:

- a) As grávidas e parturientes, mediante apresentação de declaração médica;
- b) As crianças até aos 12 anos de idade, inclusive;
- c) Os utentes com grau de incapacidade igual ou superior a 60%, mediante atestado médico de incapacidade válido, nos termos da legislação aplicável;
- d) Os utentes em situação de insuficiência económica, bem como os dependentes do respetivo agregado familiar;
- e) Os dadores benévolos de sangue, mediante declaração dos serviços de sangue hospitalares ou do Instituto do Sangue e Transplantação, I.P.;
- f) Os dadores vivos de células, tecidos e órgãos, mediante declaração de dador efetivo emitido pelo Instituto do Sangue e Transplantação, I.P.;
- g) Os bombeiros, mediante exibição de cartão de identificação de bombeiro válido;
- h) Os doentes transplantados, crónicos e oncológicos, mediante atestado médico;
- i) Os militares e ex-militares das Forças Armadas que, em virtude da prestação do serviço militar, se encontrem incapacitados de forma permanente, mediante exibição de cartão identificativo de “deficientes das forças armadas”;
- j) Os utentes encaminhados pelos centros de saúde para o serviço de urgência do Hospital Dr. Nélio Mendonça.

As pessoas em situação de insuficiência económica, sendo mais carenciadas estão igualmente isentas, contudo para tal vão precisar de uma declaração a atestar as suas dificuldades financeiras e o direito a beneficiar da isenção. A declaração é requerida às finanças, e é muito semelhante à existente a nível nacional. Os impressos estão disponíveis no hospital e nos centros de saúde. Depois de preenchidos, são entregues nos centros de saúde ou no hospital, para depois o Serviço de Saúde da Região Autónoma da Madeira (SESARAM, EPE) poder enviá-los para as Finanças, a fim de ser aferido se aqueles utentes têm, ou não, direito à isenção. As Finanças informam posteriormente o Serviço Regional de Saúde.



Ultrapassar Limites!

Hélder Vasconcelos - Centro de Atividades Ocupacionais de Machico



Desde a inauguração do Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) de Machico, o desporto tem sido um instrumento fundamental para a manutenção e melhoria da qualidade de vida dos nossos jovens e um veículo primordial para a sua integração na vida social do nosso concelho. Por isso, não é de estranhar que a nossa participação nos Jogos Especiais esteja sempre embebida de um espírito participativo e competitivo, encontrado apenas naquelas coisas, que pelo peso que têm na nossa vida, são consideradas absolutamente fundamentais.

Na 20.^a edição dos Jogos Especiais, integrados na grande Festa do Desporto Escolar, o CAO Machico fez questão de participar em todas as atividades desportivas que faziam parte do programa. Cientes das suas capacidades e munidos com muita confiança, frutos de quase um ano inteiro de preparação, os nossos jovens ansiavam por um lugar entre os vencedores. E quem melhor do que os nossos jovens para contar esta história de esforço e sucesso?

Sendo assim, pedimos a três jovens que nos testemunhassem a sua experiência no maior evento desportivo da Região Autónoma da Madeira.

O Hector, jogador de goalball, é deficiente visual mas a sua integração na equipa está mais ligada à sua capacidade de trabalho e sacrifício do que propriamente pelo seu diagnóstico. Questionado sobre a sua participação, humildemente responde

“podia ter feito melhor. Nos lançamentos mandei muitas bolas para fora, especialmente no último jogo”. É uma reação esperada do elemento de uma equipa que é finalista desde o início desta competição e que este ano perdeu apenas um jogo: a final. Acrescenta ainda algo que enche de orgulho qualquer professor: “Gostava de ter ficado em primeiro lugar porque sabia que éramos capazes de ganhar.”

O Sérgio é um craque no futebol. Corre mais do que qualquer um dos seus colegas da equipa e quem o vê jogar tem a impressão que corre mais do que eles todos juntos. É incansável e é um goleador nato. Cheio de brio pela sua performance, diz logo “gostei de ter marcado muitos golos” mas, em jeito de crítica, refere “não gostei de sofrer faltas e empurrões”, algo reservado para os melhores jogadores quando o adversário não é capaz de os parar dentro das regras do jogo. Tal como no goalball, a equipa mista do CAO Machico, ficou em 2.^o lugar nesta competição, tendo perdido apenas um jogo.

O Miguel, o mais retraído dos três, faz parte do grupo de atletas do CAO Machico que venceu as suas competições. Na competição de goalball, a precisão é a sua maior força. Dominou a competição da classe BC2, tendo ganho na final, um colega da instituição, o mesmo que o tinha ganho o ano passado. Menos dado a palavras que os seus colegas, afirma “gostei de ganhar na final” e “gosto dos jogos especiais porque gosto de jogar e conviver com os outros jogadores”.

Todos estes atletas partilham, no entanto, uma opinião comum: gostam muito de participar mas também de ganhar. Subir ao palco para receber a medalha é algo demasiado gratificante para não ser mencionado nas suas conversas, não só pelo momento em si, mas sobretudo pelo sentimento que origina esse desejo. Acostumados a que a sociedade os olhe pelo que não conseguem fazer, no desporto, estes jovens têm a oportunidade de mostrar aos outros e a si mesmos do que realmente são capazes. Desejamos que esses momentos se repitam nos próximos anos...

Processos de um Caminho

Susana Jardim - Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal

No domínio da psicologia, esta reflexão decorre em torno da investigação no terreno clínico da problemática das dificuldades de aprendizagem (DA), ou dificuldades de aprender, reunida há mais de uma década de intervenção sob o formato psicoterapêutico relacional dialógico (Leal, 1981, 1985, 2001, 2003, 2004, 2007, 2010; Jardim, 2011, 2012). Especificamente, propõe-se não só enquadrar como afirmar a reorganização socioemocional, a (re)aprendizagem escolar e o desenvolvimento mental enquanto processos paralelos, interdependentes e contínuos no âmbito das necessidades educativas especiais (NEE), área mental, sem defeito neurológico/sensorial conhecido (Jardim, 2011, 2012).

Sem entrar em terminologias, as DA referem-se a constrangimentos/limites próprios da criança, ligeiros ou acentuados, impeditivos da consecução normal/autónoma da aprendizagem escolar mesmo que o queira, e condicionam o aprender/sucesso escolares.

Neste contexto, as NEE dizem respeito a problemas intelectuais, emocionais ou sociais, ou combinação (Brennan, 1988, cit. por Correia, 1999). Caracterizam-se segundo o tipo, temporárias ou permanentes, e o grau, ligeiras ou severas (Correia, 1999), e necessitam de condições especiais de educação, nomeadamente de acessos especiais ao currículo, currículo especial/modificado, condições de aprendizagem adaptadas, e/ou intervenção especializada.

Por outro lado, o desenvolvimento mental inscreve-se numa perspetiva epistemológica onde o comportamento configura-se não como uma simples reação ao meio (esquema estímulo-resposta) nem fenómeno de pura maturação das capacidades intrínsecas (inatismo), mas como um processo interativo de construção individual onde tanto a ação recíproca dos membros do grupo como os sistemas de comunicação (linguagem, símbolos, signos) que a facilitam são fundamentais na elaboração de conhecimentos (Doron, 2001).

Também quer parecer que este tema se insere no âmbito de uma educação para todos, afinal, uma



JaeYong BAE

aspiração do homem e do mundo ao longo dos tempos, cuja garantia reclama tanto o aumento do acesso/tempo de permanência da criança na escola, como sobretudo o tornar significativo a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual/socioemocional em direção a ganhos substanciais da escolaridade.

Ademais, certamente o contributo de políticas proativas de incentivo à investigação, mormente a implementação de métodos/técnicas de intervenção psicológica clínicos inovadores/eficazes no estudo/resolução de problemáticas específicas para o desenvolvimento humano são profícuos e impulsionam a escolaridade para níveis significativos numa qualquer comunidade.

Assim, no projeto de investigação levado a cabo, Jardim (2011; 2012) propôs-se isolar a dimensão



relacional-emocional disfuncional de personalidade na problemática das DA, em particular nestas NEE em crianças do 1.º ciclo.

Ora, a resolução da perturbação socioemocional nestas crianças - reorganização do Eu socioemocional - provou ser consentânea não só com o ultrapassar das DA como simultaneamente com o elevar os desempenhos para níveis de reaprendizagem escolar/ desenvolvimento mental bem acima, contrários, do ponto de partida.

De outro modo, as DA nestes escolares sugerem ter uma natureza e um sentido pessoal relacionado com o seu historial, pessoal-familiar, e só o formato psicoterapêutico relacional dialógico provou contrariar/ repor a eficiência da criança para níveis de crescimento socioemocional-mental.

De facto, os resultados obtidos sugerem um princípio geral de que o desenvolvimento cognitivo/ mental/cerebral depende da reorganização do Eu socioemocional/reestruturação de personalidade. De outra forma, da reestruturação emocional da mente cerebral (Leal, 1994). Em consequência, afirmar uma relação de causalidade linear desenvolvimento cognitivo/reaprendizagem escolar/desenvolvimento mental além de não observado, as evidências inclusive contrariaram nesta problemática (Jardim, 2011, 2012).

Como corolário, julga-se que os resultados do estudo avançam mesmo para o seguinte entendimento, a saber:

1 - A importância/implicação de estruturas

relacionais-emocionais de personalidade na organização/construção do Eu da criança;

2 - A integração emocional como determinante no desenvolvimento mental (Leal, 1981);

3 - A dimensão relacional-emocional disfuncional de personalidade como fator interno na génese principal do problema da incapacidade de aprendizagem nestas NEE;

4 - A relação reorganização do Eu socioemocional versus reaprendizagem escolar verificada determinante, imperativa na resolução do problema, interdependente, e integradora do desenvolvimento mental da criança.

Em síntese, considera-se esta proposta na realidade um ponto de partida tanto à divulgação de saberes, como ao debate mais alargado em prol de um conhecimento científico mais rigoroso e exigente sobre matérias respeitantes às dificuldades do aprender em alunos com este tipo de necessidades específicas no contexto de uma escolaridade significativa para todos na era contemporânea.

Bibliografia

- Aires, J. (2001). Contingent Analysis as a Paradigm of the Human Relationships. *Jornal de Psicologia Clínica*. 2(1), 7-9.
- Correia, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto - Regime Educativo Especial.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários dos sectores público, particular e cooperativo.
- Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro - Estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira.
- Doron, R. & Françoise, P. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi.
- Jardim, M. (2003). *Psicoterapia e Psicoterapeuta - Uma Reflexão Pessoal*. Dissertação de Pós-Graduação em Consulta Psicológica e Psicoterapia. Lisboa: IPAF.
- Jardim, M. (2003). *Relação e Desenvolvimento Neuropsicológico - Estudo de Caso*. Dissertação de Pós-Graduação de Especialização em Neuropsicologia. Lisboa: IPAF.
- Jardim, M. (2011). *Relação e Desenvolvimento Mental em Crianças com NEE e Perturbação Socioemocional*. Dissertação de Doutoramento. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Jardim, M. (2012). Fenómeno Relacional na Emergência da Aprendizagem e Desenvolvimento em Crianças com NEE. *INFAD Revista de Psicología*, 1(3), 105-118. Badajoz: INFAD.
- Leal, M. (1981). Vida Emocional, Pedagogia e Reabilitação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 15, 115-125.
- Leal, M. (1994). *Personalidade Integrada e a Escola de Todos*. Lisboa: ESEI Maria Ulrich.
- Leal, M. (2004). *Introdução ao Estudo dos Processos de Socialização Precoce da Criança*. Lisboa: IPAF.
- Leal, M. (2007). *A Representação Mental como Vivência do Sujeito*. Conferência não publicada.
- Leal, M. (2010). *Passos na Construção do Eu. Step by Step Constructing a Self*. Edição Bilingue - Bilingual Edition. Lisboa: Fim de Século.



Joystick para queixo

Este joystick possui várias configurações que permitem executar o clique esquerdo e o direito, o arrastamento, bem como o duplo clique com o queixo. O software de configuração possibilita o ajuste da velocidade, da posição, da sensibilidade e do retorno auditivo do joystick, de acordo com as necessidades do utilizador. Por outro lado, este dispositivo pode ser configurado com 4 ou 8 direções, de forma a facilitar o acesso para pessoas com movimentos involuntários. A configuração é guardada no próprio equipamento, facilitando o uso do joystick.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa - Tel: 217 110 170 Fax: 217 110 179 - Email: info@anditec.pt - Página Web: <http://www.anditec.pt>

Gravador de Som

Este software tem uma interface simples, pelo que com apenas 3 cliques cria um ficheiro áudio digital em formato MP3 ou WAV. Para tal, basta fazer o download gratuito, disponível em <http://www.imagina.pt/produtos/software/gravador-de-som/> e instalar o gravador de som Imagina. Após a sua instalação, basta ligar um microfone, ficando o dispositivo pronto para a gravação de histórias, notícias ou de quaisquer outros documentos aos quais pretendam adicionar som. O utilizador tem igualmente acesso a um vídeo demonstrativo de gravação de um som, que servirá de exemplo.



Comercialização: Cnotinfor - Urbanização Panorama, lote 2, loja 2 - Monte Formoso - 3000-446 Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - Email: info@cnotinfor.pt - Página Web: <http://www.cnotinfor.pt>



Ouriço Pica Pica

O CD Ouriço Pica Pica promove as competências associadas ao desenvolvimento da consciência fonológica e está indicado para crianças com dificuldades de atenção e memória auditiva a curto-prazo e trissomia 21.

As fichas de atividades contêm fotografias com fundo mas com o mínimo de distração, apoio da palavra escrita, pequena quantidade de itens na página de trabalho, salientando que as respostas podem ser dadas em termos motores (apontar, colorir, colar, desenhar), existindo a possibilidade de reforço contingente, como o uso de autocolantes motivacionais.

Comercialização: Nasturtium - Apartado 35, 2686-997 Sacavém, Portugal - Telemóvel: 960 016 880 - Email: geral@nasturtium.com.pt - Página Web: <http://www.nasturtium.com.pt>

Sentry

O Sentry é um versátil ampliador de secretária com um grau elevado de flexibilidade ao utilizador que fornece uma excelente imagem com a luz ambiente. Para obter uma iluminação extra, é possível ligar uma lâmpada localizada no braço. A imagem do Sentry pode ser mostrada em qualquer monitor de computador, através de um botão na caixa de comandos. A sua câmara rotativa permite a rotação em todas as direções, tanto em visão ao perto como ao longe. O Sentry tem ainda um botão de auto-foco e um botão de zoom.



Comercialização: Electrosertec, Lda. - Rua Combatentes da Grande Guerra, 51-B Moscavide - Tel. 219435183 - Fax. 219435184 - Email: info@electrosertec.pt - Página Web: <http://www.electrosertec.pt>

Como aumentar a autoestima das crianças - Guia prático para educadores, psicólogos e pais

Autora: Deborah Plummer

Coleção: Necessidades Educativas Especiais

Editora: Porto Editora

Ano: 2012

Este guia apresenta diversos exercícios e fichas fotocopiáveis que permitem apoiar, de forma lúdica e divertida, o trabalho dos docentes do ensino regular e de educação especial, bem como de terapeutas, psicólogos ou pais, ajudando-os a educar crianças mais capazes e confiantes e a formar, desta forma, adultos mais aptos para enfrentarem as dificuldades do mundo atual.

O manual foi concebido para ser utilizado, preferencialmente, com crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos e com dificuldades de aprendizagem.



Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem - Para que todos possam aprender

Autores: Harvey Silver, Richard Strong & Matthew Perini

Coleção: Necessidades Educativas Especiais

Editora: Porto Editora

Ano: 2010

Num mundo cada vez mais marcado pela diversidade, a aprendizagem integrada pretende criar um ambiente em que todos os discentes sintam que os seus contributos são valorizados e que têm capacidade de serem bem sucedidos. Este livro mostra aos professores de que forma a aprendizagem integrada pode ser implementada, conferindo-lhes os meios necessários para vencer com eficácia o desafio de responder às necessidades dos alunos.

O compêndio inclui ainda explicações e princípios de aprendizagem decorrentes da investigação, matrizes de planificação, de avaliações e de currículos integrados, bem como exemplos, atividades e esquemas a usar em sala de aula.



Dislexia e outras Dificuldades de Aprendizagem Específicas - Guia do Professor

Autor: Michael Farrell

Coleção: Estratégias Educacionais em Necessidades Especiais

Editora: Artmed

Ano: 2008

É do conhecimento de todos que as dificuldades de aprendizagem específicas, tais como a dislexia, a dispraxia e a discalculia podem provocar maus desempenhos e baixos resultados escolares e acarretar, conseqüentemente, problemas emocionais e uma diminuição da autoestima. As crianças com estas dificuldades necessitam de um alto nível de entendimento, encorajamento e apoio por parte dos professores, a fim de atingir o seu pleno potencial num ambiente inclusivo.

Este guia faculta aos docentes e outros profissionais educativos conselhos práticos que irão propiciar o processo de ensino/aprendizagem.



“Um Dia pelo Coração”

Dina Aveiro - Centro de Atividades Ocupacionais de S. Pedro

No passado dia 10 de maio, o Centro de Atividades Ocupacionais de S. Pedro (CAO) organizou, nos Jardins do Lido, uma pequena feira da saúde e um piquenique convívio, comemorativo do mês do coração, evento este denominado “Um dia pelo Coração”.

Esta iniciativa teve a colaboração de várias entidades da comunidade, entre as quais a Fundação Portuguesa “A Comunidade de Luta contra a Sida”, o Serviço de Prevenção da Toxicodependência, a Clínica das Hortas, a Associação de Amigos de Pessoas com Necessidades Especiais da Madeira (AAPNEM), a Associação Portuguesa de Deficientes da Madeira (APDM), o ginásio “Aquagym”, a Fundação Ginga Capoeira/Capoeira Madeira e a Farmácia das Madalenas.

Durante todo o dia decorreram várias atividades lúdicas e desportivas que entusiasmaram e apelaram à boa disposição de todos os participantes. A manhã começou com capoeira, jogos tradicionais, boccia, danças de roda e uma gincana. Após o piquenique e uma pausa para retemperar forças, realizaram uma caminhada, à qual se seguiram duas aulas bem animadas de *zumba* e *body balance*. Paralelamente, decorreram alguns rastreios, levados a cabo pela Farmácia das Madalenas, bem como pela Clínica das Hortas.

Este evento teve como principais objetivos comemorar o mês do coração, alertando para os benefícios do exercício físico e de uma alimentação saudável, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos utentes dos CAO's, despertando-os para a importância de implementar hábitos de vida ativa e saudável, assim como sensibilizar a comunidade para a problemática das pessoas com necessidades especiais, promovendo a sua inclusão na sociedade e ainda a angariação de fundos que reverterão para as despesas das colónias de férias dos utentes do CAO de S. Pedro.





Festa do Desporto Escolar e XX Jogos Especiais

Jorge Fernandes - Núcleo de Atividade Motora Adaptada

Os Jogos Especiais comemoraram este ano os seus vinte anos de existência. A 20.^a edição teve um aliciente extra, pois a sua realização decorreu, pela primeira vez, em simultâneo com a Festa do Desporto Escolar. Numa perspetiva de inclusão, uniram-se as duas vertentes do desporto num momento único que marca o início de uma nova era.

Todas as instituições participantes nos XX Jogos Especiais desfilaram na cerimónia de abertura e apresentaram o seu padrinho Filipe Rebelo, medalhado internacionalmente em provas de natação adaptada.

O espetáculo de abertura teve por tema “Na Europa, os segredos das Ilhas” e contou, na sua coreografia, com a presença de um conjunto de alunos e utentes, ensaiados pelo Núcleo de Inclusão pela Arte (NIA).

O calendário elaborado pelo Núcleo de Atividade Motora Adaptada manteve, para este ano, a estrutura que tem vindo a ser a base do modelo dos Jogos Especiais e que assenta em duas vertentes: a competitiva e a recreativa.

A componente desportiva dos jogos teve o seu início com a realização do torneio de boccia. Tal como em anos anteriores, a competição esteve ao rubro com todos os atletas a empenharem-se ao máximo para alcançar o título de campeão na respetiva classe. No final os vencedores das cinco classes fizeram a festa e contaram com o desportivismo dos restantes participantes para abrilhantar ainda mais aquele momento especial.

Na Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes, a competição prosseguiu com a realização do basquetebol, numa manhã repleta de sol, o que proporcionou uma melhor disposição para a prática. A entrega dos prémios decorreu logo após o final do torneio.

Ao início da tarde, a competição foi destinada ao goalball. No escalão referente aos maiores de 16 anos, o equilíbrio entre as equipas foi a nota dominante, proporcionando bons momentos e a constante incerteza nos resultados. Todas as equipas participantes estão

de parabéns pela excelente qualidade de jogo.

O dia seguinte ficou reservado para as provas de atletismo onde, a exemplo dos anos anteriores, todos os atletas fizeram questão de dar o seu melhor quer nas corridas, quer no salto em comprimento. A pista de atletismo do estádio de Câmara de Lobos teve um colorido diferente durante toda a manhã bem como no final, quando se procederam à entrega das medalhas aos vencedores das várias provas, nos diferentes escalões e classes.

O futebol foi rei durante a tarde e a competição coletiva registou um novo momento de extrema competitividade com a disputa pela vitória nos três escalões. Todos os jogadores entregaram-se ao jogo ao máximo e a presença dos árbitros convidados foi uma situação que não passou despercebida, inclusive fez as delícias de muitos que com eles confraternizaram.

O último dia de Jogos Especiais começou com as provas de natação, onde os participantes puderam matar as saudades que tinham em nadar, bem como da competição. A manhã de provas terminou com a sempre tão desejada entrega das medalhas e com a festa dos vencedores, aliada à alegria dos colegas que, em conjunto, comemoraram os bons resultados alcançados.

Para o culminar dos jogos, ficou a componente recreativa, constituída por dois tipos de circuitos de habilidades motoras, destinados em separado aos menores e aos maiores de 12 anos. A exemplo dos anos anteriores, os participantes tiveram que realizar um conjunto de diferentes tipos de atividades motoras, organizadas em circuito. Durante sensivelmente uma hora, todos os participantes vivenciaram situações e sensações que habitualmente não têm oportunidade de experimentar.

A Festa do Desporto Escolar/Jogos Especiais teve o seu encerramento na Praça do Município, num espetáculo com várias atuações, onde se incluiu a participação de um grupo de alunos e utentes da educação especial orientados pelo NIA.



**FESTA DO
DESPORTO ESCOLAR
E XX JOGOS ESPECIAIS**





“A mulata pretinha”
Ana Isabel Rodrigues,
Roberto Figueiroa
e Rodrigo Aguiar
(CAO S. Pedro)

No dia 1 de junho de 2012, decorreu a sessão de abertura do “I Concurso de Bonecas de Lixo com Luxo”, no Museu do Brinquedo, situado na zona dos Barreiros, em São Martinho. Este evento foi organizado pelo Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) de Santo António.

Os objetivos deste evento prenderam-se com a defesa do ambiente e a promoção do intercâmbio entre as instituições da Direção Regional de Educação, através da criatividade no uso de materiais reciclados para fazer bonecas.

“I Concurso de Bonecas de Lixo com Luxo”

Ana Alves & Gabriela Fernandes - Centro de Atividades Ocupacionais de S. António

Do júri deste concurso fizeram parte o Diretor do Museu, José Manuel Pereira, as professoras de Educação Visual e Tecnológica, Carla Miranda e Sofia Faria, e a técnica superior da Direção Regional de Ambiente, Sofia Silva.

O primeiro prémio foi atribuído ao CAO São Pedro, o segundo prémio ao Centro de Apoio Psicopedagógico da Calheta e o terceiro prémio ao CAO Camacha.

A participação e a satisfação com o evento, bem como o feedback dos participantes garantem a aposta de continuidade desta iniciativa nos próximos anos.



Exposição “Behind The Art”

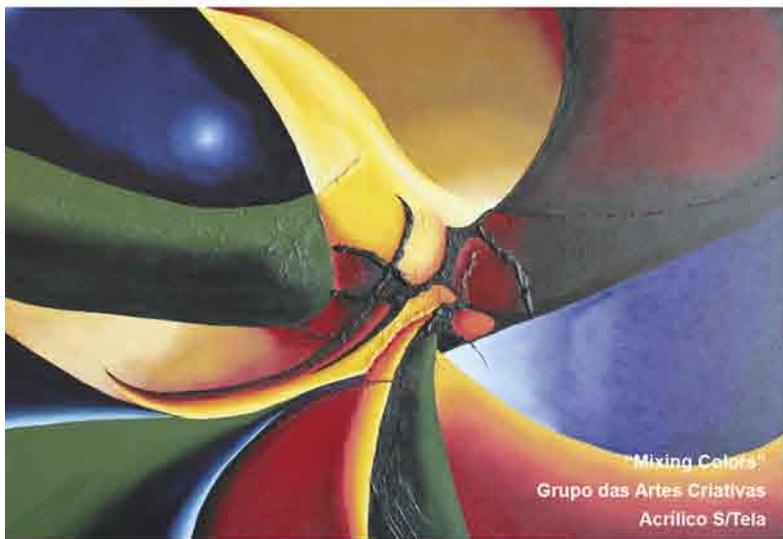
Micaela Baltazar - Centro de Atividades Ocupacionais de S. Roque

“Behind The Art” é o nome da exposição de pintura, que estará patente no Hotel *Four Views Baía*, de 2 a 20 de julho, organizada pelo Centro de Atividades Ocupacionais de São Roque, do Serviço Técnico de Atividades Ocupacionais, da Direção Regional de Educação.

Esta exposição conta com obras realizadas por pessoas com necessidades especiais cujas capacidades artísticas se pretende trazer a público, marcando a diferença e valorizando as suas capacidades.

“Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (Declaração Universal dos Direitos do Homem, artigo 27.º).

Behind the Art



"Mixing Colors"
Grupo das Artes Criativas
Acrílico S/Tela



"Woman"
Paulo Fernandes
Acrílico S/Tela



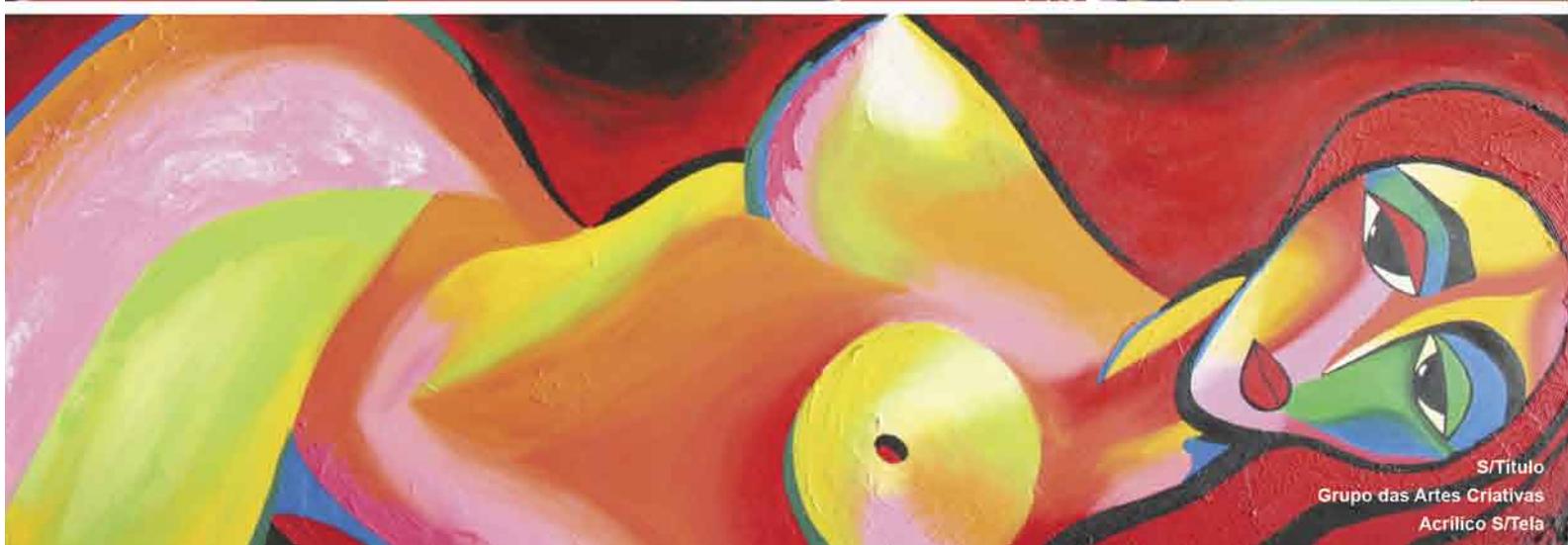
"Motor da Vida"
Carlos Jardim
Mista



S/Título
Grupo das Artes Criativas
Acrílico S/Tela



S/Título
Sónia Gama
Acrílico S/Tela

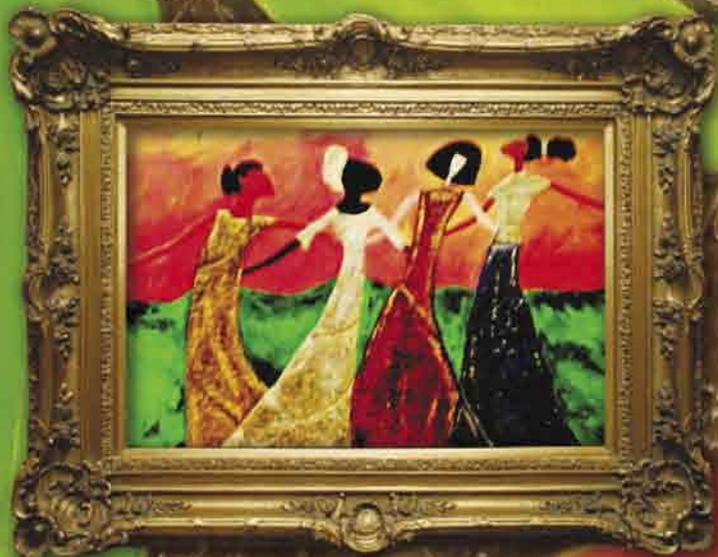


S/Título
Grupo das Artes Criativas
Acrílico S/Tela

Expo STAO 2012



IV Edição



Dolce Vita Funchal