

Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos

Vitor Cruz*

Resumo

Com a preocupação de contribuir para a compreensão do que são as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), procuramos, ao longo deste artigo, abordar alguns dos aspectos basilares referentes a esta problemática. Assim, será feita uma breve abordagem histórica das DAE, a que se seguirá uma referência à sua definição, características e classificação. O artigo terminará com uma pequena análise ao diagnóstico e à intervenção nas DAE.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem específicas; Definição; Diagnóstico; Intervenção.

Specific learning disabilities: an approach to its foundations

Abstract

With the intention to contribute to the understanding of what the Specific Learning Disabilities (SLD) is, in this article we address some of the basic aspects related to this issue. We will provide a brief historical approach of the SLD, and then we present its definition, characteristics and classification. The article ends with a short analysis to diagnosis and intervention in the SLD.

Keywords: Specific learning disabilities; Definition; Intervention.

* Faculdade de Motricidade Humana, Universidade do Minho, Portugal.

Introdução

Talvez nenhuma outra área do campo das Necessidades Educativas Especiais (NEE) tenha gerado tantas pesquisas multidisciplinares e tenha estimulado tantos debates como a área das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) (KIRK et al., 2005), ao ponto de ter mesmo sido qualificada como uma área misteriosa e complexa (CITOLER, 1996; CORREIA, 2008; LERNER; KLINE, 2005).

No entanto, se bem que continuem a existir muitas questões em aberto por esclarecer, a investigação tem vindo a incrementar os seus conhecimentos de tal maneira que, actualmente, estamos muito mais preparados do que estávamos há alguns anos para compreender e, portanto, para avaliar e intervir no campo das DAE (CITOLER, 1996; LERNER; KLINE, 2005).

Em Portugal, foi Vítor da Fonseca que, em 1984, no seu livro *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*, utilizou pela primeira vez o termo Dificuldades de Aprendizagem (DA) como tradução do original *Learning Disabilities*. Este livro foi o primeiro marco científico ao que se refere à publicação concernente às DAE em Portugal, e seguia de perto o conceito que, desde 1963, era sugerido nos Estados Unidos da América.

Hoje, mais de um quarto de século após esta primeira referência, o termo DAE está generalizado e é utilizado tanto por entidades oficiais (e.g., Ministério de Educação e Conselho Nacional de Educação) como não-oficiais (e.g., comunicação social, técnicos e pais). No entanto, como nos sugere Martins (2006), o conceito subjacente ao termo DAE não é entendido de modo igual por todos os que o utilizam.

Desse modo, Martins (2006) sugere que o termo DAE é, por um lado, sinónimo e, por outro, polissémico. Ou seja, para além de o termo DAE ser inadequadamente utilizado para designar diferentes populações, também se verifica que existem diferentes terminologias para denominar um mesmo grupo de pessoas.

De facto, com base numa vasta revisão bibliográfica, Martins (2006) sugere que é evidente a ausência de acordo entre os profissionais na tarefa aparentemente simples de atribuir um nome ao grupo de crianças que manifestam determinadas dificuldades nas suas aprendizagens, pois encontrou mais de quarenta termos com matizes distintas para denominar estas crianças.

Também Correia (2008) e Correia e Martins (1999) nos sugerem que, em Portugal, o termo Dificuldades de Aprendizagem tem sido utilizado como querendo dizer diferentes coisas, que variam entre os problemas de aprendizagem intrínsecos (e.g., Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais) até ao que são os problemas de aprendizagem de origem extrínseca (e.g., ensino inadequado).

Deste modo, terminologias como incapacidade para a aprendizagem, dificuldades específicas para a aprendizagem, problemas de aprendizagem, deficiências cognitivas ou deficiências para a aprendizagem, que têm um carácter essencialmente descritivo e não sugerem conotações explicativas, confundem-se e sobrepõem-se a outras como lesão cerebral, imaturidade neurológica ou disfunção cerebral mínima, que possuem uma clara vertente orgânica e fazem alusão a uma possível etiologia cerebral nas Dificuldades de Aprendizagem (CASAS, 1994; REBELO, 1993).

No entanto, como refere Casas (1994), é importante que fique bem claro que não se está apenas a falar de uma simples preferência no que se refere à terminologia, pois, de facto, elas reflectem a adopção de diferentes perspectivas sobre um mesmo problema. Assim, enquanto os psicólogos e os pedagogos se orientam para causas psicológicas ou pedagógicas, os neurologistas e os neuropsicólogos sugerem as disfunções neurológicas ou fisiológicas como sendo as determinantes básicas dos problemas de aprendizagem (CASAS, 1994).

Deste modo, o termo Dificuldades de Aprendizagem tem sido utilizado predominantemente em dois sentidos, um sentido mais lato e um sentido mais restrito (CORREIA, 2008; CORREIA; MARTINS, 1999). Enquanto o primeiro pode ser sinónimo de insucesso escolar, fracasso escolar ou até necessidades educativas especiais, o segundo refere-se a um conjunto de incapacidades ou impedimentos específicos para aprendizagens, como as académicas.

Para tentar obviar este problema, e tal como sugere Correia (2008), quando usarmos o termo Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) devemos fazê-lo para designar os problemas de aprendizagem ditos primários ou específicos, intrínsecos a quem aprende e para os quais é difícil encontrar explicação, pois não estão ligados a nenhuma condição bem determinada de deficiência.

Por seu lado, quando utilizarmos o termo Dificuldades de Aprendizagem (DA), devemos fazê-lo para indicar que existe qualquer coisa de diferente no que se refere ao rendimento académico dos alunos, independentemente de esta diferença ter origem em factores intrínsecos ou extrínsecos, afectivos ou cognitivos, educacionais ou neurológicos, isto é, sem especificar exactamente o que está alterado.

Não obstante a sugestão atrás exposta, continuam a existir um longo percurso a fazer no que se refere às DAE. De facto, um dos principais factores que tem dificultado o avanço da investigação na área das DAE é a não existência de acordo entre os peritos no que se refere às características diferenciais e definição das crianças com DAE (BRADLEY; DANIELSON; HALLAHAN, 2002a), pois esta falta de uma definição consensualmente aceite por todos tem sido um

entreve para a construção de modelos de avaliação-prescrição-intervenção adequados a esta população (FONSECA, 1999).

Assim, segundo fontes internacionais referidas por Fonseca (1999), o apoio pedagógico às crianças com DAE tarda em receber uma atenção de nível científico que seja integrada, generalizadora e multidisciplinar, tanto ao nível da avaliação como do diagnóstico, da intervenção e do apoio pedagógico-terapêutico.

No caso concreto de Portugal, as DAE continuam a ser negligenciadas e a não ser consideradas como um problema geral da educação (FONSECA, 1996). Esta situação torna-se mais grave se considerarmos: que o Ministério Português da Educação (1988 in FONSECA, 1996) refere que 37.1% das crianças que frequentam o ensino primário e 28.9% das crianças que frequentam o ensino secundário falham nas suas aprendizagens escolares; e que Correia (2004) sugere que 48% das crianças com Necessidades Educativas Especiais apresentam DAE.

Correia (2008) vai mais longe e sugere mesmo que ao não contemplar a categoria das DAE, a legislação portuguesa está a ignorar estas pessoas, deixando-as entregues ao insucesso escolar, o qual muitas vezes culmina num insucesso pessoal, profissional e social.

A preocupação do presente artigo é exactamente a de contribuir para o esclarecimento e consensualização de alguns aspectos inerentes ao campo das DAE. Assim, após uma breve abordagem histórica das DAE, será feita referência à sua definição e características. De seguida, com base na Hierarquia da Linguagem, é abordada a classificação das DAE. Por último, apresenta-se uma breve análise ao diagnóstico e à intervenção nas DAE.

Abordagem histórica das dificuldades de aprendizagem específicas

Quando estudamos o percurso histórico das DAE, podemos encontrar mais do que uma proposta. De facto, por exemplo, Casas (1994) sugere que podemos dividir a sequência histórica das DAE em quatro fases: fase de Fundação (1800 a 1930); fase de Transição (1930 a 1963); fase de Integração (1963 a 1980); e fase Contemporânea (1980 à actualidade).

No entanto, representando uma abordagem mais recente e tendo como objectivo clarificar o desenvolvimento do campo das DAE, Hallahan e Mercer (2002) sugerem-nos que podemos dividir a histórica das DAE em cinco fases ou períodos: período da Fundação Europeia (1800 a 1920); período da Fundação Norte-Americana (1920 a 1960); período da Emergência (1960 a 1975); período da Solidificação (1975 a 1980); e período da Turbulência (1985 a 2000).

Embora este tenha sido o percurso realizado principalmente nos Estados Unidos da América, ele teve também lugar em muitos outros países e nele

é possível enquadrar as mais importantes personalidades, acontecimentos e modelos teóricas inerentes ao campo das DAE.

Assim, de um modo sintético, podemos dizer que a história das DAE encontra as suas origens no campo médico, ou mais especificamente ao nível das investigações neuropsicológicas realizadas com adultos que perderam a habilidade para falar, ler, escrever ou calcular depois de sofrerem uma lesão cerebral. Só mais tarde este tipo de estudos foi alargado às crianças que falhavam no normal desenvolvimento das habilidades linguísticas, como a fala e a leitura (CASAS, 1994; GARCÍA, 1995; HALLAHAN; MERCER, 2002).

Após este período, no qual ocorreu o primeiro grande desenvolvimento teórico acerca deste tema, surge um segundo período em que os conhecimentos teóricos elaborados na fase anterior foram utilizados para alcançar vários ganhos específicos, tanto ao nível do diagnóstico como da intervenção nos distúrbios manifestados pelas crianças no seu processo de aprendizagem (CASAS, 1994; HALLAHAN; MERCER, 2002; REBELO, 1993).

Só após estes dois períodos é que ficaram criadas as condições adequadas para que o campo das DAE fosse reconhecido oficialmente como uma área específica, com um objecto de estudo e uma actividade própria, o que aconteceu no período seguinte. De facto, foi no terceiro período que pela primeira vez foi utilizado o termo *Learning Disabilities* e que foi proposta uma definição (CASAS, 1994; HALLAHAN; MERCER, 2002; HAMMILL, 1993).

De seguida, o quarto período foi caracterizado pela tendência para alargar tanto o diagnóstico como a intervenção para além das idades escolares, bem como a tendência para definir com maior precisão termos como “dificuldades” e “distúrbios”. Este foi também o período em que se tornou visível uma tendência para a implementação de uma colaboração mais estreita entre as escolas regulares e as especiais e para a utilização das novas tecnologias tanto no diagnóstico como na intervenção (LERNER; KLINE, 2005).

Assim, como reflexo da grande preocupação interdisciplinar existente nessa altura no campo das DAE, este período foi muito rico em contribuições, enfoques, investigações e desenvolvimento de métodos de avaliação e de intervenção (GARCÍA, 1995; TORGESEN, 1991), dos quais se podem destacar três grandes quadros conceptuais: o da análise aplicada do comportamento; o do processamento de informação; e o da neuropsicologia (CASAS, 1994; REBELO, 1993).

Neste momento, e de acordo com Torgesen (2004), parece estar eminente um novo período da evolução histórica das DAE, pelo que se torna fulcral dar atenção a alguns aspectos críticos. Assim, o referido autor chama atenção para a necessidade de se realizar um maior trabalho na especificação da definição das DAE, bem como para a importância de perceber a etiologia e o diag-

nóstico das DAE, especialmente no que concerne às disfunções do sistema nervoso central.

Torgesen (2004) acrescenta ainda que o conhecimento etiológico facilitará a diferenciação das DAE relativamente a outros tipos de problemas, o que constitui uma terceira preocupação a ter em conta no futuro deste campo. Por último, realça ainda a necessidade de se desenvolverem programas de intervenção específicos para as pessoas com DAE, aspecto para o qual poderá contribuir a classificação mais pormenorizada dos tipos e subtipos de DAE.

Por seu lado, Hammill (1993) começa por chamar a atenção para a necessidade de incluir as crianças com DAE na escola e nas suas actividades, bem como para os benefícios do uso combinado de várias abordagens de intervenção, mesmo quando estas parecem ser opostas. Mais ainda, refere que após se ter alcançado um consenso mais ou menos generalizado sobre a definição teórica é agora fundamental operacionalizá-la.

Por outro lado, para permitir a generalização das pesquisas realizadas e para garantir a validade externa destas, Hammill (2003) sugere também que é necessário homogeneizar e descrever as características metodológicas e das populações estudadas aquando da apresentação das investigações.

Definição e características das dificuldades de aprendizagem específicas

Poucos tópicos no campo das DAE evocaram tanto interesse e controvérsia como os relacionados com a definição das DAE (CORREIA, 2008; KIRK et al., 2005; HALLAHAN; MERCER, 2002; LERNER; KLINE, 2005). No entanto, apesar de ainda haver alguma confusão e desacerto entre os peritos na resposta à questão “O que são as DAE?”, este desacordo parece estar a ser quase ultrapassado, pois verifica-se um crescente consenso entre as diferentes definições.

Nesta linha, de entre as quatro definições que actualmente têm viabilidade profissional – a do NJCLD, a do USOE de 1977, a da LDA e a do ICLD, aquela que parece apresentar maiores possibilidades de se tornar a definição consensual para as DAE é a do *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), pois é a que tem maior aceitação internacional e viabilidade profissional por incluir todos os elementos que têm sido identificados como essenciais na literatura e que são defendidos pelos profissionais no campo (CORREIA, 2008; HALLAHAN; MERCER, 2002; HAMMILL, 1990).

Fundado em 1975, o NJCLD é um comité nacional constituído por representantes de diferentes organizações preocupadas com a educação e bem-estar das pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas e, em 1994, propôs a seguinte definição:

Dificuldades de Aprendizagem é um termo genérico que

diz respeito a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades de escuta, de fala, de leitura, de escrita de raciocínio ou de capacidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, são presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (e.g., deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio emocional grave) ou influências extrínsecas (e.g., diferenças culturais, ensino insuficiente ou inadequado) elas não são devidas a tais condições ou influências (NJCLD, 1994, p. 61-64).

Não obstante o atrás exposto, devido a questões políticas é provável que esta definição nunca substitua legalmente a definição do USOE de 1977, contudo, isso talvez seja pouco importante, pois o que é fundamental é que os profissionais e os familiares sejam consensuais acerca de uma definição, de tal modo que quando a utilizam possam afirmar com segurança que “Quando falamos em *dificuldades de aprendizagem específicas*, é isto que queremos dizer”.

Neste sentido, em Portugal, Correia (2008) refere que é evidente a necessidade de dar um sentido conceptual consensual ao termo DAE, que permita assim não só perceber melhor o conceito, como também conceber um conjunto de resposta educativas eficientes para os alunos com DAE.

Deste modo, Correia (2008, p. 165) propõe que

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

De acordo com Correia (2008), pretendendo ter um cariz educacional, esta definição envolve todas as características presentes nas definições que têm recebido maior consenso tanto por parte dos especialistas como das associações envolvidas na compreensão e defesa dos direitos das pessoas com DAE.

De facto, dando uma ênfase muito especial aos problemas com que as pessoas com DAE se confrontam, particularmente no que diz respeito ao processamento de informação, Correia (2008) defende que esta definição portuguesa encerra em si todos os parâmetros considerados nas definições estrangeiras mais importantes.

Assim, para além do processamento de informação que pode indiciar a *origem neurobiológica* desta problemática e portanto, a sua *condição vitalícia*, ela trata ainda de parâmetros fundamentais como o são o *padrão desigual de desenvolvimento*, o *envolvimento processual*, os *problemas numa ou mais áreas académicas*, a *discrepância académica* e a *exclusão de outras causas*. Mais, considera, como o fazem algumas das definições citadas acima, a importância da observação do *comportamento socioemocional* dos indivíduos que apresentam DAE (CORREIA, 2008, p. 47).

Apesar da sua importância, as definições de carácter teórico ou conceptual não são suficientes, pois, não sendo definições operacionais, não especificam as operações ou procedimentos pelos quais o constructo das DAE pode ser reconhecido e avaliado

Assim, no que se refere especificamente aos critérios de operacionalização da definição das DAE, de entre os muitos critérios referidos pelos vários autores, existem três que para além de serem referidos com maior frequência, são aqueles que reúnem maior consenso na sua utilização (CITOLER, 1996; FONSECA, 1999; GROBECKER, 1996). São eles: o critério da especificidade (ou inclusão); o critério da exclusão; e o critério da discrepância.

Genericamente, com o *critério de especificidade* pretende-se especificar em que âmbitos se produzem as DAE, referindo-se assim a um problema de aprendizagem que está confinado a um número limitado de domínios académicos ou cognitivos (CITOLER, 1996; SWANSON, 1991).

Com o *critério de exclusão* procura-se determinar o que as DAE não são (Fonseca, 1999), diferenciando-as assim de outras dificuldades que podem coexistir com elas (CITOLER, 1996; SWANSON, 1991).

De acordo com o *critério de discrepância*, que tem sido o mais utilizado no campo das DAE, estas caracterizam-se por uma falta de concordância entre o resultado real de uma aprendizagem e o esperado em função das habili-

dades cognitivas ou intelectuais do aluno (CITOLER, 1996; CORREIA, 2008; GROBECKER, 1996; KAVALÉ, 2002).

Para além dos três critérios referidos, torna-se absolutamente necessário recordar que existe um quarto critério de importância fundamental que é frequentemente esquecido, e que se prende com a *ausência de dispedagogia*, ou seja, a necessidade de existirem *adequadas condições pedagógicas* para se definir uma DAE (CASAS, 1994; FONSECA, 1999). Isto é, só podemos considerar a existência de DAE se, apesar de estarmos na presença de uma boa pedagogia, aquelas não desaparecerem (FONSECA, 1999).

Em síntese, não obstante o importante percurso já realizado, particularmente em Portugal ainda há algum caminho a percorrer tanto no que se refere à definição como à identificação das DAE, e no que se refere à operacionalização da definição e ao aperfeiçoamento dos critérios de identificação utilizados nesta.

De facto, com base na investigação e tendo consciência de que nem todas as características estão presentes em todas as crianças, motivo pelo qual podem servir apenas como ponto de referência para perceber estas crianças, é possível concluir que as características referidas como as mais frequência nas crianças com DAE são as que ocorrem nos seguintes níveis:

– **Indícios neurológicos** (CORREIA, 2008; Fonseca, 1995; HYND; MARSHALL; GONZALEZ, 1991; MARTÍN, 1994; MONEDERO, 1989; SHAYWITZ, 2003);

– **Atenção** (FONSECA, 1999; KIRBY; WILLIAMS, 1991; KIRK et al., 2005; KIRK; CHALFANT, 1984; MARTÍN, 1994);

– **Percepção** (FONSECA, 1999; JOHNSON; MYKLEBUST, 1991; KIRK; CHALFANT, 1984; KIRBY; WILLIAMS, 1991; KIRK et al., 2005; MARTÍN, 1994; MARTÍNEZ; GARCÍA; MONTORO, 1993; MERCER, 1994; WILLOWS, 1991);

– **Memória** (FONSECA, 1999; KIRK; CHALFANT, 1984; KIRBY; WILLIAMS, 1991; KIRK et al., 2005; MARTÍN, 1994; MERCER, 1994; SWANSON; COONEY, 1991);

– **Cognitivo** (CORREIA, 1997, 2008; FONSECA, 1999; KIRK & CHALFANT, 1984);

– **Psicolinguístico** (CORREIA, 2008; FONSECA, 1999; KIRK; CHALFANT, 1984; KIRBY; WILLIAMS, 1991; MANN, 1991; MARTÍN, 1994; MERCER, 1994);

– **Atividade motora e psicomotora** (CORREIA, 2008; FONSECA, 1999; KIRBY; WILLIAMS, 1991; MARTÍN, 1994; MARTÍNEZ; GARCÍA; MONTORO, 1993; MERCER, 1994); e

– **Emocional e sócio-emocional** (BRYAN, 1991; CORREIA, 2008; FONSECA, 1999; KIRBY; WILLIAMS, 1991; MARTÍN, 1994; MERCER, 1994; MONEDERO, 1989).

Torna-se ainda fundamental recordar que, tal como refere Martín (1994), é preciso ter em conta que se por um lado muitas destas características e/ou transtornos (e.g., memória, atenção, etc.) são objecto de estudo e são frequentemente tidos em conta pelos defensores de distintas abordagens teóricas relacionadas com aspectos cognitivos e perceptivos, dada a relação que estes aspectos têm com a aprendizagem e aquisição de conhecimentos, por outro lado, existem outros sintomas e transtornos (e.g., sócio-emocionais e culturais) que são tomados como factores associados com as DAE em tarefas e aprendizagens escolares básicas e que podem ser a causa dessas dificuldades.

A hierarquia da linguagem e dificuldades de aprendizagem específicas

Como é sabido, a actividade da escola assenta, conforme a terminologia anglo-saxónica, nos três *rs* tradicionais (*Reading, wRiting e aRithmetic*), ou seja, leitura, escrita e aritmética (ALMEIDA, 1996). Neste sentido, embora existam DAE que podem surgir noutras actividades que não as eminentemente escolares, como referido atrás, é natural que as dificuldades que surgem nas crianças em idade escolar, e que representam preocupação para pais e educadores, se relacionem com estes três tipos de actividades.

No entanto, a leitura, a escrita e a aritmética, e antes delas a compreensão auditiva e a fala, são elementos de uma faculdade mais abrangente e hierarquizada, que é a linguagem, a qual é a expressão de um atributo exclusivo da espécie humana, pois não é possuída por nenhuma outra criatura (HEATON; WINTERSON, 1996).

Não obstante esta faculdade para a linguagem estar presente em todos os seres humanos, a linguagem geralmente está organizada e manifesta-se de acordo com uma hierarquia de sistemas verbais e não verbais, que seguem uma determinada sequência, nomeadamente a linguagem interior, a linguagem auditiva ou falada, a linguagem visual ou escrita e a linguagem quantitativa (FONSECA, 1999; HEATON; WINTERSON, 1996).

É exactamente ao nível da linguagem visual ou escrita e linguagem quantitativa, as quais envolvem a leitura, a escrita e a aritmética, que surgem as principais DAE, nomeadamente a dislexia, a disgrafia, a disortografia e a discalculia (CRUZ, 2009).

Assim, de um modo genérico, enquanto a leitura e a escrita envolvem duas componentes fundamentais cada (i.e., descodificação e compreensão para a leitura, e codificação e composição para a escrita), a aritmética envolve três componentes principais distintas, ou seja, o sentido de número ou numeração, a resolução de operações ou cálculo e a resolução de problemas.

Deste modo, constituindo as quatro principais formas de DAE, a *dislexia* refere-se às dificuldades no processo da leitura, a *disgrafia* e a *disortografia* reporta-se às dificuldades no processo da escrita, e a *discalculia* diz respeito às dificuldades na aritmética (CRUZ, 2009).

Fazendo uma breve referência à *dislexia*, e não obstante existirem variadas definições, geralmente os autores concordam em a considerar como sendo uma dificuldade primária para a leitura, que afecta notavelmente a habilidade para perceber as letras e as palavras como símbolos, ficando deste modo afectada a habilidade para integrar o significado do material escrito.

Uma das definições mais aceites é da World Federation of Neurology (1968), a qual propõe que a *dislexia* é uma desordem, que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar de a instrução ser a convencional, a inteligência normal, e das oportunidades socioculturais. Depende de distúrbios cognitivos fundamentais, que são, frequentemente, de origem constitucional.

Por seu lado, para além da sua componente grafomotora, a escrita e a sua aprendizagem implicam duas grandes componentes ou funções, nomeadamente a codificação e a composição, nas quais podem ocorrer distintas alterações.

Assim, podem surgir dois tipos genéricos de problemas ao nível da escrita: a *disgrafia* – que se prende com a organização motora inerente à escrita, isto é, com problemas de execução gráfica e de escrita das palavras; e a *disortografia* – que se relaciona com a codificação e com a composição escrita, ou seja, destaca problemas ao nível ortográfico, da planificação e da formulação escrita (BAROJA; PARET; RIESGO, 1993; FONSECA, 1999; MONEDERO, 1989). Enquanto a primeira se deve a perturbações nos processos motores de execução do traço gráfico, a segunda afecta a ideação, a formulação e a produção, bem como os níveis de abstracção, gerando assim dificuldades na expressão escrita.

Por último, a *discalculia* refere-se a um transtorno estrutural (i.e., disfunção neurológica) de maturação das habilidades matemáticas, que está presente sobretudo nas crianças e que se manifesta por dificuldades na realização do processamento dos números, no cálculo aritmético e na resolução de problemas (CITOLER, 1996; DEAÑO, 2000; GARCÍA, 1995).

Diagnóstico e intervenção nas dificuldades de aprendizagem específicas

Como já foi referido, quando falamos de DAE estamos a lidar com um campo complexo, no qual é difícil encontrar consensos. Assim, o diagnóstico e a intervenção tendem a ser o resultado da contribuição de profissionais oriundos de diferentes disciplinas (CRUZ, 2009).

Deste modo, no que se refere ao diagnóstico os autores sugerem que para ter uma noção mais global da pessoa é necessário combinar as informações provenientes de várias áreas, ou seja, o diagnóstico é um processo que implica uma participação transdisciplinar, com particular destaque para a neurologia, a psicologia, a pedagogia e a sociologia (MARTÍN, 1994).

Tendo por base um trabalho de equipa, tem-se verificado que alguma mudança nos modelos de diagnóstico, pois de um diagnóstico *baseado na discrepância* e geralmente associado a um diagnóstico por *exclusão*, tem havido uma progressiva mudança para uma *avaliação dos processos intrínsecos* como modelo de diagnóstico, bem como para um modelo de *resposta à intervenção* como paradigma de identificação das DAE (GRESHAM, 2002; TORGESEN, 2002).

De notar que, independentemente do modelo utilizado, a identificação e o diagnóstico das DAE só tem sentido se servirem de ponto de partida para a planificação de uma intervenção ajustada às necessidades da criança (CRUZ, 2007; FONSECA, 1999; KIRK et al., 2005).

Na sequência do exposto, e fazendo uma breve referência à intervenção, torna-se necessário perceber que a mesma envolve tanto os modelos de colocação ou de serviço educativo como os tipos de intervenção ou instrução, ficando evidente que também a este nível existem várias abordagens e vários pontos de vista, que no entanto parecem ganhar mais força se forem combinados e aproveitados no seu melhor (HALLAHAN; MERCER, 2002; MACMILLAN; SIPERSTEIN, 2002; MARTÍN, 1994).

Deste modo, no que se refere aos modelos de educação, a ideia fulcral é a de que sempre que possível o ensino deve ocorrer num ambiente inclusivo, isto é, a criança com DAE deve regressar a um ambiente educativo inclusivo logo que possível, sendo considerada a sua colocação em ambientes especializados ou limitativos apenas em casos bem justificados (CORREIA, 1997).

No entanto, como sugerem Bradley, Danielson e Hallahan (2002b) e Denton et al. (2006), as crianças com DAE necessitam do apoio da Educação Especial, no qual deverá ser fornecida uma intervenção de alta intensidade e qualidade, pois instruções *consistentes* e de *alta qualidade*, e uma intervenção *suplementar e de pequeno grupo* não são suficientes para dar resposta às necessidades educativas especiais destas crianças.

No que se refere aos tipos de metodologias de intervenção, existem três que são as mais utilizadas nas DAE, nomeadamente a medicamentosa ou farmacológica, a psicoterapêutica e a reeducativa ou reabilitativa (CRUZ, 2009), as quais correspondem, respectivamente, ao modelo médico, ao modelo psicológico e ao modelo educativo ou pedagógico (REYNOLDS, 1992).

No entanto, a metodologia de intervenção por excelência das DAE é aquela que, de um modo mais amplo, é designada por *reeducação* ou *reabilitação*, na qual a criança com DAE é apoiada por um professor ou especialista, com o qual realiza determinadas tarefas com o objectivo de superar os problemas que dificultam a sua aprendizagem escolar (LERNER; KLINE, 2005; MONEDERO, 1989; PÉREZ, 1989).

Neste contexto, as principais perspectivas teóricas de intervenção reeducativa ou reabilitativa incluem as abordagens *comportamentalista ou behaviorista*, *neuropsicológica* e *cognitivista* (CASAS, 1994; LERNER; KLINE, 2005; REBELO, 1993; REYNOLDS, 1992), bem como a *desenvolvimentalista ou construtivista* (GROBECKER, 1996) e a *psicoeducacional* (PÉREZ, 1989; REYNOLDS, 1992).

Do atrás referido resulta a ideia de que a intervenção no campo das DAE é um processo que actua directamente sobre a pessoa, mas no qual não se pode perder de vista a sua interacção com o meio familiar, escolar e social, etc., já que o êxito ou fracasso da pessoa nos seus estudos é mediatizado pelo seu envolvimento (CRUZ, 2009).

Em conclusão, o melhor e mais efectivo diagnóstico e a melhor e mais efectiva intervenção é aquela que tem por trás uma abordagem transdisciplinar, pois nesse caso a pessoa é perspectivada nas suas múltiplas dimensões e personalidade própria. Em complemento, aquela avaliação e intervenção que consegue transcender o âmbito do ensino e alcançar outras áreas actualmente reconhecidos como importantes, como são a social, a económica, a política e a cultural, não esquecendo nunca a componente motivacional, parecem ser as mais completas e produtivas (CRUZ, 2009).

Referências

ALMEIDA, L. S. Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. **Psicologia: teoria, investigação e prática**, v. 1, p. 17-32, 1996.

BAROJA, F. F.; PARET, A. M. L.; RIESGO, C. P. **La dislexia**: origen, diagnóstico y recuperación. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 1993.

BRADLEY, R.; DANIELSON, L.; HALLAHAN, D. P. Introduction. In: _____. (Ed.). **Identification of learning disabilities**: research and practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002a. p. xxv-xxxii.

BRADLEY, R.; DANIELSON, L.; HALLAHAN, D. P. Specific learning disabilities: building consensus for identification and classification. In: _____. (Ed.). **Identification of learning disabilities: research and practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002b. p. 791-806.

BRYAN, T. Social problems and learning disabilities. In: BERNICE Y. L. Wong (Ed.), **Learning about learning disabilities**. New York: Academic Press, 1991. p. 195-229.

CASAS, A. M. **Introducción a las dificultades en el aprendizaje**. Valencia: Promolibro, 1994.

CITOLER, S. D. **Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – lectura, escritura, matemáticas**. Málaga: Aljibe, 1996.

CORREIA, L. M. **Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa**. Porto: Porto, 2008.

CORREIA, L. M. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. **Análise Psicológica**, v. XXII, n. 2, p. 369-376, 2004.

CORREIA, L. M. Causas das dificuldades de aprendizagem: e as dúvidas permanecem. **COMMVNICARE – Revista de Comunicação**, v. 2, p. 55-76, 1997.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem: que são? como entendê-las?** Porto: Porto, 1999.

CRUZ, V. **Dificuldades de aprendizagem específicas**. Lisboa: Lidel, 2009.

CRUZ, V. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Lisboa: Lidel, 2007.

DEAÑO, M. **Como prevenir las dificultades de cálculo**. Málaga: Aljibe, 2000.

DENTON, C. A. et al. An evaluation of intensive intervention for students with persistent reading difficulties. **Journal of Learning Disabilities**, v. 39, n. 5, p. 447-466, 2006.

WORLD FEDERATION OF NEUROLOGY. Report of research group on developmental dyslexia and world illiteracy. **Bulletin of the Orton Society**, 18, 21-22, 1968.

FONSECA, V. **Insucesso escolar: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem**. Lisboa: Âncora, 1999.

FONSECA, V. Assessment and treatment of learning disabilities in Portugal. **Journal of Learning Disabilities**, v. 29, n. 2, p. 114-117, 1996.

FONSECA, V. **Uma introdução às dificuldades de aprendizagem**. Lisboa: Editorial Notícias, 1984.

FONSECA, V. Alguns aspectos da caracterização psiconeurológica da criança com disfunção cerebral mínima (DCM). **Infanto - Revista Neuropsiquiátrica da Infância e Adolescência**, 3 (1), 30-39, 1995.

GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: lenguaje, lecto-escritura y matemáticas. Madrid: Narcea, 1995.

GRESHAM, F. M. Responsiveness to intervention: an alternative approach to the identification of learning disabilities. In: BRADLEY, R.; DANIELSON, L.; HALLAHAN, D. P. (Ed.). **Identification of Learning disabilities**: research and practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 467-519.

GROBECKER, B. Reconstructing the paradigm of learning disabilities: a holistic/constructivist interpretation. **Learning Disability Quarterly**, v. 19, p.179-200, Summer 1996.

HALLAHAN, D. P.; MERCER, C. D. Learning disabilities: historical perspective. In: BRADLEY, R.; DANIELSON, L.; HALLAHAN, D. P. (Ed.). **Identification of Learning disabilities**: research and practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 1-65.

HAMMILL, D. D. A brief look at the learning disabilities movement in the United States. **Journal of Learning Disabilities**, v. 26, n. 5, p. 295-310, 1993.

HAMMILL, D. D. On defining learning disabilities: na emerging consensus. **Journal of Learning Disabilities**, v. 23, n. 2, p. 74-84, 1990.

HEATON, P.; WINTERSON, P. **Dealing with dyslexia**. London: Whurr, 1996.

HYND, G. W.; MARSHALL, R.; GONZALEZ, J. Learning disabilities and presumed central nervous system dysfunction. **Learning Disability Quarterly**, v. 14, p. 283-296, Fall 1991.

JOHNSON, D. J.; MYKLEBUST, H. R. **Distúrbios de aprendizagem**: princípios e práticas educacionais. São Paulo: Pioneira, 1991.

KAVALE, K. A. Discrepancy models in the identification of learning disabilities. In: BRADLEY, R.; DANIELSON, L.; HALLAHAN, D. P. (Ed.). **Identification of Learning disabilities**: research and practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 369-426.

KIRBY, J. R.; WILLIAMS, N. H. **Learning problems**: a cognitive approach. Toronto: Kagan & Woo, 1991.

KIRK, S. A.; CHALFANT, J. C. **Academic and developmental learning disabilities**. Denver: Love, 1984.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J.; ANASTASIOW, N. J.; COLEMAN, M. R. **Educating exceptional children**. Boston: Houghton Mifflin, 2005.

LERNER, J. W.; KLINE, F. **Learning disabilities and related disorders: characteristics and teaching strategies**. Boston: Houghton Mifflin, 2005.

MACMILLAN, D. L.; SIPERSTEIN, G. N. Learning disabilities as operationally defined by schools. In: BRADLEY, R.; DANIELSON, L.; HALLAHAN, D. P. (Ed.). **Identification of Learning disabilities: research and practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 287-333.

MANN, V. Language problems: a key to early reading problems. In: BERNICE, Y.; WONG, L. (Ed.). **Learning about learning disabilities**. New York: Academic Press, 1991. p. 129-162.

MARTÍN, M. A. C. Dificultades globales de aprendizaje. In: GARCÍA, S. M. (Ed.). **Bases psicopedagógicas de la Educación Especial**. Madrid: Marfil, 1994. (p. 145-168).

MARTÍNEZ, M. P.; GARCÍA, M. C.; MONTORO, J. M. **Dificuldades de aprendizagem**. Porto: Porto, 1993.

MARTINS, A. P. L. **Dificuldades de aprendizagem: compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso**. 2006. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança – Área de Educação Especial; Braga). – Instituto de Estudos da Criança–Universidade do Minho, 2006.

MERCER, C. D. Learning disabilities. In: HARING, N. G.; MCCORMICK, L.; HARING, T. G. (Eds.). **Exceptional children and youth – na introduction to special education**. New Jersey: Prentice-Hall, 1994. p. 114-164.

MONEDERO, C. **Dificultades de aprendizaje escolar: una perspectiva neuropsicológica**. Madrid: Pirámide, 1989.

NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES. **Collective perspectives on issues affecting learning disabilities**: Austin, TX: Pro-Ed., 1994.

PÉREZ, J. A. P. **Fracaso escolar: diagnostico e intervencion, una perspectiva neuropsicologica**. Madrid: General Pardiñas, 1989.

REBELO, J. A. S. **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico**. Rio Tinto: ASA, 1993.

REYNOLDS, C. R. Two key concepts in the diagnosis of learning disabilities and the habilitation of learning. **Learning Disability Quarterly**, v. 15, p. 2-12, Winter 1992.

SHAYWITZ, S. **Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for overcoming reading problems at any level**. CIDADE – New York; EDITORA – Alfred A. Knopf, 2003.

SWANSON, H. L. Operational definitions and learning disabilities: na overview. **Learning Disability Quarterly**, v. 14, p. 242-254, Fall 1991.

SWANSON, H. L.; COONEY, J. B. Learning disabilities and memory. In: BERNICE, Y.; WONG, L. (Ed.). **Learning about learning disabilities**. New York: Academic Press, 1991. p. 103-127.

TORGESEN, J. K. Lessons learned from the last 20 years of research on interventions for students who experience difficulty learning to read. In: McCardle, P.; Chhabra, V. (Ed.). **The voice of evidence in reading research**. Baltimore: Brookes, 2004. p. 355-382.

TORGESEN, J. K. Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weaknesses. In: BRADLEY, R.; DANIELSON, L.; HALLAHAN, D. P. (Ed.). **Identification of Learning disabilities: research and practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 566-613.

TORGESEN, J. K. Learning disabilities: historical and conceptual issues. In: BERNICE, Y.; WONG, L. (Ed.). **Learning about learning disabilities**. New York: Academic Press, 1991. p. 3-37.

WILLOWS, D. M. Visual processes in learning disabilities. In: BERNICE, Y.; WONG, L. (Ed.). **Learning about learning disabilities**. New York: Academic Press, 1991. p. 163-193.

Correspondência

Vitor Cruz – Faculdade de Motricidade Humana, Estrada da Costa, 1495-688, Cruz Quebrada, Portugal.

E-mail: vcruz@fmh.utl.pt

Recebido em 01 de outubro de 2011

Aprovado em 03 de novembro de 2011