

Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais

LUÍS DE MIRANDA CORREIA (*)

INTRODUÇÃO

O conceito de dificuldades de aprendizagem (DA) surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a experimentar insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tal como a leitura, a escrita ou o cálculo.

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

problemática, comumente designada por deficiência mental.

Assim sendo, o aluno com DA é um aluno com um potencial para a aprendizagem médio, ou acima da média, sendo este aspecto um factor de grande importância a transmitir-lhe no sentido de o ajudar a situar-se e a compreender as suas áreas fortes e necessidades educativas.

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

Depois de um percurso de investigação sinuoso, em que, inicialmente, as DA foram vistas por vários prismas (ver Wiederholt, 1974), centrando-se as desordens que lhe eram atribuídas nas áreas da linguagem falada e escrita e nos problemas perceptivo-motores, em meados dos anos 60¹, nos anos 70 e parte dos anos 80, um grupo de educadores, médicos e investigadores come-

(*) Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

¹ Em 1963 Kirk apresenta o termo *dificuldades de aprendizagem*.

çam a centrar a sua atenção na área da linguagem, tentando estabelecer uma conexão aparente entre algumas desordens de comunicação e as DA. Este grupo de estudiosos começou por identificar e estudar crianças que tinham problemas de leitura e, em certos casos, problemas de leitura e de cálculo, para depois se ocupar com o estudo das DA, em termos mais restritos, ou seja, preocupando-se com a especificidade de determinada problemática dentro do contexto mais lato das DA².

Começam, assim, a surgir nos últimos 20 anos programas educacionais eficazes, fruto de um esforço concertado entre investigadores, educadores e pais, fazendo das DA, designadamente das DA específicas (dislexias, disgrafias, discalculias, etc.), problemáticas bem compreendidas e com bons prognósticos.

Hoje em dia, salvo o caso das dificuldades de aprendizagem não verbais (DANV), que ainda continuam a ser alvo de uma atenção muito especial pelo facto da investigação só muito recentemente se ter debruçado sobre elas³, as DA em geral são entendidas como uma problemática receptora de serviços de educação especial, tendo os alunos que as apresentem direito a programações educacionais individualizadas que reflectam as suas características e necessidades.

A SITUAÇÃO EM PORTUGAL

No entanto, este não parece ser o caso no nosso país, onde a legislação não contempla esta categoria⁴ e, por conseguinte, onde os alunos que

apresentam DA são totalmente ignorados e, na maioria dos casos, entregues a um insucesso escolar total⁵ que leva a níveis assustadores de absentismo e de abandono escolar.

Esta situação tão dramática motivou a elaboração deste artigo cujo objectivo será o de tentar apresentar argumentos científico-pedagógicos em defesa da inserção das DA dentro do grupo das necessidades educativas especiais (NEE) e, como tal, receptoras de serviços de apoio especializados.

Chegados aqui, retomamos as DA no sentido de tentarmos problematizá-las nas NEE. Se, por um lado, nos parece tarefa fácil, dado o caudal de literatura que existe sobre o assunto (Fonseca, 1984, 1999; Correia, 1991; Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1996; Bender, 1998; Hammill & Bryant, 1998; Cruz, 1999), por outro, ela não será assim tão fácil, tendo em conta a interpretação do conceito feita pela maioria dos profissionais de educação no nosso país. E é por esta interpretação que vamos começar.

Em Portugal, no que se refere à atenção dada às DA, de uma forma sucinta, a análise efectuada revela as seguintes conclusões:

Num sentido lato, as DA são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou NEE. Esta parece ser a interpretação dada ao conceito por um grande número de profissionais de educação que, por paralelismo semântico (dificuldade vs. problema) ou por desconhecimento ou, até, por indução, o aceitam num sentido muito mais amplo.

O Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, acentua esta perspectiva ao referir no seu preâmbulo que «a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração» leva a salientar «a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com

² Como exemplo podemos citar a dislexia, inicialmente traduzida numa inabilidade para a leitura.

³ O primeiro livro inteiramente dedicado às DANV, intitulado *Nonverbal learning disability: The syndrome and the model*, da autoria de Byron Rourke, foi escrito em 1989 e, em Portugal, só na década de 90 e anos seguintes é que aparece alguma literatura sobre este assunto pela mão do Professor Vítor da Fonseca, da qual podemos destacar o seu artigo intitulado «Dificuldades de aprendizagem não verbais», publicado no primeiro número da revista *Inclusão*.

⁴ Só o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, a menciona no seu preâmbulo, mas com um sentido lato, querendo significar problemas de aprendizagem.

⁵ Muitos deles chegam ao 2.º Ciclo do Ensino Básico com idades cronológicas muito superiores às normais e com problemas significativos nas áreas da leitura, da escrita e da matemática.

deficiência ou com dificuldades de aprendizagem» (p. 4390).

Aqui o termo dificuldades de aprendizagem, embora não tenha sido definido no referido Decreto-Lei, parece subentender NEE ou problemas de aprendizagem.

Há ainda a salientar uma outra perspectiva, esta muito mais controversa, uma vez que, intencionalmente ou não, ela vem situar as DA no foro da deficiência mental, com as devidas consequências, muito negativas em nosso entender, quer para os profissionais de educação, quer para os alunos que apresentam DA. Assim, no relatório do Conselho Nacional de Educação, intitulado *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*, Bairrão e col. (1998) afirmam:

«Nas categorias Dificuldades de Aprendizagem Ligeiras, Dificuldades de Aprendizagem Moderadas ou Dificuldades de Aprendizagem Severas, consoante o grau de dificuldade do aluno, deveriam ser incluídos os alunos que apresentam deficiências ou incapacidades, de grau ligeiro, moderado ou severo, que não se incluem em nenhuma das restantes categorias existentes nos quadros do inquérito e que se traduzem em necessidades especiais a nível das aprendizagens. (...) Por isso, não se considerou a deficiência mental como uma categoria independente das Dificuldades de Aprendizagem. Assim, os alunos que apresentem deficiência mental deveriam ser classificados em função do tipo e grau de dificuldades que essa deficiência acarreta a nível das aprendizagens, ou seja, estes alunos deveriam ser incluídos numa das categorias das Dificuldades de Aprendizagem (Ligeiras, Moderadas ou Severas).» (p. 110)

Contudo, perante todo um passado científico que sempre se referiu às DA como uma problemática por si, a ter em atenção, com direito a serviços de apoio especializados (Kirk, 1963; Johnson & Myklebust, 1967, 1991; Fonseca, 1984, 1999; NJCLD, 1994; Correia, 1991, 1997; Hallahan & Kauffman, 1997; Smith, Dowdy, Polloway & Blalock, 1997; Bender, 1998; Cruz, 1999), um posicionamento deste tipo só aumenta a confusão sobre o conceito de DA, diminuindo, ou mes-

mo eliminando, a possibilidade de intervenções pedagógicas adequadas para quem realmente apresenta DA.

Kauffman (2002), ao referir-se à investigação na era do pós-modernismo, comenta:

«Afirmações mal pensadas deformam a educação, quer o seu contra-senso seja pós-moderno ou político, ou ambas as coisas, e muitas delas são baseadas em investigação científica cujo mérito é duvidoso.» (p. 39)

Também Mckinney (1984), ao falar de técnicas de classificação empírica com respeito à caracterização das DA, afirma:

«...estas técnicas parecem ter o potencial para diferenciar, por um lado, as dificuldades de aprendizagem da deficiência mental e, por outro, do insucesso escolar não categorizado.» (p. 48)

É bem evidente, nas palavras de Mckinney, a importância de se saber diferenciar entre DA e deficiência mental, uma vez que, para além destas duas categorias apresentarem características bastante desiguais, também exigem programações educacionais individualizadas muito diferentes.

Por seu turno, também a nova definição de DA proposta pela *Learning Disabilities Association of Ontário*, Canadá, datada de 2001, corrobora esta diferença, ao afirmar que:

«As dificuldades de aprendizagem são incapacidades específicas e não incapacidades globais e, como tal, são distintas da deficiência mental.» (p. 1)

Um outro dado a referir, quanto à exclusão desta problemática do seio das NEE ou, até, quanto à sua inexistência no espectro dos problemas de aprendizagem, prende-se com o preceituado no Artigo 10.º, Ponto 2, do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, que nem sequer a refere. Ora, é sabido que há um grupo de alunos cujas “desordens neurológicas” interferem com a recepção, integração ou expressão de informação (Fonseca, 1984, 1996, 1999; Correia, 1991, 1997; Adelman & Taylor, 1993; Rebelo, 1993; Smith, Dowdy, Polloway & Blalock, 1997; Cruz, 1999) reflectindo-se numa “discapacidade” ou “impedimento” para a aprendizagem da leitura, da es-

crita, ou do cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais (Correia, 1991, 1997; Rebelo, 1993; Cruz, 1999; Fonseca, 1999, 2001), que ao não ser abrangido por serviços de apoio especializados (serviços de educação especial), sente um prolongado insucesso académico e, até, social que o leva, na maioria dos casos, ao abandono escolar.

Estamos, aqui, a considerar um sentido mais restrito de ver esta problemática, cuja interpretação do conceito de DA se restringe a uma minoria de especialistas e profissionais de educação, mas que é a que deveria receber mais atenção, uma vez que, até à data, as sucessivas reformas e reorganizações curriculares ainda não conseguiram dar uma resposta eficaz à constelação de problemas nas áreas da leitura, da escrita e da matemática que grassam nas nossas escolas, tantos deles associados, porventura, a factores que se prendem com as DA.

A PROBLEMATIZAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Na nossa óptica, e tendo por base tudo o que atrás ficou dito, torna-se importante dar um *sentido conceptual* ao termo DA para, a partir daí, podermos identificar adequadamente e programar eficazmente para os alunos que verdadeiramente apresentem DA.

Assim sendo, será ao darmos esse sentido conceptual ao termo DA que iniciaremos um processo que nos vai permitir não só perceber o conceito, mas também chegar a um conjunto de respostas educativas eficazes para os alunos que realmente apresentem DA.

Como educadores, podemos tornar-nos muito mais capazes quando aceitamos uma definição abrangente, embora clara e precisa, que nos permita um grau elevado de flexibilidade. No nosso entender, a definição do *National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)* é aquela que, hoje em dia, parece receber maior consenso, pelo que será ela que nos servirá de base à nossa pretensão de inserir as DA no contexto das NEE.

A definição do NJCLD diz o seguinte:

«*Dificuldades de aprendizagem* é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso

das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem.

Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.» (1994, pp. 65-66)

Mesmo sendo a mais consensual e uma das mais explícitas, nem assim esta definição deixa antever toda a gama de problemas académicos e psicológicos que o termo dificuldades de aprendizagem engloba. Talvez não seja esse o objectivo das definições, esclarecer-nos cabalmente sobre um determinado assunto. O certo é que as dificuldades de aprendizagem podem afectar um número considerável de capacidades cognitivas necessárias para o desenvolvimento de aptidões pré-académicas e, conseqüentemente, impedir uma aprendizagem com sucesso (Smith, Pollaway, Patton & Dowdy, 1995; Johnson & Johnson, 2000).

De acordo com um vasto caudal de investigação, os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam um conjunto de inabilidades em áreas tão diversas como o são, por exemplo, as da percepção visual, auditiva, de linguagem e de comunicação. Assim, eles podem sentir muitos problemas na compreensão de números, na decodificação de letras e palavras em textos ou, até, nas relações causa-efeito. Estes problemas podem surgir numa ou mais áreas académicas (DA ligeiras vs. DA severas), relacionadas ou não entre si. E deve-se a este facto, das DA incluírem uma vasta gama de condições problemáticas, o aparecimento do termo *dificuldades de aprendizagem específicas*, que mais não quer dizer que ao reconhecermos que um aluno tem dificuldades de aprendizagem, este reconhecimen-

to ser-nos-á inútil caso não possamos *especificar* com mais rigor essa condição.

Até à data, pelo menos seis categorias de DA foram já identificadas:

1- *Auditivo-linguística*. Prende-se com um problema de percepção que, frequentemente, leva o aluno a ter dificuldade na execução ou compreensão das instruções que lhe são dadas. Não é, portanto, um problema de acuidade auditiva (o aluno consegue ouvir bem), mas sim de compreensão/percepção daquilo que é ouvido.

2- *Visuo-espacial*. Envolve características tão diversas como uma inabilidade para compreender a cor, para diferenciar estímulos essenciais de secundários (problemas de figura-fundo) e para visualizar orientações no espaço. Assim, aqueles alunos que apresentem problemas nas relações espaciais e direccionais têm frequentemente dificuldades na leitura, começando, por exemplo, por ter problemas na leitura das letras *b* e *d* e *p* e *q* (reversões).

3- *Motora*. Aqui o aluno que apresenta DA ligadas à área motora tem problemas de coordenação global ou fina ou, mesmo, de ambas, visíveis quer em casa quer na escola, criando, tantas vezes, problemas na escrita e no uso do teclado e do rato de um computador.

4- *Organizacional*. Este problema leva o aluno a experimentar dificuldades quanto à localização do *princípio*, *meio* e *fim* de uma tarefa. O aluno tem ainda dificuldade em resumir e organizar informação, o que o impede, com frequência, de fazer os trabalhos de casa, apresentações orais e outras tarefas escolares afins.

5- *Académica*. Esta categoria é uma das mais comuns no seio das DA. Os alunos tanto podem apresentar problemas na área da matemática, como serem dotados nesta mesma área e terem problemas severos na área da leitura ou da escrita, ou em ambas.

6- *Socioemocional*. O aluno com problemas nesta área tem dificuldade em cumprir regras sociais (esperar pela sua vez) e em interpretar expressões faciais o que faz com que ele seja muitas vezes incapaz de

desempenhar tarefas consentâneas com a sua idade cronológica e mental.

Na mesma ordem de ideias, Lyon e Flynn (1991) consideraram um conjunto de subgrupos comuns onde se enquadram os indivíduos com DA, baseado no tipo específico de incapacidade (cognitiva, linguística, de leitura, de escrita, de cálculo e socioemocional), para tentarem chegar a um sistema de classificação que permita dar uma melhor resposta às suas necessidades.

Dizem eles que:

«Dado que os problemas conceptuais que caracterizam a área das dificuldades de aprendizagem não parecem ter tendência para diminuir num futuro próximo, a identificação de subgrupos e subtipos de dificuldades de aprendizagem pode ser melhor conseguida se considerarmos uma perspectiva longitudinal desenvolvimental.» (p. 71)

No nosso entender, o que os autores pretendem dizer é que os professores e demais agentes educativos devem observar os alunos atentamente, durante um período razoável de tempo, em ambientes diferenciados e em diferentes idades, para poderem perceber que tipo de subgrupos existem realmente e como atendê-los eficazmente.

Fazê-lo, e torna-se imperativo que assim seja, é reconhecer que os alunos com DA, sejam quais forem as suas características, devem ser sujeitos a observações e avaliações cuidadas que levem a planificações e programações eficazes. Estas programações, de cariz individualizado, exigem na maioria dos casos a intervenção dos serviços de apoio especializados (de educação especial) para que as necessidades dos alunos com DA (académicas e socioemocionais) possam vir a ser colmatadas. E, se assim é, então fácil se torna compreender que as DA terão que ser, necessariamente, uma das categorias das NEE.

Ora vejamos: Uma das definições de NEE (Correia, 1997), comumente usada no nosso país, diz-nos o seguinte:

«Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de *serviços de educação especial* durante todo ou parte

do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento *académico, pessoal e socioemocional*.

Por **condições específicas** entende-se:

i) O conjunto de problemáticas relacionadas com autismo, surdocegueira, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, deficiência motora, perturbações emocionais graves, problemas de comportamento, *dificuldades de aprendizagem*, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde.

As condições específicas são identificadas através de uma avaliação compreensiva, feita por uma **equipa multidisciplinar**, também por nós designada por **equipa de programação educativa individualizada** (EPEI).

Por **serviços de educação especial** entende-se:

ii) O conjunto de **serviços de apoio especializados** destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efectuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades.» (p. 25)

Esta definição deixa antever duas premissas que levam a uma só conclusão. A primeira diz respeito ao facto de que o aluno com NEE só é considerado como tal quando exhibe *determinadas condições específicas*. A segunda diz que o aluno ao apresentar essas condições específicas deve ter direito a uma avaliação exaustiva, feita por um conjunto de profissionais de educação (EPEI), com o fim de lhe ser elaborada uma programação educacional individualizada que responda às suas necessidades. Diz ainda que para a concretização dessa programação a escola deve poder recorrer, sempre que necessário, a um con-

junto de serviços de apoio especializados (de educação especial).

Ora, no caso do aluno com dificuldades de aprendizagem, como vimos atrás, ele pode apresentar um conjunto de problemas (cognitivos, de linguagem, académicos e socioemocionais) que vão dificultar em muito o seu processamento de informação e, por conseguinte, as suas aprendizagens. Estes problemas são, na maioria dos casos, intrínsecos ao aluno e, de acordo com a investigação mais recente, terão uma origem neurobiológica (Silver, 1998).

Temos, assim, a resposta para a primeira premissa, ou seja, os problemas do aluno são reais, situam-se na esfera do processamento de informação (recepção, integração ou expressão de informação) e, portanto, constituem *condições específicas* que devem ser englobadas nas NEE.

Assim sendo, também a segunda premissa será verdadeira, uma vez que o aluno com DA ao apresentar determinadas condições específicas, geralmente impeditivas de uma boa aprendizagem, necessita de ser observado e avaliado, bem como os seus ambientes de aprendizagem, no sentido de lhe poderem ser dadas respostas educativas adequadas tantas vezes efectuadas pelos serviços de apoio especializados (de educação especial).

Verificadas as premissas, a conclusão torna-se evidente: *as DA são uma categoria das NEE, caracterizadas, numa perspectiva orgânica, por um conjunto de desordens neurológicas que interferem com a recepção, integração e expressão de informação e, numa perspectiva educacional, por uma inabilidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo, ou para a aquisição de aptidões sociais*.

Deste modo, se pretendemos criar ambientes de sucesso para alunos com DA, então torna-se crucial que consideremos as DA como uma das problemáticas das NEE, com direito a serviços de educação especial, e que percebamos o processo que leva a atendimentos eficazes que permitam maximizar os seus potenciais, ou seja, ao aspirarmos a que um aluno com DA venha a suceder numa escola regular da área da sua residência, preferencialmente numa classe regular dessa mesma escola, então a regra deve ter a ver com a implementação de um *sistema inclusivo responsável* que tenha por base a colaboração entre os vários agentes educativos, a apropriação

de recursos, o envolvimento parental e o respeito pelos direitos do aluno. Só assim, compreendendo realmente o que são DA e promovendo os padrões educativos, conseguiremos assegurar aos alunos com DA uma educação de qualidade que se apoie não só nos atributos e na experiência dos professores, mas também em adequações curriculares eficazes que permitam responder às suas necessidades, maximizando as suas competências, quer nas áreas académica e socioemocional, quer na sua preparação para a vida activa, onde se pretende que eles venham a tornar-se em elementos o mais autónomos e produtivos possível.

Pensamos chegada a altura de acreditarmos que é possível melhorar a educação, designadamente a educação dos alunos com DA, embora reconheçamos que primeiro é preciso separar o trigo do joio, isto é, romper os laços que ligam a razão ao absurdo no que toca ao debate de questões tão importantes como aquelas que aqui foram tratadas. Neste sentido, Kauffman (2002) sumaria bem aquilo que temos em mente ao afirmar que:

«Muitas das coisas ditas acerca de educação e de reforma... não fazem sentido... Elas representam o oposto do pensamento crítico, não correspondendo ao que sabemos sobre como e debaixo de que condições os seres humanos adquirem competências específicas. No entanto, elas são repetidas com frequência, mesmo perfi-lhadas e promovidas negligentemente por académicos e políticos. Esta retórica despropositada produz um efeito negativo profundo na educação. Enjeita-a, desvirtua-a, desfigurando-a até à caricatura. Mutila as práticas educativas, minando os alicerces intelectuais da educação.» (p. 5)

As palavras de Kauffman fazem-nos crer que é preciso pensar melhor a educação, retirando-lhe a retórica que o pós-modernismo parece ter adoptado, para que os alunos com DA possam experimentar o sabor do sucesso. É preciso, portanto, que todos nós percebamos melhor as complexidades da vida escolar na sala de aula, especialmente quando elas afectam o dia a dia dos alunos com DA. Para estes alunos, as consequências que emanam de pensamentos indigentes

sobre o que deve ser a sua educação são, de um modo geral, particularmente desastrosas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelman, J. S., & Taylor, L. (1993). *Learning problems and learning disabilities: Moving forward*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bender, W. N. (1998). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: APPORT.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei 319/91*, de 23 de Agosto – Regime Educativo Especial.
- Decreto-Lei 6/2001*, de 18 de Janeiro – Reorganização Curricular para o Ensino Básico.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1996). Assessment and treatment of learning disabilities in Portugal. *Journal of learning disabilities*, 29 (2), 114-117.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica às dificuldades de aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2000). Dificuldades de aprendizagem não verbais. *Inclusão*, 1, 89-112.
- Fonseca, V. (2001). Tendências futuras para a educação inclusiva. *Inclusão*, 2, 11-31.
- Hallahan, D., Kauffman, J., & Lloyd, J. W. (1996). *Introduction to learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hallahan, D., & Kauffman, J. (1997). *Exceptional learners: Introduction to special education* (7.ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hammill, D. D., & Bryant, B. R. (1998). *Learning disabilities diagnostic inventory: A method to help identify intrinsic processing disorders in children and adolescents*. Austin, TX: PRO-ED.
- Johnson, D. J., & Myklebust, H. R. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practices*. New York: Grune & Stratton.
- Johnson, D. J., & Myklebust, H. R. (1991). *Distúrbios de aprendizagem: Princípios e práticas educacionais*. São Paulo: Livraria Pioneiro Editora.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2000). Cooperation, conflict, cognition, and metacognition. In A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kauffman, J. M. (2002). *Education deform: Bright people sometimes say stupid things about education*. Lanham: The Scarecrow Press, Inc.
- Kirk, S. (1963). A behavioral approach to learning disabilities. In *Conference on children with minimal brain impairment* (pp. 40-51). Chicago: Easter Seal Foundation Research.
- Learning Disabilities Association of Ontario. (2001). *Learning disabilities: A New definition*. (On line), 1 (3). Disponível em: <http://www.ldao.on.ca/pei/defdraft.html>.
- Lyon, G. R., & Flynn, J. M. (1991). Assessing subtypes of learning abilities. In H. L. Swanson (Ed.), *Handbook on the assessment of learning disabilities: Theory, research, and practice* (pp. 59-74). Austin, TX: PRO-ED.
- McKinney, J. D. (1984). The search for subtypes of specific learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 43-50.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.
- Rebelo, A. J. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Silver, L. B. (1998). *The misunderstood child*. New York: Three Rivers Press.
- Smith, E., Pollaway, E. A., Patton, J., & Dowdy, C. A. (1995). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, E., Dowdy, C. A., Pollaway, E. A., & Blalock, G. E. (1997). *Children and adults with learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wiederholt, J. L. (1974). Historical perspectives on the education of the learning disabled. In L. Mann, & D. Sabatino (Eds.), *The second review of special education* (pp. 103-152). Austin, TX: PRO-ED.

RESUMO

A legislação portuguesa que rege os serviços de educação especial não contempla as dificuldades de aprendizagem como uma categoria das necessidades educativas especiais. Assim sendo, os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem não podem ser receptores de serviços de educação especial tantas vezes necessários para responder com eficácia às suas necessidades.

Este artigo pretende demonstrar que as dificuldades de aprendizagem são uma categoria das necessidades educativas especiais e, por conseguinte, os alunos que as apresentem devem ter direito a serviços especializados adequados quando especificados nos seus programas educativos individualizados (PEI).

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, necessidades educativas especiais, educação especial.

ABSTRACT

The Portuguese legislation on special education does not consider learning disabilities as a category of the special educational needs spectrum. As such, students with learning disabilities are not entitled to receive specialized services needed to answer to their special needs.

This article attempts to demonstrate that learning disabilities is a category of the special educational needs spectrum; therefore, the students with learning disabilities should receive special educational services when recommended in their individualized educational programs (IEP).

Key words: Learning disabilities, special educational needs, special education.