

Secção II: Estudos de revisão, ensaios e pesquisa empírica em EE

Inclusão de alunos com DAE: Estratégias na sala de aula

Leonor Ribeiro

Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (CADIn)

leonor.ribeiro@cadin.net

Susana Mateus

Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (CADIn)

susana.mateus@cadin.net

Resumo

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) não são uma entidade homogénea. Pelo contrário, as crianças com este diagnóstico têm prognósticos diferentes e dificuldades diversas. A investigação mostrou que muitos dos alunos com DAE sabem pouco sobre o processo de aprendizagem, utilizam ineficazmente estratégias e não têm noção de como e quando as usar. Tal justifica a necessidade de ensinar a APRENDER A APRENDER, sensibilizando estes alunos para a existência de certas técnicas e estratégias que os poderão ajudar a atingir o sucesso durante o processo de aprendizagem.

Tendo em consideração as características dos alunos com DAE, torna-se evidente a necessidade de se implementarem adaptações no contexto de sala de aula. Diversos autores (Hoover & Patton, 2005; Wood, 2006; Mastropieri & Scruggs, 2000) sugerem que estas adaptações sejam efetuadas ao nível do conteúdo, das estratégias de ensino, dos ambientes de aprendizagem, da modificação de comportamentos, dos materiais, da instrução e da avaliação. Dados dos EUA têm revelado que a necessidade de ter um currículo individualizado é muito reduzida (2%) e um terço dos alunos não beneficiou de qualquer modificação do currículo (National Longitudinal Transition Study, 2003) e é ainda mencionado que entre 40 a 60% dos alunos passa mais de 80% do tempo na sala do ensino regular, pelo que se considera que é na sala de aula do ensino regular que se devem adotar determinadas estratégias facilitadoras de uma aprendizagem eficaz.

Nesta apresentação pretendemos fazer uma reflexão, a partir da informação bibliográfica e da nossa prática clínica, sobre as medidas e estratégias mais adequadas para a inclusão dos alunos com DAE na sala de aula, nomeadamente o ensino a pares, a instrução direta, a autorregulação e as mnemónicas.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE); estratégias da sala de aula; inclusão.

Summary

The Specific Learning Disabilities (SLD) is not a homogeneous entity. In contrast, children with this diagnosis have different prognoses and various difficulties. Research has shown that many students with SLD know little about the learning process, using ineffective strategies and have no concept of how and when to use them. This justifies the need to TEACH TO LEARN. It's important to make this students aware of the existence of certain techniques and strategies that will help them achieve success during the learning process.

Taking into account the characteristics of SLD students, it becomes evident the need to implement adaptations in the context of the classroom. Several authors (Hoover & Patton , 2005; Wood , 2006; Mastropieri & Scruggs , 2000) suggest that these adaptations are made to the level of content, teaching strategies, learning environments, behavior modification, materials, instruction and assessment. Research in USA have revealed that the need to have a individualized curriculum is very low (2%) and one third of the students did not benefit from any modification of the curriculum (National Longitudinal Transition Study, 2003) and is even mentioned that between 40-60 % students spend more than 80% of the time in regular education room. So, it is considered that it is in the regular classroom that must be adopted strategies to facilitate effective learning.

In this article we intend to make a presentation - based in the literature review and in the analysis of our clinical practice - on the most appropriate strategies for the inclusion of SLD students in the classroom, including peer education, direct instruction, self-regulation and mnemonics.

Keywords: Specific Learning Disabilities (SLD); classroom strategies; inclusion.

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) definem-se como uma entidade heterogénea, podendo ser diversas consoante as áreas afetadas e o grau de severidade. As dificuldades destes alunos, que inicialmente se podem restringir a uma única área académica (leitura ou escrita ou matemática), podem ir-se acentuando e mesmo expandindo a outras áreas, como os aspetos comportamentais e emocionais. As consequências académicas podem ser diversas, desde o desinteresse e desmotivação pelas aprendizagens, à interferência na aprendizagem de outras competências e conteúdos, podendo mesmo levar ao abandono escolar (Cortiella, 2011). É imperioso, pois, evitar este ciclo de insucesso que potencia uma atitude negativa face às aprendizagens, atuando precocemente no contexto de sala de aula e adequando as estratégias no processo de ensinar e aprender.

As características dos alunos com DAE podem-se agrupar em dificuldades académicas e da linguagem, dificuldades cognitivas e dificuldades sócio-emocionais (Smith, Polloway, Patton & Dowby, 1995). Para ultrapassar as dificuldades académicas e colmatar as dificuldades cognitivas, nomeadamente ao nível da atenção, da memória e da metacognição evidencia-se a necessidade de ensinar a APRENDER A APRENDER, nomeadamente sensibilizando estes alunos para a existência de certas técnicas e estratégias que os poderão ajudar a atingir o sucesso durante o processo de aprendizagem. Wood (2006), Mastropieri e Scruggs (2007), destacam a importância das acomodações ao nível do ambiente da sala de aula, dos materiais, da instrução e da avaliação.

Investigações nos EUA têm revelado que a necessidade de ter um currículo individualizado é muito reduzida (2%) e um terço dos alunos não beneficiou de qualquer modificação do currículo (National Longitudinal Transition Study, 2003 citado por Cortiella, 2011) e é ainda mencionado que entre 40 a 60% dos alunos passa mais de 80% do tempo na sala do ensino regular, pelo que se considera que é na sala de aula de ensino regular que se devem adotar estratégias facilitadoras de uma aprendizagem eficaz, sendo habitualmente desnecessário alterar os conteúdos a aprender.

As principais **adaptações ao nível do envolvimento** são no espaço físico da sala de aula e na promoção da autoestima do aluno. Uma forma de promover este último aspeto consiste em garantir um envolvimento “sem riscos”, ou seja, garantir que o aluno se sinta confortável para aprender, praticar, arriscar. Evitar, por exemplo, o receio de não ser escolhido para um grupo; o medo de ler em voz alta; a preocupação de ser excluído do grupo, etc. Se isto ocorre, o aluno não estará, muito provavelmente, com disponibilidade para as aprendizagens. Deve-se também ter o cuidado extremo na organização dos grupos, não só pelas características psicossociais, como pelas experiências de aprendizagem. O clima geral deve ser gerador de uma aprendizagem positiva, o tempo na tarefa, adequado, e a interação com os pares, de qualidade (Hoover & Patton; 2005; Mastropieri & Scruggs, 2007). Uma adaptação simples do espaço, que pode ser implementada, é ter em atenção o lugar onde o aluno está sentado. O aconselhado é colocar o aluno com DAE próximo do professor (para facilitar a comunicação e melhorar a atenção), bem como sentá-lo junto de pares

que possam encorajar relações positivas e dar assistência no seu trabalho (Hoover & Patton; 2005). Outro aspeto relevante e facilmente exequível é remover focos de distração desnecessários, como cartazes, exposição de trabalhos, quadros, objetos ou jogos. Podem organizar-se diferentes áreas de aprendizagem na sala de aula e a organização geral deve ser adaptada para fornecer diferentes tipos de instrução (Mastropieri & Scruggs, 2007).

Podem, igualmente, fazer-se **ajustamentos nos materiais** utilizados pelos alunos. Por exemplo, quando os requisitos para a leitura são reduzidos pode-se pedir aos alunos com DAE para lerem apenas a informação mais importante de um texto, ou pode-se colocar um acetato por cima da página do livro, que tenha palavras correspondentes ao nível de leitura do aluno, para substituir outras mais complexas. Para além disto, pode-se ainda enfatizar a informação mais importante, suplementar e repetir as principais instruções, destacar palavras-chave e conceitos, utilizar material áudio e vídeo (Mastropieri & Scruggs, 2007). A utilização de novas tecnologias (processador de texto, processador de reconhecimento de voz, calculadora, verificadores de ortografia, dicionários eletrónicos e de bolso, internet) é considerada também altamente eficaz para estes alunos.

A **adaptação da avaliação** pode fazer-se através da realização de avaliações informais frequentes e da avaliação dos progressos regularmente. Ao examinar com regularidade o trabalho dos alunos, os professores saberão o quão eficaz está a ser a sua instrução para cada aluno e, conseqüentemente, se precisam de alterar o ensino. Aquando da elaboração dos testes para alunos com DAE, os professores devem ter em consideração que os resultados devem refletir a sua real habilidade, e não as suas dificuldades de aprendizagem (Mastropieri & Scruggs, 2007). Desta forma, os testes podem ser adaptados ao nível da construção (instruções, seleção dos itens ou tipos de resposta e organização), da administração (compreensão, perceção, tempo, ansiedade e espaço) e dos procedimentos de cotação (Mastropieri & Scruggs, 2007; Wood, 2006).

Nas **adaptações à instrução** sugere-se que o professor identifique a sequência para lecionar um determinado conteúdo e faça uma estimativa sobre a quantidade de tempo necessária para ensinar o conteúdo para todo o ano letivo. Deve-se fazer a monitorização dos progressos e ajustar o ritmo de apresentação dos conteúdos adequadamente. As revisões frequentes de conteúdos adquiridos anteriormente, facilitam a consolidação das aprendizagens. É importante o professor certificar-se sempre que as atividades de ensino estão relacionadas com o conteúdo que o aluno tem de aprender (Mastropieri & Scruggs, 1994, citado por Hoover & Patton, 2005). No início das instruções é relevante que sejam clarificados os objetivos das aulas e da aprendizagem. Deve-se usar uma apresentação passo-a-passo e modelar os procedimentos. Monitorizar a compreensão do aluno é crucial para que se possa ajustar a apresentação, nomeadamente através do questionamento frequente (Hoover & Patton; 2005). Deve-se maximizar a quantidade de tempo que os alunos estão ativamente envolvidos numa determinada aprendizagem, nomeadamente através da resposta em coro ou resposta com cartões. Ao focar a instrução nos aspetos académicos - e simultaneamente tentando ser claro, repetindo conceitos chave, sendo entusiasta, e ajustando o ritmo da aula – os professores estão a potenciar a possibilidade de os alunos tirarem proveito da instrução. Modelar a metacognição (por exemplo, "pensando alto" para mostrar como resolver problemas), variar o formato das apresentações (por exemplo, incluindo pistas visuais e materiais de manipulação) e, periodicamente, rever ideias e factos importantes, pode igualmente potenciar a qualidade da instrução (Mastropieri & Scruggs, 2007; Vaughn & Linan-Thompson, 2003 citado por Wood, 2006). Dentro das adaptações à instrução, incluem-se as **estratégias** utilizadas no ensino dos conteúdos escolares. A escolha das estratégias é determinante para colmatar a lacuna que estes alunos têm ao

nível da metacognição. Muitos técnicos que trabalham no campo das DAE enfatizam a investigação empírica, referindo que a intervenção deve basear-se em estratégias validadas com avaliações sistemáticas, e esta informação deve ser disponibilizada para que pais e professores possam escolher as mais benéficas para os alunos. Muitas das estratégias recomendadas para as DAE têm sido avaliadas, nomeadamente, através de meta-análises onde foram combinados os resultados de vários estudos para determinar as estratégias que produzem efeitos positivos mais substanciais e consistentes e que, por isso mesmo, devem ser incorporadas na intervenção com alunos com DAE (Hallahan et al., 1999). De seguida apresentamos algumas das estratégias mais referenciadas nos diversos estudos, como sejam, a instrução direta, a instrução de estratégias cognitivas, as mnemónicas e o ensino a pares (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2006; Biancarosa & Snow, 2006; Graham & Perin, 2007; Graham, 2008; Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1999; Hughes, 2008; Lloyd, Forness, & Kavale, 1998; Wasburn-Moses, 2010).

- **Instrução Direta.** Esta estratégia consiste num conjunto de procedimentos de instrução orientados, que envolve o conceito de monitorização frequente da prestação académica e os princípios da instrução efetiva (Bender, 2002). Esta é uma abordagem “global”, uma vez que inclui programas completos de instrução e em diversas áreas como as regras gramaticais, monitorização dos erros, escrita de frases, de parágrafos e de textos (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005). Neste tipo de abordagem é solicitada uma resposta frequente dos alunos durante a instrução, o que leva a melhorias na aprendizagem. De acordo com Heward (2009) a instrução direta favorece também muitas oportunidades para todos os alunos participarem; proporciona *feedback* imediato da prestação dos alunos; favorece a inclusão; incentiva autoconfiança aos “piores alunos”; e leva à diminuição dos comportamentos disruptivos e fora da tarefa.

- **Instrução de estratégias cognitivas.** O ensino sistemático de estratégias pode ser utilizado com êxito para o treino da compreensão da leitura, verificando-se que produz benefícios significativos para alunos com DAE. Algumas das estratégias consideradas eficazes são a automonitorização da compreensão, a utilização de organizadores gráficos e semânticos e o ensino do resumo (Bender & Larkin, 2003; Giasson, 2000; Richek, Caldwell, Jennings, & Lerner, 2002). Para a modificação comportamental podem introduzir-se estratégias de automonitorização e de responsabilidade. A primeira consiste em levar os alunos a planejar a tarefa e assumir o esforço pessoal para realizar as atividades e a aprendizagem (Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1999). A segunda centra-se nas responsabilidades do aluno na sala de aula e no seu relacionamento com professores, colegas e escola (Bender, 2002).

- **Mnemónicas.** As mnemónicas são estratégia de ensino-aprendizagem elaboradas especificamente para facilitar a memorização (Mastropieri & Scruggs, 1991; Mastropieri, Scruggs, Graetz, Fontana, Cole, & Gersen, 2005; Scruggs & Mastropieri, 2002). Podem-se utilizar para diversos conteúdos e aprendizagens, tais como o vocabulário na 1ª, 2ª ou 3ª língua, Ciências, Geografia, História, reconhecimento de letras, factos matemáticos ou ortografia. Existem variados tipos de mnemónicas, como as palavras-chave, acrónimos e acrósticos, rimas, expressões verbais e imagens que se devem seleccionar de acordo com a adequação ao aluno e ao conteúdo a lecionar (Mastropieri & Scruggs, 1991).

- **Ensino a Pares.** Esta é uma prática eficaz para implementar na sala de aula, a qual implica o trabalho conjunto dos alunos para atingir objetivos comuns (Haager & Klingner, 2005). O ensino de pares é ideal para turmas que incluam alunos com dificuldades de aprendizagem (McMaster & Fuchs, 2002; Punam, 1993, citado por Haager & Klingner, 2005) e população com culturas

diversificadas (Cohen, Lotan, Scarloss, & Arellano, 1999, citado por Haager & Klingner, 2005). Num ambiente cooperativo, todos os participantes beneficiam da diversidade. Aliás, é mesmo esse o aspeto que torna esta técnica tão eficaz (Johnson & Johnson, 1993, citado por Haager & Klingner, 2005). O Ensino de Pares é uma variante do ensino de cooperação, sendo que aumenta o tempo e a qualidade de instrução, eleva o tempo na tarefa e reduz o tempo que o professor tem de dispensar a cada aluno (Bender, 2002; Greenwood, 1991; Maheady, Harper & Sacca, 1988; Mortewt, Utley, Waljer, Dawson, Delquadri, Reddy & Greenwood, 1999 citado por Bender, 2002; Fulk & King, 2001). Nesta estratégia, os alunos ajudam-se mutuamente na sala de aula para completarem tarefas ou cumprirem outras responsabilidades. Com esta prática ambos os alunos (tutor e tutorado) beneficiam, sendo que todos recebem mais tempo de atenção e mais tempo de prática, ficando o professor disponível para trabalhar com os outros alunos (Hoover & Patton, 2005).

Concluindo, para a inclusão dos alunos com DEA na sala de aula regular é fundamental que se garanta uma abordagem pedagógica adequada e o recurso a estratégias de intervenção verdadeiramente eficazes. Para tal, devem ter-se em consideração as características dos alunos com DAE, bem como o seu funcionamento e os seus processos de aprendizagem e, a partir daí, selecionar aquelas metodologias que a investigação revelou serem as mais adequadas (Mercer & Pullen, 2009).

Referências Bibliográficas

- Arándiga, A. V. (1993). *Las dificultades en la escritura, dificultades de aprendizaje y actividades de refuerzo educativo*. Valencia: Promolibro.
- Bender, W. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. California: Corwin Press
- Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York (2nd ed.)*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Armbruster, B., Lehr, F., & Osborn, J. (2006). *The research building blocks for teaching children to read*. Reading First National Institute for Literacy.
- Hughes, C.H., (2008). Evidence-based practices for working with students learning disabilities in general education. *Special Education Administrators Retreat , November 6*.
- Cortiella, C. (2011). *The state of learning disabilities*. New York, NY: National Center for Learning Disabilities.
- Fulk, B., & King, K. (2001). Classwide peer tutoring at work. *Teaching Exceptional Children*, 34 (2), 49-53.
- Graham, S. (2008). *Effective Writing Instruction for All Students*. Renaissance Learning,
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Haager, D., & Klingner, J. (2005). *Differentiating instruction in inclusive classrooms: The special educator's guide*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M., & Martinez, E. (2005). *Introduction to learning disabilities: Foundations, characteristics and effective teaching (3 ed.)*. Boston: Allyn & Bacon Ed.
- Hallahan, D., Kauffman, J., & Lloyd, J. (1999). *Introduction to Learning Disabilities. (2ª Ed.)*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Heward, W. (2009). *Exceptional Children: an introduction to special education (9th ed)*. New Jersey: Pearson Education.
- Hoover, J., & Patton, J. (2005). *Curriculum adaptations for students with learning and behaviour problems: Differentiating instruction to meet diverse needs*. Texas: Pro-Ed.

- Lerner, J. W., & Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies and new directions*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lloyd, J. W., Forness, S. R., & Kavale, K. A. (1998). Some methods are more effective. *Intervention in School and Clinic, 33*(1), 195-200.
- MacArthur, C. A. (1996). Using technology to enhance the writing process of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*(4), 344-354.
- MacArthur, C. A., Schwartz, S. S., & Graham, S. (1991). Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classroom. *Learning Disabilities Research and Practice, 6*, 201-210.
- Maheady, L., Sacca, K., & Harper, G. F. (1988b). Classwide peer tutoring with mildly handicapped high schools students. *Exceptional Children, 55*, 52-59.
- Mastropieri, M., & Scruggs, T. (1991). *Teaching students ways to remember: strategies for learning mnemonically*. Cambridge: Brookline Books.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2007). *The inclusive classroom. Strategies for effective differentiated instruction (4ª ed.)*. New Jersey: Pearson Education.
- Mastropieri, M., Scruggs, T., Graetz, J., Fontana, J., Cole, V., & Gersen, A. (2005). Mnemonic strategies: what are they? How can I use them? And how effective are they? *Insights on Learning Disabilities 2*(1), pp 1-17.
- McMaster, K.N., Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2002). Monitoring the academic progress of children who are unresponsive to generally effective instruction. *Assessment for Effective Intervention, 27*(4), 23-33.
- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (2002) Teaching tutorial: Mnemonics instruction. *In Information & Resources for Teaching Students with Learning Disabilities*. Acedido em 9 de Março de 2015, em <http://www.TeachingLD.org>.
- Smith, D. D. (1998). *Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (1995). *Teaching children with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wasburn-Moses, J. (2010). Going Beyond “The Math Wars”. *Teaching Exceptional Children Mar/Apr*, p. 15.
- Wood, J. W. (2006). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accomodatiing instruction (5 ed.)*. New Jersey: Pearson Education.