

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Projecto de Investigação

Saberes e Contextos na Aquisição da Leitura:
o Sucesso da Utilização do Método Multissensorial em crianças disléxicas

Curso: Pós graduação em Educação Especial

Daniela Russo

Projecto de Investigação

Saberes e Contextos na Aquisição da Leitura:
o Sucesso da Utilização do Método Multissensorial em crianças disléxicas

Curso: Pós graduação em Educação Especial

Daniela Russo

Sob orientação de:

Doutora Helena Serra

Declaração do autor

Declaro que o Trabalho de Investigação apresentado foi levado a cabo de acordo com o regulamento da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. O Trabalho é original, excepto onde indicado por referência especial no texto. Quaisquer visões expressas são as dos autores e não representam de modo nenhum as visões da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Este Trabalho, no todo ou em parte, não foi apresentado para avaliação noutras instituições de ensino superior portuguesas ou estrangeiras.

Assinatura do aluno: _____

Data: ___/___/___

Índice

Introdução.....	6
Capítulo I.....	8
O Acto de ler no cérebro do normo-leitor	9
Consciência Fonológica.....	10
Relação entre a consciência fonológica e a leitura e escrita.....	12
A importância do treino da consciência fonológica	14
Capítulo II.....	16
Dificuldades Especificas de Aprendizagem	17
I. Noção de Dificuldade	17
II. O Conceito de Dificuldades de Aprendizagem	17
III. Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem	19
a. A Disgrafia.....	20
b. A Disortografia.....	21
c. A Discalculia.....	22
d. A Dislexia.....	23
Capítulo III	25
História da Dislexia	26
Dislexia.....	29
Possíveis desvios no caso de um leitor disléxico	33
Capítulo IV	38
Metodologias do Ensino da Leitura.....	39
Método Global.....	39
Método Sintético	40
Método Multissensorial	41
Capítulo V	45
Considerações Metodológicas	46
1. Âmbito e objectivos do estudo.....	46
2. Princípios orientadores da investigação	47
3. Instrumentos	47
4. Procedimentos	48

5.	Tratamento dos dados relativos aos questionários	48
6.	Discussão dos resultados	56
7.	Método Multissensorial: Construção de Materiais	57
8.	Apresentação de Materiais	57
	Considerações Finais	58
	Bibliografia.....	60
	Anexos.....	62

Introdução

O ensino e a aprendizagem da leitura são objectivos prioritários dos professores de 1º ciclo e por esse facto têm sido criados diversos materiais e variadíssimas estratégias.

O leitor é, portanto, a peça basilar da leitura. É através dele que o sinal, qualquer que seja, ganha legibilidade e se transforma em conhecimento.¹

As crianças entram na escola do 1º ciclo para aprender a ler, escrever e contar, ou seja, para fazerem fundamentalmente a aprendizagem dos símbolos da leitura, da escrita e das suas múltiplas combinações.

Um dos erros do método tradicional, tem sido o de introduzir directamente a criança na aprendizagem imediata dos símbolos. A criança entra num universo de símbolos sem base nem consistência, o que gera múltiplas confusões pois elas não possuem ainda tais conceitos abstractos.

Para os que acham que a leitura é um acto puramente mecânico, ler é simplesmente transformar sinais gráficos em sinais sonoros.

Porém, para os professores, que entendemos a leitura como um acto cognitivo, ler é ser capaz de interpretar o significado da mensagem transmitida, por símbolos.

A alfabetização formal fixa-se no primeiro e segundo anos do ensino básico. A partir daí considera-se que o aluno já é um leitor e começa-se um período de interpretação de textos que parte deste pressuposto.

As crianças são capazes de uma aprendizagem extraordinária. No momento oportuno, cada criança desenvolve de uma forma original a leitura e a escrita e, embora estas actividades sejam complexas e abstractas, poderão evoluir rápida e confiantemente se obtiverem o auxílio indispensável.

É amplamente sabido que a aquisição da competência da leitura é condicionante essencial de toda a aprendizagem futura. Para quem lê e escreve fluentemente uma língua, torna-se difícil imaginar haver pessoas para quem a aprendizagem da leitura é um processo moroso e cheio de obstáculos.

A dislexia, além das suas implicações no domínio estrito da aprendizagem escolar, pode também ter consequências negativas noutras áreas, nomeadamente na

¹ Sim-Sim, Inês; *Aprender a ler, da aprendizagem informal à aprendizagem formal*; Coleção horizontes da didáctica.

percepção de competências, na auto-estima, na relação com os outros e nos problemas de comportamento.

As dificuldades na leitura e na escrita podem gerar um ciclo vicioso, de efeitos negativos no desenvolvimento global do indivíduo e na sua adaptação à vida adulta, pelo que se torna essencial uma abordagem mais específica deste problema a todos o que directa ou indirectamente se confrontam com ele.

Na realidade escolar, estas crianças acabam na maior parte dos casos, por não ser devidamente acompanhadas, não lhes dando assim a oportunidade de potencializar os seus conhecimentos. Os professores carecem de formação específica para que possam identificar e intervir junto das crianças disléxicas.

Por esse facto a questão de pesquisa deste projecto é: “Quais os conhecimentos dos professores acerca das estratégias/metodologias para o ensino da leitura e da escrita de crianças disléxicas? “.

As dificuldades de aprendizagem afectam em média 10% da população mundial. Estudos confirmam que a dislexia, ou problemas com a leitura e escrita, são os mais comuns encontrados nas dificuldades de aprendizagem.

É importante para este projecto perceber a realidade que vivemos e por isso, os objectivos gerais passam por: elencar os conhecimentos que os professores têm acerca das estratégias/metodologias para o ensino da leitura e da escrita de crianças disléxicas e criar um novo método de leitura que favoreça o processo de ensino/aprendizagem.

E como os objectivos específicos pretende-se: identificar as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores no ensino da leitura e da escrita de crianças disléxicas; elaborar um conjunto de materiais pedagógicos que facilitem a aquisição da leitura e da escrita; desenvolver o método e contribuir para o sucesso educativo.

A dislexia aparece em qualquer grupo social, independente de idade, sexo, raça, condições económicas ou cultural. Muitas pessoas bem sucedidas têm dislexia e muitos disléxicos são bem sucedidos.

A ampla consciencialização dos pais e professores, faz com que as pessoas com dislexia sejam adequadamente tratadas e orientadas na escola, em casa e nos demais ambientes sociais.

Esta forma de agir evita que elas abandonem os estudos ou se submetam a posições sociais subalternas, deixando de lado potenciais que podem ter destaque na sociedade.

Capítulo I

O Acto de ler no cérebro do normo-leitor

O acto de ler é complexo e mobiliza uma miríade de capacidades, logo a aprendizagem da leitura não poderá ser encarada como a mera aquisição justaposta de mecanismos, mas uma actividade criativa e formativa que favorece o desenvolvimento integral da criança.

Para alguns autores ler é saber decifrar, isto é, ser capaz de pronunciar correctamente as palavras impressas mesmo que a pessoa não compreenda o sentido do texto. Para outros, ler é compreender o sentido do texto. Outros ainda afirmam que “ler é raciocinar”. As opiniões dos autores têm oscilado entre estas posições e a investigação também oscilado entre dois pólos centrado-se, ou nos processos perceptivos, ou nos processos de compreensão.

Enquanto que no passado, ler, escrever e contar eram tanto aquisições essenciais como instrumentos de acção, hoje a situação é diferente e estas aquisições têm de ser perspectivadas como meio de formação geral de cada indivíduo.²

O acto de ler é reconhecidamente importante para o amadurecimento intelectual, já que abre os horizontes e desenvolve o senso crítico do leitor. Mas, o que é leitura? José Morais (1996), afirma que a leitura é indissociável da escrita, só havendo leitura quando há ou houve escrita. O acto de leitura implica na aquisição de informação, não na utilização ulterior da informação adquirida. Essa capacidade de entendimento, percepção, passa pelo processo cognitivo, ou seja, a atenção, a memória, o raciocínio, o juízo, a imaginação, o discurso e o pensamento.

Segundo o mesmo autor, quando uma criança aprende a ler, associa uma forma ortográfica a uma forma fonológica. Na aprendizagem da leitura, há a associação das significações de tais formas fonológicas. Torna-se possível, então, obter a significação a partir da forma ortográfica, sem mediação fonológica. Portanto, os processos específicos da leitura não são os de compreensão, mas os que levam à compreensão. A leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita, já que a compreensão do que se lê implica as diferentes percepções de cada indivíduo no que se refere ao texto e ao contexto.

² Viana, Fernanda Leopoldina; Teixeira, Maria Margarida; *Aprendes a ler, da aprendizagem informal à aprendizagem forma*; Colecção horizontes da didáctica.

Nesse sentido, o estudo da ciência cognitiva traça um paralelo entre a mente e o cérebro, que é comparado ao paradigma computacional, ou seja, o funcionalismo. O funcionalismo defende a ideia de que os estados mentais que levam à percepção pessoal do objecto de leitura são estados físicos descritos de forma funcional. A neurociência cognitiva, resultado da mistura de neurociências e ciências cognitivas, visa a decifrar os caminhos que levam os elementos neuronais às actividades fisiológicas que resultam na compreensão, na percepção, ou seja, na cognição. Esta descoberta nos levaria a desvendar o mistério sobre o que leva uma mesma informação a ser percebida de formas tão distintas por indivíduos que possuem o mesmo nível intelectual. A construção de sentenças, representações de pensamentos, segue regras sintácticas para cumprir seu papel de comunicar. Estes símbolos, organizados sintacticamente, são comparados com o software de um computador, cujo sistema operacional tem, segundo os estudiosos da neurociência cognitiva, estreita relação com as actividades fisiológicas do cérebro no processo cognitivo. O internauta, leitor que tem a possibilidade de interagir e manipular a informação, de forma a seleccionar apenas o que lhe interessa, foi classificado como: novato, leigo e esperto. Essa classificação refere-se ao relacionamento de descoberta e entendimento das possibilidades de interagir e obter as informações no meio digital.

A região Inferior Frontal é a área da linguagem oral. É a zona onde se processa a vocalização e articulação das palavras, onde se inicia a análise dos fonemas. Para ler, decodificar o código escrito, é necessário ter o conhecimento consciente de que a linguagem é formada por palavras - Consciência Fonológica, as palavras são formadas por sílabas - Consciência Silábica, as sílabas são formadas por fonemas - Consciência Fonémica, que as letras do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas, têm um nome e representam um som da linguagem oral - Consciência do Princípio Alfabético.

Consciência Fonológica

Denomina-se consciência fonológica a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis:

- I. A consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas.



- II. A consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas (Byrne e Fielding-Barnsley, 1989).

Diferentes pesquisas têm apontado o papel do desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura e escrita. Essas pesquisas referem que o desempenho das crianças na fase pré-escolar em determinadas tarefas de consciência fonológica é preditivo de seu sucesso ou fracasso na aquisição e desenvolvimento da lecto-escrita (Juel, Griffith e Gough, 1986; Stanovich, Cunningham e Cramer, 1984; Capovilla, 1999; Guimarães, 2003). Crianças com dificuldades em consciência fonológica geralmente apresentam atraso na aquisição da leitura e escrita, e procedimentos para desenvolver a consciência fonológica podem ajudar as crianças com dificuldades na escrita a superá-los (Capovilla e Capovilla, 2000).

A consciência fonológica, ou o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se nas crianças ouvintes no contacto destas com a linguagem oral de sua comunidade. É na relação dela com diferentes formas de expressão oral que essa habilidade metalinguística se desenvolve, desde que a criança se vê imersa no mundo linguístico. Diferentes formas linguísticas a que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura vão formando a sua consciência fonológica, entre elas destacamos as músicas, cantigas de roda, poesias, parlendas, jogos orais, e a fala, propriamente dita.

Ao falarmos de consciência fonológica, referimo-nos à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Se pensarmos na unidade palavra, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica. Esta subdivide-se em três tipos:³

- I. ao isolar sílabas, a criança revela **consciência silábica** (Cra . vos);
- II. ao isolar unidades dentro da sílaba, revela **consciência intrassilábica** (cr.a—v.os);
- III. ao isolar sons da fala, revela **consciência fonémica** ou **segmental** (c.r.a.v.o.s).

³ Freitas, Maria João; Alves, Dina e Costa, Teresa; *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*; Ministério da Educação, 2007; pp 9.

Relação entre a consciência fonológica e a leitura e escrita

A capacidade de pensar conscientemente sobre os sons da fala e as suas combinações assume especial relevo para a aprendizagem da leitura e da escrita, que é a aquisição mais importante nos primeiros anos de escolaridade da criança. De forma sucinta, pode dizer-se que esta complexa tarefa resulta da relação entre a escrita das palavras e a oralidade, o que implica a capacidade de identificar os sons da fala (fonemas) e manipulá-los, de forma a estabelecer a relação necessária entre eles e a sua representação ortográfica (Lane & Pullen, 2004; Vale & Caria, 1997; Viana, 2006).



A escrita alfabética da língua portuguesa é, essencialmente, fonémica, a qual se estabelece através do princípio alfabético da escrita: a unidade escrita (grafema) é relacionada à unidade sonora da palavra (fonemas) (Gathercole & Bradedeley, 1993 cit. por Freitas, 2004) através da reflexão acerca dos sons da fala e da sua relação com os grafemas, o que, por sua vez, requer o acesso à Consciência Fonológica (Freitas, 2004; Teles, 2004).



Actualmente, sabe-se que há uma relação de reciprocidade e interdependência entre a Consciência Fonológica e a aquisição de leitura e escrita. Assim, a Consciência Fonológica facilita o processo da aprendizagem da leitura e escrita e este último processo favorece o desenvolvimento da Consciência Fonológica, particularmente da consciência fonémica.⁴

Assim, a Consciência Fonológica parte de um nível implícito, de análise de sons, para um explícito, essencial na correspondência fonema-grafema (Freitas, 2004).

⁴ Adams, 1990; Freitas, 2004; Morais, Mousty, Kolonsky, 1998, cit. por Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini, 2006; Pestun, 2005; Viana, 2006

A adequação desta capacidade metalinguística, aquando do início da escolaridade, assume extrema importância, uma vez que este é importante para a aquisição e desenvolvimento adequados da leitura e escrita (Vale & Caria, 1997).

Estudos mais aprofundados tentam identificar quais os níveis da Consciência Fonológica que mais influenciam o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita. Alguns autores referem que a consciência silábica, mais especificamente, o domínio da capacidade de segmentação e manipulação silábica, são essenciais para o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita, devendo estar consolidados previamente à entrada na escola (Sim-Sim, 1998).

Contudo, estudos recentes referem que a consciência fonémica é a capacidade que melhor prediz o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita, constituindo um pré-requisito para esta aprendizagem (Viana, 2006).

Todavia, aquando da entrada na escola, as crianças demonstram maior dificuldade nas tarefas relativas à consciência fonémica, não só por serem tarefas mais complexas, mas também porque ainda não têm o apoio da escrita (Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe, & Bandini, 2006).

Neste sentido, as crianças em início de escolaridade adquirem conhecimento adicional sobre a estrutura linguística à medida que decorre a aprendizagem da leitura o que favorece o desenvolvimento da Consciência Fonológica. É essencial que as crianças recebam instruções formais que explicitem as regras de manipulação dos sons da fala na escrita alfabética (relações fonema – grafema), para promover maior desenvolvimento da consciência fonémica (Alves, Freitas & Costa, 2007; Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini, 2006; Bradley & Bryant, 1978 cit. por Smiley & Goldstein, 1998; Freitas, 2004; Jenkins & Bowen, 1994 cit. por Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini, 2006; Sim-Sim, 1998).

Sendo um bom leitor, um bom decodificador do código alfabético e visto esta etapa ser tão importante para que seja possível atribuir um significado a um texto, o treino da Consciência Fonológica pode ser bastante útil, facilitando a aprendizagem da leitura e escrita, acelerando-a e minimizando eventuais frustrações que possam advir desta complexa aprendizagem (Vale & Caria, 1997).

A importância do treino da consciência fonológica

Da prática educacional, terapêutica e científica, extrai-se recorrentemente a mesma conclusão: dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes. O trabalho sobre a consciência fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permitirá promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita.

A par do reforço da prática sobre o oral, tanto na percepção da fala como na sua produção, é de extrema importância a natureza dos exercícios desenvolvidos. A *sistematicidade* e a *consistência* constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e da consciência fonológica que as crianças desenvolvem sobre a sua própria língua.

A Consciência Fonológica é muito importante para a aprendizagem posterior da leitura e da escrita, pelo que a implementação de estratégias promotoras desta capacidade é essencial, tanto em contexto de jardim-de-infância como nas escolas de 1º ciclo (Viana, 2006);

É essencial que os educadores/professores conheçam as principais etapas do desenvolvimento da Consciência Fonológica, através do contacto com um Terapeuta da Fala, para poderem mobilizar as estratégias pedagógicas mais eficientes para compensar défices de Consciência Fonológica previamente existentes nas crianças, evitando o insucesso escolar (Alves, Freitas, & Costa, 2007; Schuele & Boudreau, 2008; Viana, 2006);

Em idade pré-escolar é importante desenvolver actividades de discriminação auditiva, rimas infantis e contos rimados, pois permitem trabalhar, de forma lúdica, a Consciência Fonológica, o vocabulário e a memória auditiva. Com estes jogos, as crianças começam a reflectir sobre a estrutura da linguagem oral e a analisar a língua nos seus constituintes sonoros: discurso – palavras – sílabas – fonemas (Alves, Freitas, & Costa, 2007; McLean, Bryant & Bradley, 1987; Viana, 2006);

As actividades realizadas em grupo aumentam a curiosidade, participação e interesse das crianças (Yopp, 1992);

A ponte para os símbolos gráficos deve ser efectuada quando as crianças identificarem as sílabas e fonemas na oralidade (Alves, Freitas, & Costa, 2007);

A colaboração entre o professor e o Terapeuta da Fala é crucial, para se adaptar correctamente os exercícios aos alunos a quem se destinam e aumentar gradualmente a sua complexidade, no que respeita ao grau de dificuldade dos exercícios e estímulos linguísticos (Alves, Freitas, & Costa, 2007; Schuele & Boudreau, 2008).

Capítulo II

Dificuldades Específicas de Aprendizagem

I. Noção de Dificuldade

No sentido etimológico do termo, dificuldade significa dispersão ou desvio em relação ao que há a fazer, isto é, não conseguir fazer nada, não atingir o objectivo que se pretende alcançar. “*Dificuldades são, portanto, obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar*” (Rebelo, 1993:70).

Estes podem ser muito diferentes entre si quer no tipo quer nas causas que os originam. Ainda seguindo o mesmo autor, “*na aprendizagem formal, isto é, aquela que tem lugar nas escolas, dificuldades são obstáculos que os alunos encontram no seu processo de escolarização, na captação e assimilação dos conteúdos de ensino*” (Rebelo, 1993:70).

II. O Conceito de Dificuldades de Aprendizagem

Tal como descrito em Strauss, até se chegar à designação de Dificuldades de Aprendizagem (DA), consensualmente aceite por pais e educadores, houve um longo caminho a percorrer (1973, *cit. in* Silva, 2008). Na descrição dos casos com problemas de aprendizagem, começou-se pela tese da existência de lesão cerebral, a qual não foi bem aceite tanto pelos profissionais como pelos pais dessas crianças (*idem*).

Nos anos sessenta, também com Strauss, surgiu o termo “disfunção cerebral mínima”, que não se mostrou satisfatório, pois não se revelou vantajoso para a classificação e planificação da intervenção educativa. Kirk inicialmente propôs a terminologia **Dificuldades de Aprendizagem** que foi bem aceite tanto pelos pais como pelos restantes intervenientes. (1962, *cit. in* Fonseca, 1999).

Essa aceitação deveu-se ao facto de se ter sobrevalorizado a componente educacional e de se ter posto de lado a componente clínica.

Tal como se pode ver em Kirk (1962, *cit. in* Fonseca, 1999), estas crianças apresentavam discrepância entre o seu potencial de aprendizagem e o de execução; apresentando um atraso académico que não tinha nada a ver com deficiências sensoriais,

necessitando, assim, de métodos diferenciados de aprendizagem, visto os métodos tradicionais não surtirem efeitos na sua evolução.

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 as suas necessidades educativas (Correia, 2004).

De Kirk à actualidade, foram surgindo mais do que uma dezena de definições de Dificuldades de Aprendizagem. A de Kirk, apesar de ter sido a primeira, ainda se encontra bastante actualizada, pois centra as Dificuldades de Aprendizagem nos processos inerentes à linguagem e no rendimento académico.

Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos de fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (handicap) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é o resultado de deficiência mental, privação sensorial ou factores culturais e institucionais (Kirk, 1962, cit. In Hammil, 1990:263; Fonseca, 1984:244).

Fonseca (1999), defende que para definirmos ou pensarmos em dificuldades de aprendizagem devemos adoptar uma postura dialéctica, ou seja, procurar integrar os défices no indivíduo, na escola, na família e outros, pois as condições internas (neurobiológicas) e as condições externas (sócio-culturais) desempenham funções dialécticas (psicoemocionais) que estão presentes na aprendizagem humana. Assim, o ambiente escolar também pode ou não ser estimulante, oferecendo ou não as oportunidades apropriadas para a aprendizagem.

Já Correia e Martins (1999), defendem que podemos encontrar a aplicação do termo DA nos sentidos lato e restrito. No sentido lato encontramos situações generalizadas de carácter temporário ou permanente que influenciam o sucesso escolar do aluno. Quanto ao sentido restrito, os autores referem uma incapacidade ou disfunção que compromete a aprendizagem numa ou mais áreas escolares.

Tal como está descrito em Correia (2004), muitas outras definições se seguiram, tentando sempre corrigir algo que as anteriores não abrangiam, até que se chegou à do National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), que parece ter grande aceitação internacional por incluir os elementos considerados essenciais e defendidos pelos profissionais da área, pelo que será ela que servirá de base à pretensão de inserir

as DA nas NEE: Dificuldades de Aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se à disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto-regulação comportamental, percepção social e interação social podem co-existir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicapping) (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências (NJCLD, 1994 cit. in Correia, 2004:372).

III. Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem

Na opinião de Fonseca (1999), a criança com DA distingue-se da criança deficiente e da criança dita normal, uma vez que apresenta um quadro bastante complexo que pode atingir aspectos emocionais, afectivos, pedagógicos e sociais inadequados. Revela ainda sinais difusos de ordem neurológica com origens ainda hoje pouco claras, que podem incluir índices psicofisiológicos, variações genéticas, irregularidades bioquímicas, lesões cerebrais mínimas, alergias, doenças, entre outros, que interferem no desenvolvimento e maturação do Sistema Nervoso Central (SNC).

Sabendo-se que as DA são a condição problemática mais frequente nas idades escolares, é desconcertante conhecermos ainda tão pouco sobre a sua etiologia (Cruz, 1999). É provável que tal se relacione com a discordância entre os autores quanto à etiologia das DA, bem como com o facto de cada um defender uma ou outra de múltiplas perspectivas. De concreto sabe-se que as DA não têm uma única etiologia, sendo de aceitar que ela é multifactorial (Casas, 1994; Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1994, e Martim, 1994, *cit. in* Cruz, 1999). Cada autor valoriza os factores etiológicos mais conformes à sua orientação e formação, favorecendo-se tanto o que vai contribuir para a detecção precoce e a prevenção como o diagnóstico e intervenção adequados.

Apesar da diversidade de teorias existentes, há três categorias de factores mais em evidência: factores fisiológicos, factores socioculturais e factores institucionais.

As causas fisiológicas mais citadas na literatura especializada são a disfunção cerebral, os determinantes genéticos, os factores bioquímicos (alergias a alimentos, deficiências vitamínicas) e os factores endócrinos (traduzem-se pelo excesso ou defeito nas secreções químicas das glândulas).

Os factores socioculturais prendem-se com a má nutrição, as experiências vivenciadas, o código linguístico familiar e os valores e estratégias educativas não adequadas.

Os factores institucionais estão relacionados com as condições em que se processa o ensino, e a incorrecta planificação do processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com a revisão bibliográfica, as Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEA) podem ser de vários tipos: dislexia, discalculia, disgrafia ou disortografia. Neste capítulo iremos abordar os estes quatro tipos de dificuldades específicas de aprendizagem, no entanto, dado que é a dislexia que está na base desta dissertação, o próximo capítulo é inteiramente dedicado a esta problemática, que tanto pode surgir sozinha como associada a uma outra das dificuldades referidas.

No presente capítulo utilizamos a nomenclatura DEA, uma vez que nos referimos às dificuldades específicas da aprendizagem da leitura e cálculo.

a. A Disgrafia

A linguagem escrita expressiva é a forma de linguagem que mais tempo leva a ser adquirida pelo homem. Para escrever é necessário que se observem inúmeras operações cognitivas que resultam da integração dos níveis anteriores da hierarquia da linguagem (Fonseca, 1984, Snowling, 2004).

A escrita, ao contrário da leitura, é um processo que requer a translação dos sons da fala (unidades auditivas) em equivalentes viso-simbólicas (unidades visuais), isto é, letras. A escrita quando envolve somente um problema de motricidade fina, coordenação visuo-motora e de memória, tactiloquinestésica, compreende a fase de execução ou fase gráfica. Em complemento, quando envolve a formulação e a codificação (factor semântico e sintético) que antecede o acto de escrever, compreende a fase de planificação ou fase ortográfica (Martins, 2004). É em função destas fases que se situa a taxonomia das dificuldades de aprendizagem no âmbito da escrita. Monedero afirma que a escrita é *“a transmutação da linguagem em gestos motores. A aprendizagem é necessária porque os gestos a utilizar não ficam ao arbítrio d*

escrevente. Dependem da sua prévia admissão enquanto tal. Só desta forma é possível que a escrita tenha um valor de comunicação interpessoal” (1984, cit. in Torres e Fernández, 2001:144).

Segundo Torres e Fernández (2001), pode dizer-se que o conceito de disgrafia é abordado em dois contextos:

- a) O contexto neurológico relativo às afasias. Aqui incluem-se fundamentalmente as agrafias, que constituem uma manifestação das afasias e implicam anomalias do grafismo, as quais representam, de certo modo, equivalente articulatorios da linguagem;
- b) A abordagem funcional da disgrafia. Neste caso, trata-se de perturbações da escrita que surgem em crianças, e que não correspondem a lesões cerebrais ou problemas sensoriais, mas a perturbações funcionais (Torres e Fernández, 2001:126).

Em definitivo, a disgrafia constitui uma perturbação de tipo funcional que afecta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao traçado ou à grafia.

Em resumo, segundo Torres e Fernández (2001), para alcançar uma execução caligráfica correcta quando começa a escrever, a criança deverá ser capaz de encontrar o seu próprio equilíbrio postural e a forma menos tensa e cansativa de segurar o lápis, orientar o espaço sobre o qual tem de escrever, bem como a linha sobre a qual vai colocar as letras e associar a imagem da letra ao som e aos gestos rítmicos que lhe correspondem.

b. A Disortografia

A disortografia é uma perturbação específica da escrita, que, segundo Garcia

Vidal é definida como “*o conjunto de erros da escrita que afectam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia*” (Vidal, 1989, cit. in Santos, Meneses e Guedes). Já Moura (2000), refere que a disortografia é uma perturbação que afecta as aptidões da escrita, e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos, a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de muitos erros ortográficos e, por vezes, uma má qualidade gráfica.

Ao contrário do que se passa com a disgrafia, quando se fala em disortografia deixa-se de lado a problemática grafomotora – traçado, forma e direccionalidade das letras – ficando a ênfase na aptidão para transmitir o código linguístico falado ou escrito por meio dos grafemas ou letras correspondentes, respeitando a associação correcta entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras), as peculiaridades ortográficas de algumas palavras em que essa correspondência não é tão clara (palavras com “b” ou “v”), e as regras de ortografia. (Torres e Fernández, 2001).

Nesta perturbação, os aspectos afectivo-emocionais são essenciais para a consecução de um bom acto gráfico e ortográfico. Não basta que a criança conheça a ortografia correcta de uma palavra, é igualmente necessário que mantenha uma representação correcta da sua composição no momento em que a escreve. Se a criança não estiver motivada para manter uma atenção mínima, poderá cometer erros, ainda que saiba como se escreve uma determinada palavra.

Para que se atinja o sucesso na intervenção da disortografia, a reeducação terá de ser ampla e profunda para que os resultados sejam duradouros e generalizados. Ao fazer-se uma abordagem global, incidente sobre as dificuldades manifestadas, otimiza-se a intervenção, pois esta torna-se individualizada (Serra, 2005).

c. A Discalculia

A palavra discalculia vem do grego (dis, mal) e do latim (calculare, contar) formando: contando mal. A discalculia é, portanto, uma patologia que a Associação Americana de Psiquiatria define como uma dificuldade de aprendizagem específica das matemáticas.

Correia (2004) define-a como sendo uma incapacidade moderada a severa, ou mesmo total, para executar operações matemáticas.

Como se verificou já com outras perturbações referidas, muitas das crianças afectadas são inteligentes, têm um QI dentro da média, ou até acima dela, no entanto, aprendem mais tarde do que os colegas a contar, podem ter dificuldades em ordenar os objectos pela sua cor ou forma, podem revelar dificuldades em aplicar conceitos como maior/menor, grande/pequeno e, na disciplina de matemática, apresentam resultados muito abaixo da média.

Os alunos podem até automatizar as quatro operações e a tabuada, mas apresentam dificuldades em aplicá-las em situações problemáticas. A dislexia impede os alunos de compreender os processos matemáticos.

Já Correia (2004) considera que é impossível qualificar estes alunos, dado a que as suas características são bastante heterogéneas, relacionando-se com problemas neurológicos, espaciais e/ou de linguagem que os levam a apresentar dificuldades na resolução de problemas, no reconhecimento de números, na contagem sequencial, bem como no sistema simbólico, entre outros.

Em Portugal, o Ministério da Educação não considera que os alunos com discalculia possuam necessidades educativas especiais. Contudo, este é um problema vitalício, cuja origem neurológica, aliada à falta de compreensão do problema pode dificultar em muito o sucesso do aluno.

Ao contrário do que se passa com a dislexia e a disgrafia que, como já foi referido, podem estar associados às dificuldades com a linguagem oral ou escrita, a discalculia não tem sido muito estudada, havendo ainda muitas perguntas sem resposta. Precisamente por ser menos conhecida, esta patologia é mais difícil de detectar.

d. A Dislexia

Uma vez que o próximo capítulo é inteiramente dedicado à dislexia, aqui vamos apenas abordar, ao de leve, o seu conceito.

Etimologicamente, dislexia significa “dificuldade da fala ou da dicção” (Torres e Fernández, 2001:3). No entanto, grande parte dos autores defende que o termo dislexia engloba uma dificuldade na aprendizagem da leitura. De acordo com as autoras supracitadas, nos últimos anos o conceito tem ganho especificidade, designando uma síndrome determinada que se traduz em dificuldade de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras, bem como problemas de ordenação, ritmo e estruturação das frases afectando tanto a leitura como a escrita.

Como se sabe, ler e escrever representam uma necessidade básica. Numa sociedade onde a grande parte das mensagens são escritas, ser analfabeto “é ficar dependente dos outros, é ficar limitado, perdendo a oportunidade de usufruir e participar dos recursos enormíssimos de que a sociedade dispõe e oferece aos seus cidadãos” (Rebelo, 1993).

Segundo Lopes (2005), a tipologia de indivíduos que podem apresentar dificuldades na aquisição da leitura é diversificada, podendo-se mesmo afirmar que os problemas da aprendizagem da leitura se distinguem em gerais e específicos.

Tal como já referimos, as dificuldades gerais resultam de factores externos ao indivíduo, como são exemplo a deficiência visual e/ou situações adversas à aprendizagem normal, tais como: más condições do edifício escolar, organização deficitária, ausência e abandono escolar, instabilidade familiar, meio sócio-económico e cultural desfavorecido, bem como a ocorrência de uma ou mais deficiências. Quanto aos problemas específicos, geralmente não têm uma explicação evidente, situando-se ao nível cognitivo e neurológico (Rebelo, 1993).

Capítulo III

História da Dislexia

Em 1896, Pringle Morgan, descreveu o caso clínico de um jovem de 14 anos que, apesar de ser inteligente, tinha uma incapacidade quase absoluta em relação à linguagem escrita, que designou de “cegueira verbal”.

Em 1917, Hinshelwood estudou casos de crianças com sérias dificuldades de aprendizagem de leitura, categorizando este problema como uma “cegueira verbal”, explicava assim esta dificuldade propondo a teoria segundo a qual no cérebro existiriam áreas separadas para diferentes tipos de memória. Em primeiro lugar teríamos uma memória visual de tipo geral; em segundo, uma memória visual de palavras. A causa da dificuldade para ler estaria num deterioramento do cérebro, de origem congénita, que afectaria a memória visual de palavras, o que produziria na criança, aquilo a que chamou de “cegueira verbal congénita”.

Segundo Samuel Orton (1918), neuro-psiquiatra americano, a dificuldade de ler devia-se a uma disfunção cerebral de origem congénita. Para Orton, esta disfunção cerebral produz-se quando a criança não possui uma adequada dominância hemisférica. Esta dominância é importante porque quando a criança aprende a ler, regista e armazena essa informação nos dois hemisférios. No hemisfério dominante a informação era armazenada de forma ordenada, ao contrário do hemisfério não dominante que armazenava a informação de forma desordenada e confusa, invertida como um espelho.

Esta perturbação tem recebido diversas denominações: “cegueira verbal congénita”, “dislexia congénita”, “estrefossimbolia”, “alexia do desenvolvimento”, “dislexia constitucional”, “parte do contínuo das perturbações de linguagem, caracterizada por um défice no processamento verbal dos sons”...

Nos anos 60, sob a influência das correntes psicodinâmicas, foram minimizados os aspectos biológicos da dislexia, atribuindo as dificuldades leitoras a problemas emocionais, afectivos e “imaturidade”.

Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia, utilizou pela primeira vez o termo “Dislexia do Desenvolvimento” definindo-a como: “um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar das crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas.

Em 1994, O Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM IV, inclui a dislexia nas perturbações de aprendizagem, utiliza a denominação de “Perturbação da Leitura e da Escrita” e estabelece os seguintes critérios de diagnóstico:

O rendimento na leitura/escrita, medido através de provas normalizadas, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade;

A perturbação interfere significativamente com o rendimento escolar, ou actividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura/escrita;

Se existe um défice sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Em 2003, a Associação Internacional de Dislexia adoptou a seguinte definição:

“Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correcção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Déficit Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais”

Esta definição de dislexia é actualmente aceite pela grande maioria da comunidade científica.

Segundo Cogan (2002), os professores devem saber que os alunos com dislexia podem ser bem sucedidos na escola, precisando de formas diferentes de ensino; devem ser positivos e construtivos; devem reconhecer que uma criança com dificuldades específicas de aprendizagem pode demorar mais tempo a aprender e cansar-se rapidamente; deve ser cuidadoso, não aplicando o rótulo à pessoa mas ao comportamento; deve assegurar um ambiente educativo estruturado, previsível e ordenado, na medida em que as crianças com dificuldades de aprendizagem reagem de uma forma mais positiva quando estão reunidas estas condições; deve saber que chantagens ou ameaças não motivam a criança com dislexia, precisando esta de instruções claras e de um ritmo mais lento ou repetido; e deve valorizar as capacidades da criança e procurar ensiná-la, apoiando-se nos seus pontos fortes. Referindo-se especificamente ao ensino básico e à eventualidade do professor ter uma ou mais crianças com dislexia na sala de aula, o mesmo autor (Cogan, 2002) refere que o profissional deve manter-se informado acerca dos problemas encontrados pela criança

disléxica nas diferentes áreas do ensino básico; reconhecer que um ensino por objectivos voltado para as competências e utilizando uma metodologia multisensorial pode ser de grande utilidade; reconhecer a frustração sentida pelo aluno com dislexia; reconhecer que o desempenho de um disléxico pode estar muito aquém do seu potencial; reconhecer possíveis problemas de comportamento ou auto-estima; demonstrar simpatia, atenção e compreensão; construir uma boa relação professor-aluno; construir uma boa relação professor-encarregados de educação; lembrar-se que esta criança aprende de uma forma diferente, mas que é capaz de aprender; acompanhar de perto o aluno que lê bem, e que participa oralmente mas que revela grandes lacunas no que diz respeito à parte escrita; fazer com que as outras crianças compreendam a natureza da dislexia; e encorajar activamente a criança, realçando capacidades e talentos.

Além destes aspectos, que reflectem um agregado de atitudes pedagogicamente eficazes, é importante que o professor detenha um conjunto de conhecimentos acerca do ensino/aprendizagem da leitura/escrita e da dislexia que lhe permita utilizar as estratégias mais adequadas junto destes alunos (para uma revisão, cf. Snowling, 2000).

A formação dos professores neste domínio assume assim uma grande relevância. Para Cogan (2002), esta formação deveria abordar aspectos como a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, correspondência entre fonemas e grafemas, estrutura da língua, regras de ortografia, sintaxe, semântica, diferentes modelos de funcionamento do processo de leitura, implicações destes modelos sobre as dificuldades da leitura e formas de lidar com essas implicações, e estilos da linguagem escrita.

Dislexia

A dislexia deriva do Grego “dis” – dificuldade e “lexia”- linguagem. No entanto, ao contrário do que a nossa sociedade estereotipou, a dislexia não é o resultado de má alfabetização, condições socioeconómicas, desmotivação ou baixa inteligência. Ela é vista como uma condição hereditária devido a alterações genéticas. Assim, por esta razão é que a dislexia deve ser diagnosticada por uma equipe multidisciplinar, podendo então dar respostas mais concretas e um acompanhamento mais efectivo de acordo com as particularidades de cada indivíduo, levando assim a resultados mais específicos. Refere-se ainda à dificuldade extrema na aquisição de competências de leitura: prende-se não só com o acto de ler, como também com a compreensão da leitura.

As manifestações mais comuns são a pronúncia com arritmia, sincopada, silabada; entoação inadequada; palavras mal agrupadas; cortes, hesitações e pontuação não respeitada; interpretação impossibilitada ou prejudicada; análise e síntese impossibilitada ou prejudicada; relato e/ou resumos dificultados.

A dislexia é um atraso específico de maturação, pois há «uma demora na aquisição de certas competências e não uma perda, incapacidade ou défice» (TORRES e FERNÁNDEZ, 2002:6). O atraso é de dois níveis: neurológico (atrasos evolutivo-funcionais do hemisfério esquerdo, que produzem alterações perceptivas nos processos simbólicos; e atrasos no desenvolvimento do hemisfério esquerdo, originados por anomalias neuroanatômicas, como as malformações do tecido neuronal, havendo como que uma queda de energia nas conexões cerebrais já durante o desenvolvimento embrionário e fetal [SHAYWITZ, 2006:27;62-63]); e psicológico (atrasos do desenvolvimento perceptivo-visual, atrasos na aquisição do esquema corporal, atrasos no desenvolvimento da coordenação dinâmica e atrasos no desenvolvimento dos processos psico-linguísticos básicos).

Contrariando a teoria da localização ou da equipotencialidade, que defendia a correspondência entre uma aprendizagem e uma zona específica do cérebro, a teoria neuropsicológica de Luria (citado por FONSECA, 2002:13), trouxe a novidade, defendendo a participação dinâmica, cooperativa, hierarquizada e sistémica de várias áreas do cérebro. Os vários sistemas funcionais do cérebro (visual, auditivo, táctilo-cinestésico, motor, subléxico, léxico, cognitivo e metacognitivo; oromotor para a leitura, e grafomotor para a escrita), concorrem todos para o sistema cognitivo que

resultará na praxis linguística da leitura e da escrita, e no cálculo. A aprendizagem estimula e permite a instalação de conexões neuronais de várias áreas ou zonas corticais e subcorticais, em que cada área opera sistematicamente com as outras.

Sabendo da natureza sistémica das funções cerebrais, interessa explicar a cooperação das várias áreas do cérebro na aprendizagem da linguagem falada e escrita, a fim de perceber como é que os disléxicos (indivíduos com Q.I. ≥ 80 , com um funcionamento cognitivo normal ou mesmo elevado), evidenciam perturbações e problemas, por vezes inexplicáveis, de processamento de informação simbólica e não-simbólica.

Enfim, os disléxicos apresentam atrasos e problemas na aprendizagem da forma como os símbolos impressos correspondem à fala e aos seus sons. Esta dificuldade prende-se com uma deficiente aquisição fonológica. Os disléxicos apresentam dificuldades em estabelecer a correspondência grafema-fonema, cuja relação é arbitrária e necessária, implicando capacidade de abstracção, «por meio da linguagem interior, primeira e verdadeira dimensão da linguagem entre os seres humanos» (FONSECA, 1984).

Na dislexia, um défice isolado na descodificação afecta outras habilidades: raciocínio, formação de conceitos, compreensão, conhecimentos gerais, solução de problemas, vocabulário, pensamento crítico e criativo (SHAYWITZ, 2006:54).

Pode-se falar em factores associados ou contribuintes que contribuem para os distúrbios de aprendizagem: condições físicas (problemas visuais e auditivos, lateralidade e orientação espacial confusas, imagem corporal deficiente, hiperactividade, subnutrição), condições ambientais e educacionais (condições do lar, experiências traumáticas na comunidade e escola, pressões familiares, inadequação do ensino ou falta de experiência escolar), e condições psicológicas (distúrbios de atenção, percepção e discriminação auditiva ou visual inferiores, atraso ou distúrbio de linguagem, capacidade inadequada de pensamento, memória auditiva ou visual a curto prazo deficiente) (KIRK, 2002:378).

Algumas Características da Dislexia

As dificuldades verificadas na dislexia são muitas vezes inesperadas, nomeadamente quando se considera o nível de outras capacidades cognitivas e a

existência de uma instrução adequada. A história de instrução do indivíduo é um aspecto crítico para a compreensão da natureza das dificuldades de leitura observadas.

De acordo com Ferreira (2008), tendo presente a quantidade de capacidades que se encontram determinadas pelo funcionamento cognitivo (percepção, memória, atenção) e sabendo que os problemas cognitivos se encontram na base da origem da dislexia, podemos constatar que a dislexia tem inúmeras distintas características.

Segundo Lopes (2001), o conhecimento de algumas destas características da dislexia pode ajudar os pais e professores a detectar precocemente esta problemática, uma vez que quanto mais cedo for identificada, mais rapidamente se poderá intervir e reeducar com sucesso a criança disléxica.

Muitas crianças correm o risco de falharem na leitura devido a desvantagens ao nível da educação na primeira infância e das experiências na pré-escola.

Deste modo, entram frequentemente na escola sem terem adquirido muitas competências linguísticas e de “pré-leitura” essenciais (sensibilidade fonológica, vocabulário), fundamentais para um desenvolvimento normal da leitura (Shaywitz e Shaywitz, 2003).

Se a instrução não for ajustada ao nível do ensino das competências que a criança não domina, a falha na leitura ocorre frequentemente. Contudo, na dislexia, as dificuldades persistem mesmo se a instrução for apropriada.

Refira-se ainda que as dificuldades fonológicas inerentes à dislexia podem conduzir a problemas na qualidade e na fluência da leitura, possibilitando, como consequências secundárias, problemas no vocabulário, dificultando o seu crescimento, e no conhecimento global. Estes podem ter impacto na leitura e na compreensão de textos (Shaywitz e Shaywitz, 2003).

Os indivíduos com dislexia tendem a ser mais lentos e imprecisos a nomear figuras de objectos familiares e os estudos têm também revelado uma menor capacidade na retenção de informação verbal na memória a curto prazo. Ora, sabe-se que a codificação fonológica desempenha um papel importante na memória a curto e a longo prazo, o que demonstra que a ideia do défice fonológico é coerente com as dificuldades dos disléxicos no armazenamento e recuperação de informação verbal de memória.

As características da dislexia são observáveis não só no plano comportamental e nas suas manifestações escolares, mas também na vida quotidiana das crianças disléxicas, que podem, por exemplo, apresentar dificuldades em diferenciar a esquerda

da direita e, como tal, ter problemas de orientação ou de direcção, em associar rótulos verbais a conceitos direccionais, etc.

As dificuldades nas tarefas relativas às inúmeras funções a realizar diariamente têm origem, de acordo com Thomson (1992, cit. in Torres e Fernández, 2001), em disfunções neurológicas leves, de que são exemplo os problemas ligeiros de coordenação e de maturação, que se manifestam em atrasos no início da marcha e da linguagem e que afectam ainda a percepção visual, auditiva, amémória e o domínio psicomotor.

À dislexia associam-se também dificuldades com a linguagem falada. Muitas vezes, os indivíduos com esta perturbação têm dificuldade em pronunciar palavras novas e despendem de mais esforço para as aprender. Esta característica vai também de encontro à ideia de que, devido a uma menor especificação das suas representações fonológicas, os indivíduos com dislexia apresentam maior dificuldade em decifrar a cadeia de sons da fala de modo a recuperarem a informação necessária à repetição (Alves e Castro, 2002).

Como já se pôde constatar, a dislexia é um conceito genérico que requer uma definição ampla que incorpore os traços gerais que lhe estão associados e a atribuição de uma causa, sendo possível, desta forma, apoiar o diagnóstico, o prognóstico e a intervenção sobre a mesma.

Não obstante, é preciso ter em conta que, para um maior esclarecimento da sua possível origem e para se poder individualizar a intervenção, tornando-a mais eficaz, é necessário observar o comportamento ou actividade leitora do sujeito.

Citando Carvalho (2007), no quadro que se segue são apresentados os sintomas mais característicos de cada um dos subtipos de dislexia, de acordo com Fonseca.

Tipos Características do comportamento:

a. Dislexia Auditiva

- problemas com os sons;
- não associação dos símbolos gráficos com as suas componentes auditivas;
- não relação dos fonemas com os monemas (partes e todos da palavra);
- confusão de sílabas iniciais, intermédias e finais;
- problemas de percepção e imitação auditiva;
- problemas de articulação;
- dificuldade em seguir orientações/instruções;

- dificuldade de memorização auditiva;
- problemas de atenção;
- dificuldades de comunicação verbal.

b. Dislexia Visual

- dificuldade na interpretação e diferenciação das palavras;
- dificuldade na memorização de palavras;
- dificuldade na configuração de palavras;
- frequentes omissões, inversões e substituições;
- problemas de comunicação não verbal;
- problemas de grafomotricidade na visuomotricidade;
- dificuldades na percepção social;
- dificuldade em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita.

Fonte: Carvalho, 2007.

Ainda que muitos profissionais consideram que as sequelas da dislexia se prolongam para a vida adulta, a detecção precoce do problema e uma intervenção adequada podem criar condições para um futuro desempenho profissional de bom nível.

De acordo com Carvalho (2007), as crianças disléxicas podem apresentar dificuldades específicas em áreas diversas das quais destacamos a expressão escrita, a linguagem quantitativa, a expressão oral, o ajustamento emocional, a leitura e as habilidades cognitivas.

Possíveis desvios no caso de um leitor disléxico

Para uma ampla compreensão da dislexia, é necessário fazer uma breve explanação do funcionamento e da anatomia do cérebro.

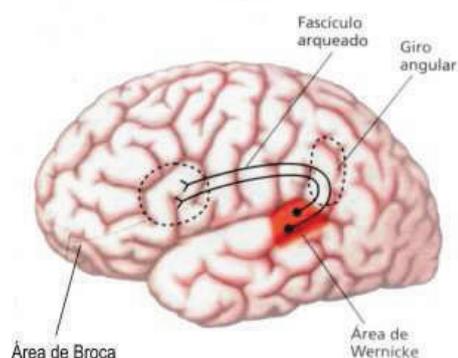
O cérebro é constituído por dois hemisférios: o direito e o esquerdo. Cada hemisfério é dividido em quatro partes, chamadas de lobos frontal, parietal, temporal e occipital. Os lobos também são simétricos nos dois hemisférios do cérebro e cada um desempenha funções específicas: o lobo frontal é responsável pelo planeamento consciente e pelo controle motor. O lobo temporal tem centros importantes de memória e audição. O lobo parietal, lida com os sentidos corporal e espacial. O lobo occipital direcciona a visão.

Através de uma rede contínua de conexões entre as suas partes, o cérebro funciona e trabalha de forma especializada, por exemplo: o lado esquerdo, é o lado consciente e com ênfase acentuada na comunicação, leitura, escrita e aritmética, com um grande poder de armazenar e memorizar informações. Esse lado, quando bem estimulado, desenvolve seguramente e com muita qualidade a parte intelectual de um indivíduo, porque contém uma área importantíssima, chamada “área de Wernecke” que é responsável pela linguagem e armazenamento das informações.

Já o lado direito do cérebro é a morada da criatividade e das grandes ideias, mas sem qualquer contribuição para a memorização ou faculdades superiores. O indivíduo que tem maior utilização lateral direita será sempre mais inteligente que intelectual.

Essas descobertas funcionais do cérebro só foram possíveis a partir de 1980, por meio de observações de cérebros saudáveis feitas por cientistas, através de tomografia de emissão de positrons (PET) e imagem por ressonância magnética funcional (fMRI), possibilitando o mapeamento dos sistemas neurais e seu funcionamento. Através dessas imagens, foi possível identificar três conexões cerebrais para a leitura de crianças e adultos.

Caminho neural utilizado por 80% dos indivíduos. - Lado esquerdo do cérebro



Esses caminhos neurais estão a ser estudados pela Dra. Sally Shaywitz, professora de pediatria, e co-directora do centro de estudos da aprendizagem e da atenção, em Yale University, nos USA, juntamente com seus colaboradores. Os estudos têm indicado dois caminhos neurais para a leitura: um para quem está a começar a ler com verbalização lenta das palavras (região parietotemporal) e outro, mais rápido para quem já lê bem (região chamada de occipitotemporal). Essa região de intensa actividade actua como um núcleo para o qual as informações oriundas de diferentes sistemas sensoriais convergem e onde, por exemplo, todas as informações relevantes sobre uma palavra – a sua aparência, o seu som e o seu significado – são reunidos e armazenados.

Ao serem examinados cuidadosamente esses dois caminhos de activação cerebral percebeu-se uma falha nesses circuitos para os leitores disléxicos, que criam

como compensação um terceiro caminho neural. Estudos realizados no mundo não deixam dúvida de que os leitores disléxicos usam caminhos cerebrais diferentes.

Quando lêem, os bons leitores activam sistemas altamente interconectados que incluem regiões das partes posteriores e anteriores do lado esquerdo (área de Wernecke e área de Broca) enquanto que os leitores disléxicos usam outro caminho compensatório localizado na área de Broca e lado direito do cérebro.

O acto de ler é reconhecidamente importante para o amadurecimento intelectual, já que abre os horizontes e desenvolve o senso crítico do leitor. Mas, o que é leitura? José Morais (1996), afirma que a leitura é indissociável da escrita, só havendo leitura quando há ou houve escrita. O acto de leitura implica na aquisição de informação, não na utilização ulterior da informação adquirida. Essa capacidade de entendimento, percepção, passa pelo processo cognitivo, ou seja, a atenção, a memória, o raciocínio, o juízo, a imaginação, o discurso e o pensamento.

Segundo o mesmo autor, quando uma criança aprende a ler, associa uma forma ortográfica a cada palavra, ou seja, à sua forma fonológica. Na aprendizagem da leitura, há a associação das significações de tais formas fonológicas. Torna-se possível, então, obter a significação a partir da forma ortográfica, sem mediação fonológica. Portanto, os processos específicos da leitura não são os de compreensão, mas os que levam à compreensão. A leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita, já que a compreensão do que se lê implica as diferentes percepções de cada indivíduo no que se refere ao texto e ao contexto.

Nesse sentido, o estudo da ciência cognitiva traça um paralelo entre a mente e o cérebro, que é comparado ao paradigma computacional, ou seja, o funcionalismo. O funcionalismo defende a ideia de que os estados mentais que levam à percepção pessoal do objecto de leitura são estados físicos descritos de forma funcional. A neurociência cognitiva, resultado da mistura de neurociências e ciências cognitivas, visa a decifrar os caminhos que levam os elementos neuronais às actividades fisiológicas que resultam na compreensão, na percepção, ou seja, na cognição. Esta descoberta nos levaria a desvendar o mistério sobre o que leva uma mesma informação a ser percebida de formas tão distintas por indivíduos que possuem o mesmo nível intelectual. A construção de sentenças, representações de pensamentos, segue regras sintácticas para cumprir seu papel de comunicar. Estes símbolos, organizados sintacticamente, são comparados com o software de um computador, cujo sistema operacional tem, segundo os estudiosos da neurociência cognitiva, estreita relação com as actividades fisiológicas do cérebro no

processo cognitivo. O internauta, leitor que tem a possibilidade de interagir e manipular a informação, de forma a seleccionar apenas o que lhe interessa, foi classificado como: novato, leigo e esperto. Essa classificação refere-se ao relacionamento de descoberta e entendimento das possibilidades de interagir e obter as informações no meio digital.

Alguns factores das dificuldades de aprendizagem serão de natureza neurológica e neuropsicológica. Para além de afectarem os processos receptivos (“input”), integrativos (associativos), elaborativos e expressivos (“output”), as disfunções cerebrais interferem com variadíssimos sub-processos de tratamento e ordenação de informação, base principal da aprendizagem simbólica.

Sendo o hemisfério esquerdo o dominante da linguagem e das funções psico-linguísticas, é ele o responsável pelas seguintes funções: análise, organização, seriação, atenção auditiva, fluência verbal, regulação dos comportamentos pela fala, “praxis” linguística, raciocínio verbal, vocabulário, cálculo, leitura, escrita, entre outras.

O hemisfério direito, exercendo o mesmo controlo para a parte esquerda do corpo, intervém nos domínios paraverbais, tais como o sentido das formas ou a síntese através do tempo. Este hemisfério detém, apesar de tudo, um papel menor na fala, relacionando-se com aspectos paralinguísticos, como a melodia, a entoação e o ritmo.

O que acontece no cérebro dos disléxicos é que há um mau funcionamento de certas áreas ligadas à linguagem. As células nervosas do tecido nervoso da região temporal do córtex cerebral, zona responsável pela linguagem, encontram-se deslocadas e com diferente padrão de distribuição (maior no hemisfério direito), apresentando uma organização diferente dos não disléxicos, maior no hemisfério esquerdo.

No cérebro de um disléxico, as palavras são armazenadas no hemisfério não dominante, resultando os chamados casos de estrefossimbolia (escrita em espelho, por exemplo, troca de b por d ou de u por n).

Em suma, a leitura é um processo activo e complexo de captação, de processamento, integração e expressão de informação. Como citado anteriormente, ela necessita de competências cognitivas importantes como atenção, percepção, memória, processamento simultâneo e sequencialidade, simbolização, compreensão, inferência, planificação e produção de estratégias, conceptualização, resolução de problemas, e expressão de informação.

Enquanto a linguagem falada é inata ao ser humano, a leitura e a escrita não estão construídas nos nossos genes, constituindo essa a grande dificuldade. Como refere

SHAYWITZ (2006:50), «O leitor deve de alguma forma converter o que lê em um código linguístico – o código fonético, o único código reconhecido e aceito pelo sistema de linguagem.», caso contrário a grafia continuará destituída de qualquer significado linguístico.

Capítulo IV

Metodologias do Ensino da Leitura

Saber ler é fulcral e o desenvolvimento gnósico ganha contornos especiais quando o lido tem cariz linguístico. O domínio da linguagem escrita marca o acesso a uma tecnologia cujos limites são incalculáveis e a aprendizagem da leitura constitui-se como um rito de passagem para o ingresso no clube das sociedades letradas.

A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez, a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o ensino se não limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar. Começamos a ler antes de sermos formalmente iniciados na leitura e continuamos a aprender a ler muito depois de deixarmos a instrução formal.

A aprendizagem da leitura e da escrita está condicionada a diversos factores, que poderão contribuir para um bom ou mau desempenho da aprendizagem leitora e para o desenvolvimento eficaz da linguagem escrita. A leitura deve ultrapassar a simples representação gráfica e descodificação de símbolos, é antes de tudo, uma compreensão e entendimento da expressão escrita.

O professor que trabalha com o ensino de leitura e escrita deve, primeiramente, reconhecer a estrutura e organização do sistema gráfico para criar estratégias de ensino, de acordo com sua visão profissional e também pensando nos alunos e nas suas necessidades, é que, podem centralizar e auxiliar os seus alunos na superação de eventuais dúvidas de leitura e ortografia.

Os modelos de leitura são elementos que constituem a compreensão dos processos cognitivos implicados na aquisição da literacia.

Método Global

Para o método **global** a leitura é um acto global e ideovisual. O prévio, segundo o método, é o reconhecimento global de palavras ou orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior. Não importa a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, já que a leitura é uma tarefa predominantemente visual. Propõe-se ainda a necessidade de começar com unidades significativas para a criança, daí a denominação ideovisual.

Apesar de encontrarmos grandes diferenças entre os dois métodos, e de apoiarem-se em diferentes concepções tanto do funcionamento psicológico do sujeito, quanto em diferentes teorias de aprendizagem, essas, referem-se principalmente ao tipo de estratégia perceptiva em jogo, auditiva para uns, visual para outros.

Na aprendizagem da leitura e da escrita, o aluno aprende primeiro um texto escrito. À medida que contacta com o texto que já decorou, vai-se apercebendo a par e passo e à medida das suas capacidades, das suas partes componentes, tirando as suas conclusões. É natural que a pouco e pouco e por ele comece a identificar palavras que lhe aparecem em todos e depois em alguns dos textos que já decorou. E assim comece a ler sozinho algumas palavras e mesmo algumas pequenas frases, que tendo algumas palavras que já conhece e outras que não conhece, conclua pelo sentido a frase completa que dirá. E o aluno começa a ler quase sozinho. Na escrita, o aluno vai escrevendo a frase ou frases cuja leitura já conhece como um todo, não distinguindo as letras nem as palavras, de início. O papel usado será o liso, (sem linhas) para poder dar largas às suas dificuldades e falta de jeito, não interessando primeiramente o carreto traçado, proporção ou tamanho de cada letra, nem mesmo de cada palavra, porque o que interessa é o significado da mancha, isto é, ele perceber que passando para o papel uma determinada mancha, ela significa uma ideia que primeiro funciona em monólogo (só ele interpreta) para depois começar também a ser percebida pelo professor quando tornarem comuns os sinais (as letras) contidos em cada mancha, e começa o diálogo e a comunicação.

O todo e o conhecido era o texto decorado, porque os alunos percebiam e interessavam-se por cada história contada e as partes, e o desconhecido eram as letras, porque um Pê ou um Bê, que eram as partes, não eram deles conhecidas, e por isso não lhe despertavam qualquer interesse. Tudo partia do global e por isso se chamou método Global.

Método Sintético

O método **sintético** consiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Estabelece a correspondência a partir dos elementos mínimos (que são as letras), em um processo que consiste em ir das partes ao todo.

Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização de escrita no seu idioma correspondente. Os métodos alfabéticos mais tradicionais, aceitam essa postura.

Posteriormente, sob a influência da linguística, desenvolve-se o método fonético, propondo que se comece do oral. A unidade mínima do som da fala é o fonema. Assim, neste processo iniciar-se-ia pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica. É preciso que o sujeito seja capaz de isolar e reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma, para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos.

A ênfase está na análise auditiva e na associação auditiva-visual, para que os sons sejam separados e estabelecidas as correspondências fonema- grafema (som-letra).

Não se distinguem claras diferenças entre métodos de ensino e processos de aprendizagem do sujeito.

A confusão entre métodos e processos leva à seguinte conclusão: *os sucessos na aprendizagem são atribuídos ao método, ou a quem os transmite, e não ao sujeito que aprende.*

Método Multissensorial

O método **multissensorial** combina diferentes modalidades sensoriais no ensino da linguagem escrita às crianças. Ao unir as modalidades auditiva, visual, cinestésica e tátil, este método facilita a leitura e a escrita ao estabelecer a conexão entre aspectos visuais (a forma ortográfica da palavra), auditivos (a forma fonológica) e cinestésicos (os movimentos necessários para escrever aquela palavra).

Maria Montessori foi uma das precursoras do método multissensorial. Ela defendia a participação activa da criança durante a aprendizagem e o movimento era visto como um dos aspectos mais importantes da alfabetização. A criança devia, por exemplo, traçar a letra enquanto o professor dizia o som correspondente (MONTESSORI, 1948). Fernald e Keller (1921), outros proponentes do método multissensorial, também incentivavam as crianças a pronunciar em voz alta os nomes das letras enquanto as escrevessem.

Orton deu continuidade ao desenvolvimento de técnicas do método multissensorial, mantendo a associação tríplice visual, auditiva e cinestésica. Orton e Gillingham (in ORTON, 1925) propuseram uma variação do método multissensorial,

em que inicialmente devem ser ensinadas as correspondências entre as letras e seus sons, aumentando as unidades progressivamente para palavras e, somente depois, para frases.

Técnicas de aplicação

Neste procedimento, cada letra deve ser apresentada separadamente e são ensinados, desde o início, o seu nome e o seu som. Após a apresentação de cada letra a criança deve traçá-la enquanto diz o seu nome, inicialmente com o modelo visual e, depois, sem ele. Após a introdução das letras isoladas são apresentadas as sílabas simples com sons regulares. Depois, tais sílabas são combinadas de modo a formar palavras. Finalmente, são introduzidas palavras com correspondências irregulares e, em seguida, tais palavras são combinadas em frases.

A principal técnica do método multissensorial é o soletrar oral simultâneo, em que a criança inicialmente vê a palavra escrita, repete a pronúncia da palavra fornecida pelo adulto, e escreve a palavra dizendo o nome de cada letra. Ao final, a criança lê novamente a palavra que escreveu. A vantagem desta técnica é fortalecer a conexão entre a leitura e a escrita.

A. Princípios orientadores

Apesar de requerer muito tempo de intervenção, o método multissensorial é um dos procedimentos mais eficazes para crianças mais velhas, que apresentam problemas de leitura e escrita há vários anos e que possuem histórico de fracasso escolar.

A abordagem fónica tem dois objectivos principais: desenvolver as habilidades meta fonológicas e ensinar as correspondências grafo fonéticas. Baseia-se na constatação experimental de que as crianças disléxicas têm dificuldade em discriminar, segmentar e manipular, de forma consciente, os sons da fala. Esta dificuldade, porém, pode ser diminuída significativamente com a introdução de actividades explícitas e sistemáticas de consciência fonológica, durante ou mesmo antes da alfabetização.

Quando associadas ao ensino das correspondências entre letras e sons, as instruções de consciência fonológica têm efeito ainda maior sobre a aquisição de leitura e escrita. Além de ser um procedimento bastante eficaz para a alfabetização de crianças disléxicas, o método fónico também tem se mostrado o mais adequado ao ensino regular de crianças sem distúrbios de leitura e escrita.

O Método Multissensorial trabalha a base auditiva, visual e articulatória. Este ajuda a criança a memorizar, a evocar de forma indissolúvel pois faz depreender do motivo ao mesmo tempo o traçado (grafema) e o som (fonema), este ajuda ainda a criança a recordar o traçado e o som, pois aparecem na imagem os dois símbolos, fazendo assim a associação auditiva e visual.

O método não é apenas para trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem, pode ser aplicado com êxito a crianças que à partida não apresentam qualquer tipo de problema na aprendizagem e ainda em crianças que, já iniciadas na leitura e na escrita, continuam com dificuldades na compreensão de fonemas e grafemas ou de dificuldades de análise e síntese visual e auditiva.

O Método Multissensorial visa ensinar ao mesmo tempo a leitura e a escrita (ortografia e traçado), para tal, a criança tem de ter adquirido os pré-requisitos necessários à leitura e à escrita. Porque uma das componentes da nossa parte empírica se refere a este método, aprofundamos alguns aspectos a ele referentes.

B. Características do método:

- Cada letra sai de uma história;
- A história vai sendo contada e desvendada, desenhando-se no quadro;
- Do desenho efectuado no quadro sai o traçado (grafema) desenhado a vermelho e o som (fonema) havendo assim ligação;
- Para melhor entendimento do som, isto é, para a aquisição da leitura, a imagem é dinâmica, representando sempre uma situação que a criança pode experimentar;
- As histórias e as imagens de que surgem os grafemas, estão ligadas a realidades que o aluno pode viver;
- Cartazes com os ditongos;
- Cartazes com os casos especiais de leitura.

Desta forma, a criança vai retendo um ponto de referência visual e auditivo que se sobrepõem em simultâneo, facilitando a sua memorização.

A professora depois de ter leccionado cada grafema e fonema afixa no placard ou na parede para que a criança possa recordar. Ao mesmo tempo a criança pode colar

no seu caderno a imagem e assim, ir construindo o seu próprio material de trabalho e posteriormente executa a ficha de trabalho que o método contém.

C. Material que constitui o método:

- Cartaz com texto e imagem alusivo a cada grafema e fonema estudado;
- Ficha de trabalho onde a criança treinará o grafismo aprendido e circundará o mesmo (vogais);
- Ficha de trabalho onde a criança treinará o grafismo, circundará o mesmo e lerá palavras e frases simples.
- A ficha estará escrita toda ela com letra manuscrita e minúscula.
- Neste método a sequência dos fonemas deve respeitar a seguinte ordem: Primeiro as vogais (minúsculas) pela seguinte ordem: i, u, o,a, e. Segundo as consoantes (minúsculas) pela ordem indicada: p, t, d, l, m, c, v, r, n, g, b, j, f, s, z, h, q, x. Terceiro as vogais e consoantes maiúsculas pela mesma ordem.
- Os ditongos.
- Os casos especiais de leitura.

Capítulo V

Considerações Metodológicas

Este projecto é seguimento do projecto realizado no âmbito da Pós Graduação em Tecnologias de Informação e Comunicação, no ano lectivo 2007/2008, onde já elaboramos algum material. Foi construído todo o abecedário deste método e neste projecto propomo-nos a apresentar os casos especiais de leitura.

Na base do plano de investigação esteve a criação de um método de leitura, o Método Multissensorial, este trabalha a base auditiva, visual e articulatória. Ajuda a criança a memorizar, a evocar de forma indissolúvel pois faz depreender do motivo ao mesmo tempo o traçado (grafema) e o som (fonema), este ajuda ainda a criança a recordar o traçado e o som, pois aparecem na imagem os dois símbolos, fazendo assim a associação auditiva e visual.

1. Âmbito e objectivos do estudo

De acordo com a fundamentação apresentada no capítulo anterior, este estudo inscreve-se no âmbito de saberes e contextos na aquisição da leitura.

Assim, a finalidade principal deste estudo por um lado compreender se os professores conhecem estratégias e metodologias para o ensino da leitura e da escrita de crianças disléxicas e por outro, o Método Multissensorial.

Ora as questões que nortearam o Projecto foram as seguintes:

- a. Será que a utilização de imagens motiva as crianças para a aprendizagem dos ditongos e casos especiais de leitura?
- b. Uma boa consciência fonológica facilita a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita.
- c. A influência da Consciência Fonológica na melhoria da leitura e escrita aplica-se nomeadamente a crianças com dislexia.

Destas questões decorrem os seguintes objectivos específicos de investigação:

1. Identificar as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores no ensino da leitura e da escrita de crianças disléxicas;
2. Criar diferentes recursos didácticos no âmbito do Método Multissensorial que facilitem a aquisição da leitura.

Tendo em conta o âmbito de estudo e os objectivos definidos, consideramos importante definir os princípios que nortearam esta investigação.

2. Princípios orientadores da investigação

Este estudo é assumido no âmbito duma óptica interpretativa em que os participantes procuram compreender, numa perspectiva integral, os contextos genuínos e espontâneos para extrair algum sentido.

Este estudo teve por base uma investigação do tipo descritivo o que implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. Implica a recolha de dados para responder às questões que lhe digam respeito.

A investigação descritiva compreende as seguintes etapas: primeiro a definição do problema e escolha da técnica de recolha de dados; segundo a determinação da dimensão da amostra; e em terceiro o desenvolvimento de um instrumento de recolha de dados para obter informação necessária.

O estudo está circunscrito a um contexto específico, não pretendendo, portanto, qualquer tipo de comparação e/ou generalização. Centra-se numa relação interactiva entre as investigadoras e os outros sujeitos.

Por isso, o estudo empírico recorre por um lado à metodologia quantitativa e por outro lado à metodologia qualitativa. Nesse sentido encontra-se orientado, por um lado, para a recolha de informação através de um inquérito por questionário, por outro para a construção de materiais que contribuam, no âmbito do Método Multissensorial, para a melhor aquisição e desenvolvimento da leitura - escrita. Daí pretender-se obter a opinião dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre esta temática. O recurso à abordagem qualitativa deve-se a que sendo uma metodologia de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas, a criação de materiais no âmbito de um método específico de leitura, entendemos reportar-se a uma situação de relativa complexidade.

3. Instrumentos

Para recolhermos as informações e os dados necessários, para confrontarmos as nossas questões, optamos pela construção de inquéritos (Anexo 1).

Assim, procedeu-se à elaboração de um questionário com 18 perguntas, todas elas relacionadas com o ensino/aquisição da leitura.

O público-alvo para este estudo, são apenas 20 professores do 1º ciclo do Ensino Básico a leccionarem em escolas do distrito do Porto pois sentimos a necessidade de conhecer a opinião de professores titulares de turma sobre a realidade do ensino da leitura.

O objectivo do inquérito por questionário é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e tecer comparações (Bell, 2002). As mesmas questões são colocadas a uma população seleccionada e são relativas aos pontos de interesse do investigador.

Na perspectiva de Quivy (1998), o inquérito por questionário distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise de correlações que essas hipóteses sugerem, sendo também segundo o autor acima citado, mais consistentes que as sondagens.

4. Procedimentos

O questionário, sendo de administração directa, foi preenchido pelo próprio inquirido. Foi entregue em mão, sendo feitas na altura as explicações consideradas necessárias para que fosse correctamente preenchido.

Antes de se preencherem os inquéritos foi fornecida alguma informação acerca do trabalho a realizar e estivemos sempre presentes para esclarecer qualquer dúvida que surgisse. Foi pedido aos docentes que respondessem a todas as perguntas o mais honestamente possível. O tempo médio de preenchimento foi de cerca de 15 minutos.

Os dados obtidos nos questionários foram tratados por recurso a análise estatística, através do programa Excel, e à análise de conteúdo, de acordo com a natureza da pergunta.

5. Tratamento dos dados relativos aos questionários

Desta forma, passo seguidamente ao tratamento dos dados recolhidos e à discussão dos resultados obtidos.

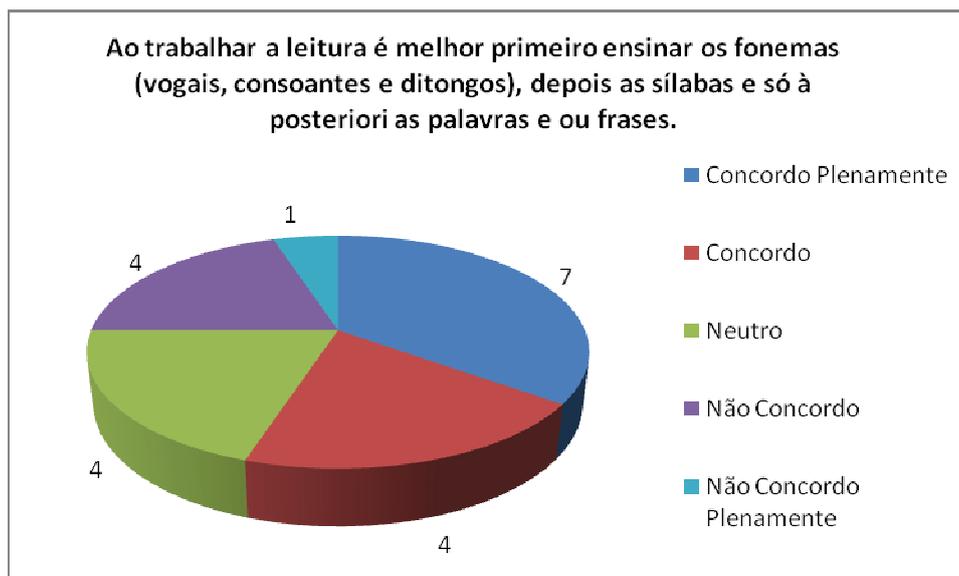


Gráfico 1

Como sabemos existem várias formas de ensinar a ler, por esse facto observando com atenção o gráfico verificamos que nem todos os professores inquiridos utilizam o mesmo método. Embora 7 professores concordem plenamente e 4 concordem que se deve ensinar primeiro os fonemas, depois as sílabas, posteriormente as palavras e frases.

Para 4 dos inquiridos é indiferente a forma de ensino, já 4 discorda e um discorda plenamente com esta metodologia de ensino da leitura.



Gráfico 2

Por sua vez, o gráfico 2 mostra-nos que 12 dos inquiridos concorda que devemos ensinar a uma criança as partes de uma palavra quando esta não conhece a palavra na sua totalidade.

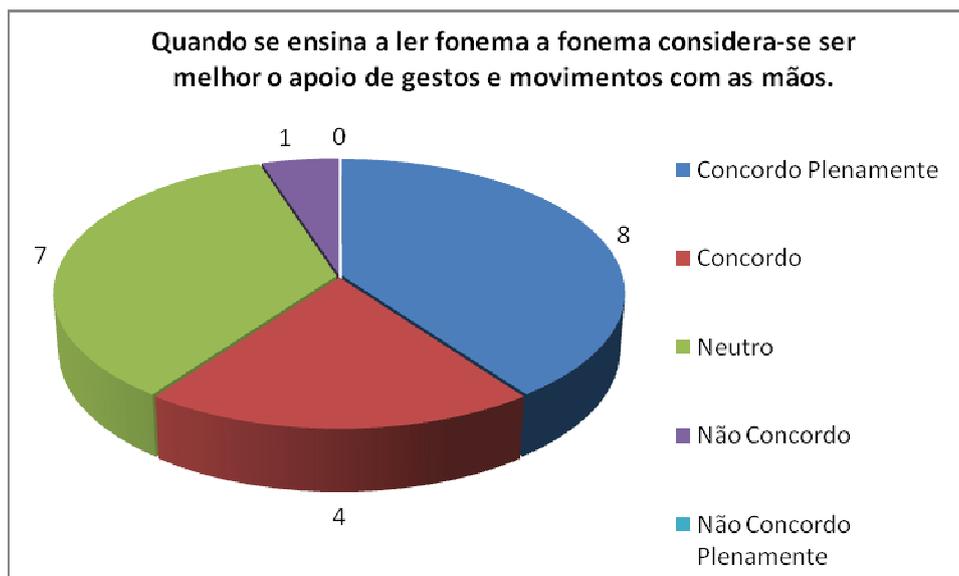


Gráfico 3

O **gráfico 3** mostra-nos que a maioria do público-alvo concorda com o apoio de gestos e movimentos com as mãos para ensinar a ler fonema a fonema e 7 dos professores não tem uma opinião bem formada sobre este assunto. Apenas 1 dos inquiridos discorda.

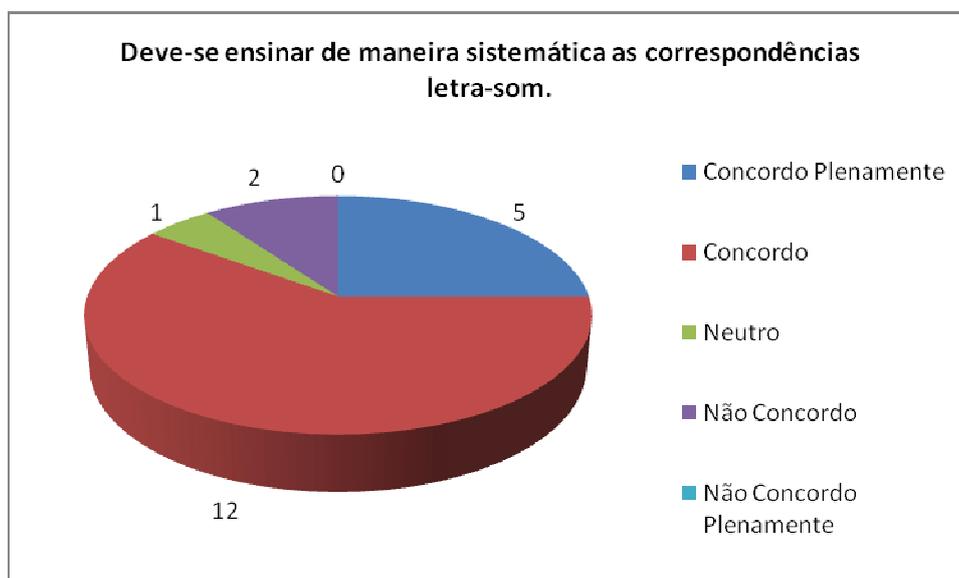


Gráfico 4

Nesta questão tão pertinente apuramos que 12 dos inquiridos concordam com o ensino sistemático da correspondência letra-som, sendo que 5 concorda plenamente, como podemos comprovar no **gráfico 4**. Já 1 mantém-se neutro e 2 discordam.



Gráfico 5

No **gráfico 5** podemos comprovar que apenas um dos professores discorda que quando se ensina a ler é importante que os alunos descubram as palavras pelo contexto.

Sendo que, 4 não tem opinião formada sobre o assunto, 8 concordam plenamente e os restantes 7 concordam que é importante que os alunos descubram as palavras inseridas nos contextos.

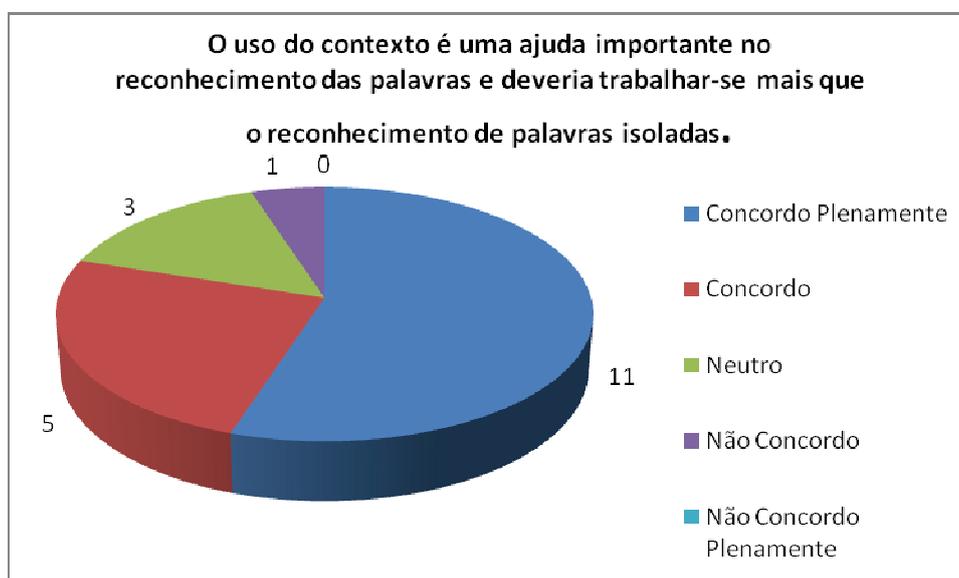


Gráfico 6

No **gráfico 6**, 3 das pessoas inquiridas mantêm-se neutras em relação à importância do reconhecimento das palavras através do contexto mais do que isoladamente. Por outro lado, 5 concordam que se deva trabalhar mais o contexto e 11 concordam plenamente com esta afirmação. Apenas 1 dos professores discorda.

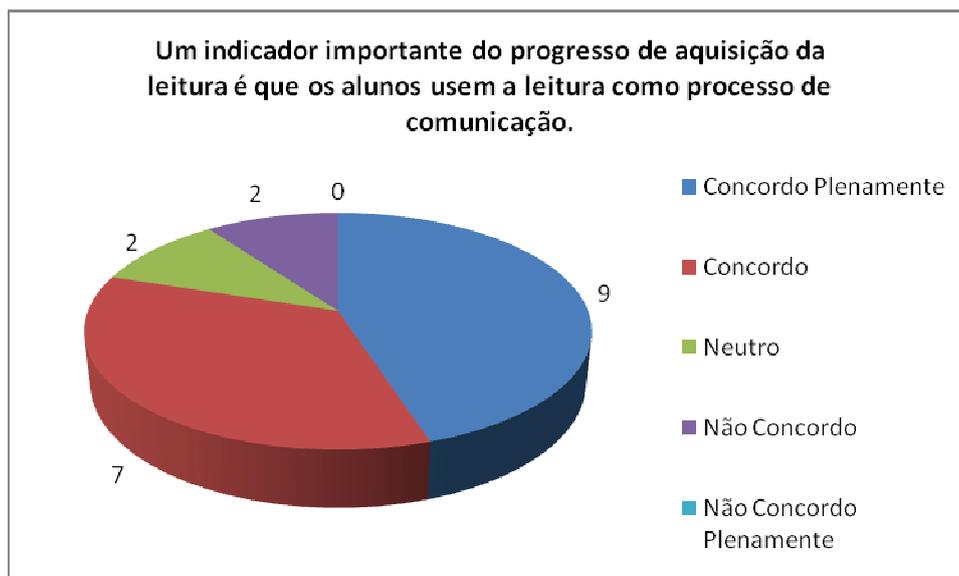


Gráfico 7

Um indicador importante da aquisição da leitura é sem dúvida que os alunos usem a leitura como processo de comunicação. 9 dos inquiridos concordam plenamente e 7 concordam com esta afirmação, como podemos verificar no **gráfico 7**.

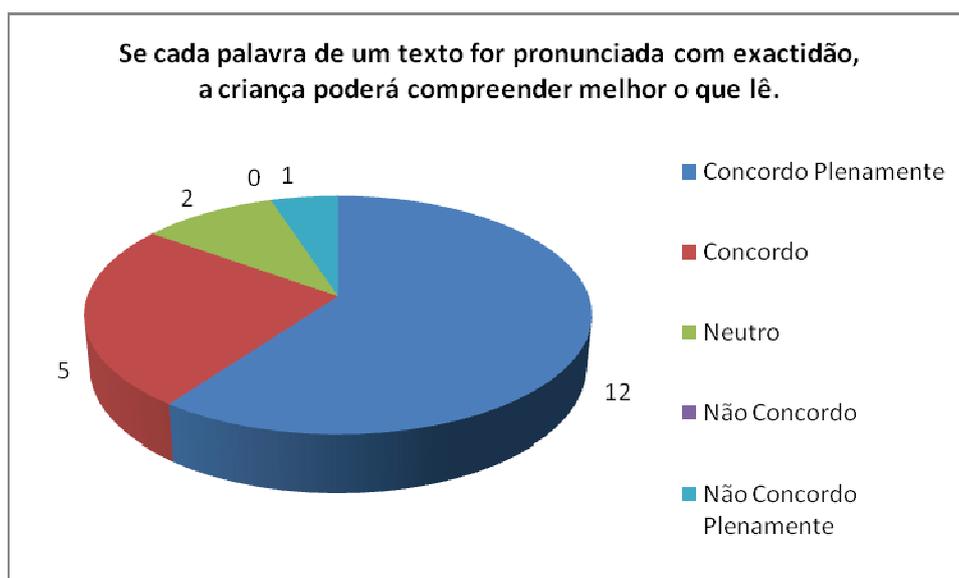


Gráfico 8

O **gráfico 8**, mostra-nos que se pronunciar se com exactidão as palavras de um texto, a criança poderá compreender melhor o que lê. Grande parte dos inquiridos está de acordo, sendo que 12 concordam plenamente, 5 concordam e apenas 1 discorda plenamente.



Gráfico 9

Será que pronunciar mal uma palavra é um indicador de que a criança não sabe o seu significado? No **gráfico 9** podemos verificar que 18 dos professores questionados não concordam e 1 não concordam plenamente. Apenas 1 não tem opinião formada mantendo-se neutros.

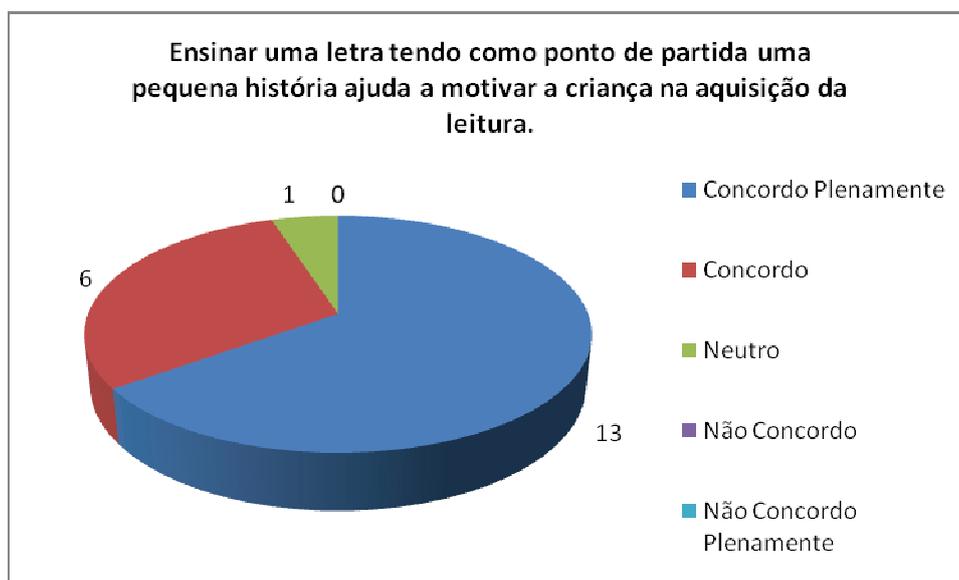


Gráfico 10

No **gráfico 10** podemos concluir que realmente todos os professores inquiridos concordam com a aplicação de uma história para motivar a criança na aquisição da leitura, sendo que 13 concordam plenamente e 6 concorda. Apenas 1 dos inquiridos mantém-se neutro.

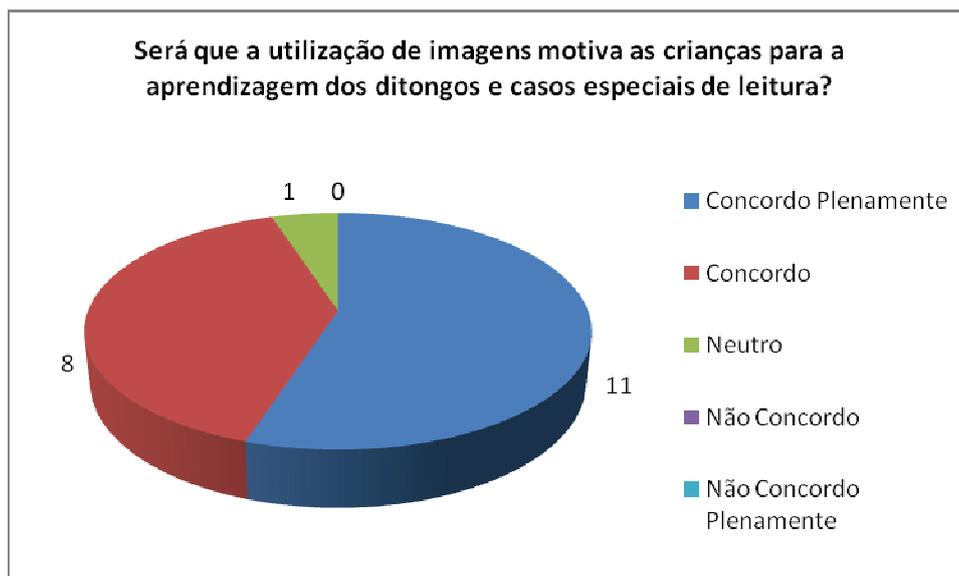


Gráfico 11

Mais uma vez é evidente no **gráfico 11** que a utilização de imagens motiva as crianças para a aprendizagem dos ditongos e casos especiais de leitura, o que vai facilitar no domínio da competência da leitura. Dos 20 inquiridos 8 concordam e 11 concordam plenamente com esta afirmação. Apenas 1 professor se mantém neutro.

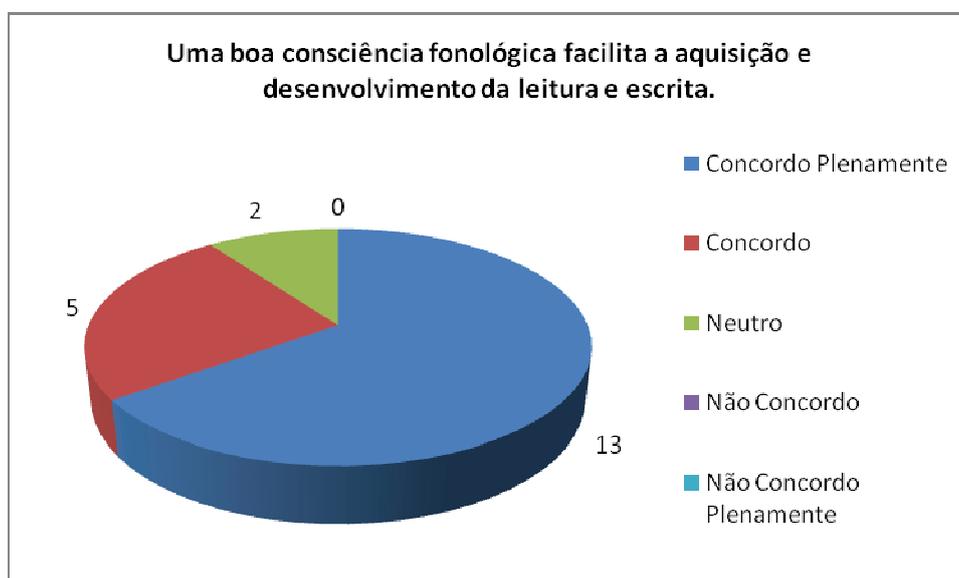


Gráfico 12

No que concerne à consciência fonológica, 13 dos professores concordam plenamente e 5 concordam que uma boa consciência fonológica facilita a aquisição da leitura e da escrita como se verifica no **gráfico 12**.

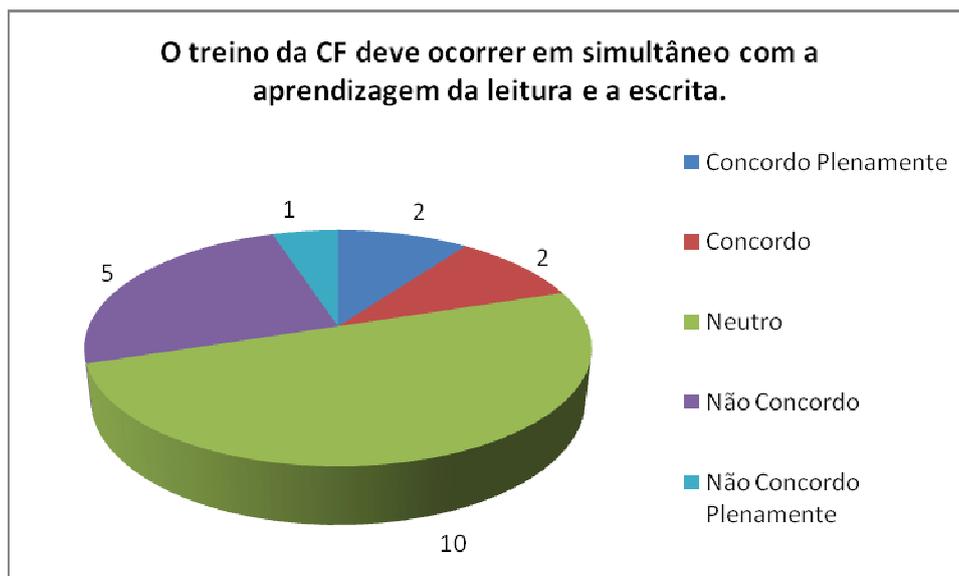


Gráfico 13

Por outro lado, 10 dos inquiridos não tem uma opinião formada sobre o treino da consciência fonológica ocorrer simultaneamente com a aprendizagem da leitura e da escrita. Dos restantes, 6 não concordam e 4 concordam, como podemos verificar no **gráfico 13**.

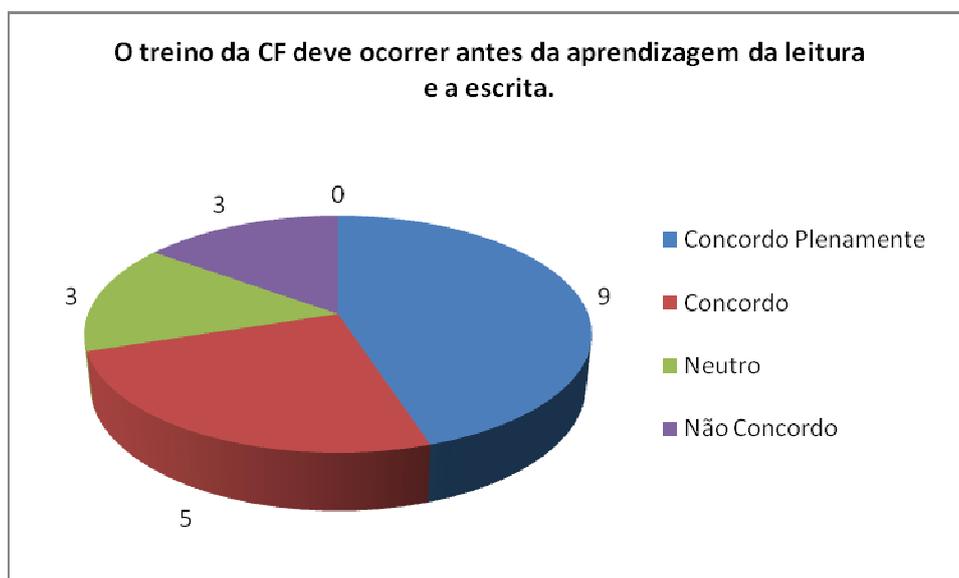


Gráfico 14

Dos 20 professores inquiridos, 9 concordam plenamente e 5 concordam que o treino da consciência fonológica deve acontecer antes da aprendizagem da leitura e da escrita, o que nos leva a pensar que a criança que tenha a consciência fonológica treinada terá mais facilidade na aquisição da leitura e da escrita.

Apesar disso e como comprova o **gráfico 14**, 3 dos inquiridos não concorda e 3 mantêm-se neutros.

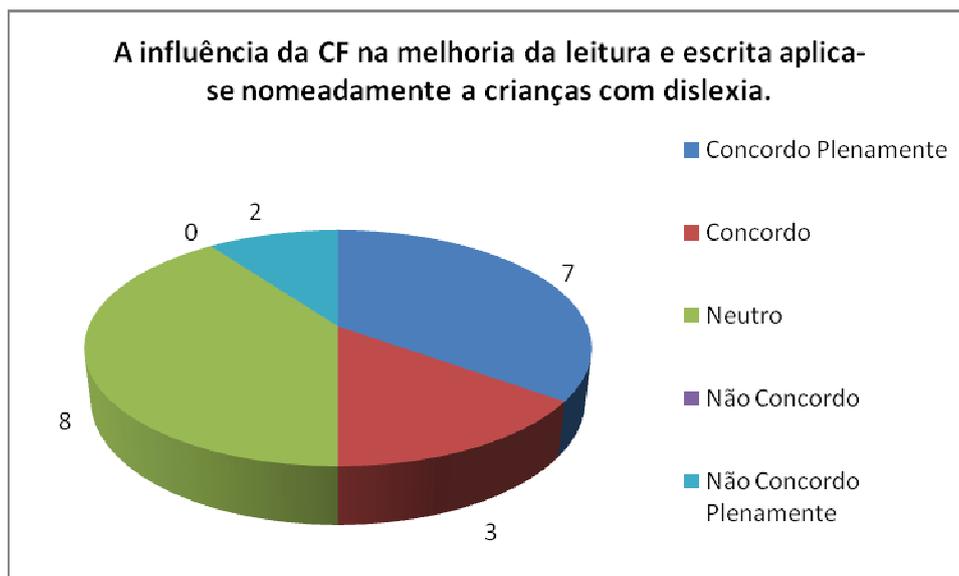


Gráfico 15

Relativamente à ligação da consciência fonológica e à dislexia, uma grande parte dos professores, 8, mantém-se neutro. O **gráfico 15** mostra-nos que 7 concordam plenamente que a influência da consciência fonológica na melhoria da leitura e da escrita aplica-se a crianças com dislexia, 3 também concordam e apenas 2 discordam.

6. Discussão dos resultados

Como foi possível constatar através dos resultados obtidos com esta pesquisa, ainda há muito a esclarecer quanto ao melhor método de ensino da leitura e da escrita.

Professores experientes do ponto de vista do tempo dedicado ao ensino, assim como professores que terminaram há pouco a sua formação académica referiram desconhecimento acerca da problemática da dislexia e da sua relação com a Consciência Fonológica.

O facto de os professores não terem conhecimento sobre o método Multissensorial prende-se com o facto de os docentes não estarem munidos nem sensibilizados para as estratégias de detecção, avaliação e intervenção em alunos portadores de problemas de linguagem, no tocante à aprendizagem da leitura e da escrita.

A aquisição da leitura e da escrita é essencial, na medida em que permite a compreensão de textos, como resultado da eficiência da leitura; é a ferramenta essencial onde serão alicerçadas as demais aquisições; é a base das relações interpessoais, para a comunicação e para a leitura e interpretação do seu mundo interno e externo.

7. Método Multissensorial: Construção de Materiais

O objectivo principal deste estudo foi construir materiais de forma a concluir o método multissensorial, pelo facto de termos percebido que a maioria dos professores do 1º ciclo não tem grandes conhecimentos acerca deste método. Para isso, procedeu-se a uma investigação de cariz qualitativo.

O recurso a um método de recolha de dados de carácter qualitativo, é devido ao facto de se pretender dar resposta ao professores do 1º ciclo e para isso apresentar materiais que constituem o método. Sendo que “a abordagem qualitativa [...] é, [...] um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas. [...] O foco do investigador qualitativo no “como as coisas são na realidade” [...] oferece uma oportunidade para fazer emergir pontos de vista díspares e habitualmente desconhecidos.” (Marconi e Lakatos, 2002: 291)

No método Multissensorial a aprendizagem da leitura é feita de um modo diferenciado olhando cada aluno como um ser único com ritmo próprio de trabalho. Pretende motivar e estimular as crianças através das imagens.

Ao longo deste projecto propusemo-nos a construir materiais de forma a enriquecer o Método Multissensorial. Para tal, propusemo-nos abordar os casos especiais de leitura e os ditongos tendo em conta aquilo que já tinha sido construído.

Construímos cartazes com os ditongos e os casos especiais de leitura, e apresentamos as respectivas regras.

A construção dos materiais pode considerar-se também relacionada com o facto de vários dos inquiridos acreditarem que a visualização de uma imagem motiva e desperta a curiosidade de criança, o que vai facilitar a aprendizagem dos ditongos e dos casos especiais de leitura.

Qualquer método quando utilizado com criatividade, motivação e entusiasmo, por quem o conheça e o aplique de modo adequado poderá certamente levar os alunos a um sucesso maior.

8. Apresentação de Materiais

Os materiais construídos foram os ditongos: **ai;ei; iu; oi; ui; ãe.**

Os casos de leitura elaborados são: **rr; am-em-im-om-um; ar-er-ir-or-ur; az-
ez-iz-oz-uz; ça-ço-çu; qua-que-qui-quo; mp-mb-...m; fl-tl-gl-dl-pl-bl-cl; ge-gi.**

Estes materiais encontram-se em anexo (anexo2).

Considerações Finais

Considero ser de extrema importância que todos os profissionais de educação tenham conhecimento sobre as características e necessidades de uma criança com dislexia, para que as respostas educativas sejam sempre as mais adequadas.

Deste modo, será importante pensar a escola ou “repensar a escola como uma instituição que tome a diversidade como o seu paradigma organizador (...) Implica que esse corpo de profissionais responda pela melhoria real das suas escolas e o possam e saibam fazer, tornando-as em organizações inteligentes e reflexivas, que examinam, analisam, avaliam e constantemente ajustam o modo como organizam o seu ensino ao efectivo sucesso da aprendizagem de cada um dos seus diferentes alunos”. (Roldão, 2003)

Assim, cabe-nos a nós professores e educadores fazer a diferença, temos um papel activo e demasiado importante na vida dos alunos e somos normalmente os motivadores ou castradores da educação.

A avaliação da criança disléxica é uma componente essencial do seu processo educativo, pelo que é fundamental que o professor tenha aptidões que o tornem capaz de avaliar correctamente a criança, interpretando os dados recolhidos para assim, definir a melhor forma de intervenção junto da mesma.

A leitura e escrita são processos muito complexos e as dificuldades podem manifestar-se de diferentes formas. A aquisição da leitura e da escrita são factores importantes e impulsionadores dos conhecimentos futuros, são uma ferramenta essencial e a estrutura principal onde se apoiarão as novas aquisições como relações interpessoais, comunicação e leitura do mundo interno e externo da pessoa.

Uma criança que não tenha fortalecido realmente a sua alfabetização, poderá tornar-se frustrada diante da educação formal, e o seu processo evolutivo de aprendizagem, apresentará um rendimento escolar baixo e pouco a pouco a sua auto-estima estará diminuída, podendo manifestar comportamentos anti-sociais, bem como desinteresse e evasão escolar.

O professor do 1º ciclo, enquanto profissional responsável pelo ensino da leitura e da escrita, é geralmente a primeira pessoa a confrontar-se com as dificuldades observadas em crianças com dislexia. Assim sendo, o seu papel é primordial na detecção destas dificuldades, no encaminhamento para os serviços competentes, e na posterior intervenção pedagógica a realizar junto do aluno disléxico.

Neste estudo os professores mostraram alguma falta de conhecimento do Método Multissensorial, assim como da importância da Consciência Fonológica e da sua relação com a dislexia.

Daí que tenhamos construído materiais de forma a tentar dar resposta aos alunos com dislexia, bem como ajudar docentes que por diversos motivos não têm conseguido dar resposta às necessidades destas crianças.

Como é do conhecimento popular “cada caso é um caso” e é isto que temos que ter presente quando estamos perante uma turma com alunos diversificados cabendo-nos a nós, como professores, vê-los na sua singularidade, deixando de lado os rótulos que muitas vezes nos induzem em erro.

Em colaboração com os outros agentes educativos conseguiremos dar o nosso melhor e criar uma escola que seja capaz de responder às necessidades individuais de cada aluno.

Bibliografia

ALVES, D., Freitas, M. J., & Costa, T. (2007). PNEP - *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação

BERNARDINO, J. J., Freitas, F. R., Souza, D. G., Maranhe, E. A., & Bandini, H. H. (2006). *Aquisição da leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica*. *Revsita Brasileira de Educação Especial*, pp. 423-450.

CAPOVILLA, A. G. S. e CAPOVILLA, F.C. *Problemas de Leitura e escrita. Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo, Memnon, 2000

COGAN, P. (2002). *O que os professores podem fazer: a dislexia nas várias culturas*. Bruxelas: DITT.

CORREIA, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: contributos para a clarificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.

CRUZ, Vítor. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

DSM-IV-TR (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Clemepsi Editores.

FERREIRA, I., (2008). *A Dislexia e a sua Avaliação Pedagógica*. Porto: Trabalho de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Portucalense.

FREITAS, G. C. (2004). *Sobre a consciência fonológica*. In R. R. Lamprecht, *Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para a Terapia* (pp. 177-192). Porto Alegre: Artmed.

GUIMARÃES, S.R.K. *Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: O papel das Habilidades Metalingüísticas*. In Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jan-Abr 2003, vol 19 n. 1. Pp. 33 - 45

JUCÁ, S. C. S. (2004) *Comparação de Métodos de Dimensionamento de Sistemas Fotovoltaicos Autônomos: Aplicação a uma unidade de Eletrodialise*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em engenharia Elétrica. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza,CE.

MONTESSORI, M. *The discovery of the child*. Madras: Kalakshetra, 1948.

MORAIS, José. O que é a leitura? In: A arte de ler. São Paulo, UNESP, 1996, p. 110-114.

ORTON DYSLEXIA SOCIETY *Definition adopted by general membership*. Baltimore: The Orton Dyslexia Society, 1995.

SHAYWITZ, Sally. (2006). *Entendendo a Dislexia – Um Novo e Completo Programa para Todos os Níveis de Problemas de Leitura*. Porto Alegre: Artmed Editora.

SIM-SIM, Inês; *Aprender a ler, da aprendizagem informal à aprendizagem formal*; Colecção horizontes da didáctica.

SNOWLING, *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention* (pp. 235-253). London: Whurr Publishers Ltd, 1997.

VIANA, Fernanda Leopoldina; Teixeira, Maria Margarida; *Aprendes a ler, da aprendizagem informal à aprendizagem forma*; Colecção horizontes da didáctica.

VIANA, F. L. (2006). *As rimas e a consciência fonológica. Promovendo a competência leitora.*, (pp. 1-11). Lisboa.

Anexos

Anexo 1

Questionário sobre o Ensino de Leitura

1. Sexo

Masculino	<input type="checkbox"/>	Feminino	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	----------	--------------------------

2. Idade

3. Profissão

4. Ao trabalhar a leitura é melhor primeiro ensinar os fonemas (vogais, consoantes e ditongos), depois as sílabas e só à posteriori as palavras e ou frases.

a)	Concordo plenamente	<input type="checkbox"/>
b)	Concordo	<input type="checkbox"/>
c)	Neutro	<input type="checkbox"/>
d)	Não concordo	<input type="checkbox"/>
e)	Não concordo plenamente	<input type="checkbox"/>

5. Quando uma criança não conhece uma palavra, devemos ensina-la a pronunciar cada uma das suas partes.

a)	Concordo plenamente	<input type="checkbox"/>
b)	Concordo	<input type="checkbox"/>
c)	Neutro	<input type="checkbox"/>
d)	Não concordo	<input type="checkbox"/>
e)	Não concordo plenamente	<input type="checkbox"/>

6. Quando se ensina a ler fonema a fonema considera-se ser melhor o apoio de gestos e movimentos com as mãos.

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Neutro	
d)	Não concordo	
e)	Não concordo plenamente	

7. Deve-se ensinar de maneira sistemática as correspondências letra-som.

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Neutro	
d)	Não concordo	
e)	Não concordo plenamente	

8. Quando se ensina a ler é importante que os alunos descubram as palavras pelo contexto.

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Neutro	
d)	Não concordo	
e)	Não concordo plenamente	

9. O uso do contexto é uma ajuda importante no reconhecimento das palavras e deveria trabalhar-se mais que o reconhecimento de palavras isoladas.

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Neutro	
d)	Não concordo	
e)	Não concordo plenamente	

10. Um indicador importante do progresso de aquisição da leitura é que os alunos usem a leitura como processo de comunicação.

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Neutro	
d)	Não concordo	
e)	Não concordo plenamente	

11. Se cada palavra de um texto for pronunciada com exactidão, a criança poderá compreender melhor o que lê.

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Neutro	
d)	Não concordo	
e)	Não concordo plenamente	

12. Pronunciar mal uma palavra é um indicador de que a criança não sabe o seu significado.

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Neutro	
d)	Não concordo	
e)	Não concordo plenamente	

13. Ensinar uma letra tendo como ponto de partida uma pequena história ajuda a motivar a criança na aquisição da leitura.

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Neutro	
d)	Não concordo	
e)	Não concordo plenamente	

14. Será que a utilização de imagens motiva as crianças para a aprendizagem dos ditongos e casos especiais de leitura?

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Neutro	
d)	Não concordo	
e)	Não concordo plenamente	

15. Uma boa consciência fonológica facilita a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita.

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Neutro	
d)	Não concordo	
e)	Não concordo plenamente	

16. O treino da CF deve ocorrer em simultâneo com a aprendizagem da leitura e a escrita.

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Neutro	
d)	Não concordo	
e)	Não concordo plenamente	

17. O treino da CF deve ocorrer antes da aprendizagem da leitura e a escrita.

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Neutro	
d)	Não concordo	
e)	Não concordo plenamente	

18. A influência da CF na melhoria da leitura e escrita aplica-se nomeadamente a crianças com dislexia.

a)	Concordo plenamente	
b)	Concordo	
c)	Neutro	
d)	Não concordo	
e)	Não concordo plenamente	

Anexo 2

äl

äl

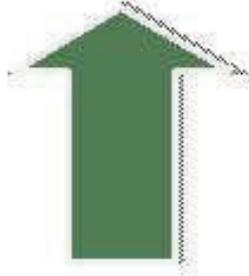


mäl



ai

ai

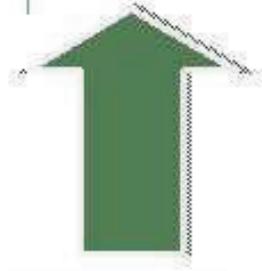


pai



li

li

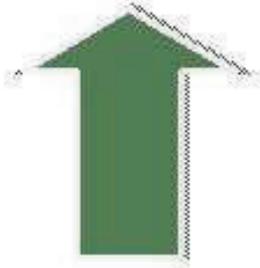


peixe



iu

iu

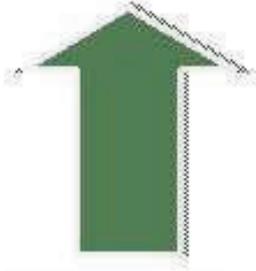


piu-piu



ei

ei

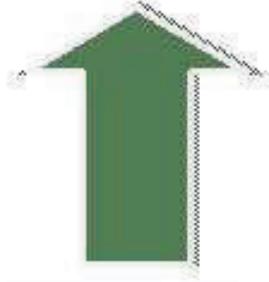


eits

8

ui

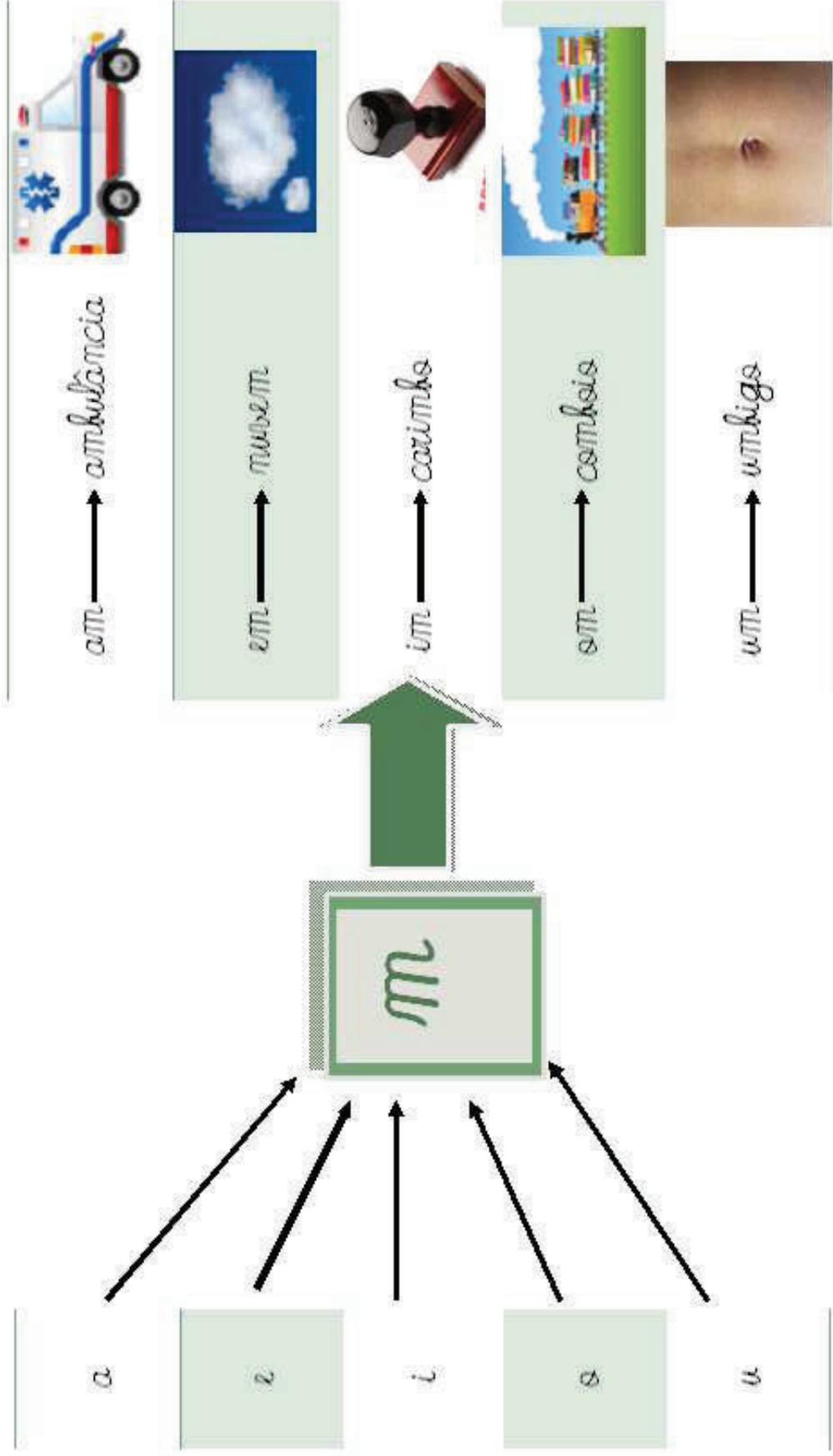
ui



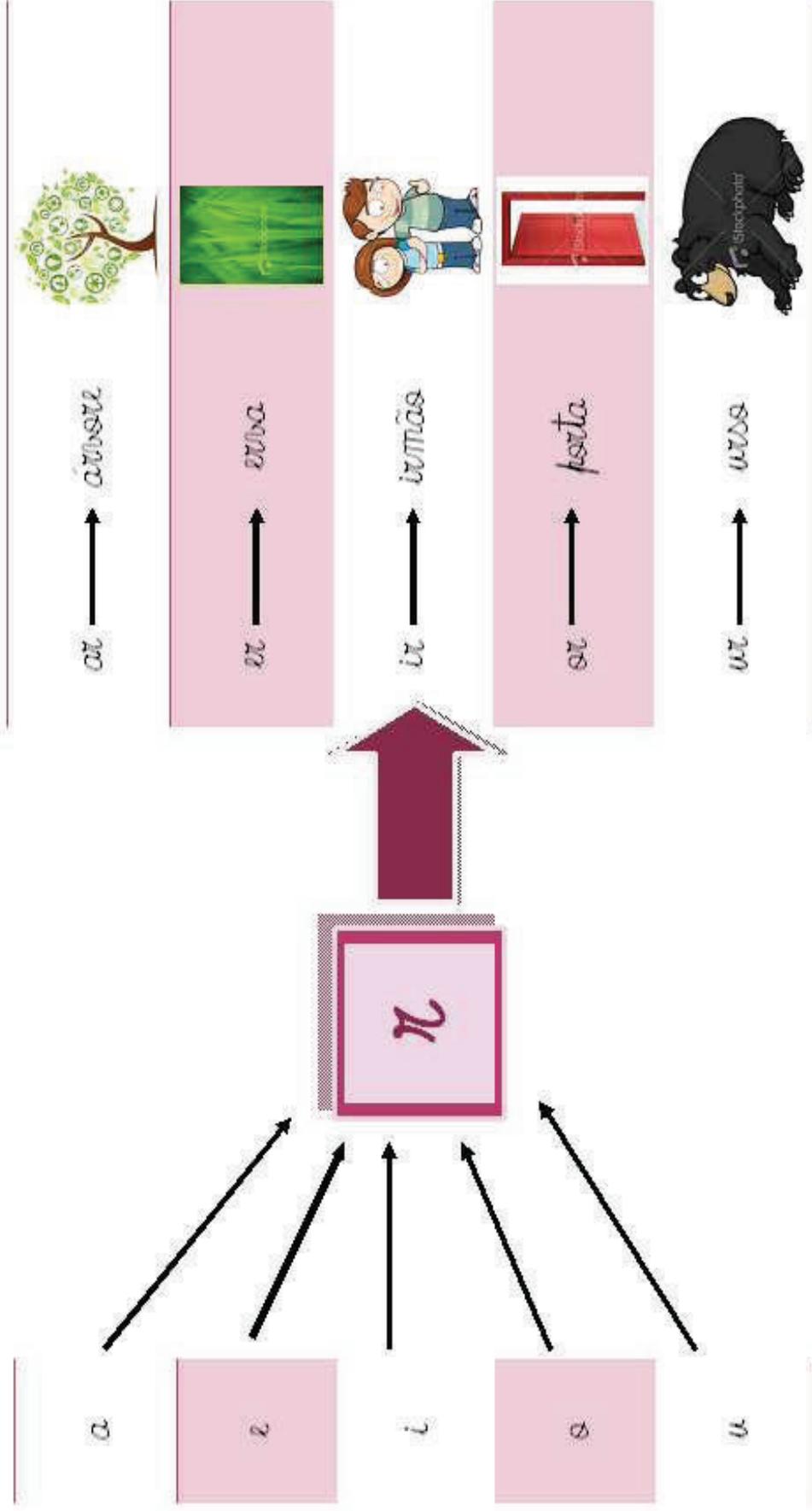
Pai



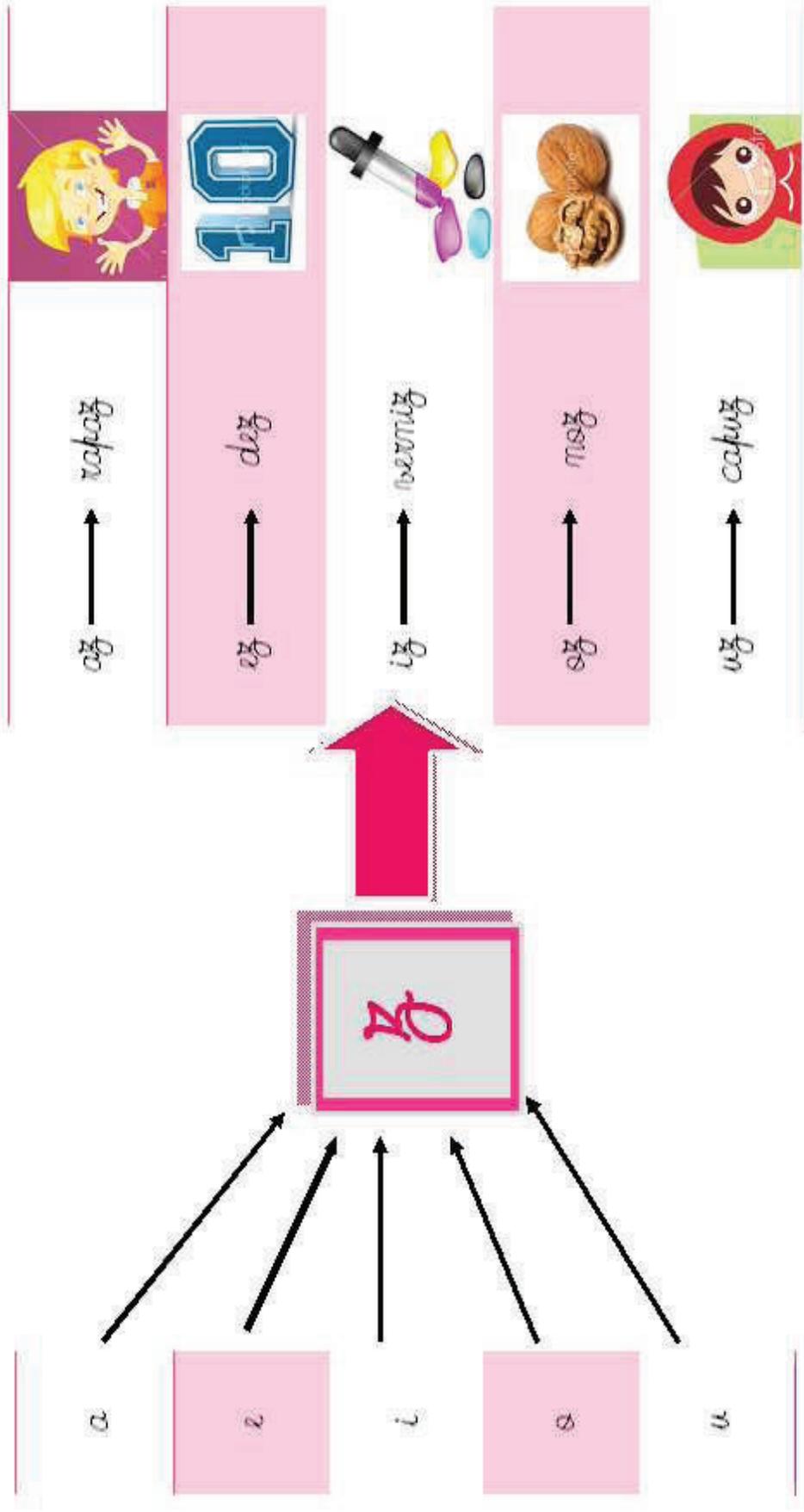
am - em - im - om - um



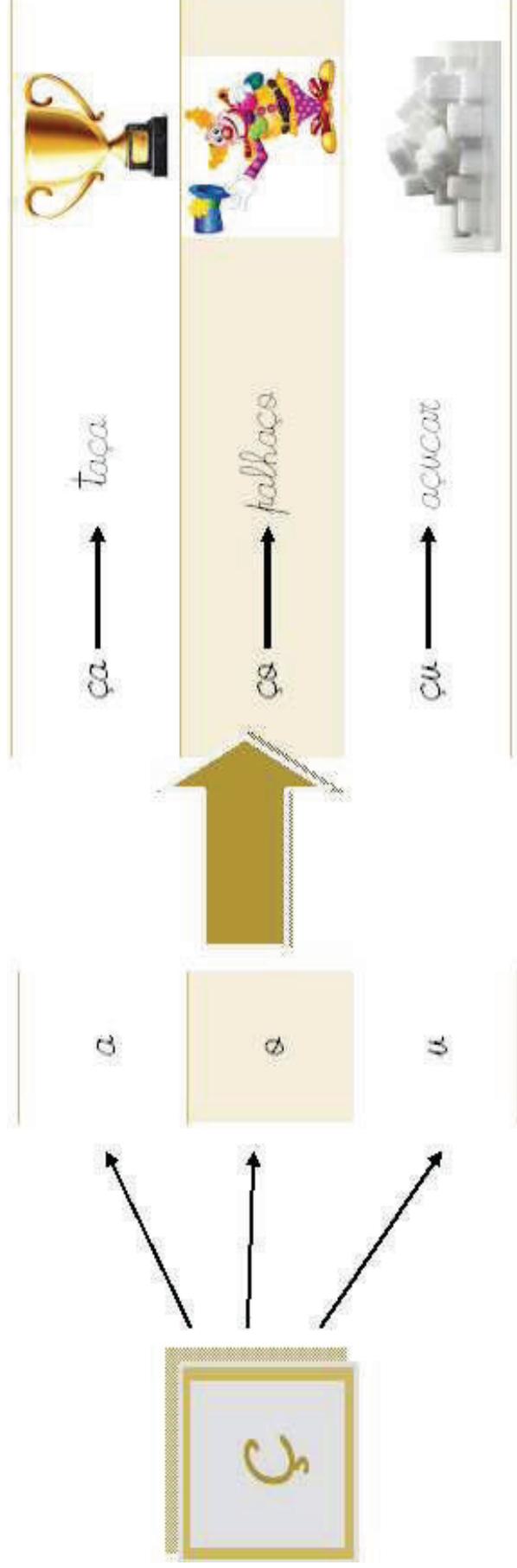
ai - ei - ii - oi - ui



az - ez - iz - oz - uz



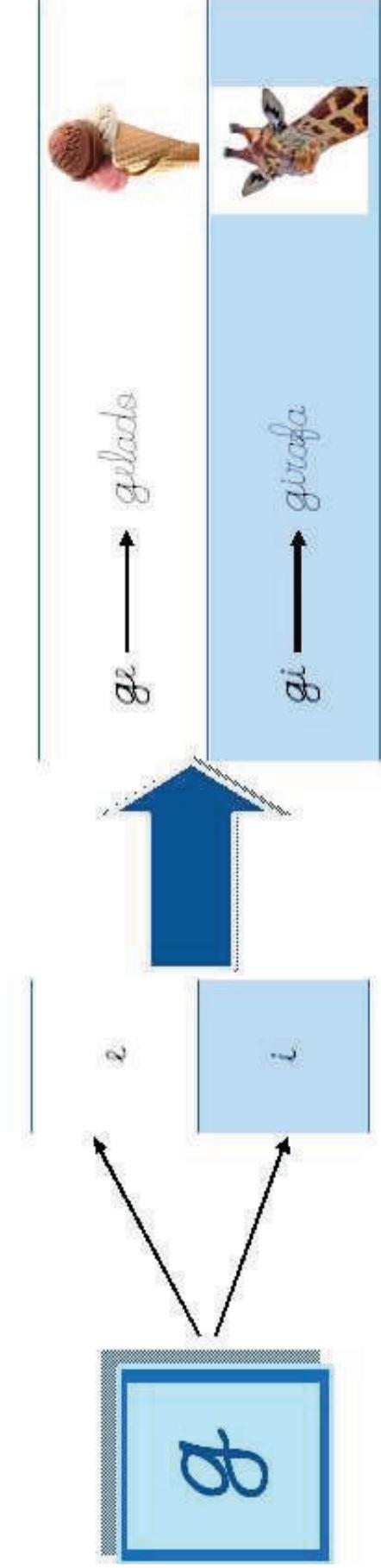
ça - çs - çu



fl - tl - gl - dl - pl - bl - cl

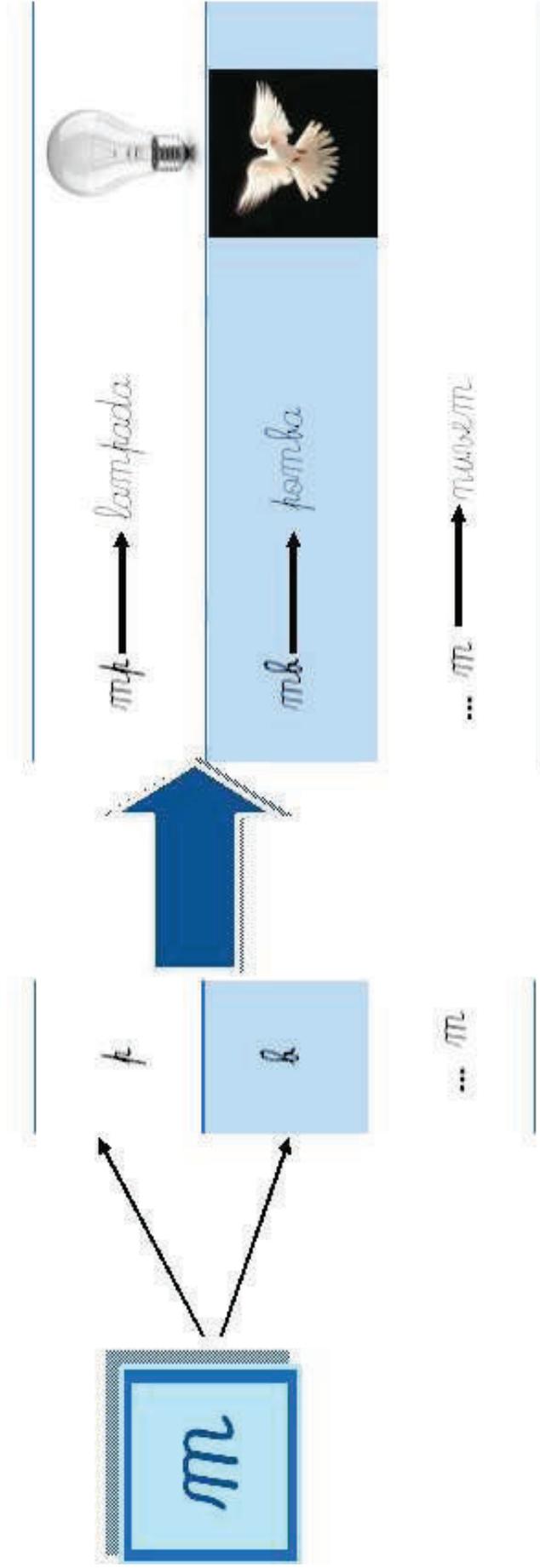
Diagram illustrating the formation of digraphs (fl, tl, gl, dl, pl, bl, cl) using the letter 'l' and various consonants (f, t, g, p, b, c) and vowels (a, e, i, o, u). The digraphs are shown in a grid, with arrows pointing to the corresponding words: flaca, atleta, globo, pluma, blusa, and clave.

ge - gi



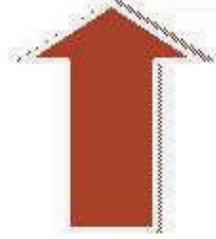
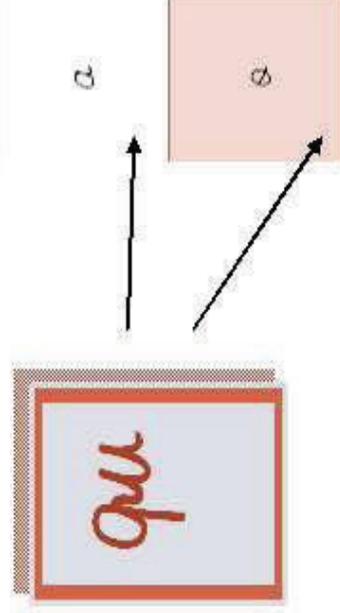
A g antes do e e do i, le-xe f.

mp - *mb* - ... *m*



Antes de b ou p e no fim da palavra escreve-se m em vez de n.

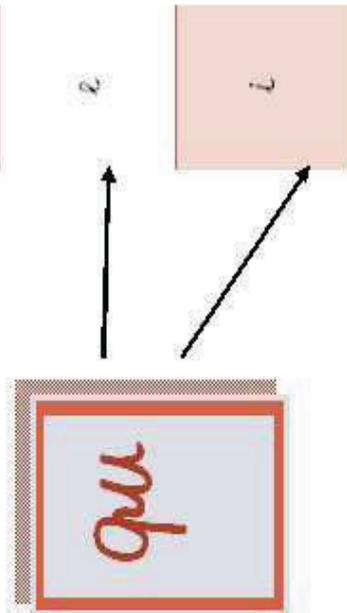
qua - que - qui - quo



4

qua → quatro

quo → quota



que → queijo

qui → quintal



A q é sempre seguida de u, mas se a seguir vem um e ou um i, não se lê o u.

U

U



cars



hurs



Entre vogais para se ler U é necessáris encontrar U.