

Introdução

São utilizadas várias expressões equivalentes para definir as dificuldades específicas de leitura, mas o termo tradicionalmente mais utilizado é o de **dislexia** (Cruz, 2007). Muitos estudos têm sido feitos sobre os indivíduos identificados e classificados como disléxicos e, conseqüentemente, muitas têm sido as tentativas para definir dislexia.

De acordo com a Federação Mundial de Neurologia, a dislexia é “a dificuldade na aprendizagem da leitura, independentemente da instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural. Depende, portanto, fundamentalmente de dificuldades cognitivas, que são frequentemente de origem constitucional” (1968, cit. in Fonseca, 2008:290). Esta definição leva-nos à distinção entre a Dislexia Adquirida e a Dislexia de Desenvolvimento. Enquanto a primeira é visível em indivíduos que aprenderam a ler corretamente e que, após lesão ou trauma, não conseguem continuar a ler sem erros, a segunda manifesta-se nos sujeitos que, na fase inicial de aprendizagem, não conseguem soletrar, ler ou escrever com facilidade, sem que se verifique a presença de lesão cerebral.

Relativamente ao que foi dito, considera-se a dislexia uma perturbação de linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita, em consequência de atrasos de maturação que afetam o estabelecimento das relações espaço-temporais, a área motora, a capacidade de discriminação perceptivo-visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e/ou a competência social e pessoal. Os sujeitos apresentam um desenvolvimento global adequado para a idade, aptidões intelectuais associadas a um funcionamento linguístico normal e provêm de um meio sociocultural não determinado.

Na maioria das crianças, aprender a ler acontece progressivamente e sem muito esforço. No entanto, para as crianças com dificuldades específicas de aprendizagem, este processo causa-lhes sofrimento, a si e às suas famílias, sendo determinante para o seu sucesso académico. Alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas devem ter programas específicos que os auxiliem na aprendizagem. Os programas de prevenção e intervenção

precoce devem ser aplicados o mais cedo possível. A este propósito, Shaywitz (2008) refere que estes programas são eficazes se forem aplicados em crianças com cinco ou seis anos. Contudo, em programas de intervenção devem ser elaboradas a partir de uma avaliação completa e correta de alunos com DAE. A identificação precoce deste tipo de problemática é fundamental para a diminuição das dificuldades que os alunos enfrentam.

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, direta ou indiretamente, 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. Deste modo, na escola atual, urge a necessidade de os professores terem uma formação adequada que lhes permita enfrentar as múltiplas exigências e particulares dificuldades dos alunos, de modo a evitarmos o encaminhamento desviante destes alunos.

Tanto a avaliação como o diagnóstico revelam aspetos fundamentais para uma reeducação de dislexia. É importante para os professores saberem o caminho que devem seguir de forma a poderem ajudar os discentes a superarem as dificuldades inerentes à dislexia. Apesar dos esforços reais e de progressos realizados nas escolas, resta muito por fazer, nomeadamente um diagnóstico precoce e formação adequada dos professores. A educação da criança disléxica é um direito, que faz parte da sua condição humana, e o dever de educar é uma exigência do ser humano adulto, do pai e do professor.

O presente trabalho pretende explorar a temática da *dislexia*, cujo interesse partiu da disciplina de “Heterogeneidade - Estudos Aprofundados em Problemas Cognitivos e Motores”. De um modo mais específico, visa retirar algumas conclusões acerca das concepções dos docentes, enquanto responsáveis pelo ensino das competências de leitura e escrita, sobre a problemática da dislexia.

Face à problemática em questão, a pergunta que servirá de referência ao projeto é:

- De que forma é que os professores do ensino regular atuam face às dificuldades de leitura e escrita dos alunos?

Associada a esta questão, estarão outras de carácter mais específico, tais como:

- Os professores possuem formação em dislexia que lhes permita identificar alunos com dislexia?
- Que estratégias/atividades utilizam os professores nos alunos com esta problemática?
- Os professores sentem-se motivados para a importância da formação em Educação Especial?

Deste modo, é objetivo deste estudo procurar identificar as dificuldades encontradas pelos professores para ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem bem como descrever a perceção que os mesmos possuem sobre a dislexia. Neste sentido, pretendemos aferir se, por um lado, o professor atende às características dos alunos com dislexia e se, por outro, utiliza ou não estratégias diversificadas e adequadas que permitam ir ao encontro das necessidades destes alunos. Para além disso, será oportuno também averiguarmos se os docentes se sentem motivados para a importância da formação em Educação Especial, em particular, em dislexia.

Em última análise, para a escolha deste tema terá contribuído a constatação de que, face ao atual enquadramento legislativo, os casos de dislexia mais ligeiros não estão abrangidos pelo regime de Educação Especial, pelo simples facto de o Sistema Educativo teimar que o problema dos alunos com dislexia não é significativo ou permanente. É, pois, nosso intuito contribuir para que os professores que lidam com alunos com DAE – dislexia, tenham a consciência da importância que tem o desenvolvimento humano nestes alunos em particular.

No que diz respeito à estrutura interna deste projeto, optou-se por estruturá-lo em duas partes: o enquadramento teórico e o enquadramento empírico. Deste modo, na primeira parte faremos um percurso que vai desde a conceptualização das dificuldades de aprendizagem, até à sua etiologia, sem esquecer as características associadas às crianças com DA. Abordaremos

ainda o tema central do nosso estudo – a Dislexia – começando por fazer uma abordagem à evolução histórica do conceito de dislexia. Seguidamente focar-nos-emos no conceito em si, para em seguida falarmos das causas e tipos de dislexia. Ainda dedicada à revisão da literatura, refletir-se-á sobre a formação dos professores bem como o enquadramento legal face à criança disléxica.

Na segunda parte, explicitaremos não só a problemática do nosso estudo, os objetivos e hipótese colocada como o método seguido na sua concretização. Aqui discutiremos os dados recolhidos, com base no que emergiu dos inquéritos, técnica que privilegiamos neste estudo.

Por último, na conclusão, faremos uma síntese da teoria e dos dados empíricos e refletiremos sobre as implicações dos resultados do nosso estudo.

1ª Parte – Enquadramento teórico

Capítulo I – Abordagem às dificuldades de aprendizagem

1. Conceptualização das Dificuldades de Aprendizagem

Até se atingir uma designação de Dificuldade de Aprendizagem que fosse consensual tanto para os pais como para os educadores, houve um longo caminho a percorrer.

Várias definições formuladas ao longo dos anos assentaram numa terminologia, classificada em três categorias principais: lesão cerebral, disfunção cerebral mínima e dificuldades de aprendizagem (Mercer, 1994, cit. in Cruz, 2009). Assim, a definição utilizada para descrever um aluno com problemas de aprendizagem baseava-se na existência de uma lesão cerebral. Todavia, os profissionais concluíram que a referida terminologia era de pouca utilidade para classificar e descrever os indivíduos.

Mais tarde, nos anos 60, surgiu a nomenclatura disfunção cerebral mínima. Este termo nunca foi aceite de modo generalizado, dado que assumia pouca utilidade face ao planeamento da intervenção educativo. Deste modo, passou-se dos fatores médicos para psicológicos e educativos, pelo que se começou a utilizar expressões como “educacionalmente desfavorecidos”, “desordens de linguagem” e, por último, o termo “dificuldade de aprendizagem” (Mercer, 1994; Correia, 1992; Kirby & William, 1991 cit. in Cruz, 2009:41). Urge, então, a necessidade de se encontrar uma designação que pudesse descrever esta problemática que tanto afetava os alunos nas escolas.

Segundo Correia (2008, cit. in Cruz, 2009), de 1962, com Samuel Kirk até aos nossos dias, existem 11 definições que ganharam importância relevante, nomeadamente no mundo anglo-saxónico.

As primeiras definições surgiram no início dos anos 60 por Samuel Kirk, em 1962 e Barbara Bateman, em 1965. As definições avançadas por estes dois autores vieram constituir a base fundamental para o entendimento que hoje temos de definição de Dificuldades de Aprendizagem. O termo Dificuldade de Aprendizagem (DA) foi usado pela primeira vez por Samuel Kirk, no seu livro “Educating Exceptional Children”. Segundo este autor (Correia, 2008:25), a DA é

“... um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de

uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos”.

Como poderemos constatar, nesta definição proposta por Kirk, as DA têm origem nas dificuldades nos processos implicados tanto na linguagem como no rendimento académico e a sua causa estaria relacionada com uma disfunção cerebral ou alterações comportamentais. A terminologia “Dificuldades de Aprendizagem” proposta por Kirk foi bem aceite tanto pelos pais como pelos restantes intervenientes em virtude de se ter posta em evidência a dimensão educacional em detrimento da dimensão clínica (Kirk, 1962, cit. in Fonseca, 2008).

O facto de Kirk evidenciar a componente educacional acabaria por influenciar inúmeros investigadores, entre eles Barbara Bateman que sugeriu uma outra definição, introduzindo os conceitos de discrepância, aptidão e rendimento que tinham por objetivo a descrição de um modelo de diagnóstico para as dificuldades de aprendizagem.

Deste modo, e de acordo com Bateman (1965, cit in Fonseca, 2008:245)

“As crianças que têm desordens de aprendizagem são aquelas que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível actual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem ser ou não acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada por privações educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial”.

Relativamente a esta definição, Correia (2008: 25) classificou-a como um marco histórico, visto que nela se incluem três fatores determinantes para a caracterização das crianças com DA:

- **Fator Discrepância:** a criança com dificuldades de aprendizagem é considerada como tendo um potencial intelectual superior à sua realização académica;
- **Irrelevância da disfunção do sistema nervoso central:** não estaria em causa uma possível lesão cerebral para a determinação dos problemas educativos da criança;

- **Exclusão:** as DA das crianças não poderão ter origem na deficiência mental, perturbação emocional, deficiência visual ou auditiva ou na privação educacional ou cultural.

Poderemos então referir que esta definição assumiu um valor histórico, na medida em que utiliza a ideia da discrepância entre a realização atual e o potencial intelectual como modo de se identificarem alunos com DA. Deste modo, esta noção de discrepância passou a estar intimamente ligada à identificação das DA.

No entanto, o conceito de Dificuldade de Aprendizagem proposto tanto por Kirk como por Bateman não se encontra bem determinado quanto à identificação, elegibilidade e intervenção para com as crianças com DA. Como tal, surgia como necessidade premente a elaboração de uma definição de DA que pudesse encontrar concordância quer por parte da comunidade em geral quer por parte da comunidade educativa em particular (Correia, 2008).

Assim, mais tarde, em 1968, o National Advisory Committee on Handicapped Children (NACHC), dirigido por Kirk, proporia por seu lado uma nova definição segundo a qual “ as crianças com dificuldades de aprendizagem específicas exibem uma desordem num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita”. Tendo esta definição presente, o NACHC sugere ainda que “tal pode manifestar-se em desordens da audição, do pensamento, da fala, da leitura, da escrita, da soletração ou da aritmética”. Convirá chamar a atenção para o facto dos problemas de aprendizagem não resultarem de “incapacidades visuais, auditivas, ou motoras, de deficiência mental, de distúrbios emocionais, ou de desvantagem ambiental” (NACHC, 1968 cit. in Cruz, 2009:43).

Nesta definição proposta pela NACHC, é de salientar duas alterações relativamente à definição de Kirk: por um lado, as desordens emocionais foram extintas e, por outro, as desordens do pensamento foram acrescentadas como exemplos de DAE.

A resposta surgiu em 1976 com a definição do US Office of Education (USOE), cujo objetivo era o de melhorar a definição da NACHC, através do uso de um critério de diagnóstico operacional. Assim, a definição do USOE incluiu a ideia de “ discrepância severa”, implicando o uso de fórmulas para a sua determinação e referindo que a discrepância severa existe quando o

desempenho numa ou mais áreas é igual ou inferior a 50% do nível de desempenho esperado da criança (Cruz, 2009). Acerca da fórmula usada, Hammill (1990, cit. in Cruz, 2009) sublinha que levou à identificação de muitos indivíduos sem DAE, ao mesmo tempo que deixava de fora muitos outros indivíduos que possuíam DAE. A ideia de “discrepância severa” foi muito criticada quer do ponto de vista técnico quer ideológico, pelo que no ano seguinte, em 1977, o USOE apresentou outra definição de DA publicado no Registo Federal que viria a ser mais consensual. Assim, a definição do USOE destaca que

“o termo “dificuldade de aprendizagem específica” significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, de falar, de ler, de escrever, de soletrar, ou de fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como handicaps perceptivos, lesões cerebrais, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia do desenvolvimento. O termo não inclui as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes primariamente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiências mental, de distúrbio emocional ou de desvantagem ambiental, cultural ou económica”(USOE,1977:65083 cit. in Correia, 2008:28-29).

Esta definição consta na Lei Pública, P.L. 94-142, e nela podemos encontrar critérios que visam, por um lado, identificar os indivíduos com DAE e, por outro, determinar a elegibilidade de um aluno para os serviços de educação especial. Assim, com base nesta definição, é possível verificar três características, a saber:

1. Perturbação nos processos psicológicos;
2. Discrepância significativa entre a realização escolar numa ou mais das seguintes áreas:
 - a. Expressão oral
 - b. Compreensão auditiva
 - c. Expressão escrita
 - d. Capacidade básica de leitura
 - e. Compreensão da leitura
 - f. Cálculos matemáticos

g. Raciocínio matemático.

Deste modo, a esta primeira parte da definição de DA, de caráter conceitual, foram incluídos um conjunto de critérios operacionais com o objetivo de identificar e determinar a elegibilidade de um estudante com DAE. No entanto, segundo Cruz (2009:45), estes critérios diferem da definição em diferentes aspectos, na medida em que “ não é fornecido nenhum critério para operacionalizar tanto os processos como as componentes disfuncionais do sistema nervoso central”. Por outro lado, a soletração não é igualmente tida em conta nos critérios e a utilização do termo “criança” nos critérios operacionais “parece restringir a condição aos estudantes mais novos”.

Como sugerem Kirk & Gallagher (2002) e Fonseca (2008), esta definição federal não foi completamente satisfatória para todas as associações, pelo que o National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), composta por representantes de 8 organizações americanas, propôs uma nova definição no sentido de melhorar a definição de 1977 da USOE:

“Dificuldade de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo 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 a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto-regulação comportamental, percepção social podem existir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora um distúrbio de aprendizagem possa ocorrer concomitantemente com outras condições deficientes (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio social e emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente, fatores psicogenéticos), não resulta diretamente dessas condições ou influências” (Hammill et al., 1981 cit. in Kirk & Gallagher, 2002:367).

Partindo desta definição, podemos constatar que a referida associação pretende demonstrar que as DA não são originadas por outras condições de circunstâncias ambientais adversas ou incapacidades, embora possam coexistir com elas. Esta definição pressupõe que é um fator neurológico intrínseco que interfere no desenvolvimento normal das operações mentais, da linguagem e dos programas académicos das crianças (Kirk & Gallagher, 2002). Os mesmos autores salientam, além disso, que nem todas as crianças com uma discrepância entre o seu potencial e a sua realização académica revelam

dificuldades de aprendizagem, pois existem condições intrínsecas identificáveis na criança que podem levar à sub-realização na escola, tais como: a deficiência mental, as deficiências sensoriais (visuais e auditivas) e as deficiências emocionais graves.

O Comité Governamental ICLD (Interagency Committee on Learning Disabilities) propôs uma definição semelhante à elaborada pelo NJCLD, em 1981, destacando que “Dificuldades de Aprendizagem” é um termo genérico que se refere a um grupo heterogéneo de desordens onde se incluem as habilidades sociais; são intrínsecas ao indivíduo em virtude de uma disfunção do sistema nervoso central. Mais, considera que um problema de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes e/ou com influências socioenvolvimentais, mas não é resultado direto dessas condições e/ou influências (Correia, 2008; Cruz, 2009). A introdução das habilidades sociais na lista das DAE veio a suscitar inúmeras críticas quer por parte de alguns autores quer por parte do próprio NJCLD. Em primeiro lugar, implicava ter de mudar a lei para incluir as dificuldades em habilidades sociais. Em segundo, aumentaria a confusão na seleção dos sujeitos com DA. E, por último, faria crescer o número de crianças com DAE.

A ACLD (Association of Children With Learning Disabilities) que, a partir de 1989, passou a denominar-se LDA (Learning Disabilities Association of America) propôs uma definição diferente em 1986, muito embora esteja basicamente de acordo com a definição do NJCLD, diferenciando-se, porém, por não fornecer nenhum exemplo específico de tipo de dificuldades de aprendizagem que podem ser observados, mas apenas por falar de “habilidades verbais e/ou não verbais”. Outra razão pela qual esta definição difere das outras encontra-se na omissão de uma cláusula de exclusão, com o que não é possível saber se nela se reconhece ou não a possibilidade da presença de outros problemas concomitantes com as DAE.

Na opinião de Cruz (2009) e Fonseca (2008), das 4 definições que atualmente tem viabilidade profissional – a do NJCLD, a do USOE de 1977, a de LDA e a do ICLD, aquela que parece apresentar maiores possibilidades de se tornar a definição consensual para as DAE é a de NJCLD, na medida em que tem maior aceitação internacional, por incluir os elementos considerados essenciais e defendidos pelos profissionais da área, pelo que será ele que

servirá de base à pretensão de inserir as DA nas NEE. Segundo Shaw et al., (1995; cit. in Cruz, 2009), a maioria dos autores optou pela definição concetual do NJCLD, dado que a mesma é mais descritiva, especifica que as DAE existem ao longo da vida do indivíduo, não exclui a possibilidade de que as DAE possam ocorrer em pessoas que são dotadas e, como foi referenciado atrás, recebe o apoio de uma grande variedade de profissionais.

Numa análise global dos inúmeros conceitos de DA citadas acima, poderemos constatar que todas têm em comum a implicação de que é um fator psicológico ou neurológico intrínseco que inibe ou interfere no desenvolvimento normal das operações mentais, de linguagem e dos programas escolares da criança. Por outro lado, todas as definições tendem a excluir crianças com deficiência mental, deficiências sensoriais e falta de oportunidade para aprender.

Em Portugal, Correia (2008 cit. in Cruz, 2009) frisa que é evidente a necessidade de dar um sentido concetual ao termo DAE, no sentido de permitir não apenas entender melhor o conceito, como também conceber um conjunto de respostas educativas eficientes destinadas aos alunos com DAE.

Desta forma, Correia (2008:51) propõe que:

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

Esta definição proposta por Correia apresenta uma definição de carácter educacional, englobando todas as características comuns às definições apresentadas até hoje. Assim, indica por um lado, uma origem neurobiológico através do processamento de informação e, por outro, trata de parâmetros essenciais como são os problemas numa ou mais áreas académicas, a discrepância académica e a exclusão de outras causas. O mesmo autor realça ainda a importância da observação do comportamento socioemocional e

condição vitalícia dos alunos com DAE, conforme se viu nas definições anteriormente citadas.

Face ao exposto, é lícito considerar que tanto para a definição como para a identificação das DA ainda há algum caminho a percorrer, nomeadamente no que concerne à operacionalização da definição do termo e ao aperfeiçoamento dos critérios de identificação (Cruz,2009).

2. ETIOLOGIA DAS DA

De acordo com o Ministério Português de Educação (1988, cit. in Fonseca, 2008:65), em Portugal 37,1% das crianças que frequentam o ensino primário e 28,9% das crianças que frequentam o ensino secundário falharam nas suas aprendizagens escolares.

Conhecemos ainda tão pouco sobre a etiologia das DA. Como vimos já, as características que exibem as crianças e os jovens com DA são semelhantes à dos jovens sem DA, o que torna mais difícil o seu objeto e os limites da sua definição. A dificuldade para encontrar uma definição consensual de dificuldade de aprendizagem reside na identificação insuficiente, na relativa ineficácia do diagnóstico e na etiologia obscura, onde convergem múltiplos fatores biossociais (Fonseca, 2008).

Na opinião do mesmo autor, a criança com DA distingue-se da criança deficiente e da criança normal, dado que apresenta um quadro complexo que pode atingir aspetos emocionais, afetivos, pedagógicos e sociais desajustados. Além disso, revela sinais obscuros que podem incluir índices psicofisiológicos, variações genéticas, irregularidades bioquímicas, lesões cerebrais mínimas, alergias, doenças, entre outras, que interferem no desenvolvimento e maturação do sistema nervoso central (Fonseca, 2008:123).

Foram sugeridas inúmeras causas e tipos diferentes de causas para as DA, sendo difícil encontrar-se consensos entre os diferentes autores no que diz respeito à etiologia das DAE. Desta forma, e não obstante atualmente se considerar que a etiologia das DA se deve a uma perturbação neurológica que afeta funções cerebrais específicas tão necessárias, as diversas explicações

propostas acabam por se situar entre os fatores envolvimentoais e os fatores interpessoais, próprios do indivíduo (Correia, 2008; Citoler, 1996; cit. in Cruz, 2009). Assim, em função da orientação e procedência dos vários autores que se têm debruçado sobre esta área de estudo, variam os fatores etiológicos, o que origina uma multiplicidade de fatores e explicações acerca das DA. Enquanto os médicos e neurologistas propõem uma etiologia neurológica, procurando lesões do sistema nervoso central, influências hereditárias ou genéticas, os psicólogos e pedagogos inclinam-se para uma origem de tipo psicológico, pedagógico, sociológico e linguístico.

De entre os modelos teóricos que têm vindo a apresentar explicações etiológicas sobre as DA, destacam-se de acordo com Martinez, Garcia & Montoro (1993), Modedero (1989) e Perez (1989) citados por Cruz (2009), os fatores biológicos, fatores psicológicos, fatores pedagógicos e fatores socioculturais. Numa outra conceção factorial (Citoler, 1996; Casa, 1999; Martin, 1994 cit. in Cruz, 2009), as DA são categorizadas em três fatores: fatores fisiológicos, fatores socioculturais e fatores institucionais.

No que concerne aos fatores fisiológicos, a literatura especializada baseia-se em quatro causas, a saber: disfunção neurológica ou lesão cerebral, determinantes genéticos ou hereditários, fatores bioquímicos e fatores endócrinos (Cruz, 2009).

A disfunção neurológica ou lesão cerebral pode ter uma origem pré-natal, perinatal ou pós-natal (Fonseca, 2008:135). Quanto às causas pré-natais, foram encontradas correlações entre situações de consumo de álcool e de drogas por parte da mãe durante a gravidez bem como situações posteriores de DA por parte das crianças.

Ao nível das causas perinatais são incluídas as situações de parto prolongado, os partos induzidos, o baixo peso à nascença, a anóxia e as lesões provocadas por danos com os instrumentos médicos (Mercer, 1994 cit. in Cruz, 2009).

Por último, as causas pós-natais incluem não apenas os traumatismos e acidentes como todo um conjunto de enfermidades infecciosas, tais como encefalites, meningites e escarlatina, que podem afetar o cérebro ou outras partes do sistema nervoso central (Casas, 1994 cit. in Cruz, 2009).

Segundo Kirk & Gallagher (2002), Orton, um neuropatologista, acreditava que a dominância hemisférica mista causava um efeito nefasto sobre a aprendizagem da leitura, defendendo a ideia de que quando um hemisfério cerebral não exercia dominância sobre o outro, “a criança começa a trocar símbolos”, tendo, portanto, dificuldades em aprender a ler, condição que Orton designou de estrefossimbolia. De acordo com Fonseca (2008: 136), os estudos sobre estes fatores foram pouco sistemáticos, não contribuindo para a objetividade da etiologia das DAE.

No atinente às **determinantes genéticas ou hereditárias**, vários estudos foram realizados, nomeadamente entre pais e filhos e entre irmãos, gémeos ou não, que parecem sugerir que diversas histórias familiares de dislexia demonstram a existência de variados fatores genéticos (Fonseca, 2008). De acordo com Kirk & Gallagher (2002), autores como Hallgren em 1950 e Hermann em 1959 deram um forte contributo nos estudos de famílias nos quais se detetou a dislexia, tendo sido identificados não só problemas de linguagem e de atraso na fala mas igualmente problemas de disfunção neurológica.

Como sugere Fonseca (2008, cit. in Cruz, 2009), e com base nos estudos realizados, parece evidente a existência de influências genéticas nas DA, ao nível da dislexia, muito embora permaneça “pouco clara a extensão dessa relação”.

No que se refere aos **fatores bioquímicos**, e atendendo a que muitos indivíduos com DA não possuem nem disfunções neurológicas nem uma história familiar com DA, considerou-se uma eventual hipótese de existir um desequilíbrio bioquímico que pode interferir com a aprendizagem e, por isso, originar DA. Casas (1994) e Mercer (1999) citados por Cruz (2009:75) apontam como fatores bioquímicos a alergia aos alimentos, a sensibilidade aos solícilatos e as deficiências vitamínicas. Feingold (1975, cit. in Cruz, 2009), por seu turno, defende que as DA podiam ser causadas por reações alérgicas quer aos solícilatos quer a corantes artificiais e a condimentos na comida.

Um último aspeto fisiológico prende-se com os **fatores endócrinos** que também parecem influenciar a aprendizagem. Vários autores (Casas, 1994; Citoler, 1996 cit. in Cruz, 2009) sublinham a existência de diversos síndromes que podem produzir DA, como são o desequilíbrio que ocorre nas glândulas

endócrinas, traduzindo-se pelo excesso ou defeito nas secreções químicas das glândulas, o hipertiroidismo e o hipotiroidismo.

Os mesmos autores sugerem que os **fatores socioculturais** estão relacionados com má nutrição, privação de experiências precoces, códigos linguísticos familiares restritos e estratégias educativas inadequadas. Contudo, na opinião de Casas (1994, cit. in Cruz, 2009:77), poucas são as investigações capazes de justificar de forma inequívoca esta conclusão. O mesmo autor refere que as carências nutritivas acabam por ter efeitos nocivos ao nível das funções orgânicas, tais como a diminuição da atividade motora, da capacidade de iniciativa assim como do nível da atenção. Por outro lado, o mesmo acrescenta que as DA podem ser causadas por determinados défices de proteínas, de minerais e de vitaminas. Um estudo realizado por Cruickshank e Hallahan (1973, cit. in Kirk % Gallhager, 2000) conclui-se que a desnutrição grave no início de vida pode influenciar negativamente o sistema nervoso central (SNC).

Outro fator de índole sociocultural que pode influir negativamente na capacidade do indivíduo para aprender é a presença de um código linguístico familiar restrito, refletindo-se em determinadas dificuldades verbais. Deste modo, é sugerido que um indivíduo proveniente de meios socioeconómicos baixos manifesta um código linguístico restrito, encontrando-se numa situação de desvantagem face aos seus companheiros no contexto escolar. Como sugere Fonseca (2008), vários estudos demonstraram que as más condições sociais afetam quer a integração intersensorial quer a discriminação perceptiva e o pensamento abstrato. Face ao exposto, é lícito referir que para que haja melhorias na aprendizagem, urge a necessidade de haver um bom ambiente familiar ou social que possibilite dar oportunidade de interação entre a criança e o adulto.

Um outro fator ambiental associado a parâmetros socioculturais é a ausência de experiências precoces, ligadas a “ um estilo disciplinar impositivo e um ambiente de tensão familiar”(Casas, 1994; cit. in Cruz, 2009:78).

Por último, **os fatores institucionais** sugeridos por Citoler (1996, cit. in Cruz, 2009:79) dizem respeito às “condições materiais em que se dão os processos de ensino/aprendizagem, as metodologias de ensino e o grau de adequação do programa às características do indivíduo” . A escola pouco tem

contribuído para combater “esta realidade social humilhante, persistindo na reprodução das desigualdades sociais” (Fonseca, 2008).

Vemos, desta forma, que desde a existência de problemas de tipo neurológico até à existência de fatores emocionais, passando pela inadequação do ensino ou pela existência de défices psíquicos, em todos estes aspetos podemos encontrar uma explicação etiológica para as DA. Por outro lado, constata-se que alguns autores privilegiam os fatores orgânicos, enquanto outros valorizam os ambientais. No entanto, atualmente, considera-se que as DA têm origem na correlação dos dois fatores, pese embora possa predominar neste ou naquele tipo de DA mais uma etiologia ou outra.

Em suma, a controvérsia foi extensa ao longo da história das DA e continuamos sem encontrar um consenso acerca de um modelo etiológico definitivo.

3. Características associadas às crianças com DA

Como foi referido anteriormente, apesar de as pessoas com DAE constituírem um grupo de difícil definição, em geral, é possível identificar características genéricas desta população com DAE. Assim, são crianças com uma inteligência normal (Q.I. >> 80), uma acuidade sensorial auditiva e visual e perfil motor adequados. Por outro lado, caracterizam-se por uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do indivíduo e a sua realização escolar, que se situa abaixo da média numa ou mais áreas académicas. Por último, as pessoas com DAE manifestam problemas processológicos que derivam de problemas essencialmente associado à receção (*input*), organização ou integração (processamento) e expressão (*output*) de informação, afetando os processos simbólicos, como o são a fala, a leitura, a escrita e a matemática (Fonseca, 2008:361; Correia, 1997 cit in Cruz, 2009).

De um modo mais detalhado, com base na nossa revisão bibliográfica, muitos dos autores sugerem que nos alunos com DAE se podem encontrar as seguintes características:

- Atenção;
- Percepção;
- Memória;
- Cognitivo;
- Psicolinguístico;
- Psicomotora;
- Emocional.

Para Fonseca (2008) e Kirk & Gallagher (2002), muitas crianças com DAE apresentam dificuldades quer em fixar e manter **a atenção** por um período de tempo suficiente para que aprendam quer em orientar a atenção para responder às características relevantes do estímulo. Prestam uma atenção exagerada a estímulos que já não são relevantes para a tarefa. Desta forma, os referidos autores sugerem que estas crianças não selecionam os estímulos relevantes dos irrelevantes.

Além disso, como nos adianta Fonseca (2008), a falta de atenção é motivada por carências ou por excesso. Em ambos os casos, impedem que a informação necessária à aprendizagem não se processe corretamente. Para que a informação sensorial seja recebida e integrada, é necessário que haja uma organização interna e externa de estímulos que dependem da atenção.

Outra característica presente nos indivíduos com DAE são os **problemas da percepção** (Fonseca, 2008; Kirk & Gallagher, 2002). Este grupo de indivíduos revela dificuldades em identificar, discriminar e interpretar os estímulos visuais e auditivos, repercutindo-se tanto na leitura como na escrita e no cálculo mental. Por isso, requer uma estimulação sensorial.

Fazendo referência à percepção visual, Fonseca (2008:374) sugere que os indivíduos com DAE evidenciam vários tipos de dificuldades ao nível visual, a saber:

- Dificuldades de descodificação visual, nas quais os indivíduos têm problemas em compreender o que veem;

- Dificuldades de discriminação visual, pois não reconhecem semelhanças e diferenças entre formas, cores, tamanhos, letras, números, etc.;
- Dificuldades na figura-fundo, onde ocorrem problemas de atenção quer seletiva quer de focagem;
- Dificuldades na constância da forma, nas quais podem ocorrer problemas no reconhecimento de uma forma;
- Dificuldades na rotação de formas no espaço, nas quais os indivíduos podem apresentar problemas na identificação das mesmas formas, mesmo que invertidas ou rodadas no espaço (/d/ e /p/, /b/ e /q/, /6/ e /9/, etc.);
- Dificuldades de associação e integração visual, onde se verificam problemas de organização da informação visual e na associação imagem-palavra;
- Dificuldades de coordenação visuo-motora, nas quais se denotam problemas em coordenar a visão com os movimentos do corpo ou da mão seja na receção e expulsão de objetos seja na execução de tarefas de papel e lápis.

A nível auditivo, o problema não se situa ao nível do ouvir mas antes da interpretação do que se ouve (Fonseca, 2008). Assim, como refere o mesmo autor, os indivíduos com DAE confundem a estrutura das palavras, revelando “dificuldades em organizar e estruturar o seu mundo auditivo”, ou seja, são indivíduos que manifestam problemas no processamento e tratamento da informação auditiva.

Fonseca (2008) sugere que os indivíduos com DAE podem manifestar algumas dificuldades ao nível auditivo, tais como:

- Dificuldades em discriminar pares de palavras ou frases absurdas;
- Dificuldades de identificação fonética, nas quais se denotam problemas em detetar qual é o primeiro som de várias palavras;
- Dificuldades na síntese auditiva, nas quais se manifestam problemas em produzir palavras quando os fonemas são apresentados separadamente;

- Dificuldades em completar palavras;
- Dificuldades na associação auditiva, onde se verificam problemas em responder a frases estímulo como por exemplo “O pai é grande, o bebé é _____”;
- Dificuldade de articulação.

De uma maneira resumida, e reforçando o já atrás exposto, muitos indivíduos evidenciam problemas na identificação, discriminação e interpretação dos estímulos visuais, auditivos e tactiloquinestésica. A percepção prende-se com a forma como o cérebro interpreta estes estímulos e de que forma reage a eles.

Por seu lado, **a memória** refere-se à capacidade para codificar, processar e guardar informação (Swanson, 1994, cit. in Cruz, 2009:108). Fonseca (2008, cit. in Cruz, 2009) refere que a memória e a aprendizagem são dois conceitos indissociáveis, pelo que surgem frequentemente problemas de memorização, conservação, consolidação, retenção da informação visual, auditiva, tactiloquinestésica, etc.

Como sugere Fonseca (2008), existem três processos básicos ao nível da memória, que são: a memória a curto prazo, cuja função é focalizar a atenção e a discriminação, a memória a médio prazo e a memória a longo prazo que são responsáveis em receber e armazenar a informação interpretada, organizada e compreendida.

Com uma abordagem do ponto de vista da audição, da visão e da motricidade, Fonseca (2008) e Kirk & Chalfant (1984, cit. In Cruz, 2009) sugere que uma dificuldade a nível da memória auditiva pode levar a dificuldades na identificação de sons que já foram enviados antes bem como na associação de significado às palavras ou nomes de números.

Outro fator relacionado com a memória auditiva e que pode afetar o posterior desempenho da leitura do indivíduo, de forma negativa, são os problemas na linguagem oral expressiva por não conseguirem associar tanto os sons das vogais como os sons das consoantes com os símbolos escritos e por manifestarem dificuldades em memorizar as diferentes operações matemáticas. Deste modo, as crianças com DA revelam dificuldades tanto na compreensão como na lembrança de simples sequencializações auditivas,

originando uma inadequada utilização da linguagem com influência no aproveitamento escolar e na integração social (Fonseca, 2008).

Quanto à memória visual, esta assume uma importância vital não só para reconhecer e rechamar as letras e os números, como para desenvolver habilidades de soletração e da escrita. Neste caso, a criança não visualiza os símbolos, originando grandes dificuldades na escrita. Assim, as inversões, adições, omissões ou substituições são frequentes.

Por último, a memória motora envolve o armazenamento, retenção e reprodução de padrões ou sequências de movimentos. Desta forma, indivíduos que têm problemas na memória motora podem apresentar dificuldades em aprender determinadas habilidades tais como: vestir, despir, atar sapatos e escrever.

No que diz respeito aos **aspectos cognitivos**, Fonseca (2008) refere que as aprendizagens simbólicas como a leitura, a escrita e o cálculo integram uma série de complexas combinações cognitivas, surgindo aqui o problema das crianças com DA. Assim, ler e escrever são os “produtos finais” do cérebro que resultam dos processos de codificação e decodificação, englobando os sistemas sensório-motores, linguísticos e cognitivos. Estes são processos muito complexos e integrados. Como nos sugere Fonseca (2008:388), existem vários processos cognitivos que o autor resume do seguinte modo:

- Processos de conteúdo;
- Processos sensoriais;
- Processos de hierarquização da aprendizagem.

No que diz respeito aos processos de conteúdo (verbal e não verbal), os indivíduos com DAE evidenciam mais dificuldades nos conteúdos verbais do que nos não verbais, pese embora Rourke (1993, cit. in Cruz, 2009) adiantar que mais recentemente a existência de DAE se deve não apenas ao nível verbal mas também ao nível não verbal.

Quanto aos processos sensoriais, constatam-se que estes se refletem tanto ao nível de uma modalidade (i.e., intrassensorial) como ao nível da combinação de duas ou três modalidades (i.e., interssensorial), como são: a escrita, em que estão envolvidos, simultaneamente, a visão (optemas), a audição (fonemas) e o sentido táctiloquinestésico (Fonseca, 2008:392).

Os indivíduos com DAE apresentam, por último, vários problemas nos processos de hierarquização. De acordo com Fonseca (2008), é possível verificar que os vários níveis hierárquicos existentes tais como, a percepção, a imagem, a compreensão, a simbolização e a conceptualização, se baseiam na leitura, visto que envolve todos os níveis do sistema de aprendizagem.

Os **processos psicolinguísticos** podem subdividir-se em recetivos (auditivos e visuais), integrativos (retenção, compreensão e associação) e expressivos (programações, chamadas verbais, orais e motoras). Assim, de acordo com Fonseca (2008), os indivíduos com DAE têm problemas psicolinguísticos que lhes dificultam quer a receção quer a integração e expressão de conteúdos escolares.

Ao nível das dificuldades na linguagem recetiva, os indivíduos que apresentam este tipo de desordem revelam uma falta de habilidades para receber e interpretar a linguagem falada. Por seu lado, as dificuldades na linguagem integrativa envolvem os indivíduos que apresentam dificuldades para entender associações, como por exemplo: “O coelho é rápido, a tartaruga é _____”.

Em síntese, os indivíduos com DA manifestam algumas dificuldades tanto na aquisição como na utilização das estruturas gramaticais básicas. Apresentam frequentemente uma linguagem infantil, problemas de articulação e dificuldades de expressão e evidenciam um vocabulário restrito e limitado, utilizando frases incompletas e mal estruturadas.

Um outro tipo de características das crianças com DAE são os **problemas psicomotores**. A grande maioria dos indivíduos com DA apresenta um perfil psicomotor alterado. Os seus movimentos são exagerados, rígidos e descontrolados. Como refere Fonseca (2008), os indivíduos com DAE apresentam algumas anomalias na organização motora de base (tonicidade, postura, equilíbrio, locomoção) e psicomotora como o são a lateralização, a direccionalidade, a imagem do corpo, a estruturação espaço-temporal e as praxias.

Um parâmetro psicomotor identificado em indivíduos com DAE é a lateralização e a direccionalidade. Assim, verifica-se que os indivíduos com DA manifestam dificuldades no reconhecimento do seu corpo em termos de orientação assim como na percepção da simetria do seu corpo. Sendo óbvio que

a ausência destes dois elementos psicomotores (lateralização e direccionalidade) farão com que o indivíduo não discrimine facilmente o /b/ do /d/, o /q/ do /p/, o /6/ do /9/, etc, (Fonseca, 2008).

Por outro lado, a noção do corpo, outra das áreas psicomotoras identificadas em indivíduos com DAE, está associado à autoimagem e à autoconfiança, pondo em evidência os problemas de diferenciação das diversas partes do corpo e apresentando alterações na exploração e orientação no espaço.

Um outro parâmetro psicomotor onde os indivíduos com DAE têm dificuldade é o da orientação espacial. Quando têm problemas a este nível, os indivíduos não tomam consciência do próprio corpo em relação às pessoas e às coisas em si.

Uma última característica identificada em indivíduos com DAE são os problemas emocionais. São indivíduos que manifestam frequentemente sinais de instabilidade emocional e de dependência. Há uma certa tendência para a frustração. São inseguros e instáveis ao nível afetivo. Além disso, evidenciam sentimentos de ansiedade, agressividade, tensão, fazendo regressões e oposições com facilidade. Por fim, apresentam um baixo autoconceito e uma autoestima. Assim, o reforço e os processos de motivação, enriquecendo as suas áreas fortes, são fundamentais para que os indivíduos com DAE tenham “uma aprendizagem de sucesso em sucesso” (Fonseca, 2008).

Capítulo II – Dislexia

4. Evolução histórica do conceito de dislexia

O termo dislexia foi pela primeira vez empregue em 1887, quando o inglês Pringle Morgan descreveu as dificuldades de leitura de um rapaz de 14 anos chamado Percy que, apesar da sua visão normal, foi diagnosticado como portador de “cegueira verbal congénita”, isto é, uma perturbação do desenvolvimento que ocorre em crianças saudáveis, fruto de uma lesão no giro angular, zona do cérebro responsável pela linguagem (Shaywitz, 2008). Contudo, tal diagnóstico foi influenciado por vários estudos realizados, séculos antes, com adultos que apresentavam perturbações na escrita após terem sofrido qualquer tipo de lesão cerebral.

Assim, em 1878, o médico alemão, Kussmaul, ao descrever um caso clínico de um homem de 58 anos que era incapaz de aprender a ler, muito embora tivesse um nível de inteligência normal e uma educação adequada, usou o termo “cegueira verbal” para referir que “pode ocorrer uma total cegueira relativamente à palavra escrita, apesar de a visão, o intelecto e a capacidade de falar estarem intactas” (Shaywitz, 2008:24). Não obstante a expressão “cegueira verbal” proposto por Kussman se referir ao produto de uma lesão cerebral, esta terminologia contribuiu para definir a condição que agora concebemos como dislexia. Foi nesse contexto que o cirurgião oftalmologista escocês Hinshelwood publicou o primeiro relatório britânico, em 1895, de uma dificuldade de aprendizagem específica de adultos com dificuldades de leitura e escrita. Com base nos seus estudos com adultos este investigador descobriu que lesões no giro angular do hemisfério esquerdo levavam à perda da capacidade para ler, condição que ele designou de alexia ou “cegueira verbal” (Hallahan & Mercer, 2002, cit. in Cruz, 2009; Shaywitz, 2008).

Posteriormente, em 1917, influenciado por estudos relativos a adultos que haviam sofrido lesão cerebral, o mesmo cirurgião propôs que a dificuldade relacionada com a leitura em crianças poderia ser explicada em função de uma disfunção cerebral “local” de origem congénita, produzindo na criança a dita

“cegueira verbal congénita” . Segundo o mesmo, as crianças que manifestavam dificuldades na aprendizagem da leitura, sem apresentarem problemas visuais que justificassem tal dificuldade também possuíam uma lesão ou um desenvolvimento insuficiente do giro angular do hemisfério esquerdo, atribuindo-lhe o termo de dislexia ou “cegueira verbal congénita” (Shaywitz, 2008).

Assim, como sugere Hinshelwood, isto significa que enquanto os adultos tinham cegueira verbal adquirida ou alexia, as crianças possuíam cegueira verbal congénita ou dislexia.

Mais tarde, em 1925, o neurologista americano Samuel Orton, normalmente considerado o investigador mais importante no campo da dislexia, rejeitou a perspectiva estrutural da teoria sobre a localização cerebral das alterações da leitura, proposta por Hinshelwood, sugere que todos os indivíduos têm um hemisfério cerebral dominante. Assim, explicava que se nenhum dos hemisférios for dominante, a criança tende a gaguejar e a trocar letras e palavras, originando dificuldades em aprender a ler , condição que Orton chamou de “estrefossimbolia (Fonseca, 2008; Selikowitz, 2010). Deste modo, como suger Orton, as dificuldades na leitura eram causadas por uma falta de dominância cerebral.

Como podemos constatar, as visões tanto de Hinshelwood como de Orton diferenciam-se, na medida em que enquanto o primeiro apontou o giro angular no hemisfério dominante como o local do problema, levando a propor o nome de “cegueira verbal congénita”, Orton indicou a hereditariedade da dominância cerebral mista, como fator na origem de dificuldades de leitura, propondo o termo “estrefossimbolia”.

Nos anos 60, sob a influência das correntes psicodinâmicas, foram minimizadas os aspetos biológicos de dislexia, atribuindo as dificuldades da dislexia a problemas emocionais, afetivos e imaturidade. Assim, sugere-se que as crianças disléxicas parecem ser vítimas de um atraso na maturação cerebral, que acarretava deficiências em várias funções corticais. Esta definição viria a ser bastante criticada por inúmeros investigadores.

Por seu lado, a Federação Mundial de Neurologia define dislexia como

“uma desordem que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar de a instrução ser convencional, a inteligência normal, e das oportunidades socioculturais. Depende de distúrbios cognitivos fundamentais, que são, frequentemente, de origem constitucional” (Federação Mundial de Neurologia, 1968, cit. in Cruz, 2009:151).

Como poderemos constatar, desde 1896, quando Morgan descreveu o seu caso clínico de um jovem de 14 anos que apesar de ser inteligente, tinha uma incapacidade relativamente à linguagem escrita, que designou de “cegueira verbal”, esta perturbação tem recebido inúmeras designações como são “cegueira verbal congénita”; “estrefossimbolia” e “dislexia constitucional”.

5. Conceito de dislexia

Em termos etimológico, o termo dislexia é composto pelos radicais “dis” (difícil) e “lexia” que se refere a palavra. Segundo Cruz (2009), a tipologia de indivíduos que podem apresentar dificuldades na aquisição da leitura é diversificada e pode levar a confusões.

Inicialmente, o termo dislexia estava associado ao conceito de perturbação neurológica provocada por um traumatismo adquirido, afetando o cérebro. No caso de o problema ter origem num traumatismo, os indivíduos com dificuldades de leitura e escrita seriam considerados disléxicos.

Em virtude da diversificação da tipologia de indivíduos que apresentam dificuldades na leitura, deve distinguir-se os problemas da aprendizagem da leitura gerais e específicas.

Deste modo, as dificuldades gerais de aprendizagem da leitura resultam não apenas de fatores exteriores ao indivíduo, mas também de fatores inerentes a ele. Assim, os fatores extrínsecos que podem prejudicar a aprendizagem normal da leitura referem-se à organização, pedagogia e didática deficiente, ausência ou abandono escolar, relações familiares e sociais perturbadas, meio socioeconómico e cultural desfavorecido e falta de oportunidades adequadas para a aprendizagem (Citoler, 1996; cit. in Cruz, 2009).

Por seu lado, os fatores inerentes ao indivíduo podem envolver situações adversas à aprendizagem normal de leitura, tais como: deficiências

sensoriais (visuais ou auditivas), dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, bem como deficiências físicas e motoras (Citoler, 1996; cit. in Cruz, 2009).

No que se refere às dificuldades específicas de aprendizagem da leitura, estas resultam ao nível cognitivo e neurológico, não existindo para ambas uma explicação evidente, pelo que Heaton & Winterson (1996, cit. in Cruz, 2009) as designa de “desvantagens escondidas”, ou seja, dislexia.

De acordo com Cruz (2007), predominam nos indivíduos com dislexia uma variedade de défices com origem em disfunções cerebrais ou neurológicas. Assim, ainda que o cérebro não se encontre lesado, o mesmo funciona de modo distinto do dos indivíduos sem dislexia. Se inicialmente, estes défices se deviam a uma perturbação neurológica provocada por um traumatismo adquirido, mais recentemente, conclui-se que a dislexia aparece em indivíduos com uma inteligência normal ou até mesmo superior, sem problemas neurológicos ou físicos evidentes, excluindo outros problemas, tais como emocionais ou sociais, um contexto sociocultural desfavorecido e carência de oportunidades educativas adequadas (Citoler, 1996 cit. in Cruz, 2009). Desta forma, não obstante possuir condições favoráveis para a aprendizagem da leitura, o indivíduo manifesta inesperadas dificuldades ao nível da leitura. Por outro lado, esta definição refere apenas à exclusão de fatores e não a uma definição clara do problema, impossibilitando a compreensão dos défices concretos ao nível da leitura e escrita e mesmo as estratégias de aprendizagem utilizadas.

Não existe uma expressão única e universal para definir as dificuldades específicas de leitura, mas o termo tradicionalmente mais usado é o de Dislexia (Rebelo, 1993 cit. in Cruz, 2009). De acordo com Fonseca, as dificuldades de aprendizagem da leitura são:

“desordens num ou mais processos da linguagem falada, leitura, ortografia, caligrafia ou aritmética, resultantes de défices e/ou desvios dos processos cerebrais de aprendizagem que não são devidos nem provocados por deficiência mental, por privação sensorial ou cultural ou mesmo por dispedagogia” (Fonseca, 2008:495).

De acordo com esta definição, Fonseca (2008) sugere que os indivíduos que manifestam dificuldades de aprendizagem específicas – dislexia – se caracterizam por uma diferença entre o seu potencial de realização e o

rendimento académico atual, que se situa abaixo da média numa ou mais áreas académicas.

Segundo a Federação de Neurologia (1968, cit. in Fonseca, 2008:290),

“a dislexia compreende a dificuldade na aprendizagem da leitura, independentemente da instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural. Depende, portanto fundamentalmente, de dificuldades cognitivas, que são frequentemente de origem constitucional”.

Nesta perspetiva, não estavam em causa fatores como défices sensoriais, problemas motores e problemas intelectuais. Assim, esta segunda situação deve-se a uma dificuldade cognitiva fundamental frequentemente de origem constitucional.

Além disso, esta definição permite-nos distinguir dois tipos de problemas distintos: a Dislexia Adquirida e a Dislexia de Desenvolvimento.

Por seu turno, Crichley (1970, cit. in Fonseca, 2008) também define o conceito de dislexia como uma perturbação que se manifesta na dificuldade de aprender a ler, não obstante o ensino ser convencional, a inteligência adequada e as oportunidades socioculturais suficientes. Esta definição recebeu inúmeras críticas dos investigadores, por falta de termos exatos que permitam delimitar de forma concreta a dislexia. Considerando as diferenças entre a dislexia adquirida e de desenvolvimento, o autor adianta que esta última se manifesta na sequência de um problema específico de maturação, podendo ser atenuado com programação adequada e fornecida desde o início da aprendizagem.

Para Kirk et al. (2005, cit. in Cruz, 2009) os indivíduos com dislexia apresentam dificuldades em reconhecer as letras, em aprender os seus nomes e em transformar as palavras em sons de letras e de combinações de letras (fonema). De acordo com esta definição, o termo dislexia ganha especificidade, cuja perturbação se manifesta em dificuldade de memorização e distinção de letras, problemas de ordenação de frases, afetando sobremaneira tanto a leitura como a escrita.

Por seu lado, Shaywitz (2008) sugere que uma criança com dislexia manifesta dificuldades na leitura, denotando um funcionamento cognitivo

considerado bom. No entanto, a mesma autora remete esta definição para um estudo realizado por um grupo de trabalho da International Dyslexie Association, onde expõe a seguinte definição:

“A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica cuja origem é neurológica. Caracteriza-se por dificuldades na correcta e/ou fluente identificação de palavras, bem como na ortografia e por capacidade de descodificação pobres. Estas dificuldades tipicamente resultam de um défice no componente fonológico da linguagem, frequentemente inesperado, tendo em conta outras aptidões cognitivas e a disponibilização de instrução adequada na sala de aula. As competências secundárias podem incluir problemas de compreensão de leitura e a redução das experiências de leitura, o que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e de conhecimentos gerais” (Shaywitz, 2008:148).

Analisando todas estas definições de dislexia, poderemos constatar que a sua própria noção não é unânime, pois, enquanto uns referem apenas dificuldades intrínsecas do indivíduo, outros mencionam também as dificuldades globais ou extrínsecas. Porém, a maioria dos autores considera-a como uma dificuldade primária para a leitura, afetando a capacidade para entender os símbolos, bem como para integrar o significado.

6. Causas da dislexia

Apesar de se considerar que os fatores neurobiológicos e cognitivos e a relação entre ambos, constituem os tipos de problemas fundamentais que podem influenciar a sua ocorrência, continua a ser difícil a identificação de uma causa única da dislexia.

Fonseca (2008) aponta como causas fundamentais, entre outras, a imaturidade sensorial, a imaturidade psicomotora; a privação cultural; a má qualidade de vida familiar; a inoportunidade pedagógicas; as perturbações no desenvolvimento psicológico e a discrepância nos comportamentos habituais.

No âmbito didático, poderemos encontrar causas exteriores à criança (exógenas), onde o envolvimento é predominante, e causas da criança (endógenas).

Assim, circunscrevendo-nos às **causas exógenas**, estão presentes, entre outras, a má frequência escolar, deficiente orientação pedagógica, inexistência do ensino pré-escolar, recusa do ambiente escolar e problemas de motivação cultural.

Existem igualmente múltiplas causas explicativas na abordagem da etiologia acerca das **causas endógenas**. Passamos, então, a assinalar: carências instrumentais; dificuldades de processamento da informação visual e auditiva; imaturidade psicomotora com problemas da imagem do corpo, da lateralidade e da orientação temporal e espacial; deficiente desenvolvimento de linguagem (expressão limitada, vocabulário reduzido, construção sintática pobre, problemas de comunicação verbal); problemas orgânicos e genéticos que se podem refletir na dificuldade de aprendizagem, como são os problemas do sistema nervoso central (SNC), diabetes, anomalias enzimáticas, afeções congénitas dos elementos constituintes do sangue, hipersensibilidade e hiperatividade com problemas globais de atenção.

Em conclusão, e considerando as duas causas de dislexia, poderemos dizer que ambas não se opõem, não surgem isoladas, tal como a hereditariedade e o meio ou como o biológico e o social.

Passando às classificações etiológicas, importa considerar que estas procuram diferenciar as dislexias de acordo com a etiologia defendida, podendo contemplar para além das dislexias genéticas (as que resultam de disfunções cerebrais mínimas), as emocionais - provocadas por deficiências de estimulação (Monedero, 1989, cit. in Cruz, 2009).

Contudo, segundo estudos baseados em critérios etiológicos, estes podem ainda ser organizados genericamente com base em duas abordagens: uma que envolve três grupos de perspetivas, tais como a tradicional de enfoque visuoperceptivo-motor, a neurobiológica e a conceção atual de enfoque psicolinguístico; e outra que sugere dois grupos – os que admitem uma causa única e os referem causas múltiplas (Rebelo, 1993, cit. in Cruz, 2009).

Do ponto de vista **visuoperceptivo-motor**, Citoler (1996, cit. in Cruz, 2009) sugere a perspetiva segundo a qual a maioria das teorias tradicionais que pretendiam explicar as dificuldades de leitura entendia a leitura como uma habilidade complexa, cuja principal exigência consiste em diferenciar e reconhecer os estímulos visuais.

Na sequência desta perspetiva, vários estudos sustentaram a hipótese segundo a qual os problemas existentes na leitura eram justificados pela integração ou conexão da informação representada pelas diferentes modalidades sensoriais. Outras explicações apelam a hipótese, como a de uma deficiência na memória de curto termo da ordem sequencial das letras ou das palavras.

No que se refere à **perspetiva neurobiológica**, Citoler (1996, cit. in Cruz, 2009) sugere que as duas áreas de maior interesse são os estudos genéticos e os estudos neuroanatômicos.

Assim, existem fortes indícios de que os **fatores genéticos** assumem um papel na explicação da dislexia. Uma série de estudos demonstra que o número de rapazes é três vezes superior ao de raparigas. Esta vulnerabilidade dos rapazes indicia que os genes contidos no cromossoma x podem desempenhar o seu papel. Segundo Selikowitz (2010), enquanto os rapazes só têm um cromossoma x, que herdam das mães, e um cromossoma y, herdado dos pais, as raparigas têm dois cromossomas. Assim, se um rapaz herdar “um cromossoma x com um pequeno defeito não tem outro cromossoma x para contrabalançar o efeito do primeiro” (Selikowitz, 2010:49).

Porém, é de realçar que parece não haver tanta discrepância entre rapazes e raparigas (Shaywitz, 2003 cit. in Cruz, 2007), e que esta dificuldade em identificar raparigas com dislexia deve-se ao facto de “o comportamento mais disruptivo dos rapazes parece resultar na sua mais frequente indicação para avaliação, enquanto que as raparigas que têm dificuldades na leitura passam mais despercebidas, pois geralmente ficam pacificamente sentadas no seu lugar” (Cruz, 2007: 227).

Com base em investigações genéticas, é sugerido que a dislexia é uma condição que ocorre com maior frequência em determinadas famílias. Assim, , como sugerem alguns autores, 25% a 50% das crianças, que têm um dos pais com dislexia também manifestam essa desordem. Por seu lado, Shaywitz (2008) refere que 23% a 65% das crianças que têm pais com dislexia e 40% dos irmãos de disléxicos podem ter esta desordem.

Por outro lado, existem estudos que identificam alguns genes como estando relacionados com a dislexia de desenvolvimento, nomeadamente seus

genes (DYX1 a DYX6) de cromossoma 15 (Taipale et al, 2003, cit in Cruz, 2009).

Outros estudos neurobiológicos destacaram a existência de alterações neureanatómicas e a sua relação com a dislexia, como são exemplos a relação estabelecida entre transtornos na leitura e as lesões na porção esquerda da circunvolução angular (síndrome de Gerstman); as assimetrias entre os hemisférios cerebrais; e as anomalias da arquitetura celular da área de Wernicke (Cruz, 2009).

No âmbito das investigações neuro-anatómicas, um estudo desenvolvido por Shaywitz (2008) identificou três regiões envolvidas na leitura, todas elas localizadas no lado esquerdo do cérebro, aquele que é tradicionalmente associado à linguagem.

Deste modo, no parecer de Shaywitz (2008), a área de Broca está envolvida na articulação e na análise das palavras. As outras duas áreas, a região parieto-temporal e a região occipito-temporal estão localizadas na parte de trás do cérebro, envolvendo a análise das palavras, a fluência e automatização da leitura.

Contudo, o cérebro dos disléxicos apresenta dificuldades em aceder à área responsável pela análise das palavras (a região parieto-temporal) e à área da forma das palavras (região occipito-temporal).

De modo a compensar dificuldades de leitura, as crianças disléxicas usam o processo de subvocalização, isto é, “articular as palavras silenciosamente ou de modo quase inaudível”, processo este em que se faz uso da região anterior do cérebro (área da Broca), responsável pela palavra falada” (Shaywitz, 2008:94). Além de dependerem mais da área de Broca, “os disléxicos usam também outros sistemas auxiliares de leitura”, localizados no lado direito e na zona anterior do cérebro, permitindo-lhes “fazer uma leitura correta, apesar de muito lenta” (Shaywitz, 2008:96).

Do ponto de vista **psicolinguístico**, nos últimos anos tem sido sustentado que os bons e os maus leitores se distinguem nomeadamente por um conjunto de aspetos relacionados com a execução de determinadas tarefas linguísticas, embora alcancem níveis comparáveis em tarefas não linguísticas. No entanto, os maus leitores executam pior uma série de habilidades verbais

que implicam a produção, a percepção, a compreensão, a segmentação de linguagem ou a memória linguística.

Neste sentido, tem sido demonstrado que os indivíduos que manifestam um atraso na aquisição de linguagem experimentam dificuldades na leitura ao passo que os indivíduos que são eficientes na análise de linguagem oral em idades precoces têm uma grande probabilidade de ser melhores leitores mais tarde (Citoler, 1996, cit. in Cruz, 2009).

Nesta medida, o treino de habilidades de análise de linguagem tem um efeito positivo no rendimento do leitor. Por sua vez, os maus leitores demonstram uma série de défices de linguagem que frequentemente são interdependentes e que na globalidade apontam para um problema comum a nível fonológico.

Continuando com a etiologia da dislexia, existem autores que defendem a ideia que a dislexia deve-se a uma única causa, por exemplo Orton refere a falta de dominância cerebral, Frostig as perturbações na percepção visual, Vellutino um défice generalizado das linguagem e Heaton & Winterson problemas de base linguística (Cruz, 2007).

Para Rebelo (1993 cit. in Cruz, 2009), existem diversas causas para a dislexia que diferem dos subtipos de disléxicos, isto é, do tipo auditivo ou visual. Deste modo, a dislexia visual refere-se a pessoas que conseguem ver mas não conseguem diferenciar, interpretar ou recordar as palavras devido a uma disfunção do sistema nervoso central (Johnson & Myklebust, 1991 *in* Cruz, 2007). Por outro lado, a dislexia auditiva pressupõe uma perturbação a nível auditivo que condiciona a capacidade de distinguir e associar sons.

Parece genericamente aceite a ideia de que a distinção de subgrupos de entre o grupo dos disléxicos ainda não é um assunto resolvido, uma vez que não existe consenso relativamente ao número de subgrupos e às suas características.

7. Classificação/Tipos de dislexia

Existe uma grande variedade de critérios que podem ser adotados para a classificação das dislexias.

Na perspectiva de Cruz (2007), quando se fala em dislexia é importante considerar o momento de surgimento da mesma. Desta forma, uma visão mais detalhada, implica distinguir o conceito de Dislexia Adquirida do de Desenvolvimento.

Enquanto a **Dislexia Adquirida** se manifesta em indivíduos que haviam aprendido a ler corretamente e que, após lesão ou trama, não conseguem continuar a ler sem erros, a **Dislexia de Desenvolvimento** manifesta-se desde o início da aprendizagem através de problemas na aquisição da leitura, sem que se verifique a presença de lesão cerebral. Neste contexto, dir-se-ia que nas Dislexias Adquiridas existe um acidente conhecido que afeta o cérebro (por exemplo, traumatismo craniano, lesão cerebral) e que pode explicar a alteração. Ao invés, nas Dislexias Desenvolvimentais as causas são desconhecidas (Citoler, 1996, cit. in Cruz, 2009).

Ainda que existam diversos tipos de dislexia adquirida, somente nos centraremos em três delas, a saber: a fonologia, a superficial e a profunda.

Do ponto de vista fonológico, os indivíduos leem através da via léxica ou direta, visto que a fonologia se encontra alterada. Tendo em conta este tipo de alteração, estes indivíduos caracterizam-se por serem capazes de ler as palavras regulares ou irregulares desde que lhes sejam familiares. No entanto, são incapazes de lerem palavras desconhecidas (não familiares), dado não poderem utilizar o mecanismo de conversão de grafemas em fonemas.

Deste modo, os disléxicos fonológicos cometem erros não apenas na leitura das pseudo-palavras como também em termos morfológicos ou derivados.

Sintetizando, se, por um lado, estes disléxicos ao poderem usar a via direta, conseguem ler bem as palavras regulares e irregulares, desde que sejam frequentes ou familiares, por outro, manifestam dificuldades na leitura de palavras desconhecidas, pois a sua via indireta está alterada. Assim, quando em presença de um indivíduo que apresenta este tipo de problema, o melhor

procedimento para a delimitação do problema é comparar se existem diferenças significativas entre a leitura de palavras e a leitura de pseudo-palavras, isto é, desconhecidas.

Por seu lado, na dislexia superficial, os indivíduos podem ler através do procedimento fonológico (via indireta), apesar de não o conseguirem fazer por intermédio de via direta, isto é, o reconhecimento das palavras é feito através do som. Os disléxicos superficiais, normalmente, são incapazes de reconhecer uma palavra como um todo e, por conseguinte, apresentam graves dificuldades com palavras irregulares e excepcionais, lendo melhor as palavras regulares ou familiares (Cruz, 2009).

Na dislexia superficial, poderão ser observadas outras características tais como: a capacidade para ler palavras desconhecidas (pseudo-palavras), não obstante cometerem erros de regulação das palavras irregulares, porquanto utilizam as regras de correspondência entre os fonemas e os grafemas para as ler; a confusão entre palavras homófonas e vários erros, como são exemplos os erros de omissão, adição ou substituição de letras, para a qual a melhor prova de diagnóstico é a comparação entre a leitura de palavras regulares e a leitura de palavras irregulares (Cruz, 2009).

Quanto à dislexia profunda, como acrescenta o mesmo autor, ambos os procedimentos de leitura estão alterados e esta é caracterizada por uma leitura mediada pelo significado, envolvendo erros de carácter semântico e com paraléxias, como por exemplo, “burro” em vez de “asno”.

Outros erros se podem incluir neste tipo de dislexia, como são as diversas combinações dos erros associados às outras formas de dislexia. Desta forma, os indivíduos com dislexia profunda não podem ler pseudopalavras, têm dificuldade em aceder ao significado das palavras, cometem erros visuais e derivados e, por último, as dificuldades na leitura repercutem-se também nas palavras abstratas e nos verbos.

Tal como atrás apontado, a dislexia de desenvolvimento manifesta-se por uma deficiência grave na aprendizagem da leitura, de tal modo que os indivíduos disléxicos revelam dificuldade em aprender a ler. Apesar disso, não existe uma lesão cerebral (pelo menos conhecida) e estão excluídos outros problemas, tais como alterações emocionais severas, contexto sociocultural desfavorecido, carência de oportunidade educativas adequadas ou

desenvolvimento insuficiente da linguagem oral (Citoler, 1996, cit. in Cruz, 2009).

Dada a problemática gerada à volta da possível existência de subtipos dentro da dislexia de desenvolvimento e do aparecimento de recentes trabalhos que atestam diferentes comportamentos de leitura em grupos de indivíduos disléxicos, levaram a que fossem propostas várias classificações, nomeadamente três tipos de dislexia desenvolvimental relacionados com a dificuldade em estabelecer um dos dois procedimentos da leitura – léxico e subléxico. Cruz (2009) refere ainda que subjaz outro tipo, denominado misto, que abrange os indivíduos com dificuldade em ambos os procedimentos.

No âmbito desta questão, Citoler (1996, cit. in Cruz, 2009) refere que estes três tipos de dislexia desenvolvimental apresentam características semelhantes aos três tipos de dislexia adquirida. Sintetizando, o mesmo autor acrescenta que atualmente os indivíduos com dislexia de desenvolvimento podem não constituir uma população homogénea, cujo fracasso assenta sobretudo na impossibilidade de desenvolverem um dos procedimentos do sistema de leitura de palavras – léxico e subléxico, ou, nos casos mais graves, em ambos os procedimentos do sistema de leitura.

8. Características da dislexia

De acordo com Torres e Fernández (2001, cit in Serra s/d), a dislexia é considerada como um atraso específico de maturação, permitindo-lhe que esta seja entendida como uma perturbação evolutiva e não patológica, o que apresenta consideráveis vantagens quer no domínio da avaliação quer no domínio da intervenção e permite a identificação de diferentes tipos de Dislexia.

Embora muitos profissionais considerem que as sequelas se prolongam pela vida adulta, a deteção precoce do problema assim como uma intervenção adequada podem criar condições para um futuro desempenho profissional de bom nível. Por conseguinte, uma intervenção correta permitirá atenuar o impacto das manifestações da dislexia, como são exemplos a dificuldade em

construir frases, utilização inadequada dos tempos verbais, a leitura vacilante e, por último, as dificuldades de compreensão.

Face aos inúmeros estudos realizados ao longo do tempo, é possível identificar um conjunto de **características atribuídas aos indivíduos com Dislexia**, que assumem importância relevante na medida em que podem constituir informação útil na sua deteção precoce.

Como sugerem Torres e Fernández (2001, cit in Serra s/d), as características da Dislexia podem alinhar-se em duas categorias: comportamentais e escolares. Enquanto nas **características comportamentais** se incluem a ansiedade, a insegurança, a atenção instável ou o desinteresse pelo estudo, as **características escolares** referem-se ao ritmo de leitura lento, com leitura parcial de palavras, perda da linha que está a ser lida, confusão na ordem das letras, como por exemplo, “sacra” em vez de “sacar”, inversões de letras ou palavras – por exemplo: “pro” em vez de “por” e, por último, mescla de sons ou capacidade para ler fonologicamente, inversão de letras, confusão de sons e palavras e mecanismos não adquiridos (ch/j, ss/s/z).

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, conseqüentemente revelar problemas de orientação ou de direção, de associação de rótulos verbais a conceitos direcionais.

Fonseca (2008) salienta outro tipo de características globais de comportamento, relacionadas com aspetos de maturação e de desenvolvimento global. Assim, as crianças com dificuldades na leitura apresentam as seguintes características globais de comportamento:

1. Problemas de lateralização e de orientação esquerda-direita;
2. Problemas de noção do corpo;
3. Problemas de orientação no espaço e no tempo;
4. Problemas de representação espacial;
5. Problemas de coordenação de movimentos;
6. Problemas de memória;

7. Problemas de grafismo e de expressão oral (Fonseca, 2008:469).

Num plano mais específico, o mesmo autor aponta também dificuldades no plano auditivo e plano visual. Estas características estão relacionadas, respetivamente com a Dislexia Auditiva e com a Dislexia Visual (Cruz, 2007; Johnson & Myklebust, 1991 cit. in Cruz, 2009).

Assim, os problemas característicos dos indivíduos com Dislexia Auditiva radicam nos seguintes aspetos:

1. Problemas na captação e integração de sons;
2. Não-associação de símbolos gráficos com as suas componentes auditivas;
3. Não-relacionação dos fonemas com os monemas (partes e todo da palavra);
4. Confusão se sílabas iniciais, intermédias e finais;
5. Problemas de percepção e imitação auditiva;
6. Problemas de articulação;
7. Dificuldades em seguir orientações e instruções;
8. Dificuldades de memorização auditiva;
9. Problemas de atenção;
10. Dificuldades de comunicação verbal (Fonseca, 2008:471).

Do ponto de vista da Dislexia Visual, o mesmo autor indica como principais características as seguintes:

1. Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras;
2. Dificuldades na memorização de palavras;
3. Confusão na configuração de palavras;
4. Frequentes inversões, omissões e substituições;
5. Problemas de comunicação não verbal;
6. Problemas na grafomotricidade e na visuomotricidade;
7. Dificuldades na percepção social;
8. Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita (Fonseca, 2008:472).

Como podemos constatar, a dislexia visual existe quando se verifica a impossibilidade de interpretar o que se vê, isto é, há uma falha na capacidade de ligação entre o sinal e o seu significado. Como lê as letras ou as sílabas invertidas, tem dificuldade em perceber o sentido, procurando não ler em virtude da frustração que sente. Para além disso, a criança não possui um sentido normal tanto da ordem como da sequência e comete erros face à posição das letras, nomeadamente se estas estão isoladas, levando-a a captar certas palavras ou sílabas com um significado diferente.

Para Torres & Fernández (2001, cit. in Cruz, 2009), outros autores justificam a existência destes dois tipos de dislexia baseando-se nos resultados na componente verbal e de realização dos seus testes de inteligência. Deste modo, se, por um lado, os disléxicos auditivos, com dificuldades na linguagem, apresentam resultados baixos na parte verbal e resultados bons na parte de realização, por outro, os disléxicos visuais, com défices visuoespaciais, obtêm bons resultados na componente verbal e resultados baixos na realização.

Capítulo III – A escola face à criança com dislexia

9. Formação de professores

De acordo com Correia (2008), em Portugal, os alunos com DAE têm sido negligenciados pelo sistema educativo, continuando a não ter direito a qualquer tipo de serviço que se enquadre no âmbito da educação.

Fonseca(2008) salienta que a escola não deve cingir-se apenas a preparar os alunos mais dotados e a segregar os menos dotados. Deve sim garantir um apoio incondicional a todos os alunos sem exclusão. O sucesso escolar dos alunos vai depender da orientação educativa e do que se vai passar na escola durante vários anos.

Segundo o NJLD (1993, cit. in Cruz, 2009), vários são os problemas relacionados com a educação de alunos com DAE em turmas regulares. Assim, podem resumir-se da seguinte forma:

1. Muitos dos professores do ensino regular não estão preparados para providenciar o tipo de instrução que beneficie uma vasta diversidade de alunos na sala de aula;
2. As características dos indivíduos com DAE e a maneira pela qual eles interagem com as exigências curriculares não são entendidas por todo o pessoal escolar;
3. Frequentemente, é requerido aos professores que adiram, de um modo rígido, a um currículo e a um conjunto de materiais prescritos, pelo que estes podem não ter a flexibilidade para dar resposta às necessidades únicas dos alunos com as DAE;
4. A comunicação entre os administradores, professores, especialistas, parentes e alunos, no que diz respeito à informação sobre os discentes com DAE, é frequentemente insuficiente para facilitar o desenvolvimento e implementação de programas efetivos.

Que fazer, então, para evitar que cerca de 15% das crianças sejam discriminadas pelo simples facto de não aprenderem segundo os métodos

tradicionais? Fonseca (2008) e Correia (2008) sugerem que os professores necessitam de fazer **formação específica**, no âmbito das dificuldades de aprendizagem específicas no sentido de perceberem as problemáticas que os alunos apresentam e desenvolverem competências que respondam às necessidades educativas dos alunos.

Por seu lado, Silva (2002), salienta que fomentar o domínio da formação contínua deve constituir um dos objetivos prioritários, uma vez que permite atualizar não apenas os conhecimentos como as competências necessárias à operacionalização de mudanças, nas práticas pedagógicas dos professores. Desta forma, pressupõe-se que o professor adquire conhecimentos que devem incluir as técnicas de ensino, e o aprofundamento dos conhecimentos científico-pedagógicos.

O próprio decreto-lei nº 249/92 de 9 de novembro refere que a construção de uma escola democrática de qualidade reclama uma atenção particular na área da formação dos agentes educativos. Nesta medida, o decreto pretende dar o seu contributo para a construção de uma nova perspetiva de formação contínua, reforçando o papel atual dos professores.

Alarcão (2002) aponta como vantagem inerente à perspetiva da formação contínua o trabalho em equipa, que põe em relevo o diálogo, a união de esforços no sentido de construir o conhecimento, criando condições para uma aprendizagem coletiva. Assim sendo, os professores discutem e refletem em conjunto sobre todos os assuntos de modo a promoverem uma construção de conhecimento profissional. Neste contexto, e face ao currículo que lhe é dado, o professor deverá mudar os seus hábitos, perpetuando um trabalho em equipa, no qual se processa a troca de ideias.

No âmbito de uma escola para todos, o sistema educativo precisa de professores que sejam capazes de planificar o ensino e de fazer adaptações curriculares. Logo, o papel a desempenhar pelo professor não reside apenas em se preparar tecnicamente mas também em se mostrar disponível para trabalhar em equipa.

Nesta nova atuação profissional do professor, centrar-se-á na partilha, no confronto com os outros mas também na reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Nesta perspetiva, esta formação em contexto profissional contribuirá para uma organização de escola com qualidade.

Como sabemos, não existe propriamente uma relação próxima entre professores do ensino regular e professores de educação especial, o que se torna uma desvantagem, na medida em que os docentes de turmas regulares acabam por não compreender quais as necessidades reais dos alunos com necessidades educativas especiais. Assim, faltará porventura um trabalho de equipa que permita que entre ambos haja partilha de estratégias de ensino que visam minorar muitos dos problemas vividos pelos alunos com NEE. A colaboração entre todos os agentes educativos permitirá a obtenção de melhores resultados por parte dos alunos com NEE na escola.

Correia (1997:161) sugere que o sucesso dos alunos “dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professor que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas de crianças”. O mesmo autor sustenta que com este tipo de formação, o professor do ensino regular poderia adquirir as competências necessárias para lidar com a criança com dificuldades de aprendizagem específicas. Esta formação permitir-lhes-á começar a identificar os casos em risco e intervir adequadamente.

De acordo com Fonseca (2008) e Shaywitz (2008), a eficácia de aplicação de um programa de intervenção em alunos com dificuldades de aprendizagem específicas está diretamente associado com a frequência por parte dos professores de um programa de desenvolvimento profissional intensivo. Para além disso, Fonseca (2008) aponta para a existência de uma forte ligação entre a compreensão e intervenção na criança com dificuldades de aprendizagem e os conhecimentos que o professor possui ao nível neuropsicológico. Referindo-se a este modelo, o mesmo autor aponta o facto de este permitir identificar a aprendizagem no seu todo (*input* – áreas sensoriais, organização e associação – áreas associativas, *output* – áreas motoras), possibilitando uma quantidade e uma qualidade de informação essencial para organizar a intervenção pedagógica.

Parece-nos genericamente aceite a ideia de que uma formação especializada permitirá que o professor seja capaz de adequar o currículo comum de modo a facilitar a aprendizagem da criança com necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem, alterar caso seja

necessário as avaliações e integrar uma equipa multidisciplinar com vista a articular os diferentes agentes educativos no sucesso escolar do aluno.

Face ao exposto, é importante referir que Fonseca (2008), Correia (1997) e Shaywitz (2008) sugerem que os professores devem participar em ações de formação contínua no sentido de adquirirem conhecimentos e atitudes que apliquem na prática pedagógica, cuja finalidade é a de proporcionarem às crianças aprendizagens de qualidade e igualdade de oportunidades.

Em síntese, o sistema de formação de professores dever-se-á enquadrar na perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, o que inclui a formação contínua e especializada de professores. São poucos os professores que possuem formação específica nas áreas das dificuldades específicas de aprendizagem. Deste modo, torna-se premente que as universidades, durante a formação inicial dos professores, contemplem esta problemática nos seus currículos. Tendo em conta a importância da formação dos professores, esta deverá ocupar um lugar central em toda a problemática educativa.

10. Enquadramento legal face à criança disléxica

As DAE, como afirma Correia (2008:19), não estão contempladas na legislação atual, estando estes alunos “entregues à sua sorte” e a maioria das vezes condenados ao insucesso escolar. Acresce, por outro lado, que em Portugal os alunos com DAE “ são cerca de cinco por cento, o que equivale a várias dezenas de milhares de alunos (2008:20). Assim, urge a necessidade de as escolas estarem munidas de recursos que permitam ir ao encontro das necessidades dos alunos com esta problemática.

O marco histórico da inclusão, entendida como um processo onde as escolas procuram incluir um maior número de crianças com NEE, deu-se em Junho de 1994 com a Declaração de Salamanca, segunda a qual, todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das dificuldades e

diferenças que elas possam apresentarem. Assim sendo, a Declaração de Salamanca viria a ser decisiva para o atendimento de todas as crianças, em especial, as que têm necessidades educativas especiais.

Vários foram os documentos redigidos, dando a garantia aos cidadãos uma igualdade de oportunidades face à educação. Assim sendo, o art. 74 no ponto 2 da Lei Constitucional nº 1, de 2004 salienta que, no que respeita à realização política do ensino, compete ao estado não apenas “garantir a todos os cidadãos o acesso aos graus mais elevados de ensino, da investigação científica e da criação artística” como “promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário”, como referenciado na alínea g).

De igual modo, a Lei de Bases do Sistema Educativo faz apelo à igualdade de oportunidades, sublinhando que o objetivo principal do ensino básico passa por “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”, apontado na alínea o).

No entanto, como consta no decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, no art. 4, sempre que as crianças não obtiverem sucesso, não obstante todas as disposições legais existentes, caberá à administração e gestão dos agrupamentos de escolas se organizarem de modo a promoverem o sucesso assim como criarem condições para a concretização de igualdade de oportunidade para todos.

Todavia, com a entrada em vigor do recente decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, os pressupostos de uma educação inclusiva não foram tidos em conta, dado que a utilização obrigatória da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), que determina a elegibilidade e conseqüente elaboração do Programa Educativo das crianças com NEE, exclui todos os alunos com dificuldades de aprendizagem (DA).

Por outro lado, este decreto que define os apoios especializados a prestar tanto no ensino público como no ensino privado e cooperativo, defende, no ponto 2 do art. 1, que:

“A educação especial tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção de igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para

uma transição de escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima transcritas”.

No entanto, o acesso ao sucesso educativo, à autonomia e à igualdade de oportunidades não conseguem ser alcançados pelos discentes com DAE por não serem considerados como alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Com efeito, estes alunos não usufruem da adequação do processo de ensino e de aprendizagem apontado no art. 16, nem das adequações do processo de avaliação como referencia o art. 20.

O Decreto-Lei obriga, por outro lado, ao uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) para determinar a elegibilidade e conseqüente elaboração do PEI das crianças com possíveis NEE o que, a nosso ver, gera alguns pontos incongruentes, tais como: o facto de esta usar uma classificação para adultos, dado que é de crianças e jovens que se trata, e também o facto de ser planeada para a utilização no domínio da Saúde, Segurança Social e não propriamente para a área da Educação.

Como sabemos, desde 2005 que o Ministério da Educação defende a adoção do Sistema de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde para a identificação e classificação de alunos com NEE. Contudo, a referida Classificação Internacional Funcionalidade (CIF) acaba por discriminar a maioria dos alunos com NEE por sinalizar apenas os que possuem problemas graves de foro físico, excluindo, desta forma, todos os alunos com dificuldades de aprendizagem (DA) e problemas de comportamento. Perante este cenário, uma grande fatia dos discentes com NEE são deixados ao abandono nas escolas.

Acerca desta polémica, Correia (2008) afirma que os alunos com dificuldades de aprendizagem têm sido negligenciados pelo sistema educativo, continuando a não terem direito a qualquer tipo de serviço que se enquadra no âmbito da educação especial (serviços e apoios especializados). Assim sendo, muitos deles acabam por abandonar a escola. O mesmo advoga que as dificuldades de aprendizagem não se inserem no quadro das necessidades educativas especiais permanentes, pelo que estes alunos necessitam de

serviços e apoios de educação especial com o objetivo de elaborarem programas educativos que possam levar ao sucesso.

Assim sendo, os alunos com dificuldades na aprendizagem de caráter temporário são encaminhados para os chamados Planos de Recuperação e medidas de apoio acrescidos, não exigindo uma intervenção especializada de educação especial.

Em síntese, importa referir que o decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, apesar de enunciar novas medidas e orientações para a Educação Especial, não tem em consideração os pressupostos de uma educação inclusiva, dado que a utilização obrigatória da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), que determina a elegibilidade e conseqüente elaboração do Programa Educativo das crianças com NEE, exclui todos os alunos com dificuldades de aprendizagem (DA).

Face ao exposto, é lícito referir que para a educação inclusiva ser uma realidade, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação. A escola inclusiva exige mudanças a vários níveis, nomeadamente no que diz respeito à atuação dos professores de turma e ao professor de educação especial. Segundo Correia (2006), com a educação inclusiva surgem maiores exigências e desafios para as escolas e para os professores, dada a necessidade imperiosa de todos os agentes educativos implementarem um currículo que responda às necessidades dos alunos.

Assim, tendo em vista a otimização de todas as situações de aprendizagem, importa que o professor proceda à reorganização do trabalho, aplicando o despacho normativo nº 50/2005, de 20 de outubro, que define como estratégia de intervenção o acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento.

Como sabemos, não existe propriamente uma relação próxima entre professores do ensino regular e professores de educação especial, o que se torna numa desvantagem, na medida em que os primeiros acabam por não compreender quais as necessidades reais dos alunos com necessidades educativas especiais. Assim, faltará porventura um trabalho de equipa que permita que entre ambos haja partilha de estratégias de ensino que visem minorar muitos dos problemas vividos pelos alunos com NEE. A colaboração

entre todos os agentes educativos permitirá a obtenção de melhores resultados por parte dos alunos com NEE na escola.

Em suma, ainda há um caminho longo a percorrer, uma vez que são colocados a todos os agentes da educação novos desafios relacionados com um modelo inclusivo, que deve ter em conta aspetos como uma liderança eficaz, um sentido de colaboração e cooperação, novas formas de avaliação e a formação profissional .

2ª Parte - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

Capítulo IV – Metodologia de investigação

1. Metodologia de investigação

o presente trabalho visa refletir acerca dos conhecimentos que os docentes possuem em redor da problemática da dislexia, e aferir se os mesmos estão dotados de capacidade para identificar estes alunos em contexto escolar, contribuindo para uma adaptação das práticas pedagógicas. Neste sentido, a investigação que será aplicada tentará levar os professores a refletirem, permitindo-lhes introduzir mudanças nas suas práticas, indo ao encontro das necessidades dos seus alunos com dislexia. É, pois, nosso intuito contribuir para que os professores que lidam com alunos com DAE – dislexia, tenham a consciência da importância que tem o desenvolvimento humano nestes alunos em particular.

Muitos casos de dislexia passam despercebidos aos olhos de professores e educadores e não obtêm respostas educativas adequadas dentro do estabelecimento de ensino. Mas “numa escola que se quer inclusiva, o aluno com dislexia não pode ser troçado pelos outros, injustiçado pelo professor, nem ignorado pelo sistema “, afirma Serra (2003).

Acerca desta polémica, Correia (2004) afirma que os alunos com dificuldades de aprendizagem têm sido negligenciados pelo sistema educativo, continuando a não terem direito a qualquer tipo de serviço que se enquadra no âmbito da educação especial (serviços e apoios especializados). Assim sendo, muitos deles acabam por abandonar a escola.

Em síntese, se os problemas que evidenciam estes alunos não forem devidamente compreendidos, estes acabarão por se sentirem ansiosos e frustrados, conduzindo-os, na maioria dos casos, ao abandono escolar. Neste contexto, é nossa intenção de sensibilizar os professores para esta problemática, levando-os a olhar os seus alunos atentamente, lendo as diferenças de aprendizagens e de dificuldades de forma a poderem criar materiais e estratégias mais adequadas aos seus alunos. No entanto, isto implica que haja da parte de todos os agentes educativos um trabalho colaborativo, mantendo um clima constante de diálogo, no sentido de se

construir uma escola capaz de responder adequadamente às necessidades dos alunos.

Face ao exposto, torna-se imprescindível que as escolas se reestruturem de forma a que possam responder às necessidades de todas as crianças. Tendo em conta que a dislexia é uma problemática muito abrangente, delimitamos o nosso estudo à perceção dos professores, enquanto responsáveis pelo ensino das competências de leitura e escrita, sobre a problemática da dislexia.

Perante a problemática em questão, a **pergunta de partida** que servirá de referência à investigação é:

- De que forma é que os professores do ensino regular atuam face às dificuldades de leitura e escrita dos alunos?

Associada a esta questão, estarão outras de carácter mais específico, tais como:

- Os professores possuem formação em dislexia que lhes permita identificar alunos com dislexia?
- Que estratégias/atividades utilizam os professores nos alunos com esta problemática?
- Os professores sentem-se motivados para a importância da formação em Educação Especial?

Poder-se-á dizer que de uma forma global **os objetivos** a que nos propomos traduzem os seguintes itens:

1. Descrever a perceção que os professores possuem sobre a dislexia;
2. Procurar identificar as dificuldades encontradas pelos professores para ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem;
3. Aferir se os professores atendem às características dos alunos com dislexia;
4. Aferir se os mesmos utilizam ou não estratégias diversificadas e adequadas que permitam ir ao encontro das necessidades destes alunos.

Após a formulação do problema, torna-se imperioso a formulação de hipóteses, uma vez que estas derivam forçosamente da problemática em questão, conduzindo-nos na busca e na procura compreensiva dessa problemática em estudo. Segundo Creswell (2002), nos estudos quantitativos, as hipóteses têm um importante papel de orientar a investigação, mantendo o investigador focado nos seus objetivos. Por sua vez, Sousa (2005) afirma que as hipóteses em questão deverão reunir certas características, nomeadamente serem testáveis, justificáveis, relevantes para o problema, suscetíveis de quantificações e apresentarem uma formulação clara e lógica.

Desta forma, formulada a pergunta de partida e definidos os objetivos, foi elaborada uma hipótese que serviu de linha condutora a toda a investigação. Assim a **hipótese de trabalho** é “Os professores do ensino regular não estão preparados para intervir em crianças com DAE/Dislexia”.

2. Amostra

A amostra foi escolhida em função dos objetivos de estudo, que se prendem com o fomentar a consciencialização da importância do papel do professor face aos alunos com dislexia.

A população tomada como referência para o estudo é um grupo de 33 professores do Agrupamento de Escolas de Lordelo, 12 docentes do sexo masculino (37%) e 21 do sexo feminino (63%), cuja média de idade é de 34 anos, e de tempo de serviço de 12 anos.

No que se refere às habilitações literárias, 3 são bacharéis e 30 concluíram a licenciatura. Importa realçar ainda que 4 dos docentes lecionam no 1º ciclo, 7 nos 5º e 6º anos do 2º ciclo e 22 no 3º ciclo e secundário.

3. Instrumentos de avaliação

Foi elaborada um **inquérito por questionário** destinado a recolher informação sobre a perceção dos professores relativamente ao conceito de dislexia, às suas práticas face a um aluno com dislexia, às características de um aluno disléxico, e, por último, ao lugar onde estes alunos devem ter apoio.

O questionário é constituído por duas partes (Anexo A), sendo a primeira composta por 5 questões respeitantes aos dados pessoais e profissionais dos inquiridos.

No que se refere à 2ª parte do questionário, esta é formada por 13 questões centradas na opinião dos docentes acerca das concepções sobre a dislexia. Duas destas questões são abertas, sendo dadas em ambas opções de resposta. As restantes são fechadas. As questões de resposta aberta permitem ao inquirido responder de forma livre e pessoal, e, por conseguinte, uma maior liberdade de expressão, apesar de apresentarem por vezes respostas equívocas e contraditórias, o que dificulta a sua interpretação em virtude do variado número de afirmações obtidas. As questões de resposta fechada possibilitam uma maior rapidez e facilidade de resposta e análise bem como uma maior uniformidade nas respostas.

No momento da concepção do inquérito por questionário, tivemos em consideração o tema de estudo, no sentido de este ser apresentado de uma forma clara. Além disso, procurámos que as questões formuladas não fossem ambíguas e levassem a diferentes interpretações. Outra preocupação nossa foi tentar agrupar as questões de forma bem organizada e apresentada de uma forma lógica para que os inquiridos não tivessem dúvidas no momento do seu preenchimento.

No que se refere ao processo de análise dos dados recolhidos, recorreremos a duas técnicas distintas para o efeito, a saber: um programa de cálculo, Microsoff Excel 2000, e uma análise de conteúdo nas questões abertas e nas semiabertas.

O questionário destina-se à obtenção de dados relativos à questão de partida “De que forma é que os professores do ensino regular atuam face às dificuldades de leitura e escrita dos alunos?”

Assim sendo, as primeiras questões (de 1 a 5) do questionário têm por objetivo conhecer um pouco da situação pessoal e profissional do professor questionado.

Quadro 1 – Dados pessoais e profissionais

<p>1. sexo: masculino feminino</p> <p>2. Idade: _____ anos</p> <p>3. Formação profissional e instituições em que a obteve bacharelato licenciatura mestrado doutoramento outros</p> <p>4. Situação profissional Contratado Quadro de zona pedagógico Quadro de escola</p> <p>5. Tempo de serviço:</p>
--

As questões 6 e 7 fazem referência às práticas dos professores face a um aluno com dislexia.

Quadro 2 – Questões relativas às práticas dos professores face ao aluno com dislexia.

<p>6. Tem alunos sinalizados com DAE, na sua turma?</p> <p>Sim Não</p> <p>Se respondeu sim, quantos?</p> <p>7. O que tem feito para atenuar as dificuldades desses alunos?</p>
--

A parte 2 destina-se à perceção dos professores relativamente à problemática da dislexia.

As questões 1. e 1.1. referem-se à formação específica dos professores na área da dislexia.

Quadro 3 – Questões relativas à formação específica dos professores na área da dislexia.

1. Teve alguma formação específica na área da dislexia?	
Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>
1.1. No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, assinale com uma cruz o(s) motivo(s) que o/a levaram a realizar essa mesma formação.	
Interesse pessoal	<input type="checkbox"/>
outros	<input type="checkbox"/> quais? _____

As questões 1.2 e 1.2.1. referem-se às atividades/estratégias levadas a cabo pelo professor para apoiar estes alunos.

Quadro 4 – Questões referentes às atividades/estratégias levadas a cabo pelo professor para apoiar estes alunos.

1.2. Ao longo do seu percurso educativo, já lidou com alguns alunos com dislexia?	
Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>
1.2.1. Se respondeu sim, que ações levou a cabo, a nível pedagógico, para o/a apoiar?	

A questão nº 2 prende-se com a perceção dos docentes quanto ao conceito de dislexia.

Quadro 5 – questões relativas à perceção dos docentes quanto ao conceito de dislexia.

2. O que é a Dislexia? (Coloque uma cruz à frente da opção que considera mais correta).
Uma dificuldade de aprendizagem específica
Uma deficiência mental
Uma deficiência motora
Um problema sensorial
Uma perturbação emocional
Uma perturbação social

As questões 2.1. e 2.2. dizem respeito às características de um aluno com dislexia.

Quadro 6 – questões relativas às características de um aluno com dislexia.

<p>2.1. Identifique os sinais que indicam que se trata de uma criança com dislexia?</p> <p>Dificuldade na leitura Dificuldade na escrita Má caligrafia Omissão de letras Substituição de letras Falta de atenção/ concentração Motivação Dificuldade de memorização Participação irregular</p> <p>2.2. Que tipo de dificuldades possui um aluno com dislexia?</p> <p>Leitura Escrita Fonologia Fala Auditiva Memória Motora Inteligência</p>

A questão 2.3. pretende averiguar se a dislexia condiciona o progresso escolar do aluno.

“Pensa que a dislexia condiciona o progresso escolar do aluno?”

As questões 3., 3.1., 3.2. e 3.3. fazem referência ao apoio pedagógico e aos serviços onde os alunos devem ser encaminhados.

Quadro 7 – Questões relativas ao local e ao horário onde os alunos devem usufruir de apoio pedagógico.

<p>3. Os alunos com dislexia devem usufruir de Apoio Pedagógico?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>3.1. Se respondeu sim, assinale com uma cruz o local mais apropriado.</p> <p>Na sala de apoio Outros</p>
--

3.2. O Apoio Pedagógico deve ser ministrado no horário de:

atividades letivas
de apoio
de apoio e de atividade letiva

3.3. Na escola onde leciona existe um trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e o professor do ensino especial?

Sim Não

3.4. Para que serviços encaminharia um aluno com dislexia?

Psicólogo
Educação especial
Terapeuta da fala
psicopedagogo

4. Procedimentos

No presente projeto, utilizámos para uma recolha de dados o “inquérito por questionário”. Os inquéritos supracitados foram entregues no Agrupamento de Escolas de Lordelo, tendo sido preenchidos pelos docentes na sala dos professores. Os inquéritos foram anónimos, uma vez que o que se pretendia era que fossem preenchidos tendo em conta as vivências e experiências dos docentes ao longo da sua carreira. O questionário foi entregue em mão, sendo feito na altura as explicações consideradas necessárias para que seja corretamente.

Foi pedido aos docentes que respondessem a todas as questões o mais honestamente possível.

Para o tratamento das questões fechadas recorreremos ao tratamento de dados através do programa Excel. Utilizámos a estatística descritiva para analisar os questionários, uma vez que nos permite a recolha, organização, análise e interpretação dos dados empíricos, através da criação de instrumentos, como os quadros e gráficos.

5. Tratamento e análise dos resultados

Um estudo de investigação termina com a apresentação, análise e discussão dos resultados, complementados com a elaboração e apresentação das conclusões. Assim, após a apresentação dos instrumentos de recolha de dados bem como dos procedimentos metodológicos desenvolvidos, passaremos em seguida à sua análise interpretativa, tendo como referência os objetivos e as questões de pesquisa que nos orientam no decorrer da investigação.

No que diz respeito à forma e conteúdo das respostas, as questões fechadas foram tratadas estatisticamente, enquanto as respostas abertas foram sistematizadas em traços caracterizadores em função da respetiva análise de conteúdo. Para analisar os questionários, utilizámos a estatística descritiva, por nos permitir não apenas a recolha como também a análise e interpretação dos dados através dos gráficos.

Parte 1 – Dados pessoais e profissionais

1. Sexo

No que se refere ao sexo dos professores inquiridos, como indica o gráfico 1, 21 docentes (63,%) são do sexo feminino e somente 12 (36%) pertencem ao sexo masculino.

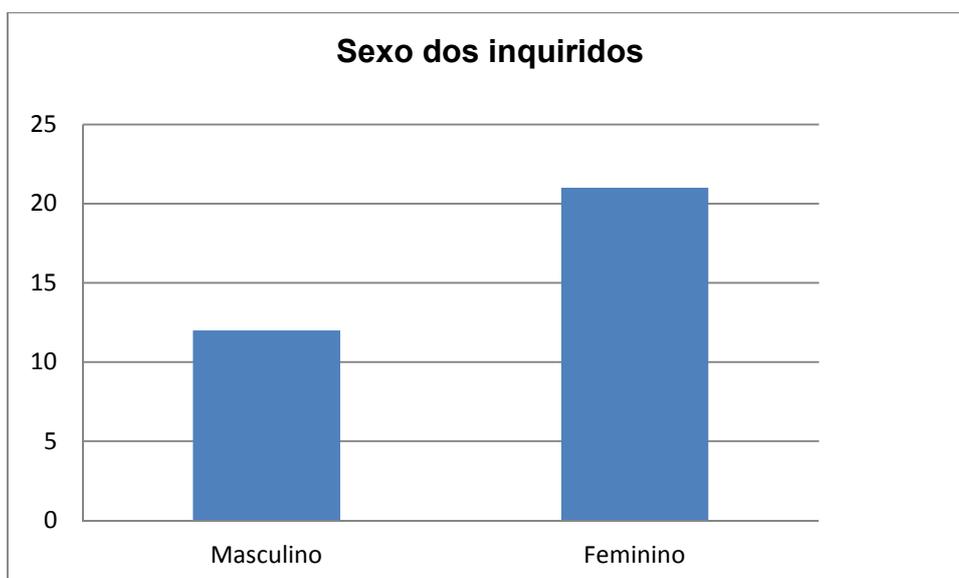


Gráfico 1: Sexo dos inquiridos

2. Idade

Relativamente à **idade**, esta oscila entre os 26 e os 56 anos de idade, sendo que a média é de 34 anos.

3. Formação profissional e instituições em que a obteve

Quanto à formação profissional e instituições em que o professor a obteve, constatámos que a maioria, 30 (91%) possui uma licenciatura e somente 3 (9%) são bacharéis.

4. Situação profissional

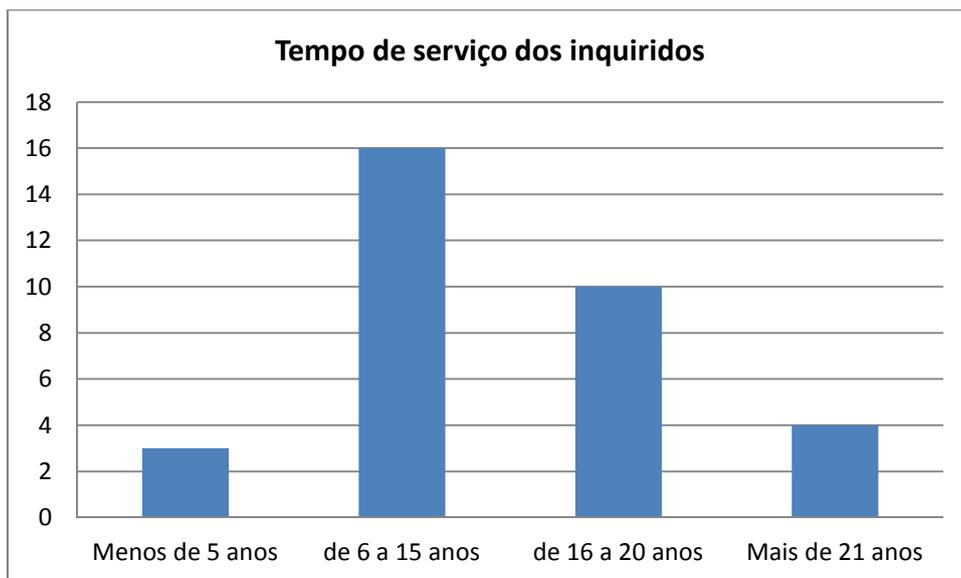
De acordo com os resultados obtidos na situação profissional, observa-se que 14 (42,5%) são professores contratados, 12 (36,5%) do quadro de zona pedagógica e, por último, 7 (21%) professores do quadro de escola.

Situação profissional		
	Frequência	%
Cont.	14	42,5%
QZP	12	36 ,5%
QE	7	21%

Quadro 8 – Situação profissional

5 – Tempo de serviço

No que concerne ao tempo de serviço, constatámos que este varia entre os 4 e os 24 anos. Cerca de 3 professores têm menos de 5 anos de serviço e 16 têm entre os 6 a 15 anos de serviço.

**Gráfico 2****6ª questão – Tem alunos sinalizados com DAE na sua turma?**

Tem alunos sinalizados com DAE na sua turma?		
	Frequência	%
Sim	11	33,5%
Não	19	57,5%
Não responde	3	15%

Quadro 9

Se respondeu sim, quantos?	
Professores	Frequência
7	1
3	2
1	7

Quadro 10

O quadro 10 mostra que 11 docentes (33,5%) têm alunos sinalizados com DAE/Dislexia na sala de aula, 19 (57,5%) responderam negativamente e somente 5 (15%) não responderam à questão.

No que diz respeito ao modo como os alunos com dislexia se encontram distribuídos pelos professores, verificámos que 7 professores tinham 1 aluno, 3 tinham 2 alunos e apenas 1 docente tinha 7 alunos.

7ª questão – O que tem feito para atenuar as dificuldades desses alunos?

Relativamente às ações pedagógicas que os docentes têm levado a cabo no sentido de minimizar as dificuldades destes alunos, apurámos que 6 professores referiram que lhes dão a estes apoio pedagógico individualizado, 4 apontaram que aplicam testes diferenciados e apenas 1 mencionou apoio na sala de aula.

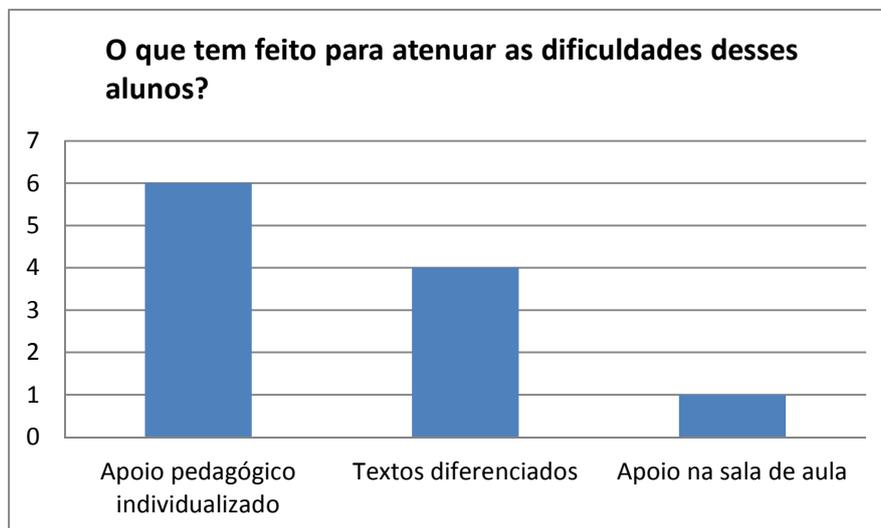


Gráfico 3

Parte 2 – Conhecimentos sobre a Dislexia

1ª questão – Teve alguma formação específica na área de dislexia?

Como se pode ver no gráfico 4, somente 2 professores (6%) afirmam ter formação específica na área de dislexia, apontando o interesse pessoal como motivo para a realização da formação.



Gráfico 4

1.2. – Ao longo do seu percurso educativo, já lidou com alguns alunos com dislexia?

No que concerne aos dados obtidos, dos 33 professores inquiridos, 18 (55%) afirmaram já ter lidado com alunos com dislexia. Ao invés, 15 professores (45%) responderam negativamente.

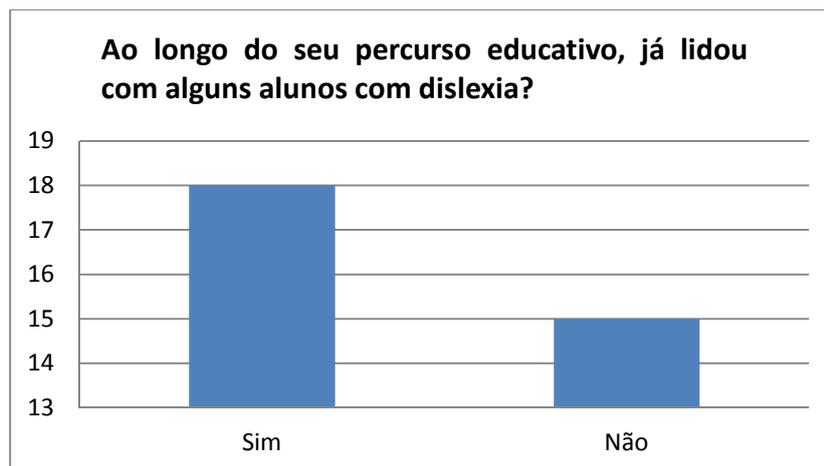


Gráfico 5

1.2.1. – Se respondeu sim, que ações levou a cabo, a nível pedagógico, para o/a apoiar?

Como sabemos, as ações levadas a cabo pelos professores podem influenciar o processo de aprendizagem dos alunos com dislexia. Desta forma dos 18 professores inquiridos, 14 (77%) afirmaram que implementaram atividades de escrita, nomeadamente a construção de frases curtas a partir de um conjunto de palavras e a construção de uma história a partir de imagens e apenas 9 (50%) responderam a dinamização de leitura como ação pedagógica. De salientar que 2 (11%) professores inquiridos enumeraram o reforço positivo como forma de valorização de todos os progressos obtidos pelo aluno.

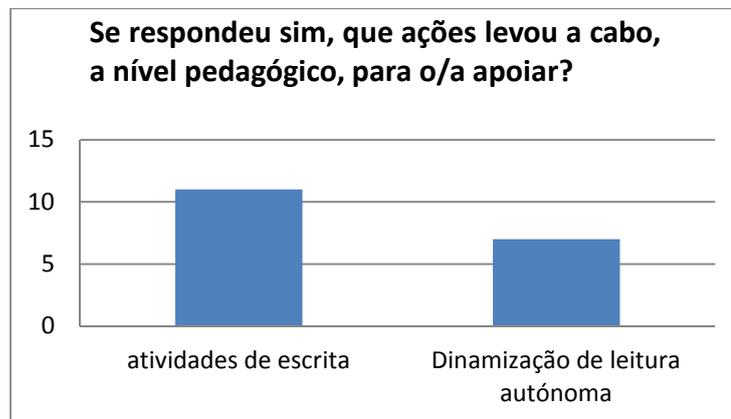


Gráfico 6

2ª questão – O que é a Dislexia?

No que se refere à definição de dislexia, o gráfico 7 mostra que 13 professores inquiridos (39%) veem a dislexia como uma DAE, 11 (33%) referem um problema sensorial, 6 (18%) apontam uma perturbação emocional, 2 (6%) referem uma deficiência mental e apenas 1 (3%) dos inquiridos indica uma perturbação social. Estes resultados leva-nos a concluir que alguns dos inquiridos desconhecem o tema, bem como as dificuldades associados a esta problemática.



Gráfico 7

2.1. – Identifique os sinais que indicam que se trata de uma criança com dislexia.

Quanto aos sinais que indicam que se trata de uma criança com dislexia, como podemos observar no gráfico 8 que se segue, foram apontados em maior número a participação irregular a par da dificuldade na leitura, seguindo-se a falta de motivação, a dificuldade na escrita, a omissão de letra. Por último, apontaram a falta de atenção/concentração e a má caligrafia.

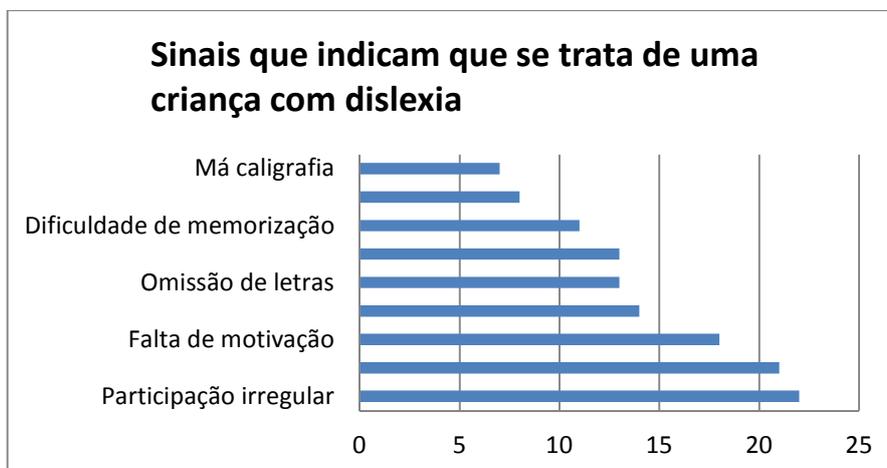


Gráfico 8

2.2. – Que tipo de dificuldades possui um aluno com dislexia?

No que diz respeito ao tipo de dificuldades que possui um aluno com dislexia, como podemos ver no gráfico 9, as sugestões passam, preferencialmente, pela leitura indicado por 22 professores, a fala apontada por 20, seguido da escrita, da auditiva, da fonologia e da inteligência. Por último, a motora foi apontada apenas por 2 professores.



Gráfico 9

2.3. – Pensa que a dislexia condiciona o progresso escolar do aluno?

Perante os resultados obtidos através da análise dos inquéritos, podemos verificar que a maioria da amostra (31) considera que a dislexia influi no progresso escolar do aluno. Apenas 2 dos inquiridos referem que a dislexia não o condiciona.

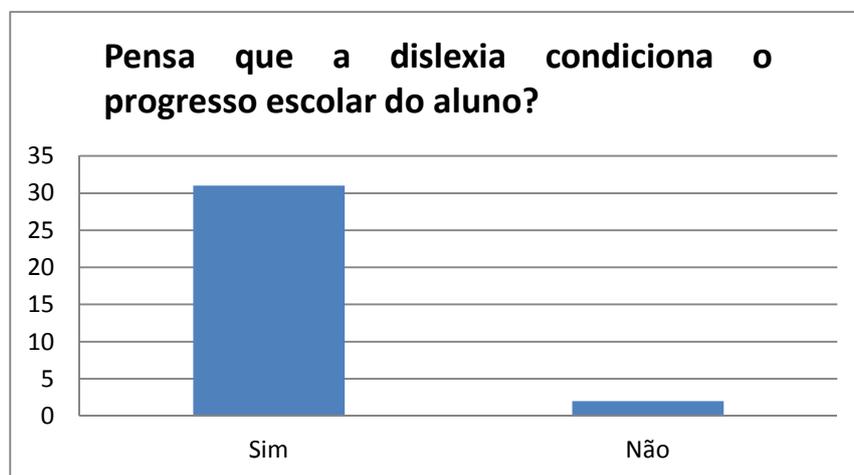


Gráfico 10

3ª questão – Os alunos com dislexia devem usufruir de Apoio Pedagógico?

Através da análise do gráfico 11 podemos verificar que todos os professores inquiridos 33 (100%) são de opinião que os alunos devem usufruir de apoio pedagógico.

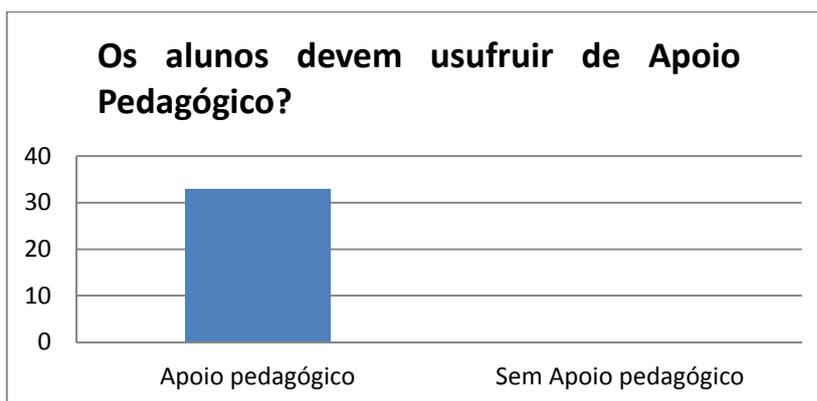


Gráfico 11

3.1. – Local onde os alunos com dislexia podem usufruir de apoio

No que diz respeito ao local onde os alunos podem usufruir de apoio pedagógico, a maioria 24 (72%) é de opinião que os alunos deveriam ter apoio na sala de apoio, enquanto 7 (21%) dos inquiridos entendem que devem ser na sala de aula. É de salientar que 5 (15%) dos professores inquiridos referem em ambas as salas.

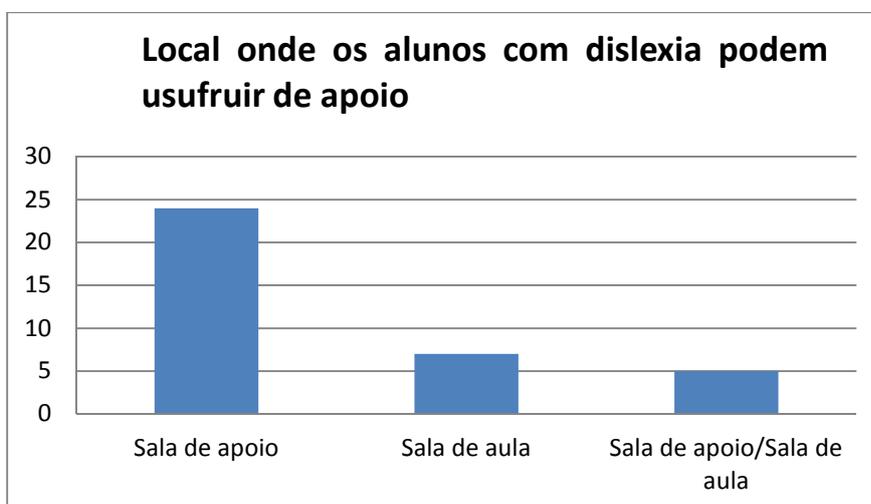


Gráfico 12

3.2. - Horário do apoio pedagógico

De acordo com o gráfico 13, podemos ver que 21 (63%) dos professores inquiridos responderam que o apoio se deve realizar no horário de apoio e de atividade letivas, 7 dos inquiridos (21%) entendem que este deve ser ministrado no horário das atividades letivas e apenas 5 (15%) concordam com o horário de apoio.

**Gráfico 13**

3.3. – Trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e o professor do ensino especial

De acordo com os dados obtidos, tal como podemos ver no gráfico 14, dos 33 professores inquiridos, 22 (66%) afirmaram que não existe um trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e o professor do ensino especial. Os restantes 11 professores (33%) responderam afirmativamente.

**Gráfico 14**

3.4. – Para que serviços encaminharia um aluno com dislexia?

No que toca às respostas dos professores acerca dos serviços para os quais encaminhariam um aluno com dislexia, constatámos através do gráfico 15 que 23 (69%) professores inquiridos responderam o Ensino Especial como possível alternativa para intervenção nos alunos com dislexia, 5 professores (15%)

consideram o psicólogo, 3 (9%) apontam o psicopedagogo e somente 2 (6%) o terapeuta da fala.

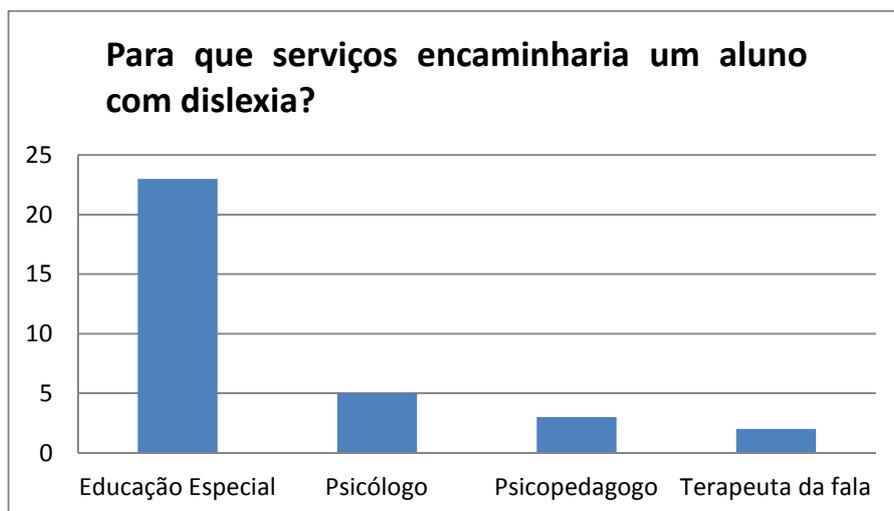


Gráfico 15

6. Discussão dos resultados

Este estudo teve como objetivo central o de fomentar a consciencialização da importância do papel do professor face aos alunos com dislexia, dado que na sua formação inicial e contínua se regista pouca informação nesta área, o que dificulta quer a sinalização quer a avaliação e reeducação dos alunos com esta problemática.

Após a análise dos dados recolhidos através dos inquéritos, pensámos ter ficado com uma visão mais clara da forma como os professores percecionam as DAE/Dislexia.

No que se refere aos questionários, os resultados obtidos indicaram-nos que:

- i. São poucos os professores que possuem formação específica nesta área. Deste modo, torna-se imprescindível que as universidades contemplem esta problemática nos seus planos de estudo. A falta de formação por parte dos professores constitui uma barreira para a aprendizagem de crianças com dislexia.

- ii. Um grande número de professores, 39% considerou a dislexia uma DAE, enquanto 33% a viu como um problema sensorial e emocional.
- iii. A maioria dos docentes apontou a participação irregular bem como a falta de motivação como sinais que indiciam se tratar de um aluno com dislexia. Tal facto aponta para a confirmação da suspeita de que os professores não estão preparados para implementarem estratégias de deteção, avaliação e interação em alunos com dislexia.
- iv. O número de alunos identificados pelos docentes como prováveis portadores de dislexia foi pouco expressivo.
- v. Os professores inquiridos desconhecem a principal dificuldade das crianças disléxicas. Assim, mediante as dificuldades mencionadas pelos docentes, podemos concluir que a maioria deles desconhece as reais dificuldades expressas pelo aluno com dislexia. Por conseguinte, estes professores não conseguem ajudar os seus alunos.
- vi. Os docentes inquiridos que já tiveram alunos sinalizados com DAE na turma, 7 dos 12 prestaram apoio individualizado na sala de aula. Os restantes apontaram como método a utilizar as adequações na avaliação. A este propósito, convém sublinhar que, no momento da realização da avaliação, é imperioso que estes discentes se sintam confiantes, pois, caso contrário, o seu desempenho afetará a sua realização. Os alunos com dislexia sentem-se muitas das vezes frustrados pelos seus fracassos consecutivos, pelo que o professor deve recorrer ao reforço positivo, valorizando todos os progressos obtidos pelos alunos. Neste sentido, sempre que o aluno disléxico tenha uma área forte, essa deverá ser desenvolvida, no sentido de fortalecer a sua autoestima.
- vii. Todos os docentes inquiridos indicaram que os alunos deviam usufruir de apoio pedagógico.
- viii. A maior parte dos professores apontou a sala de apoio como o lugar onde os alunos com dislexia poderão usufruir de apoio pedagógico. A este propósito, Correia (2006, cit. in Cruz, 2009) aponta que para muitos educadores, o modelo da classe regular e o modelo da sala de recurso são suficientes para resolver, de modo apropriado, os problemas desses alunos. Há autores que referem que muitos educadores acreditam que

quase todos os indivíduos com DAE podem ser apoiados na sala de aula regular, apenas com ligeiras alterações. Outros há como Martin (1994, cit. in Cruz, 2009) que indicam a existência de uma sala de apoio, para a qual o aluno com DAE é levado durante uma a duas horas diárias. Desta forma, o professor do ensino regular que presta apoio na sala de aula regular, necessitará da ajuda do professor de Ensino Especial, que por sua vez lhe fornecerá não apenas exercícios e atividades de tipo reforço necessários ao indivíduo com DAE/Dislexia como também o método mais adequado para que o aluno possa superar as suas dificuldades.

- ix. Não existe um trabalho colaborativo entre o professor de ensino regular e o professor do ensino especial, pois a articulação docente é rara ou quase inexistente. Como sabemos, a parte fundamental da avaliação do diagnóstico deveria ser feita ora pelo psicólogo da escola ora pelo professor de Educação Especial, em cooperação com os professores do ensino regular, dado que eles serão prioritariamente responsáveis pela implementação dos objetivos de diagnóstico.
- x. A maioria dos professores, 69%, considerou a educação especial como o serviço ideal para encaminhar um aluno com dislexia. Segundo Correia (2008), a percentagem de alunos com DAE, no sistema escolar português, será, pelo menos, de cerca de cinco por cento, o que equivale a várias dezenas de milhares de alunos. Neste sentido, torna-se premente considerarmos as DAE como uma das problemáticas das NEE, com direito a serviços e apoios de Educação Especial.
- xi. Os professores não utilizam estratégias diversificadas e adequadas, que melhorem a aprendizagem do aluno e, desta forma, o seu sucesso. É preciso, pois, que na sala de aula, se desenvolvam estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças com dislexia a progredirem tanto quanto lhes for possível.

Os resultados estatísticos confirmam as nossas expectativas, expressas na primeira hipótese deste estudo, de que a maioria dos professores não se encontram preparados para intervir em crianças com DAE/Dislexia, revelando poucos conhecimentos sobre a dislexia. Assim sendo, muitos professores do ensino regular não estão preparados para providenciar o tipo de instrução que

beneficie uma vasta diversidade de alunos na sala de aula. Desta análise, resulta também a percepção de que a comunicação entre professores, seja do ensino regular seja do ensino especial, no que se refere à informação sobre os alunos com DAE/Dislexia, é frequentemente insuficiente para facilitar o desenvolvimento e implementação de programas efetivos.

Um outro aspeto, que consideramos igualmente relevante e que pode ser retirado deste estudo, refere-se ao facto de as características dos alunos com DAE/Dislexia não serem entendidas por todo o pessoal escolar.

Como é sabido, com a entrada em vigor do recente decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, estes alunos ficaram sem apoio que usufruíam, dado que as medidas aí consagradas não se referem explicitamente a estes alunos, mas sim a alunos com necessidades educativas de carácter permanente, relegando a responsabilidade do sucesso destes alunos para os professores titulares, que se sentem, na maioria das situações, incapazes de os ajudarem a superar as suas dificuldades. Desta forma, o acesso à igualdade de oportunidades não são alcançados pelos alunos com DAE por não serem considerados como alunos com necessidades educativas de carácter permanente. Neste contexto, muitos destes alunos acabam por não usufruírem nem de adequação do processo de ensino, apontado no art.16, nem de adequação do processo de avaliação como referencia o art. 20.

Aos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, privados de apoio especializado, resta-lhes o apoio pedagógico personalizado concedido pelo professor titular de turma. Porém, este tipo de apoio referenciado no art. 17 do decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro revela-se insuficiente para responder às necessidades educativas destes alunos. Face ao exposto, urge a necessidade de intervir tendo em vista o desenvolvimento das áreas fracas e/ou emergentes. Mas, para que tal aconteça, é necessário que o professor conheça esta temática, fazendo formação específica. Como refere Correia (2008), os docentes necessitam de fazer formação específica, no âmbito das dificuldades de aprendizagem específicas, de modo a perceberem as problemáticas que estes alunos apresentam e de desenvolverem competências que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.

Como é sabido, o trabalho com as crianças com dislexia exige da parte do docente uma atualização dos conhecimentos de modo a dominar técnicas e

metodologias capazes de os fazer entender que os seus esforços poderão resultar em progressos positivos. Como refere Cogan (2002), os professores devem saber que os alunos com dislexia podem ser bem sucedidos na escola, se usufruírem de diferentes formas de ensino. A título de exemplo, no caso da leitura, os professores devem reconhecer que um aluno com dislexia pode demorar mais tempo a aprender e, por conseguinte, necessitarem de mais tempo na realização das tarefas.

Face ao exposto, é lícito referir que é essencial alertar os docentes para a necessidade de obter formação adequada de modo a desenvolverem saberes para que ajudem os alunos com DAE a superar as suas dificuldades. Na escola atual, torna-se premente que os professores tenham adequada preparação e formação que lhes permita enfrentar as múltiplas exigências e dificuldades dos alunos, por forma a evitarmos o seu encaminhamento desviante. Desta forma, o professor tem um papel muito importante na deteção das dificuldades do seu aluno, pois está em contacto diário com ele e encadeia todas as suas aprendizagens. Assim sendo, o professor tem de estar atento às dificuldades manifestadas pela criança para a poder ajudar a ultrapassar as dificuldades.

É fundamental que o professor detenha um conjunto de conhecimentos acerca do ensino/aprendizagem da dislexia, que lhe possibilite utilizar as estratégias mais adequadas para trabalhar junto destes alunos. Para isso, a formação dos professores neste domínio assume uma grande relevância.

Os recursos existentes nas escolas são poucos, dificultando assim a atuação por parte do professor. Sendo a escola o contexto institucional onde se desenrola a ação educativa, é também um vértice fundamental no âmbito das dificuldades de aprendizagem, nomeadamente da dislexia. A escola não está preparada para fazer face a esta dificuldade, pese embora a existência dos apoios educativos. Por este motivo, é essencial que ambos, o docente e a escola, estejam preparados para uma deteção efetiva destas dificuldades, para possibilitar uma atuação eficaz.

Além disso, surge igualmente a necessidade de se criar um sistema de trabalho em equipa por forma a mudar as práticas escolares que possam ir ao encontro dos alunos disléxicos, oferecendo-lhes ferramentas, oportunidades de ensino.

Considerações finais

As lacunas que o sistema escolar ainda comporta, na realidade portuguesa, podem sugerir que as DAE “condenam ao insucesso escolar, anualmente, milhares de alunos porque é praticamente inexistente o apoio específico de que estes alunos carecem” (Fonseca, 1999 cit. in Serra et al. 2005:10). É sabido que a falta de envolvimento do governo na formulação de políticas fundamentadas cientificamente contribui ao longo dos anos para que o campo das dificuldades de aprendizagem não tenha evoluído no nosso país. Infelizmente, em Portugal, as DAE continuam a ser vistos como um problema geral de educação e não como um problema de educação especial (Correia, 2004 cit. in Cruz, 2009). Apesar de existir legislação que enquadre os alunos disléxicos no ensino especializado e individualizado, constatamos que na realidade isso não se sucede. Para contrariar esta realidade, torna-se imprescindível que consideremos as DAE como uma das problemáticas das NEE, com direito a serviços e apoios de educação especial. Como refere Shaywitz (2008), o maior obstáculo a que uma criança disléxica atinja o seu potencial é a generalizada ignorância acerca da verdadeira natureza da dislexia.

A escola e os seus professores muitas vezes não se apercebem da natureza deste problema e, por não terem sido sensibilizados na sua formação, tendem a não intervir da forma mais correta. Assim, esta problemática tem sido deixada à margem das salas de aula. Erros de interpretação e de avaliação têm induzido a um falso diagnóstico, interpretando as dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos como indicadores de uma baixa capacidade intelectual. A necessidade de atender alunos com características diferentes coloca um novo desafio permanente em toda a comunidade educativa, exigindo o alargamento das funções dos professores do ensino regular.

Dado que continuam a persistir falhas no sistema educativo em relação a esta problemática, achámos pertinente realizar este trabalho com vista a perceber se os docentes estão preparados para atuar face às dificuldades de leitura e escrita dos alunos. De acordo com este objetivo da investigação, foi

elaborada a seguinte hipótese: os professores não estão preparados para intervir em crianças com DAE/Dislexia.

Perante a análise dos resultados obtidos, poderemos concluir que a maioria dos professores não se encontra preparada para intervir em crianças com DAE/Dislexia, revelando poucos conhecimentos sobre a dislexia. Assim sendo, muitos professores do ensino regular não têm a preparação para providenciarem o tipo de instrução que beneficie uma vasta diversidade de alunos na sala de aula. Desta forma, é imprescindível que os docentes titulares de turma tenham formação sobre as problemáticas das dificuldades de aprendizagem, possuam conhecimentos sobre como efetuar uma boa avaliação da situação do discente e detenham um vasto conhecimento sobre estratégias e métodos de ensino eficazes junto dos alunos. Como é sabido, a avaliação da dislexia é uma componente essencial do processo educativo, pelo que é fundamental que o docente tenha aptidões que o tornem capaz de avaliar corretamente o aluno, interpretando os dados recolhidos para assim definir a melhor forma de intervenção junto da mesma.

Como sugestão, apontamos para futura investigação a implementação de programas de formação na área da dislexia para educadores e professores.

Ao longo deste estudo, ficou claro que quando falamos de DAE, estamos a lidar com uma área complexa e onde é difícil encontrar consensos. Como é sabido, é mais ou menos consensual entre vários autores que existe uma dificuldade real em identificar os alunos com DAE, sendo que se torna necessária a existência de uma equipa constituída por diferentes profissionais, tais como professores, psicólogos, pedagogos, a fim de poder discutir e determinar se a criança é ou não elegível para a educação especial bem como para conceber um plano de intervenção individualizado.

Em suma, apesar de a realidade no terreno nos levar a concluir que ainda muito há a fazer nesta área, com uma instrução adequada poderemos reduzir a percentagem de alunos que necessitam de um cuidado especial para aprender a ler e a escrever.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (org.). (2002). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

COGAN, P (2002). *O que os professores pensam fazer. In Choque Linguístico: A dislexia nas várias culturas*. Bruxelas: DITT.

CORREIA, L.M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2004). Problematização das Dificuldades de Aprendizagem na Necessidades Educativas Especiais. *Análise Psicológica*, XXXII.

CORREIA, L. M. (2003). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L.M. (2006). “*A Escola Contemporânea, a Inclusão e as Necessidades Educativas Especiais*”. *Diversidades*.

CORREIA, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma definição Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

CRESWELL, J. W. (2002). *Educational Research: Planing, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River. NJ: Merrill Prentice Hall.

CRUZ, V. (2007). *Uma abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.

CRUZ, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.

FONSECA, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. 4º Ed. Lisboa: Âncora editores.

KIRK, A.S & GALLAGHER, J.L. (2002). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

SELIKOWITZ, M. (2010). *Dislexia*. Texto Editores.

SERRA, H, NUNES, G., SANTOS, C. (2005). *Avaliação e Diagnóstico em dificuldades específicas de Aprendizagem – Pistas para uma Intervenção Educativa*. Porto: Edições ASA.

SERRA, H. & ESTRELA, MFC.P. (2007). *Dislexia e perturbações associadas: Memória e Atenção*. Cadernos de Estudo, 5, 93-115 – Porto: ESSE Paula Frassinetti.

SHAYWITZ, Sally (2008). *Vencer a Dislexia – Como dar resposta às perturbações de leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.

SILVA, Ana Maria L. (2002). *Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional*, in MOREIRA, ANTÓNIO F. B e MACEDO, Elizabeth F. (orgs). *Currículo, Práticas Pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.

SOUSA, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Referências Bibliográficas

Legislação

Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro – Regime jurídico da formação contínua de professores

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro

Despacho normativo nº 50/2005 de 20 de Outubro

Lei Constitucional nº 1 de 2004 de 24 de Julho

Lei nº 46, de 14 de Outubro de 1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo

Referências na Internet

<http://dyslexia.com>

<http://sitio.dgide.min-edu.pt>

<http://www.bdes-dyslexia.org.uk>

<http://www.psicologia.com.pt>

<http://www.um> olhar sobre a dislexia.pt

ANEXOS

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

O presente questionário enquadra-se num estudo a realizar no âmbito do trabalho de Projeto de uma Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo – Motor Especiais . O que se pretende é conhecer a sua conceção e atitudes acerca da dislexia. Estes dados serão tratados estatisticamente, e são, por isso, estritamente anónimos e confidenciais.

Agradecemos o seu tempo e colaboração.

Parte 1 – Dados pessoais e profissionais

1. sexo:

masculino

feminino

2. Idade: _____ anos

3. Formação profissional e instituições em que a obteve

bacharelato _____

licenciatura _____

mestrado _____

doutoramento _____

outros _____

4. Situação profissional

Contratado

Quadro de zona pedagógico

Quadro de escola

5. Tempo de serviço: _____

6. Tem alunos sinalizados com DAE, na sua turma?

Sim Não

Se respondeu sim, quantos? _____

7. O que tem feito para atenuar as dificuldades desses alunos?

Parte 2 – Conhecimentos sobre a Dislexia

1. Teve alguma formação específica na área da dislexia?

Sim Não

1.1. No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, assinale com uma cruz (X) o(s) motivo(s) que o/a levaram a realizar essa mesma formação.

Interesse pessoal
outros os quais? _____

1.2. Ao longo do seu percurso educativo, já lidou com alguns alunos com dislexia?

Sim Não

1.2.1. Se respondeu sim, que ações levou a cabo, a nível pedagógico, para o/a apoiar?

2. O que é a Dislexia? (Coloque uma cruz (X) à frente da opção que considera mais correta).

- Uma dificuldade de aprendizagem específica
- Uma deficiência mental
- Uma deficiência motora
- Um problema sensorial
- Uma perturbação emocional
- Uma perturbação social

2.1. Identifique os sinais que indicam que se trata de uma criança com dislexia?

- Dificuldade na leitura
- Dificuldade na escrita
- Má caligrafia
- Omissão de letras
- Substituição de letras
- Falta de atenção/ concentração
- Motivação
- Dificuldade de memorização
- Participação irregular

2.2. Que tipo de dificuldades possui um aluno com dislexia?

- Leitura
- Escrita
- Fonologia
- Fala
- Auditiva
- Memória
- Motora
- Inteligência

2.3. Pensa que a dislexia condiciona o progresso escolar do aluno?Sim Não **3. Os alunos com dislexia devem usufruir de Apoio Pedagógico?**Sim Não **3.1. Se respondeu sim, assinale com uma cruz (X) o local mais apropriado.**Na sala de apoio Outros **3.2. O Apoio Pedagógico deve ser ministrado no horário de:** atividades letivas de apoio de apoio e de atividade letiva**3.3. Na escola onde leciona existe um trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e o professor do ensino especial?**Sim Não **3.4. Para que serviços encaminharia um aluno com dislexia?**Psicólogo Educação especial Terapeuta da fala psicopedagogo

Muito obrigado pela sua colaboração!