

**O dia-a-dia da dislexia na sala de aula**  
*Os conhecimentos dos professores do 1º Ciclo sobre alunos  
disléxicos*

**Célia Maria Rodrigues Gonçalves Ferreira Pinto**

Trabalho projeto apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, realizado sob a orientação científica do Doutor Ernesto Candeias, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Ao João, à Sofia e ao Guilherme os pilares da minha vida!



## Agradecimentos

A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem a valiosa ajuda e apoio incondicional de muitas pessoas, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste e nos ajudaram nesta longa, árdua, solitária e muitas vezes sinuosa caminhada.

Gostaríamos de expressar os nossos sinceros agradecimentos às seguintes pessoas e instituições:

- Aos professores da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, que marcaram pela positiva a nossa vida académica, pelo sentido de rigor e eficácia dos conhecimentos transmitidos;
- Aos professores que encontrei pelo caminho, que me ensinaram na árdua tarefa de ser professor, e que de algum modo contribuíram para o meu crescimento enquanto pessoa e docente;
- Aos colegas de Agrupamento, que participaram no pré-teste ao questionário;
- Aos professores que fizeram parte da amostra;
- Ao órgão de gestão do agrupamento de estudo, pela sua disponibilidade e amizade;
- Ao João, meu marido, pela gigantesca paciência, pela cumplicidade, e sobretudo, pelos firmes incentivos para a concretização dos meus projetos de vida;
- Ao Doutor Ernesto Cadeias Martins pela sua orientação.

A TODOS UM MUITO OBRIGADA!

## Lista de abreviaturas

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DA - Dificuldades de Aprendizagem

DEA - Dificuldades Específicas de Aprendizagem

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PEI - Programa Educativo Individual

QI - Quociente de Inteligência

DSM - Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais

*RMNf - Ressonância Magnética Nuclear funcional*

*CIF-CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade de Crianças e Jovens*

*PCLPM - Palavras corretamente lidas por minuto*

*PALOP - Países africanos de língua oficial portuguesa*

NJCLD - National Joint Committee on Learning Disabilities

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

## Resumo

“O dia-a-dia da dislexia na sala de aula - Os conhecimentos dos professores do 1º Ciclo sobre os alunos disléxicos” é a temática do nosso estudo, no qual pretendemos abordar o tema, bem como descrever os conhecimentos *dos professores*. Os conteúdos abordados e desenvolvidos consideram-se relevantes e por esse motivo atuais e pertinentes. Este trabalho tem como base um estudo histórico descritivo, que pretende averiguar os conhecimentos dos professores do 1º Ciclo do ensino básico, de um agrupamento no concelho de Sintra, que foi desativado no ano letivo de 2010/2011, sobre a dislexia e compará-los com o que a investigação tem dado a conhecer. O instrumento de investigação utilizado, consistiu num questionário, que foi aplicado aos professores com turma do referido agrupamento.

A leitura é um processo complexo, que implica descodificar e interpretar um conjunto de símbolos impressos. Não sendo um processo natural, como a linguagem oral, este ocorre, na maioria das crianças, de um modo agradável e sem esforço. No entanto, para as crianças disléxicas, o ato de ler transforma-se num problema, que é determinante no seu sucesso escolar.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, juntamente com as políticas educativas inclusivas, modificou-se a tradicional população escolar. Cabe à escola no geral e aos professores em particular, o papel de incluir os alunos, de modo a que estes tenham sucesso educativo.

A existência nas escolas, de cada vez mais de alunos com dificuldades de aprendizagens específicas, nomeadamente a dislexia, implica por parte dos professores com turma, a necessidade de refletir, atualizar e de aprofundar os seus conhecimentos nesta área.

Consideramos essencial que o professor conheça as características/comportamentos que os disléxicos apresentam, a fim de melhor avaliar e intervir sobre estas crianças na sala de aula.

**Palavras chave:** necessidades educativas especiais; dificuldades de aprendizagem específicas; dislexia; conhecimentos dos professores sobre a dislexia.

## Abstract

“The everyday Schedule for dyslexia in classroom - The knowledge of 1<sup>st</sup> cycle teachers about dyslexic pupils” is the thematic of our study in which we pretend to address as well as to describe the teacher’s knowledge. The addressed and developed contents are considered relevant, and thus actual and pertinent. This work is based on a descriptive historical study that pretends to investigate the knowledge of the teachers from 1<sup>st</sup> cycle basic teaching of a group of schools in Sintra’s Count about dyslexia, which has been deactivate in the 2010/2011 school year, and compare them with what research has been making known. The research instrument consisted on a questionnaire, that we did elaborate, which was applied to all teachers responsible for a school class from said group of schools.

Reading is a complex process that implies decoding, and interpreting, a set of printed symbols. Not being a natural process, as oral language is, it occurs in an agreeable and effortless way for most of the children. Notwithstanding, for dyslexic children, the act of reading turns itself into a problem, which is determinant to their school success.

With the expansion of obligatory education in conjunction with inclusive educational politics, the traditional school population did change. It pertains generically to the school, and particularly to the teachers, the role of including pupils in order to make them attain educational success.

The existence in the schools, of increasingly more pupils with specific learning difficulties, namely dyslexic, implies the necessity to meditate, update, and deepen their knowledge in this area, from the part of the teachers responsible for school classes.

We repute as essential that the teacher know the characteristics/behavior that the are presented by dyslexic people in order to a better evaluation and intervention upon those children inside the classroom.

**Key words:** special educational necessities specific learning difficulties; teachers’ knowledge upon dyslexia.

# Índice geral

Agradecimentos .....	iv
Lista de abreviaturas .....	v
Resumo .....	vi
Abstract .....	vii
Índice de figuras .....	xi
Índice de gráficos .....	xi
Índice de tabelas .....	xii
INTRODUÇÃO .....	1
PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO .....	4
CAPÍTULO 1 - ESTADO DA ARTE: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM .....	6
1. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais (NEE) .....	6
1.1 Conceito de Dificuldades de Aprendizagem (DA) .....	6
1.2 Conceito de Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE).....	8
2. Tipologias das dificuldades específicas de aprendizagem .....	10
2.1 Dificuldades na escrita.....	10
2.2 Dificuldades na aritmética .....	12
2.3 Dificuldades na leitura .....	13
CAPÍTULO 2 - A ESCOLA PORTUGUESA FACE AO ALUNO COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS.....	15
1. A escola.....	15
2. O papel do professor .....	16
3. Enquadramento Legal .....	18
CAPÍTULO 3 - A DISLEXIA AO NÍVEL ESCOLAR .....	20
1. O conceito de dislexia .....	20
2. Classificação da dislexia .....	22
3. Origem da dislexia .....	23
4. Algumas características da dislexia.....	27
5. Comportamentos e problemas escolares associados.....	29
6. Avaliação de uma criança com dislexia .....	31
7. Programa Educativo Individual .....	35
CAPÍTULO 4 - DIA-A-DIA DA DISLEXIA NA SALA DE AULA .....	37
1. Intervenção .....	37
2. O programa Shaywitz.....	39
2.1. Decifrar o código da leitura.....	40
2.2. Passar à escrita.....	41
2.3. Instrução adaptada às necessidades individuais da criança .....	41
2.4. Aspetos essenciais de uma intervenção eficaz no campo da leitura.....	42
A. <i>Intervenção precoce</i> .....	42

<i>B. Instrução intensa</i> .....	42
<i>C. Ensino de alta qualidade</i> .....	43
<i>D. Duração suficiente</i> .....	43
2.5. Ensinar uma criança disléxica a ler .....	43
<i>A. Aprender a ler palavras de forma precisa</i> .....	43
<i>B. Passar da precisão à fluência</i> .....	44
CAPÍTULO 5 - DESIGN EMPÍRICO .....	48
1. As hipóteses e a operacionalização das variáveis .....	48
2. A técnica de recolha de dados.....	52
3. Procedimentos éticos e de validação e aplicação do instrumento .....	53
CAPÍTULO 6 - OS SUJEITOS DO ESTUDO .....	56
1. O agrupamento de escolas ‘S’ .....	56
2. Comunidade Educativa.....	57
3. Docentes.....	58
CAPÍTULO 7 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	59
1. Análise das variáveis de caracterização .....	59
1.1. Áreas em que a criança disléxica apresenta mais dificuldades.....	62
1.2. Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita .....	63
1.3. Dificuldades na interpretação de palavras .....	64
1.4. Dificuldades ao nível do processamento fonológico .....	64
1.5. Confusão na configuração de palavras .....	65
1.6. Problemas na perceção auditiva .....	66
1.7. Frequentes inversões, omissões e substituições .....	67
1.8. Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos .....	67
1.9. Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita .....	68
1.10. Dificuldades em retirar a informação dentro de sentenças longas .....	68
1.11. Dificuldades em associar os símbolos gráficos com as suas componentes auditivas ..	69
1.12. Dificuldades com a memória a curto prazo, memorização e com a organização ....	70
1.13. Confusões entre as sílabas iniciais, intermédias e finais .....	71
1.14. Problemas de articulação .....	71
1.15. Dificuldade em seguir orientações e instruções .....	72
1.16. Problemas de memorização auditiva .....	73
1.17. Problemas de atenção .....	74
1.18. Dificuldades em estruturar trabalhos escritos, com composições .....	74
1.19. Dificuldades em revisar ou identificar erros ortográficos .....	75
1.20. Dificuldades em lembrar nomes .....	76
1.21. Baixo limiar de atenção quando escutam .....	76
1.22. Problemas com perceção espacial .....	77
2. Comprovação e verificação das hipóteses .....	78
CAPÍTULO 8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
BIBLIOGRAFIA .....	86
WEBGRAFIA.....	87

ANEXOS .....	89
Anexos A - Pedido de autorização para o estudo .....	90
Anexos B - Questionário .....	92

## Índice de figuras

Figura 1 - Causas dos atrasos na leitura, in Heaton & Winterson (1996) .....	13
Figura 2 - Áreas do cérebro responsáveis pela linguagem .....	24
Figura 3 - sistemas neutrais na dislexia.....	25

## Índice de gráficos

Gráfico 1 - Tempo de serviço .....	60
Gráfico 2 - Habilitações académicas dos docentes .....	60
Gráfico 3 - Motivo da formação contínua.....	61
Gráfico 4 - Áreas de dificuldades da criança disléxica .....	62
Gráfico 5 - Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita .....	63
Gráfico 6 - Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras .....	64
Gráfico 7 - Dificuldades ao nível do processamento fonológico .....	65
Gráfico 8 - Confusão na configuração de palavras.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b> 66
Gráfico 9 - Problemas na perceção auditiva .....	66
Gráfico 10 - Frequentes inversões, omissões e substituições .....	67
Gráfico 11 - Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos ..	68
Gráfico 12 - Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita .....	68
Gráfico 13 - Dificuldades em retirar a informação dentro de sentenças longas.....	69
Gráfico 14 - Dificuldades em associar gráficos com as suas componentes auditivas .....	69
Gráfico 15 - dificuldades com a memória a curto prazo, memorização e com a organização .....	70
Gráfico 16 - Confusões entre as sílabas iniciais e finais .....	71
Gráfico 17 - Problemas na articulação .....	72
Gráfico 18 - Dificuldades em seguir orientações e instruções .....	73
Gráfico 19 - Problemas na memorização auditiva .....	73
Gráfico 20 - Problemas de articulação .....	74
Gráfico 21 - Dificuldades em estruturar trabalhos escritos, com composições .....	74
Gráfico 22 - Dificuldade em revisar ou identificar erros ortográficos.....	75
Gráfico 23 - Dificuldades em lembrar nomes .....	76
Gráfico 24 - Baixo limiar de atenção quando escutam.....	76
Gráfico 25 - Problemas com perceção espacial .....	77
Gráfico 26 - Os conhecimentos dos professores sobre os comportamentos dos disléxicos .....	79
Gráfico 27 - Os conhecimentos dos professores e a sua formação.....	80

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Sintomas mais característicos de cada subtipo de dislexia .....	31
Tabela 2 - PCLPM para avaliar a fluência .....	46
Tabela 3 - Variáveis dos indicadores no questionário .....	51
Tabela 4 - Critérios de recomendação de fiabilidade estimada pelo alfa de Cronbach.....	55
Tabela 5 - Distribuição dos professores pelas escolas.....	58
Tabela 6 - Experiência com alunos com dislexia .....	61
Tabela 7 - Formação em dislexia dos professores que já lidam com alunos disléxicos .....	61
Tabela 8 - Formação em dislexia do item 8 .....	64
Tabela 9 - Formação em dislexia das respostas do item 9 .....	65
Tabela 10 - Formação em dislexia do item 17 .....	70
Tabela 11 - Formação em dislexia do item 27 .....	77
Tabela 12 - Valores do alfa de Cronbach .....	78
Tabela 13 - Conversão dos graus de conhecimento dos professores sobre os comportamentos das crianças disléxicas .....	78

## INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se no propósito da dissertação de mestrado sobre o tema da dislexia, procurando entender os conhecimentos que um professor de 1º Ciclo tem sobre essa problemática. Consiste num estudo histórico-descritivo realizado num agrupamento de escolas 'S' do conselho de Sintra, que no ano letivo de 2010/2011 foi desativado.

Este projeto constitui, antes de mais, num desafio pessoal, apesar de se encontrar num contexto académico, num acerto de contas com as falhas do meu progresso escolar, e ao mesmo tempo o prazer de compreender a origem das minhas limitações. Muitas vezes tenho vontade de ter um letreiro com a palavra disléxica, pois assim evitava ter de me calar ou então de me desculpar por ter cometido um erro, por me ter confundido, por me ter esquecido... Tenho uma colega que um dia me disse que nunca tinha visto ninguém com tanto orgulho de ser disléxica, e é verdade! Faz parte de mim não me vejo «curada». Bem, gostaria de não levar tanto tempo para ler determinado livro, de me lembrar das palavras que preciso para completar a minha ideia, de não ser tão desorganizada mentalmente, de não ter de me socorrer de estratégias para não dizer mal as palavras ou não as escrever mal perante os alunos ou os colegas. Em determinadas situações provoca-me sentimentos de confusão, desespero e de frustração...

Quando era criança, pouco se sabia sobre a dislexia, e, embora pareça que tenhamos percorrido uma grande caminho, ainda há alguns professores que não sabem trabalhar com essas crianças, e alguns pais de crianças com dislexia que pensam que os seus filhos não irão ter sucesso no futuro.

Na escolha do tema também contribuiu a formação académica inicial - Licenciatura em Educação Básica - Professores do 1º Ciclo.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, juntamente com as políticas educativas inclusivas, modificou-se a tradicional população escolar. Como referem Correia e Martins (2002), o sistema educativo português está empenhado em reestruturar as escolas públicas no sentido de as tornar verdadeiras comunidades educativas, onde todos os alunos possam apreender juntos, e onde um sentido de presença se constitua num verdadeiro credo para esses mesmos alunos, para os profissionais de educação e para os pais.

Defender e acreditar nos princípios da escola inclusiva, corresponde a acreditar na educabilidade de todos os alunos e na capacidade dos seus professores para promover o seu desenvolvimento. Segundo Correia e Martins (2002), a escola inclusiva deve abranger todos os alunos independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, e que estes têm o direito de serem educados em ambientes inclusivos.

Cabe à escola no geral e aos professores em particular, incluir de modo a que estes tenham sucesso educativo. Sendo a aquisição da competência da leitura condição essencial para uma aprendizagem com sucesso, será assim de fácil compreensão a suprema importância que a escola lhe atribui. Qualquer criança pode e deve tornar-se num leitor de sucesso, se o sistema educativo assumir a sua função de ensinar a ler. Sendo a leitura um processo complexo, na

medida em que implica descodificar e interpretar um conjunto de símbolos impressos, para a grande maioria das crianças este acontece com relativa facilidade e rapidez, mas para outras, as crianças disléxicas, são inúmeras as dificuldades em transformar o código escrito num código linguístico, causando-lhe sofrimento, a si e às suas famílias, sendo determinantes no sucesso do seu percurso escolar.

O estudo da dislexia vem suscitando desde há muito tempo o interesse de psicólogos, professores e outros profissionais interessados na investigação dos fatores implicados no sucesso e/ou insucesso escolar das crianças disléxicas. Deste modo são referidos os autores que nos últimos anos mais contributos deram para esta problemática. Deste modo este trabalho terá como fontes e referências teóricas, os seguintes autores: Helena Serra (2008), Miranda Correia, Vítor Fonseca (1984), Vítor Cruz (2009), Rosa Torres e Pilar Fernández (2001), Mark Selikowitz (2010), Sally Shaywitz (2008), entre outros.

O último estudo conhecido em Portugal realizado por Ana Paula Vale, docente e investigadora da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), aponta para que 5,4% da população escolar no 1º Ciclo tenha dislexia<sup>1</sup>. Assim, aproximadamente 5% de crianças apresentam esse distúrbio patológico de aprendizagem nas áreas da leitura, escrita ou soletração. Este estudo destacou a esperança de que este traga informação útil a vários níveis, referindo que *há questões que devem ser respondidas nas escolas e não o são. Os professores devem ter noção desta realidade e de que numa turma com 20 alunos, há probabilidade de um deles ser disléxico, pelo que têm de saber lidar com isso* (Flores 2010). Este é um novo desafio para o professor de turma, tornando-se imperativo que trabalhe com estas crianças em harmonia, para assim desenvolver todas as suas potencialidades.

Neste sentido, cabe ao professor estar atento, ter conhecimentos para saber atuar face às dificuldades apresentadas pela criança. A existência cada vez mais alunos com dificuldades de aprendizagens específicas, nomeadamente a dislexia nas escolas, implica por parte dos professores da turma, a necessidade de reflexão, de atualização e de aprofundamento dos seus conhecimentos nesta área.

É, pois, nossa pretensão, ao longo dos diferentes capítulos em que o nosso trabalho está estruturado e que a seguir se enunciarão, verificar se os professores terão conhecimentos, de modo a poderem diagnosticar e realizar um esforço no sentido de efetuarem uma adequação didático-pedagógica tanto na abordagem aos conteúdos programáticos, como na mudança de atitudes face a um aluno disléxico.

Em função dos objetivos que visamos alcançar, consideramos uma boa opção que o presente trabalho seja dividido em capítulos, que passamos a enunciar e a descrever de forma muito sucinta.

A revisão da literatura e os estudos neste domínio é constituída pelos primeiros quatro capítulos, onde se pretende abordar os conceitos de necessidades educativas especiais e de dificuldades de aprendizagem, bem como a tipologia destas, onde se enquadra a dislexia. A abordagem da escola portuguesa face ao aluno com dificuldades de aprendizagem específicas é o propósito do segundo capítulo. No terceiro capítulo, abordaremos a problemática deste estudo, a

---

<sup>1</sup> In <http://www.utad.pt/salaimprensa/salaimprensa/index.aspx?id=446> consultado em 20/12/2010

dislexia, onde será aprofundado o “estado da arte”. No quarto capítulo, pretendemos realizar uma abordagem ao conceito de intervenção bem como a referência ao programa de Shaywitz para elaboração de uma intervenção adequada para ensinar um disléxico a ler.

Design empírico será discutido no quinto capítulo e o sexto consiste apresentação e caracterização dos sujeitos do estudo.

No capítulo sétimo serão contempladas a apresentação e análise dos resultados, enquanto que no capítulo oitavo e último, serão apresentadas as considerações finais que incluem as conclusões, contributos, limitações e sugestões para futuras investigações.

Poderemos, então, verificar as respostas às questões inicialmente por nós colocadas, no sentido de dotarem de validade o trabalho realizado.

Por trás do insucesso escolar, há sempre fortes indícios de dificuldades de aprendizagem, nomeadamente de leitura e de escrita. O desconhecimento por parte dos professores do que é a dislexia aumenta o insucesso escolar, comprometendo o futuro destes alunos. O fracasso do aluno é também um fracasso da escola. Esta deverá encontrar forma de evitar esta situação, que passará pelo reconhecimento das suas limitações de caráter permanente, devendo ter direito aos serviços de educação especial, e se necessário à implementação de um processo que leve a respostas educativas eficazes, tais como a intervenção de professores especializados nesta área.

Qualquer intervenção, por mais especializada que seja, necessita de um trabalho de equipa com o professor da turma, visto que é na sala de aula que ele realizará a maioria das suas aprendizagens. Se o professor de turma não apresentar conhecimentos suficientes para avaliar e intervir nesta temática de pouco servirá ao aluno a intervenção especializada dos serviços de educação especial.

Assim, este trabalho surge como uma reflexão, que pretende alertar para o facto de a escola ainda não responder eficazmente ao desafio de trabalhar com as necessidades educativas, relacionadas com as dificuldades específicas de aprendizagem, nomeadamente a dislexia. Sendo também uma chamada de atenção, para a importância que os conhecimentos que os professores apresentam nesta temática e as consequências que as suas ignorâncias poderão ter no futuro destes alunos. Isto é, consideramos fundamental fomentar a consciencialização da importância do papel do professor do ensino regular face aos alunos com dislexia.

Embora este trabalho apresente uma amostra reduzida em relação ao universo (educacional português), poderá espelhar a realidade do nosso país, visto que descreve os conhecimentos que apresentam os professores de um agrupamento de uma área geográfica que apresenta uma grande população escolar.

Perante este cenário pretendemos introduzir e reforçar a necessidade de os professores têm de realizarem formação específica e contínua, no sentido de perceberem as necessidades destes alunos e desenvolverem competências que permitam responder às necessidades educativas destes.

## PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO

É necessário suavizar o enorme fosso que existe entre o que estamos a aprender no laboratório e o que está a ser aplicado na sala de aula.

Shaywitz (2008, p. 15)

Antes da formulação do problema consideramos conveniente explicar o “porquê” e o “para quê” desta investigação.

Nos nossos dias o professor da turma é o operário da escola inclusiva, pois tem de partir pedra, para colocar em prática tudo o que essa política defende. Assim, o conhecimento das diferentes problemáticas infantis não deverá ser exclusivo dos docentes de educação especial.

Como foi referido anteriormente, uma Universidade portuguesa<sup>2</sup> demonstrou através do seu estudo que aproximadamente 5% das crianças no 1º Ciclo apresentam esse distúrbio patológico de aprendizagem nas áreas da leitura, escrita ou soletração.

A necessidade de atender estas crianças coloca um desafio permanente a toda a comunidade educativa, exigindo o alargamento das suas funções, em especial ao professores do ensino regular. Torna-se essencial uma mudança no que diz respeito às formas como são encaradas as dificuldades educativas.

É ao professor do 1º Ciclo que cabe a tarefa de ensinar as nossas crianças a ler, é ele que observa as dificuldades que elas apresentam, portanto, o seu papel é primordial na deteção dessas dificuldades, no seu encaminhamento para os serviços competentes e na posterior intervenção pedagógica.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1995) a melhor forma de inicializar o trabalho consiste em esforçar-se por enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida. Esta servirá de primeiro fio condutor da investigação. Para desempenhar corretamente a sua função, a pergunta deverá ser apresentada de com clareza, ser viável e ter pertinência.

Vários autores (Borg e Gall, 1989, Lakatos e Marconi, 1995, entre outros, citados por Sousa, 2009) referem que na formulação do problema dever-se-ão evitar dar opiniões pessoais, fazer suposições ou afirmações subjetivas e não provadas, bem como defini-lo de modo negativo.

Parafraseando Sousa (2009, p.44) *O problema é o comandante que estabelece o rumo de toda a investigação.* Assim, o problema deste estudo consiste na seguinte pergunta: *Será que os professores do 1º Ciclo do Agrupamento escola ‘S’ têm conhecimentos sobre os comportamentos dos alunos disléxicos, que lhes permita identificar as suas características de modo a apoiar melhor estas crianças com dislexia, em contexto de sala de aula?*

O presente estudo pretende analisar os conhecimentos dos professores do 1º Ciclo, com turma, do Agrupamento de Escolas ‘S’, face à problemática da dislexia, aferindo se os mesmos se sentem preparados para diagnosticar crianças com dislexia.

Para tal foram delineados os seguintes objetivos:

---

<sup>2</sup> In <http://www.utad.pt/salaimprensa/salaimprensa/index.aspx?id=446> consultado em 20/12/2010

- a) Aprofundar o tipo de conhecimentos que os professores do 1.º Ciclo, desse Agrupamento 'S', com turma, têm sobre a dislexia e temática relacionada NEE;
- b) Indicar o modo com que os professores do 1.º Ciclo desse Agrupamento 'S' podem intervir (guia) com os alunos disléxicos na sala de aula, na sua iniciação à leitura.

Com este trabalho pretendemos ampliar e atualizar os nossos conhecimentos sobre esta problemática, e conhecer as concepções que os professores têm sobre a mesma. Consideramos que o professor do 1º Ciclo assume um papel determinante no desenvolvimento educativo de uma criança disléxica. É importante compreender que o professor não diagnostica dislexia. Esta deve ser diagnosticada por especialistas. No entanto, o professor é muitas vezes o primeiro a detetar um possível problema ao nível da leitura (Hennigh, 2003) e *que apesar de ser possível que a dislexia tenha uma origem neurológica, o seu tratamento tem de ser de ordem educacional* (Richardson, 1989, citado por Hennigh, 2003, p.36).

Assim, os conhecimentos que os professores apresentam sobre a temática, influenciam a avaliação que estes fazem sobre as competências individuais de cada criança.

Devido à nossa prática pedagógica num outro grupo situado no mesmo concelho, que o agrupamento alvo do estudo, permiti-nos constatar que o facto de o subdepartamento de educação especial apresentar atividades anuais, dirigidas aos professores e à comunidade vai permitindo uma atualização dos conhecimentos dos professores sobre as necessidades educativas especiais. Para além da formação são realizadas anualmente atividades com vista à sensibilização para as dificuldades sentidas pelas crianças com necessidades educativas especiais. Estas permitiram que os professores que participaram, conhecessem as características das crianças disléxicas através da experiência. Logicamente que é difícil simular as dificuldades com que depara um disléxico mas o mais importante foi a reflexão que realizaram.

## CAPÍTULO 1 - ESTADO DA ARTE: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Na atualidade, e como consequência do alargamento da escolaridade obrigatória e da ideologia de que todos os alunos deverão realizar a sua aprendizagem na escola regular, esta deparou-se com a necessidade de responder a diferentes necessidades.

No relatório do Ministério de Educação sobre educação especial (2005), é referida a dificuldade em encontrar uma definição universal, de utilização que circunscreva com exatidão o domínio desta ação educativa especial. Considerou assim que o termo Necessidades Educativas Especiais inclui alunos com capacidades de diferentes níveis, que demonstrem dificuldades na aprendizagem e cognição, comunicação e interação, nos aspetos físicos e sensoriais, e/ou comportamentais, emocionais e de desenvolvimento social.

Segundo Bautista (1997), é no relatório Warnock (1978) que surge pela primeira vez o termo de necessidades educativas especiais. Considera-se que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que necessite uma medida educativa especial. Refere que o modelo de uma escola para todos é aquele que apresenta a educação especial incluída na educação geral regular.

Correia (2008) descreve o especial da expressão “Educação Especial” apenas e só como um conjunto de recursos que a escola e a família devem ter ao seu dispor para poderem responder de forma eficaz às necessidades de um aluno com NEE. E que os alunos com NEE são aqueles cujas características, capacidades e necessidades levam a escola a procurar novas respostas educativas para que consigam experimentar o sucesso. Menciona que as NEE se apresentam como um conjunto de fatores de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade de o aluno atingir o seu potencial no que se refere à aprendizagem, académica e socio-emocional. Refe ainda que as crianças com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos normais terão de beneficiar de adequações curriculares e que estas adequações são mais ou menos generalizadas. Isto significa que o grau de modificação curricular varia consoante a problemática em questão.

### **1. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais (NEE)**

#### **1.1 Conceito de Dificuldades de Aprendizagem (DA)**

O termo dificuldades de aprendizagem começou a ser usado frequentemente, no início dos anos 60 para descrever uma série de incapacidades relacionadas com o insucesso escolar que não poderiam ser atribuídas a outros tipos de problemas. A primeira definição de dificuldades de aprendizagem referia-se a: *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 não dependentes de uma*

*deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos (Kirk, 1962).*<sup>3</sup>

Correia (2004) defende que o conceito de dificuldades de aprendizagem surgiu da necessidade de compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a experimentar insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tal como a leitura, a escrita ou o cálculo. Este conceito subentendeu uma dificuldade para a aprendizagem, numa ou mais áreas académicas, nada condizente com o potencial intelectual. Para este autor o aluno com dificuldades de aprendizagem é um aluno com um potencial para a aprendizagem médio, ou acima da média, sendo este aspeto um fator de grande importância, a transmitir-lhe no sentido de o ajudar a situar-se, e a compreender as suas áreas fortes e necessidades educativas. Assim, um aluno apresenta dificuldades de aprendizagem quando apresenta discrepâncias entre as suas capacidades e os seus resultados académicos em determinadas áreas.

Fonseca (1985) reforça a ideia de que uma criança com dificuldades de Aprendizagem não é uma criança diferente, trata-se de uma criança normal nuns aspetos, mas desviante e atípica noutros, exigindo assim processos de aprendizagem adequados às suas necessidades, que ainda não se encontram disponíveis nas classes regulares.

A definição que parece reunir maior consenso, na opinião Correia (2004)<sup>1</sup> é a do Comité Nacional Americano de dificuldades de aprendizagem (National Joint Committee on Learning Disabilities - NJCLD) por incluir os elementos essenciais e defendidos pelos profissionais da área, pelo que será que servirá de base à pretensão de inserir as dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais (NJCLD, 1987, citado por Correia, 2004, p. 372):

*Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na perceção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.*

Para o Comité Nacional Americano considera que DA são desordens que se manifestam por problemas na aquisição da fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemática e que podem ocorrer em simultâneo com outras condições de incapacidade. Por outro lado, Correia (2007, p. 163) refere que em Portugal o termo DA se usava em dois sentidos distintos, num sentido lato e num mais restrito:

*No sentido lato, as DA são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam as nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou necessidades educativas especiais. Quanto a nós, esta interpretação é a interpretação dada ao conceito pela maioria dos profissionais de educação.*

<sup>3</sup> In [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200002&script=sci_arttext), recuperado em 18/07/2011

*No sentido restrito, e aqui a interpretação do conceito restringir-se-á a uma minoria de especialistas e profissionais de educação, DA querará dizer uma incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área socio emocional. Assim, é importante que se note que as DA não são o mesmo que deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, perturbações emocionais, autismo.*

O conceito de DA surgiu da necessidade de compreender o motivo por que um conjunto significativo de alunos, aparentemente normais, não conseguia obter sucesso escolar. Embora não sejam deficiências, são caracterizadas por um conjunto de desordens que interferem com a receção, integração expressão da informação que impedem a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo. Deste modo torna-se crucial considerar as DA como uma das problemáticas das necessidades educativas especiais, com direito aos serviços especializados de educação especial, tendo como objetivo colmatar as limitações destes alunos.

Como a atividade escolar assenta na leitura, escrita cálculo a definição de DA só tem sentido se adicionar o termo específicas. Assim torna-se evidente a necessidade de dar um sentido conceptual ao termo dificuldades aprendizagem específicas, que permita, não só perceber melhor o conceito, como também conceber um conjunto de respostas educativas eficientes para os alunos com DAE, Correia (2008, citado por Cruz, 2009).

## 1.2 Conceito de Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)

As perturbações do desenvolvimento mais comuns são as dificuldades de aprendizagem específicas da leitura, escrita e cálculo. Chamam-se específicas porque a dificuldade em aprender não é generalizada, Lobo Antunes (2009).

As DAE manifestam-se quer na leitura, quer na escrita, repercutindo-se tanto ao nível académico como emocional. Correia (2008, p.165) refere 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 pode, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, preceptivos, 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 como o meio envolvente.*

Assim para este autor as DAE não são não são deficiências mas dificuldades derivadas da forma como o indivíduo processa a informação. Acrescentando que esta definição tem um cariz educacional e que encerra em si todos os parâmetros fundamentais<sup>4</sup>:

- Discrepância académica - os alunos evidenciam um determinado número de problemas que interferem com as suas aprendizagens. No entanto os resultados obtidos nos testes de inteligência (QI) posicionam os alunos na média ou acima dela.

---

<sup>4</sup> In [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200002&script=sci_arttext), recuperado a 18/07/2011

Esta discrepância entre o potencial estimado e a realização acadêmica é um fator essencial na identificação de alunos com DAE;

- Problemas numa ou mais áreas acadêmicas, envolvimento processual e padrão desigual de desenvolvimento - parece existir uma relação causal entre a qualidade de funcionamento dos processos cognitivos de um aluno, que envolve a recepção da informação, a sua integração e a sua expressão por palavras ou escrita e a qualidade das suas aprendizagens, particularmente nas áreas da linguagem oral, da leitura e da escrita e da matemática. Desta forma o envolvimento em áreas tal como a da linguagem, as preceptivas e a motora, estão na base dos problemas de aprendizagem que os alunos com DAE apresentam;
- Exclusão de outras causas - a inclusão deste fator sugere a possibilidade da transversalidade das DAE, podendo ser encontradas em todo o tipo de pessoas, desde indivíduos com outro tipo de problemáticas, até indivíduos provenientes dos mais variados grupos socioeconómicos ou culturais;
- Comportamento socio-emocional - as DAE parecem afetar o modo como o indivíduo se comporta no seio da comunidade em geral. Assim a forma como o indivíduo organiza as suas aptidões, percebe as diversas situações, em termos sociais, parece não ser a mais adequada;
- Condição vitalícia - as DAE são vitalícias, é importante ter em conta a forma como elas se manifestam e o grau da sua intensidade, dados que estas duas condições podem variar ao longo da sua vida de um indivíduo.

Após uma breve abordagem à problemática das dificuldades de aprendizagem específicas, passaremos à sua classificação. Assim a American Psychiatric Association (2006), no DSM-IV-TR (DSM é o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais), distingue quatro categorias na classificação dos indivíduos com DAE nas competências académicas, nomeadamente:

- Perturbação na leitura;
- Perturbação na matemática;
- Perturbação na expressão escrita;
- Perturbação da aprendizagem sem outra especificação.

A divisão que o DSM faz das dificuldades de aprendizagem específicas são as competências que são trabalhadas no 1º Ciclo. Referindo que os problemas de aprendizagem interferem significativamente com o rendimento escolar ou com as suas atividades quotidianas que exigem aptidões de leitura, aritmética ou escrita. As perturbações de aprendizagem devem ser diferenciadas de possíveis variações normais do rendimento escolar, bem como de dificuldades escolares devidas à falta de oportunidades, ensino deficiente ou fatores culturais (Cruz, 2009).

No ponto seguinte abordaremos as três primeiras categorias, por serem aquelas onde se enquadra a dislexia, e a perturbação na escrita e na matemática por surgirem muitas vezes associadas à dislexia, tema do nosso trabalho.

## 2. Tipologias das dificuldades específicas de aprendizagem

Para Torres e Fernández (2001), Lobo Antunes (2009) e Cruz (2009) as DAE afetam de modo diferente o desempenho escolar, e podem ser de vários tipos: dislexia, discalculia, disgrafia e disortografia.

Ler e escrever são processos inversos. Na leitura, os símbolos impressos (grafemas) são convertidos nos seus sons correspondentes (fonemas); na escrita os fonemas são convertidos nos seus correspondentes. A dificuldade de aprendizagem específica da escrita está frequentemente associada à dificuldade específica da leitura. Em algumas crianças esta dificuldade é um problema isolado, embora estas crianças tenham uma capacidade de leitura média (Selikowitz, 2008).

Com o objetivo de clarificar alguma confusão termológica, apresentaremos de seguida uma definição das perturbações que surgem nas dificuldades específicas de aprendizagem.

### 2.1 Dificuldades na escrita

Fonseca (1999, citado por Cruz, 2009) refere que a escrita é um processo composto por duas componentes, a codificação gráfica e a linguística, verificando-se que as alterações da escrita podem implicar qualquer destes dois elementos, independentemente ou em simultâneo.

Podem surgir dois tipos genéricos de problemas ao nível da escrita: a disgrafia que se prende com a codificação escrita, isto é, com problemas de execução gráfica e de escrita de palavras; e a disortografia, que se relaciona com a composição escrita, ou seja, destaca problemas ao nível da planificação e da formulação escrita (Cruz, 2009).

A escrita é uma das atividades mais características e específicas do ser humano. A escrita é a forma expressiva da linguagem que implica a utilização de signos convencionais de carácter gráfico (grafemas e letras), é a linguagem mais utilizada em todos os sistemas escolares (Vaz, 2005). Para Ajuriaguerra (1964, citado por Cruz, 2009), é disgráfica uma criança que tem uma qualidade de escrita deficiente, apesar de não existir nenhum défice intelectual ou neurológico importante que explique esta deficiência.

De acordo com Torres e Fernández (2001), o conceito de disgrafia é abordado em dois contextos:

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

Estes autores consideram que definitivamente, a disgrafia é uma perturbação funcional que afeta a qualidade de escrita do sujeito, no que se refere ao traçado ou à grafia.

Deste modo as crianças que apresentam esta dificuldade de aprendizagem: mudam frequentemente a forma das letras, apresentam movimentos parasitas e traçados angulosos e irregulares; não respeitam as margens e desrespeitam as linhas; a pressão que aplicam no lápis

ou caneta, tanto é excessiva como deficitária; têm dificuldades na direccionalidade dos giros das letras; apresentam ligamentos defeituosos entre letras, caracteres indecifráveis, anarquia nos trabalhos e conseqüentemente apresentação deficiente (Serra, 2008). Então, podemos considerar que a disgrafia manifesta-se pela incapacidade que indivíduo tem na produção escrita, na desorganização das letras e do espaço, com letras ilegíveis e irregulares, com traçados de letras incompletas, apresentado dificuldades para realizar cópias não respeitando as margens.

Segundo Torres e Fernández (2001), para alcançar uma execução caligráfica correta quando começa a escrever, a criança deverá ser capaz de:

- Encontrar uma postura gráfica correta;
- Segurar corretamente o instrumento, com que se escreve;
- Segurar o lápis, orientar o espaço sobre o qual têm de escrever, bem como a linha sobre a qual vai colocar as letras;
- Determinar um ritmo de escrita adequado à letra que pretende escrever.

A disortografia é uma perturbação específica da escrita. Para Garcia Vidal (1989, citado por Torres e Fernández, 2001) a disortografia pode-se definir por um conjunto de erros de escrita que afetam a palavra mas não o seu traçado ou grafia. A ortografia é uma parte integrante do ato de gráfico e inseparável dele.

Lobo Antunes (2009) acrescenta que podem existir dificuldades no grafismo ou desenho das letras, na ortografia ou na ordenação correta das letras que constituem a palavra, na correção gramatical e pontuação, ou na organização e elaboração de textos. Assim poderemos dizer que a disortografia é caracterizada pela troca de letras na escrita, junção ou separação indevidas das palavras, confusão de sílabas, omissões ou acréscimos de letras e inversões. Além disso, apresenta dificuldades em perceber a necessidade de realizar pontuação, parágrafos. Devido a estas dificuldades a criança apresenta desinteresse na escrita.

Ao contrário do que se passa com a disgrafia ao falamos de disortografia deixamos de lado a problemática de ordem grafo-motora (traçado, forma e direccionalidade das letras) colocando-se a ênfase na aptidão para transmitir o código linguístico falado ou escrito por meio dos grafemas ou letras correspondentes, respeitando a associação correta entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras), as peculiaridades ortográficas de algumas palavras em que essa correspondência não é tão clara (palavra com “b” ou “v”, palavras sem “h”) e as regras de ortografia (Torres e Fernández, 2001).

Segundo os mesmos autores, os aspetos essenciais para a consecução de um bom ato gráfico e ortográfico são os afetivos-emocionais. Não basta que a criança conheça a ortografia correta de uma palavra, é igualmente necessário que mantenha uma representação correta da sua composição, no momento em que a escreve. Se a criança não estiver motivada para manter uma atenção mínima, poderá cometer erros, ainda que saiba como se escreve uma determinada palavra. Referem que de um modo geral, pode-se dizer que no mecanismo da escrita, a nível ortográfico, estão implicados dois processos básicos:

- Um processo de simbolização, que pressupõe a utilização dos fonemas com símbolos auditivos. Este processo exige um funcionamento adequado da percepção

auditiva, para permitir a diferenciação dos diversos sons que constituem os fonemas de uma palavra;

- Um processo de simbolização, que implica a utilização de sinais gráficos (grafemas) correspondentes aos fonemas. Este processo requer a intervenção da percepção auditiva, visual e espaço-temporal, para o que é necessário um determinado grau de maturação dos mesmos.

Serra (2008) completa o conceito quando refere que a disortografia é a designação dada às dificuldades de aprendizagem relacionadas com a ortografia e sintaxe. Os fatores etiológicos são os mesmos que se encontram subjacentes às dificuldades na leitura. As manifestações mais comuns são frases mal estruturadas, inacabadas, com falta de elementos; repetição de palavras; vocabulário restrito; linguagem empobrecida; erros de pontuação e concordância; expressão das ideias em estilo telegráfico e articulação incorreta das ideias. Ao nível das sílabas e da palavra verifica-se a inversão da ordem das letras, repetição, omissão, adição ou substituição de letras, finais caducos ou falta da primeira letra da palavra. A nível gramatical, há dificuldades em categorizar, identificar categorias gramaticais, dividir orações, compreender noções temporais e utilizar, corretamente, os tempos verbais.

## 2.2 Dificuldades na aritmética

Segundo Cruz (2009) o campo das dificuldades na aprendizagem da matemática é altamente complexo, pois podem resultar dificuldades associadas a um ou mais domínios da matemática: aritmética, álgebra e geometria. No entanto, as investigações daquele autor referem que cerca de 6% a 7% das crianças em idade escolar manifestam dificuldades persistentes na aprendizagem de alguns aspetos da aritmética ou de áreas relacionadas.

Para Jonhson e Myklebust (1991, citado por Cruz, 2009), as crianças com discalculia são capazes de compreender e usar a linguagem falada, podem ler e escrever, mas não conseguem aprender a calcular, ou seja, não conseguem compreender os princípios e processos matemáticos. Na mesma linha, Citoler (1996), sugere que a discalculia é o termo que se refere às dificuldades de aprendizagem específicas da matemática, sem que estejam presentes outros problemas, e que surgem como consequência das disfunções do sistema nervoso central.

A discalculia é uma DAE que afeta os processos relacionados com as competências matemáticas, revelando-se um forte obstáculo para o sucesso escolar porque a aprendizagem escolar está fortemente baseada no raciocínio lógico-matemático.

Manifesta-se, ainda nas dificuldades de ordenação, nas quatro operações básicas e nos cálculos elementares, nos erros na disposição dos algarismos e na organização das parcelas, na confusão de sinais e perda de elementos, na incompreensão das relações espaciais e de quantidade, bem com dos enunciados (Serra, 2008).

## 2.3 Dificuldades na leitura

As dificuldades específicas de aprendizagem da leitura situam-se ao nível cognitivo e do neurológico, não existindo para as mesmas uma explicação evidente Rebelo (1993, citado por Cruz 2009). Ou seja, quando um indivíduo reúne condições favoráveis para a aprendizagem da leitura e da escrita e, mesmo assim, manifesta inesperadas dificuldades severas de aprendizagem, então, tem dificuldades específicas de leitura Shaywitz (2003) e Citoler (1996).

Nesta linha, Heaton e Winterson (1996, citados por Cruz, 2009), sugerem que existem causas visíveis, que se equiparam às dificuldades gerais, e desvantagens escondidas, que se equiparam às dificuldades específicas (figura 1).

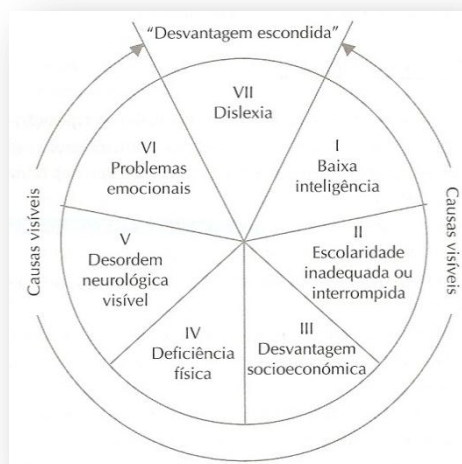


Figura 1 - Causas dos atrasos na leitura, in Heaton & Winterson (1996)

Embora tenham sido utilizadas várias expressões equivalentes para definir as dificuldades específicas de leitura, o termo tradicionalmente mais utilizado é o de dislexia. Deste modo o termo dislexia é atualmente aceite como referindo-se um subgrupo de desordens dentro do grupo das DAE. O DSM-IV-TR (2006, citado por Cruz, 2009) refere que na perturbação na leitura (também chamada de dislexia), são sugeridos três critérios de diagnóstico:

- O rendimento na leitura, avaliado através da administração individual de testes estandardizados de precisão ou de compreensão, fica substancialmente abaixo do nível esperado em função da idade cronológica da pessoa, do seu quociente intelectual e da escolaridade própria para a idade deste;
- Esta perturbação interfere de maneira significativa no rendimento académico ou nas atividades da vida quotidiana onde são requeridas aptidões de leitura;
- Se estiver presente um défice sensorial, as dificuldades de leitura são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Ao não se verificar uma fronteira bem definida entre as DAE, provoca dúvidas no seu diagnóstico, daí a pertinência da criação destes critérios. Sendo necessário realizar uma avaliação do aluno quando se constata que este apresenta uma notória discrepância entre o seu potencial intelectual e o seu aproveitamento escolar, para se determinar as causas das suas

dificuldades. A identificação precoce destas evita posteriores consequências educacionais e sociais desfavoráveis.

A leitura é uma extraordinária aptidão específica do ser humano, no entanto, distintamente não natural, é adquirida na infância, faz parte intrínseca da nossa existência como seres civilizados e é tida como garantida pela maior parte dos indivíduos. Enquanto crianças, sentimo-nos suficientemente motivadas, e facilmente aprendemos a ler. A crença de que leitura surge de forma natural e com facilidade a todas as crianças não corresponde à verdade. Um número substancial de crianças bem-intencionadas, incluindo algumas muito inteligentes, sentem dificuldades em aprender a ler, não sendo falha sua. Este problema frustrante e persistente que se traduz em dificuldades de aprendizagem centrada na leitura recebe o nome de dislexia (Shaywitz, 2008).

A ideologia de uma escola para todos motivou a criação dos princípios de inclusão. Estes são atualmente, considerados como respostas educacionais às necessidades educativas de todos os alunos, começando assim, a surgir um conjunto de conceitos baseados numa nova conceção de educação especial.

Em primeiro lugar referimos as necessidades educativas especiais, este conceito surge quando um problema afeta a aprendizagem de uma criança, de modo a que esta necessite de uma medida educativa especial. As NEE aplicam-se a crianças que apresentam problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e também, às que apresentam dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.

O conceito de dificuldades de aprendizagem designa todo e qualquer obstáculo impeditivo da realização de uma determinada aprendizagem. Este surgiu da necessidade de compreender o motivo por que um conjunto significativo de alunos, aparentemente normais, não conseguia obter sucesso escolar. Como a atividade escolar assenta na leitura, escrita e cálculo, surge um novo conceito, o de dificuldades de aprendizagem específicas que permita, conhecer as áreas deficitárias de cada criança. Os problemas de aprendizagem específicos afetam de modo diferente o desempenho escolar, e podem ser de vários tipos: discalculia (dificuldades na aritmética), disgrafia (dificuldade na escrita) e dislexia (dificuldades na leitura). Os conhecimentos das características das DAE são determinantes para a avaliação que o professor faz do aluno, estas são muitas vezes confundidas com falta de organização, de empenho no trabalho, de estudo, o que pode provocar efeitos psicológicos nefastos nestas crianças.

Após uma apresentação sumária e geral sobre as dificuldades de aprendizagem específicas, iremos debruçar-nos sobre a dislexia no capítulo 3, que consiste no tema do nosso trabalho. A dislexia é uma problemática complexa com diversas definições que foram surgindo ao longo dos anos, denunciando os respetivos modelos teóricos que lhe estão subjacentes. É possível afirmar que o défice fonológico vem ganhando alguma especificidade e conquistando alguns consensos, apesar de estar longe de uma definição universal, baseada numa conceção mais neurológica.

## CAPÍTULO 2 - A ESCOLA PORTUGUESA FACE AO ALUNO COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

A escola sendo o local privilegiado para o desenrolar da ação educativa, funciona também como um vértice fundamental no âmbito da DAE. Se por um lado, deve atender às diferenças dos alunos, por outro deve conduzi-los a determinados objetivos, e é aqui que surgem as situações problemáticas quando se consideram os alunos com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente os disléxicos. É da responsabilidade da escola a prevenção do insucesso escolar.

Dentro da escola é o professor o principal agente para o bem-estar da criança. Neste sentido, espera-se que este seja competente nos saberes específicos, mas também que o seu desempenho profissional se traduza na qualidade das aprendizagens realizadas pelos seus alunos.

Para tal consideramos essencial focar o papel que o professor desempenha nos objetivos da escola inclusiva, bem como o enquadramento legal destes alunos.

### 1. A escola

A ideologia de todas as crianças independentemente das suas necessidades têm de estar na escola, levanta-nos uma questão:

*O que é a escola e para que serve? Provavelmente, algumas décadas atrás, não oferecia dúvidas definir qual o papel que a escola deveria ter na sociedade. A escola ajudava à integração no tecido social-laboral, promovia socialmente ao mesmo tempo que preparava para a vida ativa. Não necessariamente por esta ordem nem tão pouco com este suposto carácter de inclusividade. Em Portugal, entre a implantação da República e a reforma Veiga Simão, a escola foi-se tornando mais ou menos inclusiva, mais ou menos exclusiva, mas sempre essencialmente a única fonte da informação e do saber. A realidade de hoje é bem diferente (Teixeira, 2000)<sup>5</sup>.*

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, refere que as escolas são consideradas estabelecimentos de ensino com uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país. Então a escola deveria ter capacidade de conseguir que a maioria, senão a totalidade dos alunos que a frequentam, consigam ter sucesso nas suas aprendizagens, independentemente das suas diferenças. No entanto a maioria das escolas não apresentam recursos humanos e materiais para fazer cumprir este direito. Como poderá a escola resolver o duro desafio de lutar contra o insucesso escolar, e ao mesmo tempo desenvolver as capacidades dos seus alunos com DAE, nomeadamente os disléxicos?

Desde a Conferência Mundial em Salamanca, em junho de 1994, que vêm sendo propostas mudanças à escola, no que diz respeito a políticas, princípios e práticas educativas de modo a desenvolver uma escola para todos, isto é, uma escola inclusiva. Como escola inclusiva, pode entender-se que esta tem de receber e educar todas as crianças, independentemente das suas

<sup>5</sup> In <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=88&doc=7922&mid=2> recuperado em 12/09/2011

diferenças, incluindo as crianças com necessidades educativas severas, na classe regular, garantindo a igualdade acesso ao processo de aprendizagem.

Parafraseando Correia (1999, p. 34) *a inclusão deve basear-se nas necessidades da criança, vista como todo, e não apenas no seu desempenho académico, comparado, tantas vezes, com o desempenho académico do “aluno médio”. O princípio da inclusão apela, assim, para uma escola que tenha atenção à criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socio emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial. A valorização que a escola continua a fazer do desempenho académico do aluno cria obstáculos em duas componentes fundamentais na aprendizagem: a motivação e a atenção.*

Atualmente as DAE inserem-se no espectro da NEE, sendo os alunos que as apresentam, alvo de programas educacionais individualizados que pretendem refletir as suas características e necessidades. O conceito de NEE implica uma nova visão da escola, onde o aluno sente-se pertencente a ela, mesmo sendo diferente. A constatação da heterogeneidade dos alunos e as consequentes necessidades de adaptação implicam uma reflexão sobre métodos e estratégias de ensino e obrigam à tomada de decisões políticas e pedagógicas mais adequadas e eficazes (Correia, 2008).

Como referimos no capítulo anterior, o aluno com DAE necessita de apoio pedagógico suplementar da escola, para trabalhar as competências específicas onde demonstra mais dificuldades, de modo a tentar manter um nível de igualdade no acesso ao sucesso escolar. A escola ainda apresenta poucos recursos e estruturas para responder eficazmente ao desafio das DAE como a dislexia. Ela necessita de melhorar as suas ligações com a comunidade. Continua-se a verificar que os alunos que conseguem ter apoios especializados, quer seja dentro da escola, ou fora, estes funcionam como compartimentos estanques. A escola deveria fazer a ponte entre os profissionais especializados, o aluno com DAE e a sua família, com vista a que potos adotem procedimentos de colaboração e cooperação que torne mais eficaz encontrar soluções para colmatar as limitações destas crianças.

## 2. O papel do professor

A universalização da educação trouxe para a sala de aula uma população com ritmos de aprendizagem diferentes, com capacidades e níveis de funcionamento diversos e com características pessoais e sociais muito variadas. Esta diversidade, se por um lado, traz para dentro dos muros da escola a riqueza e a verdade que a diferença encerra, por outro lado levanta aos professores questões cruciais e, por vezes, muito difíceis, na gestão da sala de aula, e no modo de ensinar crianças com características muito particulares. As grandes dificuldades de aprendizagem são muitas vezes, o resultado das dificuldades sentidas pelos professores na forma de superar os obstáculos decorrentes das características específicas dos alunos (Sim-Sim, 2005).

Nesse sentido Fonseca e Cruz (2002) salientam que a tarefa fundamental dos professores reside na facilitação da aprendizagem, tornando-se essencial trabalhar a difícil tarefa de perceber e explicar o processo de aprendizagem, bem como a habilidade de usar técnicas para as tornarem eficientes.

Além da família, a escola é um dos principais agentes responsáveis pela inclusão da criança na sociedade. Dentro da escola é o professor o principal agente para o bem-estar da criança. Neste sentido, espera-se que seja competente nos saberes específicos, mas também que essa competência se prolongue no exercício da docência, isto é, no seu desempenho profissional, e que esse se traduza na qualidade das aprendizagens realizadas pelos seus alunos (Machado citado por Mesquita, 2011). Este autor refere que vários estudos revelaram, que um número considerável de professores do ensino regular, concorda que a integração exerce um efeito positivo sobre a criança com NEE (ganhos sociais consideráveis e autoconceitos mais positivos), mas manifestaram atitudes negativas quanto aos ganhos académicos da criança, consideram que têm a sensação de falta de tempo para o seu acompanhamento individualizado e constata a ausência de serviços de apoio e de programas de formação para ensinar eficazmente a criança com NEE.

Segundo Cogan (2002, citada por Lima, 2005), os professores do 1º Ciclo têm um papel primordial na deteção da DAE, principalmente na dislexia, pois são que eles trabalham com as crianças, quando estas inicializam o processo de leitura e escrita. É importante que os professores consigam reconhecer os sintomas, e que saibam lidar com o problema necessitando, para isso, formação nessa área. O professor deve investir no desenvolvimento das suas competências pessoais ao longo da sua carreira através da formação contínua e investigação.

Parece-nos pertinente e fundamental, que durante a formação inicial dos professores, estes abordem a problemática das NEE nos seus programas educativos, incluindo uma disciplina de educação especial. A formação proporcionará aos docentes a aquisição de um conjunto de conhecimentos, tais como: as técnicas e métodos mais adequados a utilizar; as formas de avaliação; a compreensão e identificação das incapacidades ou desvantagens que o aluno representa; reconhecer e aplicar as estratégias mais convenientes ao seu desenvolvimento; conhecer toda a legislação e tentar sensibilizar os docentes para esta realidade (Correia, 1999).

São grandes as responsabilidades atribuídas ao professor do ensino regular: espera-se que utilize estratégias e desenvolva atividades de ensino individualizado junto de cada criança com NEE, independentemente da sua problemática, podendo até ter na sua sala de aula várias problemáticas, mantenha e cumpra o programa para o resto do grupo. Sem a formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações destes, no seu processo educativo, os professores do ensino regular não conseguem prestar o apoio adequado.

O sucesso da escola inclusiva incide na mudança de mentalidades dos principais agentes educativos, principalmente dos professores. O trabalho com uma criança com NEE é um trabalho de equipa, todos os intervenientes no processo educativo do aluno devem reunir todos os esforços (professores de educação especial, terapeutas, médicos, etc.), de forma a desenvolver e implementar um programa educativo que satisfaça as necessidades educativas da criança e promova o seu sucesso educativo.

Parafraseando Rodrigues (2011), atualmente o professor de educação especial tem duas grandes categorias de funções na escola: intrínsecas e extrínsecas. As funções intrínsecas consistem nos conhecimentos dos professores de educação especial. A escola necessita que eles apresentem conhecimento sobre as aprendizagens das crianças com dificuldades. Há uma

questão muito importante, ao nível da escola, que tem a ver com a articulação de recursos, isto é, precisamos de um professor, que ao nível da escola, e um pouco nas extensões que a escola pode ter, procure articular, de uma maneira harmoniosa e pedagógica, esses recursos. Visto ser essencial a forma como esses recursos são entregues ao aluno, dentro de uma perspetiva de qualidade, integrada e com sentido para ele.

Temos também a componente extrínseca, é necessário que o professor de educação especial que para além de trabalhar com as crianças que apresentam mais dificuldades, possa ser também um recurso de formação para a escola, para assim poder ajudar os seus colegas com turma a desenvolverem aptidões. O professor de educação especial tem competências para formar os seus colegas, podendo contribuir assim, para as necessidades de formação emergente dos professores titulares de turma.

Para além dos conhecimentos sobre as características das crianças disléxicas, bem como da aprendizagem de estratégias para ultrapassar as lacunas destas crianças, o professor da turma deverá também conhecer a legislação de modo elaborar e a coordenar o Plano Educativo Individual que melhor se adequa ao seu aluno, de modo melhorar as suas capacidades e competências.

### 3. Enquadramento Legal

A criança tem direitos consagrados na legislação e a escola deve contribuir para que todos possam usufruir deles na sua plenitude, conforme refere a constituição da República Portuguesa *todos têm direito à educação e à cultura* (artigo 73.º, n.º 1).

Deste modo, as crianças com NEE devem ter acesso às escolas e estas precisam adequar-se, criando meios mais eficazes, de modo a permitir uma educação para todos. Em 7 de janeiro de 2008 é publicado, o Decreto-Lei n.º 3/2008, que define os apoios especializados. Este documento do Ministério da Educação tem como objetivo definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, nos ensinos básicos e secundário, com vista à criação de condições que permitam dar respostas adequadas aos alunos com NEE de carácter permanente.

Este diploma circunscreve a população alvo da educação especial aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social de acordo com classificação Internacional de funcionalidade (CIF).

Segundo Correia (2008a) a legislação portuguesa não contempla a categoria das dificuldades de aprendizagem específicas e, por conseguinte, os alunos que apresentam esta problemática são totalmente ignorados. Refere ainda que os indivíduos com DAE possuem um QI na média ou acima da média e que as DAE dizem respeito a um conjunto de desordens vitalícias, que englobam várias problemáticas (dislexia, disgrafia, discalculia, dispraxia, ...) das quais a mais prevalente é a dislexia, construindo cerca de 80% do número total de alunos com DAE. Para este autor o Ministério da Educação continua a não considerar os alunos com DAE como recetores de serviços de educação especial, sendo os professores dos alunos e alguns "professores de apoio" a

tentar responder às necessidades destes alunos sem, no entanto, possuírem uma preparação adequada para o fazerem, tendo como consequências o aumento do insucesso escolar e abandono escolar.

O artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, refere que cabe ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento para os apoios disponibilizados pela escola e determinar as respostas educativas necessárias a estes alunos.

As escolas podem implementar e desenvolver um conjunto de respostas, que visam promover o sucesso escolar dos seus alunos. A autonomia das escolas permite estabelecer as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projeto curricular de turma, concebido, avaliado e aprovado pelo titular de turma (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro).

Os diretores de estabelecimentos de ensino poderão contribuir de forma significativa para tornar as escolas mais adequadas às crianças com necessidades educativas especiais. Uma boa gestão escolar depende do envolvimento ativo e criativo dos professores, auxiliares, assim como uma cooperação eficaz do trabalho de equipa, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos.

Em suma, podemos concluir que os professores, sendo os profissionais privilegiados que lidam diariamente com os alunos, e a escola, enquanto instituição que enquadra a ação educativa, desempenham papéis essenciais face ao aluno com dificuldades de aprendizagem específicas. E que com as leis apresentadas a escolas podem organizar-se com vista à construção de uma diferenciação curricular e pedagógica, que promova a inclusão e a melhoria na aprendizagem dos seus alunos.

## CAPÍTULO 3 - A DISLEXIA AO NÍVEL ESCOLAR

*Tão devastadora como qualquer vírus que afeta tecidos e órgãos, a Dislexia consegue infiltrar-se em cada um dos aspetos da vida do indivíduo.*

Shaywitz (2008, p. 13)

Neste capítulo pretendemos realizar uma delimitação conceptual sobre a problemática. A dislexia é um conceito geral que demanda uma definição ampla, que materialize os traços gerais que lhe estão associados, e a atribuição de uma causa, bem com as suas características conduz à possibilidade de deste modo apoiar o seu diagnóstico. Serão também abordados os comportamentos e problemas escolares que lhe estão associados, bem como o seu diagnóstico e a avaliação, estes deveram assegurar a rigorosa e criteriosa identificação dos problemas que estão na origem do distúrbio, permitindo assim implementar estratégias educativas mais adequadas ao aluno.

### 1. O conceito de dislexia

O estudo das dificuldades de leitura e escrita, e da dislexia, vem suscitando desde há muito tempo o interesse de psicólogos, professores, pediatras e outros profissionais interessados na investigação dos fatores implicados no sucesso e/ou insucesso educativo. A dislexia representa na atualidade um grave problema escolar, para a qual todos os profissionais da educação estão cada vez mais consciencializados. As competências de leitura e escrita são consideradas como objetivos fundamentais de qualquer sistema educativo, pois constituem aprendizagens que funcionam como uma base para todas as restantes. Assim, uma criança com dificuldade nestas áreas apresentará lacunas em todas as restantes matérias, o que provoca um desinteresse cada vez mais marcado por todas as aprendizagens escolares e uma diminuição da sua autoestima.

Dislexia, do grego *dus* (difícil, dificuldade) e *lexis* (palavra). Etimologicamente, dislexia significa “dificuldade da fala ou dicção”. A história da dislexia só poderá ser compreendida se nos familiarizarmos com a história da leitura. Durante milhares de anos, a linguagem era apenas oral. A leitura, em termos de história da humanidade terá cerca de seis mil anos. Supõe-se que a dislexia terá cerca de cem anos. Até ao final do século XIX, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças eram atribuídas a um défice do nível intelectual (Serra, 2008).

As primeiras referências ao tema surgem em 1896, Pringle Morgan, descreveu o caso clínico de um jovem de 14 anos que, apesar de ser inteligente, tinha uma incapacidade quase absoluta em relação à linguagem escrita, que designou de “cegueira verbal”. Desde então esta perturbação tem recebido diversas denominações: “cegueira verbal congénita”, “dislexia cogénita”, “estrefossimbolia”, “alexia do desenvolvimento”, “dislexia constitucional”, “parte do contínuo das perturbações de linguagem por um défice no processamento verbal dos sons”. Nos anos 60, sob a influência das correntes psicodinâmicas, foram minimizados os aspetos biológicos

da dislexia, atribuindo as dificuldades leitoras a problemas emocionais, afetivos e “imaturidade” (Teles, 2004).

Constatamos que existem várias definições para a mesma problemática, como acontece com muitos dos conceitos que se revestem de grande complexidade, não existindo uma concepção única e universal desta problemática. Por isso, iremos referir as que consideramos relevantes ordenando-as cronologicamente, de modo a que se compreenda a evolução do conceito.

A Federação Mundial de Neurologia em 1968 utilizou pela primeira vez o termo “dislexia do desenvolvimento”, definindo-a como distúrbio que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar do ensino convencional, de inteligência adequada e de oportunidade socio-cultural (Teles, 2004).

Em 1970 Chichley (citado por Torres e Fernández, 2001) refere que dislexia é uma perturbação que se manifesta na dificuldade de aprender a ler, apesar de o ensino ser convencional, a inteligência adequada, e as oportunidades socioculturais suficientes. Deve-se a uma incapacidade cognitiva fundamental, frequentemente de origem constitucional. Esta definição recebeu críticas por carecer de termos adequados que permitam delimitar de uma forma exata a dislexia. Citoler (1997) concebe que o termo dislexia se aplica aos indivíduos que têm dificuldades nos mecanismos específicos de leitura apesar da inexistência de uma lesão cerebral (pelo menos conhecida), na presença de uma inteligência normal (ausência de um défice intelectual) e excluindo outros problemas como emocionais severas, um contexto sociocultural desfavorecido, a carência de oportunidades educativas adequadas ou um desenvolvimento insuficiente da linguagem oral.

O Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV) em 2000 reconhece a dislexia, como uma dificuldade de leitura e de escrita especificamente relacionada à infância e à adolescência. Esta dificuldade está circunscrita no âmbito dos transtornos de aprendizagem, e explicada como consequência de anormalidades subjacentes ao processamento cognitivo, como défice na percepção visual, distúrbios de atenção, problemas de memória, alteração nos processos linguísticos ou ainda uma combinação desses fatores (Massi, 2007). Este manual, a dislexia incluiu a dislexia nas perturbações da linguagem e da escrita, estabelecendo os seguintes critérios:

- O rendimento na leitura/escrita, medido através de provas normalizadas, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade;
- A perturbação interfere significativamente com o rendimento escolar, ou atividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura/escrita;
- Se existe um défice sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Para Vítor da Fonseca (1999, citado por Serra, 2008, p. 30), a *dislexia é uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo, em crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação psíquica já existente.*

Em 2003 a Associação Internacional de Dislexia<sup>6</sup> adotou a seguinte definição: *a dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiências de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.*

As definições referidas anteriores, tinham em comum a referência às dificuldades que estas crianças apresentam. Já Davis (2010, p. 26) encara a dislexia sobre um novo paradigma: um dom. Para este autor *nem todos os disléxicos desenvolvem os mesmos dons, mas eles certamente possuem algumas funções mentais comuns.* No seu livro, ele demonstra que a criança disléxica apresenta uma extraordinária habilidade de pensar, principalmente em imagens, e que necessita que a ajudem a desenvolver esse dom, pois os problemas na escola com a leitura, a escrita, a ortografia, a matemática, a troca de letras e a lentidão são apenas um dos lados da dislexia. Ele defende que este transtorno pode ser um dom.

Após a análise destas definições podemos comprovar que utilizam dois critérios, o da discrepância entre inteligência e rendimento escolar e o da exclusão. Este exclui uma série de fatores que podem afetar a aprendizagem da leitura e da escrita, mas não podem ser tidos em conta como causas da dislexia.

A definição utilizada pela Associação Internacional de Dislexia é apontada por vários autores, como sendo a mais conceituada, sendo atualmente aceite pela grande maioria da comunidade científica.

## 2. Classificação da dislexia

Em relação à classificação da dislexia, verificam-se diferentes tendências, dependendo do ponto de vista dos autores, mas a classificação mais aceite a nível internacional é a que divide em dislexias adquiridas ou dislexias evolutivas chamadas também de desenvolvimento.

Citoler (1997) refere que é costume fazer-se a distinção entre dois tipos de dislexia: a dislexia adquirida, no caso de leitores, geralmente adultos, que tendo já adquirido essa capacidade, vieram a perdê-la em consequência de uma lesão cerebral e a dislexia evolutiva, quando a aquisição se faz mais lentamente. Do ponto de vista educativo interessam-nos principalmente as dislexias evolutivas ou do desenvolvimento.

As dislexias evolutivas ou de desenvolvimento manifestam-se por uma deficiência grave na aprendizagem da leitura, de tal modo que os indivíduos disléxicos têm dificuldade para aprender a ler, apesar de não existir uma lesão cerebral (pelo menos conhecida), estamos na presença de uma inteligência normal e estarão excluídos outros problemas, tais como alterações emocionais, contexto sociocultural desfavorecido, carência de oportunidades adequadas ou desenvolvimento

---

<sup>6</sup> In Portal da Dislexia <http://www.dislexia-pt.com/definicao.htm> consultado em 19/9/2011

insuficiente da linguagem oral, Morais (1997), Temple (1997) e Citoler (1997) citados por Cruz (2009).

Critchley e Critchley (1978, citados por Torres e Fernández, 2001) referem que ao analisar a diferença entre a dislexia adquirida e a dislexia de desenvolvimento, afirmam que esta última se manifesta na sequência de um problema específico de maturação, que pode ser diminuído e corrigido com programação e ajudas adequadas, desde que fornecidas a partir dos momentos iniciais de aprendizagem.

Nestes casos a criança manifesta, desde o início da sua aprendizagem problemas na aquisição da leitura e da escrita, sem que se verifique uma explicação para que tal aconteça. Sendo necessário perceber o que acontece a um sujeito que apresenta estas dificuldades, normalmente os professores associam-nos à imaturidade. É necessário perceber de uma forma mais concreta o que pode acontecer a um sujeito que apresenta dificuldades na fase inicial da leitura e da escrita, e o que implicam os atrasos de maturação. Estes verificam-se a um nível neurológico ou das funções psicológicas (Torres e Fernández, 2001).

A maioria dos estudos conclui que a dislexia tem causas múltiplas, o que desperta um interesse cada vez maior em distinguir subgrupos ou subtipos de disléxicos. Para Cruz (2009) se considerarmos como exemplo os estudos clínicos de Jonson e Myklebust (1991), estes referem que é necessário distinguir a dislexia de tipo visual da de tipo auditivo. Assim, enquanto os disléxicos auditivos, com dificuldades na linguagem, têm resultados baixos na parte verbal e resultados bons na parte de realização, os disléxicos visuais, com défices visuo-espaciais, obtêm bons resultados na parte verbal e resultados baixos na parte de realização.

### 3. Origem da dislexia

Os estudos recentes, principalmente o realizado em Connecticut por Shaywitz e shaywitz em 1996 (Shaywitz (2008), têm sido convergentes, quer em relação à sua origem genética e neurológica, quer em relação aos processos cognitivos que lhe estão subjacentes. Têm sido formuladas diversas teorias em relação aos processos cognitivos responsáveis por estas dificuldades.

Segundo Teles (2004) as investigações realizadas sobre as causas das dificuldades leitoras, convergem para a hipótese (aceite pela grande maioria dos investigadores) do Défice Fonológico. De acordo com esta hipótese, a dislexia é causada por um défice no sistema de processamento fonológico motivado por a uma “disrupção” no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico. Este Défice Fonológico dificulta a discriminação e processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas. A mesma autora refere que a leitura integra dois processos cognitivos distintos e indissociáveis: a descodificação (a correspondência grafonémica) e a compreensão da mensagem escrita. Para que um texto escrito seja compreendido tem que ser lido primeiro, isto é, descodificado. O défice fonológico dificulta apenas a descodificação. Todas as competências cognitivas superiores, necessárias à

compreensão estão intactas: a inteligência geral, o vocabulário, a sintaxe, o discurso, o raciocínio e a formação de conceitos.

Shaywitz (2008) menciona que a compreensão de que a dislexia reflete um problema de linguagem e não uma debilidade global do funcionamento cognitivo, ou um déficit de percepção visual primário, representou um importante passo em frente. A dislexia não reflete um déficit generalizado no processamento linguístico, mas antes uma fragilidade localizada que se manifesta num componente específico do sistema linguístico: o módulo fonológico. A palavra fonológico deriva do grego *fono*, que significa som. O módulo fonológico é a fábrica da linguagem, envolve a parte funcional do cérebro em que os sons da linguagem são processados para formar palavras e onde as palavras são decompostas nos seus elementares.

Deste modo nas últimas décadas, emergiu um modelo de análise da dislexia que se baseia no processamento fonológico (Shaywitz, 2008. P. 51):

*Este modelo é consistente tanto com a forma como a dislexia se manifesta como com o que os neurocientistas sabem acerca da organização e do funcionamento cerebral. Eu e outros investigadores no campo da dislexia descobrimos, que o modelo fonológico fornece uma explicação convincente para a razão pela qual algumas pessoas muito inteligentes têm problemas na aprendizagem da leitura.*

Para se obter “provas” da existência de problemas de leitura (Shaywitz et al,1998, in Teles, 2004) é utilizado a ressonância magnética funcional (RMf) (figura 2), acabando por ser este o método mais usado para estudar o cérebro em funcionamento, durante as tarefas de leitura. Este método permite identificar três áreas, no hemisfério esquerdo, que desempenham funções chave no processo de leitura: a região inferior frontal, a parietal-temporal e a occipital-temporal.

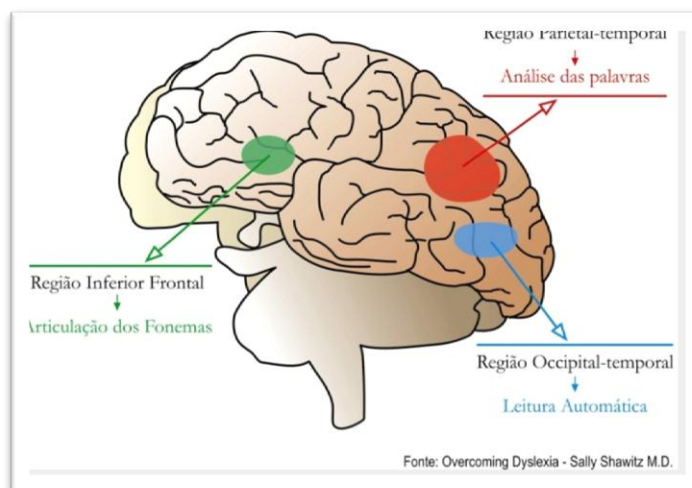


Figura 2 - Áreas do cérebro responsáveis pela linguagem

Desse estudo surgiram as seguintes conclusões (figura 2):

- A região inferior-frontal é a área da linguagem oral, que processa a vocalização e articulação das palavras. É onde se inicia a análise dos fonemas. Está particularmente ativa nos leitores iniciantes e disléxicos.

- A região parietal-temporal é a área onde se realiza a análise das palavras. Efetua o processamento visual da forma das letras, a correspondência grafo-fonémica, a segmentação e a fusão silábica e fonémica. Esta leitura analítica processa-se lentamente, é a via utilizada pelos leitores iniciantes e disléxicos.
- A região occipital-temporal é a área onde se processa o reconhecimento visual das palavras, onde se realiza a leitura rápida e automática. É a zona para onde convergem todas as informações dos diferentes sistemas sensoriais, onde se encontra armazenado o “modelo neurológico da palavra”. Este modelo contém a informação relevante sobre cada palavra, integra a ortografia “como parece”, a pronúncia “como soa”, o significado “o que quer dizer”. Quanto mais automaticamente for feita a ativação desta área, mais eficiente é o processo leitor.

Assim demonstram que os sistemas do hemisfério esquerdo posterior não funcionam de modo adequado durante a leitura. Em leitores disléxicos verifica-se uma rutura dos dois sistemas neurais na parte posterior do cérebro, observada durante a leitura (Figura 3).

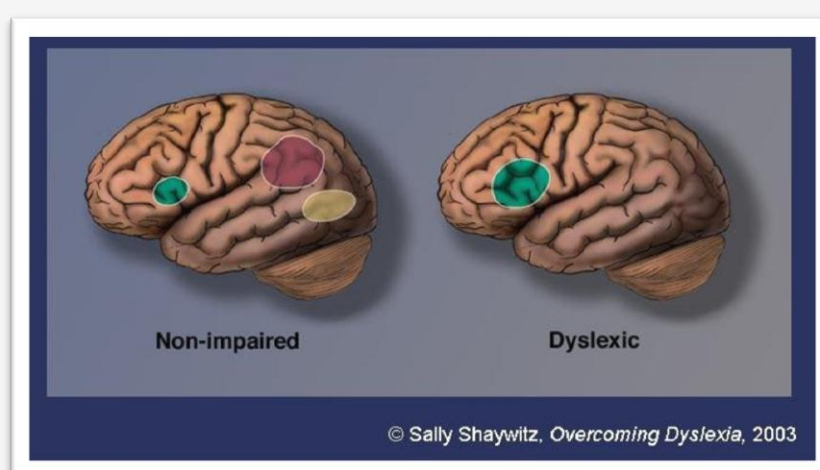


Figura 3 - Sistemas neurais na dislexia<sup>7</sup>

Em leitores sem dislexia (nonimpaired), as três regiões são evidentes, em leitores disléxicos, região inferior-frontal é ligeiramente superativada em comparação com os não-disléxicos. As Imagens cerebrais fornecem agora a evidência visível da realidade da dislexia: a dislexia não é mais uma deficiência escondida.

A Imagem também revela ativação compensatória em outras partes do sistema de leitura. Os sistemas de compensação neural permitem que uma pessoa disléxica leia com mais precisão. No entanto, a área responsável pela forma visual da palavra, permanece interrompendo e dificultando a fluência leitora, continuando a ler de devagar.

Lobo Antunes (2009) defende a mesma teoria, simplificando-a, quando refere que a dislexia resulta de uma disfunção cerebral. A natureza neurológica da disfunção está claramente demonstrada através da realização de estudos sofisticados como a Ressonância Magnética Nuclear funcional (RMNf). Quando o leitor olha para as letras de uma palavra, a parte do cérebro

<sup>7</sup> In [http://knol.google.com/k/dyslexia#\(2E\)\\_Teaching\\_Reading\\_and\\_Remediating\\_Reading\\_Difficulties](http://knol.google.com/k/dyslexia#(2E)_Teaching_Reading_and_Remediating_Reading_Difficulties) consultado em 15/08/2011

relacionada com a visão é ativada, isto é, começa a trabalhar, se começa a trabalhar precisa de ser alimentada, ou seja, necessita de mais sangue que transporte oxigênio e açúcar para essas células, e isto só sucede porque vasos sanguíneos se dilatam nessa zona para que o caudal de sangue aumente. Este aumento de volume de sangue altera o sinal eletromagnético dessa zona, o que é detetado pelo RMNf e transformado em sinais coloridos pelo computador. Em suma existe uma máquina que é capaz de dizer que parte do cérebro está a funcionar quando realizamos determinada tarefa.

Esta técnica da RMNf permite testar qual é a parte do cérebro com que lemos. Para isso mostram-se palavras e deteta-se a zona do cérebro que foi ativada, normalmente são despertadas as zonas ligadas à linguagem, mas não nas pessoas com dislexia. Nessas, são ativadas áreas disparatadas que deveriam estar a fazer outra coisa.

Para este autor as pessoas com dislexia têm alguns fios cruzados que não levam as letras aos sítios do cérebro onde estão os sons das palavras, e que com treino adequado, o cérebro desenha novas estradas, muito mais eficazes na ligação símbolo-som, e cria associações corretas. Considera a existência de evidências bastante seguras, de que nas pessoas com dislexia acentuada, há grupos de células nas áreas da linguagem que estão fora do sítio. Muitos casos de dislexia são hereditários, e o gene responsável por muitos casos de dislexia familiar é precisamente o que indica às células o caminho certo para as áreas da linguagem.

Os avanços na neurologia permitiram determinar com precisão quais são as áreas do cérebro que são ativadas no processo da leitura, dando maior credibilidade ao diagnóstico da dislexia.

Em relação à sua origem genética, Cruz (2009) refere que as investigações genéticas tentam identificar, uma possível origem constitucional da dislexia de desenvolvimento. Assim, por um lado, verifica-se que a dislexia é uma condição que ocorre com maior frequência em certas famílias, e que se a dislexia afeta uma criança numa família, é provável que afete metade dos irmãos. Por outro lado, existem estudos que localizam a causa da dislexia nos cromossomas 6, 15 e, mais recentemente, no cromossoma 2.

Existem um conjunto de estudos recentes que identificam alguns genes como estando relacionados com a dislexia de desenvolvimento, nomeadamente seis genes (DYX1 a DYX6) do cromossoma 15 (Taiipale et al., 2003 citado Cruz, 2009).

Shaywitz (2008) indica que a dislexia afeta, igualmente, rapazes e raparigas. Aparentemente, a crença de que são os rapazes que mais manifestam dislexia está relacionada com o modo como são identificadas as crianças com dislexia. O comportamento mais disruptivo dos rapazes parece resultar na sua mais frequente indicação para avaliação, enquanto as raparigas que têm mais dificuldades na leitura passam mais despercebidas, pois, geralmente, ficam pacificamente sentadas no seu lugar (Cruz, 2009).

Apesar de o debate teórico ainda subsistir, parece começar a confirmar-se alguma unanimidade na ideologia de que as dificuldades presentes na dislexia são consequências de um défice no componente fonológico da linguagem. Assim, a dificuldade central desta problemática, reflete-se um défice no interior do sistema da linguagem, esta teoria é conhecida como a hipótese do défice fonológico.

Assim podemos definir a dislexia como sendo uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica, caracterizada pela fraca fluência leitora por dificuldade na capacidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam do déficit no fonológico da linguagem, apresentando habilidades cognitivas normais ou acima da média para a sua faixa etária.

#### 4. Algumas características da dislexia

Shaywitz (2008) considera que a leitura é uma extraordinária aptidão específica do ser humano, e que no entanto, distintamente não natural. É adquirida na infância, faz parte intrínseca da nossa existência como seres civilizados e é tida como garantida pela maioria. As dificuldades leitoras têm consequências em todo o desenvolvimento das crianças, incluindo na idade adulta. É por estas razões que é tão importante ser capaz de identificar precocemente a dislexia de forma clara e precisa e optar pelas medidas adequadas, a fim de garantir que a criança aprenda a ler e a apreciar a leitura.

O professor do 1º Ciclo, enquanto profissional responsável pelo ensino da leitura e da escrita, é geralmente a primeira pessoa a confrontar-se com as dificuldades observadas em crianças com dislexia. Torna-se fundamental que o professor tenha noção das características desta problemática, de modo a solicitar uma avaliação. A maior parte dos professores adia-a porque acredita que os problemas são apenas temporários e que serão ultrapassados com o crescimento. No caso de crianças disléxicas não é verdade, apenas se atrasa a intervenção.

Estas crianças têm uma compreensão leitora deficiente. Quando leem, recordam-se essencialmente das cadeias de palavras letra-a-letra mas não conseguem lembrar-se dos termos exatos nem dos seus significados, Smith (1983, citado por Torres e Fernández, 2001). Para estes autores é necessário compreender porque o fazem. Os disléxicos são maus leitores porque traduzem a entrada visual das letras para um código de base sonora, o qual é necessário para a leitura.

Torres e Fernández (2001) acrescentam, que as crianças disléxicas evidenciam também, um problema linguístico na área da sintaxe, porque apresentam um vocabulário reduzido, menor fluidez nas descrições verbais e uma elaboração sintática (formação de frases) menos complexa. Verificam falhas na análise sonora das letras ou grafemas. Estes erros explicam alguns problemas destas crianças tanto na leitura como na escrita. De facto para um domínio ortográfico completo e para uma leitura correta e compreensiva é preciso que o sujeito descodifique, as letras e as palavras, para posteriormente as transformar em sons que se assemelhe à fala - codificação. Afirmam que no concerne ao processamento verbal os disléxicos não têm dificuldades no processamento verbal geral, uma vez que são capazes de utilizar e compreender a linguagem. O seu problema reside na codificação fonológica, dado que fracassam em tarefas de soletração, leitura e escrita. O problema emerge no momento em que têm de transformar letras ou palavras num código verbal.

Note-se que não existe nenhuma relação entre dislexia e a inteligência, ou antes, para qualificar como disléxico um indivíduo, este tem de ter inteligência normal (Lobo Antunes, 2009). As suas dificuldades não podem ser atribuídas à falta de inteligência, mas a uma baixa

capacidade de representações fonológicas, devido ao seu déficit ao nível da consciência fonológica, sendo este constante e mantendo-se ao longo do tempo.

Em qualquer indivíduo, os sinais de dislexia, variaram de acordo com a idade e a respetiva escolaridade. A solução passa por saber como reconhecer os sinais em diferentes períodos de desenvolvimento. Muitas crianças correm o risco de falharem na leitura devido a desvantagens ao nível da educação na primeira infância e das experiências no pré-escolar. Deste modo, entram frequentemente na escola sem terem adquirido muitas das competências linguísticas e de pré-leitura essenciais e fundamentais para um desenvolvimento normal da leitura (Shaywitz, 2008).

As crianças estabelecem, desde cedo, uma grande familiaridade com as palavras. O primeiro e mais importante vínculo da criança é estabelecido com a sua família, sendo esta a grande responsável pelo seu bom funcionamento e desenvolvimento global. Cabendo assim à família, uma papel fulcral na estimulação e aquisição de muitas das competências linguísticas da criança.

As dificuldades fonológicas inerentes à dislexia podem conduzir a problemas na qualidade e na fluência da leitura, possibilitando, como consequências secundárias, problemas no vocabulário, dificultando o seu crescimento, e o seu conhecimento global. Estes podem ter impacto na leitura e na compreensão de textos. Origina também consequências emocionais, visto que referem que a leitura é difícil, fogem e esconderem-se, quando chega a altura de ler, apresentam baixa autoestima, acompanhada por sofrimento nem sempre visível para os outros (Shaywitz, 2008).

A dificuldade na linguagem expressiva é a dificuldade de linguagem mais comum. Pode ser resultado de uma variedade de bloqueios nos estágios de produção da linguagem. O discurso da criança soa imaturo para a sua idade, revelando dificuldade em nomear as coisas. A criança pode omitir palavras das frases e misturar a ordem das palavras. A sua linguagem escrita também manifestará as mesmas características (Selikowitz, 2010).

Em relação aos problemas na linguagem oral apresentam incorreta articulação de palavras longas, desconhecidas ou complicadas, deixando de fora partes de palavras ou confundindo a sequência dos elementos que as compõem. A sua expressão verbal não é fluente, fazem pausas ou hesitações frequentes, imensos *hum* enquanto falam. Utilizam um vocabulário impreciso fazendo referências vagas a *coisas*, em vez de usar o nome do objeto. Demonstram incapacidade para encontrar a palavra certa, confundindo também palavras cuja fonia é idêntica. Precisam de mais tempo para elaborar uma resposta oral ou apresentam incapacidade de dar uma resposta rápida, quando interpelado. Apresentam dificuldades em recordar partes isoladas de informação escrita (decorar), dificuldade em recordar datas, nomes, números de telefone, listas aleatórias (Shaywitz, 2008).

É importante revelar outras dificuldades que estão associadas à dislexia, para além daquelas que estão diretamente agregadas à leitura e à escrita. Neste sentido, estão associados frequentemente problemas de memória. Estas crianças revelam uma menor capacidade na retenção da informação verbal na memória de curto prazo, visto que a sua aprendizagem melhora através da compreensão do significado do que por memorização. Sabendo-se que a codificação fonológica desempenha um papel importante na memória a curto e a longo prazo, o

que demonstra que a ideia do déficit fonológico é coerente com as dificuldades dos disléxicos no armazenamento e recuperação de informação verbal de memória.

Para além da existência de sinais que indicam uma fragilidade fonológica, há indicadores da presença de pontos nos processos de raciocínio de nível superior. Estas crianças apresentam excelentes aptidões a nível do pensamento, conceptualização, raciocínio, imaginação e abstração. Demonstram um elevado nível de compreensão do que *lhes* é lido. Apresentam uma capacidade para ler e compreender a um nível superior, palavras muito praticadas, e que pertencem a uma área de interesse especial. Verifica-se um progresso na leitura, quando leem uma área de interesse. Desenvolvem um pequeno conjunto de vocábulos que conseguem ler. O seu vocabulário é surpreendentemente sofisticado no domínio da linguagem recetiva. São excelentes em áreas não dependentes da leitura, tal como matemática, computadores e artes visuais, ou em temas de ordem mais conceptual, tal como filosofia, biologia, estudos sociais, neurociência e escrita criativa (Shaywitz, 2008).

As características da dislexia são observáveis não só no plano comportamental e nas suas manifestações escolares, mas também na sua vida quotidiana. Podem, por exemplo, apresentar dificuldades em diferenciar a esquerda da direita e como tal, ter problemas de orientação ou de direção, em associar rótulos verbais a conceitos direcionais, etc.. Embora possa parecer um especto simples, não o é. Estas dificuldades estão presentes em muitas das atividades sociais, e provocam ansiedade, insegurança e recusa em muitas crianças. Temos vindo a constatar que nos últimos anos, as crianças acabam por ter várias atividades fora da componente letiva, como por exemplo, dança, futebol e música. Elas gostam das atividades, o problema põe-se quando começam a receber indicações e instruções dos professores do que devem fazer. Referem que não compreendem e que ficam confusos, não sabendo o que devem fazer. Normalmente gostam de primeiro de ver os outros a fazer para assim, assimilarem a tarefa e adquirirem segurança necessária para a executarem.

## 5. Comportamentos e problemas escolares associados

Após uma breve descrição das características da problemática, passamos à análise dos comportamentos apresentados pelas crianças disléxicas e os problemas escolares que advêm desta problemática.

Toda a nossa vida escolar é afetada, pelos primeiros anos de escolaridade. É comum lembrarmo-nos da nossa professora primária, do seu nome e até das suas características. Estes anos são determinantes para a sua escolaridade e para o seu sucesso escolar. É fundamental que a iniciação à escolarização de qualquer criança não apresente experiências frustrantes, quer para ele quer para o seu o professor.

É frequente ouvirmos os professores do ensino básico comentarem que não sabem o que fazer com certos alunos, que embora apresentem níveis de inteligência normais ou até, acima da média. Mostram um desenvolvimento normal, mas que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Torna-se assim notório, a importância que tem o conhecimento das características destas crianças, para o desempenho do professor, que se irá refletir na

aprendizagem do seu aluno. Em geral, as características da dislexia podem agrupar-se em dois grandes blocos: comportamentais e escolares (Torres e Fernández, 2001).

Sendo uma das principais características desta problemática a prevalência de uma inteligência normal ou cima da média, leva a que as crianças tenham perfeita noção das suas dificuldades, originando como refere Thomson (1992, citado por Torres e Fernández, 2001) um traço comum, a ansiedade, a qual pode manifestar-se: quando a criança assume de forma extrema o seu problema, observando-se então um baixo autoconceito, aparecendo condutas típicas de etapas ou anos anteriores e perturbações psicossomáticas, como problemas de sono, problemas digestivos, alergias, etc. ou quando tenta compensar o seu problema ou fracasso escolar através da procura de popularidade ou manifestando comportamentos agressivos para com os colegas.

Nesta linha de ideias Lobo Antunes (2009), refere que quando uma criança entra para a escola inicia o processo de competição que só acaba na reforma. Pela primeira vez vai ser comparada, qualificada, posta à prova em público. A entrada na sala de aula é idêntica à que fará mais tarde ao ultrapassar a porta da fábrica, do escritório, do emprego. O problema que se coloca é que na maioria das vezes ela sai a perder, essa consciência pode afetar o seu tipo de personalidade na sala de aula, fazendo-se notar pela inibição, insegurança, agressividade, distração, etc., levando o professor a procurar a causa do problema, mas estes comportamentos são as consequências. Em geral, a maioria das crianças disléxicas mostra-se insegura ou excessivamente vaidosa, em consequência do seu problema escolar, exhibe uma atenção instável, consequência da fadiga que advém do empenho na superação das dificuldades preceptivas e um grande desinteresse pelo estudo, dado que geralmente o rendimento e as classificações baixas provocam falta de motivação e de curiosidade, (Torres e Fernández, 2001).

Este tipo de comportamento são facilmente compreendidos, porque o facto de a sociedade atual ter convertido a leitura numa necessidade básica, como comer e dormir, e considerando que a maior parte dos seus colegas, conseguem ler razoavelmente bem e fazem-no automaticamente, sem se darem conta das inúmeras acrobacias que vão acontecendo nas suas mentes, para um disléxico esse processo representa um esforço acrescido, que nem sempre é visto, nem reconhecido.

Em relação às características escolares que influenciam os comportamentos, Cruz (2007) refere que com base na análise dos resultados de diagnósticos e de observações de Jonson e Myklebust (1991), prevalecem várias características entre as pessoas que têm dislexia visual. E que também existem vários problemas característicos das pessoas com dislexia auditiva. Assim, a tabela 1 apresenta um resumo das características de cada um dos subtipos de dislexia.

Subtipos de dislexia	Características do comportamento
Dislexia Visual	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras;</li><li>• Dificuldades na memorização de palavras;</li><li>• Confusão na configuração de palavras;</li><li>• Frequentes inversões, omissões e substituições;</li><li>• Problemas de comunicação não-verbal;</li><li>• Problemas na grafo-motricidade e na visuo-motricidade;</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades na percepção espacial;</li> <li>• Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita.</li> </ul>
Dislexia Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas com os sons;</li> <li>• Não associação dos símbolos gráficos com as suas componentes auditivas;</li> <li>• Não relacionamento dos símbolos gráficos com as suas componentes auditivas</li> <li>• Não relacionamento dos fonemas com os monemas (partes e o todo da palavra);</li> <li>• Confusão de sílabas iniciais, intermédias e finais;</li> <li>• Problemas de percepção auditiva;</li> <li>• Problemas de atenção;</li> <li>• Dificuldades de comunicação verbal.</li> </ul>

Tabela 1 - Sintomas mais característicos de cada subtipo de dislexia segundo Fonseca (1999)<sup>8</sup>

O difícil processo de apreender a ler, exige não só uma maturação de estruturas de comportamento, como também uma aprendizagem prévia que possibilite à criança o prazer dessa experiência. Esta está dependente da forma como as crianças manifestam as suas dificuldades. *Uma criança poderá revelar dificuldades visuais ou auditivas, como pode apresentar problemas em ambas as áreas de processamento de informação. Nada impede que a criança utilize a expressão oral, só que a integração e a assimilação da linguagem escrita encontra-se comprometida, podendo afetar o seu desenvolvimento cognitivo* (Fonseca, 1985, p. 360). Assim o professor antes de orientar a sua aprendizagem de acordo com as suas necessidades específicas deverá conhecer os comportamentos que esta problemática provoca. Pois são aspetos muito importantes para que um aluno com dislexia seja diagnosticado precocemente e beneficie de uma intervenção adequada. A preocupante falha na identificação de crianças com problemas de leitura, origina um diagnóstico tardio, porque frequentemente já passou a idade ideal para iniciar a intervenção, e o funcionamento cerebral é muito mais plástico em crianças mais jovens. É muito comum as escolas só diagnosticarem as crianças disléxicas no 3º ano de escolaridade, e tal como refere Shaywitz (2008, p. 41) *as suas dificuldades são muito mais difíceis de remediar.*

## 6. Avaliação de uma criança com dislexia

Não se pode diagnosticar dislexia antes de uma criança iniciar a sua aprendizagem da leitura. Se uma criança está significativamente atrasada na capacidade de ler, que não se prende apenas com a velocidade, mas se estende também a trocas de letras e sílabas, ou desrespeito pela pontuação ortográfica, esta criança necessita de uma avaliação. É fundamental saber que o “clik” não existe. Ou seja, a esperança de que a criança acorde um dia transformada, é um mito perigoso, que a maioria das vezes atrasa de forma sensível, e com péssimas consequências, as intervenções adequadas. Se uma criança no final do 1º ano de escolaridade demonstrar

<sup>8</sup> Fonte: Cruz (2007)

dificuldades na leitura a probabilidade de que esta dificuldade se mantenha no 4º ano é de 88%. É por isso que uma intervenção precoce é essencial (Lobo Antunes (2009).

Em muitos casos, o professor é o primeiro a suspeitar que a criança pode ter uma dificuldade de aprendizagem específica. São estes que estão em posição de comparar o trabalho e o comportamento de uma criança com o dos colegas e conseguem frequentemente detetar quando a criança está a ter dificuldades antes de os pais repararem nisso. Por vezes contudo, são os pais os primeiros a aperceberem-se de que o filho pode ter um problema. Não há um modo completamente seguro de identificar se a criança tem dificuldades, mas há alguns indicadores que podem alertar para a necessidade de se proceder a uma avaliação das suas dificuldades (Selikowitz, 2010).

Ao considerarmos que *a dislexia é um “handicap” a para toda a vida*<sup>9</sup>, reforçamos a ideia que as crianças disléxicas apresentam necessidades educativas especiais, visto que suas dificuldades não desaparecem, apenas podem ser atenuadas, logo deverão ser integradas na educação especial e beneficiar das medidas educativas essenciais às suas características.

Tal como foi referido no capítulo 2, em Portugal é o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que enquadra as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente. Este Decreto-Lei pretende definir o grupo alvo da educação especial, bem como as medidas de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam que os alunos com NEE, bem como a organização o seu percurso educativo.

Como foi referido anteriormente a dislexia é considerada uma dificuldade específica de aprendizagem de carácter permanente, com limitações significativas na atividade e participação do aluno, nas suas aprendizagens. O facto de não ter acesso à leitura, ou apresentar dificuldades nela inibe o aluno de usufruir de experiências e oportunidades sociais e académicas. Portanto, esta problemática enquadra-se naquele diploma.

Assim, segundo o artigo 5.º do referido Decreto-Lei, a referenciação de um aluno, consiste na comunicação/formalização de situações que possam indiciar a existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente. De um modo geral a iniciativa pode vir de pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes, etc.. Há que ter presente que, embora qualquer destes serviços possa fazer a referenciação, a família deverá ser contactada para autorizar o processo de avaliação.

A referenciação é feita aos órgãos de gestão das escolas ou agrupamentos de escolas que a criança frequenta. Sua formalização é realizada através do preenchimento de uma formulário no qual se regista: o motivo da referenciação; informações sumárias sobre a criança; anexa-se toda a documentação que se considere importante para o processo de avaliação. Após a referenciação compete à direção da escola desencadear os procedimentos necessários que levarão à tomada de decisão no âmbito do processo de avaliação. Isto é, antes de avaliar formalmente a criança com referência à CIF, deve-se elaborar um parecer que verifica se as lacunas descritas na

---

<sup>9</sup> Paula Teles (2005) Diário de Notícia in [http://www.saudinha.com/parcerias/revista\\_imprensa/diario\\_noticias/2005/dn\\_2005\\_10\\_09\\_01.htm](http://www.saudinha.com/parcerias/revista_imprensa/diario_noticias/2005/dn_2005_10_09_01.htm) recuperado em 19/9/2011

referenciação, da criança, poderão ser temporárias devido a alguma situação que afetou a criança, como por exemplo: morte de um familiar, divórcio, etc.

Após a referenciação, o aluno é sujeito de uma avaliação especializada (artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 3/2008), esta avaliação é realizada pelos docentes de educação especial, pelo docente da turma, por um psicólogo com a cooperação do encarregado de educação. Para Correia (2003) o processo de avaliação é denominado de uma avaliação compreensiva que deve ser sempre efetuada por uma equipa interdisciplinar na medida que a dislexia é uma problemática complexa que requer o trabalho conjunto de vários especialistas. A avaliação

Uma avaliação compreensiva é um processo através do qual se estabelece a natureza exata das dificuldades de aprendizagem de uma criança, onde se estima em concreto os pontos fortes e fracos desta. Esta avaliação requer as competências de vários técnicos trabalhando em conjunto, de modo a complementarem-se para estabelecer a natureza e causas das dificuldades da criança, os pais/encarregados de educação deverão envolverem-se no processo de avaliação, (Selikowitz, 2010), devendo ser um dos elementos da equipa de avaliação.

Na mesma linha Serra (2008), menciona que com intuito de se realizar um bom diagnóstico, deverá efetuar-se uma avaliação estruturada, tendo em conta que é um processo complexo e que deverá reunir diversos elementos, de forma a assegurar a rigorosa e criteriosa identificação dos problemas que estão na origem do distúrbio, permitindo assim implementar estratégias educativas mais adequadas ao aluno. A avaliação neuropsicológica deverá integrar a avaliação de uma criança disléxica. Esta não terá como objetivo determinar o alcance ou extensão de uma possível lesão, mas identificar as capacidades da criança, de forma a despistar uma possível origem comportamental.

Thomson (1992, citado por Torres e Fernández, 2001 e Serra, 2008) considera que recolha de informação de carácter desenvolvimental, educativo, médico e social, antecede a exploração. Os principais dados de interesse pela sua possível ligação à perturbação em cada um dos níveis de expressão são descritos nos parágrafos seguintes.

O primeiro tópico é a história de desenvolvimento ou anamnese, e a avaliação inicializa-se com a recolha de informação, relacionada com os acontecimentos mais importantes do historial de desenvolvimento da criança. É de que referir que a informação, dada por parte dos pais, sobre a idade em que se inicializaram determinadas aquisições são importantes.

A história educativa incide na informação recolhida sobre o percurso escolar do aluno, como mudanças de escola, faltas, processos de ensino, tipo de turma, dificuldades centradas na leitura e escrita ou abrangendo outras áreas.

Na história médica, pretende-se procurar detetar a existência de eventuais problemas físicos como défices visuais ou auditivos, etc.. Esta recolha é de extrema importância, na medida em que pode delimitar a natureza funcional do problema de leitura e escrita.

Na história social pretende-se estudar a existência de outros familiares com dificuldades de aprendizagem ou com dislexia.

Para além destes quatro conceitos Torres e Fernández (2001) e Serra (2008) consideram que, uma vez obtida a informação preliminar mais significativa, passa-se à exploração das diferentes áreas que constituem o foco de interesse da avaliação neuropsicológica: perceção,

motricidade, funcionamento cognitivo, psicomotricidade, linguagem escrita e o desenvolvimento emocional.

Aquele que segundo vários investigadores consideram de extrema importância no diagnóstico da dislexia é o funcionamento cognitivo, porque é onde serão observados domínios como a memória, atenção, raciocínio numérico e verbal, ou a capacidade de abstração.

A psicomotricidade, isto é, o esquema corporal (identificação em si mesmo e no outro), a lateralidade (dominância lateral), orientação espacial (no espaço real e no espaço gráfico) e a orientação temporal (organização e sequenciação do tempo), os défices nesta área comprometem as aprendizagens escolares. Relacionar as capacidades da fala e linguagem com o comportamento apropriado para a idade. Esta avaliação abarca que a capacidade de fala e da linguagem, já que as relaciona com os processos psicológicos dos quais dependem.

É necessário realizar uma avaliação da linguagem, quer seja compreensiva através de ordens simples e complexas, mas também da linguagem expressiva através do conto de histórias e situações vividas. Como a dislexia se manifesta de forma específica no contexto escolar, é necessário avaliar os possíveis erros, tanto na leitura como na escrita.

A avaliação psicolinguística será uma segunda vertente a analisar aquando da realização de um diagnóstico e incorpora a sintaxe, a semântica e a fonologia. Esta avaliação permite especificar o mecanismo ou mecanismos responsáveis pelo problema, baseando-se na elaboração de uma série de tarefas intrínsecas (segundo o modelo de Seymour e MacGregor, 1984, citados pelos Torres e Fernández, 2001) à aquisição da leitura e escrita que destaca quatro tarefas:

- Tarefa de vocalização - a criança deverá ler em voz alta uma série de palavras: curtas, longas, fáceis, difíceis, verbos, substantivos, pseudopalavras, etc., que lhe são apresentadas por escrito;
- Tarefas de decisão lexical - as palavras são apresentadas à criança, de uma forma visual e auditiva, cabendo-lhe a tarefa de descobrir se esses estímulos representam palavras ou não;
- Tarefa de decisão semântica - as séries de palavras são apresentadas tal como a tarefa de decisão lexical, mas, neste caso, acrescenta-se diversas categorias nominais, como por exemplo nomes de países ou flores. Entretanto o aluno interpelado deverá decidir a qual das categorias semânticas pertence cada uma das palavras apresentadas;
- Tarefa de processamento visual - o sujeito deverá ler as palavras apresentadas, nas três posições espaciais (horizontal, vertical e em ziguezague).

Depois de terminada a avaliação, e em posse de todos os dados retirados da avaliação, a equipa multidisciplinar, incluindo os encarregados de educação deverão proceder à elaboração de uma intervenção discriminada no Programa Educativo Individual (PEI). Este documento é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem, deve focar as competências a adquirir, as estratégias a desenvolver na sala de aula, (Decreto-Lei n.º 3/2008 artigo 8.º).

## 7. Programa Educativo Individual

O “Manual” de apoio à prática de Pereira (2008), considera que o PEI constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo. Foi desenhado para responder às especificidades das necessidades de cada aluno. O PEI é fundamental no que se refere à operacionalidade e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem. Este procedimento facilita a progressão ao longo da escolaridade. O PEI é (artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 3/2008):

- Um documento formal que garante o direito à equidade educativa dos alunos com NEE de carácter permanente;
- Um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade de Crianças e Jovens (CIF-CJ) do aluno e estabelece as respostas educativas específicas requeridas por cada aluno em particular;
- Um documento que responsabiliza a escola e os encarregados de educação que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente;
- Um instrumento dinâmico que deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, passível de sofrer alterações.

O artigo 10.º aborda a preparação do PEI, que deve ser elaborado, conjuntamente e obrigatoriamente, pelo docente responsável pela turma, pelo docente de educação especial e pelo encarregado de educação, ou seja, por quem melhor conhece o aluno. A sua elaboração deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação, dando-se início à sua implementação (artigo 11.º). Para tal é necessário ser aprovado no conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo e existir uma autorização expressa dos encarregados de educação. Este documento deve ser avaliado no final de cada período e no final do ano, através de um relatório circunstanciado, que também refere as propostas para o próximo ano letivo.

Na escola o PEI assume uma grande importância porque é documento que prevê todas as medidas educativas, bem com as estratégias necessárias para o sucesso educativo daquela criança. É um documento flexível que pode ser alterado sempre que seja necessário modificar as medidas educativas, podendo assim, acompanhar os percursos escolares do aluno dentro das suas competências.

Este documento contempla todas as adequações do processo de ensino e de aprendizagem, que só podem ser implementadas se estiverem previstas no PEI. Estas adequações têm por objetivo facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças e jovens com necessidades educativas de carácter permanente. A adequação deste processo vai exigir, por parte da escola, mudanças na sua organização, para que todos os alunos obtenham as respostas educativas mais adequadas. Passamos a enunciar as medidas que consideramos adequadas para os alunos disléxicos:

- O apoio pedagógico personalizado (artigo 17.º) inclui; o reforço de estratégias a desenvolver com o aluno ou com a turma, ao nível da organização, do espaço e das atividades; o estímulo e reforço de determinadas competências e aptidões

necessárias à aprendizagem e reforço e desenvolvimento de competências específicas;

- As adequações curriculares individuais (artigo 18.º) consistem na elaboração de adequações de âmbito curricular que não ponham em causa o currículo comum, que constam na introdução de objetivos e conteúdos intermédios;
- As adequações no processo de avaliação (artigo 20.º) são alterações no tipo de provas, nos instrumentos de avaliação certificada e nas condições de avaliação, isto é, na forma periodicidade, duração.

Neste capítulo tratamos daquilo que se entende por dislexia referindo algumas características desta problemática. Bem como os contributos que sua origem neurológica, e cognitiva trouxe para o estudo e compreensão da dislexia e dos seus comportamentos e problemas escolares.

Após a identificação das dificuldades de leitura, surge um processo de avaliação que culmina na elaboração do seu PEI. Este documento descreve todo o historial do aluno, bem como as medidas educativas aplicadas e estratégias a utilizar, para que o aluno disléxico obtenha sucesso educativo.

## CAPÍTULO 4 - DIA-A-DIA DA DISLEXIA NA SALA DE AULA

Segundo Serra (2008) o nosso cérebro tem uma infinidade de potencialidades, que há alguns anos atrás eram totalmente desconhecidas. Atualmente, apesar de haver certas zonas do cérebro que continuam a ser enigmáticas, houve investigações cujos resultados trouxeram conhecimentos que nos permitem desenvolver um trabalho pedagógico mais eficaz e consciente, recorrendo a metodologias mais estimulantes e adaptadas ao funcionamento cerebral. Para tal, é preciso ter em consideração os ritmos biológicos e as motivações individuais, que variam com a idade e os estilos de aprendizagem de cada um. Também é importante referir que as competências e os saberes são processados e armazenados de forma diferente, registando-se uma profunda influência das emoções nas situações de aprendizagem.

Deste modo, é fundamental providenciar ambientes de trabalho e situações de aprendizagem que estimulem o funcionamento cerebral, ajudando os alunos a desenvolverem os seus processos de aprendizagem, onde estará incluída a capacidade de gerir as suas próprias emoções. Esta informação é importante para todos os alunos, de uma forma geral, e para os disléxicos, em particular, sobretudo se pensarmos na sua forma exclusiva e desordenada de processar a informação. Estes alunos, que combinam habilidades com dificuldades, precisam de condições educativas particulares para que possam, à sua maneira, desenvolver todas as suas potencialidades, encurtando visivelmente a distância entre os seus pares. Para tal é necessário intervir (idem, 2008).

### 1. Intervenção

Intervenção é o termo mais utilizado para descrever um conjunto de procedimentos que poderão ajudar na aquisição dos processos requeridos para a aprendizagem da leitura e da escrita. O que interessa ao professor é saber como atuar e o que fazer para ensinar o seu aluno disléxico. Para (Serra, 2008) não existem porções mágicas ou tratamentos adaptáveis a todos os casos: pelo contrário cada caso deve ser encarado na sua especificidade e singularidade.

No entanto Teles (2004) relembra que avaliar sem intervir não faz sentido, porque não permite ultrapassar as dificuldades. Após a avaliação e com base nos resultados obtidos deverão ser implementadas as medidas de intervenção adequadas a cada caso.

Lobo Antunes (2009) refere que não existem comprimidos que curem a dislexia, pelo que a solução é trabalho! Após a confirmação do diagnóstico compete aos técnicos criar materiais atraentes, formas divertidas de a criança descobrir o mundo da escrita, utilizar técnicas multissensoriais, aproveitar os interesses da criança. Os professores podem apoiar um aluno disléxico utilizando as seguintes estratégias:

- Instruções explícitas;
- Ensino mais intenso;
- Apoio suplementar com reforço constante;

- Ler tudo: marcas de produtos nos supermercados, indicadores de localidades, histórias aos quadradinhos, revistas, jornais e livros;
- O material de leitura deve estar ao nível real da criança, não ao nível que “deveria” estar. A ideia é instalar um sentimento de confiança e competência, não o inverso;
- Não há qualquer vantagem em expor a criança ao ridículo e troça de toda a turma. A leitura em voz alta pode ser causa de tremendo stress e humilhação. A criança poderá “treinar” previamente a leitura do texto e corrigir pequenas falhas. O papel principal dos professores é encontrar o caminho do sucesso para as crianças que têm a obrigação (e o privilégio), de educar;
- É importante mostrar à criança que há coisas fantásticas guardadas nos livros que esperam por ser lidos. Alguém terá de lhos ler primeiro;
- A criança poderá ter vinte minutos por dia de leitura silenciosa obrigatória;
- Poderão ser dadas pistas que indiquem para onde vai o texto, através, por exemplo, de conversa sobre o que se imagina que se vai suceder a seguir;
- Utilizar todos os materiais, incluído o próprio corpo, para desenhar as letras. Quem tem a paixão de ensinar transmite o gosto pela matéria que ensina, cria adeptos;
- A matéria mais complexa deve ser ensinada de manhã, e a que exige atividade física à tarde;
- Os enunciados devem ser claros, curtos, com letras bem legíveis e espaços adequados entre as palavras. Se necessário as instruções deverão ser completadas com informação oral. As perguntas são feitas para aferir compreensão e conhecimentos de factos, associações, ideias, etc.

Segundo Teles (2004) é possível através de intervenção especializada, melhorar as competências leitoras dos disléxicos. Os resultados dos estudos de Sally Shaywitz provaram que é possível “reorganizar” os circuitos neurológicos se for implementado um programa reeducativo concebido com base nos novos conhecimentos neurocientíficos, este programa será referido no próximo ponto. Atualmente verifica-se um grande consenso, quer em relação aos princípios orientadores, estratégias educativas, quer em relação aos conteúdos, o que ensinar. Esta autora refere que a Associação Internacional de Dislexia promove ativamente a utilização dos métodos multissensoriais, indicando os princípios e os conteúdos educativos a ensinar:

- Aprendizagem multissensorial: a leitura e a escrita são atividades multissensoriais. As crianças têm necessidade de olhar para as letras impressas, dizer, ou subvocalizar os sons, fazer os movimentos necessários à escrita e usar os conhecimentos linguísticos para aceder ao sentido das palavras. Sendo utilizadas em simultâneo as diferentes vias de acesso ao cérebro; os neurónios estabelecem interligações entre si facilitando a aprendizagem e a memorização.
- Estruturado e cumulativo: a organização dos conteúdos a aprender segue a sequência do desenvolvimento linguístico e fonológico. Inicia-se com os elementos mais fáceis e básicos e progride gradualmente para os mais difíceis. Os conceitos

ensinados devem ser revistos sistematicamente para manter e reforçar a sua memorização;

- Ensino direto e explícito: os diferentes conceitos devem ser ensinados direta, explícita e conscientemente, nunca por dedução;
- Ensino diagnóstico: deve ser realizada uma avaliação diagnóstica das competências adquiridas e a adquirir;
- Ensino sintético e analítico: devem ser realizados exercícios de ensino explícito da “fusão fonémica”, “fusão silábica”, “segmentação silábica” e “segmentação fonémica”;
- Automatização das competências aprendidas: as competências aprendidas devem ser treinadas até à sua automatização, isto é, até à sua realização, sem atenção consciente e com mínimo de esforço e de tempo. A automatização irá disponibilizar a atenção para aceder à compreensão do texto.

Embora a escola procure a inclusão, seguindo as políticas de igualdade de oportunidades, continua a tem de preparar os seus alunos para atingir os objetivos standardizados, mas deve também atender às diferenças dos alunos, e conduzi-los a determinados objetivos, é aqui que surgem as dificuldades quando se consideram os alunos disléxicos. Como é do conhecimento geral a responsabilidade na prevenção do insucesso escolar recai sobre a escola, logo sobre os professores. Um aluno disléxico ter direito a obter sucesso escolar, mas se não o alcança porque não consegue aprender da forma como o professor o ensina, então este tem de o ensinar da forma que ele aprende. Se o aluno não consegue aprender a ler com o método de leitura dos seus colegas então é necessário que o professor utilize outro método.

Sem esquecer que cada caso é um caso. Não há receitas nem recomendações infalíveis e apropriadas a todas as situações. No entanto existem orientações facilmente aplicáveis e reconhecidas como válidas. É importante que o aluno beneficie de apoios que reforcem as suas aprendizagens, e de apoios educativos especializados que envolvam avaliação do seu perfil desenvolvimental e académico bem como intervenção individualizada, de modo a que o aluno desenvolva as suas competências de leitura e escrita, treinando-as recorrendo a atividades e/ou exercícios específicos.

## 2. O programa Shaywitz

*As duras realidades da experiência de viver com a dislexia frequentemente podem entrar em dramática rota de colisão com as perceções de professores. E que para muitas crianças afetadas, a dislexia é responsável pela anulação das alegrias da infância. (Shaywitz, 2008, p. 16)*

Não desprezando as ideias e opiniões apresentadas pelos autores do capítulo anterior, mas consideramos que a teoria apresentada por Sally Shaywitz, uma das grandes defensoras das atuais teorias sobre a problemática, é a que mais se adequa a para a elaboração de uma guia para professores. Constatamos que abrange todos os domínios da dislexia, e com o seu programa conseguiu abordar estratégias essenciais na elaboração de uma intervenção que permita ao

professor de turma, juntamente com o professor de educação especial, não descuidando o papel dos encarregados de educação, uma eficaz intervenção no ensino de uma criança disléxica. Assim, seguidamente iremos abordar os seus pontos fundamentais.

Este programa centra-se em três objetivos essenciais. Conceber uma intervenção no campo da leitura de fácil implementação por um professor. Permitir integração deste programa no restante trabalho da turma. E por último possibilitar uma monitorização constante da leitura do aluno.

## 2.1. Decifrar o código da leitura

No estágio inicial da leitura, o primeiro objetivo é chamar a atenção da criança para os sons da linguagem. É importante não esquecer que as crianças diferem nos progressos que fazem ao longo deste percurso. Algumas necessitarão de percorrer lentamente cada um dos passos, enquanto que outras progredirão mais rapidamente, não necessitando de serem instruídas ao longo de todos os passos do processo. O essencial é que a criança desenvolva uma consciência fonética, a tarefa mais importante e, por vezes, mais difícil ao aprender a ler e a base de toda a subsequente instrução do campo da leitura e da ortografia. É fundamental não esquecer que se ensina a consciência fonética não como um fim em si mesmo, mas devido à sua importância central para ajudar a criança a compreender a relação entre letras e sons e para, em última instância, se tornar leitora.

A criança começa por reparar que as palavras são constituídas por partes. Acabando por ganhar gosto por brincar com rimas, ajudando a estabelecer as bases para o ensino da consciência fonémica.

O primeiro passo a dar com a criança, é levá-la a desenvolver uma crescente consciência de que as palavras podem rimar. Estar sintonizadas para a rima sensibiliza crianças para o facto de que palavras são passíveis de serem decompostas.

Depois de entrarem em contacto com a rima e de desenvolverem a noção de que as palavras são construídas por segmentos, as crianças estão prontas para o passo seguinte na direção da leitura: decompor e voltar a compor palavras. Ao soletrar a criança segmenta a palavra falada nos seus sons que depois são associados para formar a palavra. Trabalhar as palavras é o primeiro passo a dar no processo de aprender a ler. As crianças que estão a ler têm de desenvolver uma clara consciência da autonomia interna da palavra falada e escrita.

Há boas razões para começar pelas sílabas. Estas são as unidades fonéticas fundamentais, acima do som, e são relativamente fáceis para as crianças identificarem e manipularem. Uma atividade que ajuda a segmentar uma palavra consiste em contar o número de sílabas do seu próprio nome.

Decompor as palavras em sílabas é relativamente fácil. As palavras já são permeáveis à divisão e facilmente são decompostas. Pelo contrário, o grande passo seguinte, ter noção de que as palavras faladas podem ser decompostas em segmentos ainda menores - os fonemas-, é difícil para a maior parte das crianças que está a começar a ler, sendo particularmente difícil para as crianças disléxicas.

As crianças podem começar por praticar exercícios de comparação ou de correspondência de sons em diferentes palavras. O objetivo é levar a criança a começar a pensar acerca de como os sons nestas palavras se comparam uns com os outros. Começa-se sempre por pedir às crianças que façam corresponder os primeiros sons das palavras e, depois, que faça o mesmo em relação aos sons finais. Pode-se utilizar um conjunto de cartões com imagens de objetos do dia-a-dia. Pode-se também recortar as imagens de uma revista e colar cada uma num cartão, ou pode usar as imagens dos jogos de tabuleiro infantil.

## **2.2. Passar à escrita**

A partir do momento que a criança apreendeu a natureza samental das palavras faladas e encontra-se a familiarizar-se com os sons individuais, está pronta para as letras. Pode agora começar a usá-las com o objetivo de conseguir ler. Para esta autora aprender os sons e usar diferentes sons e combinações de letras para descodificar recebe a designação de método analítico-sintético. Para vinte e seis letras, temos cerca de quarenta e seis sons que um leitor em desenvolvimento pode associar letras e criar a escrita, ou “fala visível”.

A associação de letras e de grupos de letras a sons tem sido tradicionalmente ensinado no 1º Ciclo. Dependendo do grau de preparação para tal aprendizagem que caracteriza cada criança, esta instrução pode, com excelentes resultados, ser iniciada logo no ensino pré-escolar. Saber como é que as letras representam os sons ajuda as crianças a prestarem melhor atenção aos sons individuais, quando estes ocorrem na palavra falada.

A prática revela-se um fator importante, só se aprende a ler, lendo. A nova tecnologia de imagiologia cerebral revela o poderoso efeito positivo da prática na criação de circuitos neurais relacionados com o desenvolvimento do que os cientistas chamam de capacidade ou competência. Basicamente o cérebro aprende pela prática.

Quando a criança desenvolveu a consciência da forma com as letras se relacionam com os sons, retira grandes benefícios das oportunidades de pôr em prática o que acabou de aprender.

## **2.3. Instrução adaptada às necessidades individuais da criança**

A instrução adaptada às necessidades individuais da criança apresenta vários elementos críticos que são os seguintes: individualização, retorno e orientação e avaliação constante.

Em relação ao primeiro elemento a dimensão e a flexibilidade dos grupos a serem ensinados são aspetos importantes. Alguns componentes da leitura, como o vocabulário, podem ser ensinados numa atividade concebida para a turma. No entanto, tendo em conta a variabilidade das competências de leitura existentes numa sala de aula, outros componentes, como as competências fonológicas básicas e a leitura em voz alta, são melhor abordadas em contexto de pequeno grupo, para que cada criança receba atenção individualizada, pelo menos uma vez por semana, quando tenta soletrar palavras ou ler em voz alta. As crianças que evoluem mais lentamente, retirarão benefícios do facto de estarem inseridas em grupos mais reduzidos e da competência em causa receber atenção mais intensa.

No segundo elemento refere-se que a aprendizagem deve ser ativa, havendo lugar a muitas interações professor-aluno. Idealmente, o professor faz a modelagem da leitura junto da criança e, depois, faz o retorno e orienta o aluno, quando este relê a passagem em voz alta. Este aspeto que é melhor analisado através da observação direta, enquanto visita a sala de aula do seu filho.

O último elemento consiste na avaliação constante. As competências de leitura da criança devem ser avaliadas com base nas observações informais do professor e em avaliações formais. A avaliação da leitura tem de ser um processo permanente, de forma a refletir as suas necessidades em constante mudança. Nos primeiros anos de escolaridade (do 1º ao 3º ano), a leitura deve ser avaliada pelo menos três vezes ao longo do ano letivo para monitorizar o desenvolvimento das competências. A avaliação deverá ser mais frequente se existirem indicadores de ausência de progressos.

## **2.4. Aspetos essenciais de uma intervenção eficaz no campo da leitura**

São vários os aspetos que contribuem para o sucesso da intervenção, mas neste ponto iremos abordar questões de implementação.

### *A. Intervenção precoce*

O diagnóstico é o primeiro passo a dar, no sentido de o professor ser bem-sucedido a ensinar uma criança disléxica a ler, e quanto mais precoce for, melhor.

As crianças que recebem apoio precocemente podem usar a mesma via neural mais rápida que possibilita a leitura que os seus colegas de turma realizam. As crianças que são diagnosticadas mais tarde perdem um período de prática essencial. Os maus leitores são os que não têm hipóteses de praticar a leitura tanto quanto necessário, apesar de serem os que mais necessitam de o fazer. Eles evitam ler, leem menos e, como resultado, atrasam-se cada vez mais em relação aos seus colegas. Uma criança disléxica que não é diagnosticada até ao 3º ano de escolaridade, ou mais tarde ainda, já está atrasada milhares de palavras não aprendidas, uma diferença que tem de se eliminar, se alguma vez quiser ficar ao mesmo nível dos seus colegas.

Assim, a melhor intervenção é a prevenção, a ter lugar já no ensino pré-escolar, ou a remediação, com o início no 1º ano de escolaridade.

### *B. Instrução intensa*

O ensino da leitura junto de uma criança disléxica tem de ser muito intenso. Isto reflete a necessidade que a criança disléxica tem de mais instrução, mais aferida e mais explícita. Não se deve esquecer que em relação aos colegas da turma, esta criança está mais atrasada e tem de fazer mais progressos do que eles para atingir o mesmo nível.

O ensino eficaz da leitura é sensível às necessidades únicas da criança, às suas ações e ao seu comportamento. O professor deve saber abrandar o ritmo do ensino, repetir, acelerar ou alterar o ritmo, encontrar uma explicação alternativa e parar. Isso significa que o professor da criança tem de interagir com ela com a necessária frequência para ser capaz de detetar

alterações e para adaptar o seu ensino a elas. É fundamental que o aluno seja objeto de um ensino especializado no campo da leitura durante quatro a cinco dias por semana. Menos tempo fragilizará bastante as possibilidades de sucesso.

### C. *Ensino de alta qualidade*

O conhecimento que o professor tem da forma como as crianças aprendem a ler, bem como a experiência que tem no ensino de um programa específico, são fatores que no fim irão determinar o sucesso de um programa de leitura. Aprender e usar uma estratégia não são necessariamente uma e a mesma coisa.

Ensinar uma criança a ler é uma tarefa difícil. Conseguir a atenção da criança requer esforço constante por parte do professor. Ler é um trabalho duro para uma criança disléxica e o objetivo do professor é impedir que ela se afaste das tarefas.

### D. *Duração suficiente*

Um dos erros mais comuns, ao ensinar uma criança disléxica a ler é suspender prematuramente a instrução que parece que está a funcionar. Uma criança que está a ler de forma precisa, porém não fluente, e cujo nível de leitura corresponde ao ano de escolaridade em que se encontra, ainda necessita de instrução intensiva nesse campo. É evidente que, quanto mais a identificação e o eficaz ensino da leitura são adiados tanto mais tempo a criança necessitará para eliminar essa diferença e acompanhar os seus pares.

## 2.5. **Ensinar uma criança disléxica a ler**

Todos os professores querem que os seus alunos aprendam a ler, normalmente esta é uma angústia partilhada pela maioria dos professores que têm alunos do 1º ano de escolaridade. Utilizam o método de leitura adotado pelos livros do agrupamento, e pouco contacto tiveram com outros métodos. Sempre que se propõe que seria melhor mudar o método de leitura para uma determinada criança, constata-se alguma resistência, e demonstram que não estão confortáveis com outros métodos, porque também não tiveram oportunidade compreender as diferentes fases que são necessária para melhorar a aprendizagem da leitura das crianças com dificuldades de leitura.

### A. *Aprender a ler palavras de forma precisa*

Quando as crianças se encontram a frequentar o 1º ano de escolaridade, as suas competências a nível da leitura já são um forte indicador dos seus desempenhos nesse campo.

Para serem capazes de ler e de escrever, todas as crianças têm de dominar os mesmos elementos de leitura. O processo a seguir para dominar cada um destes passos simplesmente é mais difícil para o leitor com dificuldades. Os aspetos de um programa de intervenção eficazes são:

- Instrução sistemática e direta no campo: da consciência fonémica que consiste em reparar nos sons, identificar e manipular os sons da linguagem falada e do método

analítico-sintético que consiste na forma como as letras e grupos de letras representam os sons da linguagem falada:

- Ler palavras em voz alta (descodificar);
  - Soletrar;
  - Ler palavras irregulares que têm de ser reconhecidas à vista;
  - Vocabulários e conceitos;
  - Estratégias de compreensão da leitura.
- Prática na aplicação destas competências à leitura e à escrita;
  - Treino da fluência;
  - Experiências enriquecedoras no campo da linguagem: ouvir, falar acerca de e contar histórias.

#### *B. Passar da precisão à fluência*

A fluência para o leitor disléxico é difícil de atingir. Portanto, é particularmente urgente que a criança disléxica que já adquiriu algum grau de precisão na leitura, mas que ainda lê de forma lenta e hesitante, receba treino contínuo para o desenvolvimento da fluência.

As abordagens que valorizam a repetida leitura em voz alta, apoiada pelo retorno e pela orientação por parte do professor, são as que têm os resultados mais eficazes.

Cada sessão de treino da fluência só deve exigir alguns minutos por dia. A prática tem de ser consistente e deve estender-se por um período de semanas, preferivelmente meses. Uma vez que a influência se desenvolve com base na precisão, os alunos têm de praticar em materiais que já consegue descodificar. Em termos práticos, isto significa que têm de ser capazes de ler com elevado grau de precisão a passagem que selecionam, fazendo não mais do que um erro quatro vezes (claro que isso não tem de ser feito durante a mesma sessão de treino). Os alunos necessitam de ver sinais tangíveis dos seus próprios progressos. Medir a velocidade de leitura e, depois, passar os resultados para um gráfico, é uma prova visível do respetivo progresso e uma forte motivação para o aluno esforçado continuar a praticar.

Geralmente consegue-se treinar com sucesso a fluência através de repetidas leituras em voz alta de passagens inteiras ou de palavras isoladas. Na prática é imposto um limite quanto à velocidade a que uma palavra necessita de ser proferida. Limites mais apertados resultam em velocidades de leituras superiores. O objetivo é reduzir os tempos a menos de um segundo por palavra, de forma a criança ler pelo menos sessenta palavras por minuto. Estas podem ser palavras isoladas escritas em cartões ou podem ser escritas em filas de cinco ou seis palavras impressas ao longo de um cartão maior.

O objetivo da repetição cada vez mais rápida de palavras é permitir a associação das características de uma palavra de forma tão estreita que se tornam e funcionam com a unidade - os pré-requisitos para integrar o sistema responsável pela identificação automática da forma de vocábulos. Não é surpreendente descobrir que os leitores lentos, ou maus leitores, parecem beneficiar ainda mais da prática de repetição da leitura, por comparação com os benefícios que essa prática traz aos seus pares mais capazes no campo da leitura.

A fluência pode começar a ser trabalhada quando a criança está a aprender a ler. Os textos de fácil decodificação são ideais para proporcionar o tipo de prática repetitiva de que a criança precisa para rapidamente ser bem-sucedida a ler um pequeno núcleo de palavras. As palavras devem ser praticadas até poderem ser lidas fluentemente. Logo que tal aconteça, a criança pode começar a ler um conjunto mais vasto de livros e de histórias, proporcionando-lhe o tipo de prática de que necessita para desenvolver o seu vocabulário de leitura e construir um crescente número de representações precisas de palavras.

A chave é descobrir formas agradáveis e atrativas de incentivar a leitura em voz alta. Levar a criança a praticar a leitura de poesia, é um excelente método para desenvolver a fluência. Os poemas normalmente são curtos, têm rima, e são ideais para serem lidos com rapidez e com expressividade.

Muitos alunos apreciam e retiram benefícios das dramatizações de guiões de peças de teatro. Apreciam o drama que acompanha as repetições e são participantes interessados, e melhoram a sua fluência leitora.

Os alunos também apreciam ler e reler letras de músicas. Podem ser entregues essas letras a uma turma inteira ou a grupo para que sejam lidas ou então a canção é cantada vários dias seguidos.

As crianças mais velhas são as mais afetadas pela falta de fluência. Esperamos que leiam mais e compreendam mais, mas elas são dificultadas pelo incrível esforço e tempo que a leitura lhes exige. Não é demasiado tarde para estas crianças beneficiarem de programas de práticas da velocidade da leitura cuidadosamente definidos. Aplicam-se os mesmos princípios descritos para crianças mais novas, adaptando-os, porém, às necessidades e aos interesses de alunos mais velhos. Ler passagens em voz alta é útil para todas as idades. No entanto, os alunos mais velhos têm dificuldade em descobrir materiais adequados para ler em voz alta. Porque o material que existem apresenta uma discrepância em relação aos seus interesses e desenvolvimento intelectual.

É importante para os alunos mais velhos a leitura em voz alta de palavras isoladas, especialmente as chamadas palavras irregulares. Por volta do 4º ano de escolaridade, regista-se um tremendo aumento do número de palavras irregulares, as que não seguem as regras ou que não são fáceis de soletrar. A menos que pratique essas palavras, estas serão um contratempo. Estas têm a probabilidade de surgirem em materiais de leitura destinados a alunos de anos mais avançados, mas têm de ser aprendidas através da prática de repetição, como parte de exercícios de fluência.

Os alunos praticam ler em voz alta palavras retiradas das matérias de diferentes áreas, como estudo do meio. Na prática, o aluno e o professor analisam em conjunto os textos de uma determinada área curricular que foram distribuídos para serem lidos, desenvolvendo uma lista de palavras que o aluno tem de praticar. Estas palavras podem ser registadas em cartões ou no computador para o aluno praticar a sua leitura em voz alta. É também útil o aluno ouvir o texto em registo áudio, enquanto ao mesmo tempo lê. Sem estes apoios, distribuir material de leitura de um manual a um aluno disléxico pode conduzir apenas a frustração e a desilusão.

Desenvolver um vasto repertório linguístico também contribui para a leitura fluente de palavras. Para os leitores disléxicos, os programas de computador são úteis para apoiar o ensino de vocabulário.

A falta de fluência na leitura é frequentemente acompanhada pela falta de fluência da linguagem falada, isto é, pela dificuldade em rapidamente recuperar palavras, tal como acontece quando um aluno é solicitado na sala aula para explicar ou descrever um tópico. Falar acerca de, e usar vocabulário específico relevante para uma área curricular frequentemente ajuda a tornar mais eficazes os processos de recuperação de palavras, permitindo ao aluno aceder mais rapidamente ao que ele pretendia dizer. Estas estratégias (analisar, rever e falar acerca de) são crucialmente importantes para estas crianças disléxicas, se queremos que elas participem nas aulas, e nos períodos de debate.

Um aspeto da fluência que tem impacto particular sobre os alunos mais velhos diz respeito à relação complexa entre velocidade de leitura (fluência) e a compreensão leitora. À medida que os leitores se tornam mais fluentes compreendem melhor o que leem. É, no entanto, importante compreender que, até os leitores disléxicos se tornem leitores fluentes, eles desenvolverão tanto mais a sua compreensão do que estão a ler quanto mais tempo lhes for dado para lerem.

Quase tão importante como ensinar o aluno a ser fluente é avaliar a fluência. Existem orientações úteis para o ajudar a avaliar o grau de fluência de uma criança, por comparação com outras crianças da mesma idade. Para as crianças que frequentam os primeiros anos de escolaridade, a velocidade de leitura em voz alta esperada é a apresentada na tabela seguinte.

Ano de escolaridade	Palavras corretamente lidas por minuto (PCLPM)
primavera, 1 ° ano	40 a 60
primavera, 2 ° ano	80 a 100
primavera, 3 ° ano	100 a 120
4° ano e seguintes	120 a 180

Tabela 2 - PCLPM para avaliar a fluência<sup>10</sup>

Estes valores são aproximações, para dar uma indicação quanto ao se poderá esperar em termos de velocidade de leitura.

Para se avaliar a fluência leitora de uma criança, seleciona-se dois ou três parágrafos dos materiais que lhe foram distribuídos para ler. Pede-se à criança para ler em voz alta, para garantir que os consegue ler de forma confortável (dezanove em cada vinte palavras corretamente lidas). Seguidamente, pede-se para que leia tão rapidamente quanto possível, mantendo a precisão da leitura. Marque um minuto e deixe-o ler em voz alta durante esse tempo. Conte o número total de palavras lidas. Cronometrar a leitura pode ser complicado, por isso, será melhor marcar o tempo de leitura de dois ou três parágrafos e fazer a média, para chegar a números fiáveis. (É útil fazer uma cópia dos parágrafos que estão a ser lidos, para poder assinalar quaisquer palavras que sejam incorretamente lidas, omitidas ou sobre as quais a

<sup>10</sup> Fonte Shaywitz (2008, p.301)

criança hesita durante mais do que três segundos, antes de as ler. Se o aluno efetua um erro e depois se autocorrige dentro do período de três segundos, a palavra é considerada como correta). Some o número de erros detetados durante a leitura. A pontuação do PCLPM corresponde ao número total de palavras lidas menos o número das erradamente lidas. Tão importante como o avaliar a velocidade de leitura da criança é manter um registo (num gráfico), pelo menos semanal, dos seus progressos, enquanto continua a praticar.

Para aprender ler a criança tem de perceber de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e que as letras do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas. Até parece fácil, mas não é, porque na linguagem oral não é perceptível essa divisão.

Sendo a leitura a transcrição de um código gráfico, para um código fonológico, as dificuldades de identificação e discriminação fonológica refletem-se negativamente na sua aprendizagem.

Existem em Portugal vários métodos fonético e multissensorial que têm como objetivo o desenvolvimento das competências fonológicas. Estes permitem às crianças inicializar a aprendizagem da leitura e da escrita mediante a realização de atividades lúdicas, atrativas e divertidas. Concordamos com a ideologia de que para a grande maioria das crianças estes métodos proporcionam uma aprendizagem sem esforço e com prazer. Contudo são métodos que ainda não encontram condições de utilização na sala de aula, porque as escolas não têm recursos materiais e humanos para tal, serão mais eficazes no ensino de um para um e parece-nos que não serão adequados em determinadas problemáticas.

A escolha deste programa e a sua adaptação teve como base a necessidade de criar um guia, não com exercícios para utilizar, mas sim como uma orientação dos pontos essenciais para ensinar uma criança a ler, de modo a que o professor pudesse compreender e conceber uma intervenção no campo da leitura, que permitisse ensinar a ler as crianças disléxicas, mas que também possibilitasse um alargamento desse trabalho para toda a turma.

A nossa experiência pedagógica remetemos para a não existência de programas específicos para trabalharem com crianças disléxicas nas nossas escolas. As crianças aprendem utilizando o mesmo método da turma. Em determinados agrupamentos estes alunos mas recebem um apoio personalizado do professor da turma quando se aplica e beneficiam de apoio individualizados por docentes especializados, normalmente.

## CAPÍTULO 5 - DESIGN EMPÍRICO

Tendo em conta o objetivo de estudo, os objetivos definidos e as respetivas questões optamos por um tipo de estudo histórico-descritivo, exploratório de abordagem qualitativa e quantitativa. Quantitativa, pois tal como refere Fortin (1999), utiliza dados numéricos para obter informações, descrever e testar relações, este estudo é correlacional, uma vez que visa explorar e determinar a existência de relações entre as variáveis, com vista à descrição.

Os critérios para a classificação dos tipos de pesquisa variam de acordo com o enfoque dado pelos autores. Best (1972, citado por Lakatos e Marconi, 1982, p. 19) refere que uma pesquisa histórica *descreve o que era*, e uma pesquisa descritiva *delineia o que é*. Deste modo, consideramos que este é um estudo histórico, visto que pretendemos descrever uma experiência passada, porque o agrupamento acabou as suas funções no ano letivo de 2010/2011 e um estudo descritivo porque fornecem uma descrição dos dados, quer sejam sob a forma de palavras, de números ou de enunciados descritivos das relações entre as variáveis, de características quantitativas ou qualitativas (Fortin, 1999).

Bruyne et al (1991, citado por Pardal, 1995) acrescentam que os estudos descritivos centram-se num objeto, analisando-o detalhadamente, sem assumir pretensões de generalização.

Para Lakatos e Marconi (1996, citadas por Fernandes, 2003) uma pesquisa descritiva pode ser um estudo de verificação de hipóteses, o qual contém hipótese explícitas a serem verificadas, derivadas da teoria, consistindo-se em caso de associação de variáveis.

Quivy e Campenhout (1995) referem que a credibilidade desta metodologia é maior se houver rigor na construção dos instrumentos de recolha de dados, obedecendo a uma criteriosa escolha da amostra e a uma formulação clara e explícita das questões.

Com base na bibliografia especializada sobre a temática, escolhemos para a nossa investigação recolher os dados através da aplicação de um questionário a todos os professores com turma, pois este era um método que respondia aos objetivos perseguidos com o estudo e possibilidades operativas.

### 1. As hipóteses e a operacionalização das variáveis

A organização de um trabalho em torno de hipóteses de trabalho, constitui a melhor forma de o conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade (Quivy e Campenhout, 1995). Considerando que uma hipótese é uma resposta suposta, provável e provisória a um problema Lello (1979, citado por Sousa, 2009). E tendo com base as questões anteriores, foram elaboradas hipóteses que serviram de linha condutora de toda a investigação. Consideramos como hipóteses de trabalho:

- Será que os professores do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas 'S' demonstram terem conhecimentos sobre os comportamentos apresentados pelas crianças

disléticas, que lhes permitirá identificar as suas características e necessidades, de modo a melhorar o seu apoio na sala de aula?

- Será que os professores do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas 'S' com mais formação contínua demonstram terem mais conhecimentos sobre os comportamentos apresentados pelas crianças disléticas, que lhes permitirá identificar as suas características e necessidades, de modo a apoiar melhor estas na sala de aula?

É por base o facto de que é na escola que a dislexia, de facto se manifesta. Há disléticos que revelam as suas dificuldades em outros ambientes e situações, mas nenhum deles se compara à escola, local onde a leitura e a escrita são permanentemente utilizadas e avaliadas. A escola que conhecemos certamente, não foi feita para os disléticos. Objetivos, conteúdos, metodologias, organização, funcionamento e avaliação, que nada têm a ver com ele. Não é por acaso que muitos disléticos não sobrevivem à escola e os que conseguem resistir, fazem-no astuciosamente, por meio de artifícios que lhe permite ultrapassar as exigências dos professores, as humilhações sofridas e principalmente as notas. Correia (2008a) <sup>11</sup> afirmava que, em Portugal *a legislação não contempla a categoria das dificuldades de aprendizagem específicas (DAE) e, por conseguinte, os alunos que apresentam esta problemática são totalmente ignorados e, na maioria dos casos, entregues a um insucesso escolar total que leva a níveis assustadores de absentismo e de abandono escolar.*

Na nossa perspetiva consideramos fundamental para melhorar este panorama que o professor conseguia identificar adequadamente a problemática, principalmente tendo em conta que *do número total de alunos com DAE, 80% são disléticos* (Correia, 2008a)<sup>12</sup>. Os conhecimentos que os professores apresentam sobre as características destes alunos, poderão ser determinantes, quer no seu sucesso escolar, bem como na construção da sua personalidade. Os professores só poderão identificar corretamente as características destes alunos se realizarem formação atualizada sobre a temática. Estes conhecimentos permitiram que o professor possa reconhecer a dislexia como uma condição permanente, e que os alunos devem ter direito a serviços de educação especial, quando sor necessário, e que estas crianças nunca deverão ser prejudicadas pelas suas lacunas. Foi pensando em todos estes aspetos que formulamos as nossas hipóteses de trabalho.

Por tudo o que foi referido anteriormente e concordando com Sargento (citado por Pereira, 2009) quando refere que têm surgido recentemente muitos trabalhos de investigação sobre esta patologia, desenvolvidos por especialistas, que têm permitido um avanço significativo no estado da arte da dislexia, criando condições para um maior conhecimento desta perturbação e uma melhor orientação para o diagnóstico e intervenção eficaz. Contudo, e apesar de esta problemática ser ultimamente muito falada, a verdade é que ainda existe muito desconhecimento acerca do que é a dislexia, quais são as suas implicações e como se pode intervir junto do sujeito dislético. Com este estudo pretendemos saber, se os nossos sujeitos de

<sup>11</sup> In <http://www.educare.pt/educare/Opinio.Artigo.aspx?contentid=4DBFF860D46414B7E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0> Recuperado em 03/09/2011

<sup>12</sup> In <http://www.educare.pt/educare/Opinio.Artigo.aspx?contentid=4DBFF860D46414B7E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0> Recuperado em 03/09/2011

objeto do estudo fazem parte da população que apresente esse desconhecimento acerca das características do que é a dislexia.

Para Sousa (2009, p. 58) *as variáveis são os dados a que as hipóteses se referem, definindo as relações de causa-e-efeito que se espera suceder entre elas.*

Lakatos e Marconi (1995 citadas por Sousa, 2009) recomendam que sempre que se refira a uma variável, esta deverá ser convenientemente caracterizada, o que passa pela descrição dos seguintes pontos: nome; definição; sistema categorial ou de classificação e escala, processo que permite a ordenação dos dados da variável (0 a 100%).

Segundo Fortin (1999), a especificidade das variáveis escolhidas é um elemento determinante num estudo. Estas não poderão ser ao acaso, deverão ser escolhidas em função do referencial teórico e das variações que podem exercer umas sobre as outras.

*Uma variável dependente é aquela que procuramos como resposta para a pergunta. Toda a investigação tem por objetivo chegar à variável dependente, ou seja, ao resultado obtido com os procedimentos da investigação* (Sousa, 2009, p. 58). Assim, consideramos com variável dependente os conhecimentos dos professores sobre os comportamentos dos alunos disléxicos.

*Para Tuckman (2002) uma variável independente, é uma variável estímulo, atua tanto a nível da pessoa, como do seu meio, para afetar o seu comportamento. É o fator que é medido, manipulado e selecionado pelo investigador, para determinar a sua relação com um fenómeno observado. Por outro lado a variável dependente é uma variável de resposta, é um aspeto observado do comportamento de um organismo. É o fator que é observado e medido, para determinar o efeito da variável independente.*

Mobilizamos um conjunto de variáveis independentes (identificação), em primeiro lugar consideramos: o tempo de serviço, habilitações académicas e alunos disléxicos, porque estas poderão exercer alguma influência sobre a variável dependente, e caracterizam os sujeitos de estudo. A formação contínua dos professores é também uma variável independente, visto ser através desta que podemos obter resposta a uma das hipóteses formuladas (Será que os professores do 1º Ciclo com mais formação demonstram terem mais conhecimentos sobre os comportamentos apresentados pelas crianças disléxicas, que lhes permitirá identificar melhor sobre estas na sala de aula?). Consideramos todos os seguintes, indicadores, para dar resposta às hipóteses:

- Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita;
- Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras;
- Dificuldades ao nível do processamento fonológico
- Confusão na configuração de palavras;
- Problemas na perceção auditiva;
- Frequentes inversões, omissões e substituições;
- Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos;
- Dificuldade em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita
- Dificuldade em retirar a informação importante dentro de sentenças longas;
- Dificuldade em associar os símbolos gráficos com as suas componentes auditivas;
- Dificuldades com a memória de curto prazo, memorização e com a organização;

- Confusões entre as sílabas iniciais, intermédias e finais;
- Problemas de articulação;
- Dificuldade em seguir orientações e instruções;
- Problemas de memorização auditiva;
- Problemas de atenção;
- Dificuldade em estruturar trabalhos escritos, com composições;
- Dificuldade em revisar ou identificar erros ortográficos;
- Dificuldade em lembrar nomes;
- Baixo limiar de atenção quando escutam
- Problemas com perceção espacial.

As variáveis que irão receber a opinião dos professores sobre as afirmações apresentadas no questionário, sobre a dislexia, e que posteriormente são objeto de uma análise estatística, de modo a poder determinar o grau de conhecimentos dos professores deste agrupamento são as seguintes: DV - composta pelos indicadores do tipo de dislexia visual; DA - formada pelos indicadores do tipo de dislexia auditiva e DF - concebida a partir de alguns indicadores do défice fonológico.

Para a operacionalização das variáveis do nosso estudo, os indicadores são agrupados conforme as suas características, como se pode ver na tabela 3.

Variáveis	Indicadores
DV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras;</li> <li>• Confusão na configuração de palavras;</li> <li>• Frequentes inversões, omissões e substituições;</li> <li>• Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos;</li> <li>• Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita;</li> <li>• Dificuldade em retirar a informação importante dentro de sentenças longas;</li> <li>• Dificuldades na perceção espacial.</li> </ul>
DA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas na perceção auditiva;</li> <li>• Dificuldades em associar os símbolos gráficos com as suas componentes auditivas;</li> <li>• Confusões de sílabas inicial, intermédias e finais;</li> <li>• Problemas de articulação;</li> <li>• Dificuldades em seguir orientações e instruções;</li> <li>• Problemas de memorização auditiva;</li> <li>• Problemas de atenção;</li> <li>• Dificuldades em lembrar nomes;</li> <li>• Baixo limiar de atenção quando escutam.</li> </ul>
DF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita;</li> <li>• Dificuldades ao nível do processamento fonológico;</li> <li>• Dificuldades com a memória de curto prazo, memorização e com a organização;</li> <li>• Dificuldade em estruturar trabalhos escritos, com composições;</li> <li>• Dificuldade em revisar ou identificar erros ortográficos.</li> </ul>

Tabela 3 - Variáveis dos indicadores no questionário

*Quando a população alvo do estudo possui uma dimensão demasiado grande para que os procedimentos da investigação possam ser aplicados a todos os seus elementos, recorre-se à seleção de uma amostra, possuidora de todas as características da população, trabalhando-se apenas com os sujeitos da amostra,* (Sousa, 2009, p. 65). Do mesmo modo Hill e Hill (2009) refere que quando o universo é grande, como neste caso, é necessário utilizar métodos de amostragem que permita extrair uma amostra aleatória. Referindo que o método de amostragem por clusters que consiste essencialmente em aplicar a amostragem aleatória a uma unidade (população encontra-se dividida em agrupamentos) e utilizar todos os casos dessas unidades.

## **2. A técnica de recolha de dados**

Para a recolha das informações necessárias, e para confrontarmos a nossas questões, optámos pela construção de um questionário. O inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, uma série de perguntas de modo a visar a verificação das hipóteses e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem (Quivy e Campenhoudt, 1995).

Antes de iniciar a construção de um questionário, há todo um trabalho prévio, conducente à definição de indicadores prescritos das perguntas a colocar correlacionados com o quadro teórico de referência (Pardal, 1995).

Assim, foi elaborado um questionário destinado a recolher informação sobre as características da dislexia (anexo B), onde se irá inquirir sobre os conhecimentos dos professores com turma, que fazem parte da amostra. O questionário utilizado foi elaborado por nós, tendo em consideração vários pontos de referência, nomeadamente outros questionários que tratam de assuntos análogos, e questões que achámos pertinentes ao estudo deste tema.

O questionário é composto por 28 perguntas, que estão numeradas sequencialmente, embora existam duas partes distintas. A primeira parte reporta-se à caracterização dos sujeitos, onde foram elaboradas perguntas referentes ao tempo de serviço, habilitações, formação e se já tiveram crianças diagnosticadas com a problemática em estudo. A segunda parte começa no item 7 onde é pedido aos inqueridos que digam quais as áreas em que a criança apresenta mais dificuldades. É a partir do item 8 que são realizadas dez afirmações sobre a problemática, de modo a entender os conhecimentos dos professores sobre a temática.

Estes itens foram elaborados tendo como base as características/comportamentos e atitudes escolares, que são aquelas que o professor da turma se depara diariamente. Tal como refere Serra (2008), a dislexia apresenta sempre um grau variável de perturbações. Normalmente este distúrbio é acompanhado de outras perturbações, de ordem funcional do ritmo, orientação espacial e temporal bem como perceção visual e auditiva. Na construção das afirmações baseamos em áreas específicas que determinassem comportamentos visíveis nas aprendizagens.

Após a revisão da bibliografia, consideramos que as crianças disléxicas apresentam características comuns, umas com maior incidência, outras com menor. Optámos por escolher as características mais comuns, que no nosso ponto de vista, melhor traduzem as particularidades específicas que estas crianças demonstram na sala de aula, aquando da realização das suas tarefas.

A grande maioria das perguntas do questionário são perguntas fechadas, porque os inqueridos têm de escolher entre respostas alternativas fornecidas pelo investigador, mas também apresenta algumas (6 e 7) de escolha múltipla.

Quanto à sua forma de resposta aos itens trata-se de uma escala do tipo de Likert. Esta escala é utilizada para medir atitudes/opiniões. Tal como relatam Lakatos e Marconi (1982, p. 94) *desta maneira obtém-se uma graduação quantificada das preposições, que são distribuídas entre os indivíduos a serem pesquisados*. Neste âmbito, propõe-se ao sujeito uma série de proposições padronizadas e solicita-se-lhe o grau de acordo com cada uma delas. Utilizámos uma escala de 5 pontos que varia entre (1) “discordo totalmente” e “concordo plenamente” (5). É uma escala em que metade das afirmações têm natureza positiva, e a outra metade de natureza negativa, existindo o meio para a indecisão.

Efetuamos uma revisão, de modo a evitar erros ortográficos, gramaticais ou de sintaxe, que podem provocar erros ou induções nas respostas. Com a finalidade de validar a clareza, compreensão e pertinência das questões. Para o tempo médio do preenchimento do questionário foi aplicado um pré-teste. *A exigência de precisão conduz à necessidade de testar o questionário antes da sua administração, para nos assegurarmos da qualidade das perguntas e da razoabilidade da sua ordenação e para que as respostas tenham possibilidade de corresponder à informação pretendida, torna-se necessário aplicar o questionário a uma amostra reduzida* (Pardal, 1995, p. 63).

### 3. Procedimentos éticos e de validação e aplicação do instrumento

Após a construção do questionário, passo para a condução da investigação, *é importante que todos os intervenientes numa investigação, sejam devidamente inteirados dos seus objetivos e estratégias, procurando previamente as suas devidas autorizações, antes de iniciar quaisquer procedimentos* (Sousa, 2009, p. 34). É ao investigador que compete a responsabilidade de assegurar a ética dos procedimentos da sua investigação. Passaremos a enunciar as regras éticas a que recorreremos durante a nossa investigação.

Em relação ao protocolo de cooperação, solicitamos por escrito a autorização para desenvolver a investigação, explicando devidamente os objetivos da investigação, os procedimentos a desenvolver e os conteúdos dos questionários e a confidencialidade dos dados obtidos (anexo A). A privacidade dos sujeitos foi assegurada, pois tal como Borg e Gall (1989, citados por Sousa, 2009) os questionários foram efetuados em folhas idênticas, sem qualquer identificação. O investigador deverá respeitar a liberdade individual de cada inquerido, de se poder recusar a colaborar nos processos de investigação.

Após a construção do questionário, procedemos à validação do mesmo. Nesse sentido foi solicitado a três professores que realizassem uma revisão, de modo a evitar erros ortográficos, gramaticais ou de sintaxe, que podem provocar erros ou induções nas respostas. Lakatos e Marconi (1982) mencionam que o processo mais utilizado para averiguar a sua validade é o pré-teste, que consiste em testar os instrumentos de pesquisa sobre uma pequena parte da população do universo ou da amostra, antes de este ser aplicado definitivamente, a fim de evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso.

Posteriormente realizámos um pré-teste a 15 professores. Este foi realizado, em duas escolas do 1º Ciclo de um agrupamento pertencente à mesma zona geográfica e concelho, com a possibilidade de propostas em relação às questões e verificar a tendência das respostas e retificar se necessário algumas perguntas. Todas as questões foram consideradas pelos intervenientes como pertinentes e plausíveis face à temática. Assim, não foi necessário alterar os itens.

Após termos obtido autorização, e como o agrupamento é formado por 5 escolas do 1º Ciclo, realizámos uma reunião com a subdiretora do agrupamento, de modo a conhecermos o número exato de professores de cada escola, e determinar o modo eficaz de fazer chegar o instrumento aos professores e as datas possíveis para a sua entrega e recolha. Devido às distâncias e aos diferentes horários das escolas, considerámos que a melhor forma seria a direção do agrupamento informar as coordenadoras das escolas do estudo, e que na data pré-definida nos deslocaríamos a cada escola. Foi também realizado um levantamento do número de professores com turma do agrupamento, bem como o número de crianças formalmente diagnosticadas com dislexia.

Os questionários foram entregues pessoalmente às coordenadoras de estabelecimento das cinco escolas, dentro de envelopes. Estes tinham mais dois exemplares, para possíveis perdas, juntamente com as instruções de aplicação. Elas comprometeram-se a entregar os questionários aos professores. Foi dado um período de aproximadamente 15 dias para a sua recolha, e o tempo médio de preenchimento seria de aproximadamente de 15 minutos.

De modo a respeitar as atividades do agrupamento, a sua aplicação realizou-se entre o dia 23 de Maio e 06 de Junho de 2011. Como não foi possível recolher todos os inquiridos na data acordada, combinamos uma ida na semana seguinte para determinar se se tinham verificado esquecimentos, impedimentos, ou se manifestaram o direito de recusar a participar.

As coordenadoras das escolas por nós abordadas foram uma mais-valia, no sentido em que tiveram um papel ativo na entrega e na recolha dos questionários.

Em relação à fiabilidade de um instrumento, esta refere a capacidade deste ser consistente. Para determinar a consistência interna, utilizou-se alfa de Cronbach. Segundo Maroco e Garcia-Marques (2006) o alfa de Cronbach estima quão uniformemente, os itens contribuem para a soma não ponderada do instrumento, variando numa escala de 0 a 1. Esta propriedade é conhecida por consistência interna.

A consistência interna estima a fiabilidade de um instrumento, porque quanto menor é a variabilidade de um mesmo item numa amostra de sujeitos, menor é o erro de medida que este possui associada. Assim, quanto menor for a soma das variâncias dos itens relativamente à variância total dos sujeitos mais o coeficiente se aproxima de 1, significando que mais consistente e, conseqüentemente mais fiável é o instrumento. A escala da tabela 4 dá uma indicação aproximada, para avaliar o valor de uma medida de fiabilidade segundo vários autores.

O valor obtido é um limite inferior da consistência interna, não assume valores negativos, pois as variáveis, que medem a mesma realidade, devem estar categorizadas no mesmo sentido. Caso o alfa seja negativo, há correlações negativas, o que viola o modelo de consistência interna e inviabiliza o seu uso Pestana e Gageiro (2008).

Autor	Condição	Alfa
Davis (1964) <sup>13</sup>	Previsão individual	Acima de 0.75
	Previsão para grupos de 25-50 indivíduos	Acima de 0.5
Murphy & Davidsholder (1982) <sup>12</sup>	Fiabilidade inaceitável	< 0.6
	Fiabilidade baixa	0.7
	Fiabilidade moderada a elevada	0.8 - 0.9
	Fiabilidade elevada	>0.9
Pestana e Gageiro (2008, p.528) e Hill e Hill (2009, p.149)	Fiabilidade Excelente	Superior 0.9
	Fiabilidade Boa	Entre 0.8 e 0.9
	Fiabilidade razoável	Entre 0.7 e 0.8
	Fiabilidade fraca	Entre 0.6 e 0.7
	Fiabilidade inaceitável	Abaixo 0.6

Tabela 4 - Critérios de recomendação de fiabilidade estimada pelo alfa de Cronbach

De um modo geral, um instrumento é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o alfa é pelo menos, 0.7 (Maroco e Garcia-Marques, 2006). Será realizado o cálculo alfa de Cronbach, utilizando SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programa informático para processar dados e conceitos estatística descritiva, estimar a medida de fiabilidade do questionário.

<sup>13</sup> Fonte: Maroco e Garcia-Marques (2006, p. 73)

## CAPÍTULO 6 - OS SUJEITOS DO ESTUDO

Com este capítulo pretendemos caracterizar o sujeito do nosso estudo, bem como o meio envolvente. Tendo em conta as questões, os objetivos e os sujeitos do estudo, optámos por um estudo descritivo, partindo do pressuposto de que este permite uma análise profunda e detalha do sujeito alvo do estudo. A recolha e o levantamento da informação relativa à história compreensiva do sujeito do estudo, baseou-se na consulta de documentos e informações fornecidas, quer pelo diretor, quer pela coordenadora do Núcleo de Educação Especial do agrupamento, onde constavam dados estatísticos sobre a comunidade educativa, a fonte destes dados foi o sítio do agrupamento: <http://agribeirocarvalho.info>.

### 1. O agrupamento de escolas ‘S’

Antes de inicializar a descrição das características da escola onde se realizou o estudo, é fundamental e pertinente que se esclareça alguns pontos que possam suscitar dúvidas, porque o panorama com que se iniciou este estudo modificou-se devido a alterações na organização dos agrupamentos.

Este estudo realizou-se num agrupamento horizontal, designado por nós por ‘S’. Para Formosinho (1988, citado por Lima, 2004) a lei de bases do sistema educativo previa escolas organizadas em agrupamentos verticais, horizontais ou por combinação de ambos os modelos, o que facilitaria a coordenação regional e diminuiria o número de concelhos de direção das escolas. Um agrupamento de escolas horizontal é composto por escolas com pré-escolar e 1º Ciclo.

Para Barroso (1997, citado por Lima, 2004) defende um processo de autonomia gradual e contextualizada, deixando a cada escola a definição de várias estruturas de gestão. Este autor contempla como principal medida a ideia da “*celebração de contratos de autonomia*” entre cada escola e o Ministério de Educação, a partir do pressuposto de que as escolas se encontram em estádios diferentes, com distintos recursos, interesses e motivações dos atores, quanto ao exercício da autonomia. Assim os estabelecimentos do pré-escolar e do 1º Ciclo deverão associar-se com escolas do mesmo ciclo ou de ciclos diferentes para efeitos de gestão. Também as escolas de outros níveis de ensino, mas de pequena dimensão, serão incentivadas a associarem-se a outra para o mesmo fim. Opta-se por uma lógica de tipo associativo, seja de carácter vertical ou horizontal. Em qualquer dos casos visa-se a construção de uma rede de equipamentos com dimensão suficiente para construir uma unidade autónoma de gestão, do ponto de vista estratégico (pedagógico, administrativo e financeiro), sem que ponha em causa a “individualidade”, (social, humana e pedagógica), de cada um dos elementos que compõe essa “rede”. Para maior clareza o autor insiste: “estes territórios não devem ser determinados compulsivamente a partir de fronteiras traçadas previamente na carta escolar, mas sim, através de um processo negocial, com base nas características.

Foi nestas bases, juntamente com o número de alunos; número de docentes e a dispersão geográfica dos estabelecimentos agrupados que nasceu o Agrupamento de Escolas 'S'. Com as novas políticas de gestão escolar, o agrupamento terminou a suas funções no 20 de julho de 2011, tendo sido as suas escolas divididas, por dois agrupamentos verticais, consoante a aproximação geográfica e o número de alunos destes.

*Quando a população alvo do estudo possui uma dimensão demasiado grande para que os procedimentos da investigação possam ser aplicados a todos os seus elementos, recorre-se à seleção de uma amostra, possuidora de todas as características da população, trabalhando-se apenas com os sujeitos da amostra,* (Sousa, 2009, p. 65). Do mesmo modo Hill e Hill (2009) refere que quando o universo é grande, como neste caso, é necessário utilizar métodos de amostragem que permita extrair uma amostra aleatória. Referindo que o método de amostragem por clusters que consiste essencialmente em aplicar a amostragem aleatória a uma unidade (população encontra-se dividida em agrupamentos) e utilizar todos os casos dessas unidades.

Deste modo optamos por desenvolver o nosso estudo no Agrupamento de Escolas 'S' do concelho de Sintra. Embora não seja possível considerar que é uma amostra representativa porque é uma zona pedagógica com uma grande densidade populacional, julgamos assim, que possui as características adequadas, indo de encontro aos objetivos propostos.

Tal como refere o mesmo autor, em alguns estudos, o investigador tem necessidade de ir à procura dos sujeitos que reúnem as características indispensáveis para fazerem parte da amostra. Os pontos seguintes referem os aspetos que consideramos pertinentes na amostra, e por tal, esta se adequava ao estudo:

- Era um agrupamento exclusivamente composto por crianças do 1º Ciclo o que determina um número mais elevado de professores, verificando-se assim, uma amostra mais significativa;
- A zona geográfica em que se encontra o agrupamento pertence à área da grande Lisboa, o que permite um maior acesso à formação;
- O facto de o agrupamento nos últimos anos ter tido várias crianças com dislexia, permite verificar se realizaram formação nesta temática.

Deste modo o campo de análise deste estudo circunscreveu-se ao agrupamento referido, sendo a amostra constituída por 51 professores com turma (n=51).

## **2. Comunidade Educativa**

Embora a população alvo do nosso estudo sejam os professores, parece-nos pertinente abordar a comunidade educativa. O conhecimento da comunidade educativa permite-nos compreender a escola como uma organização, onde é necessário perceber todas as partes para que o todo tenha sentido.

A escola compreende várias dimensões interligadas entre si que se adaptam e avançam como um conjunto bem afinado, conforme as necessidades e as exigências dos tempos. Todos os dados apresentados nos próximos pontos, pertencem ao ano letivo 2010/2011.

A maioria dos encarregados de educação tem entre 30 e 39 anos. Em relação à sua nacionalidade, verifica-se uma variação significativa, embora, aproximadamente 71% sejam portugueses. Dentro destes temos de considerar que alguns já a adquiriram através da nacionalização, 22% são dos PALOP, 3% de países do Leste Europeu e 4% de outros países<sup>14</sup>.

Quanto à escolaridade, o nível de ensino que apresenta maior número de encarregados de educação é o secundário. Destaca-se que 1% não frequentaram ou não concluíram o 1º Ciclo e que um encarregado de educação possui o doutoramento.

O agrupamento possuía 1175 alunos, sendo 1088 do 1º Ciclo e 87 do Jardim de Infância. Devido às características da população da área geográfica o agrupamento tinha 46 alunos que frequentavam o português para falantes de outras línguas. Eram 44 alunos os abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, sendo 40 do 1º Ciclo, representando 3% do universo de alunos, e 95 a beneficiar de apoio educativo.

### 3. Docentes

No agrupamento encontravam-se colocados 81 docentes. Apresenta um quadro de docentes relativamente jovem, 55% apresentam idades inferiores a 39 anos. Em relação à sua situação profissional a maioria pertence ao quadro de agrupamento e apenas 26% são contratados.

Dos 82 docentes deste agrupamento, 4 são docentes de JI, 51 docentes de turma do 1º Ciclo, são estes a amostra do nosso estudo. Existem 9 docentes pertencentes à direção do agrupamento e coordenação de escola, e alguns exercem também funções de apoio educativo. A população alvo foram os professores do 1º Ciclo com turma, distribuídos conforme a tabela seguinte:

Escola	EB1 n.º 1	EB1 n.º 2	EB1 n.º 3	EB1/JI CC	EB1/JI VM
Docentes	6	4	20	13	8

Tabela 5 - Distribuição dos professores pelas escolas

---

<sup>14</sup>In <http://agribeirocarvalho.info> recuperado em 05/07/2011

## CAPÍTULO 7 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a recolha dos dados, obtidos de acordo com os procedimentos referidos anteriormente, os inquéritos foram numerados e introduzidos num programa informático de base de dados. Posteriormente foi realizada uma análise e interpretação dos dados. Para Best (1972, citado por Lakatos e Marconi, 1982, p. 32) *representa a aplicação mágica dedutiva e indutiva do processo de investigação*. A importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações (Lakatos e Marconi, 1982)

O tratamento estatístico dos questionários aplicados será através de análise percentual dos resultados obtidos. Na apresentação dos dados utilizaremos tabelas e gráficos. Tabela é um método estatístico sistemático de apresentar os dados. É um bom auxiliar na apresentação dos dados, uma vez que facilita a compreensão e interpretação rápida deste. Os gráficos são figuras que servem para a representação dos dados (Lakatos e Marconi, 1982).

Ao realizarmos a recolha dos questionários, constatamos que dos 51 questionários distribuídos recebemos preenchidos 48, assim, tivemos um retorno de 94%.

Inicialmente, após a recolha do questionário, atribuímos números aos questionários para organizar e simplificar a criação da base de dados.

O primeiro passo tinha como objetivo determinar a fiabilidade do questionário, para isso, era necessário introduzir os dados no SPSS. Tal como referem Hill e Hill (2009) é preciso examinar bem as perguntas, deferir o número de variáveis necessárias para representar as respostas, atribuir um nome a cada variável.

Após a criação das variáveis, procedeu-se à introdução dos dados no SPSS, onde se determinou o alfa de Cronbach para os dez itens do questionário, onde se obteve um alfa de 0,839. O valor obtido determina que o questionário apresenta uma fiabilidade moderada a elevada (Murphy & Davidsholder, 1982, referidos na tabela 4), assim o instrumento é fiável.

Utilizámos a estatística descritiva para analisar as questões (utilizamos o programa Excel, versão 2010 do Windows), uma vez que permite a recolha, organização, análise e interpretação dos dados empíricos, através de tabelas e gráficos. Tal como referem Hill e Hill (2009, p. 192) *uma estatística descritiva descreve, de forma sumária, alguma característica de uma ou mais variáveis fornecidas por uma amostra de dados. Estas estatísticas descrevem características da distribuição dos valores de uma variável*. O que nos permite descrever item a item a tendência das respostas dos sujeitos.

### 1. Análise das variáveis de caracterização

Neste ponto serão analisados os dados referentes às variáveis de identificação da amostra, que são o tempo de serviço, as habilitações académicas e experiências com alunos com dislexia formalmente diagnosticada e a formação realizada pelos inquiridos.

Da análise dos questionários pudemos verificar um equilíbrio no que diz respeito ao tempo de serviço dos seus docentes entre os intervalos 6 a 10 anos, 11 e 20 e 21 e 30 anos de serviço, (gráfico 1).

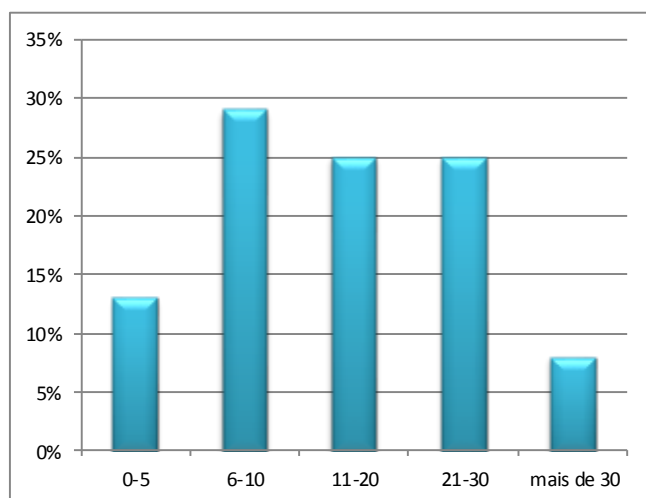


Gráfico 1 - Tempo de serviço

A grande maioria dos professores inqueridos possui como habilitações académicas a licenciatura, alguns possuem pós-graduações e mestrados, o que demonstra que os professores do agrupamento apresentam boas qualificações para a docência (gráfico 2).

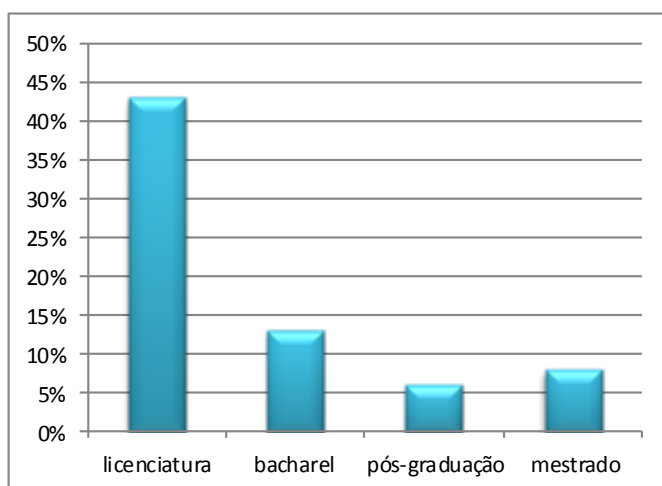


Gráfico 2 - Habilitações académicas dos docentes

Em relação ao terceiro item, dos 48 inqueridos, 31 afirmaram já ter lidado com alunos com dislexia formalmente diagnosticada ao longo da sua carreira (tabela 6), em contraste os restantes 17 professores que responderam negativamente à questão. Considerando o que último estudo realizado em Portugal que afirmava que cerca de 5% das crianças no primeiro Ciclo apresenta esta problemática, logo é pouco provável que os professores que responderam não terem tido alunos disléxicos nas suas salas. Pensamos que como é um agrupamento em que muitas crianças apresentam dificuldades na leitura e escrita, devido à existência se uma

variedade de culturas e línguas maternas, os professores não associaram essas dificuldades à dislexia.

Questão (3): experiência com alunos dislexia	Inqueridos	Percentagem
Sim	31	65%
Não	17	35%

Tabela 6 - Experiência com alunos com dislexia

Quando cruzamos os dados das perguntas 3, 4 e 5, constatamos que dos 61% (tabela 7) dos professores que responderam: não terem realizado qualquer formação em dislexia, 58% já tinha lidado com alunos portadores de dislexia formalmente diagnosticada, o que demonstra que trabalharam com os alunos sem conhecerem as suas características e a forma como aprendem. Concordamos com Sharywitz (2008, p. 19) quando considera que *a forma como a leitura é ensinada pode afetar drasticamente a facilidade com que uma criança aprende a transformar aquilo que são essencialmente garatujas em letras significativas, em sons e depois em palavras, terminado em frases e em parágrafos completos.*

Questão (4 e 5): Formação em dislexia		Formação contínua			
		Inquiridos		Percentagem	
		Sim	Não	Sim	Não
Formação inicial	Sim	2	3	6%	10%
	Não	7	19	23%	61%

Tabela 7 - Formação em dislexia dos professores que já lidam com alunos disléxicos

A tabela 7, mostra o tipo e a formação que os professores que que já lidaram com alunos disléxico realizaram. Apenas um apenas 6% dos inqueridos teve formação sobre nas duas vertentes, e apenas 10% durante a formação inicial abordou esta temática. Verificou-se que 23% dos professores não teve formação inicial, mas realizou formação contínua, tendo afirmado, na sua maioria, que o motivo que os levou a realizar essa formação foi o facto de terem um caso na turma.

No que concerne ao item número 6 (motivo da formação contínua), verificou-se que dos professores que responderam a esta questão, a maioria referiram como motivo para a sua realização um caso na turma, o que demonstra o seu interesse em melhorar as suas intervenções (gráfico 3).

Tendo em conta que o número total de inqueridos, consideramos que os professores que realizaram formação contínua nesta temática, foi muito baixa (apenas 10 em 48). Não é porque não exista oferta de formação, ela existe, estamos a estudar um agrupamento perto de Lisboa, com uma câmara muito ativa neste aspeto, o problema reside na ideologia de que este tipo de formações são para os docentes de educação especial.

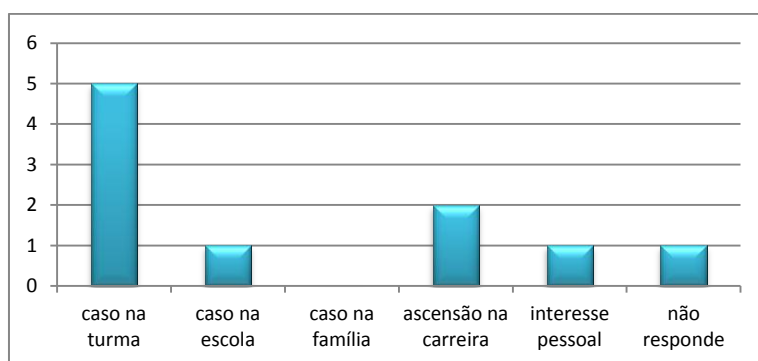


Gráfico 3 - Motivo da formação contínua

### 1.1. Áreas em que a criança disléxica apresenta mais dificuldades (Item 7)

Este item tinha como objetivo aferir se os professores conheciam as áreas em que as crianças disléxicas apresentavam mais dificuldades.

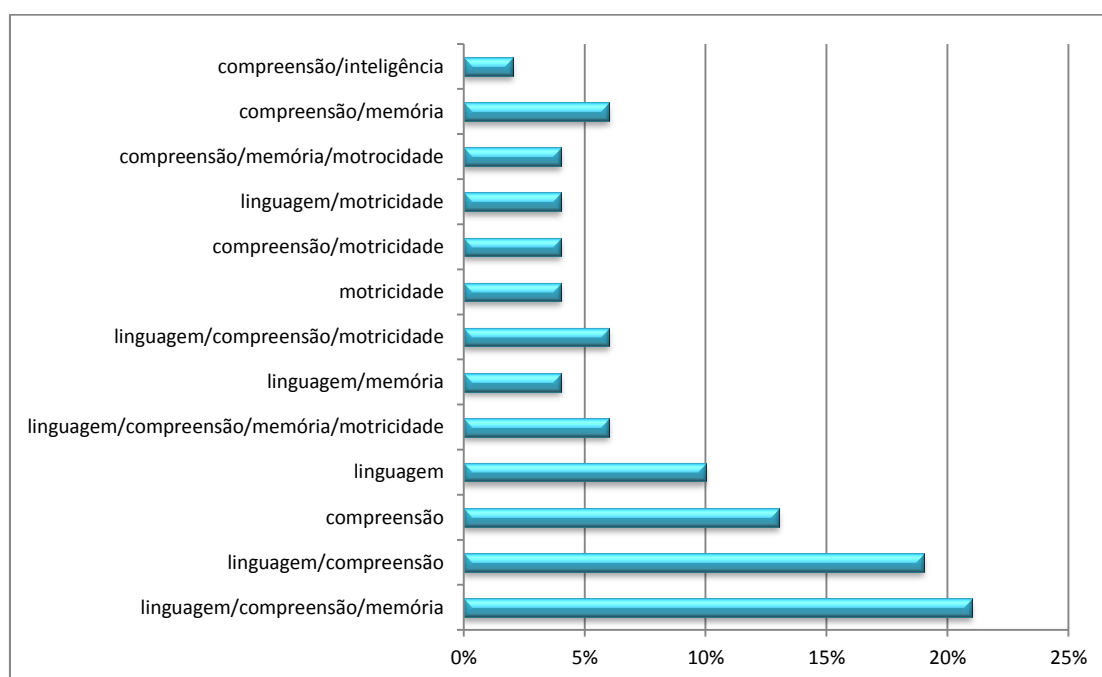


Gráfico 4 - Áreas de dificuldades da criança disléxica

Da análise do gráfico 4, verificamos que ainda existem professores que pensam que as crianças disléxicas apresentam dificuldades na compreensão e inteligência, o que revela um desconhecimento sobre a temática. Citando Lobo Antunes (2011, p. 53) não existe nenhuma relação entre a inteligência e a dislexia, ou *antes para se qualificar como disléxico uma pessoa tem que ter inteligência normal*.

Pudemos constatar que a maioria dos inqueridos desconhece a generalidade das áreas em que a dislexia é deficitária. Temos de considerar que estas respostas poderão ser condicionadas pelo facto de nem todas as crianças apresentarem as mesmas dificuldades. Tal com refere Lobo Antunes (2011, p. 54) *é comum as crianças com dislexia terem também défice de atenção, perturbações motoras, distúrbios da linguagem, e naturalmente outras dificuldades de aprendizagem específica da escrita e cálculo.*

Consideramos que os professores inqueridos concordam com Davis (2010, p. 25) quando refere que quando se ouve falar em dislexia, esta é associada a *problemas que algumas crianças têm na escola com a leitura, a escrita, a ortografia e a matemática. Alguns associam-na apenas a trocas de letras ou palavras, outros à lentidão de aprendizagem. Quase todos a consideram uma forma de perturbação da aprendizagem. Na verdade, isso é apenas um dos aspetos da dislexia.*

## 1.2. Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita (Item 8)

Como podemos ver no gráfico 5, relativamente a este item a maioria dos inqueridos respondeu no sentido positivo. Sendo esta uma das dificuldades mais observadas em crianças disléxicas na sala de aula, embora não seja exclusiva da dislexia, é sem dúvida a mais associada à problemática, por isso, procuramos respostas para os 4% de discordância deste item. Se à análise das respostas do item juntarmos a formação que os professores realizaram, comprovamos que os docentes que discordam não tiveram formação em dislexia (tabela 8), que poderá ser esse o motivo da sua opinião.

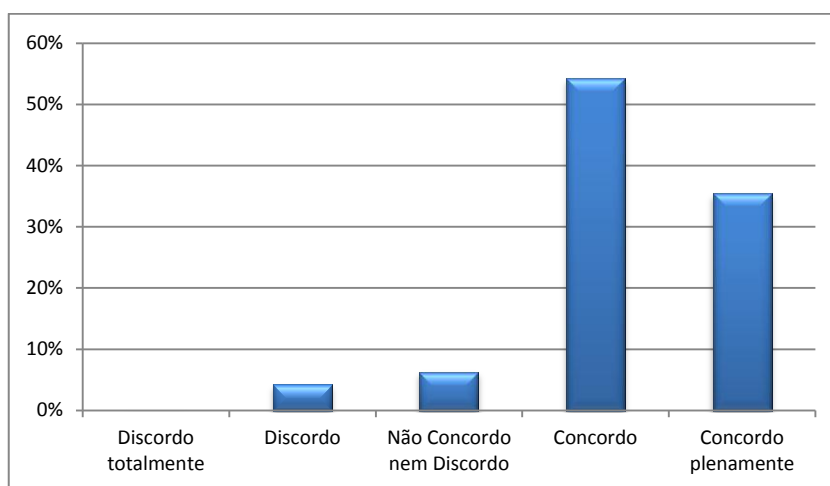


Gráfico 5 - Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita

Na tabela 8, podemos constatar que os professores que responderam que “concordar” 48% não realizou formação inicial e 42% não realizou formação contínua. Cruzamos estes dados com o tempo de serviço e verificamos que estas respostas vieram dos professores com mais tempo de serviço.

		Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo nem Discordo	Concordo	Concordo plenamente
Inicial	Sim	0%	0%	4%	6%	10%
	Não	0%	4%	2%	48%	25%
Contínua	Sim	0%	0%	2%	13%	6%
	Não	0%	4%	4%	42%	29%

Tabela 8 - Formação em dislexia das respostas do item 8

### 1.3. Dificuldades na interpretação de palavras (Item 8)

De acordo com os dados obtidos, tal como se pode ver no gráfico 6, as opiniões sobre esta afirmação foram no sentido positivo, devido a ser um dos comportamentos que os docentes mais associam à problemática, porque ao omitir de partes de palavras, não a conseguem descodificar, lendo outra palavra semelhante, sendo assim, um comportamento muito observado pelos professores.

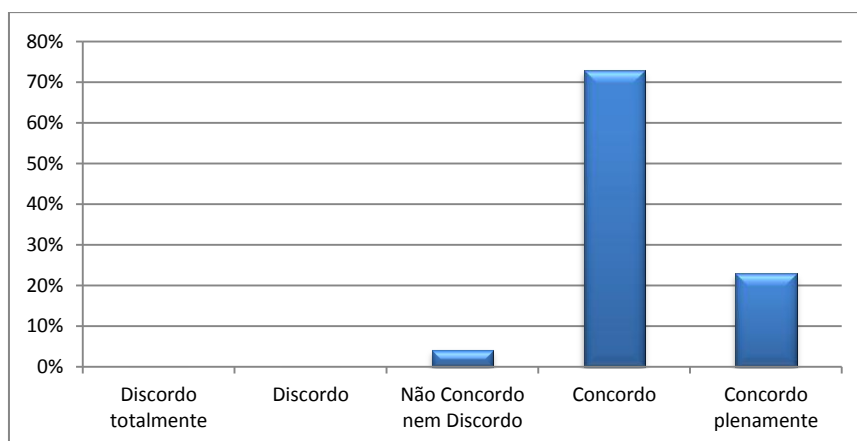


Gráfico 6 - dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras

Este comportamento é visível numa criança que apresente uma dislexia visual, tal como Cruz (2007, p. 239) refere, *que possivelmente devido à incapacidade para construir percepções visuais com a rapidez que se considera normal para a sua idade, a leitura pode ser lenta e difícil, pois a pessoa olha para o estímulo visual durante um tempo excessivamente longo ou repetidas vezes de responder*. A criança se apresenta dificuldade em diferenciar as palavras, se confunde um “p” por um “q”, logo se não leu bem a palavra também terá dificuldades em saber o que leu.

### 1.4. Dificuldades ao nível do processamento fonológico (Item 10)

Relativamente a este item, (gráfico 7) a grande maioria das opiniões dos inqueridos foi no sentido da concordância, visto que a hipótese do défice fonológico é a teoria mais consensual

atualmente. Embora, seja uma teoria com alguns anos, só nos últimos é que teve uma maior divulgação, sendo esta uma possível resposta para as opiniões negativas, bem como a falta de formação atualizada.

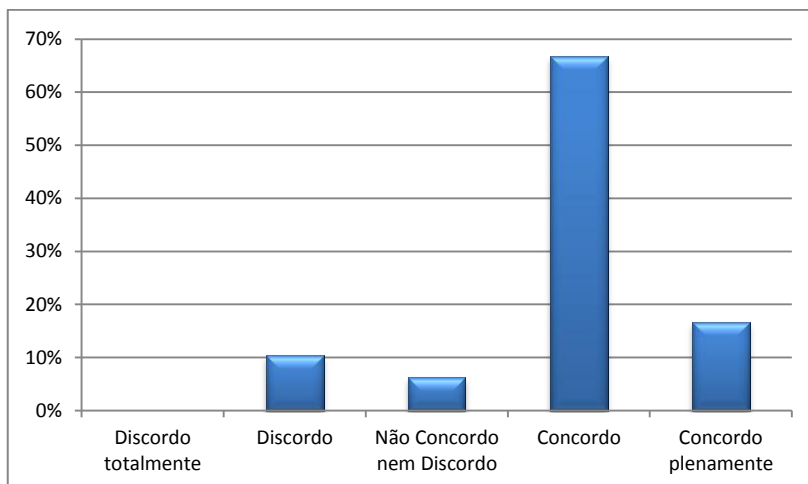


Gráfico 7 - Dificuldades ao nível do processamento fonológico

Como se pode constatar na tabela 9, dos que responderam que discordavam, 2% realizaram formação, mas poderia ter sido baseada noutras teorias, e os 8% não tiveram formação inicial nem contínua. Em relação aos professores que responderam que “concordar” 54% não realizou formação inicial e 52% não realizou formação contínua. Cruzamos estes dados com o tempo de serviço e verificamos que estas respostas vieram dos professores com mais tempo de serviço e também já tiveram alunos disléxicos na sua turma.

		Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo nem Discordo	Concordo	Concordo plenamente
Inicial	Sim	0%	2%	0%	13%	6%
	Não	0%	8%	6%	54%	10%
Contínua	Sim	0%	2%	0%	15%	4%
	Não	0%	8%	6%	52%	13%

Tabela 9 - Formação em dislexia das respostas do item 9

### 1.5. Confusão na configuração de palavras (Item 11)

No que concerne às respostas dos docentes relativamente a este item, conseguimos constatar que esta afirmação teve uma maioria significativa de concordância por parte dos inqueridos, apresentando apenas alguns indecisos.

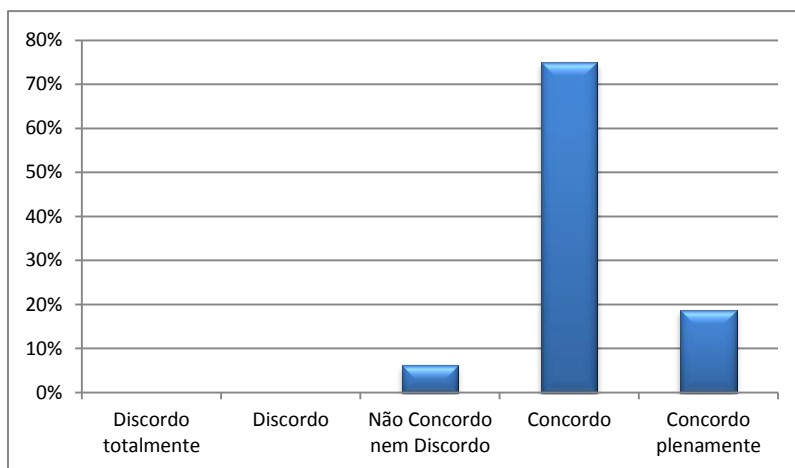


Gráfico 8 - Confusão na configuração de palavras

Este item faz referência a uma das áreas mais deficitária da dislexia que é a linguagem. Tal como referiram Torres e Fernández (2001), Sharywitz (2008), Cruz (2009) e Davis (2010) a crianças disléxicas fazem confusão e muitas vezes não conseguem descodificar componentes das palavras. Este também é um comportamento fácil de observar na sala de aula. Sendo também um dos fatores que provoca mais danos na sua autoestima, devido às frequentes correções orais quer do professor, quer dos colegas.

### 1.6. Problemas na percepção auditiva (Item 12)

Esta foi uma afirmação em que se verificou uma maior variação de opiniões. Constatamos um número significativo de opiniões negativas e de indecisos. Julgamos que estas opiniões se deveram ao facto de este comportamento escolar ser mais observado numa criança que apresenta uma *dislexia do tipo auditivo* (Fonseca, 1999, citado por Cruz, 2009, p.162). *A incerteza sobre a pronúncia de uma palavra leva a criança a realizar pausas incorretas entre as palavras, isto é, vacilações, ou manifeste tendências de perseverança, isto é, que repita a frase ou a palavra precedente várias vezes antes de tentar ler a palavra que levanta o problema* (Cruz, 2007, p. 239).

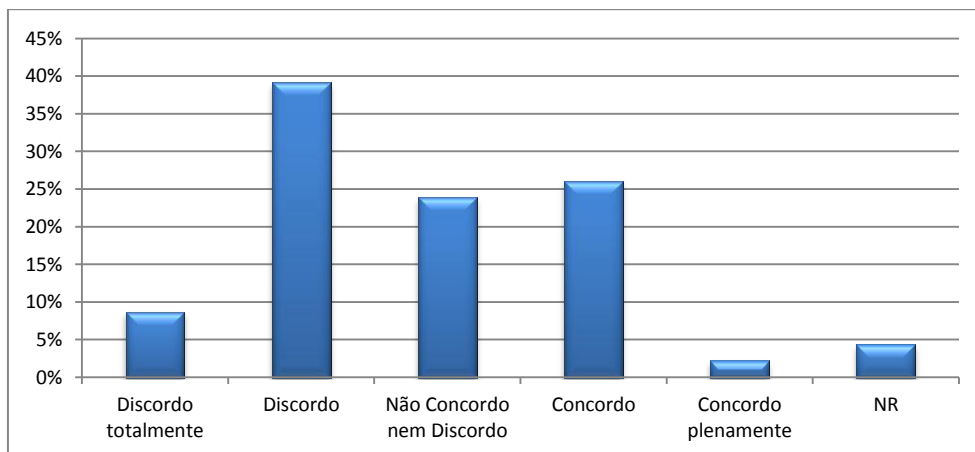


Gráfico 9 - Problemas na percepção auditiva

Continua a ser um comportamento importante para seu diagnóstico e intervenção. Se a criança demonstra dificuldades em captar e/ou reter informação auditivamente, então será necessário uma intervenção vocacionada para métodos mais sensoriais. Tal com reforça Robert (2003, p. 137) *a ideia que impulsiona o uso dos materiais multissensoriais é suprimir as necessidades individuais da criança e deixá-la usar os seus sentidos. Algumas crianças podem aprender a soletrar se lhes for dada a oportunidade de explorarem a escrita como um elemento tátil real.*

### 1.7. Frequentes inversões, omissões e substituições (Item 13)

Como se pode constatar pelo gráfico 9, a grande maioria dos professores responde afirmativamente, pois, este é um dos “sintomas disléxicos” mais associados à dislexia, quer pelo senso comum quer pela escola, que *consiste na escrita incorreta, com trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas* (Massi, 2007, p. 102) daí os grandes valores no sentido positivo, principalmente no concordo plenamente.

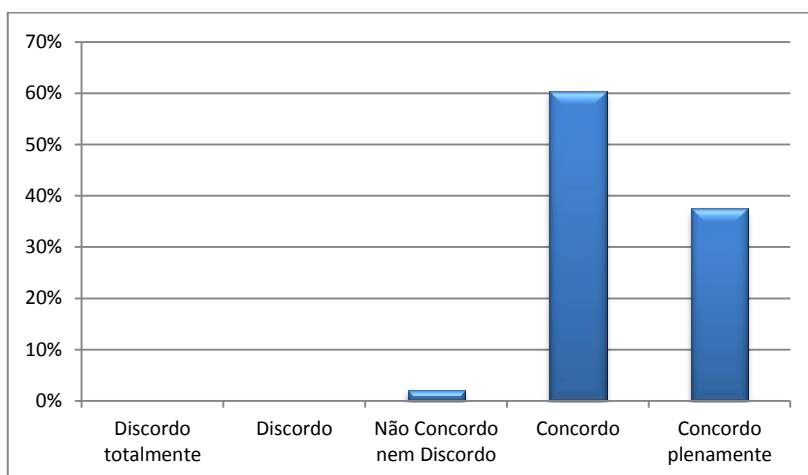


Gráfico 10 - Frequentes inversões, omissões e substituições

### 1.8. Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos (Item 14)

Relativamente aos problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos, a grande maioria das opiniões sobre esta afirmação é no sentido positivo. Visto que é um dos comportamentos mais notados pelos docentes na sala de aula, derivado ao facto de que, as crianças disléxicas apresentam uma compreensão deficiente, porque quando leem estão preocupados com a decodificação do código escrito e não conseguem reter o significado do que leram.

A grande dificuldade para os disléxicos é obter o *domínio dos símbolos, dominar uma coisa é aprendê-la realmente* (Davis, 2010, p. 122). Cabe ao professor proporcionar esse domínio de forma adequada às características dos seus alunos.

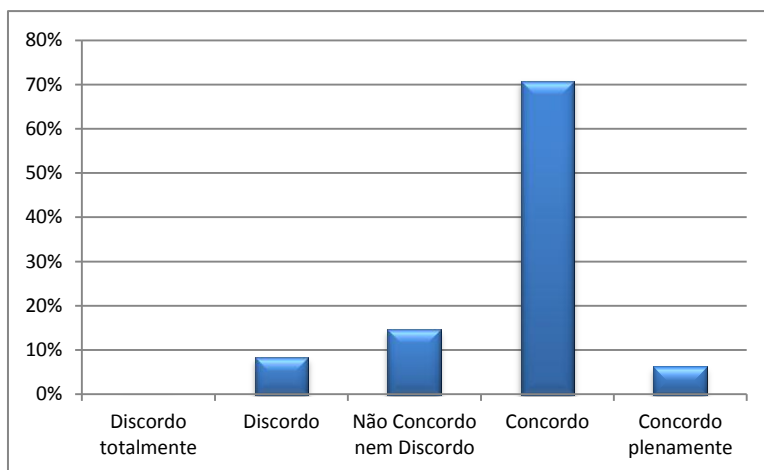


Gráfico 11 - Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos

### 1.9. Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita

(Item 15)

No que diz respeito a este item, 58% dos docentes concorda e 13% concorda completamente. As opiniões negativas e indecisas provavelmente deveram-se ao facto de que este comportamento não é exclusivo da dislexia, principalmente num agrupamento que apresenta um número significativo de crianças em que o português não é a sua língua materna, e/ou que em casa falam outra língua.

Portanto, os professores deparam-se com dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita em alguns alunos da sua turma e nem por isso são disléxicos, daí a dificuldade em associá-la à problemática.

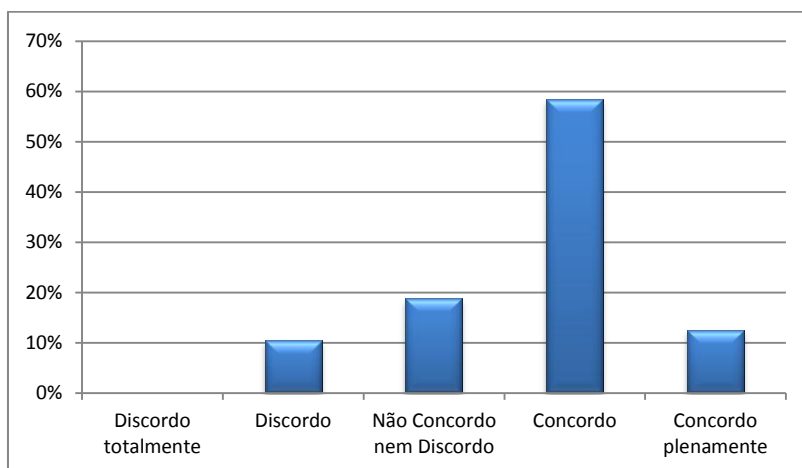


Gráfico 12 - dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita

### 1.10. Dificuldades em retirar a informação dentro de sentenças longas (Item 16)

Relativamente a este item, pudemos constatar que se verificou uma grande variedade de opiniões, embora a maioria dos inqueridos respondeu positivamente à afirmação, no entanto 33% deste revelaram-se indecisos.

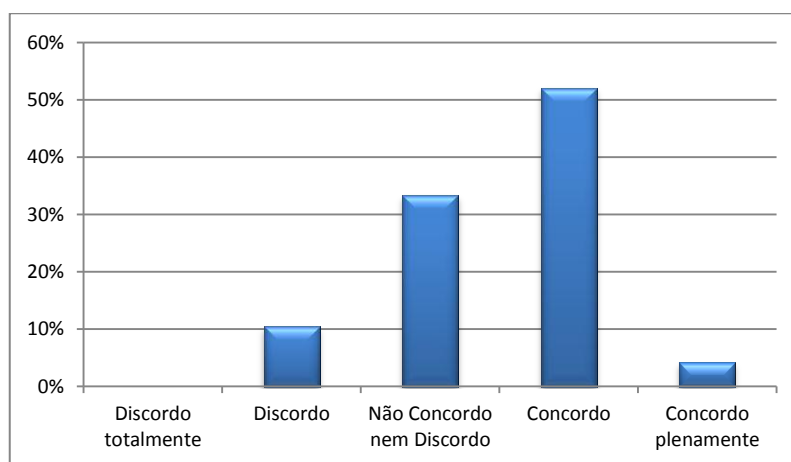


Gráfico 13 - Dificuldades em retirar a informação dentro de sentenças longas

Estas crianças demonstram incorreta articulação de palavras longas, desconhecidas ou complicadas e distorção de palavras, deixando de fora partes das palavras ou confundindo a sequência dos elementos que a compõem, o que vai dificultar a compreensão do que se leu, daí a dificuldade em retirar informação, necessária à tarefa solicitada, de frases e/ou textos longos.

Consideramos que em relação às opiniões negativas e indecisas, poderão dever-se ao facto de os professores poderem não diferenciar as dificuldades de compreensão do vocabulário utilizado, com as dificuldades em descodificar a leitura, que os disléxicos apresentam.

### 1.11. Dificuldades em associar os símbolos gráficos com as suas componentes auditivas (Item 17)

Como se pode constatar pelo gráfico 14, A maioria dos inqueridos respondeu positivamente, no entanto 25% manifestaram indecisão. Como se pode constatar pela tabela 10, os docentes que responderam desta forma na sua maioria não receberam formação na problemática, o que poderá justificar a sua resposta, bem como poderão não estar familiarizados com o vocabulário utilizado.

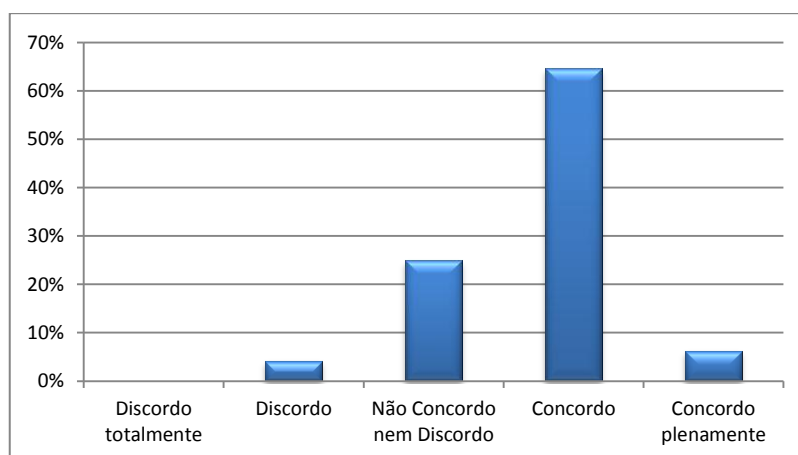


Gráfico 14 - Dificuldades em associar os símbolos gráficos com as suas componentes auditivas

Sendo esta uma das características do comportamento de crianças que apresentam um tipo de dislexia auditiva (Fonseca 1984), consideramos este é bem visível na sala de aula, quando a criança realiza trocas de sons quando lê, normalmente sons semelhantes como por exemplo o “p” pelo “t”. Assim, de acordo com Casas (1988, citado por Cruz, 2007), em crianças disléxicas podem surgir dificuldades em associar o significado com os símbolos gráficos.

		Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo nem Discordo	Concordo	Concordo plenamente
Inicial	Sim	0%	0%	6%	13%	2%
	Não	0%	4%	19%	52%	4%
Contínua	Sim	0%	0%	6%	13%	2%
	Não	0%	4%	19%	52%	4%

Tabela 10 - Formação em dislexia das respostas do item 17

A novas teorias introduziram novos temas e conceitos, que os professores que não realizaram têm mais dúvidas sobre o seu significado, acabando também por ser um indicador de desconhecimento da temática. Embora, continuem a apresentar percentagem elevadas de concordância os professores que não tiveram qualquer formação, mas têm mais de 10 anos de serviço.

### 1.12. Dificuldades com a memória a curto prazo, memorização e com a organização (Item 18)

Em relação a esta afirmação, verificou-se uma repartição de opiniões, que poderá dever-se à forma como a criança manifesta as suas lacunas. A criança pode assumir uma atitude de recusa e/ou de não se mostrar muito nas tarefas, e neste caso é mais difícil para o professor aperceber-se destas dificuldades. A dificuldade em memorizar palavras, demonstra incapacidade para encontrar a palavra certa, necessitam tempo para elaborar uma resposta oral ou incapacidade de dar uma resposta rápida, quando interpelados o que demonstra uma má organização também na escrita.

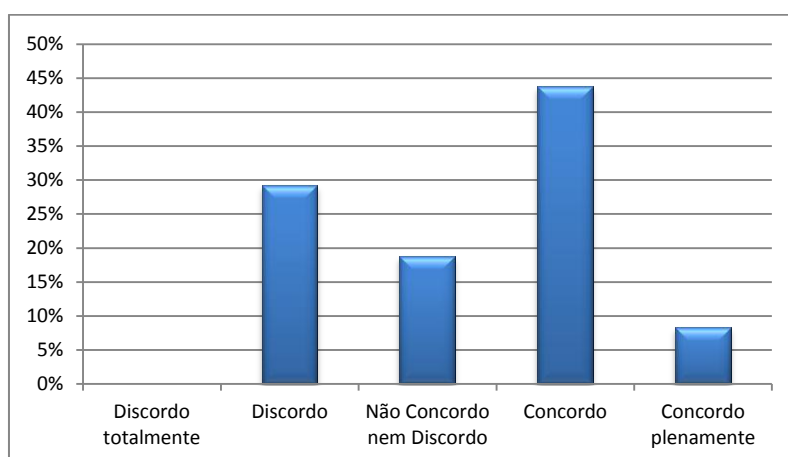


Gráfico 15 - Dificuldades com a memória a curto prazo, memorização e com a organização

Esta dificuldade assume extrema importância na avaliação da criança, se o professor não as suas limitações, parte do princípio que a criança não sabe o que lhe perguntou, referindo-lhe que necessita de estudar mais ou então para se despachar, o que normalmente provoca desistência ou frustração neste caso podem surgir comportamentos desajustados. O desconhecimento desta característica faz com que o professor não respeite os ritmos da criança, com todas as consequências que daí advêm.

Para Frank (2003) o sentimento de desorganização pode ser assustador para uma criança, o facto de estar consistentemente na dúvida se o que ouviu ou se o que leu está certo. Refere que a dificuldade com a memória tanto a curto, como longo prazo é um dos aspetos da dislexia mais dolorosos. Ele explica que quando uma pessoa sem dislexia armazena algo em seu cérebro, ele é guardado corretamente, como se tivesse sido colocado em um arquivo do seu computador. Quando um disléxico armazena uma informação pode colocá-la em um arquivo do seu cérebro e descobrir que ela desapareceu, quando tenta recuperá-la. O arquivo é grande mas desorganizado, demorando muito mais tempo a recuperar uma informação.

### 1.13. Confusões entre as sílabas iniciais, intermédias e finais (item 19)

Relativamente a este item (gráfico 16), não se verificou grande variação de opiniões, embora, ainda se verifique discordâncias e indecisos, mas a maioria manifesta opiniões de concordância. Parece-nos que os termos trocas e inversões e confusões nas sílabas e/ou nas palavras são considerados pelos professores como sinónimos de dislexia.

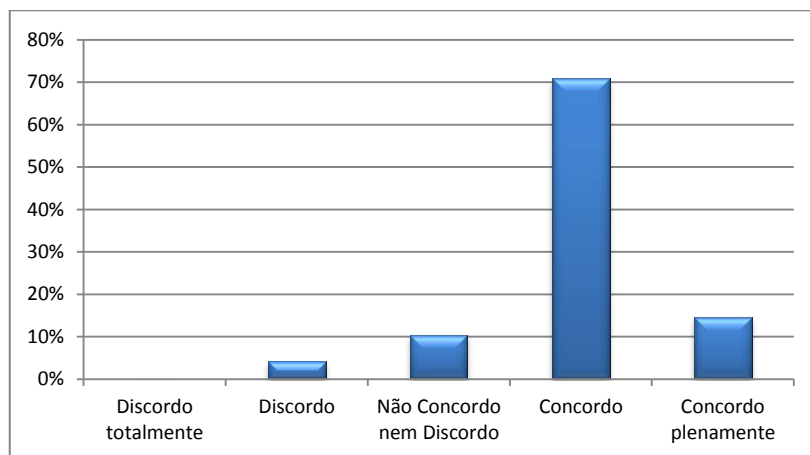


Gráfico 16 - Confusões entre as sílabas iniciais e finais

### 1.14. Problemas de articulação (Item 20)

Como se pode confirmar pelo gráfico 17, em relação a este item, verificou-se uma distribuição das opiniões, embora, a maioria dos inqueridos tenham demonstrado uma opinião positiva, podemos comprovar pelo gráfico seguinte, que se verificou uma variação de opiniões.

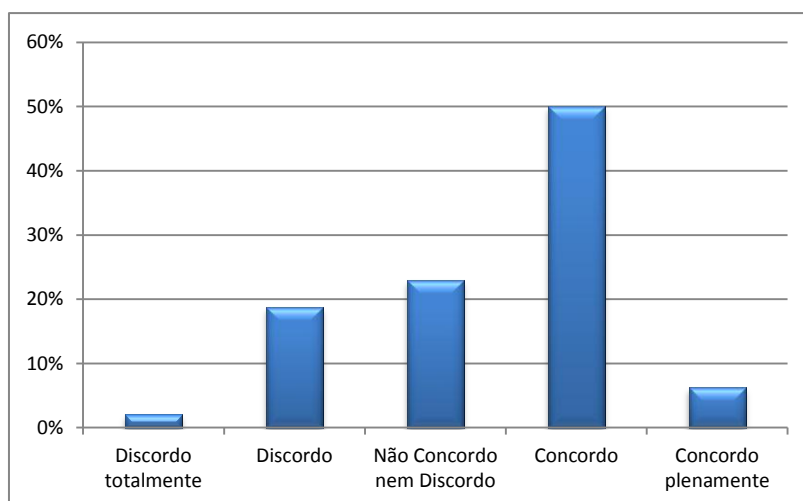


Gráfico 17 - Problemas de articulação

Consideramos que este comportamento é facilmente observável na sala de aula, porque quer na leitura quer na linguagem oral estas crianças demonstram dificuldades na articulação correta das palavras, fazendo com que as substituam por outras. Quando não o fazem são corrigidas pelo professor ou por colegas, sendo este um dos motivos porque o aluno evita e/ou recusa em ler em voz alta.

Consideramos importante que o professor associe estes problemas à problemática visto que as suas dificuldades em pronunciar nomes compridos, em ler e pronunciar palavras que nunca vira pode *representar um ataque massivo à sua autoestima* (Shaywitz, 2008, p. 131).

Ponderamos que esta variação de opiniões se poderá dever à confusão com o conceito de articulação, que é mais utilizado pelos terapeutas da fala, mas, é uma das características que as crianças disléxicas podem apresentar. Como por exemplo: demonstrarem dificuldades em lerem e escreverem letras que apresentam o mesmo ponto de articulação como o “c” e o “g”. Apresentam dificuldades não porque não conseguem dizer as palavras, mas sim porque apresentam sons muito semelhantes como por exemplo o “cato” e “gato”.

### 1.15. Dificuldade em seguir orientações e instruções (Item 21)

Nesta afirmação verificou-se um número significativo de professores que expressaram uma opinião negativa e de indecisos. Julgamos que esta afirmação poderá não ser facilmente observável na sala de aula, porque a maioria das tarefas propostas nos primeiros anos de escolaridade são orais, ficando assim mais fácil para criança responder positivamente.

É principalmente no 4º ano de escolaridade que é mais visível, principalmente quando apresentam dificuldades em ler enunciados de problemas de matemática com instruções para a sua resolução ou em tarefas e/ou jogos coletivos. Preferem primeiro observar os outros a realizar as tarefas, antes de as fazerem e ficam confusos se as orientações ou instruções mudam durante as tarefas.

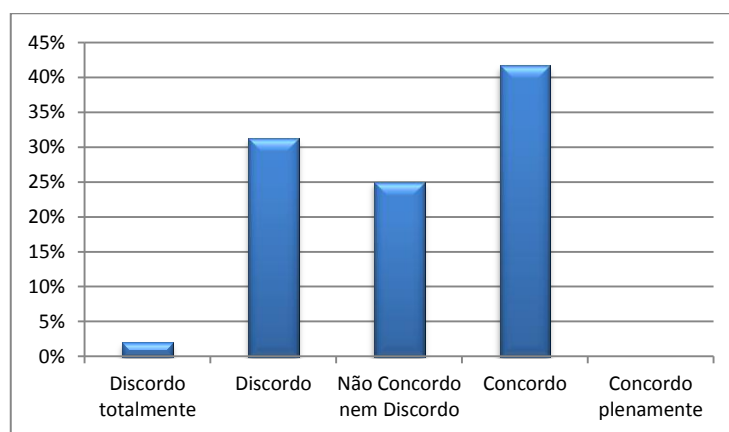


Gráfico 18 - Dificuldades em seguir orientações e instruções

### 1.16. Problemas de memorização auditiva (Item 22)

No que diz respeito a esta afirmação a maioria das opiniões são negativas e indecisas, o que na nossa opinião se poderá dever ao facto de nem todas as crianças disléxicas apresentarem um défice na perceção auditiva.

Este tipo de problema pode manifestar-se através de diferentes comportamentos nos alunos, como por exemplo: quando não conseguir recontar a história que acabou ou não se lembrar do nome da palavra que acabou de ouvir. Estes comportamentos normalmente são associados à distração e não a problemas em reter informação que recebe auditivamente.

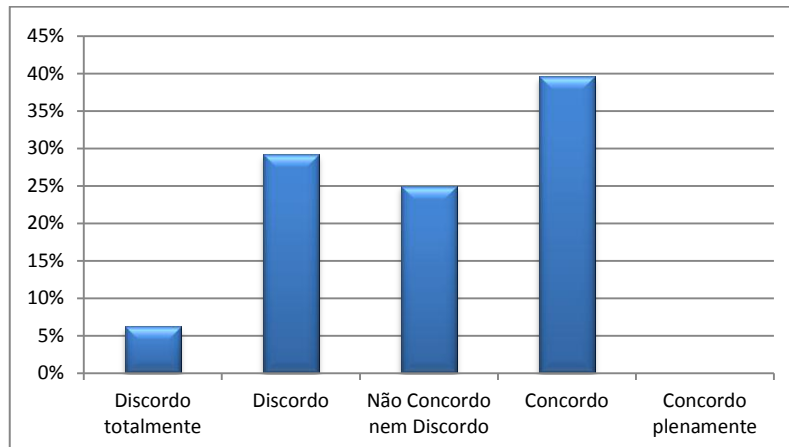


Gráfico 19 - Problemas de memorização auditiva

A criança poderá revelar mais dificuldades em processar a informação auditiva, logo apresentar problemas em memorizar informação que recebeu desse modo.

Consideramos importante que o docente tenha conhecimentos dos comportamentos que esta problemática provoca, de modo a que o aluno seja diagnosticado precocemente, e beneficie de uma intervenção adequada. Assim, tal com refere Fonseca (1999), o professor poderá orientar a aprendizagem do aluno de acordo com as suas necessidades específicas. A sua aprendizagem melhora se utilizar a compreensão do significado do que por memorização (Shaywitz, 2008).

### 1.17. Problemas de atenção (Item 23)

Nesta afirmação verificou-se uma grande discrepância de opiniões. Para Fonseca (1999) este é um dos sintomas mais característicos da dislexia auditiva.

Lobo Antunes (2009, p. 54) ao referir que *as perturbações do desenvolvimento não gostam de andar sozinhas e que por isso é comum as crianças com dislexia terem também défice de atenção*, remete para que como não é uma característica que todos os disléxicos apresentem poderá ser a origem destas opiniões.

Não devemos realizar generalizações, porque as DAE gostam de andar aos pares. A falta de atenção é comum, é normal estarem constantemente a mexer nos seus materiais, a passar as folhas, a fazer desenhos, é como se tivessem um botão para desligar, porque não compreendem o que lhes é pedido, ou não dominam o vocabulário utilizado, e como não gostam de se expor, dizendo que perceberam ou para repetir, acabam por desligar. As respostas negativas devem-se interiorização que os professores fizeram de que a dislexia tem só a ver com a leitura e a escrita, o que nem sempre é verdade.

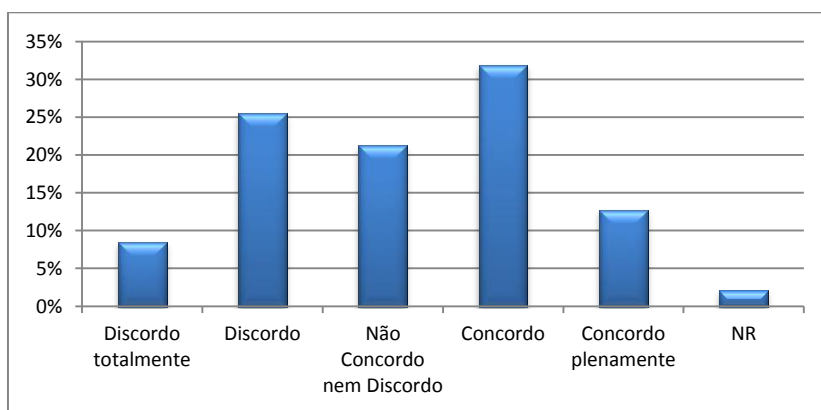


Gráfico 20 - Problemas de atenção

### 1.18. Dificuldades em estruturar trabalhos escritos, com composições (Item 24)

Como se pode constatar pelo gráfico 21, nesta afirmação verificou-se que a maioria dos inqueridos manifestou no sentido positivo.

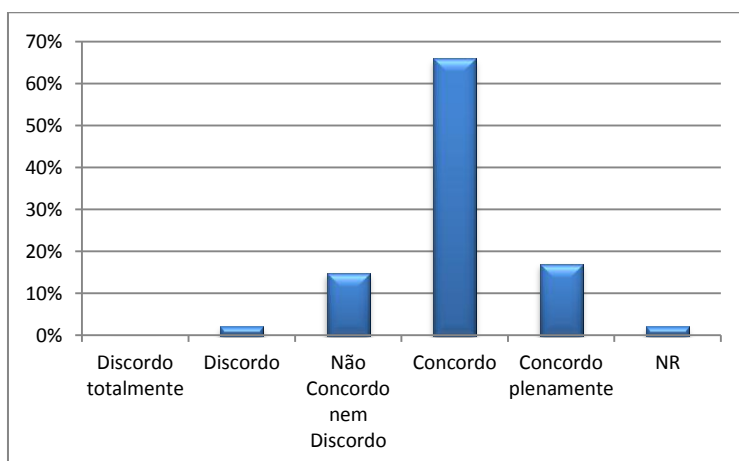


Gráfico 21 - Dificuldades em estruturar trabalhos escritos, com composições

Estas crianças apresentam dificuldades para ler, o que faz com que não tenham gosto pela leitura, evitem ler livros ou mesmo uma frase, pois a leitura é-lhes demasiado extenuante. A falta da leitura, traz por arrasto uma dificuldade em escrever e estruturar trabalhos escritos. Apresentam frases e textos confusos, repetitivos, utilizam pouco vocabulário, apenas as palavras em que se sentem seguros, para além da dificuldade em utilizar os sinais de pontuação. Tal com relata Lobo Antunes (2009, p. 54) *se uma criança disléxica, lê pouco ou nada, pelo esforço que isso representa, está criado o ciclo vicioso de insucesso. Quem não lê tem vedado inúmeros mundos, um vocabulário restrito, dificuldades em se expressar e zonas de ignorância.*

Assim, e embora, não seja um comportamento exclusivo das crianças disléxicas, este é facilmente detetado pelos docentes na sala de aula e atribuído pela sua maioria à problemática.

### 1.19. Dificuldades em revisar ou identificar erros ortográficos (Item 24)

Este item apresenta uma percentagem elevada de concordâncias, embora, ainda se verifique opiniões que discordam, indecisos e que não respondem, o nível de concordância é bem expressivo.

Tal como salienta Shaywitz (2008) *a ortografia desastrosa, com o uso de palavras que não se aproximam da sua real ortografia* origina que tenham dificuldades em identificar ou retificar os erros ortográficos. Sendo esta uma área muito trabalhada neste ciclo, são atitudes e comportamentos escolares facilmente detetados pelos docentes e atribuídos à problemática.

Não encontramos lógica para os que responderam discordo (2%), nem para o 4% que não responderam. A maioria dos professores consideram que a dislexia é sinónimo de erros ortográficos. Portanto se escrevem com erros, dificilmente poderão identificá-los, senão não os fariam. Os ditados, e sua correção que por vezes são os próprios colegas que os corrigem, são uma atividade recorrente dos professores, até realizam programas este nível em todas as escolas do agrupamento. Logo será uma característica que no nosso ponto de vista não levantaria quaisquer dúvidas.

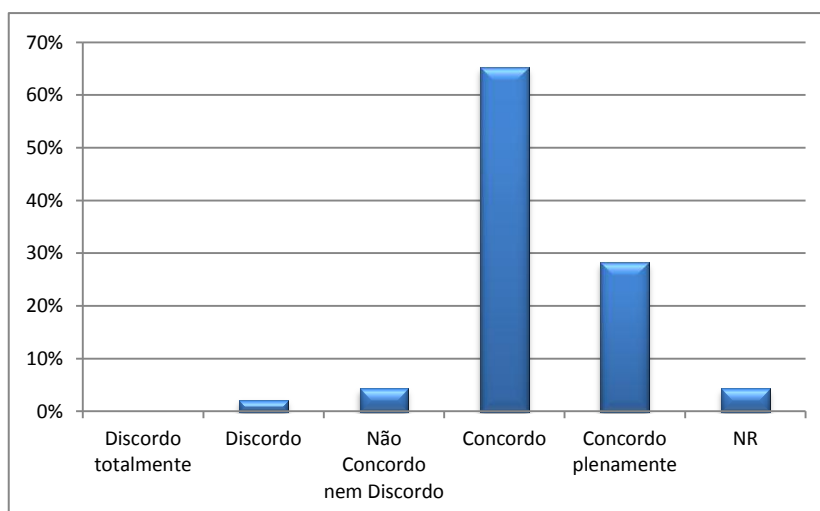


Gráfico 22 - Dificuldades em revisar ou identificar erros ortográficos

### 1.20. Dificuldades em lembrar nomes (Item 26)

Como se pode averiguar pelo gráfico seguinte, constatamos que as opiniões dos professores tiveram um carácter negativo e indeciso, embora este seja um comportamento típico de crianças disléxicas. Nestes sentido Shaywitz (2008) refere que estes alunos usam um vocabulário impreciso, fazem referências vagas a coisas em vez de usar o nome do objeto.

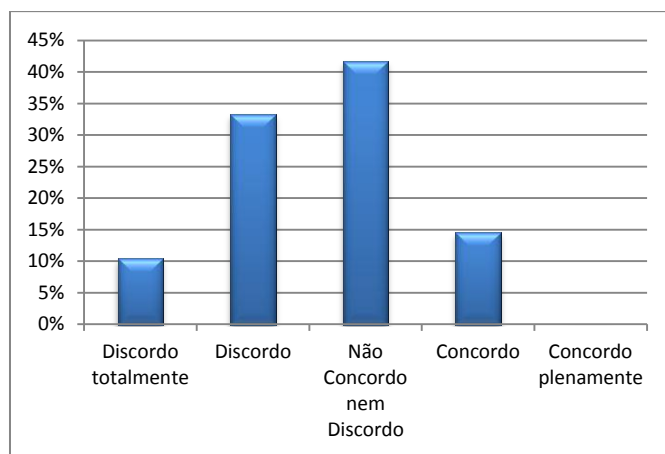


Gráfico 23 - Dificuldades em lembrar nomes

Consideramos que esta afirmação identifica os comportamentos dos alunos disléxicos principalmente no discurso verbal. Poderemos atribuir estas respostas ao facto de neste agrupamento o professor se deparar na sua sala de aula com diferentes culturas e diferentes línguas maternas, tendo mesmo crianças que frequentam as aulas de língua não materna, por não dominarem a língua portuguesa. Isto, juntamente com a falta de formação especializada, poderá induzir o professor e a não associar estas dificuldades à dislexia.

### 1.21. Baixo limiar de atenção quando escutam (Item 27)

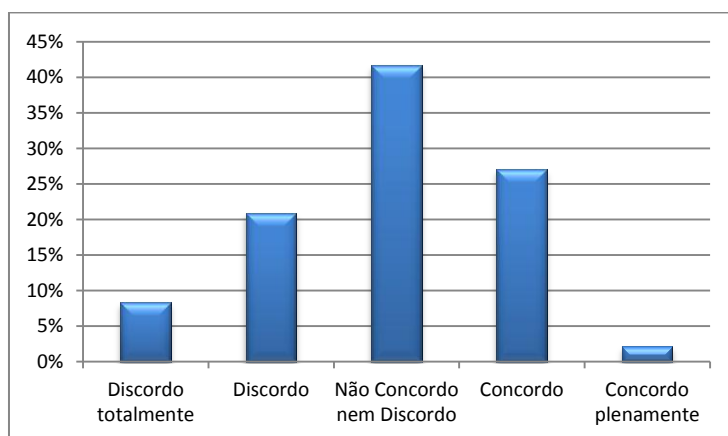


Gráfico 24 - Baixo limiar de atenção quando escutam

Os inquiridos demonstram através das suas opiniões, como se pode comprovar através do gráfico 24, um número elevado de indecisos e de opiniões negativas. Uma percentagem significativa das opiniões negativas (tabela 11) é emitida pelos professores, que não realizaram

formação contínua e que não abordaram a temática na formação inicial. Este poderá ser o motivo destas respostas.

A maioria das crianças com esta problemática demonstram uma atenção instável, consequência da fadiga que advém de terem mais trabalho para superar das suas dificuldades preceptivas (Torres e Fernández, 2001), logo será importante que o docente conheça que esta é uma das características destes alunos, para adotar uma estratégia mais adequada.

		Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo nem Discordo	Concordo	Concordo plenamente
Inicial	Sim	4%	4%	6%	6%	0%
	Não	4%	17%	35%	21%	2%
Contínua	Sim	2%	0%	15%	4%	0%
	Não	6%	21%	27%	23%	2%

Tabela 11 - Formação em dislexia das respostas do item 27

### 1.22. Problemas com perceção espacial (Item 28)

No que concerne ao item os docentes demonstraram uma grande variedade de opiniões sobre esta afirmação, embora a maioria tenha uma parecer positivo.

As opiniões negativas dos docentes poder-se-ão dever ao facto de um número significativo de inqueridos nunca ter frequentado uma formação sobre a temática, o pode levar a uma dificuldade em reconhecer os termos utilizados nesta afirmação.

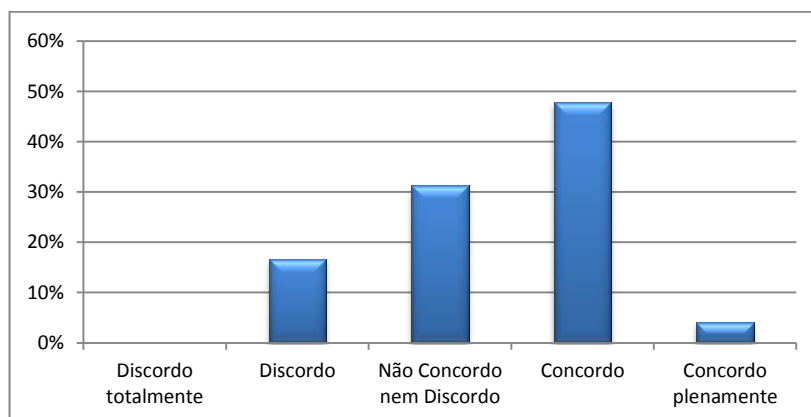


Gráfico 25 - Problemas com perceção espacial

Para tratar e representar os dados agrupados por variáveis (itens do questionário relacionados com as variáveis de estudo) utilizamos o estudo estatístico de alfa de Cronbach. Como se pode constatar pela tabela 12, em relação à totalidade dos itens (conhecimento) estes apresentam uma boa fiabilidade interna, o mesmo não se passa na variável que mede os itens da dislexia visual (DV), esta é considerada por Hill e Hill (2009) como inaceitável. Contrapondo esta

perspetiva está Davis (1964)<sup>15</sup> que considera que é fiável, porque refere que para o n entre 25 a 50 é fiável acima de 0,5 . Consideramos que o motivo para isto acontecer, deve-se ao facto de os itens desta variável apresentam valores significativos nos indecisos como é o caso dos indicadores: dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita; dificuldade em retirar a informação importante dentro de sentenças longas e as dificuldades na perceção espacial. Sendo assim, é nas características da dislexia visual onde os professores demonstram menos conhecimentos.

Em relação à variável DA (dislexia auditiva), observou-se uma distribuição pelas respostas de concordância, tal facto revela serem estes os comportamentos que os professores mais identificam com a dislexia, tendo um boa consistência interna, segundo Hill e Hill (2009).

Variáveis	N=48	
	N.º de itens	Alfa
DV	7	0,5
DA	9	0,8
DF	5	0,6
Conhecimentos	21	0,8

Tabela 12 - Valores de alfa de Cronbach

Os comportamentos agrupados na variável DF, demonstram uma fiabilidade fraca, segundo os autores anteriores, o facto de ter menos itens a que variável DV, demonstra que uma variedade de opiniões sobre estes comportamentos, nomeadamente dos indicadores: dificuldades com a memória de curto prazo, memorização e com a organização e na dificuldade em revisar ou identificar erros ortográficos.

## 2. Comprovação e verificação das hipóteses

De modo a obtermos uma resposta ao nosso problema, e considerando as hipóteses anteriormente definidas:

- Será que os professores do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas 'S' demonstram terem conhecimentos sobre os comportamentos apresentados pelas crianças disléxicas, que lhes permitirá identificar as suas características de modo a apoiar melhor estas na sala de aula?
- Será que os professores do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas 'S' com mais formação demonstram terem mais conhecimentos sobre os comportamentos apresentados pelas crianças disléxicas, que lhes permitirá identificar as suas características de modo a apoiar melhor estas na sala de aula?

<sup>15</sup> Fonte: Maroco e Garcia-Marques (2006, p. 73)

conhecimentos dos inqueridos	muitos conhecimentos	conhecimentos suficientes	poucos conhecimentos
respostas aos itens	concordo plenamente	concordo	discordo e discordo plenamente

Tabela 13 - Conversão dos graus de conhecimento dos professores sobre os comportamentos das crianças disléxicas

Convertemos as respostas dos itens em graus de conhecimentos sobre os comportamentos apresentados pelas crianças disléxicas (tabela 13). Assim, se os professores responderem “concordo plenamente” é porque apresentam muitos conhecimentos, se responderem “concordo” têm conhecimentos suficientes, se responderem “discordo” ou “discordo plenamente” demonstram poucos conhecimentos sobre a temática. É importante frisar que não consideramos as respostas indecisas (“não concordo nem discordo”) nem as respostas em branco.

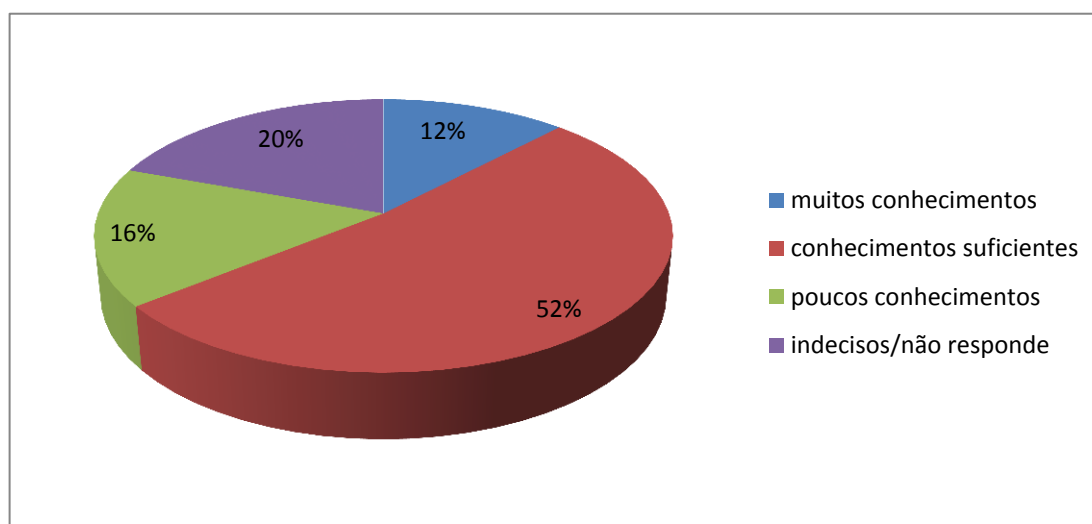


Gráfico 26 - Os conhecimentos dos professores sobre os comportamentos das crianças disléxicas

Em relação à primeira hipótese, pudemos constatar, pelo gráfico anterior, que:

- 52% Dos professores do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas ‘S’ demonstram terem conhecimentos suficientes sobre os comportamentos apresentados pelas crianças disléxicas, lhes permitirá identificar as suas características de modo a apoiar melhor estas na sala de aula;
- 16% Dos professores do 1º Ciclo, demonstram terem poucos conhecimentos sobre os comportamentos apresentados pelas crianças disléxicas, que lhes permitirá identificar as suas características de modo a apoiar melhor estas na sala de aula;
- 12% Dos professores do 1º Ciclo demonstram terem muitos conhecimentos sobre os comportamentos apresentados pelas crianças disléxicas, que lhes permitirá identificar as suas características de modo a apoiar melhor estas na sala de aula.

É de salientar que 20% dos inqueridos manifestarem-se indecisos ou simplesmente não responderam a alguns itens.

Segundo Cogan (2002, citado por Lima, 2005) o professor deve manter-se informado sobre as dificuldades encontradas nas crianças disléxicas, identificar as suas características de modo a: reconhecer a frustração sentidas pelo aluno disléxico; a constatar que o desempenho de um disléxico pode estar muito aquém do seu potencial. Segundo este autor os professores têm de saber que estes alunos podem ser bem-sucedidos na escola, precisam é de formas diferentes de ensino. Para tal é importante que o professor detenha um conjunto de conhecimentos sobre o processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita e da dislexia, que lhes permita utilizar estratégias adequadas juntos destes alunos.

No que diz respeito à análise e verificação da segunda hipótese, podemos observar através do gráfico 27, que os valores mais altos correspondem aos professores que apresentaram conhecimentos suficientes, tal como se provou na hipótese anterior. Ficando assim distribuídos: 58% tiveram formação contínua e 51% não teve formação contínua, a pequena margem de 7% não nos permite concluir que a formação contínua influenciou os seus conhecimentos sobre a temática. Logo não se comprova esta hipótese. Assim, os professores demonstram terem conhecimentos suficientes que lhes permitirá identificar a dislexia, mas estes conhecimentos não foram somente adquiridos pela formação, tal como refere Rodrigues (2001, citado por Mesquita, 2011) quando diz que a *profissão de professor se aprende na escola e na sala de aula*.

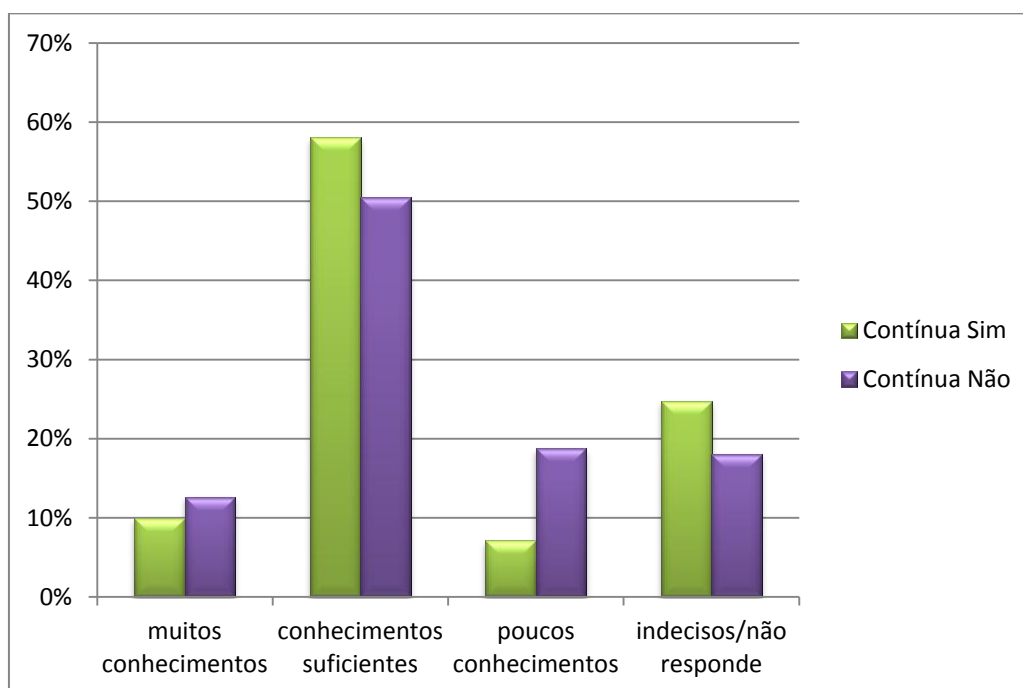


Gráfico 27 - Os conhecimentos dos professores e a sua formação contínua

A formação de professores neste domínio deverá assumir uma grande relevância. Para Cogan (2002, citado por Lima, 2005) considera importante que os professores consigam reconhecer os sintomas, e que saibam lidar com o problema necessitando, para isso, formação

nessa área. O professor deve investir no desenvolvimento das suas competências pessoais ao longo da sua carreira através da formação contínua e investigação.

Os valores obtidos pelas variáveis de estudos (tabela 12) indicaram que na globalidade os professores apresentam conhecimentos suficientes para identificar crianças com dislexia na sala de aula. Contudo apenas os comportamentos apresentados pelos alunos portadores de uma dislexia auditiva obteve valores de concordância que permitam afirmar que os professores conhecem as características destas crianças.

Em relação aos valores obtidos pela variável que avaliava os conhecimentos de uma dislexia tipo visual verificou um valor de 0,5, que é considerado inaceitável. Isto demonstra que os professores do Agrupamento de escolas 'S' não vão continuar a realizar tarefas sem perceberem que os alunos apresentam dificuldade em: construir puzzles, copiar figuras geométricas e grafismos rítmicos, de controlo visual, diferenciação de forma, cor, tamanho e posição, organização espacial e sequência visual, identificação de letras e palavras, uso de plurais e tempos dos verbos e memorização de palavras e imagens.

Sendo a teoria do défice fonológico o mais debatido na atualidade, como sendo a origem das dificuldades apresentadas por estas crianças, poucos professores deste agrupamento têm noção disso, pois obteve-se valor fraco de 0,6. O que demonstra que os professores apresentam algumas lacunas nos indicadores que agrupavam esta variável.

## CAPÍTULO 8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste Projeto de Investigação tivemos intenção de abordar, de uma forma geral, mas abrangendo os aspetos, que na nossa opinião, foram os mais relevantes para o nosso estudo. Pretendíamos destacar a relevância do professor no apoio ao aluno com dislexia, ressalta que as atitudes, as conceções e o conhecimento que este profissional possui relativamente a esta perturbação assumem especial importância. Isto, se considerarmos as que as *consequências são múltiplas e funestas* (Lobo Antunes, 2009, p. 54), se existirem lacunas de conhecimento, distorções de informação ou de abordagens incorretas perante o aluno com dislexia.

Uma educação para todos precisa valorizar a heterogeneidade, pois a diversidade dinamiza os grupos, enriquece as relações e interações, levando a despertar no aluno o desejo de se comprometer e aprender. Desta forma, a escola passa a ser um lugar privilegiado.

É na escola que a dislexia se manifesta. Há disléxicos que revelam suas dificuldades em outros ambientes e situações, mas nenhum se compara à escola, local onde a leitura e escrita são permanentemente utilizadas e, sobretudo valorizadas.

O impacto das políticas inclusivas nas escolas portuguesas reflete-se a diferentes níveis, quer organizacionais, pedagógicos, e financeiros. A necessidade de atender a novas populações de alunos, com características diferentes, coloca um novo desafio permanente a toda a comunidade educativa, exigindo o alargamento das suas funções, em especial dos professores do ensino regular.

Estes passam a ter um papel fundamental no desenvolvimento do percurso escolar de qualquer criança, vendo-se cada vez mais a serem-lhe atribuídas funções ao nível da identificação das dificuldades específicas de aprendizagem e das necessidades educativas especiais, bem como do planeamento da intervenção e avaliação de todo o processo e dos resultados obtidos.

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

Tal como foi referido anteriormente, estes alunos são crianças com dificuldades de aprendizagem, que pelo facto de serem inteligentes e usufruírem de oportunidades socioculturais adequadas, vivenciam com grande frustração essas mesmas dificuldades. Muitas vezes, utilizam como estratégia de proteção da sua autoestima, deixando de investir nas tarefas académicas, pois torna-se muito difícil continuarem-se a esforçarem-se tanto e obterem sempre os mesmos resultados. Estas crianças investem muito tempo para conseguirem atingir aquilo que os outros conseguem rapidamente, em todas as tarefas que envolve a leitura, e têm perfeita noção disso. Acaba por ser mais fácil desistir e não se expor.

As competências da leitura e da escrita são consideradas como objetivos fundamentais de qualquer sistema educativo. São as aprendizagens de base e funcionam como um alicerce para todas as outras aprendizagens. Assim uma criança com estas dificuldades apresentará lacunas em

todas as restantes áreas, o que normalmente provoca um desinteresse cada vez mais acentuado pela escola, uma diminuição da sua autoestima e motivação, levando ao abandono escolar.

Para Machado (citado por Mesquita 2011) a escola é um dos principais agentes responsáveis pela inclusão da criança na sociedade, dentro da escola é o professor o principal agente para o bem-estar da criança. Neste sentido, espera-se que o professor apresente os conhecimentos e didáticas específicas, e que se traduza na qualidade das aprendizagens realizadas pelos seus alunos. A mesma linha de pensamento conduz Fonseca e Cruz (2002) quando referem que a tarefa fundamental dos professores é a facilitação da aprendizagem, sendo fundamental conhecer as características dos comportamentos dos alunos para que o seu trabalho seja eficiente.

Atendendo às nossas questões de investigação pensamos poder responder que os professores revelaram conhecimentos suficientes sobre os comportamentos das crianças disléxicas, reconhecendo que estas têm características e especificidades muito particulares. A maioria dos professores inquiridos continua a associar a dislexia apenas às dificuldades na leitura e na escrita. Manifestam desconhecer algumas das áreas deficitárias, com por exemplo os comportamentos apresentados pelos alunos com dislexia auditiva.

Os seus conhecimentos são determinantes para melhorar os desempenhos escolares dos seus alunos disléxicos. Para que tal se altere é necessário que se verifique uma mudança pedagógica, é essencial que os profissionais de educação tenham conhecimento dos estudos desenvolvidos na atualidade e as implicações e inovações daí decorrentes.

Inferimos que a alguns dos professores inquiridos trabalhou com estas crianças de uma forma “intuitiva”, ou simplesmente, não realizou um trabalho diferenciado com eles. Uns professores procuram uma formação especializada, para assim poderem dar as respostas educativas necessárias a estes alunos, mas, uma parte não o fez.

O nosso trabalho em outros agrupamentos desta área geográfica demonstrou que os professores devem manifestar as suas angústias sobre as dificuldades de leitura de alguns alunos, a partilha também é uma forma de obter conhecimento ou então solicitar uma avaliação, para assim evitar erros que podem ter repercussões graves no futuro aluno.

Tal como alerta Miranda Correia (2008), a nossa política educativa contribui para acentuar as desigualdades culturais, na medida em que não estabelece medidas educativas específicas para ajudarem as crianças disléxicas a ultrapassarem as suas lacunas. Se também o professor não consegue ajudar o aluno porque não tem conhecimentos específicos sobre a temática, não sabendo atuar para minimizá-la ou superá-la, então a escola também está a contribuir para o insucesso destas crianças. Concordamos com Shawitz (2008) quando afirma que o maior obstáculo a que uma criança atinja o seu potencial é a generalizada ignorância acerca da verdadeira natureza da dislexia.

A presença de professores compreensivos e que dominem o conhecimento a respeito do transtorno, é imperativa para que um aluno com dislexia possa desenvolver todo o seu potencial. A aprendizagem escolar é um processo extenso que envolve o aluno. Tornar a aprendizagem possível é uma aventura coletiva, porque a sociedade é exigente em relação à capacidade de todos que a constituem.

Julgamos que a modificação deste panorama passa pela formação, e pelo papel que o professor de educação especial deve desempenhar neste aspeto, tal como foi referido na revisão da bibliografia. Um professor do ensino regular, ao deparar-se com as dificuldades específicas de um aluno, deverá poder valer-se de um recurso especializado da escola, o docente de educação especial. A educação inclusiva encaminhará para a sua sala de aula crianças com diferentes características. É difícil para o professor do ensino regular dominar todos esses saberes, por isso necessitará de formação imediata que permita ultrapassar as suas lacunas.

Consideramos que a formação deve ser revista quer quando falamos de formação inicial, quer da formação contínua. É preciso que no primeiro caso se reformule o plano de estudos, para que se possa contemplar vários módulos de formação que digam respeito a alunos com dificuldades específicas de aprendizagem. Os novos cursos que utilizam as regras de Bolonha, tiraram da formação inicial as disciplinas que abordavam as NEE. Neste momento um futuro professor tira toda a sua formação inicial sem ter formação nessa área. Com é política educativa que todas as crianças passem a frequentar escola regular, de certeza que o novo professor vai ter um aluno com NEE na sua sala. Muitas vezes por falta de conhecimentos os professores vão adiando a intervenção especializada, esquecendo-se que existem tempos para aprender.

Os professores do agrupamento alvo deste estudo, demonstram terem conhecimentos suficientes sobre os comportamentos apresentados pelas crianças disléxicas, que lhes permitirá identificar as suas características de modo a apoiar melhor estas na sala de aula, contudo parece-nos que existem muitas lacunas nesses conhecimentos. Existem no entanto, pontos de convergência com as dissertações científicas, apresentando sobretudo uma sensibilidade em relação à problemática.

Consideramos que o facto de apresentarem conhecimentos suficientes é muito pouco para a necessidade destas crianças. Os professores deveriam apresentar mais conhecimentos sobre a problemática, são eles que se situam na primeira fila no apoio destas crianças, senão dominam na totalidade as suas características, que tipo de apoio prestarão?

Verificamos uma grande contradição entre a quantidade de estudos, investigações e o pouco que a escola mudou com elas. Consideramos que o facto de o estudo ter sido realizado, num agrupamento situado numa zona com uma elevada população escolar, e onde existem muitas organizações que prestam apoio especializados em parcerias com as escolas, bem como a participação da câmara nestes apoios, nomeadamente em psicologia, indica que os resultados deste estudo foram melhores, do que seriam na maioria dos agrupamentos do país. Pois a maior parte dos agrupamentos não dispõe destes recursos. Embora os professores não tenham realizado formação contínua são apoiados e orientados o que aumenta os seus conhecimentos sobre a temática.

Este estudo teve e pretensão de alertar em forma de reflexão para o pouco que, ministério da educação, a escola e os professores investem nas dificuldades específicas de aprendizagem, nomeadamente na dislexia. São crianças inteligentes, criativas com muito para oferecer, mas que acabam por fazer parte das estatísticas de abandono escolar e de delinquência.

Ao concluirmos este trabalho gostaríamos de referir que embora este estudo não possibilite obter conclusões científicas, poderá ter trazido alguns contributos. Posteriormente gostaríamos de indicar algumas limitações com que nos deparámos durante esta investigação.

Em relação aos contributos gostaríamos de destacar que, embora não permita obter conclusões científicas sobre as concepções dos professores do 1º Ciclo sobre os conhecimentos dos comportamentos que apresentam os alunos disléxicos, que lhe permitam avaliar e intervir sobre estas crianças na sala de aula, os resultados obtidos vão de encontro à necessidade de se investir na formação dos professores.

No que diz respeito às principais limitações sentidas neste estudo, elas prenderam-se com o facto de ter sido necessário modificar o tipo de estudo e os seus instrumentos. No início desta investigação o agrupamento tinha seis alunos disléxicos, e tinha como instrumentos: entrevistas semiestruturadas aos professores com alunos disléxicos na sua sala de aula, com o objetivo de conhecer as suas práticas pedagógicas; e um questionário a todos os professores com turma para verificar se os professores apresentavam conhecimentos para avaliar e intervir com crianças disléxicas. Com a mudança do ano letivo, o agrupamento passou a ter apenas um aluno disléxico, o que inviabilizou as entrevistas, porque perdeu significância ficando apenas com o questionário. As mudanças na organização educativa determinaram o fim dos agrupamentos horizontais. Os aspetos referidos originaram uma mudança na metodologia de investigação.

Atrevemo-nos a apontar algumas sugestões para futuras investigações. Consideramos que à luz dos últimos estudos sobre a permanência de aproximadamente 5% de crianças no 1º Ciclo apresenta dislexia, teria todo o sentido e pertinência realizar uma investigação, numa escala nacional, aos conhecimentos dos professores nesta temática.

Propomos a criação de programas de intervenção precoce junto de crianças no pré-escolar, de modo a que esta problemática fosse diagnosticada mais cedo. A intervenção deveria contemplar temáticas como o desenvolvimento da oralidade, desenvolvimento da consciência fonológica bem como a sensibilização para a leitura e escrita. Poderíamos assim evitar o atraso na intervenção adequada, que poderá fazer a diferença no percurso escolar do aluno.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA Fátima, VAZ Jorge (2005). *Disortografia/Dislexia/Disgrafia - Alunos com necessidades educativas especiais. Que respostas?*. Edições Pedagogo, Lda: Mangualde
- BAUTISTA Rafael (coord.) (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Dina Livro: Lisboa.
- BRATTLAND, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora;
- CITOLER, S.D. e SANZ, R: O. (1997). “A Leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição”. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 111 - 136). Lisboa: Dinalivro.
- CORREIA, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: contributos para a clarificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- CORREIA L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M., MARTINS, A. P. L. (2002). *Inclusão. Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado azul editora.
- CORREIA L. M. (2003) (org.). *Educação e Especial e Inclusão - quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M.. (2003a). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas - contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- CRUZ, Vítor. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Porto: Lidel.
- DAVIS, Ronald, D. com Eldon M. BRAUN (2010). *O Dom da Dislexia. Porque é que algumas pessoas brilhantes não conseguem ler e como podem aprender*. Leya: Alfragide.
- DSM-IV-TR (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Clempesi Editores.
- HENNIGH Kathleen (2003). *Compreender a Dislexia*. Porto: Porto Editora.
- HILL M. M. e HILL A. (2009). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo: Lisboa.
- FRANK R. (2003). *A vida secreta da criança com dislexia*. São Paulo: M. Books Editora Ltda.
- FONSECA, Vítor. (1985). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- FONSECA, V. e Cruz V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- GONZÁLEZ, Maria del Carmen Ortiz (2003). *Educação Inclusiva: uma escola para todos*. In Correia (org.) *Educação e Especial e Inclusão - quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (pp. 58 - 72) Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- MASSI, Gisele (2007). *A Dislexia em questão*. Plexus Editora: São Paulo.
- MARCONI, M. e LAKATOS E. (1982). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- MOODY, S.(2004). *Dyslexia: surviving and succeeding at college*. London: Routledge.
- PARDAL, L. CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Formação contínua. Porto: Areal Editores.
- PERREIRA, F. (2008) (coordenação.) *Educação especial - Manual de apoio à prática*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo.
- PEREIRA R. S. (2009). *Dislexia e Disortografia. Programa de intervenção e reeducação*. Volume I. Montijo: You Books.
- FORTIN, M. F. (1999). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Camarate: Lusociência, Edições técnicas e Científicas, Lda.
- PESTANA M. Helena, GAGEIRO João Nunes (2008). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo: Lisboa.
- QUIVY, R. CAMPENHOUDT L.V. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. 3ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- ROCHA, B. P. (2004). *A criança disléxica*. Lisboa: Fim de Século Edições, Lda.
- SELIKOWITZ, Mark. (2010). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem*. Alfragide: texto Editores.
- SERRA, Helena. (2008). *Domínio cognitivo. Estudos em necessidades educativas especiais*. Serzedo: Gailivro SA.
- SERRA, Helena. NUNES, Glória. SANTOS, Glória. (2005). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- SHAYWITZ, S. (2008). *Vencer a dislexia. Como dar respostas às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- TUCKMAN, B. (2002). *Manual de investigação em educação - como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- RIEF, Sandra F. HEIMBURGE Julie A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva. Estratégias pontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Coleção educação especial. Porto: Porto Editora.
- TORRES, Rosa. FERNÁNDEZ, Pilar. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. McCraw-Hill: Lisboa.

## WEBGRAFIA

- Lei de Bases do sistema Educativo- versão nova consolidada a 30/08/2005. Recuperada em 21/12/2011, <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>
- CAMPOMAR, M. C. (1991). *Do uso de estudo em pesquisas para dissertações e teses*. Revista de Administração <http://www.fearp.usp.br/fava/pdf/Campomar.pdf>.
- CORREIA, L. (2004). *Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais*. Recuperado em 03/01/2011, <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n2/v22n2a05.pdf>
- CORREIA, L. (2007). *Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas*. Recuperado em 03/09/2011, <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a02v13n2.pdf>
- CORREIA, L. (2008a). *Dislexia: o elevado preço da falta de ajuda*. Revista Brasileira Educação Especial, Maio-Agosto de 2007, volume 13, número 2, (p. 155-172). Recuperado em 03/09/2011, <http://www.educare.pt/educare/Opinio.Artigo.aspx?contentid=4DBFF860D46414B7E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0>
- CORREIA, L. (2009). *O que são as DEA'S*. APPDEA - Associação portuguesa de pessoas com dificuldades de aprendizagem específicas. Recuperado em 20/12/2010 <http://www.appDEA.net/oquesaoDEAs.html>
- Constituição da Republica Portuguesa VII revisão constitucional [2006]. Recuperado 05/10/2011, <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Recuperado em 25/09/2011 <http://www.gave.min-edu.pt/np3/31.html>
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Recuperado em 25/09/2011, <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>
- Decreto-Lei n.º 3/2088 de 7 de janeiro. Recuperado em 25/09/2011, <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>
- Ministério da educação, gabinete da Ministra (2005). *Necessidades educativas especiais*. Consultado em 25/11/2010 [http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Necessidades\\_Educativas\\_Especiais\\_Relatorio.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Necessidades_Educativas_Especiais_Relatorio.pdf)
- FERNANDES, L. GOMES J. (2003). *Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação*. Recuperado 28/01/2012 <http://seer.ufrgs.br/ConTexto/article/view/11638/6840>
- FERREIRA, S. (2011). *Podemos fazer a diferença...* Portal da Educação. Recuperado em 05/10/2011, <http://www.educare.pt/educare/Opinio.Artigo.aspx?contentid=90393CF57B4F521CE0400A0AB8001D4F&channelid=90393CF57B4F521CE0400A0AB8001D4F&schemaid=&opsel=2>
- FERREIRA, Sílvia (2011). *Por uma escola inclusiva*. Revista Alentejo Educação (N.º 3). Recuperado 08/12/2011, [http://boletinf.drealentejo.pt/revista/Revistas\\_PDF/Revista\\_3/Por\\_Uma\\_Escola\\_Inclusiva.pdf](http://boletinf.drealentejo.pt/revista/Revistas_PDF/Revista_3/Por_Uma_Escola_Inclusiva.pdf)
- FLORES, C. (2010). *5,4% das crianças portuguesas têm dislexia*. Ciência Hoje. Recuperado em 06/01/2010 <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=38852&op=all>
- LIMA, C. (2005). *Dislexia no 1º Ciclo: da atualidade científica às conceções dos professores*. O portal dos psicólogos. Consultado a 26/08/2011, <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0029.PDF>
- LIMA, L.C. (2004). *Agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada*. Revista Portuguesa de Educação Vol. 17 (N.º 2), (7-47). Recuperado em 10/01/2011 <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417202.pdf>
- MAROCO j. GARCIA-MARQUES T. (2006). *Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas soluções modernas?* Laboratório de Psicologia 4 (1) 65-90. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal. Recuperado a 13/02/2012 <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204%281%29%20-%2065-90.pdf>
- RODRIGUES, D. (2011). *A missão do professor de educação especial é trabalhar para a inclusão*. Escola informação (N.º 248) Novembro 2011 (18-19).
- TEIXEIRA, A. (2000). *E a propósito, o que é a Escola e para que serve?*. Página da Educação (N.º 88), recuperado em 12/09/2011, <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=88&doc=7922&mid=2>

- TELES, P. (2004). Dislexia: Com identificar! Com intervir? Revista Portuguesa de Clínica Geral. Recuperado em 23/09/2010, <http://pt.scribd.com/doc/2683714/-Dislexia-como-Identificar-e-Intervir>
- SANCHES, I. TEODORO, A (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação. Recuperado 01/12/2011, <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>

## ANEXOS

## Anexos A - Pedido de autorização para o estudo

Exmo. Sr. Diretor do

**Assunto:** Pedido de autorização para a realização de um questionário aos professores do agrupamento com turma.

Eu, Célia Maria Rodrigues Gonçalves Ferreira Pinto, aluna na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, venho por este meio solicitar a vossa Ex.<sup>a</sup>, se digne a autorizar-me a realizar o questionário, que estamos a desenvolver sobre a temática da dislexia. O estudo intitula-se *O dia-a-dia da dislexia na sala de aula – Os conhecimentos dos professores do 1º Ciclo sobre alunos disléxicos*.

Este instrumento de recolha de dados surge no âmbito do Trabalho Projeto, para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Ernesto Candeias Martins, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Este trabalho pretende investigar os conhecimentos que os professores com turma do agrupamento têm da dislexia.

Asseguramos que estes registos serão utilizados para efeitos de investigação. Assim, será garantido o anonimato do questionário dos professores, sendo os resultados obtidos apenas para o estudo em questão.

Ficamos a aguardar resposta.

Com os melhores cumprimentos

Cacém, 22 de Março de 2011



Célia Maria Rodrigues Gonçalves Ferreira Pinto

## Anexos B - Questionário

## Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Este questionário enquadra-se num trabalho para uma dissertação de mestrado em Educação Especial, que está a ser desenvolvida na Escola superior de Castelo Branco. Tem como objetivo exclusivo conhecer a sua conceção acerca da dislexia. Estes dados serão tratados estatisticamente e são por isso, estritamente anónimos e confidenciais. A sua colaboração, através deste inquérito é imprescindível para o êxito deste trabalho. O seu bom resultado vai depender da veracidade dos dados fornecidos e da resposta a todas as questões.

O questionário demorará aproximadamente 15 m a preencher e Agradecemos que o entregue preenchido até dia **06/06/2011** à coordenadora da sua escola.

Desde já agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

**Para responder às perguntas, coloque um X na alínea ou alíneas a que corresponde a sua resposta.**

1. Tempo de serviço

0 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 30 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Habilitações académicas

Licenciatura	Bacharel	Pós-graduação	Mestrado	Outra
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qual?

\_\_\_\_\_

3. Ao longo da sua carreira como professor do 1ºCiclo do ensino básico, já lidou com algum aluno(a) portador(a) de dislexia formalmente diagnosticada?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Recebeu alguma formação no seu percurso académico, na área da Educação Especial, em especial na problemática da dislexia?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Efetuou alguma formação contínua na problemática da dislexia?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Caso tenha respondido afirmativamente à pergunta anterior, indique o(a) que levou a

efetuar essa formação?

Caso na turma

Caso na escola

Caso na família

Ascensão na  
carreira

Interesse pessoal






Outros

(Indique quais)

7. Refira qual ou quais são as áreas em que uma criança portadora de dislexia apresenta dificuldades:

linguagem

compreensão

inteligência

memória

motricidade






Nas perguntas seguintes assinale com um X, qual é o seu grau de concordância em relação às afirmações apresentadas.

As crianças disléxicas apresentam:	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
8. Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita.					
9. Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras.					
10. Dificuldades ao nível do processamento fonológico.					
11. Confusão na configuração de palavras.					
12. Problemas na perceção auditiva.					
13. Frequentes inversões, omissões e substituições.					
14. Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos.					
15. Dificuldade em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita.					

As crianças disléxicas apresentam:	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
16. Dificuldade em retirar a informação importante dentro de sentenças longas.					
17. Dificuldade em associar os símbolos gráficos com as suas componentes auditivas.					
18. Dificuldades com a memória de curto prazo, memorização e com a organização.					
19. Confusões entre as sílabas iniciais, intermédias e finais.					
20. Problemas de articulação.					
21. Dificuldade em seguir orientações e instruções.					
22. Problemas de memorização auditiva.					
23. Problemas de atenção.					
24. Dificuldade em estruturar trabalhos escritos, com composições.					
25. Dificuldade em revisar ou identificar erros ortográficos.					
26. Dificuldade em lembrar nomes.					
27. Baixo limiar de atenção quando escutam.					
28. Problemas com perceção espacial.					

O questionário termina aqui. Muito obrigada pela sua colaboração!