

Sónia Maria dos Santos Leite Ruão Pinheiro

**Dificuldades Específicas de Aprendizagem: a
Dislexia**

**Universidade Portucalense
Infante D. Henrique**

**Departamento de Ciências da
Educação e do Património**

**Porto
2009**

Sónia Maria dos Santos Leite Ruão Pinheiro

**Dificuldades Específicas de Aprendizagem: a
Dislexia**

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D.
Henrique para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Celeste
Sousa Lopes, Universidade Portucalense

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto

2009

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Celeste de Sousa Lopes, que sempre se mostrou disponível para me ajudar, orientar e esclarecer ao longo deste percurso.

Agradeço acima de tudo à minha família, noivo e amigos por toda a paciência e compreensão que tiveram e pelo apoio e força que me deram. Só assim foi possível chegar aqui...

Resumo

O presente trabalho pretende explorar as concepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da dislexia e compará-las com o que a investigação tem dado a conhecer nesta matéria. Pretende-se também discutir a dificuldade observada na escola em lidar com questões patológicas da linguagem alertando para o facto desta ainda não responder, eficazmente, ao desafio de trabalhar com necessidades educativas relacionadas com as dificuldades de linguagem no que se refere à leitura e escrita, chamando a atenção para a falta de esclarecimento adequado a respeito do insucesso da aprendizagem escolar. Participaram neste estudo 100 professores das áreas metropolitanas do Porto, Braga e Lisboa, para os quais foi elaborado um questionário constituído nomeadamente por questões fechadas. Após a análise das mesmas conclui-se que, de facto, independentemente dos anos de serviço e conseqüente experiência, os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico não estão munidos de estratégias para detectar, avaliar e intervir em alunos com a patologia específica da Dislexia.

Palavras chave: dificuldades de aprendizagem; dificuldades específicas de aprendizagem; necessidades educativas especiais; dislexia; avaliação; intervenção; reeducação; problemas de linguagem.

Abstract

In this paper we intend to explore how the teachers feel about dyslexia and compare this with what research has shown us about this subject. It's also my goal to discuss the difficulties shown by the school when dealing with language pathologies alerting to the fact that schools aren't ready nor equipped to answer efficiently to the challenge of working with special needs related to language difficulties, in what reading and writing are concerned, bearing in mind the lack of proper knowledge concerning the lack of success in school learning.

In this study we counted with the participation of 100 teachers from the districts of Oporto, Braga and Lisbon, to whom were made questionnaires composed mainly of closed questions. After the analysis of these questionnaires we were able to conclude that, regardless of the teachers working experience, teachers don't have the necessary knowledge or strategies to detect, evaluate or intervene in students with the specific pathology of dyslexia.

Key words: learning difficulties; specific learning difficulties; special needs; dyslexia; evaluation; intervention; re-education; language problems.

Siglas e abreviaturas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

DA – Dificuldades de aprendizagem

DEA – Dificuldades Específicas de Aprendizagem

SNC – Sistema Nervoso Central

QI – Quociente de Inteligência

1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

Sumário

Índice de figuras	9
Índice de tabelas	10
Índice de gráficos	11
Índice de quadros	12

I - Fundamentação Teórica

Introdução	14
1 – Perturbações da Linguagem	18
1.1. – Bases Biológicas da Linguagem	20
1.2. – Etiologia dos Distúrbios da Linguagem Oral e Escrita	21
2 - Problematização das dificuldades de Aprendizagem nas Necessidades Educativas Especiais	25
2.1. – Noção de dificuldade	25
2.2. – O conceito de Dificuldades de Aprendizagem	26
2.2.1. – A construção do conceito de Dificuldades de Aprendizagem: evolução histórica	30
2.3. – Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem	34
2.4. – Manifestações das Dificuldades de Aprendizagem	35
2.5. – Dificuldades Gerais e Específicas da Aprendizagem da Leitura.....	37
2.6. – As DA no contexto das NEE	38
3 – Tipologia das Dificuldades Específicas de Aprendizagem	43
3.1. – A Disgrafia	43
3.2. – A Disortografia	46
3.3. – A Discalculia	49
3.4. – A Dislexia	50

4 – A Dislexia: Delimitação Conceptual.....	52
4.1. – Algumas Características da Dislexia.....	58
4.2. – Comportamentos e Problemas Escolares Associados	60
4.3. – Contributo das Perspectivas Neuropsicológica e Cognitiva para o Estudo e Compreensão da Dislexia	65
4.4. - Causas, Avaliação e Intervenção na Dislexia	70
4.5. - A Dislexia e o Projecto Genoma Humano	77
4.6. - O Papel dos Pais e Professores Face à Dislexia	78
4.7. – A Família Como Factor de Aprendizagem e Desenvolvimento ..	82
5 – Enquadramento normativo dos alunos com dificuldades Específicas de Aprendizagem	86

II - Estudo Empírico

Introdução	89
6 - Metodologia, Objecto e Objectivos de Estudo.....	93
7 – Apresentação dos Resultados.....	96
8 - Discussão dos Resultados	104
9 – Conclusão	112
Bibliografia	116
Anexos	125

Índice de figuras

Figura 1: Áreas do cérebro responsáveis pela Linguagem	56
--	----

Índice de tabelas

Tabela 1: Desenvolvimento da Linguagem	19
Tabela 2: Classificação das alterações da Linguagem	22
Tabela 3: Etiologia dos distúrbios da linguagem oral e escrita	23

Índice de gráficos

Gráfico 1: Experiência com alunos com dislexia formalmente diagnosticada..	96
Gráfico 2: Motivos apontados para a não realização de formação extra-curricular no âmbito da dislexia	97
Gráfico 3: Sinais indicadores da dislexia na criança	99
Gráfico 4: Dificuldades encontradas na dislexia	100
Gráfico 5: Serviços/profissionais para os quais os docentes encaminhariam um aluno com eventual dislexia	102

Índice de quadros

Quadro 1: Categorias das DA	29
Quadro 2: Definição de NEE dada por Correia	39
Quadro 3: Sintomas mais característicos de cada subtipo de dislexia.....	63
Quadro 4: Tipos de Dislexia	68
Quadro 5: Apoio intra e extra escola	100

I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Introdução

Em Portugal, com o alargamento da escolaridade obrigatória, tem-se verificado que a escola passou a ser um espaço mais diversificado e multicultural, cuja população se revela cada vez mais heterogénea e complexa (César, 2000). É necessário, portanto, que consiga responder aos novos desafios que lhe são colocados e que passe das ideias expressas nos documentos de política educativa para a prática, mostrando que se define como uma Escola para Todos (ídem).

Defender os princípios da Escola Inclusiva corresponde a acreditar na educabilidade de todos e na capacidade dos educadores e professores para promover o desenvolvimento pleno dos seus alunos. A noção de Escola Inclusiva é, portanto, muito mais abrangente do que se poderia pensar, pois ao celebrar a diferença, preocupa-se com a singularidade e unicidade de cada ser (César 2000).

De acordo com vários autores, esta escola abrange alunos diversificados, alguns com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo necessárias práticas adaptadas e enriquecedoras, não só para estes alunos, como para todos os outros. Deste modo, cabe à escola incluir da melhor forma possível alunos que têm características muito diferentes no que respeita às motivações, projectos de vida, competências, meios culturais de origem e desenvolvimento cognitivo e socio-afectivo.

Partindo do princípio básico que o processo de apropriação da cultura, conhecimentos e técnicas das sociedades actuais se realiza, principalmente, através do domínio da linguagem escrita reveste-se da maior importância o conhecimento dos diferentes tipos de dificuldades, características e manifestações, da avaliação, da adequada intervenção e reeducação por parte dos educadores de crianças que não lêem nem escrevem bem e que têm particulares dificuldades em adquirir tais destrezas.

A escolha deste tema surgiu como um desafio, pois esta realidade é complexa e passa muitas vezes despercebida no contexto escolar. Tal como descrito em Correia (1997), é fundamental que toda a criança com qualquer tipo de necessidades tenha uma educação adaptada, pública e gratuita.

A qualidade do ensino e a capacidade de corresponder às situações reais passa por mobilizar os recursos locais, ou seja, a escola e os seus agentes na procura de caminhos que se adequem a esses contextos reais e que propiciem uma formação com sentido para todos os alunos.

Com base na literatura lida é possível aferir que apesar deste não ser um tema recente, o mesmo continua actual, na medida em que relata parte da realidade vivida nas escolas, havendo ainda muitos docentes que não possuem formação/informação suficiente acerca desta problemática e que não estão munidos das estratégias de detecção e intervenção face a estas dificuldades específicas, dado a que a sua formação inicial não abrange esta temática tão fundamental nas nossas escolas.

As disciplinas leccionadas na Faculdade não se revelam satisfatórias no que se refere à preparação para leccionar alunos com NEE. Sentem-se inúmeras lacunas, que se reflectem nas dificuldades dos professores em lidar com a diversidade e minorar os efeitos que os handicaps dos alunos trazem para o seu desempenho académico. Há várias questões que se podem colocar relativamente a estas lacunas: porquê a escassa formação inicial dos professores acerca desta temática? Com que dificuldades se deparam os novos professores que têm alunos com NEE? Como ultrapassar essas dificuldades?

Enquanto responsáveis pelo ensino/instrução da aprendizagem das competências cognitivas mais valorizadas e importantes que o sujeito pode adquirir, a leitura e a escrita, os professores desempenham um papel fundamental. Também aqui surgem algumas questões que me levaram à escolha do tema para este trabalho: que concepções apresentam os professores do Ensino Regular acerca da dislexia? De que forma é que os seus

discursos se ajustam ou contrastam com o conhecimento científico neste domínio?

Para a concretização da Escola Inclusiva é necessário um trabalho colaborativo. Este pode ser ilustrado, segundo Nielsen, como as práticas implementadas pelos professores podem ter um papel preponderante no processo de ensino/aprendizagem. Como afirma Nielsen, “*a partilha de aspectos comuns e de necessidades excede as diferenças*” (Nielsen, 1999:23).

Perante o actual enquadramento legislativo os casos de dislexia ligeira deixaram de estar abrangidos pelo regime de Educação Especial passando a ter que ser geridos pelo professor do Ensino Regular que encontrará no Projecto Curricular de Turma a forma de articular a sua acção com a dos outros professores. Torna-se, então, necessária uma mudança de atitude por parte dos professores e educadores, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas, de modo a conseguirem acompanhar, da melhor forma possível, as mudanças que têm vindo a ocorrer na sociedade e que se reflectem na população escolar actual.

Embora a família seja um suporte crucial para providenciar o apoio estrutural, a retaguarda afectiva, é no âmbito da escola, no grupo-turma, que este problema se agudiza quando os resultados escolares não correspondem aos esforços dispendidos.

Este trabalho é composto por um enquadramento teórico e uma fundamentação empírica. Do enquadramento teórico fazem parte uma introdução e cinco capítulos divididos em vários subcapítulos, nos quais são abordadas as perturbações da linguagem, referindo as suas bases biológicas e a etiologia dos distúrbios da linguagem oral e escrita, o caminho percorrido até se chegar às dificuldades específicas de aprendizagem, onde se fala da evolução histórica deste conceito, bem como da sua etiologia e manifestações. Aqui é também abordada a problematização das dificuldades específicas de aprendizagem nas necessidades educativas especiais, a sua tipologia, referindo a disgrafia, a disortografia, a discalculia e, brevemente, a dislexia. Em

seguida dedicamos um capítulo à problemática que está na base deste trabalho, a dislexia. Aqui trataremos daquilo que se entende por dislexia referindo algumas das características desta problemática, o contributo das perspectivas neuropsicológica e cognitiva para o estudo e compreensão da dislexia, as causas, avaliação e intervenção nesta problemática e o papel dos pais e professores face à dislexia. Por fim, é feito um enquadramento normativo dos alunos com dificuldades Específicas de Aprendizagem.

Na fundamentação empírica são apresentados e analisados os resultados de um inquérito preenchido por professores do 1º ciclo do Ensino Básico dos distritos do Porto, Braga e Lisboa sendo posteriormente feita uma discussão dos resultados seguida de uma conclusão.

Com esta reflexão pretendo alertar para o facto da escola ainda não responder eficazmente ao desafio de trabalhar com as necessidades educativas relacionadas com as dificuldades de linguagem no domínio do código escrito, chamando a atenção para a ausência de esclarecimento adequado a respeito do insucesso da aprendizagem escolar e visando promover uma atitude menos exclusiva, na qual o “diferente” seja considerado e atendido adequadamente. Como afirmou Correia (2003), só com paciência, apoio e encorajamento prestados pelo professor é que os alunos alcançarão o sucesso escolar.

1 – Perturbações da Linguagem

Neste capítulo propomo-nos debruçar sobre a linguagem referindo o seu desenvolvimento, bases biológicas, etiologia e intervenção aquando dos distúrbios da mesma.

Muito antes de começar a falar, a criança está habilitada a usar o olhar, a expressão facial e o gesto para comunicar com os outros. Tem também capacidade para discriminar precocemente os sons da fala. A aprendizagem do código linguístico baseia-se no conhecimento adquirido em relação a objectos, acções, locais, propriedades, etc., e resulta da interacção complexa entre as capacidades biológicas inatas e a estimulação ambiental evoluindo de acordo com a progressão do desenvolvimento neuropsicomotor¹.

Segundo as mesmas autoras, apesar de não estar completamente esclarecido o grau de eficácia com que a linguagem é adquirida, sabe-se que as crianças de diferentes culturas parecem seguir o mesmo percurso global de desenvolvimento da linguagem. Ainda antes de nascer, elas iniciam a aprendizagem dos sons da sua língua nativa e desde os primeiros meses distinguem-na de línguas estrangeiras.

No desenvolvimento da linguagem, podem ser reconhecidas duas fases distintas: a pré-linguística, em que são vocalizados apenas fonemas (sem palavras) e que persiste até aos 11-12 meses; e, logo a seguir, a fase linguística. Esta surge quando a criança começa a falar palavras isoladas com compreensão. Posteriormente, a criança progride na escalada de complexidade da expressão. Conforme se pode ver na tabela 1, este processo é contínuo e ocorre de forma ordenada e sequencial, com sobreposição considerável entre as diferentes etapas deste desenvolvimento.

¹ recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300012 em 2009, Janeiro, 22.

Tabela 1 - Desenvolvimento da linguagem

Receptivo	Idade	Expressivo
Assusta-se. Aquieta-se ao som de voz.	0-6 semanas	Choros diferenciados e sons primitivos. Aparecem os sons vogais (V).
Vira-se para a fonte de voz. Observa com atenção objetos e fatos do ambiente.	3 meses	Primeiras consoantes (C) ouvidas são p/b e k/g. Inicia balbucio.
Responde com tons emotivos à voz materna.	6 meses	Balbucio (seqüências de CVCV sem mudar a consoante). Ex.: "dudadá".
Entende pedidos simples com dicas através de gestos. Entende "não" e "tchau".	9 meses	Imita sons. Jargão. Balbucio não-reduplicativo (seqüência CVC ou VCV).
Entende muitas palavras familiares e ordens simples associadas a gestos. Ex.: "vem com o papai".	12 meses	Começa a dizer as primeiras palavras, como "mamá", "papá" ou "dadá".
Conhece algumas partes do corpo. Acha objetos a pedido. Brincadeira simbólica com miniaturas.	18 meses	Poderá ter de 30 a 40 palavras ("mamá", "bebê", "miau", "pé", "ão-ão", "upa"). Começa a combinar duas palavras ("dá papá").
Segue instruções envolvendo dois conceitos verbais (os quais são substantivos). Ex.: "coloque o copo na caixa".	24 meses	Tem um vocabulário de cerca de 150 palavras. Usa combinação de duas ou três.
Entende primeiros verbos. Entende instruções envolvendo até três conceitos. Ex. "coloque a boneca grande na cadeira".	30 meses	Usa habitualmente linguagem telegráfica ("bebê", "papá pão", "mamã vai papá").
Conhece diversas cores. Reconhece plurais, pronomes que diferenciam os sexos, adjetivos.	36 meses	Inicia o uso de artigos, plurais, preposições e verbos auxiliares.
Começa a aprender conceitos abstratos (duro, mole, liso). Linguagem usada para raciocínio. Entende "se", "por que", "quanto". Compreende 1.500 a 2.000 palavras.	48 meses	Formula frases corretas, faz perguntas, usa a negação, fala de acontecimentos no passado ou antecipa outros no futuro.

Fonte: Shirmer, Fontoura, Nunes²

O processo de aquisição da linguagem envolve o desenvolvimento de quatro sistemas interdependentes: o pragmático, que se refere ao uso comunicativo da linguagem num contexto social; o fonológico, envolvendo a percepção e a produção de sons para formar palavras; o semântico, respeitando as palavras e seu significado; e o gramatical, compreendendo as regras sintáticas e morfológicas para combinar palavras em frases compreensíveis. Os sistemas fonológico e gramatical conferem à linguagem a sua forma, enquanto que o sistema pragmático descreve o modo como a linguagem deve ser adaptada a situações sociais específicas, transmitindo emoções e enfatizando significados (Costa, Azambuja e Nunes, 2002, *cit. in* Schirmer, Fontura e Nunes, 2004)³.

² recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300012 em 2009, Janeiro, 22.

³ recuperado de: http://ebim.drealentejo.pt/moodle/file.php/104/Documentos_PNEP/Desenvol._Ling._Oral.ppt#279,24.A_importancia_da_Consciencia_Fonologica, em 2009, Janeiro, 28.

A intenção de comunicar pode ser demonstrada de forma não-verbal através da expressão facial, de sinais, e também quando a criança começa a responder, a esperar pela sua vez, a questionar e a argumentar.

Essa competência comunicativa reflecte a noção de que o conhecimento da adequação da linguagem a determinada situação e a aprendizagem das regras sociais de comunicação é tão importante quanto o conhecimento semântico e gramatical (Nogueira, Fernández e Borges, 2000, *cit. in* Schirmer, Fontoura e Nunes, 2004)⁴.

1.1. - Bases Biológicas da Linguagem

Tal como está descrito em Schirmer, Fontoura e Nunes (2004)⁵ o processo da linguagem é bastante complexo e envolve uma rede de neurónios distribuída entre diferentes regiões cerebrais. Em contacto com os sons do ambiente, a fala engloba múltiplos sons que ocorrem simultaneamente, em várias frequências e com rápidas transições entre elas.

O ouvido tem de sintonizar este sinal auditivo complexo, descodificá-lo e transformá-lo em impulsos eléctricos, os quais são conduzidos por células nervosas até à área auditiva do córtex cerebral, no lobo temporal. É então que se reprocessam os impulsos, sendo posteriormente transmitido às áreas da linguagem e, é provavelmente, armazenada a versão do sinal acústico por um certo período de tempo (*ídem*).

De acordo com as autoras citadas, a área de Wernicke, situada no lobo temporal, reconhece o padrão de sinais auditivos e interpreta-os até obter conceitos ou pensamentos, activando um grupo distinto de neurónios para diferentes sinais. Ao mesmo tempo, são activados neurónios na porção inferior do lobo temporal, os quais formam uma imagem do que se ouviu, e outros no lobo parietal, que armazenam conceitos relacionados.

⁴ http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300012, em 2009, Janeiro, 22.

⁵ http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300012 em 2009, Janeiro, 22.

De acordo com este modelo, a rede neuronal envolvida forma uma central de processamento complexa.

Para verbalizar um pensamento, acontece o inverso. Inicialmente, é activada uma representação interna do assunto, que é canalizada para a área de Broca, na porção inferior do lobo frontal, e convertida nos padrões de activação neuronal necessários à produção da fala. Também estão envolvidas na linguagem as áreas de controle motor e as áreas responsáveis pela memória (Kandel, Johnson, Bird, Goodman e Lahey, 1997, *cit. in* Schirmer, Fontoura e Nunes, 2004)⁶.

O cérebro é um órgão dinâmico que se adapta constantemente a novas informações. Como resultado, as áreas envolvidas na linguagem de um adulto podem não ser as mesmas envolvidas na criança, e é possível que algumas zonas do cérebro sejam usadas apenas durante o período de desenvolvimento da linguagem.

Tal como descrevem os autores acima citados, acredita-se que o hemisfério esquerdo seja dominante para a linguagem em cerca de 90% da população; contudo, o hemisfério direito participa no processamento, principalmente nos aspectos práticos (Schirmer, Fontoura e Nunes, 2004)⁷.

1.2. - Etiologia dos Distúrbios da Linguagem Oral e Escrita

De acordo com Ferreira (2008), até quase ao final do século XIX todas as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças eram atribuídas a um défice intelectual. Apenas a partir das últimas décadas do mesmo século se

⁶ recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300012 em 2009, Janeiro, 22.

⁷ recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300012, em 2009, Janeiro, 22.

começou a reconhecer a existência de crianças que revelavam uma capacidade de compreensão normal, mas com grandes dificuldades na aprendizagem da leitura.

Segundo Lopes (2000), as dificuldades manifestadas na aprendizagem da leitura e da escrita são um dos principais entraves que surgem ao longo do percurso escolar, dado que, as mesmas se encontram presentes nas dificuldades de aprendizagem gerais.

Como descrito na autora supracitada, ao contrário do que acontece com as dificuldades de aprendizagem gerais, que resultam de factores exteriores ao indivíduo ou a ele inerentes, os problemas específicos não apresentam uma explicação evidente, sendo situados ao nível cognitivo ou neurológico.

Alguns autores são apologistas de que os problemas específicos provêm de uma “condição patológica”, outros defendem “atrasos ou distúrbios de desenvolvimento de alguns centros cerebrais” e há ainda aqueles que defendem que este tipo de problemas provêm de “disfunções mínimas”.

Relativamente às alterações da linguagem, Caputte e Accardo (1991, *cit. in* Shirmer, Fontoura, Nunes)⁸, defendem que as mesmas se situam entre os problemas do desenvolvimento mais frequentes, atingindo 3 a 15% das crianças, e como se pode ver na tabela 2, podem ser classificadas da seguinte forma: atraso, dissociação e desvio.

Tabela 2 - Classificação das alterações da linguagem

Atraso	A progressão na linguagem processa-se na sequência correta, mas em ritmo mais lento, sendo o desempenho semelhante ao de uma criança de idade inferior.
Dissociação	Existe uma diferença significativa entre a evolução da linguagem e das outras áreas do desenvolvimento.
Desvio	O padrão de desenvolvimento é mais alterado: verifica-se uma aquisição qualitativamente anômala da linguagem. É um achado comum nas perturbações da comunicação do espectro do autismo.

Fonte: Shirmer, Fontoura, Nunes⁹

⁸ recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300012, em 2009, Janeiro, 22.

⁹ recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300012 em 2009, Janeiro, 22.

A aprendizagem do código escrito é também uma actividade difícil e complexa. Por um lado, temos os alunos cujos atrasos derivam de problemas físicos e sensoriais e os alunos com capacidades cognitivas limitadas. Nestes, as dificuldades não se reflectem unicamente na leitura, mas em todas as outras áreas de aprendizagem que fazem parte do seu currículo e, devido a isto, necessitam de adaptações no processo de ensino/aprendizagem (Lopes, 2005). Segundo a autora, por outro lado, temos também os alunos com dificuldades específicas, apenas na área da linguagem escrita, os quais, apesar de usufruírem de condições favoráveis para a aprendizagem, manifestam dificuldades severas e inesperadas nessa área.

Undheim (2003, *cit. in* Shirmer, Fontoura, Nunes)¹⁰, refere que a etiologia das dificuldades de linguagem e aprendizagem é diversa e pode envolver factores orgânicos, intelectuais/cognitivos e emocionais (estrutura familiar relacional), ocorrendo, na maioria das vezes, uma inter-relação entre todos estes factores. Na tabela 3 podemos ver algumas das causas dos distúrbios da linguagem oral e escrita.

Tabela 3 - Etiologia dos distúrbios da linguagem oral e escrita

Distúrbios	Descrição
Causa ambiental	Factores de risco sociais e emocionais.
Atraso isolado da linguagem expressiva ("constitucional")	Atraso de causa não-demonstrável associado a compreensão, pragmática e desenvolvimento não-verbal normais.
Déficit cognitivo	Nos primeiros anos, a evolução da linguagem na criança com atraso de desenvolvimento é semelhante à da criança normal, mas num ritmo inferior.
Déficit auditivo	Influencia a aquisição da linguagem após 6-9 meses, quando observam-se alterações da vocalização (perda da qualidade vocal, consoantes que desaparecem ou não chegam a surgir, modificação da sonoridade das vogais) até que apenas sons primitivos e guturais acabam por persistir.
Autismo	Pode ocorrer ecolalia imediata ou tardia, perseveração (persistência inapropriada no mesmo tema) em associação a alterações da comunicação não-verbal, comportamentos estereotipados e perseverantes, interesses restritos e/ou não-usuais e comprometimento da capacidade social.
Alterações específicas da linguagem	Caracterizam-se por limitações significativas da função lingüística que não podem ser atribuídas a perda auditiva, déficit cognitivo ou alterações da estrutura e função fonadora. É um diagnóstico de exclusão.

Fonte: Shirmer, Fontoura, Nunes¹¹

¹⁰ recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300012 em 2009, Janeiro, 22.

¹¹ recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300012 em 2009, Janeiro, 22.

De acordo com a literatura especializada, sabe-se ainda que as dificuldades de aprendizagem também podem ocorrer em concomitância com outras condições desfavoráveis (atraso mental, distúrbio emocional, problemas sensório-motores) ou, ainda, ser acentuadas por influências externas como, por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada.

No próximo capítulo iremos abordar o que se entende por dificuldades de aprendizagem, inserindo-as nas NEE, as suas causas e a evolução do conceito até à actualidade com especial enfoque na área académica, nomeadamente a dislexia.

2 - Problematização das Dificuldades de Aprendizagem nas Necessidades Educativas Especiais

Como referimos no final do capítulo anterior, neste capítulo faremos uma abordagem acerca daquilo que se entende por dificuldade, fazendo desde já a ponte entre as Dificuldades de Aprendizagem e as Dificuldades Específicas de Aprendizagem, conceitos que, apesar das diferentes nomenclaturas, têm o mesmo significado, daí que, neste trabalho o abordaremos referindo apenas DA. Iremos ainda referir a evolução histórica do conceito de DA, bem como a sua etiologia e manifestações, quais as suas implicações para os alunos, inserindo posteriormente o conceito de DA no contexto das Necessidades Educativas Especiais (NEE).

2.1. – Noção de Dificuldade

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

Estes podem ser muito diferentes entre si quer no tipo quer nas causas que os originam.

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

2.2. - O Conceito de Dificuldades de Aprendizagem

Tal como descrito em Strauss, até se chegar à designação de Dificuldades de Aprendizagem (DA), consensualmente aceite por pais e educadores, houve um longo caminho a percorrer (1973, *cit. in* Silva, 2008).

Na descrição dos casos com problemas de aprendizagem, começou-se pela tese da existência de lesão cerebral, a qual não foi bem aceite tanto pelos profissionais como pelos pais dessas crianças (*idem*).

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

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

Tal como se pode ver em Kirk (1962, *cit. in* Fonseca, 1999), estas crianças apresentavam discrepância entre o seu potencial de aprendizagem e o de execução; apresentando um atraso académico que não tinha nada a ver com deficiências sensoriais, necessitando, assim, de métodos diferenciados de aprendizagem, visto os métodos tradicionais não surtirem efeitos na sua evolução.

Assim sendo, o aluno com DA é um aluno com um potencial para a aprendizagem médio ou acima da média, sendo este aspecto um factor de grande importância a transmitir-lhe no sentido de o ajudar a situar-se e a compreender as suas áreas fortes e as suas necessidades educativas (Correia, 2004).

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

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

Myklebust, também citado por Fonseca, define dificuldade de aprendizagem como “*desordens psico-neurológicas da aprendizagem para incluir os défices na aprendizagem em qualquer idade e que são essencialmente causadas por desvios no sistema nervoso central e que não são devidas ou provocadas por deficiência mental, privação sensorial ou por factores psico-genéticos*” (1967, *cit. in* Fonseca, 1984:244).

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

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

Segundo Smith e Strick (2001), para obterem progresso intelectual, as crianças devem não apenas estar prontas para aprender, mas também ter oportunidades de aprendizagem apropriadas. Se o sistema educativo não oferecer isso, talvez nunca possam desenvolver plenamente as suas capacidades, embora nada haja de fisicamente errado com eles. A verdade é que muitos alunos fracos são vítimas da incapacidade das escolas para se ajustarem às diferenças individuais e culturais.

De acordo com alguns autores, o conceito de dificuldades aparece ligado ao conceito de barreiras, obstáculos ou impedimentos, com os quais alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar (Rebelo, 1993).

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

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

Apesar da relativa actualidade da definição de Kirk é a abrangência da NJCLD que a torna hoje mais consensual.

No entanto, mesmo sendo a mais consensual e uma das mais explícitas, nem assim esta definição deixa antever toda a gama de problemas académicos e

psicológicos que o termo dificuldades de aprendizagem engloba. O certo é que as dificuldades de aprendizagem podem afectar um número considerável de capacidades cognitivas necessárias para o desenvolvimento de aptidões pré-académicas e, conseqüentemente, impedir uma aprendizagem com sucesso (Johnson & Johnson, 2000, *cit. in* Correia, 2004).

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

Conforme o quadro 1, podemos ver que, até à data, já foram identificadas pelo menos seis categorias de DA (Correia, 2004):

Quadro 1: Categorias das DA

Categorias	Definição
Auditivo-linguística	Prende-se com um problema de percepção que, frequentemente, leva o aluno a ter dificuldade na execução ou compreensão das instruções que lhe são dadas. Não é, portanto, um problema de acuidade auditiva (o aluno consegue ouvir bem), mas sim de compreensão/percepção daquilo que é ouvido.
Visuo-espacial	Envolve características tão diversas como uma inabilidade para compreender a cor, para diferenciar estímulos essenciais de secundários (problemas de figura-fundo) e para visualizar orientações no espaço. Assim, aqueles alunos que apresentem problemas nas relações espaciais e direccionais têm frequentemente dificuldades na leitura, começando, por exemplo, por ter problemas na leitura das letras <i>b</i> e <i>d</i> e <i>p</i> e <i>q</i> .

Motora	Aqui o aluno que apresenta DA ligadas à área motora tem problemas de coordenação global ou fina, ou mesmo de ambas, visíveis quer em casa, quer na escola, criando, tantas vezes, problemas na escrita e no uso do teclado e do rato de um computador.
Organizacional	Este problema leva o aluno a experimentar dificuldades quanto à localização do princípio, meio e fim de uma tarefa. O aluno tem ainda dificuldade em resumir e organizar informação, o que o impede, com frequência, de fazer os trabalhos de casa, apresentações orais e outras tarefas escolares afins.
Académica	Esta categoria é uma das mais comuns no seio das DA. Os alunos tanto podem apresentar problemas na área da matemática, como serem dotados nesta mesma área e terem problemas severos na área da leitura ou da escrita, ou em ambas.
Socioemocional	O aluno com problemas nesta área tem dificuldade em cumprir regras sociais (esperar pela sua vez) e em interpretar expressões faciais o que faz com que ele seja muitas vezes incapaz de desempenhar tarefas consentâneas com a sua idade cronológica e mental.

Fonte: Correia, 2004

2.2.1 – A construção do conceito de Dificuldades de Aprendizagem: evolução histórica

Antes de mais parece-nos relevante referir, de forma sintetizada, o percurso histórico do conceito de Dificuldades de Aprendizagem.

Segundo Cruz (1999), são quatro os momentos essenciais deste percurso: a fase de fundação (1800-1930), a fase de transição (1930-1963), a fase de integração (1963-1980) e a fase contemporânea (1980 á actualidade). O mesmo autor refere que este foi o percurso efectuado no Estados Unidos e ainda em muitos outros países onde esta problemática foi estudada.

Na **fase de fundação** verifica-se ter sido quase exclusivamente a Medicina a interessar-se pela temática, remontando os estudos, com importância verdadeiramente científica a Francis Joseph Gall que, cerca de 1802, estabeleceu relação entre determinadas lesões cerebrais e consequentes

alterações de linguagem. Ainda nesta fase, outros médicos deram contributos importantes no estudo das habilidades necessárias à linguagem. Entre outros destacaram-se Carl Wernick, Jackson, Head, Hinshelwood e Orton.

A **fase de transição** foi essencialmente representada por psicólogos e educadores que, fundamentando-se em muitos dos conhecimentos disponibilizados pelos médicos da fase anterior, elaboraram testes e programas variados tendo em vista a recuperação de várias habilidades, nomeadamente linguísticas.

As duas fases acima mencionadas permitiram que as Dificuldades de Aprendizagem passassem a ser vistas como uma área específica, como um objecto de estudo e uma actividade própria (Cruz, 1999). Tal facto possibilitou que na **fase de integração** o termo Dificuldade de Aprendizagem, apresentado por Samuel Kirk (1962), fosse bem aceite pelos estudiosos destas matérias, visto a mesma se afastar da componente clínica que alguns autores e educadores relutavam em aceitar, passando a tónica para o campo educacional.

Foi nesta fase que muitos profissionais se especializaram e que se propagaram métodos de avaliação, diagnóstico e intervenção para serem amplamente aplicados às crianças que apresentam as recém-denominadas Dificuldades Específicas de Aprendizagem.

Chegamos agora à **fase contemporânea**, onde é crescente o interesse pelos problemas que podem manifestar-se ao longo do processo ensino-aprendizagem. Desenham-se tendências para alargar o diagnóstico e a intervenção nas Dificuldades Específicas de Aprendizagem, muito para além da idade escolar usual, recorrendo-se em ambas às novas tecnologias. É ainda um momento de contribuições e investigações multidisciplinares no desenvolvimento de métodos de avaliação, diagnóstico e intervenção (Cruz, 1999).

Rebello (1993), procurando a origem das dificuldades de aprendizagem, adota a classificação de Adelman e Taylor (1986, *cit. in* Rebello, 1993) e propõe uma tipologia de âmbito geral, simples e funcional dividindo-as em quatro grupos:

O primeiro grupo abrange os problemas que decorrem de factores externos ao aluno. Estes problemas podem estar relacionados com ambientes escolares inadequados, sejam eles devidos a insuficiência de recursos ou a práticas inapropriadas. Estes factores podem ser inerentes ao ambiente familiar do aluno (perturbações afectivas e emocionais, baixo nível sócio-económico, pertença a minorias étnicas ou culturais baixas expectativas escolares) ou até mesmo à própria escola que não está preparada para lidar com a criança diferente e com a heterogeneidade dos alunos.

O segundo grupo aborda problemas que se articulam com factores intra-individuais, conjugados com factores ambientais. Aqui, o nível de maturação dos alunos não se adequa às exigências escolares, notando-se um desfasamento entre os momentos de aprendizagem e as características inerentes ao aluno.

O terceiro grupo abarca os distúrbios de aprendizagem, com causas intra-individuais do foro neurológico (disfunções cerebrais mínimas ou disfunções neurológicas) que interferem tanto com a percepção como com o processamento linguístico. Aqui encontramos a dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia.

O quarto e último grupo engloba as dificuldades do tipo mais grave, tais como o autismo e as deficiências intelectuais e emocionais graves.

Por seu lado Fonseca (2008) é de opinião que se deve excluir uma parte dos problemas anteriormente apresentados, defendendo que, para identificar crianças com DA devem ser eliminados os factores socioeconómicos e exógenos, dado a que a natureza do problema é outra, uma vez que as DA são uma consequência e não a causa do problema.

Segundo Citoler, e de acordo com vários estudos sobre DA, os critérios mais comuns encontrados são: inteligência normal, discrepância rendimento-

capacidade, fracasso acadêmico, transtornos nos processos psicológicos e o critério de exclusão (1996, *cit. in* Lopes 2005).

Contudo, de acordo com Fonseca (1999), há que ter em atenção a existência de condições pedagógicas adequadas quando se pretende definir uma DA. Isto significa que, na presença de uma pedagogia adequada, haverá DA apenas se as dificuldades se mantiverem.

Daquilo que ficou dito, podemos concluir que as Dificuldades de Aprendizagem podem, então, surgir em qualquer situação, idade ou momento do percurso escolar de um aluno e acredita-se que estejam intimamente relacionadas com a história prévia de atraso na aquisição da linguagem. As dificuldades na sua aquisição reflectem alterações no processo de desenvolvimento da expressão e recepção verbal e/ou escrita, daí que a necessidade de identificação precoce dessas alterações no curso normal do desenvolvimento evita posteriores consequências educacionais e sociais desfavoráveis.

De acordo com Correia (1997), nas nossas escolas há muitos alunos com dificuldades de aprendizagem¹² que obtêm fraco rendimento escolar, que rejeitam a escola porque não aprendem e que a vivem em permanente sofrimento. Se o problema não for detectado e equacionado adequadamente, agudiza-se e a criança ou o adolescente desencadeia um processo de conflituosidade não só para com a escola como para com a família e o meio social.

Daqui resulta que o seu desenvolvimento como pessoa fica comprometido. Torna-se, portanto, urgente, tal como refere o autor citado, identificar tais alunos e concertar estratégias no sentido de se superarem as dificuldades evidenciadas.

O percurso a efectuar tem que ser partilhado pelo próprio, pelos professores e pelos pais. As etapas serão diversificadas, mas adequadas a cada aluno individualizadamente.

¹² (15% dos alunos têm NEE e destes, 48% terão DA).

O despiste de situações de DA e a sua identificação é indispensável para que se faça uma intervenção pedagógica adequada à vida escolar do aluno em causa (Cruz, 1999).

Neste trabalho centrar-nos-emos nos distúrbios de aprendizagem com causas intra-individuais do foro neurológico, mais precisamente a dislexia. Nos sub-capítulos que se seguem iremos referir a etiologia e manifestações das DA; posteriormente será feita a distinção entre dificuldades gerais e específicas da aprendizagem da leitura e, por fim, iremos inserir as DA no contexto das NEE.

2.3. - Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem

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

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

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

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

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

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

2.4. – Manifestações das Dificuldades de Aprendizagem

As crianças com DA apresentam disfunções em capacidades essenciais para uma aprendizagem efectiva, apresentando, muitas vezes, problemas na compreensão daquilo que foi lido, organização e retenção da informação e na interpretação de textos. Apresentam lentidão ao processar informações, possuem recursos pobres para a escrita, revelam problemas de organização espacial e não se conseguem concentrar nas tarefas propostas, todas estas características acarretam dificuldades de comunicação e hábitos de estudo ineficazes (Jardim, 2001 *cit. in* Silva, 2008).

De acordo com o que está descrito na literatura especializada, o conceito de Dificuldades de Aprendizagem surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava

constantemente a experimentar insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tais como a leitura, a escrita ou o cálculo.

Este conceito subentendeu, de imediato, uma inabilidade para a aprendizagem, numa ou mais áreas académicas, nada condizente com o potencial intelectual (inteligência) de um aluno, geralmente na média ou acima desta. Quando um aluno apresenta um potencial intelectual bastante abaixo da média, faz aprendizagens e tem realizações consentâneas com o seu potencial, não apresentando, portanto, dificuldades de aprendizagem, mas sim uma outra problemática, comumente designada por deficiência mental. Para Smith e Strick:

O termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afectar qualquer área do desempenho académico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças são frequentemente complicados, até certo ponto, pelos seus ambientes domésticos e escolares (Smith e Strick, 2001:15).

Para as autoras citadas, embora supostamente as dificuldades de aprendizagem tenham uma base biológica, o ambiente familiar e escolar da criança determina a gravidade do impacto da dificuldade.

Segundo Fonseca (1999), uma criança com DA é uma criança que se caracteriza por:

- 1 – manifestar uma discrepância significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível de realização escolar actual;
- 2 – apresentar desordens básicas no processo de aprendizagem;
- 3 – não exibir sinais de debilidade mental, perturbações emocionais ou privação sensorial;
- 4 – evidenciar dificuldades perceptivas, disparidades em vários aspectos de comportamento e problemas no processamento da informação;
- 5 – apresentar ou não uma disfunção no sistema nervoso central (SNC).

A definição já dada pelo NJCLD permite-nos concluir que já são consensuais alguns aspectos como quando:

- os problemas de aprendizagem são derivados de questões sócio-afectivas, de meios socio-culturalmente desfavorecidos, de handicaps sensoriais ou deficiência mental, não são considerados DA ou distúrbios de aprendizagem;
- uma criança com DA pode revelar um baixo desempenho em três áreas: leitura, escrita e/ou cálculo.

2.5. – Dificuldades Gerais e Específicas da Aprendizagem da Leitura

De acordo com Citoler (1996), a tipologia dos indivíduos que podem apresentar dificuldades na aquisição da leitura é muito diversificada podendo criar confusões e mal-entendidos.

Parece-nos agora importante fazer uma distinção entre dificuldades gerais e específicas de aprendizagem da leitura.

Como está descrito em Rebelo (1993) e Lopes (2000), o primeiro tipo de dificuldades referido resulta de factores exteriores ao indivíduo ou a ele inerentes. São então causadas por situações adversas à aprendizagem normal, como é o caso da instabilidade familiar, dos meios sócio-económicos desfavorecidos, das pedagogias e didácticas deficientes, entre outros. Citoler (1996), também sugere que nas dificuldades gerais de aprendizagem da leitura encontramos crianças com algum tipo de deficiência física ou sensorial, crianças com capacidades cognitivas limitadas e crianças que sofrem de privações sócio-culturais e bloqueios afectivos que conduzem a uma ausência de oportunidades de aprendizagem adequadas.

Podemos então concluir que os alunos que apresentam estas características, não revelam dificuldades específicas de leitura, tratam-se de problemas de

aprendizagem resultantes de várias causas visíveis podendo as mesmas ser intrínsecas ou extrínsecas ao indivíduo.

Segundo Rebelo (1993), os problemas específicos da aprendizagem da leitura situam-se aos níveis cognitivo e neurológico, não havendo uma explicação evidente para os mesmos.

Como descrito em Citoler (1996), as dificuldades específicas da leitura surgem mesmo quando o indivíduo, reunindo todas as condições favoráveis para a aprendizagem, revela dificuldades severas aquando da mesma.

Por outras palavras, Heaton e Winterson (1996)¹³, sugerem que as dificuldades específicas, como é o caso da dislexia, se referem a causas que estão camufladas, escondidas.

Lopes refere as diferentes expressões utilizadas para fazer referência às dificuldades específicas de leitura:

Várias são as expressões que se utilizam para designar as dificuldades específicas da leitura e da escrita:
Dislexia, distúrbios de leitura (reading disabilities); legastenia; dificuldades específicas da leitura (specif. Reading difficulties); distúrbios de leitura e escrita (reading and spelling disabilities) e ainda maus leitores (Lopes, 2000:59-60).

Mais à frente dedicaremos um capítulo a este tipo de dificuldades, nomeadamente à dislexia.

2.6. – As DA no Contexto das NEE

De acordo com Correia (1997), os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou

¹³ recuperado de: <http://sei-online.net/artigos/Dificuldades%20de%20Aprendizagem%20na%20Leitura%20por%20Tania%20Rangel.pdf>, em 2009, Março, 20.

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

Como podemos ver no quadro 2, este autor classifica o conceito de NEE em duas categorias:

Quadro 2: Classificação de NEE dada por Correia

<p>Por condições específicas entende-se:</p>	<p>1) O conjunto de problemáticas relacionadas com autismo, surdocegueira, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, deficiência motora, perturbações emocionais graves, problemas de comportamento, <i>dificuldades de aprendizagem</i>, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde.</p> <p>As condições específicas são identificadas através de uma avaliação compreensiva, feita por uma equipa multidisciplinar.</p>
<p>Por serviços de educação especial entende-se:</p>	<p>2) O conjunto de serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efectuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades.</p>

Fonte: Correia, 1997

Esta classificação deixa antever duas premissas que levam a uma só conclusão. A primeira diz respeito ao facto do aluno com NEE só ser considerado como tal quando exhibe determinadas condições específicas. A segunda diz que o aluno ao apresentar essas condições específicas deve ter direito a uma avaliação exaustiva, feita por um conjunto de profissionais de educação, com o fim de lhe ser elaborada uma programação educacional individualizada que responda às suas necessidades.

Na primeira premissa os problemas do aluno são reais, situam-se na esfera do processamento de informação (recepção, integração ou expressão de

informação) e, portanto, constituem condições específicas que devem ser englobadas nas NEE.

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

Verificadas as premissas, de acordo com Correia (2004), a conclusão torna-se evidente: as DA são uma categoria das NEE, e são caracterizadas por um conjunto de desordens neurológicas que interferem com a recepção, integração e expressão de informação e, bem como por uma inabilidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo, ou para a aquisição de aptidões sociais.

Brennan diz que há uma necessidade educativa especial quando um problema de cariz físico, sensorial, emocional, intelectual ou social afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. (*cit. in* Correia, 1997).

Marchasi e Martin, também citados por Correia (1997) referem que os alunos com Necessidades Educativas Especiais são aqueles que apresentam um problema de aprendizagem durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os colegas da mesma idade.

Deste modo, se se pretendem criar ambientes de sucesso para alunos com DA, torna-se crucial considerar as DA como uma das problemáticas das NEE, com direito aos serviços de educação especial, com vista a maximizar os potenciais dos alunos, desenvolvendo as suas áreas académicas e socio-emocionais, com vista a prepará-los para a vida activa. É necessária a

implementação de um sistema inclusivo responsável que tenha por base a colaboração entre os vários agentes educativos, a apropriação dos recursos, o envolvimento parental e o respeito pelos direitos dos alunos. Kauffman afirma que:

Muitas das coisas ditas acerca de educação e reforma... não fazem sentido... Elas representam o oposto do pensamento crítico, não correspondendo ao que sabemos sobre como e debaixo de que condições os seres humanos adquirem competências específicas. No entanto, elas são repetidas com frequência, mesmo perfiçadas e promovidas negligentemente por académicos e políticos. Esta retórica despropositada produz um efeito negativo profundo na educação. Enjeita-a, desvirtua-a, desfigurando-a até à caricatura. Mutila as práticas educativas, minando os alicerces intelectuais da educação (Kauffman, 2002, *cit. in* Correia, 2004:375).

As palavras de Kauffman (2002) tal como descrito em Correia (2004), fazem crer que é preciso pensar melhor a educação para que os alunos com DA possam experimentar o sabor do sucesso. Torna-se essencial que todos percebam melhor as complexidades da vida escolar na sala de aula, especialmente quando elas afectam o dia a dia dos alunos com DA.

Em síntese, podemos dizer que, depois de um percurso de investigação sinuoso em que, inicialmente, as DA foram vistas por vários prismas centrando-se as desordens que lhe eram atribuídas nas áreas da linguagem falada e escrita e nos problemas perceptivo-motores, em meados dos anos 60, nos anos 70 e parte dos anos 80, um grupo de educadores, médicos e investigadores começam a centrar a sua atenção na área da linguagem, tentando estabelecer uma conexão aparente entre algumas desordens de comunicação e as DA (Wiederholt, 1974, *cit. in* Correia, 2004).

Em Portugal, apesar do enquadramento legislativo para a Educação Especial ter sido recentemente revisto e alterado, o mesmo visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, deixa de lado as limitações ligeiras.

A falta de resposta precoce a estes casos não tipificados na lei leva, no entender de Correia, ao aumento do número de crianças frustradas, tensas e

ansiosas. O que se teme é que, ao ser-lhes barrado o acesso a um apoio especializado, estas crianças, cujo futuro está hipotecado, engrossem as estatísticas de insucesso e abandono escolar.

Num sentido lato, as DA são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima das NEE.

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

3 – Tipologia das Dificuldades Específicas de Aprendizagem

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

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

3.1. - A Disgrafia

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

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

possível que a escrita tenha um valor de comunicação interpessoal' (1984, *cit. in* Torres e Fernández, 2001:144).

Por outro lado, Brueckener e Bond (1986), citados pelas mesmas autoras, salientam que as crianças sentem desde cedo necessidade da escrita como meio de expressão, sendo esta a única destreza de tipo motor que se desenvolve paulatinamente à medida que a criança progride na sua vida escolar.

De acordo com este tipo de conceptualizações, a execução motora da escrita deve assentar na maturação do sistema nervoso central e periférico, e, em certa medida, do desenvolvimento psicomotor geral. A tonacidade e a coordenação de movimentos devem estar suficientemente consolidados para tornar possíveis os objectivos e as actividades das mãos e dos dedos (Torres e Fernández, 2001).

Tendo em conta tais considerações, Defontaine (1979, *cit. in* Torres e Fernández, 2001) considera que a escrita constitui um meio de expressão criativo da criança, que exige um certo nível psicomotor e mental, dificilmente alcançável antes dos 5 anos.

Partindo deste pressuposto, ganham clara relevância os factores de tipo motor que incidem sobre a escrita, o que tem a máxima importância na concepção da perturbação disgráfica, uma vez que este problema de escrita se relaciona, de uma forma decisiva, com este tipo de factores. Assim, as alterações nestas capacidades configuram o défice essencial da problemática disgráfica da escrita.

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

- a) O contexto neurológico relativo às afasias. Aqui incluem-se fundamentalmente as agrafias, que constituem uma manifestação das afasias e implicam anomalias do grafismo, as quais representam, de certo modo, equivalente articulatorios da linguagem;

- b) A abordagem funcional da disgrafia. Neste caso, trata-se de perturbações da escrita que surgem em crianças, e que não correspondem a lesões cerebrais ou problemas sensoriais, mas a perturbações funcionais (Torres e Fernández, 2001:126).

Em definitivo, a disgrafia constitui uma perturbação de tipo funcional que afecta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao traçado ou à grafia. Com o objectivo de realçar a componente de origem motora necessária para o controlo do grafismo, Vayer (1977, *cit. in* Torres e Fernández, 2001), partindo do pressuposto de que a escrita constitui um acto neuro-perceptivo-motor, considera que o sujeito, para escrever correctamente, deve apresentar uma série de destrezas ou requisitos básicos, nomeadamente:

- a) “Capacidades psicomotoras gerais”, entre as quais estão as capacidades de inibição e controlo neuromuscular, independência segmentar, coordenação óculo-manual e organização espaço-temporal;
- b) “Coordenação funcional da mão”, que se refere à independência mão-braço, dos dedos, e à coordenação e pressão;
- c) “Hábitos neuromotores correctos e bem estabelecidos”, sendo os mais importantes a visão e a transcrição da esquerda para a direita e o posicionamento correcto e útil do lápis.

Da mesma forma, Defontaine (1979, *cit. in* Torres e Fernández, 2001) menciona uma série de requisitos implicados na escrita enquanto acto psicomotor:

- a) “Integridade dos receptores sensoriais”, especialmente olhos e ouvidos;
- b) “Boa psicomotricidade”, uma vez que, na ausência de um bom nível motor e de domínio dos movimentos finos dos dedos, a criança não aprenderá os sinais da escrita nem poderá ordenar as letras num espaço limitado;

- c) “Bom esquema corporal e boa lateralidade”, sendo necessário que a criança estruture e organize o que vê, ouve e sente;
- d) “Bom esquema espacial”, já que através deste o sujeito aprende a reconhecer o espaço, a orientar-se, a avaliar as distâncias, as formas, e a prever os movimentos que tem a realizar.

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

3.2. – A Disortografia

A disortografia é uma perturbação específica da escrita, que, segundo Garcia Vidal é definida como “*o conjunto de erros da escrita que afectam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia*” (Vidal, 1989, *cit. in* Santos, Meneses e Guedes)¹⁴. Já Moura (2000)¹⁵, refere que a disortografia é uma perturbação que afecta as aptidões da escrita, e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos, a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de muitos erros ortográficos e, por vezes, uma má qualidade gráfica.

Ao contrário do que se passa com a disgrafia, quando se fala em disortografia deixa-se de lado a problemática grafomotora – traçado, forma e direcionalidade das letras – ficando a ênfase na aptidão para transmitir o

¹⁴ recuperado de: http://alunos.por.ulusiada.pt/21656106/documentos/trabalho_disgrafia.pdf, em 2008, Dezembro, 12.

¹⁵ recuperado de: <http://alunos.por.ulusiada.pt/21656106/documentos/Panfleto.pdf>, em 2008, Dezembro, 12.

código linguístico falado ou escrito por meio dos grafemas ou letras correspondentes, respeitando a associação correcta entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras), as peculiaridades ortográficas de algumas palavras em que essa correspondência não é tão clara (palavras com “b” ou “v”), e as regras de ortografia. (Torres e Fernández, 2001).

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

Segundo Torres e Fernández (2001), de um modo geral, pode dizer-se que no mecanismo da escrita, ao nível ortográfico, estão implicados dois processos básicos:

- a) um processo de simbolização que pressupõe a utilização dos fonemas como 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;
- b) 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 se torna necessário um determinado grau de maturação dos mesmos.

Ao avaliar-se uma criança disortográfica tem de se ter em conta não só o problema específico, mas também os aspectos associados ao fracasso ortográfico, nomeadamente o nível de leitura, a capacidade intelectual e aspectos perceptivos como: percepção e discriminação auditiva e fonética, percepção e discriminação visual, percepção espaço-temporal, memória visual

e auditiva, vocabulário que domina e possíveis problemas de linguagem. Na reeducação destas crianças têm de ser tidas em conta as características disortográficas manifestadas, categorizando-se os erros em linguístico-perceptivos, perceptivos, visuoespaciais, visuoanalíticos, de conteúdo ou respeitantes a regras de ortografia (Serra, 2005). Sabe-se agora que técnicas anteriormente privilegiadas nas nossas escolas (ditados, cópias, listas de palavras) não favorecem a solução dos problemas ortográficos.

Segundo Serra (2005), os ditados estão associados a erros perceptivo-linguísticos e não são aconselhados porque podem resultar na automatização do erro, o que favorecerá a aprendizagem errada por não haver uma correcção imediata.

Quanto às cópias, a autora salienta que os erros que daí advêm estão ligados a factores visuo-espaciais. Esta técnica também não é aconselhada, pois a criança é levada a escrever a palavra de acordo com a representação mental que tem dela e, como tal, não é útil à correcção ortográfica.

No que concerne à lista de palavras, Torres e Fernández (2001) referem que este método apresenta alguns inconvenientes em primeiro lugar porque as listas de vocabulário são compostas por palavras de ortografia difícil, que de forma geral não fazem parte do léxico usual da criança, em segundo lugar, as palavras são apresentadas ao mesmo tempo e a criança tem de as memorizar todas: as que conhece e as que não conhece. A motivação é, portanto, nula, o esforço grande, daí que as palavras sejam rapidamente esquecidas.

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

3.3. – A Discalculia

A palavra discalculia vem do grego (*dis*, mal) e do latim (*calcularre*, contar) formando: *contando mal*. A discalculia é, portanto, uma patologia que a Associação Americana de Psiquiatria define como uma dificuldade de aprendizagem específica das matemáticas¹⁶.

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

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

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

Carraher afirma que:

Vários estudos sobre o desenvolvimento da criança mostram que termos quantitativos como “mais”, “menos”, maior”, “menor” etc. são adquiridos gradativamente e, de início, são utilizados apenas no sentido absoluto de “o que tem mais”, “o que é maior” e não no sentido relativo de “ter mais que” ou “ser maior que”. A compreensão dessas expressões como indicando uma relação ou uma comparação entre duas coisas parece depender da aquisição da capacidade de usar da lógica que é adquirida no estágio das operações concretas...”O problema passa então a ser algo sem sentido e a solução, ao invés de ser procurada através do uso da lógica, torna-se uma questão de adivinhação¹⁷.

¹⁶ recuperado de: <http://dossiers.publico.clix.pt/noticia.aspx?idCanal=2452&id=1334950>, em 2008, Dezembro, 15.

¹⁷ recuperado de: <http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/disturbios.htm>, em 2008, Dezembro, 15.

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

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

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

Num país como o nosso em que as taxas de insucesso na disciplina de matemática são elevadas, permite-se a pergunta: será que há mais portugueses com discalculia do que aqueles que estão diagnosticados?

3.4. – A Dislexia

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

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

como problemas de ordenação, ritmo e estruturação das frases afectando tanto a leitura como a escrita.

Como vamos ver mais detalhadamente no próximo capítulo, numa problemática complexa como esta as definições são muitas e variadas. Para já avançamos com uma definição escolhida pelas autoras supracitadas por lhes parecer a mais completa. Então, segundo Critchley:

a dislexia é uma perturbação que se manifesta na dificuldade em aprender a ler, apesar de o ensino ser convencional, a inteligência adequada, e as oportunidades socio-culturais suficientes. Deve-se a uma incapacidade cognitiva fundamental, frequentemente de origem constitucional (Critchley, 1970, *cit.in* Torres e Fernández, 2002:5).

Em seguida, abordaremos mais detalhadamente a problemática da dislexia.

4 - A Dislexia: Delimitação Conceptual

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

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

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

De acordo com Fonseca, e lembrando o conceito de dificuldades específicas que nos é novamente útil, as mesmas são definidas pelo autor como:

desordens num ou mais processos da linguagem falada, leitura, ortografia, caligrafia ou aritmética, resultantes de défices e/ou desvios dos processos cerebrais de aprendizagem que não são devidos nem provocados por deficiência mental, por privação sensorial ou cultural ou mesmo por dispedagogias (Fonseca, 1999:495).

Antes de definir mais extensivamente o conceito, é útil distinguir dislexia adquirida de dislexia de desenvolvimento.

Está-se perante uma dislexia adquirida quando a perturbação surge em consequência de uma lesão cerebral que afecta mecanismos de leitura que antes funcionavam normalmente. De acordo com Lopes (2005), *“o sujeito que havia aprendido a ler e escrever correctamente, após lesão ou trauma, não o consegue fazer sem dar erros. Neste caso, existem estudos que evidenciam diferentes tipos de dislexias (daí o plural), tendo por base, não só o local da lesão, mas também os diferentes tipos de erros que os sujeitos cometem”* (Lopes, 2005:218). Ponto comum a estas formas ou tipos de dislexia é a presença de algum tipo de lesão no hemisfério dominante, embora a sua localização específica nem sempre seja coincidente (Citoler, 1996, *cit. in* Lopes, 2005).

Quando a perturbação não pode ser explicada por meio de um acontecimento externo (ex. lesão cerebral), afectando o próprio processo de aprendizagem, apesar da inteligência ser normal ou até mesmo superior e não haver problemas neurológicos, físicos, emocionais nem sócio-culturais evidentes, trata-se de uma dislexia de desenvolvimento. Aqui, o sujeito manifesta, desde o início da aprendizagem, problemas na aquisição da leitura e da escrita, sem haver uma explicação evidente para tal (Castro, e Gomes, 2000). Tal como está descrito em Citoler, a dislexia:

Caracteriza-se por uma dificuldade em aprender a ler, pela inexistência de uma lesão cerebral, pela presença de uma inteligência normal e pela exclusão de outros problemas, como, por exemplo, alterações emocionais severas, contexto sociocultural desfavorecido, carência de oportunidades educativas adequadas ou insuficiente desenvolvimento da linguagem oral (1996, *cit. in* Lopes, 2005:227).

A esta definição, Castro e Gomes acrescentaram:

Na dislexia de desenvolvimento, a perturbação afecta o próprio processo de aprendizagem e não se deixa explicar por factores mais ou menos evidentes, como a cegueira ou a surdez, ou a falta de instrução [...] a noção de dislexia de desenvolvimento assenta na exclusão de um conjunto de factores como origem da perturbação. Só é classificada de disléxica a criança em que as dificuldades de leitura não podem ser atribuídas à deficiência intelectual, nem à falta de estimulação do meio, ou a más condições sócio-económicas (restrições estas que não se aplicavam aos maus leitores) (*cit. in* Lopes, 2005:227).

Critchley e Critchley (1978, *cit. in* Torres e Fernández, 2001), analisando a diferença entre dislexia adquirida e 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 ajuda adequadas.

Já Citoler citada por Lopes (2005), defende que a principal diferença entre estes dois grandes tipos de dislexias reside no facto de que, nas dislexias adquiridas, existe um acidente conhecido que afecta o cérebro (ex. traumatismo craniano, lesão cerebral) e que pode explicar a alteração, ao passo que, nas dislexias evolutivas ou de desenvolvimento, as causas são desconhecidas.

Ainda que a dislexia tenha subjacente um atraso de maturação que produz dificuldades concretas de aprendizagem da leitura e da escrita, estas dificuldades podem ser de vários tipos.

Como acontece com muitos dos conceitos que se revestem de grande complexidade, não existe uma concepção única e universal desta perturbação. Segundo a Federação Mundial de Neurologia, reunida em Dallas a três de Abril de 1968, a dislexia compreende uma dificuldade na leitura, independentemente da instrução ser convencional e da inteligência e oportunidades sócio-culturais serem adequadas¹⁸.

Para Critchley (1970)¹⁹, a dislexia evolutiva específica define-se como uma alteração que se manifesta pela dificuldade na aprendizagem da leitura, apesar do indivíduo ter seguido uma instrução convencional, ter uma inteligência adequada e oportunidades socioculturais.

Mais recentemente, Shaywitz e Shaywitz (2003), definiram a dislexia como uma perturbação específica da aprendizagem com origem neurobiológica.

¹⁸ recuperado de: <http://dislexia.paginas.sapo.pt/Definicao.htm>, em 2008, Dezembro, 22.

¹⁹ recuperado de: <http://alunos.por.ulusiada.pt/21656106/dislexia.html>, em 2008, Dezembro, 12.

Caracteriza-se por dificuldades ortográficas e por dificuldades na decodificação. Estas dificuldades resultam, frequentemente, de um défice no componente fonológico da linguagem. São frequentemente inesperadas, dado o nível de outras capacidades cognitivas e a existência de uma instrução adequada e de oportunidades socio-culturais suficientes.

Nas consequências secundárias é possível incluir problemas na compreensão da leitura e reduzida experiência de leitura, o que pode dificultar o crescimento do vocabulário e do conhecimento geral.

Torres e Fernández (2001), salientaram que se deve considerar a dislexia como uma perturbação da linguagem que se manifesta na aprendizagem da leitura e da escrita, resultado de atrasos de maturação que afectam o estabelecimento das relações espacio-temporais, a área motora, a capacidade de decriminação perceptivo-visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e/ou a competência social e pessoal.

Após a análise destas definições podemos concluir que em todas está presente o critério da discrepância entre inteligência e rendimento e o critério da exclusão, dado a que se excluem uma série de factores que podem, por si só, afectar a aprendizagem da leitura e que não podem ser tidos em conta como causa da dislexia.

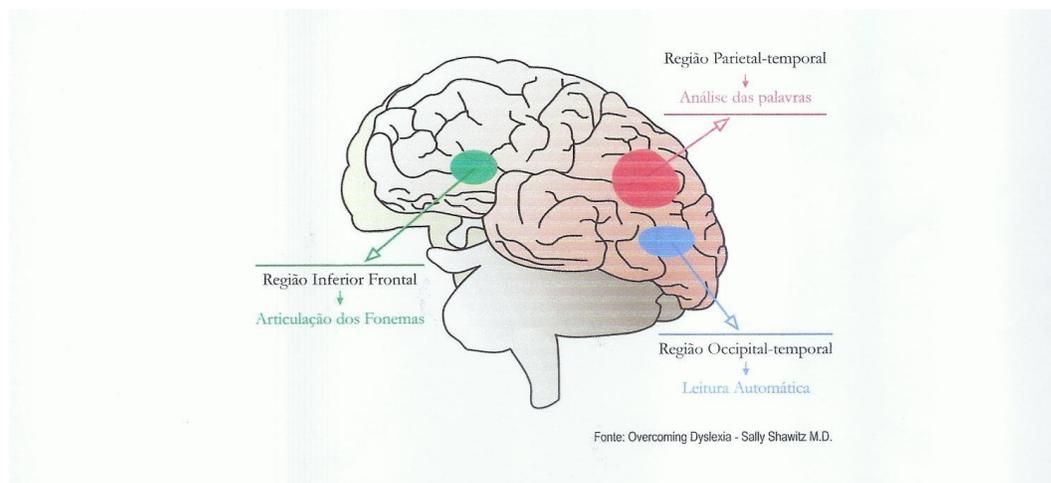
É importante notar que indivíduos com dislexia podem apresentar também défices noutras áreas académicas, como na atenção e na matemática. Contudo, a dislexia é uma perturbação específica, na medida em que é possível diferenciar as características cognitivas associadas a défices nas competências básicas de leitura das características cognitivas de outros défices (Shaywitz e Shaywitz, 2003).

Como já foi dito, segundo a maioria dos autores, sabe-se hoje que a dislexia tem origem neurobiológica. As últimas décadas conduziram a grandes avanços no conhecimento acerca das bases neurobiológicas, quer da leitura normal, quer da leitura no indivíduo com dislexia.

Assim, e de acordo com a literatura especializada, sabe-se que o sistema neural de leitura compreende regiões no hemisfério esquerdo, com localizações no lobo frontal (área de Broca), na junção temporo-parietal (área de Wernicke) e na junção occipito-temporal (Paulesu et al., 2000²⁰). Estas regiões funcionam inapropriadamente em crianças e em adultos com dislexia (Shaywitz et al., 2002).

Relativamente à problemática aqui tratada, estudos de imagiologia funcional com leitores disléxicos adultos mostram que os sistemas do hemisfério esquerdo posterior não funcionam de modo adequado durante a leitura (Brunswick, McCrory, Price, Frith e Frith, 1999; Helenius, Tarkiainen, Cornelissen, Hansen e Salmelin, 1999, *cit. in* Lyon, Shaywitz, e Shaywitz, 2003). A disfunção no funcionamento destes circuitos está presente em crianças com perturbação da leitura e não pode ser atribuída simplesmente a uma história de vida de *poor reading* (Seki, et al., 2001; Simos, et al., 2000 *cit. in* Shaywitz e Shaywitz, 2003). Na figura 1 podemos ver em detalhe as áreas do cérebro responsáveis pela linguagem.

Figura 1 – Áreas do cérebro responsáveis pela Linguagem



Fonte: Shaywitz (2003)

²⁰ recuperado de: <http://brain.oxfordjournals.org/cgi/content/full/125/8/1829>, em 02 de Janeiro de 2009

Acrescente-se que os leitores com dislexia podem melhorar com o tempo a capacidade de ler palavras correctamente, embora continuem a denunciar défices ao nível da fluência, apresentando uma leitura lenta (Shaywitz, 2003).

Ao nível cognitivo, apesar do debate teórico persistir, parece começar a haver algum consenso na afirmação de que as dificuldades presentes na dislexia são consequência de um défice no componente fonológico da linguagem. Nesta óptica, a dificuldade central nesta perturbação reflecte um défice no interior do sistema da linguagem. Esta perspectiva é conhecida como *hipótese do défice fonológico* (Alves e Castro, 2002).

Para enquadrar de modo mais claro esta ideia, importa referir que, nas linguagens alfabéticas, a leitura implica que os indivíduos tenham a capacidade de estabelecer uma ligação arbitrária entre os caracteres (grafemas) e os segmentos fonológicos (fonemas) que representam. O estabelecimento desta ligação requer a consciência de que todas as palavras podem ser divididas nos seus segmentos fonológicos. Esta consciência vai permitir ao leitor relacionar as unidades de discurso (fonemas) com a ortografia que as representa e, deste modo, decifrar o código de leitura.

Assim, para adquirir a capacidade de ler, a criança tem de desenvolver a consciência de que as palavras faladas podem ser divididas em fonemas e de que as palavras escritas representam esses sons (Shaywitz e Shaywitz, 2003). Esta competência, que genericamente tem por base a capacidade de lidar com os sons e manejá-los, falha em crianças e adultos com dislexia (Bucker, 1992; Fletcher, et al., 1994, *cit. in* Shaywitz e Shaywitz, 2003).

Esta falha não pode ser atribuída à falta de inteligência, mas a uma baixa de qualidade de representações fonológicas devida a um défice no componente fonológico da linguagem, como já foi referido. Note-se que este défice ao nível da consciência fonológica é persistente, mantendo-se ao longo do tempo (Bruck, 1992)²¹.

²¹ recuperado de: <http://www.fpce.up.pt/fjc/handouts/3lima.pdf>, em 05 de Janeiro de 2009

4.1. – Algumas Características da Dislexia

As dificuldades verificadas na dislexia são muitas vezes inesperadas, nomeadamente quando se considera o nível de outras capacidades cognitivas e a existência de uma instrução adequada. A história de instrução do indivíduo é um aspecto crítico para a compreensão da natureza das dificuldades de leitura observadas.

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

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

Muitas crianças correm o risco de falharem na leitura devido a desvantagens ao nível da educação na primeira infância e das experiências na pré-escola. Deste modo, entram frequentemente na escola sem terem adquirido muitas competências linguísticas e de “pré-leitura” essenciais (sensibilidade fonológica, vocabulário), fundamentais para um desenvolvimento normal da leitura (Shaywitz e Shaywitz, 2003).

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

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

Do ponto de vista comportamental, a dislexia caracteriza-se por dificuldades no reconhecimento preciso de palavras (identificação de palavras reais) e na capacidade de descodificação (pronunciar pseudopalavras). Assume-se também que nesta perturbação há uma baixa capacidade ao nível da ortografia. Outro aspecto importante inerente a indivíduos com dislexia, principalmente adolescentes e adultos, é a dificuldade em ler fluentemente. A fluência é a capacidade para ler com rapidez, precisão e com uma boa compreensão, sendo que esta é uma marca do leitor competente (Report of the National Reading Panel, 2000)²².

Por fim, é importante revelar outras dificuldades que estão associadas à dislexia, além das verificadas na linguagem escrita. Neste sentido, a esta perturbação e às dificuldades ao nível fonológico que lhe são inerentes, associam-se frequentemente problemas de memória.

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

As características da dislexia são observáveis não só no plano comportamental e nas suas manifestações escolares, mas também na vida quotidiana das crianças disléxicas, que podem, por exemplo, apresentar dificuldades em diferenciar a esquerda da direita e, como tal, ter problemas de orientação ou de direcção, em associar rótulos verbais a conceitos direccionais, etc.

As dificuldades nas tarefas relativas às inúmeras funções a realizar diariamente têm origem, de acordo com Thomson (1992, *cit. in* Torres e Fernández, 2001), em disfunções neurológicas leves, de que são exemplo os problemas ligeiros de coordenação e de maturação, que se manifestam em atrasos no início da

²² recuperado de: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrppubskey.cfm>, em 2009, Janeiro, 01.

marcha e da linguagem e que afectam ainda a percepção visual, auditiva, a memória e o domínio psicomotor.

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

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

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

4.2. – Comportamentos e Problemas Escolares Associados

Após uma breve noção de algumas das características associadas à problemática da dislexia, passamos em seguida à análise dos comportamentos apresentados pelas crianças disléxicas e dos problemas escolares que advêm desta problemática.

Como já foi referido,

Ler e escrever são necessidades básicas do ser humano, pois além de serem fundamentais para o acesso e aquisição da maioria dos conhecimentos da nossa cultura, tornam a pessoa intelectualmente independente. Ao aprender a ler e escrever, a criança nasce

novamente: se antes nasceu para a vida, agora nasce para viver no mundo da cultura.

Toda a vida escolar é indubitavelmente marcada pelas primeiras experiências que as crianças vivem em relação à aquisição de conhecimentos e habilidades académicas. Se essas experiências são frequentemente frustrantes, é natural que a dedicação e a realização nessas áreas seja prejudicada e acabe por produzir problemas na esfera afectiva e em todo o desenvolvimento da personalidade” (Maluf, 2006)²³.

É um facto que, desde há muito tempo, professores de diversos níveis de ensino, mas em especial os do Ensino Básico, enfrentam o estranho dilema de certos alunos, de níveis de inteligência normais ou até, em muitos casos, acima da média, não tendo carências de tipo sociocultural, distúrbios emocionais, etc., aparentando um desenvolvimento dentro dos parâmetros da normalidade, evidenciarem apesar de tudo, profundas dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, acompanhando-os pelos vários graus de ensino e, muitas vezes, até à idade adulta.

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

Citando Lopes (2001):

Ao definirmos a dislexia como um problema de aprendizagem, esta vai sem dúvida afectar o tipo de personalidade dos alunos que, na aula, se faz notar pela inibição e retraimento, insegurança e ansiedade e mesmo pelo aparecimento de condutas disruptivas, que muitas vezes os professores apontam como causa do problema, mas que é resultado do mesmo. São rotulados de desinteressados, distraídos, por vezes até, irreverentes, por parte dos adultos, e são frequentemente alvo da troca dos colegas. (Lopes, 2001:128).

A mesma autora prossegue referindo que estas crianças desenvolvem um auto e heteroconceito baixo que conduz à desmotivação e, muitas vezes, à depressão, à regressão (alegrias, tiques), e ao aparecimento de problemas psicossomáticos (sono, indigestão, conflitualidade...).

Este tipo de problema acaba por levar a um baixo rendimento escolar. O aluno é pressionado para trabalhar e estar atento e, de certa maneira, posto de lado pela sua capacidade para aprender.

²³ recuperado de: <http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=10863>, em 25 de Outubro de 2008

Continuando a citar a mesma autora:

As características escolares observam-se basicamente na leitura, na escrita – disgrafia e disortografia – e, algumas vezes, no cálculo. Pode, ainda, estender-se a outras matérias escolares, se estas se prendem com a capacidade de captar uma sucessão temporal, como acontece na história, ou ainda na dificuldade de estabelecimento de coordenadas, como requer a geografia, ou dificuldades com as relações espaciais, como é necessário na geometria. (Lopes, 2001:129).

Thomson citado por Torres e Fernández (2001), destaca, como traço comum, a ansiedade que pode manifestar-se quer a criança tenha assumido de forma extrema o seu problema, observando-se então uma baixa auto-estima e perturbações psicossomáticas – problemas de sono, problemas digestivos, alergias, etc., quer tente compensar o seu problema ou fracasso escolar através da busca de popularidade ou manifestando comportamentos agressivos para com os colegas.

Regra geral, a maioria das crianças disléxicas mostra-se insegura ou excessivamente vaidosa e, em consequência do seu problema escolar, exibe uma atenção instável, consequência da fadiga que advém do empenho na superação das dificuldades perceptivas 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).

Segundo as autoras, as principais características escolares são observáveis, basicamente, na leitura, na escrita e na matemática. Nesta última, ainda que a criança manifeste uma atitude positiva, são consideráveis as dificuldades em manipular os símbolos numéricos. Entre as matérias escolares em que as dificuldades podem ter maior incidência contam-se a história (problemas em captar as sequências temporais), a geografia (dificuldade no estabelecimento de coordenadas) e a geometria (dificuldades nas relações espaciais).

De acordo com Calafange (2003)²⁴, a leitura das crianças disléxicas é lenta, sem ritmo, com leitura parcial de palavras, perda de linha que está a ser lida, confusões quanto à ordem das letras – por exemplo, *sacra* em vez de *sacar* –

²⁴ recuperado de: http://www.espacoacademico.com.br/003/03col_selene.htm, em 2009, Fevereiro, 06.

inversões de letras ou palavras – por exemplo, *pro* em vez de *por* – e mistura de sons ou incapacidade de ler fonologicamente.

Segundo Torres e Fernández (2001), na escrita é afectada a componente motora do acto de escrever, provocando um cansaço muscular, que, por sua vez, é responsável por uma caligrafia deficiente com muitos erros ortográficos, com letras pouco diferenciadas, mal desenhadas e mal proporcionadas.

De acordo com Lopes (2001), os problemas cognitivos estão indicados como sendo um dos factores de origem da dislexia, daí podermos concluir que as características da dislexia são muitas e diferentes.

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

Quadro 3: Sintomas mais característicos de cada subtipo de dislexia.

Tipos	Características do comportamento
Dislexia Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> - problemas com os sons; - não associação dos símbolos gráficos com as suas componentes auditivas; - não relação dos fonemas com os monemas (partes e todos da palavra); - confusão de sílabas iniciais, intermédias e finais; - problemas de percepção e imitação auditiva; - problemas de articulação; - dificuldade em seguir orientações/instruções; - dificuldade de memorização auditiva; - problemas de atenção; - dificuldades de comunicação verbal.
Dislexia Visual	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldade na interpretação e diferenciação das palavras; - dificuldade na memorização de palavras; - dificuldade na configuração de palavras; - frequentes omissões, inversões e substituições; - problemas de comunicação não verbal; - problemas de grafomotricidade na visuomotricidade; - dificuldades na percepção social; - dificuldade em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita.

Fonte: Carvalho, 2007.

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

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

Segundo a mesma autora, e como descrito pelo Ministério da Educação, os alunos com dislexia apresentam as seguintes dificuldades:

Ao nível da Expressão Escrita

- Desenvolvimento Linguístico: vocabulário pobre, sintaxe inadequada, articulação de ideias incorrecta, expressões abreviadas.

- Ortografia: omissões, confusões, repetições, adições, inversões, substituições, ligações, assimilações, semântica, separações, erros de concordância.

- Traçados Grafomotores: anarquia nos trabalhos, desrespeito de margens, espaços e linhas, apresentação deficiente.

Ao nível da Leitura

- Fluência, compreensão, expressão: expressão inadequada, hesitante, arritmada, desrespeito da pontuação, dificuldade de evocação dos conteúdos das mensagens lidas, palavras mal agrupadas, dificuldade de interpretação das mensagens lidas, dificuldade em emitir juízos e tirar conclusões, dificuldade de interpretação de perguntas.

- Exactidão: inversões, omissões, adições, assimilações semânticas, confusões, substituições.

Ao nível da Linguagem Quantitativa

- Incorrecções: inversões, omissão de elementos, confusão de sinais, adição de elementos.

Ao nível da Expressão Oral

- Desenvolvimento Linguístico: vocabulário pobre, articulação de ideias incorrecta, inibição na produção linguística, sintaxe inadequada, expressão abreviada.

Ao nível das Habilidades Cognitivas

- Dificuldades: reconhecimento de lateralizações, compreensão de noções temporais, integração de noções espaciais, discriminação auditiva de sons próximos, retenção auditiva de estímulos sonoros, análise e síntese de sons, evocação/compreensão de cadenciais rítmicas, retenção auditiva de sons próximos, identificação e discriminação visual, categorização/identificação de categorias, associação de ideias, concentração da atenção, resolução de situações problemáticas, retenção/evocação de conhecimentos.

- Ajustamento Emocional: revolta, inibição, insegurança, baixa auto-estima, desmotivação, baixo auto-conceito, isolamento.

4.3 - Contributo das Perspectivas Neuropsicológica e Cognitiva para o Estudo e Compreensão da Dislexia

Como descrito em Torres e Fernández (2001), tanto a perspectiva neurológica como a cognitiva facilitam o conhecimento da natureza da perturbação em causa, assim como permitem especificar a origem do fracasso nas estratégias e nos processos concretos implicados nas tarefas de leitura, escrita e

soletração. Segundo as autoras supracitadas, os contributos neurológicos e cognitivos são os seguintes:

Factores Neurológicos

No âmbito da perspectiva neurológica tem sido estudada a relação entre dominância cerebral, lateralidade, e erros dos sujeitos disléxicos. Concretamente, num primeiro momento sustentou-se que os disléxicos careceriam de dominância hemisférica para a linguagem. As razões principais que apoiam tal afirmação eram as seguintes:

- a) Estes sujeitos produzem inversões e imagens em espelho - por ex: *parto* em vez de *prato*.
- b) As inversões e as imagens em espelho correlacionam-se com uma dominância cerebral incompleta;
- c) A ausência de dominância hemisférica associa-se a deficiências da organização cerebral, e, por conseguinte, os disléxicos são diferentes dos não - disléxicos.

Estas observações, aparentemente tão óbvias, em virtude de alguns dos erros característicos dos disléxicos, não estão totalmente comprovadas.

Também ao nível neurológico podemos identificar atrasos de maturação que podem ocasionar dificuldades concretas na aprendizagem da leitura. De entre estes destacam-se:

- a) Atrasos evolutivos – funcionais do hemisfério esquerdo, que produzem alterações perceptivas nos processos simbólicos;
- b) Atrasos no desenvolvimento do hemisfério esquerdo, originados por anomalias neuroanatômicas, como as malformações do tecido neuronal.

De acordo com a literatura especializada, as contribuições dos estudos neurológicos parecem mais adequadas para as dislexias adquiridas, já que nas dislexias de desenvolvimento, na ausência de dano ou lesão cerebral, não é possível falar de uma correspondência de dano ou lesão estrutural com uma função específica. No caso de crianças com dislexia de desenvolvimento, a iniciação tardia à soletração, à leitura e à escrita, associada a dificuldades noutras áreas, como por exemplo, a motora, não indica necessariamente uma dificuldade neurológica, uma vez que, com frequência, estas crianças apresentam um atraso neuroevolutivo.

Quando comparadas com crianças da mesma idade, as crianças disléxicas apresentam uma imaturidade nas aquisições motoras. No entanto, o treino nesta área não resolve o atraso na leitura e na escrita, quer porque o efeito do treino de competências filogenéticas (dependentes do processo de crescimento) não produz qualquer efeito nesse domínio, quer porque não está demonstrada a relação entre este tipo de actividades motoras e a melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita.

Factores Cognitivos

A aplicação dos conhecimentos da psicologia cognitiva ao estudo da linguagem tem permitido descrever as estratégias de processamento que tornam possível a leitura normal. Estas estratégias, de acordo com o que se sabe, incluem as formas de codificar ou elaborar a informação linguística e os modos de a decodificar ou analisar, utilizando a memória, a análise de formas de letras e sons, etc. A grande vantagem de identificar estas estratégias é a possibilidade de prever acerca dos diferentes problemas que podem surgir na evocação de letras ou palavras.

A incorporação desta perspectiva no estudo da dislexia tem revelado grande utilidade no conhecimento dos processos concretos que se encontram afectados no caso das dislexias adquiridas, e na identificação de perturbações específicas de leitura, soletração e ortografia, no caso das dislexias de desenvolvimento.

Segundo Torres e Fernández (2001), os principais défices cognitivos encontrados em sujeitos disléxicos são os défices perceptivos e de memória e os défices no processamento verbal.

Relativamente aos primeiros, após uma série de trabalhos levados a cabo junto de indivíduos disléxicos, chegou-se à conclusão de que os mesmos têm problemas perceptivos quando os estímulos apresentados têm um carácter verbal. Estes sujeitos não apresentam problemas de percepção visual, mas já os evidenciam quando lhes é pedido para atribuir um nome ou classificação verbal a uma configuração visual.

Quanto ao segundo tipo de défice, após alguns trabalhos empíricos, ficou provado que as crianças disléxicas, quando lêem, recordam-se essencialmente das cadeias de palavras letra-a-letra, não conseguindo lembrar-se dos termos exactos nem dos seus significados (Smith, 1983, *cit. in* Torres e Fernández, 2001). A maioria das crianças disléxicas possui um vocabulário reduzido o que leva a uma menor fluidez nas descrições verbais e uma elaboração sintáctica pouco complexa.

Verificam-se também nestas crianças falhas na análise sonora das letras ou grafemas, o que explica alguns dos seus problemas face à leitura e à escrita. Para um domínio ortográfico completo e para uma leitura correcta e compreensiva é preciso que o sujeito descodifique as letras e as palavras, para posteriormente as transformar em sons ou num código que se assemelhe à fala. O problema para as crianças disléxicas emerge precisamente neste momento, ou seja, quando têm que converter letras ou palavras num código verbal.

A variedade de estudos que têm sido levados a cabo acerca das dificuldades de leitura e escrita tem permitido que se considere a existência de diferentes tipos de dislexia. Myklebust (1967, *cit. in* Fonseca, 1984) distingue quatro tipos de dislexia:

Quadro 4: Tipos de dislexia

Tipos de Dislexia	Definição
Dislexia da linguagem interior	É definida como sendo a mais severa das formas de dislexia. O indivíduo percebe os grafemas, mas traduzindo-os para os equivalentes auditivos, lendo em voz alta, a função da significação não é atingida com sucesso.
Dislexia Auditiva	Este tipo de dislexia afecta o processo cognitivo que relaciona os fonemas com os grafemas na formação de palavras. Ler é, de certa forma, ver e ouvir.
Dislexia Visual	Valoriza a função de discriminação visual inerente à característica da letra (grafema): forma, tamanho, linha rectas ou curvas, orientação vertical ou horizontal, etc. Quando as letras não são reconhecidas como letras, estamos perante uma dislexia visual. Neste caso, não é a função de compreensão ou significação que está em causa, temos sim um problema de discriminação que afecta a codificação visual dos grafemas e a formação de palavras, prejudicando a simbolização.
Dislexia Intermodal	Este tipo de dislexia surge quando os processo cognitivo-visuais não são transformados nos seus equivalentes auditivos ou vice-versa.

Fonte: Fonseca, 1984

4.4. – Causas, Avaliação e Intervenção em Dislexia

De acordo com Snowling (2000), há uma teoria empiricamente bem documentada acerca das bases cognitivas da dislexia, e o consenso acerca das suas bases biológicas é cada vez mais forte. Segundo a autora, a heterogeneidade encontrada nos dados comportamentais não desafia a ideia fundamental de que a dislexia reflecte um défice fonológico, sendo que essas variações podem ser atribuídas a diferenças na severidade desse mesmo défice.

Segundo Ferreira (2008), 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. No entanto, o défice fonológico dificulta apenas a descodificação das mensagens, uma vez que todas as competências cognitivas superiores, necessárias à compreensão, se encontram intactas.

A mesma autora afirma que a dislexia resulta de alterações neurobiológicas ocorridas antes, durante ou após o parto, que afectam o processamento da informação no cérebro. Acrescenta ainda que as causas da dislexia continuam a ser estudadas, sendo abordados os factores genéticos e neurológicos, a instabilidade emocional, a ocorrência de um acontecimento marcante e a falta de estimulação e de hábitos de leitura.

Segundo Torres e Fernández (2001), a análise da etiologia da dislexia, dos seus subtipos e modelos explicativos, recomenda que se proponha um sistema de avaliação dupla, que incorpore por um lado a avaliação das principais áreas ou problemas neuropsicológicos (lateralidade, percepção, visuoauditiva, psicomotricidade, etc.), que actualmente se considera estarem relacionados com problemas da leitura e da escrita e, por outro lado, incorpore a análise das competências psicolinguísticas, ou seja, dos processos implicados na leitura e na escrita (fonologia, sintaxe, semântica). A escolha das orientações neuropsicológica e linguística prende-se com o facto de a sua utilização

conjunta permitir avaliar tanto o comportamento, neste caso os défices na leitura e na escrita, como os défices ou problemas associados. A estas orientações, Cruz (1999) acrescenta a perspectiva tradicional, tendo esta um enfoque visuo-perceptivo-motor. De acordo com Lopes (2001), esta última orientação dá particular relevância às actividades que visam o melhoramento da percepção e discriminação visual, o desenvolvimento da lateralidade, do esquema corporal e da orientação espacio-temporal.

De acordo com Hynd e Cohen (1987, *cit.in* Torres e Fernández, 2001) os passos para abordar o tratamento neuropsicológico da dislexia são os seguintes:

- a) Avaliação das potencialidades e vulnerabilidades neuropsicológicas de cada criança, o que implica uma avaliação do funcionamento cognitivo, neurológico e do tipo de erros de leitura e escrita.

- b) Relacionar as capacidades neuropsicológicas da criança com um método terapêutico destinado a estimulá-las, já que a abordagem neuropsicológica defende que as componentes neuropsicológicas intactas se devem desenvolver no decurso da intervenção para que sobre elas se possam construir os processos de aprendizagem necessários para a leitura e a escrita.

- c) Aumentar a motivação e a autoconfiança durante toda a intervenção, uma vez que as crianças disléxicas, devido à frustração que sentem face ao fracasso escolar, têm uma auto-estima baixa.

Quanto à psicolinguística, em termos gerais, a sua intervenção na dislexia efectua-se com base em duas fases:

- a) Avaliação dos processos afectados em tarefas de processamento linguístico, o que pressupõe a identificação dos mecanismos que falham

quando o sujeito tem de reconhecer letras, produzir palavras ou, a partir da leitura e/ou escrita de um termo, aceder à sua representação semântica, ao seu significado.

- b) Aplicação de estratégias de intervenção orientadas para o mecanismo afectado e para os erros que este origina. Este procedimento permite o desenvolvimento de programas de intervenção individualizados, uma vez que se tem em consideração os défices tanto nos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita como nas destrezas inerentes às mesmas.

Para a aprendizagem correcta da leitura e da escrita é necessário um processo contínuo de aquisições que começa com as primeiras associações entre fonemas e grafemas, e termina com a automatização da leitura e da escrita enquanto possibilidades comunicacionais.

Proceder a uma avaliação é o primeiro passo para se poder delinear uma estratégia de intervenção junto da criança, adolescente ou adulto com dislexia. No entanto, este é um processo complexo devido à quantidade de factores que é necessário controlar para assegurar rigor e precisão na sua condução (Torres & Fernández, 2001).

Devido à controvérsia e aos poucos consensos ainda existentes no âmbito da investigação no domínio da perturbação aqui tratada, é difícil definir, do ponto de vista formal, um protocolo de avaliação estandardizado, único e/ou completo.

A avaliação da dislexia tem de incluir provas de processamento fonológico, havendo argumentos, como se verificou, que permitam mesmo sustentar um modo de avaliação desta perturbação baseado exclusivamente em tarefas fonológicas (Alves e Castro, 2004). Neste contexto, existem vários estudos empíricos que demonstram um desempenho deficiente de disléxicos num conjunto de tarefas ou provas envolvendo o componente fonológico da linguagem, permitindo discriminar os indivíduos com dislexia de modo consistente. Estas tarefas vão geralmente de encontro às dificuldades sentidas

pelos disléxicos, testando aspectos da leitura, da memória, da fonologia ou da escrita.

Das provas que permitem discriminar indivíduos com dislexia, controlando a idade de leitura e a idade cronológica, podem destacar-se as de amplitude da memória de curto prazo (McCrary et al., 2000; Paulesu et al., 2001), leitura de palavras (McCrary et al., 2000), leitura de pseudo-palavras (Edwards et al., 2003), leitura de textos (Lehtola & Lehto, 2000), ortografia (Ramus et al., 2003), velocidade de escrita (Hatcher et al., 2002), nomeação rápida em série (Ramus et al., 2003), fluência fonémica (Hatcher et al., 2002), consciência articulatória (Griffiths e Frith, 2002) e indicação da sílaba tónica (McCrary et al., 2000; Paulesu et al., 2001, Edwards et al., 2003, Lehtola e Lehto, 2000, Ramus et al., 2003, Hatcher et al., 2002, Griffiths e Frith, 2002)²⁵ Todas estas tarefas envolvendo o componente fonológico da linguagem podem ser usadas em contexto de avaliação da dislexia, já que, como referi acima, os estudos onde foram usadas revelam um fraco desempenho por parte dos indivíduos com dislexia.

Como se verificou, a dislexia é consequência de diferenças de base neurológica nos mecanismos cognitivos que suportam a leitura. Há evidências que apontam para a sua base hereditária e para o seu carácter persistente. Contudo, mesmo assumindo a sua base genética, isto não significa que não seja susceptível da intervenção do ambiente (Snowling, 2000).

Segundo Morton e Frith (1995, *cit. in* Snowling, 2000) a manifestação de uma perturbação cognitiva de base biológica está dependente de uma intervenção complexa entre os processos deficitários e o ambiente em que a criança se desenvolve. Deste modo, havendo lugar para influências ambientais, pode falar-se num espaço para a intervenção na dislexia.

Mantendo a ideia do défice fonológico como característica central nesta perturbação, é importante que qualquer intervenção tenha em consideração as

²⁵ recuperado de: <http://www.fpce.up.pt/fjc/handouts/3lima.pdf>, em 2009, Janeiro, 08.

competências fonológicas. Troia (1999, *cit. in* Snowling, 2000) avaliou 39 intervenções que tinham como objectivo o treino da consciência fonológica analítica e sintética e a aquisição da literacia.

Um estudo de Temple et al., (2003)²⁶ tendo como objectivo explorar os efeitos cerebrais de uma intervenção comportamental remediativa em indivíduos com dislexia, utilizou um programa computadorizado composto por sete exercícios que enfatizavam diferentes aspectos da linguagem oral, incluindo a atenção auditiva, a discriminação e memória, bem como o processamento fonológico e a compreensão auditiva. Verificou-se que o treino comportamental melhorou a linguagem oral e a leitura.

Do ponto de vista neurológico, as crianças com dislexia apresentam um aumento da actividade em múltiplas áreas cerebrais. Os resultados sugerem que uma remediação comportamental parcial de défices no processamento da linguagem, resultando numa melhoria da leitura, diminui o défice nas regiões cerebrais associadas ao processamento fonológico e produz uma activação compensatória adicional de outras regiões cerebrais.

Um outro estudo com fins semelhantes, de Eden et al., (2004)²⁷, feito com adultos, demonstrou também que o treino fonológico resulta numa melhoria do desempenho em indivíduos com dislexia em tarefas de manipulação fonológica. Estas mudanças comportamentais estavam associadas a um aumento da actividade nas regiões do hemisfério direito.

Outros estudos realizados com crianças disléxicas que foram sujeitas a uma intervenção baseada nas competências fonológicas demonstraram que, à melhoria observada na leitura, se associava uma “normalização” de áreas anteriormente activadas de modo deficiente no hemisfério esquerdo (Aylward et al., 2003; Richards et al., 2000, *cit. in* Eden et al., 2004)²⁸.

²⁶ recuperado de: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0029.PDF>, em 2009, Janeiro, 10.

²⁷ recuperado de: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0029.PDF>, em 2009, Janeiro, 10.

²⁸ recuperado de: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0029.PDF>, em 2009, Janeiro, 10.

Verifica-se, desta forma, que a intervenção de base fonológica na dislexia, além de conduzir a melhorias nos mecanismos perturbados, faz-se acompanhar de correlatos cerebrais. Acrescente-se ainda que estudos formais em contextos clínicos e de sala de aula têm demonstrado que o ensino dos princípios da consciência fonológica a todas as crianças conduz a aumentos em múltiplas medidas da capacidade de leitura e é a perspectiva mais eficaz para tratar indivíduos com dislexia (Rayner et al., 2001; Swanson, 1999; Torgesen et al., 2001, *cit. in* Eden et al., 2004)²⁹.

Apesar de até aqui se ter centrado a atenção numa óptica remediativa, falando de intervenção em indivíduos com diagnóstico de dislexia, é necessário salientar a importância cada vez maior que se dá a uma lógica preventiva e de intervenção precoce.

A identificação do problema é a chave que permite a sua resolução. O desenho e a planificação de estratégias e actividade para a ajuda na superação das dificuldades de leitura e escrita deverá constituir o fim último do profissional encarregado da sua reabilitação evitando, assim, o posterior aparecimento de problemas mais severos e garantindo o êxito de aquisições mais complexas (Torres e Fernández, 2001).

Nesta perspectiva, um estudo de Bradley e Bryant (1983, *cit. in* Alves e Castro, 2002) verificou que o desempenho de crianças em idade pré-escolar em provas de consciência fonológica é o melhor preditor do futuro desempenho na leitura e na escrita.

Assim, as crianças que se vieram a tornar boas leitoras apresentaram uma maior sensibilidade à estrutura dos sons da cadeia da fala, ao passo que as que vieram a sentir dificuldades tiveram baixo desempenho nas provas de consciência fonológica.

No âmbito deste estudo foi levado a cabo um treino que envolvia a categorização dos sons do alfabeto apoiada no uso de letras de plástico para cada um dos sons. Aferiu-se que o treino de crianças em idade pré-escolar na

²⁹ recuperado de: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0029.PDF>, em 2009, Janeiro, 10.

tomada de consciência do alfabeto resultava num efeito positivo na aprendizagem da leitura e da escrita.

O conhecimento da relação entre a consciência fonológica e a leitura/escrita trouxe implicações para a dislexia e conduziu a um grande interesse nos programas de intervenção destinados à prevenção de problemas de leitura.

Os estudos sobre a intervenção precoce neste âmbito têm demonstrado que os resultados mais positivos se verificam quando, a par da promoção da consciência fonológica, se enfatizam também as correspondências letra-som, aspecto fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, como já foi referido (Foorman, Francis, Novy e Liberman, 1991, *cit. in* Snowling, 2000).

Aplicando a intervenção precoce à prevenção dos problemas associados à dislexia, um estudo de Borstrom e Elbro (1997, *cit. in* Snowling, 2000) envolveu crianças com risco genético de dislexia. No grupo experimental foi feita uma promoção da consciência fonológica ao nível dos fonemas durante o jardim-de-infância.

Criaram-se dois grupos de controlo que não foram alvo de intervenção. Verificou-se que, no final do primeiro ano de escolaridade, o grupo experimental obteve melhores resultados na nomeação de letras, leitura de palavras e eliminação de fonemas do que as crianças que não foram sujeitas a intervenção.

No final do 2º ano, os resultados do grupo experimental foram similares aos do grupo de controlo em todas as medidas de leitura. Neste contexto, actualmente já não é necessário esperar pelo início da aprendizagem da leitura e da escrita para identificar crianças em risco de dislexia. Há a possibilidade de, logo nos anos pré-escolares, detectar crianças com défices fonológicos, delinear uma intervenção atempada e maximizar a sua eficácia (Alves e Castro, 2002).

Pelo que foi exposto, é permissível verificar a possibilidade de intervenção efectiva no âmbito da dislexia, quer numa vertente remediativa, quer numa vertente de prevenção ou de intervenção precoce. Apesar de se tratar de uma perturbação com bases biológicas de carácter persistente, é possível a influência do meio no sentido de evitar o seu desenvolvimento. Quando tal já não for possível, devido a um diagnóstico mais tardio, existe um espaço para procurar remediar os elementos perturbados na dislexia.

4.5. - A Dislexia e o Projecto Genoma Humano

Como já foi referido, a dislexia é uma perturbação que se detecta em crianças que sofrem de dificuldades de leitura. Os testes psicopedagógicos diagnosticam, com uma relativa precisão, as dificuldades de aprendizagem relacionadas com a linguagem. No entanto, tendo por base a literatura especializada, surgem algumas questões: qual é a origem da dislexia? Os maus leitores são consequência de maus métodos de ensino da leitura? Será que a dislexia é hereditária?

De acordo com o que ficou dito no capítulo anterior, há uma lista interminável de causas atribuídas à dislexia. Psicólogos, oftalmologistas, neurologistas, neuropsicólogos, pediatras, pedagogos, psicopedagogos, linguistas, neurologistas e psicolinguistas, todos têm uma explicação ou etiologia da dislexia apontando, entre outros factores, problemas sócio-afectivos, visuais, auditivos, motores, neurológicos, fonológicos e, mais recentemente, com o Projecto Genoma Humano, os investigadores europeus acreditam que as alterações cromossómicas estão associadas ao transtorno da leitura (Martins, 2004).

Chega-nos, através da revista britânica *Journal of Medical Genetics*³⁰, a informação de que são quatro os genes de susceptibilidade à dislexia: o DYX1, o DYX2, o DYX3 e o DYX4.

Estes genes já foram localizados, são genes que se encontram em diferentes posições, o que leva a suspeitar do carácter heterogéneo dos transtornos de leitura. De acordo com a mesma revista, o gene de descoberta mais recente é o DYX3, do cromossoma 2, que tem merecido uma atenção especial por parte dos estudiosos na área da Linguagem, especialmente dos neurolinguistas e psicolinguistas, por ser resultado de uma pesquisa levada a cabo pelo doutor Toril Fagerheim, do Hospital Universitário de Tromsø, na Noruega³¹.

Segundo Martins (2004), o passo que se segue é a clonagem dos genes. Clonando o gene DYX3 os investigadores poderão demonstrar a natureza e a frequência dos genes envolvidos nas alterações de leitura e linguagem.

³⁰ recuperado de: <http://jmg.bmj.com/cgi/content/abstract/38/10/658>, em 2009, Fevereiro, 02.

³¹ recuperado de: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=320>, em 2009, Fevereiro, 05.

A descoberta do gene e do seu funcionamento é de extrema importância para o ensino da leitura. Uma vez identificado um gene ligado à dislexia na criança em idade escolar, esta será encaminhada para a pediatria e a intervenção médica será reorientada. Os professores, por sua vez, poderão intervir de forma mais individual e personalizada, com vista à eficácia no processo de aprendizagem da leitura.

De acordo com a literatura especializada, certo é que os pesquisadores do Projecto Genoma Humano não têm dúvidas acerca de quais os componentes genéticos envolvidos nos transtornos de leitura e escrita.

Com todas as investigações e subseqüentes descobertas que estão a ser levadas a cabo, estamos a caminhar para que a dificuldade de leitura não seja mais denominada de dislexia, mas, simplesmente, de desordem genética.

4.6. – O Papel dos Pais e Professores face à Dislexia

A escola é um factor de desenvolvimento muito forte. Aquilo que o professor diz é muito importante e induz o comportamento dos alunos. A sala de aula é heterogénea, as crianças são todas diferentes porque todas têm a sua forma própria de ser e estar provenientes da família de origem, no entanto têm de se adaptar à cultura da escola, o que para uns é fácil, mas para outros é mais difícil. Neste capítulo pretendemos abordar a importância do papel tanto dos pais como dos professores e da escola face aos alunos com dislexia.

Quando, na escola, surge um problema de dislexia, pode acontecer haver desconhecimento, por parte dos professores, em como proceder. Quando tal acontece, o sentimento geral que surge é de uma grande frustração: a criança não consegue responder àquilo que lhe é pedido; o professor não percebe a causa das dificuldades da criança e os pais sentem-se perdidos, com o seu filho alvo de insucesso e o professor sem respostas.

Segundo Tavares, Brandão, Sousa, Portugal e Pereira “*a escola portuguesa (tal como está organizada e concebida) não se tem mostrado potenciadora da autonomia e da integração dos educandos*” (1996:127).

De acordo com os autores citados, é dever da Escola responder com os meios necessários e adequados às crianças que apresentam NEE proporcionando as condições necessárias para a sua integração, procurando sempre otimizar o seu potencial de aprendizagem, perfil individual e capacidade comportamental, tendo em conta que o potencial destas crianças só se poderá desenvolver se elas forem adequadamente estimuladas.

Os mesmos autores referem ainda que dado a todas as crianças e adolescentes serem seres especiais, porque diferentes, únicos, originais e peculiares, é fundamental que a Escola se transforme em “Escola Especial”, encarando a problemática da integração de forma pragmática visando a normalização e aceitação de pessoas diferentes pela sociedade. Nesta medida, a integração no Ensino Regular de crianças e adolescentes com NEE assume um elevado valor educativo, social e ético, pois não atinge apenas o indivíduo integrado, mas também todos aqueles que com ele se relacionam contribuindo assim para a alteração de comportamentos e mentalidades estereotipados quanto à deficiência ou, simplesmente, à diferença.

Com base na literatura lida é possível aferir que as escolas devem ter equipas multidisciplinares, constituídas por diversos elementos da comunidade educativa, adequadamente preparados para dar resposta aos problemas de integração de crianças e adolescentes com NEE que frequentam o Ensino Regular.

Tal como já foi referido anteriormente, a dislexia pode ser diagnosticada e minimizada através de uma intervenção prematura e de um tratamento adequado. Segundo Lopes (2001), compete à escola detectar os casos, adoptar atitudes correctas (ensino diferenciado, apoio e motivação) e encontrar diferentes estratégias de avaliação mais baseadas na oralidade, com vista a evitar erros de julgamento.

Cabe assim à escola garantir a igualdade de oportunidades para as crianças que se debatem com dificuldades de aprendizagem e são rotuladas como preguiçosas e turbulentas.

De acordo com Cogan (2002), os professores têm um papel primordial na detecção da dislexia, pois são eles que contactam mais directamente com as crianças na altura em que estas estão a iniciar o processo de aquisição da leitura e da escrita. Segundo a autora citada, *“é o professor que se encontra na primeira linha de defesa dos jovens, contra os danos que a dislexia pode provocar”* (Cogan, 2002:66). Como tal, ainda segundo a mesma autora, é importante que os professores consigam reconhecer os sintomas e saibam lidar com o problema necessitando, para isso, de ter formação na área, o que, como vamos ver na parte prática deste trabalho, muitas vezes não acontece. É essencial que os professores sintam a necessidade de *“investir no desenvolvimento das suas competências pessoais ao longo da carreira, através de formação contínua e investigação...”* (Cogan, 2002:70).

Segundo a autora supracitada, cabe ao professor saber desenvolver estratégias que facilitem a aprendizagem das crianças disléxicas, tendo para isso que trabalhar com elas a atenção/concentração, a auto-estima, as competências interpessoais, a motivação, a fala e linguagem, a sequenciação visual e auditiva, o sentido de orientação e de direcção, a motricidade e as competências de auto-organização, de interacção e de reflexão. É muito importante que o professor utilize o reforço positivo, valorizando os sucessos e, assim, incrementando a auto-estima dos alunos disléxicos.

Por sua vez, Correia (2003) centra-se no papel do professor, defendendo que, quando um aluno não consegue progredir de acordo com os objectivos curriculares propostos para o ano que frequenta, o professor não pode cruzar os braços e ter uma atitude passiva ou de alheamento ao seu problema. Para tal, necessita de ter ideias concretas e objectivas acerca da natureza das dificuldades de aprendizagem para que as possa identificar e diagnosticar, para, assim, poder promover a intervenção adequada nos seus alunos.

Os exercícios a aplicar a uma criança com dislexia devem ter em vista o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades que estão em défice. A criança com dislexia é, muitas vezes, rotulada de preguiçosa ou desatenta, sendo-lhe dado trabalho extra para compensar aquilo que não faz no ritmo do resto da turma. Mas a criança não rende, e surge, normalmente, uma disfunção na relação pedagógica. A auto-estima destas crianças fica muito reduzida, pois há um desajuste de expectativas entre ela e o professor.

De acordo com a autora supracitada, as actividades propostas à criança disléxica devem estar envolvidas num clima de auto-confiança, compreensivo e sem tensões, para que a criança possa reconstruir, aos poucos, a imagem negativa que tem de si própria.

Segundo Orton (1937 *cit. in* Hennigh 2008) o professor deve tentar desenvolver métodos de ensino-aprendizagem multisensoriais, pois os alunos com estas características aprendem melhor através do uso simultâneo e integrado das diferentes modalidades sensoriais. Cabe ao professor desenvolver uma visão positiva da leitura, dado que neste domínio, a frustração sentida pela maior parte dos alunos com dislexia conduz a uma motivação para a aprendizagem da leitura muito reduzida. É também papel do professor minimizar o efeito “rotulador” do diagnóstico da dislexia, o qual danificar a auto-estima da criança e diminuir as suas expectativas em relação a si própria.

Assim, é da maior importância que os professores tenham mais formação acerca destas DA, que possuam mais conhecimentos da forma como se diagnostica e intervém, para que possam alertar os pais logo no início do processo.

É da responsabilidade dos professores melhorar os seus conhecimentos e práticas para poderem vir a atender com eficácia as crianças com esta problemática, assim como também devem tentar alargar os seus conhecimentos de forma a poderem compreender melhor e, até, a saberem avaliar e reconhecer um conjunto de características e problemáticas experienciadas pelas famílias de crianças com dislexia. (Rocha, 2008). É também importante que os professores estejam conscientes de que as

adaptações curriculares são a estratégia mais importante ao nível da intervenção na resposta às necessidades educativas especiais destes alunos.

Para o atendimento a um disléxico podem referir-se tanto a modificações na metodologia como na prioridade a determinados objectivos ou conteúdos, na eliminação e/ou introdução de algum objectivo ou conteúdo. O projecto da escola deve adaptar-se, o melhor possível, às características e capacidades de todos e de cada um dos alunos e ao contexto de escola.

Segundo Correia (1997), a escola deverá sempre envolver a família nas decisões mais importantes respeitantes à criança, dado que os pais são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção dos seus filhos.

4.7. - A Família Como Factor de Aprendizagem e Desenvolvimento

A família é um factor primordial na formação da personalidade de qualquer criança. Segundo Rocha (2008), os pais são os primeiros agentes de socialização e a criança desenvolve-se por influência dos padrões de comportamento paternos. A autora citada defende que são as características da família de origem que influenciam o tipo de relação interpessoal que a criança vai estabelecendo com os adultos ao longo da vida.

A relação que a criança cria com os pais é especial e única e irá criar as bases da segurança e confiança que acompanharão a criança ao longo da sua vida. É, pois, aqui que se constrói o alicerce de todo o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Pelo exposto, podemos concluir que a família é, pois, o primeiro motor de desenvolvimento já que nela está a força que impele a criança a crescer e a aprender. Torna-se então necessário que a família tome consciência do seu papel fundamental na aprendizagem dos seus filhos e que, face às

circunstâncias pessoais de cada um, favoreça um clima afectivo de qualidade que estimule o processo de aprendizagem. Para tal, é necessário que a família fomente a auto-estima da criança, providenciando-lhe apoio especializado e estando em interacção com a escola.

No entanto, quando a família de uma determinada criança se confronta com a dislexia do seu filho, é natural que passe por uma fase de inquietação. Surgem dúvidas, questões, medos, frustrações antigas. Muitas vezes os pais associam erradamente a dislexia à deficiência, razão pela qual o problema toma outras proporções, parecendo-lhes maior. Surge, então a crise, porque a criança não consegue dar as respostas que os pais esperavam dela, não está à altura das expectativas que nela depositaram.

Na opinião de Rocha (2008), esta fase é importante e necessária para que haja uma tomada de consciência de que algo mudou na criança, e assim, a família terá necessariamente de adoptar outro tipo de estratégias para lidar com o seu filho.

É, muitas vezes nesta fase de grande instabilidade que os pais recorrem aos técnicos em busca de informação e respostas.

Segundo Rocha (2008), os pais surgem confusos, magoados na sua imagem de pais de uma criança perfeita e à procura de um remédio rápido e eficaz para a dislexia do seu filho. Torna-se primordial que os pais compreendam que o problema muitas vezes se supera, isto é, a criança aprende a torner as suas dificuldades e consegue ter sucesso, quer ao nível escolar, quer ao nível profissional.

Hartwig defende que quando uma equipa de profissionais diagnostica dislexia a uma criança, uma das primeiras reacções possíveis dos pais é sentir que o seu filho tem uma doença (1984 *cit. in* Hennigh, 2008).

A dislexia não é uma doença. O autor supracitado continua dizendo que as emoções pelas quais uma família pode passar são similares às sentidas quando num dos seus membros se manifesta uma doença. Hartwig (1984), pai

de uma criança com dislexia, estabelece cinco estádios que os pais podem atravessar, após terem diagnosticado uma dislexia ao seu filho:

1. Negação: “Deve ser um engano, o meu filho não”.
2. Raiva: “Porque é que isto tinha de me acontecer a mim?”
3. Depressão: “O meu filho não é normal”.
4. Aceitação: “Aceitar o facto, procurar ajuda, ajudar”.
5. Esperança: “O meu filho pode e vai aprender”.

Muitos pais podem sentir que não conseguirão atingir o último estádio, mas é essencial transmitir uma atitude positiva à criança, pois muitas vezes a ênfase é posta naquilo que a criança não consegue fazer, em vez de em todas as suas capacidades e talentos (Hartwig, 1984 *cit. in* Hennigh, 2008).

Como já foi referido anteriormente, uma criança disléxica não o é por ter um coeficiente de inteligência inferior ao da sua idade; pelo contrário, pode até tê-lo superior, contudo a sua aprendizagem pode ser afectada por este facto e posteriormente, provocar outro tipo de situações em termos psicológicos: depressão, agressividade, etc.

A família de uma criança disléxica tem que ser muito paciente porque estas crianças têm dificuldade em se organizar, em lembrarem-se das suas coisas, inclusive de pedidos ou ordens que lhes tenham sido dadas. É necessário ser claro e verificar se o que lhes foi dito foi entendido. As crianças disléxicas não devem nunca ser comparadas com as outras crianças da mesma idade para que não reforcem o seu conceito de incapacidade (Hennigh, 2008).

Por outro lado, o autor citado continua defendendo que não é aconselhável superproteger a criança disléxica, pois isso retira-lhe iniciativa própria bem como a capacidade de ser autónoma.

Como é evidente, não existem receitas únicas e o bom senso é sempre fundamental nestes assuntos.

5 – Enquadramento Normativo dos Alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem

Dado a que o decreto-lei que regulamenta o Ensino Especial foi recentemente substituído, neste capítulo pretendo abordar quais foram os principais pontos de mudança bem como a legislação que regulamenta o Ensino Especial.

Com a revogação do Decreto-Lei 319/91, que foi substituído pelo Decreto-Lei 3/2008, a situação para as necessidades educativas especiais de carácter temporário alterou-se substancialmente. Sendo assim, e de acordo com a literatura especializada surge a questão: que respostas educativas existem para os alunos que estavam abrangidos pelo Decreto-Lei 319/91 e que não se enquadram no grupo-alvo definido no Decreto-Lei 3/2008, nomeadamente os alunos com dislexias ligeiras?

O Ministério da Educação defende-se dizendo que, conforme o estipulado no artigo 6º do Decreto-Lei 3/2008, cabe ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento para os apoios disponibilizados pela escola, consubstanciados no Projecto Educativo, que mais se adequem a cada situação específica.

As escolas podem implementar e desenvolver um conjunto de respostas, que visam a promoção do sucesso escolar dos seus alunos, nomeadamente a criação de cursos de educação e formação (Despacho conjunto 30 nº453/2004), a elaboração de planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento (Despacho normativo nº50/2005), entre outras. Afirmam ainda que os serviços responsáveis pelo processo de avaliação devem certificar-se, relativamente a cada aluno, se existe de facto uma situação de verdadeira dislexia ou se as dificuldades do aluno decorrem de outros factores, nomeadamente de natureza sociocultural.

Confirmada a existência de alterações funcionais de carácter permanente, inerentes à dislexia, caso os alunos apresentem limitações significativas ao

nível da actividade e da participação, nomeadamente na comunicação ou na aprendizagem, enquadram-se no grupo-alvo do Decreto-Lei 3/2008.

O Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001, aprova a reorganização curricular do ensino básico, vendo “*a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula*”. (...)

Ainda citando o mesmo Decreto-Lei, podemos ver que:

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, avaliado e aprovado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

O despacho nº10 856/2005 (2ª série), refere como principal objectivo da política do Governo a promoção e desenvolvimento de práticas que consigam ter “*avanços claros e sustentados na qualidade das aprendizagens, numa perspectiva de oferta de várias oportunidades a todos os cidadãos*”. Segue afirmando que “*se deve centrar no Agrupamento e nas restantes escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens*”. É também colocado um enfoque nas escolas referindo que estas se devem estruturar e criar os recursos de formação e educação necessários para a promoção de aprendizagens eficazes respeitando a diversidade de todos os cidadãos.

Com estas leis as escolas passam a poder organizar-se no sentido da construção de uma diferenciação curricular e pedagógica positivas, que promovem o seu desenvolvimento como organizações e, conseqüentemente, a melhoria desejável na aprendizagem dos alunos. Todo o processo de mudança orientada para a melhoria tem como base a sala de aula e a instituição.

Ora os docentes devem estabelecer um intercâmbio e partilha sobre a sua prática pedagógica de modo a estabelecer um núcleo de trabalho conjunto e definir um currículo escolar, com o objectivo prioritário de melhorar a aprendizagem dos alunos.

II - Estudo Empírico

Introdução

Nos capítulos anteriores foi feita uma abordagem teórica aos aspectos comportamentais, cognitivos e neurocognitivos da dislexia, passando pela avaliação e intervenção nesta perturbação, interessa agora um outro nível de análise, centrada no papel da escola, do professor e da família do aluno com dislexia.

A escola, sendo o local privilegiado para o desenrolar da acção educativa, funciona também como um vértice fundamental no âmbito das dificuldades de aprendizagem, sendo relevante, neste trabalho, o que concerne à dislexia. Esta instituição segue políticas de integração e de igualdade de oportunidades, mas tem ao mesmo tempo que preparar os alunos para atingir objectivos estandardizados, o que a coloca perante um dilema.

Se, por um lado, deve atender às diferenças de destrezas dos alunos, por outro deve conduzi-los a determinados objectivos, e é aqui que surgem as situações problemáticas quando se consideram alunos com dificuldades de aprendizagem, como é o caso da dislexia. Como é sabido, a responsabilidade na prevenção do insucesso escolar recai na escola.

A pergunta que ressalta é: como pode esta instituição fazer face ao duplo desafio de lutar contra o insucesso e ao mesmo tempo desenvolver o potencial dos seus alunos com dislexia?

O que se pretende é melhorar o fluxo da informação entre a escola e a comunidade, de modo a que alunos e pais conheçam tanto aquilo que a escola pode oferecer como as limitações com que se debate; prever horários específicos de consulta, promover encontros entre a escola, o pessoal especializado, o aluno com dislexia e a sua família, com vista a que todos possam adoptar uma abordagem de colaboração e cooperação que torne mais fácil o encontrar de soluções; não podemos esquecer a promoção de formação frequente para todos os interessados. Esta instituição deve, portanto, reunir

todo um conjunto de condições com o objectivo comum de minorar os défices associados à perturbação em causa e de contribuir para a promoção do sucesso das crianças disléxicas.

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

De acordo com Cogan (2002), os professores devem saber que os alunos com dislexia podem ser bem sucedidos na escola, necessitando é de formas diferentes de ensino; devem ser positivos e construtivos; devem reconhecer que um aluno com dificuldades específicas de aprendizagem pode demorar mais tempo a aprender e até cansar-se mais rapidamente; devem ser cuidadosos, não rotulando a pessoa, mas sim o comportamento; devem saber que chantagens e ameaças não são motivadoras para a criança com dislexia, necessitando esta de instruções claras e de um ritmo mais lento e repetido; e devem valorizar as capacidades da criança procurando ensiná-la baseando-se nos seus pontos fortes, realçando capacidades e talentos.

A autora supracitada continua referindo que o profissional se deve manter informado acerca dos problemas com que a criança disléxica se depara nas diversas áreas do ensino básico; deve também reconhecer que um ensino por objectivos direccionado para as competências e utilizando uma metodologia multisensorial pode ser de grande utilidade; reconhecer que o nível de empenho de uma criança disléxica pode estar muito aquém do seu potencial; deve ainda demonstrar simpatia, atenção e compreensão construindo, assim, uma boa relação professor-aluno/professor-encarregados de educação; deve também acompanhar de perto o aluno que lê bem e que participa oralmente nas actividades, mas que revela lacunas no que diz respeito à parte escrita.

Por fim, deve fazer com que as outras crianças compreendam o que é a dislexia para não troçarem dos colegas que a têm.

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

No que concerne à dislexia importa salientar que do ponto de vista educativo, esta perturbação não se pode dissociar de um enquadramento holístico da criança dado a que a perturbação em causa, bem como as dificuldades de aprendizagem em geral, pode conduzir à insegurança emocional e ao isolamento social (Bakker, 2002, *cit. in* Lima, Cameirão, Meireles e Lucci, 2005)³².

Assim, quanto mais precocemente forem detectadas as dificuldades, mais fácil poderá ser tanto lidar com a dislexia, como trabalhar com alunos disléxicos, dado que o historial de frustração e de sentimentos de fracasso que podem afectar negativamente a motivação do aluno será menor.

Problemas de leitura persistentes que não sejam alvo de intervenção podem conduzir a consequências comportamentais negativas, podendo também causar importantes deficiências educacionais comprometendo a confiança e auto-estima da criança (Snowling, 2004).

Torna-se, então, fundamental que o professor e a escola em geral estejam preparados para uma detecção eficaz destas dificuldades, até porque é também a partir do domínio das competências de leitura e escrita que se desenvolve a maioria das aprendizagens posteriores.

Pelo que foi dito, pode-se concluir que os professores, sendo profissionais privilegiados que lidam diariamente com os alunos, e a escola, enquanto

³² recuperado de: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0029.PDF>, em 2009, Janeiro, 10.

instituição que enquadra a acção educativa, desempenham papéis essenciais no âmbito da abordagem da dislexia no 1º Ciclo.

6 – Metodologia, Objecto, Objectivos e Hipóteses do Estudo

Este trabalho de investigação foi elaborado tendo subjacentes certas questões às quais pretendemos dar resposta de acordo com a hipótese levantada que se prende com o facto dos docentes do ensino Regular não estarem preparados para detectar e intervir correctamente em alunos com dislexia. As questões mais pertinentes foram as seguintes:

- Será que os professores do ER estão preparados e munidos de materiais que lhes permitam diagnosticar e intervir sobre Dificuldades Específicas de Aprendizagem?
- Conseguirão os professores fazer a ponte entre dislexia e dispedagogia?
- Como é que os professores actuam face às dificuldades de leitura e escrita?

Com base nestas questões foi elaborada uma hipótese que serviu de linha condutora a toda a investigação, investigação esta que pretende avaliar o conhecimento dos professores face à problemática das Dificuldades Específicas de Aprendizagem e aferir se os mesmos se sentem preparados para diagnosticar e intervir de modo diferenciado sobre crianças com Dificuldades Específicas de Aprendizagem com vista à sua reeducação, sendo que a hipótese do trabalho é *“os professores do 1ºCEB não estão preparados para avaliar e intervir em crianças com dislexia”*.

Assim, os nossos principais objectivos foram: averiguar se a formação inicial dos professores do ER está adequada aos requisitos exigidos no âmbito da dislexia e verificar se os mesmos têm presente o que é a dislexia, como a detectar e como intervir.

Esta reflexão seguiu uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa) das concepções dos professores do 1º Ciclo acerca da dislexia. Pretendemos ainda verificar de que forma o seu discurso e concepções se adequam ao conhecimento científico ou se, por outro lado, existem lacunas ou distorções a este nível, bem como aferir se os mesmos se sentem preparados para diagnosticar e intervir de modo diferenciado sobre crianças com Dificuldades Específicas de aprendizagem com vista à sua reeducação, pois, pela experiência sinto que os professores e educadores não estão ainda preparados nem munidos das estratégias necessárias para tal.

Caracterização da amostra

Participaram neste estudo 100 professores do 1º ciclo do Ensino Básico que leccionam nos distritos do Porto, Braga e Lisboa. 88 são docentes do sexo feminino (88%) e 12 do sexo masculino (12%). A média de idades é de 40,5, e a média de tempo de serviço é de 17,2 anos. No que diz respeito às habilitações literárias, 34 são bacharéis (34%) e 66 concluíam a licenciatura (66%). É ainda importante referir que 84 dos docentes já leccionaram todos os anos de escolaridade do 1º ciclo (84%), 6 leccionaram apenas o 1 ano (6%) e 10 leccionaram os 2º e 4º anos.

Instrumentos de recolha de dados

Foi elaborado um questionário de auto-resposta composto por duas partes (cf Anexo A), sendo a primeira parte composta por 10 questões relacionadas com vários aspectos da dislexia. Quatro destas questões são fechadas, sendo dado em todas elas opções de resposta. A questão 3 possui duas alíneas, das quais uma é fechada (3.1) e a outra é aberta (3.2), as restantes 6 questões são abertas. Os inquiridos são anónimos, uma vez que o que se pretendia era que fossem preenchidos tendo em conta as vivências e experiências dos docentes ao longo da sua carreira.

A segunda parte do questionário diz respeito aos dados sócio-demográficos dos participantes.

Procedimento

Os inquéritos supracitados foram entregues nas escolas, tendo sido preenchidos em grupo nas respectivas salas dos professores. Estes espaços eram isolados, sem ruídos que perturbassem o preenchimento dos inquéritos e com condições de iluminação adequadas.

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

Os dados obtidos nos questionários foram tratados tanto de modo estatístico, através do programa Excel, como do modo qualitativo recorrendo à metodologia de análise de conteúdo, de acordo com a natureza da pergunta.

7 - Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo irei mencionar as questões apresentadas no inquérito que foi dado a preencher aos docentes do 1º ciclo do Ensino Básico, seguindo-se a apresentação dos resultados obtidos nos mesmos e aproveitando desde já ara referir que encontrei alguma resistência por parte dos docentes para procederem ao preenchimento dos inquéritos.

1ª questão: Ao longo da sua carreira já lidou com algum aluno com dislexia formalmente diagnosticada?

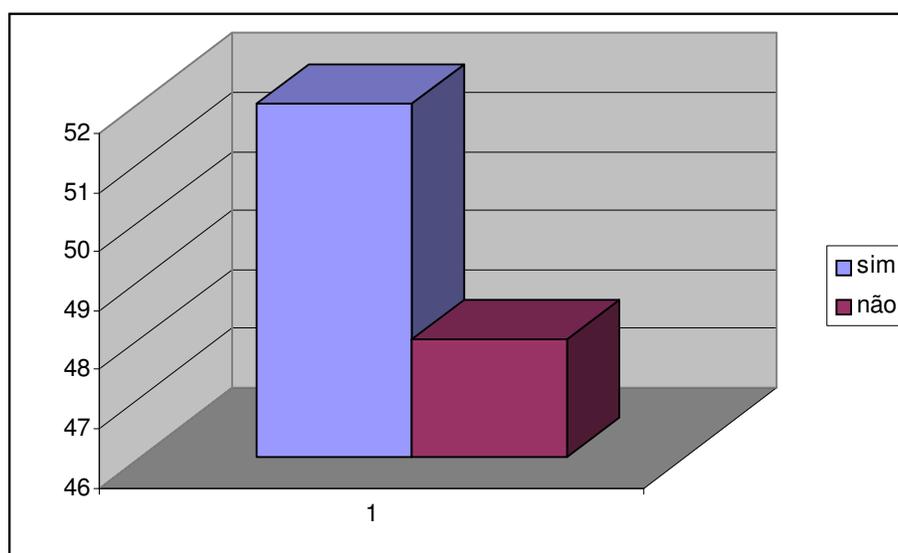


Gráfico 1 – Experiência com alunos com dislexia formalmente diagnosticada.

De acordo com os dados obtidos, tal como podemos ver no gráfico 1, dos 100 professores inquiridos, 52 (52%) afirmaram já ter lidado com alunos com dislexia formalmente diagnosticada ao longo da sua carreira. Em contraste, os restantes 48 professores (48%) responderam negativamente.

2ª e 3ª questões: Durante a formação académica teve alguma formação específica na área da dislexia? Teve formação extra-curricular na área da dislexia?

Embora cerca de metade da amostra tenha lidado com casos de dislexia na sala de aula, apenas 15 docentes (15%) afirmaram ter formação específica na área. Destes, 3 (3%) referem tê-la recebido ao longo da sua formação académica e/ou extra-curricular, tendo sido o interesse pessoal o factor de motivação para a sua realização. Os outros 12 docentes (12%) referem apenas formação extra-curricular, apontando o mesmo motivo para a realização da mesma.

É de salientar que, apesar de 52 dos docentes (52%) já terem lidado com a dislexia formalmente diagnosticada, apenas um número reduzido, 3 (3%), fazem parte do grupo dos que receberam formação extra-curricular nesta área.

Como se pode ver no gráfico 2, quanto aos restantes 48 professores (48%) que referiram não possuir formação extra-curricular na área da dislexia, foram apontados vários motivos para tal, dentre os quais se destacam a pouca oferta de formação nesta área (32 ocorrências), as dificuldades de acesso (12 ocorrências) e o desconhecimento de necessidade da formação (4 ocorrências).

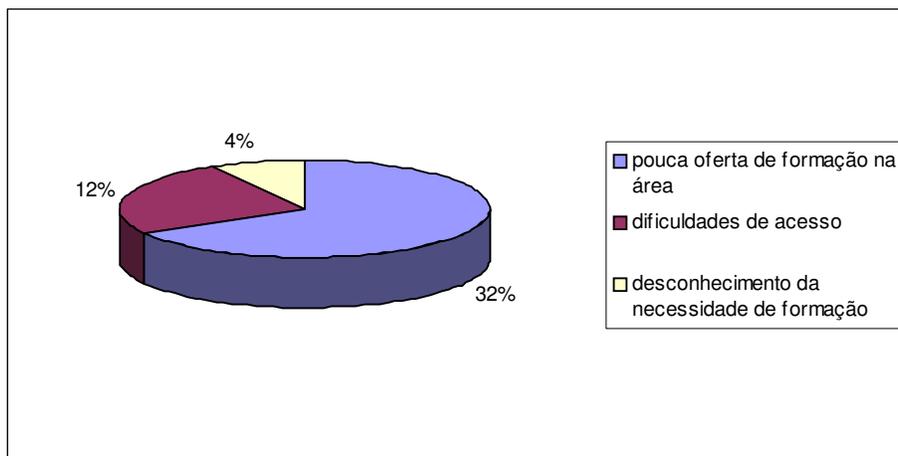


Gráfico 2 – Motivos apontados para a não realização de formação extra-curricular no âmbito da dislexia

4ª questão: O que é para si a dislexia?

Relativamente à definição de dislexia dada pelos professores a maioria (78%) refere que esta se prende com problemas de leitura e escrita. Dentre estes, 15 (15%) referem também a troca de números. Cerca de 8 dos inquiridos (8%) apontam problemas de lateralidade e, apenas 3 (3%) vêem a dislexia como uma disfuncionalidade neuronal, que provoca diversos problemas de aprendizagem, mas que nada tem a ver com as capacidades cognitivas.

De entre os restantes 22%, 16 (16%) referem apenas a troca de fonemas, enquanto que as outras 6 ocorrências (6%) apontam somente para a troca de grafemas.

Da análise efectuada tanto na fundamentação teórica como aquando da definição de dislexia dada pelos docentes inquiridos, pode-se aferir que, do ponto de vista cognitivo, apesar de ser cada vez mais consensual a hipótese do défice fonológico, nenhum dos docentes a refere, nem salienta explicitamente as dificuldades fonológicas que estão na base das dificuldades comportamentais encontradas na dislexia.

5ª questão: No seu entender, que sinais indicam que estamos perante uma criança com dislexia?

Como podemos ver no gráfico 3, relativamente aos sinais que os docentes referem como indicadores da presença da dislexia na criança, 89% apontam dificuldades acentuadas na leitura e na escrita, fazendo referência aos erros ortográficos, omissões e troca de fonemas.

Apenas 8% acrescentaram dificuldades em gestos simples do quotidiano como atar os cordões e dificuldades de atenção/concentração.

Registaram-se 3 ocorrências (3%) que referiram apenas a troca de letras e de números.

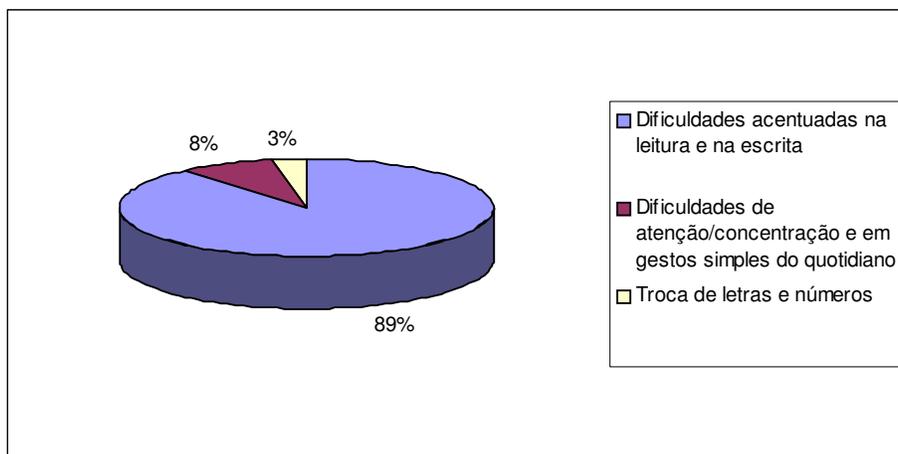


Gráfico 3 – Sinais indicadores da dislexia na criança

6ª questão: Considera que existe alguma relação entre dislexia e inteligência?

Todos os professores inquiridos afirmaram não existir uma relação entre a dislexia e a inteligência, o que permite concluir que a posição dos docentes quanto a esta questão é coerente com os dados da investigação que favorecem a ideia de que os défices observados em crianças com dislexia não podem ser atribuídos à falta de inteligência, sendo até, muitas vezes inesperados, dado o nível de outras capacidades cognitivas.

Apesar de todos os professores afirmarem a inexistência de relação entre dislexia e inteligência, 5 deles (5%) referem que responderam negativamente porque consideraram a inteligência apenas como QI, mas se se tiver em conta a inteligência integrada ou emocional poderá existir alguma relação entre a dislexia e a inteligência.

7ª questão: Até que ponto pensa que o progresso escolar de uma criança com dislexia está condicionado?

Relativamente a esta questão, 17% dos docentes referem que não há qualquer tipo de condicionamento no progresso escolar destas crianças, 31% apontam

que, com a ajuda necessária (professor especializado) estas crianças não terão problemas escolares associados.

A maioria dos professores, 52% crê que o progresso escolar da criança está condicionado e, dentre estes 52%, há 34 ocorrências (34%) que apontam como principal causa para tal, o facto do processo de ensino/aprendizagem estar quase exclusivamente apoiado em registos escritos. Por sua vez, 12% dos docentes falam em condicionalismos, uma vez que as dificuldades ao nível da língua se propagam para outras áreas do saber.

8ª questão: Que tipo de dificuldades considera existirem na dislexia?

Quanto às dificuldades que os docentes apontam existir na dislexia, é de salientar que nenhum considera que haja algum tipo de problema ao nível da inteligência, o que é coerente com os dados obtidos na questão 6 que pretende aferir se existirá relação entre a dislexia e a inteligência. Em contraste, as dificuldades na leitura são apontadas por todos os sujeitos, seguidas pelas dificuldades de escrita com 96 ocorrências (Gráfico 4).

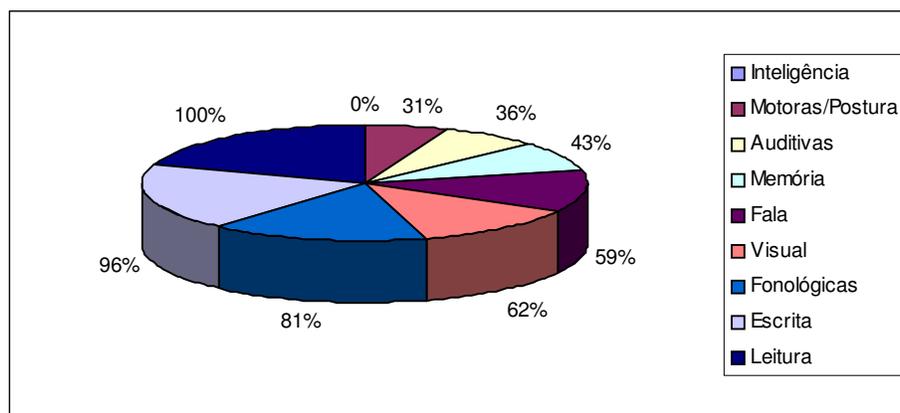


Gráfico 4 – Dificuldades encontradas na dislexia

Conforme se pode verificar no gráfico 4, é visível uma ênfase na vertente comportamental da perturbação em causa.

Os problemas de leitura, marca comportamental clássica da dislexia, são referidos pela totalidade dos docentes (100%), seguidos pelos problemas da escrita, com 96 ocorrências.

As dificuldades fonológicas aparecem em terceiro lugar com 81 ocorrências, o que demonstra que o déficit fonológico se assume cada vez mais como característica nuclear da dislexia.

Menos referidas são também as dificuldades na fala (59%) e na memória (43%).

9ª questão – Suponha que tem um aluno/a com dislexia. Para que serviços/profissionais o/a encaminharia?

No que concerne às respostas dos docentes acerca dos serviços/profissionais para os quais encaminhariam um aluno com uma eventual dislexia, de acordo com o quadro 1, podemos ver que se registaram oito categorias subdivididas em dois grupos: apoio intra-escola e apoio extra-escola.

Relativamente ao apoio intra-escola surgem 67 ocorrências (67%) que focam o Ensino Especial como possível alternativa para intervenção na dislexia.

Quadro 4: Apoio intra e extra-escola

Apoio intra-escola	Apoio extra-escola
Educação Especial	Psicólogo
	Especialista com formação na área
	Psicopedagogo
	Terapeuta da Fala
	Pedopsicólogo
	Serviço de Apoio Neurológico

Relativamente aos serviços/profissionais mencionados no âmbito extra-escolar, como podemos ver no gráfico 5, as sugestões de encaminhamento passam, preferencialmente, pelo apoio de um psicólogo (73 ocorrências), pelo especialista com formação na área (34 ocorrências), o psicopedagogo (8

ocorrências), o terapeuta da fala e o pedopsicólogo com 4 ocorrências, e com uma ocorrência o serviço de apoio neurológico.

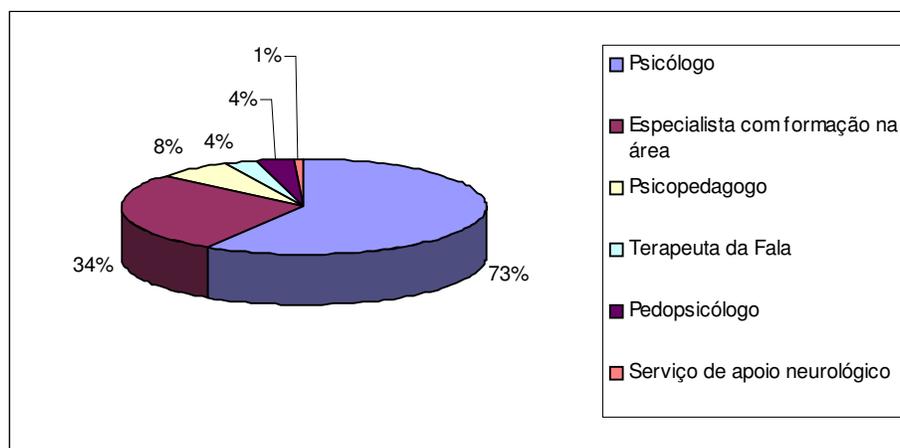


Gráfico 5 – Serviços/profissionais para os quais os docentes encaminhariam um aluno com eventual dislexia

10ª questão: Assuma que suspeita que tem um aluno/a com dislexia. Que acções levaria a cabo, a nível pedagógico, para o/a apoiar?

Em relação às acções pedagógicas que os professores levariam a cabo quando confrontados com um hipotético aluno com dislexia estas dividem-se em dois grupos: acções levadas directamente a cabo pelo próprio professor (37%) e acções levadas a cabo pelo professor, mas de modo indirecto, ou seja, recorrendo a outros profissionais (63%).

Do primeiro grupo fazem parte programas de reconhecimento de símbolos, grafemas e fonemas; programas de discriminação e sequenciação de formas; programas de dinamização de leitura autónoma e programas de escrita de frases/histórias para automatização da escrita.

Já os docentes do segundo grupo referem a necessidade de recorrer a outros profissionais, nomeadamente o psicólogo, com vista a uma avaliação psicológica que comprovasse, ou não, as suas suspeitas e, só a partir daí partiriam para uma intervenção mais adequada às necessidades do aluno.

No que diz respeito às adaptações que os docentes se propõem fazer relativamente aos alunos com dislexia, tal facto demonstra que os docentes têm consciência das necessidades especiais destas crianças.

8 - Discussão dos Resultados

Como foi possível constatar através dos resultados obtidos com esta pesquisa, ainda há muito a esclarecer quanto ao insucesso escolar, especialmente no que diz respeito aos problemas de leitura e escrita.

Professores experientes do ponto de vista do tempo dedicado ao ensino, assim como professores que terminaram há pouco a sua formação académica referiram desconhecimento acerca da problemática da dislexia e solicitaram um maior esclarecimento e necessidade de formação nesta área, dado esta ser quase inexistente.

Não obstante tal consciência de desconhecimento acerca desta problemática, o número de alunos identificados pelos docentes como prováveis portadores de dislexia foi expressivo.

Tal facto aponta para a confirmação da suspeita de que os docentes não estão munidos nem sensibilizados para as estratégias de detecção, avaliação e intervenção em alunos portadores de problemas de linguagem, no tocante à aprendizagem da leitura e da escrita.

Em geral, os alunos que revelam dificuldades específicas de leitura e escrita possuem pais ansiosos que, sem uma resposta eficaz da escola, procuram fora do ambiente escolar profissionais que lhes possam oferecer um complemento da tarefa educacional.

Os próprios docentes apontam os psicólogos como um recurso preferencial para o diagnóstico, intervenção e reeducação linguística dos alunos com a problemática da dislexia.

No entanto, sem uma interacção e partilha que se reflecte num trabalho consistente da escola, os problemas de aprendizagem oriundos do distúrbio tendem a persistir ao longo de toda a vida escolar.

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

Uma criança que não tenha solidificado a sua alfabetização poderá torna-se frustrada numa educação formal, com um processo evolutivo de aprendizagem deficitário, apresentará um baixo rendimento escolar e progressivamente uma baixa auto-estima, podendo manifestar acções reactivas de comportamento anti-social, bem como, desinteresse e, em último caso, abandono escolar.

O 1º Ciclo do Ensino Básico – conhecido como o Ciclo de Alfabetização – é onde os professores se deparam com os problemas de aprendizagem, nomeadamente as dificuldades na aquisição e no desenvolvimento da Leitura e da Escrita. Actualmente é significativo o número de indivíduos que, desde crianças apresentam pouca eficiência no saber ler e escrever, défices que se reflectem noutras esferas da vida.

Conforme Fonseca:

A criança pode fundamentalmente revelar dificuldade num plano, ou visual ou auditivo, como pode apresentar problemas em ambas as áreas de processamento da informação. Nada impede que a criança utilize a expressão oral, só que a integração e a assimilação da linguagem escrita encontram-se comprometidas, podendo afectar, como é óbvio, o seu desenvolvimento cognitivo. Para nos apercebermos destes problemas e, no sentido de podermos intervir, devemos estar aptos a construir elementos de diagnóstico ou de identificação visual e auditiva, a fim de conhecermos profundamente a criança, antes de orientarmos a sua aprendizagem, de acordo com as suas necessidades específicas, que devem ser conhecidas antecipadamente (Fonseca, 2008:473).

Com o conhecimento destes factores deve prosseguir-se com o diagnóstico que avaliará a qualidade da leitura, quais as capacidades fundamentais que faltam ou estão subdesenvolvidas devido a disfunções ou imaturidade neuropsicológica. Um diagnóstico preciso exige a cooperação do professor do ensino regular, um professor do ensino especial, do psicólogo e o médico

(Ribeiro e Baptista, 2006 *cit. in* Stevanato, Loureiro, Linhares, Marturano, 2008, recuperado de).

Uma avaliação estruturada permite identificar os problemas que estão na origem da perturbação, facilitando o acompanhamento dos resultados por outros profissionais. Segundo Torres e Fernández (2001) esta avaliação deve envolver a área neuropsicológica e linguística. A avaliação neuropsicológica permite conhecer a natureza das dificuldades de leitura recolhendo informações acerca das capacidades da criança.

As principais áreas de exploração desta avaliação são a percepção, a motricidade, o funcionamento cognitivo, a psicomotricidade, o funcionamento psicolinguístico, a linguagem e o desenvolvimento emocional. O primeiro tipo de avaliação incide sobre os processos implicados na leitura, avaliando tarefas de vocalização, tarefas de decisão lexical, tarefas de decisão semântica e tarefas de processamento visual. A utilização destes dois tipos de avaliação, conjuntamente, permite que sejam avaliados não só os défices de leitura, como também os problemas a ele associados.

Além destas avaliações, também a recolha prévia de informação de carácter médico, desenvolvimental, social e educativo permite um melhor enquadramento e avaliação da situação de cada criança.

Uma avaliação diagnóstica cuidadosa implicará a realização de um historial de cada indivíduo, a análise da sua ficha clínica, o seu perfil escolar e o seu perfil individual.

A criança deverá também ser submetida a um conjunto de testes que determinem o seu coeficiente de inteligência, o seu tipo de memória, a sua capacidade cognitiva, a sua destreza e a sua capacidade de atenção e concentração.

É ainda relevante a realização de uma prova de leitura e escrita, na qual se possa avaliar a linguagem do ponto de vista fonológico, ortográfico e a velocidade de leitura (Torres e Fernández, 2002).

Fonseca acrescenta que pode ser o próprio professor a construir os seus instrumentos de avaliação a fim de orientar a sua actividade mais coerentemente, ou seja, de acordo com cada criança em particular: *“não há necessidade de sofisticados processos de diagnóstico, mas é do maior interesse o uso de instrumentos que permitam detectar precocemente qualquer dificuldade de aprendizagem, pois só assim uma intervenção psicopedagógica pode ser considerada útil”* (Fonseca, 2008: 473).

No contexto escolar, o professor que tem um aluno com dificuldades de aprendizagem deve aplicar todos os seus conhecimentos, deve partilhar saberes e experiências com outros professores e especialistas, para que os problemas inerentes à dislexia não conduzam o aluno a uma atitude agressiva com tudo o que se relaciona com a escola ou o conduzam mesmo ao abandono escolar.

É necessário que o professor saiba detectar, avaliar, diagnosticar e intervir nas múltiplas situações de alunos com dificuldades de aprendizagem. Para tal, o professor deve estar consciente dos vários estádios de desenvolvimento da criança de forma a reconhecer o que não obedece à norma.

Quando o professor não tem formação específica nesta área, o que, como já verificamos, acontece com mais frequência que o desejado, é dever do Departamento de Ensino Especial disponibilizar informação para que este possa lidar correctamente com a problemática do aluno. Assim, deve ter presentes quais as áreas fracas e emergentes do aluno para que as possa desenvolver de forma eficaz.

Como já foi referido, são poucos os professores que possuem formação específica nesta área, deste modo, torna-se imprescindível que as universidades, durante a formação inicial dos professores, incluam e reforcem estes conteúdos no seu programa educativo.

Para os professores que já estão no terreno, é necessário que se disponibilizem acções de formação, com vista a que se ponha em prática uma pedagogia eficaz.

O sucesso escolar destas crianças vai depender da orientação educativa ao longo do seu percurso escolar, daí que seja essencial que as intervenções se tornem coerentes e consistentes, que se crie um envolvimento entre todos os intervenientes na formação da criança (escola, pais, alunos, professores, especialistas) e que o trabalho efectuado seja sempre um trabalho de equipa.

Os professores de educação especial devem trocar ideias com os professores do ensino regular para o desenvolvimento de programas de inclusão que vão ao encontro das necessidades educativas específicas de cada criança, ou seja, os programas educativos devem partir do nível de aprendizagem do aluno, perspectivar e desenvolver intervenções que estimulem e favoreçam o seu crescimento pessoal e académico dentro do contexto de sala de aula.

Quanto à escola, após o que já foi dito, podemos concluir que lhe cabe o papel de garantir a igualdade de oportunidades para as crianças que se debatem com dificuldades de aprendizagem e que, por ignorância da sua problemática, são rotuladas como preguiçosas e turbulentas.

Neste sentido, torna-se necessário associar ao programa educativo outros técnicos especializados (psicólogos, terapeutas da fala, professores do ensino especial) com as qualificações necessárias para que, em conjunto, possam encontrar estratégias que facilitem a adaptação do aluno à escola, de modo a garantir que os objectivos sejam alcançados e os direitos sejam respeitados.

O currículo escolar, aberto e flexível, não deve ser generalizado, deve sim ser realizado tendo em conta o contexto de cada escola, em forma de projecto curricular e o contexto de cada sala de aula em particular, em forma de programação para o grupo específico e, caso seja necessário, para um aluno com necessidades educativas especiais, mediante uma adaptação curricular personalizada e individualizada, ou seja, que se adapte às diferentes necessidades dos alunos.

As adaptações curriculares são a estratégia mais importante ao nível da intervenção na resposta às necessidades educativas especiais destes alunos.

Para que o atendimento a um disléxico seja eficaz podem referir-se tanto as modificações na metodologia como na prioridade a determinados objectivos ou conteúdos, ou na eliminação/introdução de algum objectivo ou conteúdo.

O projecto de escola deve adaptar-se às características e capacidades de todos e de cada um dos alunos, tendo sempre presente o contexto da escola.

O modelo de escola para todos de que tanto falamos pressupõe uma mudança de estruturas e de atitudes.

Os professores deverão reconhecer que cada criança é diferente das outras, tem as suas próprias necessidades e progride de acordo com as suas possibilidades/capacidades.

Cabe à escola admitir a diferença como um desafio ao qual é necessário dar resposta numa perspectiva inclusiva e não como algo que dificulta a transmissão do conhecimento.

A inclusão não é tornar todos iguais, mas sim respeitar as diferenças. Neste sentido, é necessário a criação de um único sistema educativo, visando uma orientação flexível, centrada nas escolas que envolva pais, alunos, direcção da escola, equipas de apoio multidisciplinares, professores e comunidade, de forma a contribuir para uma melhoria das respostas dadas a todos os alunos, incluindo os que apresentam dificuldades de aprendizagem (Correia, 2003).

Segundo o autor supracitado, a autonomia das escolas constitui um meio importante na construção e manutenção de escolas de qualidade. Deste modo, a escola tem a possibilidade de criar o seu próprio sistema de avaliação do desenvolvimento do Projecto Educativo e a formação dos seus agentes, com vista a efectuar a mudança que a inclusão supõe (Correia, 2003).

As escolas devem promover práticas que permitam desenvolver a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social, onde todos se sintam incluídos, respeitando-se mutuamente e sendo respeitados.

Com este estudo pretendi focar alguns aspectos importantes da escola dos nossos dias.

Numa sociedade que, cada vez mais, se caracteriza pela mudança, os docentes têm que saber dar resposta às diversas necessidades que os seus alunos apresentam.

No entanto, a escola ainda não responde, eficazmente, ao desafio de trabalhar com as necessidades educativas relacionadas às dificuldades de linguagem no que se refere à leitura e escrita, chamando atenção para a ausência de esclarecimento adequado a respeito do insucesso da aprendizagem escolar.

Uma vez que a própria formação inicial de docentes é escassa no que respeita à actuação face a alunos com NEE, torna-se essencial alertar os professores para a necessidade de auto-formação, desenvolvendo entre eles uma partilha de experiências e saberes relativamente a como ajudar um aluno com NEE.

Com esta troca de opiniões torna-se possível concretizar os ideais da Escola Inclusiva, valorizando a diversidade, uma vez que *“as necessidades básicas de um aluno com NEE são as mesmas que as de um aluno regular. Enfatizar as similitudes é essencial para promover interações positivas entre todos os alunos. Para que o aluno com NEE possa crescer emocional e socialmente, é necessário que receba o apoio e a aceitação dos seus companheiros, dos seus professores e dos seus pares.”* (Nielsen, 1999:26).

Cada vez mais é dever do professor aperfeiçoar-se para trabalhar com todo o tipo de alunos e não apenas com o “normal”, aquele que não revela problemas de aprendizagem.

Não obstante, os problemas de aprendizagem na área da linguagem escrita podem surgir isolados nos primeiros anos de escolaridade, mas, com o avanço académico, dificilmente não terão repercussões noutras áreas.

Nielsen prossegue referindo a importância de que todos os actores envolvidos na comunidade educativa tenham presente que a palavra de ordem, hoje em

dia, é a inclusão. “*É importante que a todos os alunos seja provida uma educação que respeite as suas necessidades e características, que, na sua essência, constituem direitos fundamentais de toda a criança.*” (Nielsen, 1999:9).

Este tema é de elevada importância tanto ao nível individual como social e deverá suscitar atenção e preocupação por parte dos variados profissionais que trabalham na área da educação, assim como das famílias.

Não podemos esquecer que a leitura e a escrita são uma aquisição essencial para as aprendizagens posteriores, uma vez que, na escola, a fase inicial do *aprender a ler e escrever* deve transformar-se rapidamente no *ler e escrever para aprender* (Citoler, 1996).

De acordo com os autores supracitados, estas capacidades passam a ser um meio de aprendizagem e não um fim em si mesmas. Os problemas específicos na aquisição da leitura e da escrita são um obstáculo para o progresso escolar das crianças e têm efeitos a longo prazo, não só no que respeita ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, como também nas sociais, afectivas e motivacionais.

Em termos de síntese, e pelo exposto, podemos dizer que a nossa hipótese foi confirmada e, de facto, a maioria dos professores do 1º CEB não se encontra munida de estratégias para avaliar e intervir em alunos com dislexia.

9 - Conclusão

A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudo ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional (Decreto-Lei 3/2008: 1,2).

Como docente de Educação Especial, já nos deparamos, muitas vezes, com as chamadas “conversas de corredor”, nas quais somos questionados por colegas do Ensino Regular que apresentam muitas dúvidas relativamente à conduta e (in)sucesso académico dos seus alunos, notando-se, por vezes uma certa confusão entre os conceitos de dificuldades de aprendizagem e dificuldades na aprendizagem, sendo-nos, não raras vezes, pedidos conselhos em como lidar com determinados alunos que não aprendem como os outros, revelando dificuldades de aprendizagem escolar numa ou várias matérias. Estas crianças apresentam níveis educativos abaixo da sua idade cronológica bem como das suas possibilidades intelectuais e são, muitas vezes, postas de lado tendo sido ignorada ou confundida a sua problemática.

Foi nas problemáticas apresentadas por estas crianças que, por vezes, são injustamente rotuladas de “incapazes” e, conseqüentemente, postas de lado, e tendo presente o artigo supracitado, que nos debruçamos para a realização deste trabalho, incidindo nomeadamente naquelas que apresentam dificuldades específicas circunscritas à área da linguagem escrita.

Temos consciência de que este não é um tema novo, aliás há bastante literatura que aborda esta matéria, no entanto, é um tema bastante actual, e, dado que continuam a persistir falhas no sistema educativo e falta de conhecimento em relação a este assunto, achamos pertinente abordar o mesmo, fazendo com que, pelo menos os docentes que responderam ao inquérito, se consciencializassem para esta problemática e a divulgassem bem como à necessidade de formação nesta área.

Restringimos a aplicação dos inquéritos aos professores do 1º CEB por nos parecer que a detecção precoce desta problemática é a melhor forma de combate à mesma.

Como é sabido, a dislexia constitui uma das principais causas de insucesso escolar afectando as crianças tanto a nível social como individual e deveria, por isso, ser alvo de uma despistagem em todas as crianças o mais cedo possível. Para que tal seja possível, é também necessário alertar e formar os educadores, pais e professores para que estejam atentos às manifestações características de uma possível dislexia.

De acordo com o preconizado no art.º 3.º, ponto 1, do Decreto-Lei 3/2008, tanto os pais como os encarregados de educação têm não só o direito como também o dever de participar activamente em tudo o que se relacione com a educação a prestar ao seu filho.

Aquilo que nós, professores, devemos fazer perante uma criança que apresenta problemas de linguagem é lançar-nos para o desafio de tentar dar resposta a três perguntas básicas que cobrem todo o processo de avaliação da mesma. Estas são: o que é que pretendemos ao avaliar a criança, o que é que vamos avaliar e como é que o vamos avaliar.

A partir daqui e, dando resposta a estas perguntas podemos estabelecer os objectivos, conteúdo e estratégias de avaliação, partindo de seguida para uma reeducação eficaz.

Não podemos esquecer que a leitura e a escrita são aquisições fundamentais que estão na base de aprendizagens posteriores, uma vez que, na escola a fase inicial de aprender a ler e a escrever se deve transformar rapidamente no ler e escrever para aprender.

As capacidades de leitura e escrita devem ser tidas como um meio de aprendizagem e não como um fim em si mesmas. É preciso encarar as dificuldades na sua aquisição com seriedade, pois constituem um obstáculo para o progresso escolar das crianças e têm efeitos marcantes a longo prazo,

não só no que diz respeito ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, como também das sociais, afectivas e emocionais.

Neste trabalho pretendi alertar os professores para a necessidade de estarem atentos e permanentemente em formação não só na área da dislexia, como também de todas as problemáticas apresentadas pelos nossos alunos.

É também importante que as escolas contribuam dinamizando acções de formação que ajudem a colmatar as dificuldades sentidas pelos professores, criando o ambiente e recursos necessários para que cada aluno possa encontrar o seu espaço na escola e para que as suas capacidades possam ser plenamente desenvolvidas.

A hipótese levantada aquando da elaboração deste trabalho referia que os professores do 1º CEB não estão preparados para diagnosticar e intervir correctamente em alunos disléxicos. Após a realização do mesmo e, de acordo com os resultados obtidos na fundamentação empírica, a conclusão que se pode tirar é de que a grande maioria dos professores, independentemente da sua experiência de trabalho docente, não está ainda munida de estratégias que lhes permitam avaliar e reeducar alunos com dislexia. Cabe, pois, ao Ministério da Educação a introdução de disciplinas nos cursos do ramo educacional do Ensino Superior que abordem esta, bem como outras problemáticas que caracterizam os alunos reais com que nos deparamos nas escolas (actualmente já há cursos que contemplam esta medida, daí que, onde tal medida já é aplicada, o objectivo é que seja reforçada), para que, assim, os professores se sintam capazes e mais seguros para desempenharem o seu trabalho de educadores com sucesso privilegiando a singularidade e a realização académica dos seus alunos.

Este é um ano de mudança e de alguma revolta nas escolas devido às novas políticas educativas adoptadas pelo Governo, daí que, para a realização deste trabalho tenhamos deparado com alguma resistência por parte dos docentes, nomeadamente para o preenchimento dos inquéritos que estão na base da

fundamentação empírica desta dissertação. Após uma primeira abordagem, optei por reformular os mesmos, alterando algumas questões abertas ou semi-abertas para questões fechadas, embora mantendo os mesmos objectivos de estudo.

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

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

Bibliografia

ALVES, R.A. e CASTRO, S.L. (2002). Linguagem e Dislexia. In Choque linguístico: a dislexia nas várias culturas. Bruxelas: DITT.

ALVES, R.A. e CASTRO, S.L. (2004). Dyslexia assessment in adolescents and adults. Porto: Paper presented at the IX Conference of the European Association for Research on Adolescence.

BAIRRÃO, J. (1998). Os alunos com NEE. *Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

BAKKER, D. (2002). O cérebro e a Dislexia. In *Choque linguístico: a dislexia nas várias culturas*. Bruxelas: DITT.

BLASI, H. (2007). O Professor do Ensino Fundamental e os Distúrbios de Leitura. S. Paulo: *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa* – Revista Electrónica ISSN: 1980 – 7686.

BAUTISTA, R. (1995). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

BENAVENTE, A. (1992). *Escola, Professores e Processo de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte. Biblioteca do Educador.

BRUNET, L. (1992). *Clima de trabalho e eficácia da Escola*. Lisboa: Nova Enciclopédia.

CAMPOS, P. B. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta, Vol. I.

CARVALHAIS, L. e SILVA, C. (2007). *Consequências Sociais e Emocionais da Dislexia de Desenvolvimento: um estudo de caso*. Campinas: Psicologia Escolar e Educacional.

CARVALHO, D. (2007). Os Professores e a Dislexia. Porto: Trabalho final de Pós-graduação em Educação Especial apresentado na Universidade Portucalense.

CASTRO, S.L. e GOMES, I. (2000). Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna. Lisboa: Universidade Aberta.

CÉSAR, M., (2000). Interações sociais e apreensão de conhecimentos matemáticos: A investigação contextualizada. Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália. Actas da Escola de Verão, 1999. Santarém: SPCE/SEM.

CITOLER, D. e ORTÚZAR, R. (1993). Alteraciones de lenguaje escrito. In GALLARDO, J.R. e GALLEGOS, J.L. 1993. *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Aljibe: Archidona.

CITOLER, D. (1996). Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas. Málaga: Aljibe.

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

CONDEMARIN, M., BLOMQUIST, M. (1980). Dislexia, Manual de Leitura Correctiva. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

CORREIA, L.M., (1983). Escala de comportamento escolar. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L.M., (1991). Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos. Braga: Assoc. Psicólogos Portugueses.

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

CORREIA, L.M; MARTINS, A. (1999). Dificuldades de Aprendizagem: o que são e como entendê-las? Porto: Porto Editora.

CORREIA, L.M., (2004). Educação Especial e Inclusão. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L.M., (2004). Problematização das DA nas NEE. Braga: *Análise Psicológica*, 2 (XXII):369-376.

CRUZ, V. (1999). Dificuldades de Aprendizagem. *Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei 115 A/98.

Decreto-Lei 6/2001.

Decreto-Lei 3/2008.

Despacho 105/97.

Despacho 30/04.

Despacho nº10 856/2005.

Despacho 50/05.

EDEN, et al. (2004). Neural changes following remediation in adult development dyslexia. In *Neuron*, 44, 411-422: USA.

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

FONSECA, V., (1984). Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Lisboa: Editorial Notícias.

FONSECA, V., (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

FONSECA, V., (2008). *Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

FRANCO, M., REIS, M., GIL, T. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala, Perturbações Específicas da Linguagem em contexto escolar*. In *Colecção Apoios Educativos*. Lisboa: Ministério da Educação.

FRITH, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. Londres: LEA.

FUZA, A. e MENEGASSI, R. (2007). *A Escrita na Sala de Aula do Ensino Fundamental*. Maringá: Relatório final de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá.

GUIMARÃES, K. e SARAVAL, L. (sem data). *Concepções dos alunos do curso de psicopedagogia sobre Dificuldades de Aprendizagem*. In *Pesquisas – Estudos Sobre Psicologia Educacional*.

HEGARTY, S.H. A. e CLUNIES-ROSS, L. (1988). *Aprender juntos, la Integración escolar*. Madrid: Ediciones Morata, S. A..

HENNIGH, K. (2008). *Compreender a Dislexia*. In *Colecção Educação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

JIMÉNEZ, J. e ARTILES, C. (1990). *Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura*. In *Infancia y Aprendizaje, nº49*: Murcia.

KATZ, L. e CHARD, L. (1989). *Engaging Children minds: the project approach*. Norwood, NJ: Ablex.

KIRK, S.A. (1962). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.

KIRK e GALLAGHER (2002). Educação da Criança Excepcional. S. Paulo: Martins Fontes.

LIMA, CAMEIRÃO, MEIRELES e LUCCHI, (2005). A Dislexia no 1º Ciclo. Vila Nova de Gaia: Trabalho de Licenciatura – o Portal dos Psicólogos. Recuperado de: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0029.PDF>, em 2009/01/10.

LOPES, M^a CELESTE S. L. (1997). A Educação Especial em Portugal. Braga: APPCDM – Distrital de Braga.

LOPES, M^a CELESTE S. L. (2000). A Leitura e a Escrita: Fases e Processos na sua Aquisição, in *Sonhar*. Braga: APPACDM.

LOPES, M^a CELESTE S. L. (2001). Dificuldades Específicas na Leitura e Escrita: a Dislexia, in *Sonhar*. Braga: APPACDM.

LOPES, M.^a CELESTE S. L. (2005) - Dificuldades de aprendizagem escolar na mestria do código escrito. Tese de Doutoramento. Santiago de Compostela: USC

MARTINS, V. (2004). Como actuar nas dificuldades de acesso ao código escrito. In *Revista de Psicologia - O portal dos psicólogos: Paraná*.

MASSI, G. e GREGOLIN, R. (2004). Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita e a dislexia. Paraná: tese de doutoramento defendida na UFPR.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1998). Grelhas de Levantamento do tipo de erros dados pelos alunos diagnosticados com Dislexia. Lisboa.

MILLER, J. (1986). Evaluación de la conducta lingüística de los niños. Madrid: Alambra.

NIELSEN, L.B. (1999). Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores. Porto: Porto Editora.

PAULESU, E.; MCCRORY, E.; FAZIO, F.; MENONCELLO, L.; BRUNSWICK, N.; CAPPA, S.F., et al., (2000). A cultural effect on brain function. *Nature Neuroscience*, 3(1).

PAULESU, E.; DEMONET, J.F.; MCCRORY, E.; FAZIO, F.; CHANOINE, V.; BRUNSWICK, N., et al., (2001). Dyslexia: cultural diversity and biological unity. *Science*, 291.

PONTE, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

RAMUS, F.; ROSEN, S.; DAKIN, S.C.; DAY, B.L.; CASTELLOTE, J.M.; WHITE, S., et al., (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126.

REBELO, J. (1993). Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico. Porto: Edições Asa.

RIJO; LOUREIRO e CÉSAR, (2001). Do medo ao desafio: O privilégio de ter alunos diferentes. Vila Real: APM.

SANTOS, MENESES e GUEDES, (sem data). Disciplina de Necessidades Educativas Especiais – Cognitivo-Motor. Curso de Pós-graduação – Universidade Lusíada. Recuperado de: http://alunos.por.ulusiada.pt/21656106/documentos/trabalho_disgrafia.pdf, em 2008/12/12.

SERRA, H., ALVES, T. (2006). Cadernos de Reeducação Pedagógica: Dislexia 3. Porto: Porto Editora.

SERRA, et al (2005). Avaliação e Diagnóstico das Dificuldades Específicas de Aprendizagem – Professores. Porto: Edições ASA.

SHAYWITZ, B.A.; SHAYWITZ S.E.; PUGH, K.R.; MENCL, W.E.; FULBRIGHT, R.K.; SKUDLARSKI, P., et al. (2002). Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological Psychiatry*, 52 (2).

SHAYWITZ, S. (2003). Entendendo a dislexia – um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed Editora.

SIEGEL, L.S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning-disabilities. *Journal of Learning Disabilities*.

SILVA, M. (2008). Dificuldade de Aprendizagem em Matemática: a Manifestação da Discalculia. Paraná: *Revista de Psicologia – O portal dos psicólogos*.

SCHIRMER, FONTURA e NUNES, (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300012, em 2009/01/22.

SMITH, T.E.; DOWDY, C.A.; POLLOWAY, E.A.; BLALOCK, G.E. (1997). *Children and Adults with Learning Disabilities*. Boston: Ally and Bacon.

SMITH e STRICK (2001). Dificuldades de Aprendizagem de A a Z. Porto Alegre: Artmed Editora.

SNOWLING, M. (2000). *Dyslexia*. USA: Blackwell Publishers.

SNOWLING, MARGARET (2004). *Dislexia*. Porto Alegre: Santos Editora.

SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. et al. (2004). *Dislexia, Fala e Linguagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

SPRINTHALL, NORMAN A. e SPRINTHALL, RICHARD C. (1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: Mcgraw-Hill.

TAVARES, BRANDÃO, SOUSA, PEDRO, PORTUGAL, PEREIRA (1996). A criança e o adolescente com dificuldades educativas especiais. Que escola para a sua autonomia e integração?. Aveiro: Textos.

TORRES, R., FERNANDEZ, P. (2001). Dislexia, Disortografia e Disgrafia. Amadora: McGraw Hill.

VALETT, R. (1993). Tratamento de Distúrbios de Aprendizagem. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Sites consultados:

<http://alunos.por.ulusiada.pt/21656106/documentos/Panfleto.pdf>, em 2008/12/12

<http://brain.oxfordjournals.org/cgi/content/full/125/8/1829>, em 2009/01/02

<http://dislexia.paginas.sapo.pt/Definicao.htm>, em 2008/12/22

<http://dossiers.publico.clix.pt/noticia.aspx?idCanal=2452&id=1334950>, em 2008/12/15

http://ebim.drealentejo.pt/moodle//file.php/104/Documentos_PNEP/Desenvol._Ling._Oral.ppt#279.24.A_importância_da_Consciência_Fonológica, em 2009/01/28

http://www.espacoacademico.com.br/003/03col_selene.htm, em 2009/02/06

<http://www.fpce.up.pt/fjc/handouts/3lima.pdf>, em 2009/01/05 e 2009/01/08

<http://jmg.bmj.com/cgi/content/abstract/38/10/658>, em 2009/02/02

<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrppubskey.cfm>, em 2009/01/01

<http://sei-online.net/artigos/Dificuldades%20de%20Aprendizagem%20na%20Leitura%20por%20Tania%20Rangel.pdf>, em 2009/03/20

<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=320>, em 2009/02/05

<http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/disturbios.htm>, em 2008/12/15

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf>, em 2008/12/20

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300012, em 2009/01/22

<http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=10863>, em 2008/10/25

ANEXOS

Universidade Portucalense Infante D. Henrique
Departamento de Ciências da Educação e do Património

Este questionário enquadra-se num trabalho de campo para uma dissertação de Mestrado que está a ser levada a cabo na Universidade Portucalense do Porto. O que se pretende é conhecer a sua concepção e atitudes acerca da dislexia. Estes dados serão tratados estatisticamente, e são, por isso, estritamente anónimos e confidenciais. Responda atentamente a todas as questões. Não se preocupe com a correcção das suas respostas, o fundamental é que seja o mais espontâneo possível. É importante que não deixe nenhuma questão em branco.

Agradeço desde já a sua colaboração.

1 – Ao longo da sua carreira como professor/a do 1º ciclo do Ensino Básico, já lidou com algum aluno/a portador de dislexia formalmente diagnosticada?

Sim

Não

2 – Durante o seu percurso académico, teve alguma formação específica na área da dislexia?

Sim

Não

3 – Já teve alguma formação extra-curricular na área da dislexia?

Sim

Não

3.1 – Caso tenha respondido afirmativamente à pergunta anterior, indique o motivo que o/a levou a efectuar essa mesma formação:

- Caso na escola**
- Caso na família**
- Ascensão na carreira**
- Interesse pessoal**
- Outros** *(indique quais)* _____

3.2 – Caso tenha respondido negativamente à pergunta anterior (pergunta 3), por que motivos é que não sentiu necessidade dessa formação?

4 – O que é que entende por dislexia?

5 – A seu ver, quais são os sinais indicam que estamos perante uma criança com dislexia?

6 – Considera que existe alguma relação entre a dislexia e a inteligência?

7 – Em que medida pensa que o progresso escolar de uma criança com dislexia está condicionado?

8 – Considera que na dislexia existem dificuldades:

	Sim	Não
Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Memória	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auditivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inteligência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fonológicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motoras/Postura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9 – Partamos do princípio que tem um aluno/a com dislexia. Para que serviços/profissionais o/a encaminharia?

10 – Assuma que suspeita que tem um aluno/a com dislexia. Que acções levaria a cabo, a nível pedagógico, para o/a apoiar?

Dados sócio-demográficos:

Idade:

Sexo:

Formação profissional e instituição/instituições em que a obteve
(no caso de ter frequentado mais do que uma indique quais e o grau obtido em casa uma delas):

Bacharelato _____

Licenciatura _____

Mestrado _____

Doutoramento _____

Outros _____

Tempo de serviço (em anos):

Anos de escolaridade que já leccionou:

O inquérito termina aqui. Muito obrigada pela sua colaboração!