

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos nas exigências do mundo em que vivemos, verificamos que a leitura e a escrita são aptidões muito valorizadas pela sociedade. Na verdade, sem estas competências, vemo-nos privados de duas ferramentas fundamentais para lidarmos com os nossos semelhantes e para nos fazermos entender. Deste modo, este tipo de comunicação torna-se num bem precioso que nos acompanhará pela vida fora.

No entanto, se tivermos em conta que a ortografia representa a fala ao nível de um fonema ou de um conjunto de fonemas, verificamos que a leitura se torna numa tarefa complexa, uma vez que requer uma tradução imediata dos símbolos escritos, grafemas, em formas orais, fonemas. Este fenómeno de tradução imediata implica um processo mental em que uma série de mecanismos cerebrais se envolve num conjunto de operações neuronais especializadas que levam a uma leitura rápida e com significado, ou seja, a uma leitura fluente.

Contudo, embora o processo de leitura seja complexo, a maior parte das crianças a que são proporcionadas aprendizagens adequadas aprende a ler com relativa facilidade. Porém, um número significativo de alunos parece apresentar problemas específicos quanto à aquisição de competências de literacia, que lhes fazem sentir grandes dificuldades na descodificação de símbolos escritos. Esta situação pode ocorrer mesmo com crianças com um potencial intelectual dentro ou acima da média, capazes de desempenhar tarefas complexas que não se prendam com a leitura. Nestes casos, estas crianças são frequentemente designadas por crianças com dislexia.

De acordo com estudos efetuados pela Doutora Sally Shaywitz, neurocientista, que se apoiaram no uso da imagiologia por ressonância magnética (IRM), quando executam tarefas do tipo intelectual como, por exemplo, a leitura, as crianças com dislexia parecem apresentar uma atividade reduzida no girus angular – zona do cérebro que liga as áreas do córtex visual

e da associação visual às áreas da linguagem -, acompanhada de uma atividade excessiva na área de Boca, responsável pelos mecanismos motores da fala. Ainda de acordo com Sally Shaywitz, as crianças com dislexia têm dificuldade em dividir a palavra falada nas suas componentes fonéticas e em fazer a correspondência entre esses sons e as letras que eles representam.

A criança com dislexia apresenta, assim, um conjunto de características específicas, de origem neurológica, que, embora a acompanhe pela vida fora, não se traduz, de modo algum, numa vida de insucesso, desde que o jovem sinta um encorajamento permanente e lhe sejam facultados serviços e apoios adequados quer em termos educacionais, quer em termos afetivos.

Este estudo tem como intuito realizar uma pesquisa em torno das dificuldades em leitura e escrita, causadas pelo défi ce fonológico e a confirmação de que um plano de treino em atividades específicas permite o desenvolvimento da consciência fonológica e conseqüentemente uma melhoria da competência leitora. Assim sendo, é fundamental encontrar e treinar mecanismos de avaliação e intervenção pedagógica que contribuam para o melhoramento do processo ensino/aprendizagem e conseqüente sucesso escolar, no que respeita aos resultados dos alunos disléxicos, particularmente portadores de défi ce fonológico.

Para podermos identificar e superar os problemas atrás indicados, é importante compreender os processos cognitivos subjacentes à leitura e à escrita.

Existem estudos efetuados sobre as causas plausíveis dos problemas de leitura que apontam para diferentes fatores, a saber: biológicos, cognitivos, sociais e educacionais.

Perante isto, a Dislexia define a temática alvo em análise, cujos contornos mais específicos remetem para a procura de estratégias a trabalhar para compensar um défi ce fonológico. Assim, o problema em estudo permite formular uma questão essencial:

- Que estratégias usar para compensar um défi ce fonológico em alunos do 1º ciclo, a fim de reduzir as dificuldades na leitura e na escrita?

Entretanto, esta questão de caráter tão abrangente poderá originar outras de caráter mais específico, tais como:

- Será a consciência fonológica passível de ser desenvolvida pela utilização de estratégias específicas?
- A consciência fonológica melhora o desenvolvimento da leitura e escrita?

A procura de respostas para estas questões tende, principalmente, a aprofundar a relação que existe entre um déficite fonológico e a capacidade leitora, bem como dar a conhecer possíveis estratégias para ultrapassar as dificuldades na leitura e na escrita.

É de opinião generalizada e consensual que qualquer perturbação ao nível da leitura e da escrita tem sequências nefastas nas aprendizagens destes alunos, sendo frequentemente responsáveis pelo seu insucesso escolar.

Assim, é nossa convicção que uma intervenção fundamentada, estruturada e adequada ao aluno com déficite ao nível da consciência fonológica seja uma fonte de valorização do aluno nas suas capacidades.

Apesar de existir uma vasta bibliografia que remete para o estudo da Dislexia, o objeto de investigação eleito e que se refere às estratégias de intervenção em alunos que apresentam um déficite fonológico, tem a aspiração de informar sobre a operacionalização das estratégias de ensino/aprendizagem em alunos do 1º ciclo. Com tudo isto, pretende-se minimizar as dificuldades na leitura e na escrita e concludentemente elevar a autoestima destas crianças.

De acordo com Vale, em 2011 (cit. in Coelho, n.d: 10), a dislexia é a perturbação de maior incidência nas aulas. Pesquisas realizadas em vários países mostram que cerca de 5% a 17% da população escolar é disléxica. Em Portugal, de acordo com o primeiro estudo sobre a prevalência da dislexia em crianças portuguesas do 1º ciclo do ensino básico, 5,4% apresenta este distúrbio.

Este estudo encontra-se dividido em 3 partes: enquadramento teórico,

componente empírica e intervenção diferenciada.

Assim, abordaremos, num primeiro momento, como funciona o cérebro durante a leitura, abordando as competências da leitura associadas às áreas cerebrais. Relataremos situações em que se verificam disfunções cerebrais e as consequências que tal facto pode conduzir, nomeadamente, perturbações na aprendizagem, inclusive na leitura.

De seguida, referindo-nos às habilidades sensoriais fundamentais na leitura, faremos uma caracterização do Processamento Auditivo.

Posteriormente, e tendo em conta o objetivo deste estudo, debruçamo-nos sobre a metalinguística mais complexa – a Consciência fonológica que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral e a sua importância na aquisição da leitura e da escrita. É aqui que faremos referência aos tipos ou níveis de Consciência fonológica, a saber: Consciência da palavra, Consciência da sílaba, Consciência intrassilábica e a Consciência fonémica

De seguida abordaremos as DAE, apresentando a sua génese e manifestações e fazendo uma referência muito específica à dislexia, nomeadamente às causas deste problema, onde se constatará as mais diversas opiniões. Para além disso, incidiremos sobre os comportamentos e problemas escolares associados à dislexia, a importância do diagnóstico e intervenção precoce.

Após o aprofundamento teórico da temática em que se baseia o nosso estudo e que suporta a condução do nosso trabalho de intervenção, apresentaremos, na segunda parte, o estudo empírico, onde abordaremos os objetivos do estudo, a questão de partida, os aspetos metodológicos utilizados durante toda a investigação, a caracterização da amostra, as estratégias utilizadas para avaliar e traçar o perfil intra-individual.

A terceira parte retrata todo o processo da intervenção diferenciada onde apresentámos a planificação e concretização da intervenção, bem como a respetiva análise e interpretação dos resultados.

Por fim, apresentaremos uma reflexão final de todo este trabalho, que esperamos que seja mais uma ferramenta de trabalho que nos permita ajudar a superar as lacunas que tantos alunos das nossas escolas manifestam.

1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

A atividade no cérebro durante a leitura

Neste capítulo, fazemos referência ao funcionamento do cérebro durante a leitura, abordando as competências da leitura associadas às áreas cerebrais. De seguida, referindo-nos às habilidades sensoriais fundamentais na leitura, faremos uma breve caracterização do Processamento Auditivo.

Posteriormente, e tendo em conta o objetivo deste estudo, debruçamo-nos sobre a metalinguística mais complexa – a Consciência fonológica.

1. Como funciona o cérebro durante a leitura

Antes de aprender a ler, a criança deve ser capaz de identificar os fonemas que constituem a língua, deve dominar a estrutura fonológica e deve ter consciência da existência de uma relação entre a palavra e o seu significado. Estas capacidades dependem de estruturas implicadas na linguagem e que se situam, sobretudo, no lobo temporal do hemisfério esquerdo, onde se localizam as áreas de Brocca e de Wernicke.

Existem duas áreas cerebrais bastantes significativas: a área de Broca e a área de Wernicke

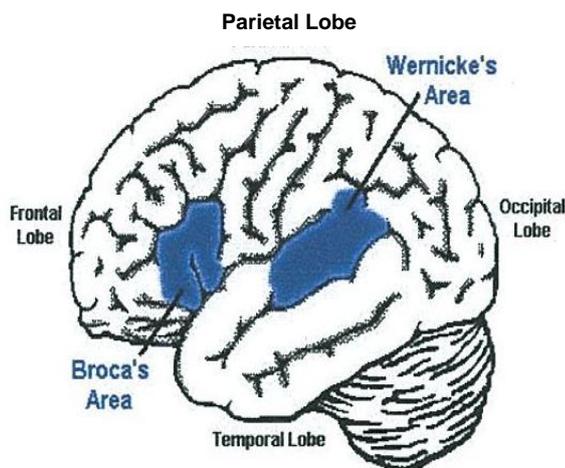


Figura 1 - Localização das áreas de Broca e de Wernicke

A área de Broca foi descoberta em 1861 pelo médico francês Paul Broca. Esta parte do cérebro orienta o processamento da linguagem, da fala e da compreensão da linguagem.

A área de Wernicke compreende o conhecimento, a interpretação e associação das mensagens recebidas.

Shaywitz diferencia de forma bastante clara o que acontece numa lesão na área de Broca e na área de Wernicke. Segundo a autora (2006:61-62):

“Ao contrário da afasia de Broca, na qual o paciente não consegue enunciar as palavras, mas em geral, entende tudo o que se diz; na afasia de Wernicke, o paciente fala com facilidade, mas não entende a linguagem e se exprime de maneira incoerente”.

Para que um ser humano seja capaz de aprender a ler e a escrever ele tem que ser detentor de uma “série de aquisições perceptivas, linguísticas e cognitivas”. Fonseca (2004:224)

O autor propõe uma distinção entre os hemisférios direito e esquerdo, conforme podemos observar na análise da figura 2.

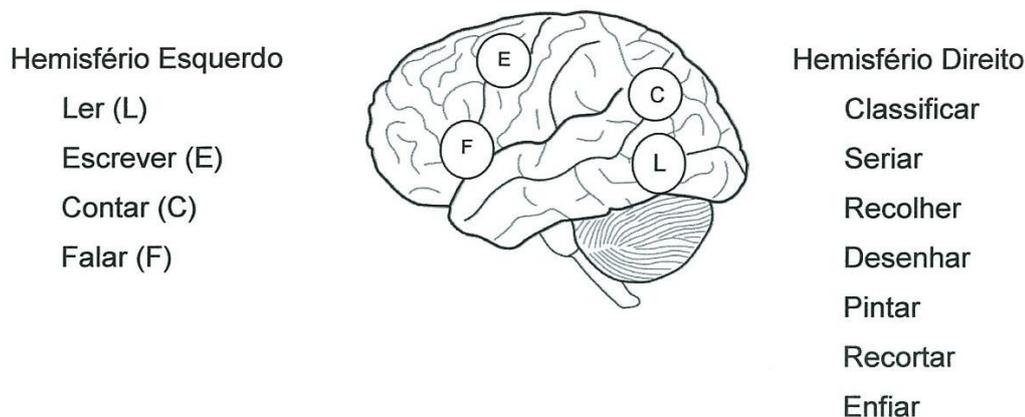


Figura 2 – Aprendizagens pré-primárias e primárias segundo Fonseca (2004:224)

De acordo com o mesmo autor, o processo de leitura pode dividir-se em 5 fases:

1. Descodificação de letras e palavras através do processamento visual;
2. Identificação visuo-auditiva;
3. Correspondência grafema-fonema;
4. Integração visuo-fonética;
5. Significação, quando o sistema visuo-fonético se transforma em semântico.

Fonseca (2004:225) enumera as aquisições necessárias para a leitura, de acordo com o trabalho de vários especialistas da seguinte forma:

- 1) Controlo postural e da atenção;
- 2) Seguimento de instruções visuoespaciais (de cima para baixo em termos de linhas horizontais, e da esquerda para a direita em termos de descodificação e sequencialização de letras e palavras;
- 3) Memória auditiva;
- 4) Sequencialização e ordenação fonética;
- 5) Memória visual;
- 6) Sequencialização e ordenação grafética;

- 7) Aquisições para descodificar palavra (word attack skills – “estratégias de ataque” de palavras;
- 8) Análise estrutural de linguagem;
- 9) Síntese lógica e interpretação da linguagem;
- 10) Desenvolvimento do vocabulário;
- 11) Expansão e generalização léxica;
- 12) Aquisições de escrutínio e de referenciação léxicossintática”.

De acordo com Fonseca (2008:462), a leitura enquanto “primeiro sistema auditivo simbólico”, envolve um conjunto de áreas cerebrais. Umas são mais sensíveis aos aspetos fonológicos, outras mais ligadas aos estímulos semânticos. As três áreas do cérebro envolvidas no processo de leitura são a região parieto-temporal, a região occipital-temporal, relacionada com a conversão ortografia-fonologia, e a região inferior frontal, responsável pela linguagem oral. Usualmente, esta região é ativada quando se pede a análise fonológica na identificação de pseudopalavras. “Quando leem, os leitores proficientes ativam sistemas neurais profundamente inter-relacionados que compreendem regiões na zona posterior e anterior do lado esquerdo do cérebro. (...) Porém, a maior parte da área cerebral dedicada à leitura situa-se na zona posterior (Shaywitz, 2008:89-90). É nesta zona que ocorrem dois percursos na leitura das palavras. Um, localizado na zona parieto-temporal e o outro próximo da base do cérebro, na área occipotemporal. Estes dois sistemas funcionam de forma diferente, conforme o nível de leitura do indivíduo. No início do processo de aprendizagem da leitura, a área parieto-temporal é ativada, perante a necessidade de analisar a palavra e de fazer a associação grafema-fonema. Aí ocorre, também a segmentação e a fusão silábica e fonémica. O lobo parietal inferior do lado esquerdo é extremamente importante na apreensão de várias características da palavra desde a forma visual ao seu significado. A área occipital-temporal é a responsável pela leitura rápida e imediata de acesso ao significado. Nesta forma de leitura, o indivíduo, já possui um modelo neural da palavra, ou seja, reconhece de imediato a forma ortográfica da mesma e toda a informação acerca desta é apresentada. Sally

Shaywitz (2008:91) conclui que “há, assim, uma forte relação entre competência de leitura e dependência da área do cérebro ligada à forma da palavra” (2008:92).

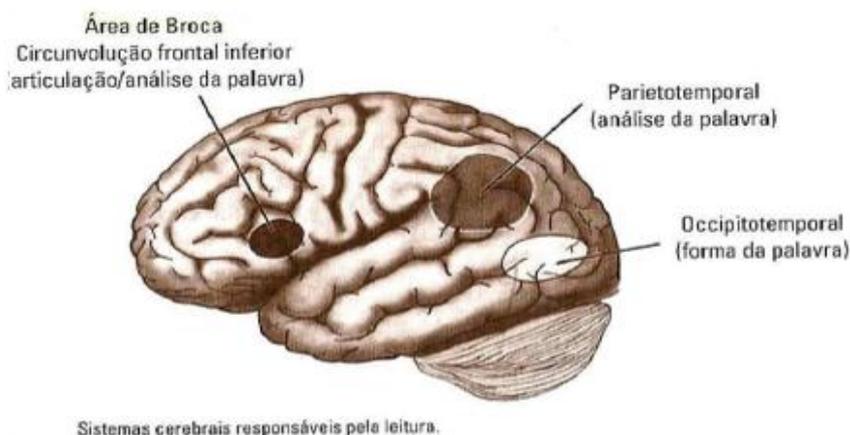


Figura 3 – Sistemas cerebrais responsáveis pela leitura (adaptado de Shaywitz, 2008:89)

Uma lesão na região occitemporal esquerda, num adulto, torna-o incapaz de ler. Assim, esta região é fundamental no processo de reconhecimento visual das palavras. Pode-se dizer, segundo Lopes (2005:60), que “as perturbações das áreas pré-frontais do córtex ou as do sistema de linguagem do hemisfério esquerdo, de evolução mais recente que as restantes, são das mais frequentes. Entre estas contam-se naturalmente as perturbações da fala, da leitura e da escrita.” Os indivíduos disléxicos não utilizam os mesmos circuitos cerebrais que outros leitores. Enquanto estes põem em funcionamento a área occipital-temporal, onde chega a informação visual, isto é, o seu aspeto e onde chega o som, o significado da palavra, visualizando-a como um todo, os indivíduos disléxicos têm dificuldades em transformar as letras em sons, devido à menor ativação da região posterior do cérebro. Assim, como este sistema está afetado e impossibilita o reconhecimento automático da palavra, o disléxico “(...) depende de aptidões cognitivas de ordem superior para inferir o significado da palavra desconhecida a partir do respetivo

contexto” (Shaywitz, 2008:176). Ele recorre a vias secundárias localizadas nas áreas anterior e lateral do cérebro. Como menciona a autora, “quando uma pessoa se torna uma leitora proficiente, os diferentes tipos de informação relevante – a ortografia da palavra, a sua pronúncia e o seu significado – estão mais intimamente associados enquanto parte do mesmo circuito neural situado na área occipital-temporal (a área associada à forma da palavra). Quando a pessoa presta atenção à palavra, todo o circuito entra em atividade e esta é imediatamente reconhecida e compreendida” (2008:116).

Assim sendo, a aprendizagem visual, ou seja, o reconhecimento visual das letras e das palavras constitui uma etapa importante na aprendizagem da leitura. Esta receção das letras é feita no córtex visual primário para, posteriormente, na área de Wernicke, se dar a correspondência entre a palavra e o modelo auditivo, ou seja, o fonema. Quando isto não se verifica, podemos estar perante a origem primária da dislexia. Além disso, anormalidades no tratamento fonológico parecem estar na origem das dificuldades da leitura nas crianças com dislexia.

A principal diferença entre o funcionamento do cérebro de um leitor padrão e de um disléxico é explicado por Shaywitz (2006:72) da seguinte forma:

“Quando leem os bons leitores ativam a parte posterior do cérebro e também, até certo ponto, a parte anterior. Ao contrário, os leitores disléxicos demonstram uma falha no sistema: a subativação de caminhos neurais na parte posterior do cérebro. Consequentemente, eles têm problemas iniciais ao analisar as palavras e ao transformar as letras em sons e, mesmo quando amadurecem, continuam a ler lentamente e sem fluência.”

Em conclusão, podemos afirmar que um dos aspetos principais da leitura é a fluência. É ela que faz a ligação entre os dois processos cognitivos responsáveis pelo ato de ler: a descodificação e a compreensão. Para que haja compreensão tem de haver descodificação do escrito. No entanto, a leitura impõe a intervenção de processos conscientes os quais necessitam da ativação da memória de trabalho e de processos inconscientes. A descodificação e o acesso às palavras na sua forma ortográfica e fonética

realizam-se a partir de processos recetivos de descodificação auditiva, visual e tactiloquinestésica.

Muitos leitores disléxicos subvocalizam as palavras por forma a compensar as suas dificuldades ao nível da leitura, pois deste modo podem “visualizar mentalmente” a estrutura da palavra e reproduzi-la através da leitura. É evidente que este processo é mais lento, mas é eficaz.

Os disléxicos utilizam sistemas de leitura compensatórios. De acordo com a imagem cerebral de um disléxico podemos observar que o sistema posterior do hemisfério esquerdo do cérebro não funciona para a leitura. Assim, o disléxico utiliza um caminho neural alternativo para a leitura que compreende a “superativação” da área de Broca e os outros sistemas auxiliares de leitura que se localizam na parte anterior do hemisfério direito. Porém, este é um processo bastante lento.

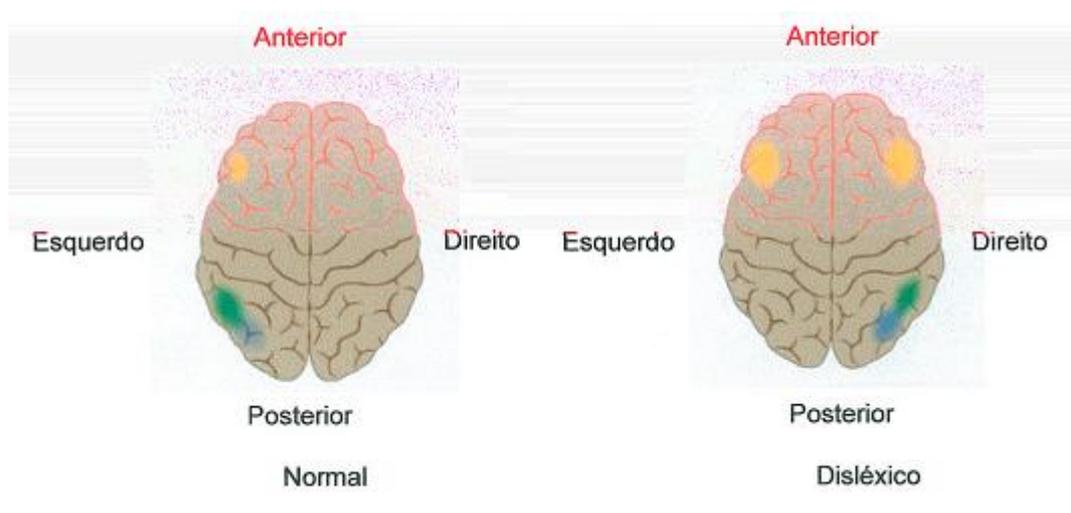


Figura 4 - Os sistemas neurais usados na leitura

De acordo com Martins (2000), a leitura mobiliza, como já referimos, dois módulos importantes: o módulo auditivo e o módulo visual. O módulo auditivo é responsável pela consciência fonémica que se desenvolve a partir da tomada de consciência de que as palavras faladas são constituídas por pequenas unidades de som que podemos manipular para formar novas palavras. A informação auditiva é processada nos lóbulos temporais e a informação visual

processa-se nos lóbulos occipitais. O módulo visual é responsável pela consciência dos grafemas a qual se desenvolve logo que se aprende que as palavras são compostas por diferentes combinações de letras. O processo de leitura acontece desde a percepção visual da palavra à sua realização enquanto som. Assim que o cérebro assume estas capacidades ele está pronto para desenvolver circuitos de leitura, isto é, operações cognitivas complexas que serão, sobretudo, apreendidas explicitamente e, que se desenrolam entre estes dois módulos, constituindo a base das competências de cada leitor. Proferimos, por exemplo da descodificação que, como vimos, dá-se pela via lexical e pela via fonológica. Contudo, se uma dessas áreas, além dos outros subsistemas do funcionamento do cérebro implicados na leitura (tactilo-quinestésicos e motores, léxicos, subléxicos, cognitivos e metacognitivos) está afetado haverá desordem de leitura. Da mesma forma, quando há comprometimento fonológico ou défi ce fonológico, a descodificação torna-se difícil. Sempre que ocorre uma disfunção do sistema neurológico cerebral ao nível do processamento fonológico, podemos alegar estar perante uma dislexia. A dislexia é uma desordem de foro neurológico provocado por um mau funcionamento de determinadas áreas do cérebro ligadas à linguagem, manifestando-se através de inversões de letras e de palavras e omissões. Sendo a dislexia, uma das principais Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), é uma forma específica de perturbação da linguagem que afeta a forma como o cérebro codifica as características fonológicas das palavras faladas.

1.1 Processamento auditivo

Tal como Costa (2011), refere na sua dissertação, uma vez compreendido como decorre o processo de leitura no cérebro, é fundamental perceber o caminho percorrido pelo estímulo desde a sua entrada até ao córtex. É importante compreender o processamento da informação específica do canal auditivo, isto é, entender a atividade do Processamento Auditivo.

De acordo com Alvarez (2000), o processamento auditivo é um conjunto de habilidades específicas das quais o sujeito depende para interpretar o que ouve. Estas habilidades são medidas pelos centros auditivos localizados no tronco encefálico e no cérebro. Para o autor supracitado, estas capacidades dividem-se em atenção (fixar-se num determinado som durante algum tempo), deteção (identificar um som), sensação sonora (saber como era o som), discriminação (diferenciar sons), localização sonora (determinar a origem da fonte sonora), associação (formar palavras a partir de fonemas), reconhecimento (saber o que provocou aquele som), integração (reconhecer sons apresentados de forma simultânea ou alternados), compreensão (estabelecer relações linguísticas – estímulo e significado), memória (armazenar e reter o estímulo acústico) e organização de saída (sequenciar, planear e organizar uma resposta a uma informação obtida por via auditiva). Acrescenta, ainda que estas habilidades ocorrem desde a entrada do estímulo auditivo até à sua interpretação e ocorrem na sequência: descodificação, organização, codificação da informação auditiva. Se ocorrer um atraso ou uma perda numa destas etapas, o Processamento Auditivo fica comprometido.

Para a American Speech Language Hearing Association (ASHA), (1996:41), O Processamento Auditivo – PA – é definido como sendo o conjunto de “ processos auditivos centrais os mecanismos e processos do sistema auditivo responsáveis pelos seguintes fenómenos comportamentais: localização e lateralização sonora; discriminação auditiva; reconhecimento de padrões auditivos; aspetos temporais da audição; desempenho auditivo na presença de sinais competitivos e desempenho auditivo com sinais acústicos degradados”. Deste modo, pode-se afirmar que o processamento auditivo é o responsável pela forma como o sistema nervoso central usufrui da informação auditiva. É a partir da receção, análise e organização do processamento de informações auditivas que se realiza a representação mental do estímulo linguístico e o armazenamento dessa representação na memória. A integridade dos sistemas fisiológicos auditivos é fundamental para o processamento acústico rápido, durante a perceção da fala, na aprendizagem e

compreensão da linguagem e por isso, eles são um pré-requisito na aquisição da leitura.

Assim sendo, e não esquecendo que a aprendizagem da leitura começa com a aquisição da linguagem auditiva, podemos aferir que “O módulo fonológico é a fábrica da linguagem, envolve a parte funcional do cérebro em que os sons da linguagem, envolve a parte funcional do cérebro em que os sons da linguagem são processados para formar palavras e onde as palavras são decompostas nos seus sons elementares” (Shaywitz, 2008:51).

Vitor da Fonseca (2008:462-463) defende que a leitura é um processo cognitivo com duplo reconhecimento: um auditivo e um semântico. O processo de leitura operacionaliza-se na junção do sistema visual com o sistema auditivo. Quer isto dizer, que o sistema visual identifica a palavra, enquanto o cérebro procede a uma associação entre grafema e fonema durante a qual estabelece uma significação. Em função deste processo, várias competências entram em atividade, nomeadamente relacionadas com o Processamento auditivo e com a Consciência Fonológica.

1.2 Competências inerentes à leitura

1.2.1 Consciência fonológica

Reportaremos, de seguida as unidades fonológicas tendo em conta a sua identificação e a sua manipulação visto que “um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação”. (Freitas, Alves e Costa, 2007:9). Para ler parte-se da palavra enquanto forma abstrata e “o trabalho de quem lê é converter as letras, ou grafemas, nos respetivos sons e ver que as palavras são compostas por segmentos mais pequenos ou fonemas” (Shaywitz, 2008:54). Deste modo, é fundamental saber que a língua oral é constituída por unidades linguísticas mínimas – os sons da fala – e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, esses sons. Uma vez que a aprendizagem do alfabeto envolve a transposição do oral para a escrita, deve-se fomentar, nas crianças, através de um treino sistemático, a sensibilidade

aos aspetos fónicos da língua, com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica.

Entende-se assim que, se a criança entender o lado fonético da língua melhor compreenderá o princípio alfabético e mais eficiente será a leitura, e que a aprendizagem de estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o desenvolvimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica mais complexas. A Consciência fonológica é alcançada através do desenvolvimento cognitivo, das suas possibilidades de metacognição e também pelo desenvolvimento da linguagem oral.

Em suma, a consciência fonológica corresponde à habilidade para identificar e manipular as palavras numa frase e manipular as partes de uma palavra, ou seja, as sílabas, as rimas e os fonemas. Segundo Chard & Dickson (1999:192) as atividades de consciência fonológica surgem num nível de gradação desde as canções em rima, segmentação da frase, segmentação síntese da sílaba, segmentação e síntese do ataque e da rima à síntese de fonemas. Já Carreteiro (2003:14), opina que “o sistema fonológico parte da representação global das unidades silábicas para terminar nas representações fonémicas.” De outro modo, melhores habilidades fonéticas significam melhor identificação de palavras, uma melhor compreensão e melhor capacidade ortográfica, quando passa à escrita. Quer isto dizer que “a combinação de treinamento para a conscientização fonológica com o treinamento nas correspondências entre letras e sons provou ser altamente efetivo para a melhora do desenvolvimento da leitura” (Ellis, 1995:98-101). De acordo com Inês Sim-Sim (2006:172), “a descoberta e o domínio do princípio alfabético só são possíveis se a criança for capaz de analisar e controlar os segmentos que compõem a cadeia sonora da linguagem oral, ou seja, as palavras, as sílabas e os fonemas”, logo a Consciência fonológica.

Importa salientar que o trabalho sobre a consciência fonológica na escola facultará o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita.

Segundo Martins (2005:4), diz que ler é uma habilidade linguística das mais complexas. Assim sendo, exige a compreensão e a utilização de processos metalinguísticos tais como a Consciência fonológica enquanto habilidade cognitiva relacionada com níveis diferentes de consciência, sendo elas, a Consciência da palavra, a Consciência silábica, a Consciência intrassilábica e a Consciência fonémica.

1.3 Tipos de consciência fonológica

1.3.1 Consciência da palavra

Tal como declarado na dissertação de Durães (2014:27-31), a consciência da palavra remete para a capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras (Rios, 2011), sendo estas manipuladas de forma deliberada (Defior & Serrano, 2011). Esta é importante, pois, na fase de iniciação da leitura, possibilita a compreensão de que a cada palavra oral corresponde a uma palavra escrita (Rios, 2011). Numa palavra, o significado e a forma fónica estão combinados de uma forma indissociável. Apesar disto, a sua relação é arbitrária (Duarte, 2000).

Neste sentido, a consciência de palavra diz respeito à habilidade para entender que uma palavra é parte integrante do discurso (Jesus, 2008).

Numa perspetiva geral, a segmentação de frases em palavras comporta a divisão das palavras que compõem uma frase, identificando as palavras lexicais (Ehri, 1979 & Zucchermaglio, 1985 in Roazzi & Carvalho, 1995). Por isso, este processo requer distanciamento para que os segmentos do discurso, ou seja, qualquer elemento linguístico passível de ser separado da sequencialização frásica, sejam visualizados como objeto de análise (Sim-Sim, 1998).

Num âmbito mais restrito, as crianças mais novas assumem mais dificuldade no isolamento de palavras na frase, principalmente em palavras de função gramatical. Sendo que, afigura-se que o ritmo, assim como o conteúdo semântico, encaminham estas no processamento lexical. A este processo

associa-se o conceito de fronteira de palavra, o qual diverge em relação à linguagem escrita e à oral. Mais concretamente, na primeira, é indicada tendo em conta o espaço de separação entre as palavras. Enquanto na linguagem oral, as pausas podem não significar o fim ou o início de uma palavra (Sim-Sim, 1998).

É a partir da consciência fonológica que a criança percebe a estruturação das palavras, que os sons se organizam em sílabas e que esta junção permite a formação das palavras (Freitas, 2004). Quando falamos procedemos a uma sequência fónica de sons organizados, uma vez que estes não têm significado quando surgem de maneira isolada. Sendo assim, é a sua e/ou o seu contexto que torna possível o significado da palavra (Duarte, 2000). Por fim, no que diz respeito à velocidade de identificação, este processo ocorre de forma mais rápida nas palavras, seguindo-se as sílabas e por fim os fonemas (Sim-Sim, 1998).

1.3.2 Consciência silábica

A consciência silábica é compreendida como “la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra” (González & González, 1999: 26).

As produções que as crianças assumem primeiramente correspondem, de uma forma preferencial, a um grupo de sons – CV (consoante-vogal) ou CVCV (consoante-vogal-consoante-vogal), os quais tendem a cumprir o padrão silábico universal (CV) (Freitas, 1993 in Rios, 2011). Normalmente, as crianças em idade pré-escolar demonstram sucesso nas tarefas de síntese silábica e de segmentação silábica (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008:51). Esta facilidade parece estar relacionada com a proximidade entre esta unidade linguística existente e as ondas acústicas e articulatórias (Alegria, 1985; Liberman & Liberman, 1990 in Rios, 2011).

Mais concretamente, segmentar uma palavra ao nível da sílaba, torna-se mais fácil quando as sílabas apresentam os formatos CV e V, do que quando apresentam os formatos (C) VC ou CCV (C). Além disto, a posição que a sílaba ocupa quando é manipulada na respetiva palavra contribui para uma

maior ou menor dificuldade em relação à tarefa (Freitas & Santos, 2001; Alves et al., 2010, Afonso, 2008 in Rios, 2011). Sendo assim, as tarefas silábicas, que se apresentam como mais complexas, são as que requerem a manipulação (Sim- Sim, Silva, & Nunes, 2008)

1.3.3 Consciência intrassilábica

A consciência intrassilábica refere-se à capacidade de identificar e manipular as unidades ou constituintes que formam, internamente, a sílaba. Mais concretamente, estas são unidades maiores que um fonema, mas menores que uma sílaba. De referir que este tipo de consciência é mais vagaroso do que a consciência silábica. Segundo alguns autores, a consciência intrassilábica sobrevém numa fase entre o desenvolvimento da consciência silábica e o desenvolvimento da consciência fonémica (Treiman e Zukowski 1991; Alves Martins, 1996; Alves Martins 1996b in Rios, 2011).

Os constituintes silábicos reportam-se aos seguimentos que constituem internamente a sílaba. O modelo de organização interna da sílaba, mais concretamente, o modelo “Ataque-Rima”, encontra-se hierarquicamente organizado em constituintes silábicos:

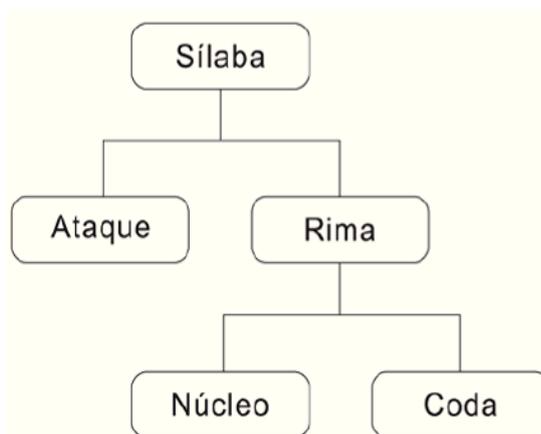


Figura 5 - Modelo "ataque rima"
(Fonte: Rios, 2011:37)

Os constituintes silábicos reportam-se aos seguimentos que constituem

Internamente a sílaba. O modelo de organização interna da sílaba, mais concretamente, o modelo “Ataque-Rima” encontra-se hierarquicamente organizado em constituintes silábicos:

O ataque é o constituinte silábico, o qual domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal, podendo encontrar-se vazio. Os três tipos de ataque assumem-se como ataque simples, ataque vazio e ataque ramificado (Freitas, Alves, & Costa, 2007). No caso do português europeu, a estrutura de ataque mais frequente é o ataque simples (Freitas & Santos, 2001; Mateus et al., 2005 in Rios, 2011).

A rima é o constituinte silábico que incorpora o núcleo e a coda. Esta existe pelo facto de subsistir nas diversas línguas do mundo, uma relação fonológica mais forte entre os sons da coda e os sons do núcleo, relativamente, entre o ataque e o núcleo (Freitas, Alves, & Costa, 2007).

O núcleo é o único constituinte de preenchimento obrigatório na sílaba, este pode ser ramificado, nomeadamente quando é preenchido por apenas dois segmentos, ou então, não ramificado, mais especificamente quando preenchido por apenas um segmento. Em relação ao núcleo não ramificado, este pode ser preenchido por qualquer uma das nove vogais orais e cinco vogais nasais do português, assim como por um ditongo (Rios, 2011).

A coda é o constituinte silábico que domina a (s) consoante (s) à direita da vogal. A coda pode ser ramificada, ou então, não ramificada em diversas línguas do mundo, sendo que a Língua Portuguesa apenas apresenta codas não ramificadas (Freitas, Alves, & Costa, 2007).

1.3.4 Consciência fonémica

A consciência fonémica remete-se à capacidade de analisar as palavras ao nível dos fonemas que as constituem, apresentando-se como um domínio mais tardio, tendo em consideração o seu carácter complexo. Por isso, ocupa o topo das escalas de desenvolvimento da consciência fonológica (Rios, 2011). Esta apresenta um grau de abstracção importante, na medida em que focaliza a

atenção sobre as unidades de língua falada, as quais são dificilmente perceptíveis no oral por razões de coarticulação (Blaye & Lemaire, 2007).

As crianças começam a demonstrar sucesso em tarefas de consciência fonémica apenas em idades escolares. Os tipos de tarefas mais fáceis de concretizar são as que estão relacionadas com a identificação de fonemas iniciais e finais comuns em palavras diferentes, de seguida as atividades de síntese e de segmentação fonémica e por fim as de manipulação fonémica (Rios, 2011).

Apesar da perspectiva de que a capacidade de manipular explicitamente os sons da fala pareça determinar o processo de aprendizagem da leitura, atualmente, concebe-se o “desenvolvimento da consciência dos sons da fala, pelo que consciência fonémica e aprendizagem da leitura e da escrita são hoje aspetos entendidos como mutuamente dependentes” (Freitas, Alves, & Costa, 2007:12).

Segundo Serra (2010:12), “os disléxicos não têm dificuldades em utilizar e compreender a linguagem. O seu problema centra-se na codificação fonológica que os faz fracassar na soletração, leitura e escrita, isto é, a dificuldade está quando têm de transformar letras ou palavras num código verbal. “

Na dissertação de mestrado de Fernanda Estrela, cuja orientadora é a autora atrás referida, é afirmado que, Sim-Sim (1998), Freitas (2001), Viana (2002), Romus (2005) e Sprenger-Charoles (2006), consolidam a ideia anterior afirmando que a CF é o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, tal como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua. Através dela, a língua pode ser transformada num objeto de pensamento, que permite a reflexão sobre os sons da fala, bem como o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras.

Segundo Teles (2004:12) a consciência fonológica é uma competência difícil de adquirir, porque na linguagem oral não é perceptível a audição separada dos diferentes fonemas.

Para ler é necessário conhecer o princípio alfabético, saber que as letras do alfabeto têm um nome e representam um som da linguagem, saber encontrar as correspondências grafo fonémicas, saber analisar e segmentar as palavras em sílabas e fonemas, saber realizar as fusões fonémicas e silábicas e encontrar a pronúncia correta para aceder ao significado das palavras. Para realizar uma leitura fluente e compreensiva é ainda necessário realizar automaticamente estas operações, isto é, sem atenção consciente e sem esforço.

A capacidade de compreensão leitora está fortemente relacionada com a compreensão da linguagem oral, com o possuir um vocabulário oral rico e com a fluência e correção leitora.

As crianças com dislexia embora falem utilizando palavras, sílabas e fonemas, não têm um conhecimento consciente destas unidades linguísticas, apresentam um défice a nível da consciência dos segmentos fonológicos da linguagem, um défice fonológico.

As crianças que apresentam maiores riscos de futuras dificuldades na aprendizagem da leitura são as que no jardim-de-infância, na pré-primária e no início da escolaridade apresentam dificuldades a nível da consciência silábica e fonémica, da identificação das letras e dos sons que lhes correspondem, do objetivo da leitura e que têm uma linguagem oral e um vocabulário pobres.

Também os fatores motivacionais são muito importantes no desenvolvimento da capacidade leitora dado que a melhoria desta competência está altamente relacionada com o querer, com a vontade de persistir.

Em síntese:

A Consciência fonológica e os seus diferentes níveis desempenham um papel indispensável no processo de ler. Desta forma, existem vários pareceres sobre a Inter-relação entre estas capacidades metalinguísticas e a Competência leitora.

Tal como refere Durães (2011), muitos estudos, nomeadamente os de Ehri e WILCE (1980) E Tunmer e Nesdale (1995) demonstram que “a consciência fonémica é um resultado da aprendizagem da leitura e não um pré-

requisito”. No entanto, em outros estudos como os de Patel e Soper (1980) e Mann (1986) concluiu-se que “não é a aprendizagem da leitura que leva ao desenvolvimento da consciência fonémica, mas sim a aprendizagem da leitura de um sistema alfabético de escrita. (Martins, 2008:87).

Conclui-se, então que a aprendizagem da leitura influencia a consciência fonémica e que a aprendizagem da leitura de um sistema alfabético de escrita desenvolve a consciência fonémica. Porém, a aprendizagem da leitura não é a única forma de a adquirir.

Com efeito ela é um bom preditor da aprendizagem da leitura até porque, “a aprendizagem da leitura pressupõe, por isso, a ativação de capacidades fonológicas já existentes, o que indicia que para aprender a ler as crianças já têm que possuir um conjunto de representações sobre a escrita alfabética (Martins, 2000, cit.por Sim-Sim, 2006:141).

No que concerne à Consciência silábica, podemos trabalhá-la a partir de exercícios da linguagem oral. A criança pode isolar a sílaba mesmo sem saber ler. Normalmente, é trabalhada no pré-escolar a partir de canções e poemas.

Quanto à Consciência fonológica, Margarida Martins (2008:83) baseada em Bertelson, Morais, Alegria e Content (1985), defende que “(...) é a aprendizagem da leitura o principal fator de desenvolvimento da consciência fonológica (...) por outro lado as capacidades, metacognitivas necessárias ao aparecimento dos comportamentos de análise fonológica constitui pré-requisitos da aprendizagem da leitura.”

CAPÍTULO II

Dificuldades de aprendizagem específicas

Procede-se neste capítulo, a um esclarecimento das DAE quanto à sua conceptualização, enquadrando-as do ponto de vista histórico e distintivo, descrevendo-as quanto à sua etiologia e tipologia, realçando as particularidades da dislexia, disgrafia, disortografia e dispraxia.

Posteriormente comentaremos com pormenor as características das crianças com DAE, finalizando com uma abordagem exaustiva da dislexia e problemas associados.

1. Conceito

O conceito de dificuldades de aprendizagem (DA), apesar de ser estudado por várias disciplinas, retrata um objeto de estudo controverso e ainda pouco consensual (Fonseca, 1999, cit. in Cruz, 1999:11)

Segundo Fonseca, das muitas definições já avançadas por iminentes autores, a definição do Comité Nacional Americano de Aprendizagem – NJCLD 1988) é a que apresenta maior unanimidade:

“Dificuldades de Aprendizagem são uma expressão genérica que refere um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e da matemática. Tais desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso que pode ocorrer e manifestar-se durante toda a vida. Problemas de auto-regulação do comportamento, na atenção, na perceção e na interação social podem coexistir com as DA.”

As dificuldades de aprendizagem na leitura começaram a interessar vários especialistas de formação científica e profissional de diferentes áreas, tais como médicos, psicólogos, professores, educadores, terapeutas,

nutricionistas, pais e tantos outros - todos eles empenhados no estudo de processos que respondessem às necessidades das crianças cujos comportamentos eram incompatíveis com uma aprendizagem típica.

O termo DAE começou a ser usado com frequência no início dos anos 60 do século XX para descrever uma série de incapacidades relacionadas com o insucesso escolar que não deviam ou não podiam ser atribuídas a outros tipos de problemas de aprendizagem. (Correia, 2008: 23-249).

Por volta de 1802 Francis Joseph Gall, baseado nestas observações e salientando que as faculdades mentais são funções fisiológicas e localizáveis, tentou especificar a localização cerebral de funções mentais, tais como linguagem, memória, personalidade e inteligência (Cruz, 1999).

Em Adolf Kussmaul, em 1877, descreve um caso especial de uma criança que não era cega, era inteligente, mas não era capaz de ler. Kussmaul introduz o termo “cegueira das palavras” para classificar o caso. Em 1884, Berlin dá-nos conhecimento de um caso de problemas de leitura devido a causas neurológicas e atribui o termo dislexia para denominar esta problemática considerando-o mais indicado que “cegueira das palavras”.

Em paralelo com todos estes estudos, em 1860, Pierre Paul Broca e na sequência dos estudos realizados por Gall, realiza estudos “post mortem” em indivíduos que tinham perdido a habilidade de falar em consequência de golpes cerebrais e postulou que o lado esquerdo do cérebro funciona de modo diferente do lado direito e as desordens da fala e da linguagem expressiva se devem a danos na terceira circunvolução frontal do cérebro, denominada hoje em dia por Área de Broca.

Posteriormente, em 1908, Carl Wernicke publica um estudo sobre afasia no qual refere que uma área no lóbulo temporal esquerdo do cérebro está diretamente relacionada com a compreensão verbal, de sons e na associação de sons à linguagem, que atualmente designam por Área de Wernicke. Continuando os estudos sobre afasia, em 1915 John Hughlings Jackson classifica-a em diferentes tipos de perdas de habilidades: fala, escrita e leitura. Na sequência das observações de Jackson, o neurologista Henry Head e depois da primeira guerra mundial em 1926, observou soldados com as

características estudadas pelos vários investigadores e postulou que lesões em áreas cerebrais diferentes provocam diferentes desordens e mais ainda, descobriu que lesões específicas da região posterior do giro angular têm como consequência a incapacidade para lembrar nomes e expressões (Torgesen, 1991, cit. in Cruz, 1999:21).

Hinshelwood, oftalmologista, acompanha um paciente que embora escrevesse e lesse números e não tivesse problemas oftálmicos perdeu a faculdade de ler. Segue este caso especial e começa a focar a sua atenção nas crianças com dificuldades de aprendizagem e a preocupar-se com o que se passava no contexto educativo. Temos uma evolução que culmina com uma identificação clínica para uma problemática na área da leitura e suas implicações da tendência familiar. Hinshelwood em 1917 apresenta o primeiro estudo clínico sobre dificuldades específicas da leitura e baseado neste, postulou que havia localizações cerebrais distintas para a memória visual de tipo quotidiano, para a memória visual de letras e para a memória visual de palavras. Estando esta última localizada no giro angular do hemisfério esquerdo e lesões nesta área conduzem à perda da capacidade para ler, que o autor denominou por cegueira verbal adquirida ou alexia em adultos. Quanto às crianças que tinham dificuldade em aprender a ler, mas não manifestavam problemas visuais, designou por cegueira verbal congénita ou dislexia.

Samuel Orton, neurologista americano em 1928, realiza os primeiros estudos clínicos em crianças com dificuldades na leitura e postula que todos os indivíduos têm um hemisfério cerebral dominante, facto que facilita este processo. Para este investigador, a leitura era uma atividade complexa que envolvia várias áreas do cérebro, acreditava que as dificuldades na leitura se deviam a uma falta de dominância cerebral, o que provocava na criança a gaguez, a troca de letras e palavras (Cruz, 1999:21-22).

Como se afere, cada investigador tinha a sua terminologia para se referir ao que hoje denominamos por DAE: disfunção e lesão cerebral mínima, dificuldades de aprendizagem dificuldades de linguagem, alexia congénita evolutiva, hiperatividade, etc. Todavia os pais não aceitavam muito bem esta nomenclatura uma vez que implicava uma condição incorrigível.

Havia a necessidade imperativa de encontrar um termo que descrevesse esta problemática que afetava tantos alunos nas escolas. Em 1963, na “Conferencia exploration Into the Problems of the Perceptually Handicapped Child”, Samuel Kirk, na apresentação da sua comunicação utilizou o termo dificuldades de aprendizagem, reportando-se a ele com as seguintes palavras (Correia, 2008: 263):

... “um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos.”

Como era necessário um termo que descrevesse as necessidades dos alunos para fins educativos e não de saúde, esta proposta «dificuldades de aprendizagem» de Kirk foi unanimemente aceite, tanto pelos investigadores, como pelos pais. O termo dificuldades de aprendizagem abrangia um número de crianças que necessitavam de ajuda para adquirir as competências escolares, mas que não manifestavam deficiências sensoriais ou mentais. Após esta conferência, e neste mesmo dia, surgiu a Associação de pais e de profissionais Association for Children with Learning Disabilities (ACLD).

Kirk propaga o termo DA, uma vez que foi unanimemente aceite, esta mudança que dá relevância à componente educacional, influencia outros investigadores, entre eles Barbara Bateman que definiu a criança com DA como sendo (Bateman, 1965, cit, in, Correia, 2008: 220)

“Uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível atual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem ser ou não acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial.”

Referindo-se a esta definição, Cruz (1999) e Correia (2008) classificam-na como um marco histórico, pois englobava três factores que a caracterizava e que eram de extrema importância na caracterização destas crianças:

- Factor Discrepância: a criança com DA é considerada como tendo um potencial intelectual superior à sua realização escolar;
- Irrelevância da disfunção do sistema nervoso central: não era capital evidenciar uma possível lesão cerebral para a determinação dos problemas educacionais;
- Exclusão: as DA das crianças não eram devidas a deficiências mentais ou sensoriais, perturbações emocionais e privações educacionais ou culturais.

A definição de Bateman introduzia ainda, o termo criança, o que segundo Correia (2008) queria chamar atenção para a relevância do desenvolvimento de programas individualizados que respondessem às suas necessidades.

Tanto a definição de Kirk e Bateman encontravam-se, contudo, incompletas pois deixavam dúvidas quanto à identificação, elegibilidade e intervenção para as crianças que apresentassem DA, por isso havia necessidade de elaborar uma definição de DA que encontrasse concordância, ainda que moderada, por parte da comunidade em geral e a comunidade educativa em particular.

A resposta surge em 1975 com a aprovação da PL 94-142 pelo Congresso norte-americano, Education for All Handicapped Children Act., na subsecção 60 da secção 5, parte B, em que é solicitado ao Director da Educação que elaborasse dentro de um ano (Correia, 2008:27):

1. Regulamentos estabelecendo e descrevendo os procedimentos de diagnóstico;
2. Regulamentos estabelecendo os critérios para determinar se um dado distúrbio poderia ser designado por dificuldades de aprendizagem;
3. Regulamentos para avaliar o cumprimento dos dois critérios anteriores.

Apesar de ter existido sempre baixo nível de concordância em relação às definições de DA, anteriormente a 1975, os regulamentos ordenados pelo Congresso Americano conduziram a uma definição oficial. Quanto a esta

definição e sendo ela a primeira a ser publicada no Registo Federal (Federal Register, 1977) incluí da inicialmente na PL 94-142 e considerada de novo no Individuals Disabilities Education Act/IDEA, U.S. Office of Education (USOE), abrangeu um conjunto de critérios operacionais com o objetivo de identificar e determinar a elegibilidade de um aluno para os serviços de educação especial, onde na primeira parte de caráter conceptual menciona que (Correia, 2008:28-29): “Dificuldades de aprendizagem específica significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como problemas perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas.”

Uma das teorias que prevalece na atualidade é a hipótese do défi ce fonológico (Snowling, 2004; Ramus e tal., 2003), segundo a qual as alterações cerebrais na região perissilviana do hemisfério esquerdo ocasionariam as dificuldades cognitivas no processo fonológico, ou seja, no processamento de informação baseada no conhecimento da estrutura fonológica da linguagem oral.

Na opinião dos autores atrás citados, tais comportamentos no processo fonológico levariam, portanto, a problemas vinculados a competências de leitura e escrita.

De entre as falhas no processamento fonológico, encontram-se a dificuldade em realizar tarefas como a de análise, síntese, segmentação e omissão de fonemas. Assim, quando ocorrem alterações no desenvolvimento do processamento fonológico, as tarefas de identificação, localização e discriminação de fonemas, na palavra, encontram-se comprometidas.

Por consequência, as crianças que manifestam dificuldades de linguagem escrita, apresentam dificuldades quanto à discriminação, memória e

percepção auditiva que comprometem diretamente o mecanismo de conversão letra-som, necessário para a realização da leitura e redação de textos num sistema de escrita alfabético. Tal facto se deverá a um défice fonológico decorrente de uma carência no processo temporal acústico.

2. Tipificação das DAE

As crianças com DAE apresentam uma inteligência média, adequada adaptação emocional e comportamental, visão e audição adequadas que, juntamente, com uma DAE constituem o perfil psiconeurológico intraindividual. Essas DAE podem apresentar diversas manifestações. Segundo Correia as principais demonstrações são (2008:39):

2.1 Dislexia:

Em 1896, Pringle Morgan (*apud* Teles, 2012) usou a designação *dificuldade com palavras*, ao diagnosticar o transtorno de um jovem que apresentava enorme dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita, mas apresentava habilidades intelectuais normais em todos os outros aspetos. Segundo a autora, é um conceito que ganhou maior visibilidade nos últimos anos e em 1968 a Fundação Mundial de Neurologia definiu dislexia como uma desordem que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, independentemente da inteligência normal, e instrução convencional e as oportunidades socioculturais adequadas. É causada por défices cognitivos básicos, frequentemente de origem constitucional. Num outro capítulo iremos falar desta problemática de uma forma mais pormenorizada.

2.2 Disgrafia:

Defontaine (1979), 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 grande importância os fatores 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 fatores. Deste modo, as alterações nestas capacidades caracterizam o déficit essencial da problemática disgráfica da escrita.

Apesar deste conceito poder ser abordado em dois contextos: o neurológico e a abordagem funcional da disgrafia, o nosso interesse reside fundamentalmente neste último, sendo que é aquele a que se adequa terminologicamente a tal conceito.

Em definitivo, a disgrafia constitui uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao traçado e à grafia. Assim, para se realizar um diagnóstico da situação é importante ter em consideração uma série de aspetos:

- Capacidade intelectual nos limites normais ou acima da média;
- Ausência de lesão sensorial grave, como seja traumatismos motores que podem condicionar a qualidade da escrita;
- Adequada estimulação cultural e pedagógica;
- Ausência de perturbações neurológicas graves. (Torres & Fernandez, 2002:129)

Por fim, é importante contar com o fator idade no diagnóstico da disgrafia. Auzias (1981) considera que esta alteração da escrita não começa a tomar forma antes do período de aprendizagem formal, isto é, antes dos 6 anos. Deste modo, não é adequado realizar um diagnóstico antes desta idade.

2.3 Disortografia:

Esta distingue-se da anterior uma vez que a disgrafia é apenas motora. A disortografia “é uma perturbação específica da escrita que altera a transmissão do código linguístico ao nível dos fonemas, dos grafemas, da associação correta entre estes, no que respeita a peculiaridades ortográficas de certas palavras e regras de ortografia” (Serra e tal., 2005:14).

Também para Garcia Vidal (1989), a disortografia pode definir-se como “o conjunto de erros que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia”.

Ao falarmos de disortografia, coloca-se de lado a problemática grafomotora (...), colocando-se a ênfase na aptidão para transmitir o código linguístico falado ou escrito por meio dos grafemas ou letras correspondentes, respeitando a associação correta entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras), as particularidades ortográficas de algumas palavras em que essa correspondência não é tão clara (palavras com “b” ou “v”, palavras sem “h”, e as regras de ortografia).

2.4 Discalculia:

Como é natural, este termo foi evoluindo e as tentativas para definir discalculia foram várias, pelo que de seguida apresentamos algumas definições referidas na literatura.

Deste modo, a primeira definição apresentada por nós foi proposta por Gerstman (1955, cit.in Casa, 1988), que considerava a discalculia como uma dificuldade isolada para realizar operações aritméticas simples ou complexas e uma deterioração da orientação na sequência de números e suas frações. De acordo com Johnson & Myklebust (1991), as crianças com discalculia são capazes de compreender e usar a linguagem falada, podem ler e escrever, mas não conseguem aprender a calcular, ou seja, não conseguem compreender os princípios e processos matemáticos.

Para Hallahan, Kauffman & Lloyd, (1999), é vista como uma dificuldade na realização de cálculos matemáticos. Geralmente, resulta de lesões cerebrais no lóbulo parietal inferior e no lóbulo temporal. Em

neuropsicologia, a discalculia refere-se a uma “série de transtornos que vão desde a incapacidade para reconhecer um número até à dificuldade para efetuar operações aritméticas” (Serra e al:16).

2.5 Dispraxia:

Dificuldade na planificação motora, cujo impacto se reflete na capacidade de um indivíduo coordenar adequadamente os movimentos corporais (NCLD, 1997). Lima (2008:156), explica que a dispraxia se designa “por um déficit de execução (ou total impossibilidade-apraxia) de gestos ou padrões motores complexos, com ausência de déficit motor que impeça a realização de movimentos de forma independente.”

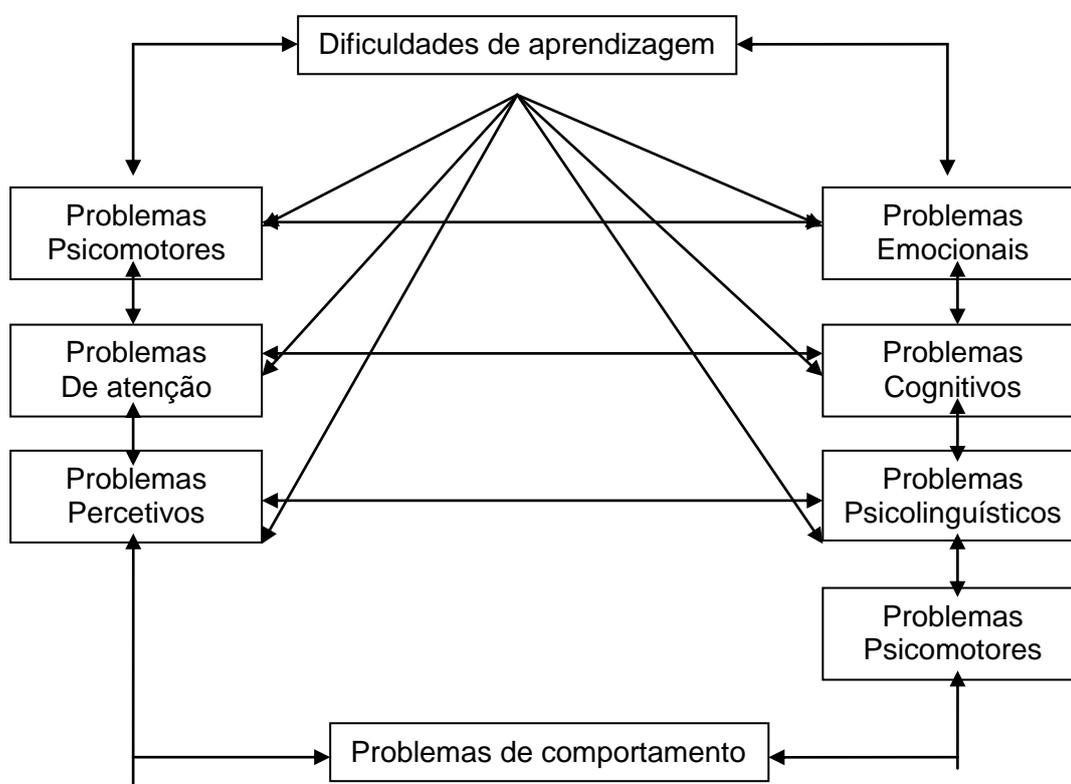
3.Caraterísticas das crianças com dificuldades específicas de aprendizagem

Fazendo um epítome ao já aportado anteriormente no que respeita à definição da DAE analisaremos de seguida as caraterísticas das crianças com DAE.

Como sugere Fonseca (1996), a criança com DAE não pode ter qualquer deficiência (visual, auditiva, mental, motora, emocional), nem ser confundida com as que sofrem de privação cultural ou outros associados aos aspetos socioeconómicos.

Tal como refere Santos na sua dissertação de Mestrado, as principais caraterísticas destas crianças abrangem uma dificuldade de aprendizagem nos processos simbólico, concretamente a fala, leitura, escrita, aritmética, independentemente de lhe terem sido oferecidas condições adequadas de desenvolvimento (saúde, envolvimento familiar estável, oportunidades socioculturais e educacionais estáveis). A criança com DAE no seu potencial de aprendizagem exhibe uma diversidade de comportamentos que podem ou não ser provocados por disfunção psiconeurológica. Frequentemente manifesta dificuldades no processo de informação, quer ao nível recetivo, quer ainda aos níveis integrativo e expressivo.

Muitas vezes deparamo-nos com uma criança que se esquece facilmente dos conteúdos lecionados; não conta histórias obedecendo a uma sequência lógica; não aprende a ordem correta dos dias da semana, das estações e meses do ano; não efetua uma simples operação de matemática nem aprende a ler; é irrequieta, faladora, não se consegue concentrar e é muito teimosa e distraída, entre outras coisas. A verdade é que a criança com dificuldades de aprendizagem apresenta estas características gerais e muitos outros problemas, que passaremos a desenvolver (Santos, 2010:47-48).



Fonte: Fonseca
(1999: 362)

Figura 6 – Problemas da criança com DAE

Começaremos a exposição destas dificuldades abordando inicialmente os problemas de atenção, na medida em que estas crianças se dispersam com facilidade, por sinais distratores, não sendo, por isso possível o processamento da informação necessária à aprendizagem. Geralmente, os

problemas de seleção surgem quando dois ou mais estímulos estão em presença, visto que as perturbam tanto ao nível visual como auditivo.

De acordo com Luria (1975, in Fonseca, 2008), a atenção é controlada pelo tronco cerebral, concretamente pela substância reticulada, que tem por função regular a entrada e a seleção integrada de estímulos, bem como a criação de um estado tónico de controlo tão indispensável à aprendizagem. Estando esta unidade funcional afetada, o cérebro fica impedido de processar e conservar a informação, pondo assim em risco as funções de descodificação/integração e de codificação. No entanto, a atenção depende de outras variáveis como a motivação, a hiperatividade, a impulsividade, a presença de estímulos simultâneos, a função intraneurosensorial da figura-fundo e centropérfica, a complexidade da tarefa, a sequencialização das ações em causa, o tipo de reforço, etc.

Posto isto, é indispensável, para otimizar os níveis de atenção que normalmente se encontram alterados na maioria das crianças com DAE renovar e inovar os materiais didáticos e a apresentação dos estímulos.

Relativamente aos problemas perceptivos, focalizaremos a nossa atenção, nos visuais e nos auditivos, visto que a criança com DAE exibe algumas dificuldades em identificar, discriminar e interpretar estímulos.

Fonseca (2008) e Mercer (1994) destacam que entre os vários problemas perceptivos, os que surgem, sobretudo, ao nível da visão e da audição. Podemos afirmar que a perceção visual está presente em quase todas as acções que desenvolvemos e a sua eficácia ajuda o sujeito a ler, a escrever, a usar a ortografia, a realizar operações aritméticas e a desenvolver outras tarefas importantes para obter sucesso nas tarefas escolares.

Assim sendo, para Fonseca (2008), os tipos de dificuldades ao nível visual manifestados por sujeitos com DAE são: i) dificuldade de descodificação visual ou dificuldades na receção visual, as quais não permitem retirar significados dos estímulos visuais; ii) dificuldade de discriminação visual, surgindo aqui problemas em reconhecer semelhanças e diferenças entre formas, cores, tamanhos, objectos, figuras, letras ou números; iii) dificuldade na figura-fundo, registando-se aqui problemas de atenção selectiva e de focagem,

não sendo feita a identificação de figuras ou letras sobrepostas em fundos; iv) dificuldade na constância da forma, onde se enquadram problemas em reconhecer uma forma, independentemente de ocorrerem variações na posição, cor, textura; v) dificuldade na rotação de formas no espaço, verificando-se aqui problemas na identificação das mesmas formas mesmo quando invertidas ou rodadas no espaço (/d/ e /p/, /b/ e /q/, /6/ e /9/, etc.); vi) dificuldades de associação e integração visual, uma vez que a organização da informação visual e a associação imagem-palavra está dificultada; vii) dificuldades de coordenação visuomotora, porque existem problemas em coordenar a visão com os movimentos do corpo ou da mão, quer na receção e expulsão de objetos, quer na execução de tarefas de papel e lápis.

No que respeita à percepção auditiva, a questão centra-se ao nível da interpretação do que se ouve e não ao nível da acuidade auditiva. Deste modo, os indivíduos com DAE poderão manifestar alguma dificuldade ao nível auditivo, tais como: a) dificuldade em discriminar pares de palavras ou frases absurdas; b) dificuldades de identificação fonética; c) dificuldades na síntese auditiva, pois podem ocorrer problemas para produzir palavras quando os fonemas são apresentados separadamente; d) dificuldades em completar palavras ou frases; e) dificuldade na associação auditiva, pois o sujeito parece revelar problemas em responder a frases-estímulo; f) dificuldades de articulação.

Neste sentido, Johnson & Myklebust (1964, in Fonseca, 2008), entendem que estas crianças manifestam mais dificuldades na expressão do que na percepção das palavras.

Outra característica das crianças com DAE tem a ver com os problemas de processo, pois sendo esta entendida como a habilidade para codificar, processar e guardar informação a que se esteve exposto, constitui o processo de reconhecimento e de chamada (reutilização) do que foi aprendido e retido. Por tal facto, Fonseca (2008) e Mercer (1994) sugerem que a memória e a aprendizagem são indissociáveis.

Alguns autores consideram a memória como uma faculdade unitária, porém outros entendem-na como um complexo sistema de processamento de

informação que inclui e trabalho e memória de longo termo registo sensorial, memória de curto termo, memória de longo termo. Deste modo, há investigadores que pensam que os problemas de memória se situam ao nível da memória semântica, isto é, ao nível da codificação, da catalogação ou armazenamento e de chamada da informação.

Segundo Fonseca, “Três processos básicos e inter-relacionados da memória são reconhecidos: a memória de curto termo (imediate), a memória de médio termo e a memória de longo termo” (Fonseca, 2008:380).

A primeira tem as funções de atenção e de discriminação das mudanças e a função de armazenamento temporário da informação quando está a ser processada, manipulada, organizada e codificada para a memória de longo termo. A memória de médio termo tem a função de fixar todas as fases de tratamento de informação atrás mencionadas e a memória de longo termo recebe, revê e (re) armazena a informação interpretada, percebida, organizada e compreendida, tornando-a disponível para utilização futura.

A memória é, de facto, insubstituível na aprendizagem. Como refere Fonseca, seleção ela “estão adstritas funções de análise, síntese, seleção, conexão, associação, estratégia, formulação, arranjo, rearranjo e regulação da informação, daí a sua implicação inevitável na aprendizagem” (Fonseca, 2008: 380).

As crianças com DAE esquecem-se com muita facilidade aquilo que aprendem. Dos tipos de dificuldades de memorização que mais frequentemente surgem nestas crianças são problemas de memorização auditiva e de memorização visual.

É incontestável a importância da memória auditiva para o desenvolvimento da linguagem oral, tanto recetiva como expressiva, portanto, uma dificuldade a este nível poderá levar a limitações na identificação de barulhos e sons que já foram ouvidos antes, no associar significado às palavras ou nomes de números, no desenvolver o entendimento conceptual, etc.

Estes indivíduos podem igualmente falhar na leitura, por não conseguirem associar os sons das vogais e das consoantes com os símbolos

escritos e sentir dificuldades em memorizar as operações matemáticas de adição, subtração, multiplicação e divisão.

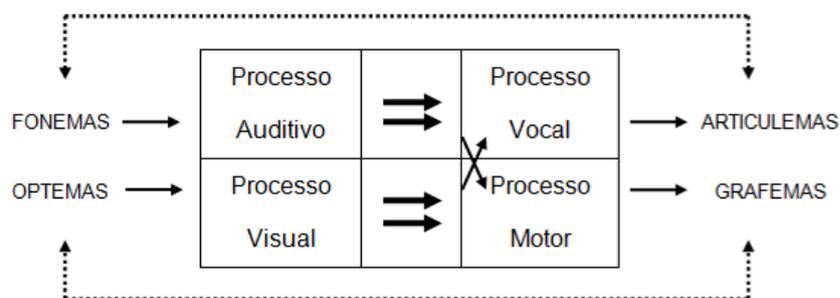
No que respeita à memória visual, esta é importante tanto para reconhecer as letras impressas do alfabeto e os números, como no desenvolvimento das habilidades de soletração e da escrita.

Por último, a memória motora envolve o armazenamento, retenção e reprodução de padrões ou sequências de movimentos. Deste modo, os indivíduos com problemas na memória motora podem ter dificuldade em aprender habilidades como vestir, despir, atar os sapatos, dançar, usar equipamentos e escrever.

Fazendo agora referência aos problemas cognitivos, Fonseca (2008) e Kirk & Chalfant (1984) mencionam que as aprendizagens simbólicas como a leitura, a escrita, e o cálculo envolvem processos cognitivos muito complexos (conteúdos, sensoriais, de hierarquização da aprendizagem, formação de conteúdos e a resolução de problemas).

De acordo com Fonseca (2008) e Johnson & Myklebust (1991), os indivíduos com DAE apresentam vários problemas cognitivos nos processos de conteúdo, nos processos sensoriais, quer a nível de uma modalidade (intra-sensorial), quer ao nível da combinação de duas ou três modalidades (intersensorial), como é o caso da escrita em que estão envolvidas simultaneamente a visão (optemas), a audição (fonemas) e o sentido tátiloquinestésico (grafemas). Ainda segundo estes autores, os problemas intra-sensoriais são frequentes tanto ao nível da audição (dificuldades de identificação fonética, de discriminação de pares de palavras, de sequencialização de sílabas, etc.), como da visão (identificação de pormenores em imagens, complemento de desenhos, constância da forma, posição e relação espacial, etc.).

Assim, na leitura e na escrita, bem como em outras aprendizagens simbólicas, surgem vários exemplos de sistemas cognitivos intersensoriais, como são o auditivo-vocal (na imitação de palavras), o visuomotor (na cópia), o auditivo-motor (no ditado) ou o visuovocal (na leitura oral), conforme exemplificado na figura 7.



Fonte: Fonseca (2008:393)

Figura 7 – Processos simbólicos e processos cognitivos

Fazendo referência, mais uma vez ao trabalho de investigação de Santos (2010:55), e de acordo com Fonseca (2008), torna-se essencial mencionar os processos de hierarquização da aprendizagem, os quais exemplifica com base na leitura por esta abarcar todos os níveis do sistema de aprendizagem. Assim sendo, são aconselhados os seguintes níveis hierárquicos: a percepção (discriminação grafética e fonética), a imagem (categorização grafema-fonema, base do processo de decodificação), a simbolização (abordagem-processual ou «ataque» de palavras, compreensão, fixação da ideia principal e localização de pormenores) e a conceptualização (conclusões, deduções, comparações, interpretações, manipulações das ideias preposição e sua relação com os diferentes contextos passados e presentes).

Visto tratar-se de um sistema de várias fases e níveis de processamento, torna-se evidente que qualquer disfunção ou dificuldades num dos níveis pode afetar todo o encadeamento sistemático dos restantes níveis, o que é comum nos indivíduos com DAE (Fonseca, 2008).

Outros défices manifestados pelos sujeitos com DAE são os problemas psicolinguísticos que, de acordo com Fonseca (2008), Mercer (1994), e Kirk & Chalfant (1984) são desordens que dificultam a receção, integração e expressão de conteúdos escolares.

Segundo Martín (1994), estes problemas podem ser distinguidos em dois grupos: tipo afásico e transtornos da fala. A afasia, é um transtorno da

linguagem que surge como consequência de lesões nas áreas do sistema nervoso central, responsáveis pela elaboração daquela, e que pode adotar várias formas em função da localização dessas lesões.

O mesmo autor alega que as alterações afásicas se distinguem de outras alterações mais elementares da linguagem, porque enquanto as primeiras interferem e perturbam a linguagem de maneira complexa na atividade simbólica, as segundas apenas perturbam comportamentos motores da linguagem (disartrias), processos de fonação (disfonias) ou a fluidez do ato de falar (gaguez).

Ainda segundo Martín (1994), no que se refere aos problemas ou transtornos da fala, habitualmente, estes consistem na ausência ou dificuldade na realização da fala, devido a alterações que afetam os mecanismos periféricos da linguagem.

Os indivíduos com DAE podem, ainda, evidenciar problemas ao nível da atividade motora e psicomotora, que segundo Martín poderão traduzir-se em quatro perturbações da atividade motora, a saber: hiperatividade; hipoatividade; falta de coordenação e perseverança.

Na opinião do autor supradito, a hiperatividade é a forma mais habitual de transtorno motor, sendo que os sujeitos com este problema apresentam sintomas muito próprios, como: movimentam-se continuamente; atuam impulsivamente sem pensar nas consequências dos seus atos; a sua atenção é dispersa, o que os leva a distraírem-se com frequência, a memória é deficiente, razão pela qual esquecem com facilidade as instruções, as tarefas, etc. Apresentam grande variabilidade nas suas respostas; são emotivos, reagindo com frequência aos estímulos com choro, zangas, birras; têm uma pobre coordenação visuomotora e um baixo conceito de si mesmo.

Por outro lado, a hipoatividade manifesta-se nos indivíduos que, ao contrário da hiperatividade, têm uma atividade motora insuficiente. De um modo geral, estes indivíduos têm um comportamento tranquilo, letárgico e não causam problemas, passando até despercebidos.

Uma outra perturbação da atividade motora é a falta de coordenação. Os comportamentos mais evidentes neste tipo de situação, são os descritos a

seguir: mau desempenho em atividades que exijam muita coordenação motora, como correr, saltar, agarrar as bolas, etc; não desenvolvem bem as atividades como escrever, desenhar, ou de um modo geral, aquelas que exigem uma boa integração motora e frequentemente experimentam dificuldades no equilíbrio, tal como o demonstram as suas frequentes quedas, tropeções e falta de jeito em geral.

Em suma, e de acordo com Fonseca (1984), um potencial psicomotor baixo do indivíduo interfere com as suas aprendizagens escolares, não só porque demonstra a existência de uma organização perceptivo-motora insuficiente, como também evoca alterações relevantes no processo cortical de informação.

Para concluir a abordagem das características das crianças ou jovens com DAE, resta-nos falar dos problemas emocionais ou socioeconómicos.

Na verdade, muitos sujeitos com DAE não parecem ter uma personalidade conflituosa e, por isso os desequilíbrios emocionais encontrados nestes indivíduos podem ser interpretados como uma sequência da sua deficiente organização neurológica, como uma resposta perante o tipo de dificuldades e insucessos que experimentam quando comparados com os seus companheiros, ou como uma combinação de ambas as situações (Martín, 1994).

Mercer (1994) é de opinião que muitos indivíduos com DAE, frustrados com as suas dificuldades para aprender, atuam de modo disruptivo e adquirem sentimentos negativos de autoconceito e autoestima e Kirby & Williams (1991) sugerem que os problemas emocionais ou socioeconómicos, que geralmente emergem em indivíduos com DAE, aparentemente são consequência dos seus problemas cognitivos e dos seus repetidos fracassos nas atividades escolares.

Os transtornos emocionais mais frequentes e com maior repercussão na aprendizagem são a ansiedade, instabilidade emocional e dependência; tensão nervosa; dificuldade para manter a atenção; inquietude e, por vezes, desobediência; reações comportamentais bruscas e desconcertantes; falta de controlo de si mesmo; dificuldade de ajustamento à realidade; problemas de

comunicação; autoconceito e autoestima baixos, com reduzida tolerância à frustração.

Perante esta situação é urgente ajudar os indivíduos com esta problemática a sentirem-se bem e a serem úteis no seu meio e na sociedade, em geral, através de uma aprendizagem de sucesso em sucesso, elevando as suas áreas fortes e não as suas áreas fracas, caso contrário, corre-se o risco de os distúrbios psicoemocionais, muitas vezes, amplificados pelo insucesso na escola, deslizarem para o desajustamento social levando à delinquência, criminalidade, etc.

4. Dislexia – conceito

“Ler é voar nas asas da imaginação,
É voar pelo espaço etéreo...” (António Santos)

Todos nós já ouvimos falar do termo dislexia. Talvez até muitos de nós o usemos frequentemente, tantas vezes sem qualquer fundamento. Confrontamo-nos com uma criança, um filho, um aluno que apresenta alguns problemas de leitura e logo nos socorremos do termo dislexia. Mas não será bem assim. Então o que é a dislexia?

As dificuldades intrínsecas à leitura originam problemas na aprendizagem escolar, impedindo o desenvolvimento total da criança do ponto de vista intelectual, social e emocional.

No entanto, é importante distinguir o que são problemas de aprendizagem da leitura gerais e específicos, uma vez que o grupo de indivíduos que pode apresentar dificuldades na aquisição da leitura é muito heterogéneo.

As dificuldades de aprendizagem da leitura resultam quer de fatores exteriores ao indivíduo, quer de fatores intrínsecos ao mesmo, no caso de se tratar de alguma deficiência manifestada. Assim, os fatores extrínsecos que poderão causar situações desfavoráveis à aprendizagem normal da leitura são por exemplo, a organização, pedagogia didática deficientes, a ausência ou

abandono escolar, a instabilidade familiar, as relações familiares e sociais perturbadas, meio socioeconómico e cultural desfavorecido, a privação sociocultural, os bloqueios afetivos e a falta de oportunidades adequadas para a aprendizagem. Por outro lado, os fatores intrínsecos ao indivíduo dizem respeito à presença de uma ou mais deficiências declaradas, como é o caso de deficiências sensoriais (visuais ou auditivas), da deficiência mental e das deficiências físicas e motoras.

Relativamente às dificuldades de aprendizagem específicas da leitura, estas situam-se ao nível do cognitivo e do neurológico, não existindo para as mesmas uma explicação convincente. Isto quer dizer que quando o sujeito, embora reúna condições favoráveis para a aprendizagem da leitura, não consegue ler, manifestando, por isso, inesperadas dificuldades severas de aprendizagem da mesma, então, dizemos que tem dificuldades específicas da leitura.

Sendo utilizadas várias expressões equivalentes para definir as dificuldades específicas de leitura (por exemplo, distúrbios de leitura, legastenia), (Rebelo, 1993), o termo tradicionalmente mais utilizado e popular é o de Dislexia (Citoler, 1996; Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1993; Rebelo, 1993; Casas, 1988, e Vellutino, 1980).

Segundo a etimologia grega, a palavra dislexia significa qualquer transtorno na aquisição da leitura. A dislexia deve ser entendida como um síndrome neuropsicológico, cuja causa está relacionada com uma disfunção de determinadas áreas cerebrais.

Atualmente, o termo é aceite como reportando-se a um subgrupo de desordens dentro do grupo das DAE, mas que é frequentemente usado de modo excessivo, pois tem sido transmitida a ideia falsa de que todos os indivíduos com problemas de leitura ou de aprendizagem, de um modo geral têm dislexia.

De acordo com Serra (cit. In Ribeiro & Baptista, 2006:11), “As dificuldades de leitura e escrita continuam a constituir um dos principais obstáculos que surgem ao longo da escolarização, na medida em que, além da dificuldade na aquisição da leitura e da escrita em si, causam dificuldade em outros domínios

da aprendizagem determinando todo o percurso escolar do aluno. Podem manifestar-se quanto à aquisição das competências básicas, sobretudo de decodificação, as quais poderão manter-se posteriormente, a par de dificuldades de compreensão e interpretação de textos, ou apenas quanto a estas últimas.”

Existem várias expressões semelhantes para definir as dificuldades específicas de leitura, mas o termo tradicionalmente usado é Dislexia.

A Federação Mundial de Neurologia, define-a como” a dificuldade na aprendizagem da leitura, independentemente da instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural. Depende, portanto, fundamentalmente, de dificuldades cognitivas, que são frequentemente de origem constitucional” (1968, cit. In Fonseca, 1999:290).

Esta definição ao identificar a dislexia como uma dificuldade geral em aprender a ler, levanta algumas questões que se prendem essencialmente com a sua grande abrangência, fazendo, assim, uma descrição muito reduzida das características da problemática. Deste modo, pode ser considerada uma definição exclusiva, uma vez que só nos diz o que um indivíduo com dislexia não é, não incluindo critérios que possibilitem um diagnóstico coerente. Assim, a ausência de critérios objetivos fez cair em desuso a definição da Federação Mundial de Neurologia.

A Dislexia é um problema neurológico que, embora esteja estreitamente ligado às capacidades de leitura, pode afetar todo o processamento de informação, desde a fala à escrita, passando pela escuta, pela soletração e até pela memória. Isto quer dizer que, ao falarmos de dislexia, não devemos reportar-nos só aos problemas de leitura, mas sim compreender que uma criança com dislexia pode apresentar problemas na escrita, nas relações espaciais, em seguir instruções simples, em manusear o tempo, em relembrar uma palavra, enfim, apresentar um conjunto de comportamentos que a levam, tantas vezes ao desespero.

Assim sendo, embora muitas pessoas usem com frequência a definição mais simples de dislexia – um problema grave de leitura -, existe outras definições que traduzem melhor o problema. Geralmente, essas definições

referem-se à dislexia como sendo uma forma específica de incapacidade linguística que afeta o modo como o cérebro codifica as componentes fonológicas das palavras faladas. De acordo com Snowling (2000), a essência do déficit está no processamento fonológico (identificação, articulação e uso dos diferentes sons de uma língua) e deriva de pobres representações fonológicas específicas.

Não fugindo a esta maneira de pensar, a definição apresentada por Kamhi (1992), citada por Hennig (2005:18), parece aclarar isso mesmo, dizendo o seguinte:

“A dislexia é uma desordem ao nível do desenvolvimento da linguagem cuja principal característica consiste numa dificuldade permanente em processar informação de ordem fonológica. Esta informação envolve codificar, recuperar e usar de memória códigos fonológicos e implica défices de consciência fonológica e de produção do discurso. Esta desordem, com frequência geneticamente transmitida, está por via de regra presente à nascença e persiste ao longo de toda a vida. Uma característica marcante desta desordem manifesta-se nos problemas a nível da oralidade e da escrita”.

Há ainda uma outra definição que convém ponderar, também ela muito na linha da anterior. Estamos a falar de uma definição proposta pela Orton Dyslexia Society, dos EUA (1994), hoje designada por Associação Nacional de Dislexia, que diz o seguinte:

“A dislexia é um dos vários tipos de dificuldades de aprendizagem. É uma desordem específica com base na linguagem, de origem orgânica, caracterizada por problemas na descodificação de palavras, refletindo, geralmente, capacidades reduzidas no processamento fonológico. Estes problemas na descodificação da palavra são geralmente inesperados ao considerar-se a idade ou as aptidões cognitivas, eles não são o resultado de uma incapacidade desenvolvimental generalizada ou de um impedimento sensorial. A dislexia é manifestada por uma dificuldade variável nas diferentes formas da linguagem, incluindo, para além de um problema na leitura, um problema manifesto na aquisição de proficiência na escrita e na soletração”.

As definições de Kamhi e da Associação Nacional de Dislexia dos EUA contêm pontos que são merecedores de uma reflexão. Em primeiro lugar ambas revelam para primeiro plano a importância de se considerarem as dificuldades no processamento fonológico como um indicador da presença de uma possível dislexia. Dizem ainda que a dislexia não será só um problema na leitura, mas sim um problema que se manifesta na escrita e na soletração. Em

segundo lugar, em alternativa, mencionam que a dislexia é um tipo de dificuldade de aprendizagem, frequentemente transmitida geneticamente. Acrescentam ainda que a dislexia pode ocorrer concomitantemente de palavras e não na capacidade de compreensão com outras problemáticas e que o problema parece centrar-se na descodificação de palavras e não na capacidade de compreensão da leitura, o que, de acordo com Snowling (2000), é um dado crítico, uma vez que permite diferenciar as crianças que têm problemas de leitura específicos daquelas que apresentam problemas de linguagem mais generalizados. Finalmente, esta desordem do desenvolvimento parece estar presente à nascença e prolongar-se ao longo de toda a vida.

A Associação Internacional de Dislexia, caracteriza esta problemática como sendo uma dificuldade na correção e /ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um défi ce na componente fonológica da linguagem que é frequentemente imprevis to em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais (cit. In Teles, 2009:13).

De acordo com Ribeiro e Baptista (2006:39), “A dificuldade em aprender a ler e a escrever associa-se habitualmente, a um início tardio do desenvolvimento da linguagem ao nível fonológico, articulatório e fluidez, com uma lenta progressão em tarefas iniciais de leitura e de soletração, mas também com problemas de linguagem manifestos, tanto na leitura como na escrita.”

Dislexia é um termo genérico que se tem usado para referir uma enorme dificuldade que certas crianças, com desenvolvimento normal em todas as áreas, experimentam na aprendizagem da identificação das palavras impressas, presumivelmente como resultado de deficiências estruturais.

Ainda fazendo referência às autoras anteriormente citadas, acredita-se que esta situação tem a sua origem no sistema visuo-espacial e manifesta-se

pela escrita em espelho e pela inversão das letras. É também afirmado, que os disléxicos apresentam indefinição na escolha da lateralidade manual.

De acordo com Torres e Fernández (2002:7), deve considerar-se a dislexia uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, em consequência de atrasos de maturação que afetam o estabelecimento das relações espacio-temporais, a área motora, a capacidade de discriminação perceptivo-visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e/ou a competência social e pessoal. Os sujeitos apresentam um desenvolvimento global adequado para a idade, aptidões intelectuais associadas a um funcionamento linguístico (vocabulário, raciocínio verbal e compreensão verbal) normal/elevado, e provêm de um meio sociocultural não determinado.

Habitualmente, a dificuldade em aprender a ler e a escrever associa-se a um início tardio do desenvolvimento da linguagem ao nível fonológico, articulatório e de fluidez, com uma lenta progressão em tarefas iniciais de leitura e fluidez, com uma lenta progressão em tarefas iniciais de leitura e soletração e com problemas de linguagem manifestos, tanto na leitura como na escrita, entre os 9 e os 11 anos de idade.

Outros autores realçam que as dificuldades fonológicas inerentes à dislexia podem levar a problemas na qualidade e na fluência da leitura, possibilitando, como consequências secundárias, problemas no vocabulário (dificultando o seu crescimento) e no conhecimento geral. Estes podem ter impacto na leitura e na compreensão dos textos (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003).

Pensamos que será pertinente revelar outras dificuldades associadas à dislexia, além das verificadas na linguagem escrita. Neste sentido, a esta perturbação e às dificuldades ao nível fonológico que lhe são próprias, associam-se frequentemente problemas de memória. Os indivíduos com dislexia tendem a ser mais lentos e imprecisos a nomear figuras de objetos familiares e os estudos têm também revelado uma menor capacidade na retenção de informação verbal na memória a curto prazo. Sabe-se que a codificação fonológica desempenha um papel importante na memória a longo e

a curto prazo, o que demonstra que a ideia do défi ce fonológico é coerente com a dificuldade dos disléxicos no armazenamento e recuperação de informação verbal da memória. À dislexia associam-se também dificuldades com a linguagem falada.

Habitualmente, as pessoas com esta perturbação têm dificuldade em pronunciar palavras novas e empregam mais esforço para as aprender. Esta característica vai de encontro à ideia de que, devido a uma menor especificação das suas representações fonológicas, os indivíduos com dislexia evidenciam maior dificuldade em decifrar a cadeia de sons da fala de modo a recuperarem a informação necessária à repetição (Alves & Castro, 2002).

Fernanda Viana Leopoldina (2006:50-51) partilha da opinião de Snowling, conforme revela a citação que faz de Stanovich (1991): "... a especificação do papel do processamento fonológico nas fases iniciais da aprendizagem da leitura é uma das mais notáveis histórias de sucesso científico da década passada", referindo mesmo que " o treino da consciência fonémica poderia ser " o ovo de Colombo" para prevenir as dificuldades ao nível da leitura" e acrescenta que " o treino isolado da análise fonémica, por si só, não facilita o acesso à leitura e a escrita. O treino fonológico tem de decorrer na presença da escrita para que fique clara a simbolização dos sons através das letras". A autora fala das competências de processamento fonológico como uma das mais importantes no desempenho da leitura, salientando a associação entre as competências nas tarefas de memória de trabalho para posterior desempenho em leitura e a memória sequencial. Segundo Viana, "muitas crianças ingressam na escola com níveis muito baixos de consciência fonológica, e que esta é crítica para a aprendizagem da leitura e da escrita, é imprescindível que (...) os professores que vão ensinar a ler, desenvolvam atividades visando a promoção da consciência fonológica" (Viana, 2006:10).

Inês Sim-Sim consolida da perspectiva da autora supracitada, valorizando as capacidades de análise dos sons da fala para a aprendizagem da leitura como se conclui da afirmação da mesma (2006:139-141): "entre os fatores que já influenciaram o sucesso na aprendizagem da correspondência letra-som,

essência do processo da decifração numa língua de escrita alfabética como o português, sobressai o nível de consciência fonológica (...). A aprendizagem da leitura pressupõe, por isso, a ativação de capacidades fonológicas”. Como vimos no ponto dedicado à discussão sobre a consciência fonológica, é necessário reconhecer e analisar de forma consciente as unidades de uma língua para conseguir mobilizar capacidades de reconstrução, segmentação, identificação e manipulação de fonemas de forma a dominar a consciência fonológica e, conseqüentemente automatizar a leitura. A eficiência do ensino da leitura e do sucesso dos alunos em leitura depende, segundo esta investigadora, da “combinação de atividades promotoras da consciência fonológica, com atividades de correspondência letra-som “ (2006:141), aliás determinantes para a compreensão do princípio alfabético que, por sua vez é condição necessária para o domínio da consciência fonémica.

Como é evidente não existe uma opinião unânime relativamente ao termo dislexia. No entanto, ainda que se considere que os fatores neurológicos e cognitivos, assim como a Inter-relação entre ambos, constituem os tipos de problemas fundamentais que podem condicionar a sua ocorrência, continua a ser difícil identificar uma única causa. O que sabemos com certeza é que ao falarmos da Dislexia estamos-nos a referir não só a problemas de leitura, mas também na escrita, nas relações espaciais, na obediência a instruções, na sequência temporal, na capacidade de memorização entre outros problemas que afetam os sujeitos disléxicos causando-lhes grandes transtornos no seu dia-a-dia.

Assim, perante a possibilidade de uma Dificuldade de Aprendizagem Específica é importante que o profissional de educação realize uma avaliação adequada do aluno de forma a compreender os seus problemas, maximizando os seus potenciais e promovendo o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional, através da implementação de estratégias de individualização e de diferenciação de cada aluno de acordo com a sua condição.

4.1 Causas da dislexia

Embora se considere que os factores neurológicos e cognitivos, assim como a Inter-relação entre ambos, constituem os tipos de problemas fundamentais que podem condicionar a sua ocorrência, continua a ser difícil identificar uma causa única da dislexia. As causas da dislexia podem ser neurobiológicas, genéticas ou adquiridas. A dislexia poderá ser herdada e, portanto, uma criança com dislexia tem algum pai, avô, ou outro familiar que também tem dislexia. Estudos recentes, como Pennington BF. Update on Genetics of Dyslexia (2003), apontam alguns cromossomas como responsáveis pela dislexia e que comprovam a sua hereditariedade. As investigações científicas estão deste modo, centradas na identificação dos genes implicados nesta perturbação.

As regiões cerebrais responsáveis pelas alterações psicolinguísticas nestas crianças localizam-se no hemisfério esquerdo do cérebro e apresentam uma menor ativação das áreas cerebrais responsáveis pela descodificação fonológica, leitura e escrita.

Diferentemente de outras pessoas que não sofrem de dislexia, os indivíduos com dislexia processam informações numa área diferente de seu cérebro; assim, os cérebros destes indivíduos são perfeitamente normais. A dislexia parece resultar de falhas nas conexões cerebrais.

Para alguns investigadores (Rack e Zeffiro 2000), a dislexia é causada por um défice no sistema de processamento fonológico motivada por uma “disrupção” no sistema de processamento neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico, dificultando 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.

De acordo com Torres e Fernandez (2002), a inclusão de uma rubrica sobre o estudo e a análise das possíveis causas da dislexia parece pressupor a existência de um conhecimento preciso acerca das mesmas. No entanto, ainda que se considere que os factores neurológicos e cognitivos, assim como a inter-

relação entre eles, constituem os tipos de problemas fundamentais que podem condicionar a sua ocorrência, continua a ser difícil identificar uma causa única da dislexia. Mesmo assim, as autoras, com o intuito de facilitar o conhecimento desta perturbação procedem a uma análise dos contributos das perspetivas neuropsicológicas e cognitiva, as quais permitem especificar a origem do fracasso nas estratégias e nos processos concretos implicados na leitura, escrita e soletração.

4.1.1 Factores neurológicos

Ainda de acordo com as autoras acima referidas (2002:8), tem sido estudada a relação entre dominância cerebral, lateralidade e erros dos sujeitos com dislexia. Numa primeira fase subsistiu a ideia que os disléxicos careciam de dominância hemisférica para a linguagem. Apontam como principais razões que apoiavam esta afirmação, as seguintes:

- a) Estes sujeitos produzem inversões e imagens em espelho – por exemplo: *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.

Porém, estas constatações, aparentemente tão evidentes, devido a alguns erros característicos dos disléxicos, apresentam algumas fraquezas. Senão vejamos:

- a) Nem todos os disléxicos produzem erros de inversão ou em espelho;
- b) Não contemplam a plasticidade do funcionamento hemisférico no decurso do desenvolvimento;
- c) Comportam problemas metodológicos no que diz respeito às possíveis diferenças entre rapazes e raparigas (Lennenberg, 1975).

4.1.2 Fatores 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 Torres e Fernández (2001), incluem as formas de codificar ou elaborar a informação linguística e os modos de a descodificar ou analisar, utilizando a memória, a análise de formas das letras, sons e outros. A grande vantagem de identificar estas estratégias é a possibilidade de realização de predições acerca dos diferentes problemas que podem surgir na evolução de letras ou palavras.

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

Os principais défi ces cognitivos encontrados em sujeitos, de acordo com trabalhos desenvolvidos numa perspetiva cognitivista são:

- Défi ces percetivos e de memória
- Défi ces no processamento verbal

4.1.3 Défi ces percetivos e de memória

Todos os trabalhos que tentaram demonstrar a existência de problemas percetivos nas crianças com dislexia fracassaram. No entanto, chegaram à conclusão de que os indivíduos com dislexia têm problemas percetivos quando os estímulos apresentados têm um carácter verbal. Os sujeitos que evidenciam problemas na leitura não apresentam dificuldades a nível de perceção visual, mas já as manifestam quando se requer a atribuição de um nome – uma “etiquetagem” verbal – a uma configuração visual. A investigação realizada com bons e maus leitores, aos quais foi pedido que desenhassem de memória, certo tipo de figuras que lhes tinham sido apresentadas anteriormente,

verificou-se que os que tinham problemas de leitura, apresentavam um rendimento baixo quando associavam itens verbais aos estímulos a recordar.

4.1.4 Défi ces no processamento verbal

A análise dos problemas concretos de linguagem das crianças disléxicas, permite considerar que não se trata de um problema conceptual, uma vez que a sua inteligência é normal, surgindo as dificuldades nos momentos em que têm de se abstrair e generalizar informação verbal, em tarefas de transferência de informação, ou quando têm de realizar integrações visuoverbais.

Segundo Smith (1983), as crianças com dislexia têm de uma maneira geral uma compreensão leitora deficiente. Quando lêem, recordam-se essencialmente das cadeias de palavras letra-a-letra, mas não conseguem lembrar-se dos termos exatos nem dos seus significados.

As crianças com dislexia são maus leitores, porque traduzem a entrada visual das letras para um código de base sonora ou falada, o qual é desnecessário para a leitura.

Para Torres e Fernández (2001), é também evidente um problema linguístico na área da sintaxe. Revelam ainda um vocabulário reduzido, menos fluidez nas descrições verbais e uma elaboração sintática menos complexa. Verifica-se também falhas na análise sonora das letras e grafemas. Estes erros explicam alguns dos problemas destas crianças, tanto na leitura como na escrita. De facto, para o domínio ortográfico completo e para uma leitura correta e compreensiva é preciso que o sujeito descodifique - analise as letras e as palavras, para posteriormente, as transformar em sons ou num código que se assemelhe à fala – codificação.

Quanto ao processamento verbal dos sujeitos com dislexia, os estudos são mais concludentes. Estes não têm dificuldade no processamento verbal geral, uma vez que são capazes de utilizar e compreender a linguagem. O seu problema reside na codificação fonológica, dado ao fracasso em tarefas de soletração, leitura e escrita. O problema surge quando têm que transformar letras ou palavras num código verbal.

Apesar das várias opiniões que se conhecem acerca das possíveis causas da dislexia, surge agora uma nova teoria sobre a causa, a raiz, desta condição neurológica hereditária caracterizada por dificuldades graves e persistentes na leitura e escrita, e que afeta aproximadamente 5-10 % de crianças e adultos, ou seja, milhões de pessoas no mundo.

Assim sendo, é Ibarra (2013) que nos dá a conhecer através de um artigo “As raízes da Dislexia”, que uma equipa de pesquisadores da Universidade de Leuven, na Bélgica, depois de analisar as duas teorias prevalentes, concluiu que as raízes da dislexia estão numa má conexão nas representações fonéticas no cérebro e não na qualidade dessas representações.

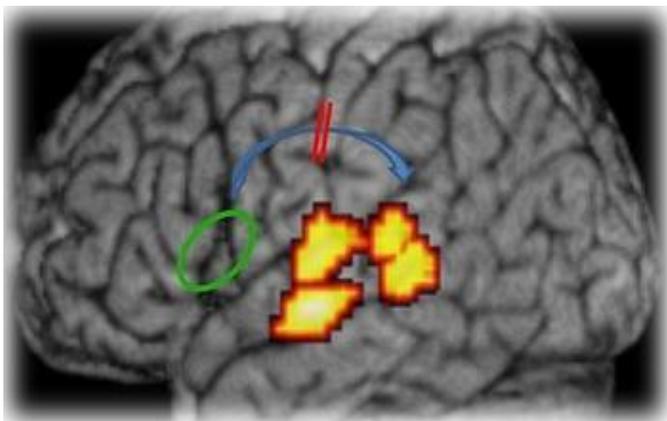


Figura 8: As áreas do cérebro onde as representações fonéticas são recebidas.

Os pesquisadores combinaram diversas técnicas de neuroimagem para analisar 22 indivíduos normais e 23 adultos disléxicos, a fim de desvendarem se a dislexia foi causada pela má qualidade das representações fonéticas ou dificuldade de acesso a uma representação intacta. Os seus resultados indicam que as representações dos sons da fala estão intactas, o que existe é uma conexão disfuncional entre as áreas frontal e temporal da linguagem que impede o acesso eficiente às representações. Quanto pior a conexão, refere o pesquisador Maaïke Vandermosten, “menor a capacidade para realizar provas escritas, leitura e aprendizagem a que os voluntários foram submetidos”. Para melhor compreensão, Barts Boets, coordenador do trabalho apresenta a seguinte analogia: "Pense num número de computadores em rede: durante muito tempo, pensou-se que, na dislexia, o que acontecia era que a

informação armazenada no servidor estava degradada, mas, na realidade, não é assim. A informação está intacta; o que falta é a conexão para aceder a essa informação, que é demasiado lenta e está danificada”.

Ainda de acordo com este investigador é importante conhecer a origem da dislexia por diversos motivos: “sob o ponto de vista teórico, oferece uma maior compreensão do problema; contudo, mais importante do que isso, informa-nos acerca de uma disfunção numa conexão muito específica a qual se deve ter em conta no momento de escolher a intervenção mais adequada”. As atuais terapias dirigidas à dislexia estão desenhadas para melhorar a qualidade das representações, comenta outro dos investigadores, Hans Op de Beeck. “A boa notícia é que estas intervenções melhoram esta qualidade de acesso”. Além disso, acrescenta, “com o conhecimento atual, poderíamos desenhar, no futuro, intervenções mais específicas e eficazes que visem especificamente a melhoria da ligação entre as regiões temporal e frontal da linguagem”. Neste sentido, Boets considera que algumas técnicas inovadoras não invasivas de estimulação cerebral, como a estimulação magnética transcranial, poderão ser utilizadas. Além disso, os resultados do estudo publicado na revista Science também podem lançar alguma luz sobre a aprendizagem em geral. Assim, Pol Ghesquière diz: “Nós estamos a explorar o início da aprendizagem da leitura e as diferentes fases durante o desenvolvimento da leitura num grupo de crianças de 5 anos de idade com risco hereditário para a dislexia”. Isso, explica ele, poderia levar à deteção de marcadores precoces de dislexia, e, portanto, a intervenções preventivas.

Numa sociedade letrada como a presente, não ser capaz de ler e escrever não só afeta a educação e o desenvolvimento cognitivo, mas também tem um grande impacto nos aspetos emocionais e sociais, bem-estar individual ou acesso a oportunidades de trabalho. Boets explica que a maioria dos idiomas utiliza um sistema de escrita alfabética, o que significa que as unidades de som de voz básicos (fonemas) são representados por símbolos visuais (grafemas). Assim, aprendendo as regras de correspondência grafema-fonema, uma criança pode aprender a ler e escrever.

Assim sendo, será que poderemos afirmar com mais legitimidade, que um problema na conexão entre áreas cerebrais da linguagem frontal e temporal será a causa deste distúrbio neurológico caracterizado por dificuldades graves e persistentes na leitura?

4.2. Principais tipos de dislexia

De acordo com Torres e Fernández (2002), a grande diversidade de estudos sobre as dificuldades de leitura e escrita tem possibilitado que se considere, de modo unânime, a existência de diferentes subgrupos de dislexia.

Iniciaremos por fazer a classificação das dislexias tendo em conta o momento do surgimento. Assim, uma primeira e importante distinção que é fundamental fazer-se é entre as dislexias adquiridas e as dislexias evolutivas ou desenvolvimentais (Citoler, 1996).

As dislexias adquiridas são as que caracterizam as pessoas que tendo previamente sido leitor competente perdeu essa habilidade como consequência de uma lesão cerebral.

As dislexias evolutivas ou desenvolvimentais englobam os indivíduos que experimentam dificuldades na aquisição inicial da leitura.

Deste modo, a principal diferença das dislexias adquiridas relativamente às dislexias evolutivas ou desenvolvimentais reside exatamente no facto de que nas primeiras existe um acidente conhecido que afeta o cérebro (traumatismo craniano, lesão cerebral) e que pode explicar a alteração, ao passo que nas desenvolvimentais as causas são desconhecidas.

De entre os vários tipos de dislexia adquirida, centraremos a nossa atenção apenas em três delas - a fonológica, a superficial e a profunda – uma vez que começam a surgir provas de que elas também existem nas dislexias desenvolvimentais e apresentam características semelhantes.

Na dislexia fonológica, os indivíduos leem através da via léxica ou direta, já que a fonológica (subléxica ou indireta) está alterada. Assim, as pessoas com este tipo de alteração caracterizam-se por ser capazes de ler as

palavras regulares ou irregulares desde que lhe sejam familiares, sendo, no entanto, já que não podem utilizar o mecanismo de conversão de grafemas em fonemas.

Os disléxicos fonológicos cometem muitos erros morfológicos ou derivados e na leitura das pseudopalavras. O melhor procedimento para o seu diagnóstico é comparar se existem diferenças significativas entre a leitura de palavras e a leitura de pseudopalavras.

Por sua vez, na dislexia superficial, os indivíduos podem ler através do procedimento fonológico, mas não o conseguem fazer por intermédio da via léxica (ou indireta), ou seja, o reconhecimento das palavras é feito através do som. Os disléxicos superficiais, geralmente são incapazes de reconhecer uma palavra como um todo e por isso, têm graves dificuldades com as palavras irregulares e excepcionais, lendo melhor as palavras regulares, familiares ou não. Por tal, os indivíduos com este tipo de alteração utilizam frequentemente estratégias de tentativa e erro para detetarem se acertam com a pronúncia adequada da palavra, acedendo assim ao significado desta quando acertam com a pronúncia correta.

Todavia, estas pessoas manifestam ainda outras características: por um lado, possuem capacidade para ler pseudopalavras, apesar de cometerem erros de regularização das palavras irregulares, uma vez que utilizam as regras de correspondência entre os fonemas e os grafemas para as ler; por outro lado, fazem confusão entre palavras homófonas (palavras que têm o mesmo som (fonologia) mas que são ortograficamente diferentes), porque ao acederem ao léxico através do som e não da ortografia das palavras, o leitor não pode distinguir e estabelecer adequadamente o seu referente quando lê essas palavras de modo isolado, fora de um contexto.

Outros erros característicos da dislexia superficial são os erros de omissão, adição ou substituição de letras, para a qual a melhor prova de diagnóstico é a comparação entre a leitura de palavras regulares e a leitura de palavras irregulares, ou, como alternativa, a utilização de uma lista de palavras homófonas que depois de lidas têm que ser contextualizadas.

Finalmente, no caso da dislexia profunda, ambos os procedimentos de leitura estão alterados e esta é caracterizada principalmente por uma leitura mediada pelo significado, com grande presença de erros de tipo semântico. Podem aparecer outros tipos de erros, sendo frequentes diversas combinações dos erros associados às outras formas de dislexia. Deste modo, e em síntese, os indivíduos com esta problemática não podem ler pseudopalavras, têm dificuldade para aceder ao significado das palavras, cometem frequentemente erros visuais e derivados e manifestam dificuldade na leitura das palavras abstratas e verbos.

Como já relatamos, ao contrário das dislexias adquiridas que se caracterizam por uma habilidade para ler, as dislexias evolutivas ou desenvolvimentais manifestam-se por uma deficiência grave na aprendizagem da leitura, de tal modo que os indivíduos disléxicos têm dificuldade para aprender a ler, apesar de: i) não existir uma lesão cerebral; ii) estarmos na inteligência normal; iii) estarem excluídos outros problemas, tais como alterações emocionais severas, contexto sociocultural desfavorecido, carência de oportunidades educativas adequadas ou desenvolvimento insuficiente da linguagem oral.

A problemática concebida à volta da possível existência de subtipos dentro da dislexia desenvolvimental e de recentemente terem surgido trabalhos que corroboram a existência de grupos de indivíduos dentro dos disléxicos com diferentes comportamentos de leitura levaram a que fossem propostas diversas classificações que com diferentes denominações convergiam no assinalar principalmente dois tipos claros de dislexia desenvolvimental, os quais estavam relacionados com a dificuldade para estabelecer um dos dois procedimentos da leitura – léxico e subléxico, sendo também referido um tipo misto que compreendia os indivíduos com dificuldades em ambos os procedimentos.

De acordo com este assunto, Citoler (1996) aponta que estes três tipos de dislexia desenvolvimental têm características idênticas aos três tipos de dislexia adquirida. No nosso estudo faremos referência a algumas das principais classificações referidas ao longo dos últimos anos, porém, outras

classificações foram também apontadas para a categorização das dislexias desenvolvimentais.

Deste modo, uma primeira diferenciação geralmente aceite é estabelecida entre dislexia visual e dislexia auditiva.

Referimo-nos a dislexia visual quando, com uma visão normal, existe a impossibilidade de interpretar o que se vê, ou seja, existe uma falha na capacidade de ligação entre o sinal e o seu significado. Assim, ao ler, a criança, realiza movimentos oculares pouco frequentes, tanto no que se refere à direção dos olhos como às pausas que faz. Como lê as letras ou as sílabas invertidas, tem dificuldade em perceber o sentido, e como se sente frustrada com esta situação faz de tudo para não ler. Além disso, não tem um sentido normal da ordem e da sequência e comete erros face à posição das letras, sobretudo, se estas estão isoladas (p-q; b-d; M-W e outras), o que leva a captar determinadas palavras ou sílabas com um significado diferente.

Como tal, Fonseca (2008) apresenta como características do comportamento do indivíduo que manifesta dislexia visual as seguintes:

- a) Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras;
- b) Dificuldades na memorização de palavras;
- c) Confusão na configuração de palavras;
- d) Frequentes inversões, omissões e substituições;
- e) Problemas de comunicação não verbal;
- f) Problemas na grafomotricidade e na visuomotricidade;
- g) Dificuldades na perceção social;
- h) Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita. (Fonseca, 2008:471- 472).

No que respeita à dislexia auditiva, esta surge quando o exame audiométrico revela uma normalidade total, no entanto, o indivíduo não consegue aproximar-se da perceção exata, isto é, há uma obstrução da relação entre o som e os símbolos linguísticos. Desta forma, a criança disléxica auditiva

percebe os sons separados, sem uma continuidade e não distingue auditivamente palavras que soam de forma similar (dente-ente-mente, etc.) e, por isso, confunde-as ao representá-las graficamente, assim como apresenta dificuldades ortográficas, uma vez que os erros e os riscos são uma constante da escrita destas crianças.

Assim, de acordo com o autor mencionado, as características do comportamento de um sujeito com dislexia auditiva são as seguintes:

- a) Problemas na captação e na integração dos sons;
- b) Não-associação dos símbolos gráficos com as suas componentes auditivas;
- c) Não-relacionação dos fonemas com os monemas (parte e todo da palavra)
- d) Confusão de sílabas iniciais, intermédias e finais;
- e) Problemas de percepção e imitação auditiva;
- f) Problemas de articulação;
- g) Dificuldades em seguir orientações e instruções;
- h) Dificuldades de memorização auditiva;
- i) Problemas de atenção;
- j) Dificuldades de comunicação verbal (Fonseca, 2008:471- 472).

Foram ainda identificados dois subtipos de dislexia de desenvolvimento (ou evolutivas); a “audiolinguística” e a “visuoespacial”. Para tal, foram utilizadas uma série de provas neurológicas, incluindo a WISC, o Teste das Matrizes Progressivas de Raven e uma análise linguística dos erros de leitura e escrita.

Deste modo, os sujeitos com dislexia “audiolinguística” apresentam atraso na linguagem, perturbações articulatórias (dislalias), dificuldades em nomear objetos (anomia) e erros na leitura e na escrita, devido a problemas nas correspondências grafemas-fonemas. Além disso, o seu quociente

intelectual (QI) verbal é inferior ao da realização. Quanto aos disléxicos “visuoespaciais”, estes revelam dificuldades de orientação direita-esquerda, de reconhecimento de objetos familiares pelo tato (agnosia digital), fraca qualidade da letra (disgrafia) e erros de leitura e a escrita que indicam falhas na codificação da informação visual, como por exemplo, inversões de letras e palavras ou escrita invertida ou em espelho. Neste grupo, ao contrário do anterior, o QI verbal é superior ao de realização.

Em jeito de conclusão, pode-se afirmar, que atualmente admite-se que os indivíduos com dislexia desenvolvimental não formam uma população homogénea e que o seu fracasso reside na impossibilidade de desenvolverem um dos mecanismos componentes do sistema de leitura de palavras (via léxica e via subléxica), ou, nos casos mais graves, em ambos os mecanismos ou procedimentos do sistema de leitura.

Posto isto, entende-se que a leitura nas suas componentes de descodificação e compreensão surge como um dos problemas mais citados quando falamos de DAE.

4.3 Comportamentos e problemas escolares associados à dislexia

A dislexia tem associada uma grande variedade de sintomas ou características implícitas que estão sujeitas a alterações importantes de acordo com o momento em que se manifestam.

Tendo em conta a quantidade de capacidades determinadas pelo funcionamento cognitivo – perceção, atenção e memória, etc. – e sabendo-se que os problemas cognitivos estão na base da dislexia, é fácil entender que as características da dislexia sejam muitas e diversificadas. Além disso, tendo em conta que é na aprendizagem da leitura e da escrita que tais características começam por se declarar, é provável que se vão alterando em função das exigências escolares.

Atualmente existe uma proliferação de listagens de sinais e sintomas disléxicos. Ainda que nem todos se manifestem nas crianças disléxicas, o certo é que uma percentagem elevada está associada à dislexia. O conhecimento

das características – sinais e sintomas – de qualquer perturbação, problema ou dificuldade permite que os pais e os professores sinalizem a criança para um especialista, para além de constituir importante informação diagnóstica para este profissional.

De um modo geral, as características da dislexia podem agrupar-se em dois grandes blocos: comportamentais e escolares:

No que diz respeito às primeiras, Thomson (1992) destaca, como traço comum, a ansiedade, a qual pode manifestar-se, quer a criança tenha assumido de forma extrema o seu problema, observando-se um baixo autoconceito, aparecimento de condutas típicas de etapas ou anos anteriores e perturbações psicossomáticas – problemas de sono, problemas digestivos, alergias, etc., quer tente compensar o seu fracasso escolar através da busca de popularidade ou manifestando comportamentos agressivos para com os colegas. (cit. in, Torres e Fernández, 1999:13-14).

Sem dúvida alguma, a maioria das crianças disléxicas mostra-se insegura ou excessivamente vaidosa e em consequência do seu problema escolar, demonstra falta de atenção, consequência de fadiga que advém da tentativa de superar as dificuldades perceptivas e um grande desinteresse pelo estudo, dado que os maus resultados provocam falta de motivação e de curiosidade.

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 particular incidência contam-se a história (problemas em adaptar as sequências temporais), a geografia (dificuldade no estabelecimento de coordenadas) e a geometria (dificuldades nas relações espaciais).

De forma geral, a leitura das crianças disléxicas é lenta, sem ritmo, com leitura parcial de palavras, perda da linha que está a ser lida, confusões quanto à ordem das letras – por exemplo: sacra em vez de sacar – inversões de letras ou palavras – por exemplo: pró em vez de por – e mistura de sons ou incapacidade para ler fonologicamente.

Na escrita, é afetada a componente motora do ato de escrever, provocando compreensão e cansaço muscular, que por sua vez, são responsáveis por uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas. Também a ortografia pode estar muito afetada devido a uma percepção e memorização visual deficientes.

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, portanto, ter problemas de orientação ou de direção, em associar rótulos verbais e conceitos direcionais, etc. As dificuldades nas tarefas relativas às inúmeras funções a realizar diariamente têm origem, de acordo com Thomson (1992), em disfunções neurológicas leves, de que são exemplo os problemas ligeiros de coordenação e de maturação, que se manifestam em atrasos no início da marcha e da linguagem e que afetam ainda a percepção visual, auditiva, a memória e o domínio psicomotor.

Segundo Serra e citando Mark Selikowitz (1999), “A dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem, ou seja, é uma condição inesperada e inexplicável que ocorre numa criança de inteligência média ou superior, caracterizada por um atraso significativo em uma ou mais áreas de aprendizagem”.

O aluno disléxico pode efetuar uma leitura muito inicial e imprópria para o seu nível escolar (silabada, com hesitações e alterações, sem ritmo e expressão e/ou com dificuldades de interpretação), apresentar alterações na linguagem oral e escrita (na ortografia, morfossintaxe, grafomotricidade) e, alguns, dificuldades em Matemática. Estas manifestações têm a sua génese em áreas instrumentais que se apresentam mal desenvolvidas, fracas, e que, constituindo pré-competências em relação ao ato de ler (assente em símbolos gráficos e fonéticos a serem reconhecidos, associados, integrados, combinados, interpretados a uma velocidade cada vez maior), se não apresentarem um adequado desenvolvimento que permita um uso rápido, provocam alterações na aquisição e no desenvolvimento da leitura-escrita.

Em que áreas instrumentais, geralmente os alunos disléxicos apresentam atraso?

- na psicomotricidade – na interiorização da imagem do corpo; se não consegue reconhecer, sentir, no seu próprio corpo, o atrás, ao lado, à frente, a direita e a esquerda, etc., encontra-se “desamparado” em relação ao mundo exterior; para se orientar no espaço necessita de conhecer o seu próprio corpo, interiorizar a sua estrutura;

- na lateralidade – o não reconhecimento de direita-esquerda no seu corpo ou no de outra pessoa ou no exterior leva à insegurança, à confusão;

- na orientação espaciotemporal – não conseguir situar-se no espaço, num mapa ou no globo terrestre e/ou não compreender a orientação dos símbolos gráficos, compreender um gráfico, uma tabela de dupla entrada; não aprender a ver as horas, a distinguir os dias da semana, os meses do ano ou relacionar acontecimentos ordenados no tempo;

- ao revelar problemas perceptivos auditivos e visuais – competências fonológicas como distinguir sons, reconhecer palavras e seus elementos, não atender a pormenores visuais – até ao copiar um texto poderão fazê-lo com erros graves -, não reconhecer palavras já conhecidas e ler com hesitações e alterações, sem ritmo e expressão ou fazer erros na escrita, do tipo confusões, inversões, adições, omissões, ligações, separações ou substituições, desrespeito de regras;

- nas competências psicolinguísticas – ao falar poderão alterar a estrutura da frase ou da palavra e a sua linguagem compreensiva e/ou expressiva estar muito empobrecida; os traçados grafomotores podem apresentar-se alterados, dado o baixo controlo e destreza motora fina e/ou porque tomam direção inadequada;

- nas dificuldades de atenção e de memória – imediata ou de longo prazo, não recordando nem retendo séries sequenciais ouvidas, nem memorizando visualmente símbolos gráficos, palavras ou letras. Estas competências constituem “alicerces” em relação à aquisição da leitura compreensiva-escrita-matemática. A leitura só é possível quando, a partir de

uma maturidade indispensável, são possíveis a integração e o reconhecimento de diferenciações. Como este processo implica captar e interpretar símbolos verbais impressos, ela é uma das formas mais abstratas de estudo. O processo de linguagem implica:

- Receção, ou seja, a capacidade de ouvir e ler compreensivamente;
- Integração da informação recebida;
- Expressão, isto é, falar ou escrever.

Estas três vertentes encontram-se interligadas e são indissociáveis. Quando um dos aspetos referidos não se encontra bem desenvolvidos, isso vai manifestar-se em dificuldades reais no processo de aprendizagem. Atrasos significativos em alguma ou algumas das áreas instrumentais acarretam fraca realização generalizada, uma vez que, por sua vez, ler-compreender-escrever-raciocinar-escutar-reter são competências transversais a qualquer disciplina escolar (Serra 2005: 4-5).

Ainda que muitos profissionais considerem que as sequelas da dislexia se prolongam pela vida adulta, a deteção precoce do problema e uma intervenção adequada podem criar condições para um futuro desempenho profissional de bom nível. No entanto, as dificuldades como a automatização de certas noções espaço-temporais, ou a falta de fluidez da expressão oral, são difíceis de ultrapassar.

Uma vez que se defende que a deteção precoce da dislexia, tal como noutras perturbações ou problemas, é altamente benéfica para a redução do seu impacto, é fundamental referir os chamados indicadores primários da futura dislexia. Estes indicadores podem verificar-se a dois níveis: na fala ou linguagem e na psicomotricidade. Para qualquer deles, a faixa etária mais típica de manifestação situa-se entre os 4 e os 6 anos, aproximadamente.

Segundo R. Torres e P. Fernández (2001:15), os indicadores primários de uma provável dislexia, são os seguintes:

Na fala e linguagem:

- Dislalias ou problemas articulatórios (confusões entre fonemas, omissões em sílabas compostas e inversas, inversões, etc.);
- Vocabulário pobre;
- Falta de expressão;
- Compreensão verbal deficiente.

Na psicomotricidade devem destacar-se:

- Atraso na estruturação e no conhecimento do esquema corporal;
- Dificuldades senso-perceptivas responsáveis pela confusão entre cores, formas, tamanhos e posições;
- Dificuldades motoras na execução de exercícios manuais e de grafismos,
- Tendência para a escrita em espelho: por ex. o p em vez do q, b em vez de d.

Ainda segundo as autoras supracitadas (p.15), “uma intervenção correta permite minimizar o impacto das manifestações mais tardias da dislexia, como seja, a dificuldade em elaborar frases corretamente, a utilização inadequada de tempos verbais, a leitura vacilante e mecânica, ou as dificuldades de compreensão, principalmente quando a leitura é silenciosa.”

Por sua vez, Coelho (2013) esclarece-nos que, em termos cognitivos, a criança disléxica apresenta desempenhos superiores nas funções não-verbais, comparativamente às funções verbais. Demonstra, ainda, insegurança e baixa autoestima. É frequente a relutância nas atividades de leitura e escrita. Pode revelar algumas ou a maioria das seguintes características:

Quadro 1. CARACTERÍSTICAS DA DISLEXIA

Expressão oral	Leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none">- Dificuldade em selecionar palavras adequadas;- Revelar pobreza de vocabulário;- Dificuldade na articulação de ideias.	<ul style="list-style-type: none">- Revelar pobreza de vocabulário;- Dificuldade na articulação de ideias.- Apresentar uma soletração defeituosa;- Na leitura silenciosa murmurar ou movimentar os lábios;- Perder a linha da leitura;- Revelar problemas de compreensão semântica;- Dificuldades acentuadas da consciência fonológica;- Confundir/inverter/substituir letras, sílabas ou palavras;- Na escrita ter dificuldade na composição e organização de ideias.

Adaptado de Coelho, 2013

Segundo a autora, pode ainda apresentar dificuldades em guardar e recuperar, nomes, palavras, letras do alfabeto, datas, etc; dificuldades em orientar-se no espaço; dificuldades na disciplina de história ou geografia; e na aprendizagem de uma segunda língua.

Algumas estratégias para intervenção em dislexia, apontadas pelo autor, são: (i) instruções explícitas; (ii) ensino intenso, apoio complementar e reforço constante; (iii) usar material de leitura adequado ao nível de competência da criança; (iv) evitar leitura em voz alta e permitir treino prévio; (v) estimular treino de leitura silenciosa; (vi) dar pistas que indiquem para onde vai o texto; (vii) utilizar material diversificado, incluindo o corpo, para desenhar as letras; (viii) usar a manhã para ensinar a matéria mais complexa; (ix) os enunciados devem ser claros, curtos com letras bem legíveis e espaços adequados entre letras; (x) as instruções podem ser complementadas com informação oral, para reforçar a compreensão do que é lido.

4.4 A importância do diagnóstico e intervenção precoces

Tal como já foi referido anteriormente, a deteção precoce da dislexia, tal como noutras perturbações ou problemas, é altamente benéfica para a redução do seu impacto. Assim, a prevenção da dislexia com base num diagnóstico precoce, é da responsabilidade do educador no pré-escolar, uma vez que a faixa etária mais simbólica da manifestação se situa entre os 4 e os 6 anos aproximadamente.

Na opinião de J. A. Portellano (1991), embora a dislexia seja um transtorno neurofisiológico, são também visíveis transtornos de conduta, tal como, baixa autoestima, oposição, inibição, transtornos neurovegetativos, etc. Todas estas alterações emocionais fazem com que exista um maior grau de desajuste na criança.

Este autor alerta que durante o período pré-escolar as alterações precoces de uma eventual dislexia já se encontram presentes na maioria dos casos fazendo referência aos sintomas que com maior frequência aparecem:

- a. Antecedentes de parto distócico até sete vezes maior que em leitores normais;
- b. Atraso na idade de aquisição da linguagem e considerável incremento de logopatias;
- c. Transtornos psicomotores de diversa índole que incluem desde uma deficiente lateralização até à dificuldade de execução das praxias finas;
- d. Débil desenvolvimento da consciência fonológica.

O neuropsicólogo defende que a falta de consciência fonológica pode considerar-se como uma das mais-valias mais importantes da neurolinguística contemporânea no diagnóstico da dislexia.

Por outro lado, apresenta a plasticidade cerebral como um excelente elemento no diagnóstico e intervenção precoce das deficiências leitoras, sendo sempre maior na infância do que na idade adulta.

Com o seu artigo na revista Portuguesa de Clínica Geral (2004: 3) Paula

Teles, propõe-se sumariar os resultados dos recentes estudos sobre Dislexia e a Nova Ciência da Leitura.

O seu objetivo é contribuir para um conhecimento atualizado desta perturbação, alertar e sensibilizar para os sinais indiciadores de futuras dificuldades, possibilitar a avaliação e intervenção precoce, em síntese, prevenir o insucesso antes de acontecer.

A intervenção é um desafio que se coloca a todos os responsáveis pela saúde e desenvolvimento infantil: médicos, psicólogos, investigadores, professores das escolas superiores de educação, professores, pais e governantes.

Os resultados dos estudos recentemente publicados pela OCDE, sobre o nível de literacia e o sucesso escolar, colocam Portugal nos últimos lugares constituindo mais um sinal de alerta e preocupação.

Este artigo pretende ser um contributo para a sinalização e orientação das crianças em risco, ou com dificuldades, nesta aprendizagem tão determinante no percurso das suas vidas.

De acordo com a perspetiva de Teles, (2004: 13-14), “sendo a dislexia como uma perturbação da linguagem, que tem na sua origem dificuldades a nível do processamento fonológico podem observar-se algumas manifestações antes do início da aprendizagem da leitura”.

Quanto mais cedo um problema for identificado mais rapidamente se pode obter ajuda. A identificação, sinalização e avaliação das crianças que evidenciam sinais de futuras dificuldades antes do início da escolaridade permite a implementação de programas de intervenção precoce que irão prevenir ou minimizar o insucesso.

Nesta linha de pensamento, também Fonseca (2008) e Cruz (2007) destacam a importância de uma identificação precoce, na medida em que esta ao ser efetivada já no pré-escolar, poderá revelar sinais que poderão levar ao insucesso escolar e que necessitam de resolução mediante um programa de intervenção adequado.

Estudos recentes comprovam que as crianças que apresentam dificuldades no início da aprendizagem da leitura e escrita dificilmente

recuperam se não tiverem uma intervenção precoce e especializada. Os maus leitores no 1º ano continuam invariavelmente sendo maus leitores, as dificuldades acumulam-se ao longo dos anos.

Após os 9 anos de idade, o tempo e o esforço despendidos na reeducação aumentam exponencialmente.

Como é definida por Fonseca, “a identificação não é um diagnóstico. Trata-se de um processo de despistagem e de rastreio visando uma intervenção pedagógica compensatória. Não se trata de um fim em si próprio, nem apenas de uma descrição; ela implica, antes de mais, uma prescrição psicoeducacional, tendo em atenção as necessidades educacionais específicas das crianças” (Fonseca, 2008:324).

Deste modo, o professor deve ser o primeiro elemento de avaliação e só depois, se necessário, se deve recorrer aos especialistas. Daí a importância de todos os professores e profissionais ligados à educação terem formação neste âmbito.

Ainda seguindo a mesma linha de ideias, Hennigh (2003) destaca que apesar de o professor não diagnosticar dislexia ou qualquer outro tipo de dificuldade de aprendizagem, porque estas devem ser determinadas por especialistas, a verdade é que o professor é, muitas vezes, o primeiro a detetar um possível problema ao nível da leitura, ou uma dificuldade de aprendizagem, e por isso, deverá ser ele a referenciar a criança para uma avaliação compreensiva.

Tal como refere Cruz (2009), é necessário o contributo de vários profissionais, tais como professores especializados, psicólogos, pedagogos e, em alguns casos, o neurologista, o pediatra. Todos estes profissionais são indispensáveis para identificar crianças com DAE, uma vez que não é tarefa fácil a sua deteção.

Sendo a dislexia uma perturbação de origem neurobiológica e genética, sendo as diferenças cerebrais e os processos cognitivos “herdados” pode inferir-se que as dificuldades das crianças com dislexia são permanentes e imutáveis? Pensamos que não, acreditamos que é possível introduzir melhorias através de uma intervenção especializada.

Como já referimos, os resultados dos estudos de Sally Shaywitz provam que é possível “reorganizar” os circuitos neurológicos se for implementado um programa reeducativo concebido com base nos novos conhecimentos neurocientíficos.

Os novos conhecimentos sobre o modo como os leitores iniciantes aprendem a ler e sobre os défi ces que impedem o sucesso nesta aprendizagem tiveram implicações importantes nas práticas educativas.

Actualmente verifica-se um grande consenso, quer em relação aos princípios orientadores, estratégias educativas, quer em relação aos conteúdos, o que ensinar.

Em jeito de conclusão, recorrendo a uma identificação e a um diagnóstico precoces realizada pelo professor e na escola, os problemas educacionais poderão mais facilmente ser solucionados. Para tal, é necessário estudar o envolvimento familiar e o envolvimento escolar, introduzindo aí as modificações necessárias antes de centrar todo o problema na criança.

4.5. Alguns sinais de alerta

Sendo a dislexia como uma perturbação da linguagem, que tem na sua origem dificuldades a nível do processamento fonológico podem observar-se algumas manifestações antes do início da aprendizagem da leitura.

A linguagem e as competências leitoras emergentes são os sinais preditores mais relevantes de futuras dificuldades para a aprendizagem da leitura, as competências perceptivas e motor não são preditores significativos.

Existem alguns sinais que podem indiciar dificuldades futuras. Se esses sinais forem observados e se persistirem ao longo de vários meses os pais devem procurar uma avaliação especializada.

Não se pretende ser alarmista, mas sim estar consciente de que, se uma criança mais tarde tiver problemas, os anos perdidos não podem ser recuperados. A intervenção precoce é provavelmente o factor mais importante na recuperação dos leitores disléxicos.

Sally Shaywitz refere alguns sinais de alerta a que acrescentámos outros recolhidos.

1. NA PRIMEIRA INFÂNCIA:

- Os primeiros sinais indicadores de possíveis dificuldades na linguagem escrita surgem a nível da linguagem oral. O atraso na aquisição da linguagem pode ser um primeiro sinal de alerta para possíveis problemas de linguagem e de leitura.

- As crianças começam a dizer as primeiras palavras com cerca de um ano de idade e a formar frases entre os 18 meses e os dois anos. As crianças em situação de risco podem só dizer as primeiras palavras depois dos 15 meses e dizer frases só depois dos dois anos. Este ligeiro atraso é frequentemente referido pelos pais como uma característica familiar. Os atrasos de linguagem podem acontecer e acontecem em famílias, a dislexia também é uma perturbação familiar.

- Depois das crianças começarem a falar surgem dificuldades de pronúncia, algumas referidas como “linguagem bebé”, que continuam para além do tempo normal. Pelos cinco anos de idade as crianças devem pronunciar correctamente a maioria das palavras.

- A dificuldade em pronunciar uma palavra pela primeira vez, ou em pronunciar correctamente palavras complexas, pode ser apenas um problema de articulação. As incorrecções típicas da dislexia são a omissão e a inversão de sons em palavras.

2. NO JARDIM-DE-INFÂNCIA E PRÉ-PRIMÁRIA:

- Linguagem “bebé” persistente.

- Frases curtas, palavras mal pronunciadas, com omissões e substituições de sílabas e fonemas.

- Dificuldade em aprender: nomes: de cores (verde, vermelho), de pessoas, de objectos, de lugares...

- Dificuldade em memorizar canções e lengalengas.
- Dificuldade na aquisição dos conceitos temporais e espaciais básicos: ontem/amanhã; manhã/a, manhã; direita/esquerda; depois / antes...
- Dificuldade em aperceber-se de que as frases são formadas por palavras e que as palavras se podem segmentar em sílabas.
- Não saber as letras do seu nome próprio.
- Dificuldade em aprender e recordar os nomes e os sons das letras.

3. NO PRIMEIRO ANO DE ESCOLARIDADE:

- Dificuldade em compreender que as palavras se podem segmentar em sílabas e fonemas.
- Dificuldade em associar as letras aos seus sons, em associar a letra “éfe” com o som [f].
- Erros de leitura por desconhecimento das regras de correspondência grafo-fonémica: vaca/faca; janela/chanela; calo/galo...
- Dificuldade em ler monossílabos e em soletrar palavras simples: ao, os, pai, bola, rato...
- Maior dificuldade na leitura de palavras isoladas e de pseudopalavras “modigo”.
- Recusa ou insistência em adiar as tarefas de leitura e escrita.
- Necessidade de acompanhamento individual do professor para prosseguir e concluir os trabalhos.
- Relutância, lentidão e necessidade de apoio dos pais na realização dos trabalhos de casa.
- Queixas dos pais e dos professores em relação às dificuldades de leitura e escrita.
- História familiar de dificuldades de leitura e ortografia noutros membros da família.

4. A PARTIR DO SEGUNDO ANO DE ESCOLARIDADE:

4.1. PROBLEMAS DE LEITURA:

- Progresso muito lento na aquisição da leitura e ortografia.
- Dificuldade, necessitando de recorrer à soletração, quando tem que ler palavras desconhecidas, irregulares e com fonemas e sílabas semelhantes.
- Insucesso na leitura de palavras multissilábicas. Quando está quase a concluir a leitura da palavra, omite fonemas e sílabas ficando um “buraco” no meio da palavra: biblioteca /bioteca...
- Substituição de palavras de pronúncia difícil por outras com o mesmo significado: carro/automóvel...
- Tendência para adivinhar as palavras, apoiando-se no desenho e no contexto, em vez de as descodificar.
- Melhor capacidade para ler palavras em contexto do que para ler palavras isoladas.
- Dificuldade em ler pequenas palavras funcionais como “aí, ia, ao, ou, em, de...”
- Dificuldades na leitura e interpretação de problemas matemáticos.
- Desagrado e tensão durante a leitura oral, leitura sincopada, trabalhosa e sem fluência.
- Dificuldade em terminar os testes no tempo previsto.
- Erros ortográficos frequentes nas palavras com correspondências grafo-fonémicas irregulares.
- Caligrafia imperfeita.
- Os trabalhos de casa parecem não ter fim, ou com os pais recrutados como leitores.
- Falta de prazer na leitura, evitando ler livros ou sequer pequenas frases.
- A correcção leitora melhora com o tempo, mantém a falta de fluência e a leitura trabalhosa.
- Baixa autoestima, com sofrimento, que nem sempre é evidentes para aos outros.

4.2. PROBLEMAS DE LINGUAGEM:

- Discurso pouco fluente com pausas e hesitações.
- Pronúncia incorrecta de palavras longas, não familiares e complexas.
- Uso de palavras imprecisas em substituição do nome exacto: a coisa, aquilo, aquela cena...
- Dificuldade em encontrar a palavra exacta, humidade / humanidade...
- Dificuldade em recordar informações verbais, problemas de memória a curto termo: datas, nomes, números de telefone, sequências temporais, algoritmos da multiplicação...
- Dificuldades de discriminação e segmentação silábica e fonémica.
- Omissão, adição e substituição de fonemas e sílabas.
- Alterações na sequência fonémica e silábica.
- Necessidade de tempo extra, dificuldade em dar respostas orais rápidas.

4.3. EVIDÊNCIA DE ÁREAS FORTES NOS PROCESSOS COGNITIVOS SUPERIORES:

- Boa capacidade de raciocínio lógico, conceptualização, abstracção e imaginação.
- Maior facilidade de aprendizagem dos conteúdos compreendidos de que memorizados sem integração numa estrutura lógica.
- Melhor compreensão do vocabulário apresentado oralmente, do que do vocabulário escrito.
- Boa compreensão dos conteúdos quando lidos.
- Capacidade para ler e compreender melhor as palavras das suas áreas de interesse, que já leu, praticou, muitas vezes.
- Melhores resultados nas áreas que têm menor dependência da leitura: matemática, informática e artes visuais.

SINAIS DE ALERTA EM JOVENS E ADULTOS:

5.1. PROBLEMAS NA LEITURA:

- História pessoal de dificuldades na leitura e escrita
- Dificuldades de leitura persistentes. A correção leitora melhora ao longo dos anos, mas a leitura continua a ser lenta, esforçada e cansativa.
- Dificuldades em ler e pronunciar palavras pouco comuns, estranhas, ou únicas como nomes de pessoas, de ruas, de lugares, dos pratos, na lista do restaurante...
- Não reconhecer palavras que leu ou ouviu quando as lê ou ouve no dia seguinte.
- Preferência por livros com poucas palavras por página e com muitos espaços em branco.
- Longas horas na realização dos trabalhos escolares.
- Penalização nos testes de escolha múltipla.
- A ortografia mantém-se desastrosa preferindo utilizar palavras menos complexas, mais fáceis de escrever.
- Falta de apetência para a leitura recreativa.
- Sacrifício frequente da vida social para estudar as matérias curriculares.
- Sentimentos de embaraço e desconforto quando tem que ler algo oralmente com tendência a evitarem essas situações.

5.2. PROBLEMAS DE LINGUAGEM:

- Persistência das dificuldades na linguagem oral.
- Pronúncia incorrecta de nomes de pessoas e lugares, saltar por cima de partes de palavras.
- Dificuldade em recordar datas, números de telefone, nomes de pessoas, de lugares...
- Confusão de palavras com pronúncias semelhantes.
- Dificuldade em recordar as palavras, “está mesmo na ponta da língua”.
- Vocabulário expressivo inferior ao vocabulário compreensivo.
- Evita utilizar palavras que teme pronunciar mal.

3.3. EVIDÊNCIA DE ÁREAS FORTES NOS PROCESSOS COGNITIVOS SUPERIORES:

- A manutenção das áreas fortes evidenciadas durante a escolaridade.
- Melhoria muito significativa quando lhe é facultado tempo suplementar nos exames.
- Boa capacidade de aprendizagem, talento especial para níveis elevados de conceptualização.
- Ideias criativas com muita originalidade.
- Sucesso profissional em áreas altamente especializadas como a medicina, direito, ciências políticas, finanças, arquitectura...
- Boas capacidades de empatia, resiliência e de adaptação.

É possível identificar a dislexia em crianças antes de iniciarem a aprendizagem da leitura, se estes sinais forem observados atentamente, bem como em jovens e adultos que atingiram um determinado nível de eficiência, mas que continuam a ler lentamente, com esforço e com persistentes dificuldades ortográficas.

Se apenas alguns destes sinais forem identificados não é motivo para alarme, todas as pessoas se enganam às vezes, há sim que estar atento à existência de um padrão persistente ao longo de um grande período.

2ª PARTE – COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO I

Procedimentos metodológicos

Aportamos neste capítulo alguns pontos inerentes à metodologia usada no trabalho em análise, onde se explica o fenómeno de estudo, fundamentando a sua escolha. Intrinsecamente, procedemos à descrição da amostra, fazemos uma avaliação compreensiva das dificuldades do objeto de estudo, traçando de seguida o perfil intraindividual do aluno, bem como a planificação de uma intervenção individualizada.

1. Definição do objeto de estudo

1.1 Objetivos do estudo

As DAE são uma área das NEE cuja ambiguidade tem suscitado inúmeros estudos e debates que se têm intensificado nas últimas décadas num esforço para encontrar respostas, quer no âmbito da ciência médica quer da psicopedagogia. No nosso trabalho, ao longo da pesquisa bibliográfica debruçamo-nos sobre o paradoxo existente em das DAE, que tem dividido opiniões no campo da ciência, mas também encontrado pontos comuns, os quais têm ajudado a traçar o perfil dos indivíduos com essas dificuldades, por um lado, e a encontrar medidas educativas mais adequadas aos mesmos, por outro. Nesse sentido, e indo ao encontro do que pensa Correia (2008:19),

“sabe-se, hoje em dia, que há um grupo de alunos cujas desordens neurológicas interferem com a receção, integração ou expressão de informação, refletindo-se estas desordens numa incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo, ou para a aquisição de aptidões sociais que, ao não ser abrangido pelos serviços e apoios da educação

especial, sente um prolongado insucesso académico e, até, social que o leva, na maioria dos casos ao abandono escolar”.

Estes alunos, nomeadamente designados com DAE, incluem-se atualmente no espectro das NEE, com uma preocupante taxa de prevalência que ronda os 48% da totalidade das problemáticas que se enquadram nas NEE. De acordo com Vale, em 2011 (cit. in Coelho, n.d: 10), a dislexia é a perturbação de maior incidência nas aulas. Estudos levados a cabo em vários países mostram que cerca de 5% a 17% da população escolar é disléxica. Em Portugal, de acordo com o primeiro estudo sobre a prevalência da dislexia em crianças portuguesas do 1º ciclo do ensino básico, 5,4% apresenta este distúrbio, o que representa uma fração demasiado significativa para ser ignorada. Apesar dessa constatação e de tudo o que se sabe hoje acerca dessa problemática, em Portugal esses alunos continuam a ficar na chamada “linha cinzenta”, são os chamados “grey students” muitos, entregues à sua sorte, trilhando percursos escolares pautados pelo insucesso.

Numa profunda e perturbante reflexão sobre esta realidade, que é a dislexia, pretendemos com este estudo aprofundar algumas questões que considerámos fundamentais e que se prendem, não só como intervir com os alunos que sofrem, na maior parte das vezes, silenciosamente por serem disléxicos, como ambicionamos proporcionar pistas de intervenção que irão ao encontro das suas reais necessidades, no sentido de os ajudar a ultrapassar ou minimizar as suas dificuldades académicas.

Assim sendo, aspiramos contribuir para uma melhor compreensão, tanto dos constrangimentos como dos fatores facilitadores que permitem gerar mecanismos de resposta adequadas com as necessidades educativas desses alunos.

Para operacionalizarmos o nosso estudo e atendendo aos objetivos desta pesquisa, a opção metodológica que pensamos ser pertinente possui um carácter essencialmente qualitativo e descritivo, constituindo-se como um Estudo de Caso, sobre o qual nos pronunciaremos mais adiante.

1.2 Questão de partida

A definição do problema constitui a primeira fase da elaboração de um projeto de investigação e por isso mesmo, Almeida & Freire (1997:38) referem que “qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema”.

Assim sendo, numa investigação de natureza qualitativa como a nossa, voltada, por conseguinte, para a compreensão ou explicação de um fenómeno, o problema assume a forma de *questão*. Desta forma, após identificarmos o problema e partindo de um raciocínio indutivo, traçámos o objeto do nosso estudo e formamos a questão de partida, de uma forma simples e clara. A questão principal ou de partida: «**Que estratégias usar para compensar um déficite fonológico em alunos do 1º ciclo, a fim de reduzir as dificuldades na leitura e na escrita?**» representa a pergunta fundamental, sobre o qual se estipula o nosso trabalho. Para sermos capazes de dar uma resposta adequada a estas crianças selecionando as estratégias e materiais mais eficazes é nosso objetivo principal, perceber como ocorre a evolução das crianças que apresentam problemas de Dislexia, perante uma dada proposta de intervenção. Todo este processo implica a formulação de objetivos mais específicos: definir estratégias para avaliar compreensivamente e intervir junto dos alunos que apresentam um fraco desempenho na leitura-escrita, por apresentarem um déficite ao nível da consciência fonológica, analisar a evolução das crianças e a eficácia das estratégias propostas.

É por esta razão, que o estudo que pretendemos desenvolver assume, como já referimos anteriormente, não só uma mais-valia a nível pessoal como também social e educativo.

1.3 Metodologia utilizada

Para Pardal e Lopes (2011:12), o método é uma ferramenta direcionada à produção de conhecimento sobre o real visando a obtenção de objetivos determinados.

A metodologia diz respeito a um processo racional para chegar ao conhecimento ou demonstração da verdade.

Atendendo aos objetivos desta pesquisa, a opção metodológica que pensamos ser pertinente possui um caráter essencialmente qualitativo e descritivo, constituindo-se como um Estudo de Caso.

Pretendemos, desta forma adotar um método que nos permita analisar de modo intensivo, situações particulares, oferecendo-nos uma análise profunda, exaustiva e detalhada do fenómeno em estudo. (Pardal e Lopes, 2011:19).

Segundo os autores anteriormente mencionados” Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (33).

A esta escolha, não foi alheio o facto de o Estudo de Caso nos permitir ainda uma maior compreensão da realidade em estudo, ao relevar pontos fundamentais que não se manifestariam com um diferente método.

Deste modo, privilegiaremos os métodos de observação direta, que segundo Quivy (1992:196-197) constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem.

Tendo como objetivo principal a compreensão, neste caso, da evolução de uma criança perante uma proposta de intervenção, a metodologia adotada é essencialmente de caráter qualitativo. Segundo Robert Bogdan & Sari Biklen (1994) “É sim, um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas”.

Para estes autores a investigação de caráter qualitativo possui cinco características que a particularizam: a fonte direta de dados é o ambiente natural de quem está a ser investigado, tem um caráter descritivo, o foco da

investigação é o processo e não os resultados, os dados são analisados de forma indutiva e o significado que as experiências vivenciadas têm para quem está a ser investigado é de extrema importância. Ou seja, na investigação o investigador tem que despende de muito tempo e deslocar-se ao ambiente natural de quem está a ser investigado. Segundo estes autores só assim, através do contacto direto, e no contexto natural, se consegue ter um conhecimento mais verdadeiro e uma maior compreensão. “Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan & Biklen, 1994). Os dados recolhidos são ricos em pormenores, assume-se que tudo pode ser importante para compreender o que está a ser alvo de estudo. Para isso é necessário que se façam registos constantes e detalhados de todo o processo/ observação. Para estes investigadores o processo, ou seja, as reações de quem está a ser investigado em todos os momentos constitui um elemento fundamental que não deve ser esquecido. A informação recolhida em todas as fases é que vai possibilitar a compreensão profunda e formar o objetivo essencial de todo o processo de investigação. Para que o processo assuma então o significado desejado deve refletir “(...) uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan & Biklen, 1994).

Tendo em conta toda esta linha de ideias e os cinco princípios, referidos anteriormente, que definem o carácter qualitativo a investigação vai-se focar na sala de aula, no contexto escolar do aluno. Esta investigação recairá sobre um aluno, pelo que os resultados não poderão ser generalizados. É um conhecimento aprofundado dos comportamentos do aluno face a um problema e a um conjunto de estratégias que visam um desempenho com mais sucesso, assumindo assim um carácter descritivo. Por último, o significado das experiências, a atitude, o comentário do aluno face às várias atividades foi sempre ouvido por nós com a máxima atenção, conferindo-lhe a maior importância.

Apesar de o estudo assumir um carácter qualitativo tivemos que recorrer a uma abordagem quantitativa na análise de todas as provas e registos que

foram utilizados na avaliação da amostra. Não com a intenção de classificar a criança a quem os aplicámos, mas de obter dados que nos levassem a identificar os erros mais frequentes e as áreas mais fracas. Esta análise foi fundamental para definirmos todo o plano de intervenção.

Assim, nesta investigação, recorreremos a uma metodologia de carácter qualitativo e com os objetivos que definimos utilizamos o método de Estudo de Caso.

1.4 O estudo de caso

O método de estudo de caso permite prestar atenção a problemas concretos das nossas escolas e o caso pode ser uma criança (Stake, 2005). O estudo de caso tem como objetivo o estudo de situações bem definidas que podem ser objeto de análise e reflexão e que tem como intuito conhecer em profundidade a génese da problemática que atinge o objeto de estudo, proporcionando a descoberta de relações significativas entre os factos permitindo uma interpretação contextualizada por parte do investigador.

O estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores. Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interacções entre factores relevantes próprios dessa entidade, quando o objectivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede directamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Assim, Yin (1994:13) define “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias

de análise dos mesmos. Fidel (1992) refere que o método de estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo.

Estudos de campo são investigações de fenômenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do investigador.

Coutinho (2003), refere que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Da mesma forma, Ponte (2006) considera que, “É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.” (Ponte, 2006:2).

Stake (2005) citado por Duarte distingue três tipos de estudo de caso. O primeiro é o estudo intrínseco de caso. O caso aparece-nos pela frente e sentimo-nos compelidos a tomá-lo como objeto de estudo. Isto sucede quando um professor resolve estudar um aluno portador de dificuldades, ou se temos curiosidade em avaliar um programa.

Yin salienta que o estudo de caso leva a fazer a observação direta e a codificar dados em ambientes naturais o que difere de crer em dados derivados de resultados de testes, estatísticos, respostas a questionários.

Para Yin o primeiro passo para a conceção de um estudo de caso é definir o que está a estudar. O fazer-se essa definição auxilia a organizar o estudo de caso, pois ajuda a escolher as perguntas de pesquisa e a literatura adequada.

O segundo passo é a opção por um estudo singular ou por um estudo múltiplo.

O terceiro passo é a decisão de usar ou não desenvolvimento teórico para ajudar a selecionar o caso, desenvolver o protocolo de recolha de dados e a organização das estratégias de análise de dados.

Como referimos anteriormente pretendemos em primeiro lugar compreender as causas das dificuldades que o aluno apresenta na leitura e na escrita através de uma avaliação compreensiva das suas dificuldades.

Propomo-nos intervir nas suas áreas fracas, de modo a melhorar o seu trabalho e a sua autoestima.

Definimos como técnica de recolha de dados a observação direta e participante, pois é um processo no qual o investigador está em relação face a face com o observado e participa com ele no seu ambiente natural, recolhe dados e ao mesmo tempo atua sobre o meio, sentindo-se implicado. Esta observação ao aluno com indicadores de dislexia será sistemática e será realizada às terças-feiras, na sala de apoio ao estudo da escola. É importante o observador captar despercebidamente os processos de leitura e de escrita (erros constantes), e procurar compreender as suas causas para arranjar estratégias de intervenção que favoreçam a problemática em questão.

Apesar de apontarem a esta metodologia «estudo de caso» alguns fatores que a podem limitar, a saber: requer um longo período de tempo, dados difíceis de organizar, falta de objetividade, e a manipulação inconsciente de dados, é uma metodologia que permite produzir informação de fácil entendimento, relata com pormenor a situação em estudo e o conhecimento que produz pode ser aplicado em outros casos semelhantes e pode ser implementado por um único investigador. Possibilita, ainda a oportunidade de reformular os objetivos, as problemáticas e instrumentos no decurso do seu desenvolvimento.

Elegemos como «caso» este aluno, por revelar os indícios necessários que o enquadram na problemática que nos propusemos a aprofundar.

Para dar continuidade ao nosso estudo iremos dar a conhecer: i) caraterização do meio escolar; ii) caraterização da realidade pedagógica/turma onde o observado está inserido; iii) avaliação compreensiva das dificuldades de aprendizagem da criança; iiiii) caraterização das alterações na leitura e na escrita do aluno. Após esta avaliação traçaremos um plano de intervenção diferenciada nas áreas que se manifestarem mais prementes.

1.5 Caracterização da amostra

A escolha desta amostra justifica-se pela preocupação que o aluno nos transmitiu no desempenho da sua prestação escolar, ao revelar falta de organização, e apresentar muitas dificuldades na leitura e na escrita. Lê e escreve com muitos erros, sendo visíveis inversões, adições, substituições e omissões e ligações. A sua leitura é pouco fluente, sem expressividade, não respeitando a acentuação e a pontuação. Apresenta uma letra muito irregular e pouco perceptível. Na maior parte das vezes, não se verifica uma estrutura adequada das frases, não se verificando uma sequência lógica de ideias.

Raramente ouve uma instrução oral à primeira vez e apresenta uma dificuldade acrescida em segui-la, desde que implique vários passos. Revela um ritmo de trabalho lento, tanto a sua mesa como os próprios trabalhos apresentam-se muito desorganizados. A falta de concentração é evidente.

Para não condicionarmos a interpretação dos comportamentos do aluno, tivemos necessidade de o conhecer melhor e de o descrever no seu seio familiar. Tentámos desta forma excluir hipóteses ligadas a doenças, à falta de recursos e instabilidade emocional que afetassem o desempenho escolar do aluno. Para termos acesso a estas informações marcamos uma reunião com os pais, onde nos foram facultados todos os esclarecimentos pertinentes, para melhor conhecimento do aluno.

A nível familiar, pelo que aparenta, este aluno pertence a uma família estável e bem estruturada. Os pais têm idades compreendidas entre os 40 e os 45 anos. Do agregado familiar faz parte uma irmã mais velha oito anos do que o aluno em questão. Os pais são pessoas com ideologias motivadoras e potenciadoras de incentivo para a superação das dificuldades da criança e garantem todo o acompanhamento da criança ao nível da saúde desde que seja para promoção do seu bem-estar global.

Quanto ao período de gestação e nascimento não ocorreu qualquer problema. A criança nasceu de um modo natural, com o peso e o comprimento adequado e com o tempo certo. Ao nível da saúde é uma criança franzina, sofre de bronquite e é seguido em consultas de neurologia, por ser portador de

um défi ce de atenção, para o qual está medicado com Retalina. O aluno usa óculos por baixa visão.

Relativamente ao percurso escolar este iniciou a sua etapa escolar aos 3 anos, quando começou a frequentar o pré-escolar. Atualmente, frequenta o 4º ano de escolaridade, numa turma constituída por 18 elementos.

Por último e relativamente à interação social, é uma criança muito meiga, bem comportada, mas muito insegura. Esta criança foi obrigada a mudar de escola, no 2º ano por sofrer de bullying por parte dos colegas da turma. Ainda hoje, e apesar de se dar bem com os seus pares, tem alguma dificuldade em iniciar relações.

A nível académico é muito empenhado e interessado nas suas obrigações escolares. Tem consciência das suas dificuldades e faz todo o esforço para as colmatar. No entanto, fica muito ansioso e frustrado quando não consegue ter sucesso no seu trabalho.

1.6 Caracterização do meio/ escola e realidade pedagógica

Para que os comportamentos do aluno sejam compreendidos da maneira mais fiel e real possível, surge a pertinência da caracterização do meio.

A escola onde o aluno está inserido, situa-se numa das dez freguesias do concelho de Matosinhos, situada a noroeste de Portugal, na província do Douro Litoral.

É limitada a oeste pelo mar, a norte pelo Concelho de Vila do Conde, a este pelo Concelho da Maia e a sul pela freguesia de Perafita. Possui uma área superior a 10.300 quilómetros quadrados e é formada por oito lugares. Tem bons acessos, pois situa-se a cerca de 4 Km do aeroporto internacional Sá Carneiro.

Os habitantes desta freguesia são vulgarmente designados por Labregos. A população desta freguesia ronda os 12.000 habitantes sendo 2000 só veraneantes.

São várias as suas atividades: as pessoas dedicam-se essencialmente à produção, deslocando-se para outras freguesias do Concelho de Matosinhos e Concelhos limítrofes (Maia, Vila do Conde e Porto).

Dentro da freguesia há algumas indústrias familiares, mas há cerca de 40 patrões de barcos que se dedicam à pesca tendo outros pescadores a trabalhar para eles; há ainda alguns agricultores principalmente nas zonas mais interiores.

Atualmente existem cerca de 1200 alunos inscritos em cinco estabelecimentos de ensino público, sendo duas pré-primárias a funcionar em estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, um jardim-de-infância, três escolas do 1º ciclo e a sede do Agrupamento, onde são lecionados os segundo e terceiro ciclos.

Existem ainda três infantários particulares, quatro ATL, um centro de dia para idosos, uma escola de música e um ginásio.

No que respeita à realidade pedagógica, a turma que o aluno em estudo frequenta é constituída por dezoito alunos do 4º ano, sendo o aluno em estudo o único com necessidades educativas especiais.

Da turma fazem parte dez elementos do sexo feminino e oito do sexo masculino. É uma turma heterogénea tanto a nível socioeconómico como cultural. Há encarregados de educação com cursos superiores, outros com cursos médios (a maior parte) e alguns com a escolaridade obrigatória.

Apesar desta diversidade, ao nível do aproveitamento escolar a turma tem apresentado um ritmo de aprendizagem razoável, apenas alguns alunos apresentam maiores dificuldades na aquisição e compreensão da informação. Estes alunos usufruem de apoio educativo prestado por um docente da escola e alguns, ainda de uma pedagogia diferenciada, nomeadamente algumas adequações no processo de avaliação.

2. Avaliação compreensiva das dificuldades

Após a seleção da amostra através de observação direta e da análise de registos informais, como fichas de trabalho e cadernos, iniciámos o processo de avaliação e identificação das áreas fracas, emergentes e fortes do aluno.

Estas provas tiveram como objetivo avaliar o desempenho do aluno em diferentes domínios: linguagem, consciência fonológica, psicomotricidade, percepções, motricidade e áreas de realização académica.

Na área da linguagem avaliámos não só a linguagem compreensiva através da eficácia na compreensão de ordens simples e complexas, do diálogo e do reconto de histórias simples, bem como a linguagem expressiva através de um exercício mais específico - descrever uma imagem e narrar as vivências do dia-a-dia. Avaliamos a consciência fonológica a três níveis distintos: o da estrutura silábica, o do início das palavras e rimas e o fonémico. Quanto à estrutura silábica os exercícios propostos tiveram como objetivo avaliar a capacidade de segmentar, completar, identificar e eliminar sílabas. No segundo item a ser avaliado incluímos atividades que implicassem não só a identificação como a capacidade de evocar rimas e palavras com o mesmo início, ou seja com o mesmo som inicial. Por último, quanto a nível fonémico, as atividades passaram por identificar as palavras que resultam ao juntar e eliminar determinados fonemas e ainda, exercícios que envolvem segmentar fonemas.

A avaliação da psicomotricidade incluiu exercícios de esquema corporal em que foi proposto ao aluno o desenho do autorretrato, que organizasse um puzzle da figura humana e que não só identificasse como nomeasse algumas partes do corpo em si, no outro e no desenho. Ainda nesta área avaliámos a lateralidade através de atividades de dominância lateral (mão, pé, ouvido e olho) e do reconhecimento lateral, em si e no outro. Por último, avaliamos a orientação espacial, no espaço real e gráfico e a orientação temporal pela capacidade de organização do tempo e de sequências.

Relativamente às percepções, a avaliação foi a dois níveis: auditivo e visual. Na percepção auditiva o aluno realizou exercícios que implicaram a identificação e discriminação de sons, memória e sequencialização e cadências rítmicas. Na percepção visual proporcionámos exercícios em que o aluno foi sujeito à identificação e reconhecimento de imagens, discriminação de semelhanças e diferenças, memória de imagens e símbolos e ainda a sequência visual.

Quanto à avaliação da motricidade realizámos com o aluno exercícios de equilíbrio e coordenação para avaliar a motricidade ampla e exercícios de precisão e grafismos para avaliar a motricidade fina.

A avaliação das áreas de realização académica passou pelo desempenho na leitura, na escrita e na aritmética. Na leitura tivemos como objetivo avaliar o desempenho a nível da descodificação e compreensão (leitura de um texto “O Soldado João” - Anexo I), isto é, interpretação. Na escrita a nossa preocupação centrou-se no traçado grafomotor, ortográfico, sintático e de regras gráficas. As atividades relacionadas com a aritmética centraram-se na numeração, nas técnicas operatórias e no raciocínio lógico matemático. A avaliação da escrita, uma vez que as competências exigidas são distintas passou pela realização de um ditado do texto “O Soldado João”, (foi usado o mesmo texto para a prova de leitura e ditado (Anexo I), uma cópia do texto “O jardim” (Anexo II) e a prova de escrita espontânea, com um tema sugerido pelo aluno (Anexo III).

Numa segunda etapa elaboramos um questionário para aplicar à professora que o acompanha no 1º ciclo (Anexo IV). Com este questionário tivemos como objetivo recolher dados do seu desempenho do aluno a vários níveis: linguagem, motricidade, hábitos, preferência/ escolaridade, sociabilidade, autonomia e interação família/escola.

Como já referimos anteriormente, estes dados foram fundamentais uma vez que podiam condicionar a interpretação dos comportamentos do aluno. Este questionário foi retirado e adaptado de um modelo de questionário apresentado no livro “Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem – Pistas para uma Intervenção Educativa - Professores”, de Glória Nunes e Clara Santos, com a supervisão e orientação de Helena Serra, Edições Asa.

Relativamente à fonte das provas informais aplicadas na fase de diagnóstico foram retirados de dois tipos de fontes: baterias de provas formais e manuais escolares. As provas relacionadas com a linguagem, a psicomotricidade, a perceção e a motricidade foram retiradas do livro “Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem –

Exercícios e Atividades de (Re)educação” - alunos, de Glória Nunes e Clara Santos, com a supervisão e orientação de Helena Serra, Edições Asa. Para organizar os exercícios de avaliação da consciência fonológica recorreremos a alguns exercícios sugeridos no livro “Consciência Fonológica em crianças pequenas”, de Marilyn Adams, Barbara Foorman, Ingvar Lundberg e Terri Beeler, Artmed. Aqui pretendemos avaliar a estrutura silábica (completar, identificar e eliminar sílabas), o início das palavras e rimas (identificar rimas, referir palavras que rimam, identificar e enunciar palavras com o mesmo início), a área fonémica (juntar, eliminar e segmentar fonemas) e a leitura de pseudopalavras.

Quanto à avaliação da área académica recorreremos a manuais escolares. Para avaliar a leitura, a cópia e o ditado os textos em questão foram retirados de manuais escolares de Língua Portuguesa. Os critérios de seleção destes textos foram: serem adequados à faixa etária do aluno, serem desconhecidos e possuírem estrutura sintáticas e semânticas diversificadas. Relativamente à prova aritmética, uma vez que o objetivo foi avaliar a numeração, as técnicas operatórias e o raciocínio lógico matemático, e não os conhecimentos específicos de conteúdos do 4º ano, os exercícios foram retirados na sua maioria de livros de matemática do 3º ano.

2.1 Procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados

Num primeiro momento realizou-se uma reunião informal com a direção, à qual foi requerida a autorização para obter, junto do aluno, os dados necessários para a realização do projeto de investigação (Anexo V) e com a professora titular de turma com o propósito de apresentar a proposta de investigação. Neste sentido, procedeu-se ao diálogo sobre a importância da temática da consciência fonológica na aquisição da leitura e escrita no 1º ciclo.

Para além disto, elaborou-se uma calendarização tendo em consideração o número de sessões e de dias necessários para a realização da intervenção, como também a amostra para a integração no estudo.

Posteriormente, foi solicitado o consentimento ao encarregado de educação para que o seu educando pudesse participar neste estudo, focando-se o tema da investigação e garantindo o anonimato (Anexo VI).

Após a aprovação procedemos à investigação no terreno, o qual se desenvolveu neste estudo, em três fases distintas:

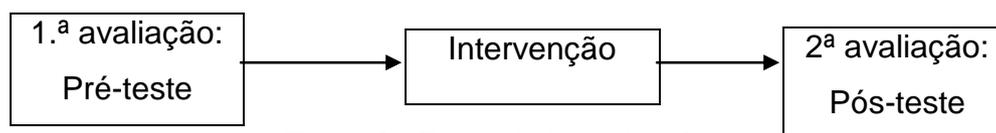


Figura 9 - Fases da investigação

Neste sentido, a investigação envolve os procedimentos/etapas tendo em conta os objetivos da investigação, mais especificamente:

	Fontes de informação	Objetivos de análise	Data/Período
1.ª Etapa	Pré-teste (1.ª avaliação)	Avaliar compreensivamente o aluno, nas áreas de desenvolvimento e muito especificamente na consciência fonológica e a sua eficiência em leitura e escrita.	Março de 2015
2.ª Etapa	Intervenção	Privilegiando a intervenção na Consciência Fonológica a par, promovemos o desenvolvimento de competências em leitura e escrita.	Abril e Maio de 2015
3.ª Etapa	Pós-teste (2.ª avaliação)	Avaliar o desempenho na linguagem escrita do aluno. Verificar a ocorrência de alterações e efetuar a relação entre as mais-valias em consciência fonológica e o desempenho em leitura e escrita.	Junho de 2015

Quadro 2 - Procedimentos do estudo

A primeira fase correspondeu à primeira avaliação, aos pré-testes realizados a partir da aplicação de provas relacionadas com a linguagem, a psicomotricidade, as percepções e a motricidade retiradas do livro “Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem – Exercícios e Atividades de (Re) educação” - alunos, de Glória Nunes e Clara Santos, com a supervisão e orientação de Helena Serra. Para organizar os exercícios de avaliação da consciência fonológica recorreremos a alguns exercícios sugeridos no livro “Consciência Fonológica em crianças pequenas”, de Marilyn Adams, Barbara Foorman, Ingvar Lundberg e Terri Beeler, Artmed. Quanto à avaliação da área académica recorreremos a manuais escolares, como já foi referido anteriormente no ponto Avaliação Compreensiva das Necessidades

Esta avaliação teve como objetivo traçar o seu perfil intra-individual e identificar as dificuldades na leitura, bem como os erros ortográficos mais frequentes, recolhendo dados com vista a definir todo o plano de intervenção. Para não desvirtuar nem condicionar o seu desempenho, as provas foram aplicadas na sua instituição escolar, em ambiente reservado e calmo.

Recolhidos os dados, fizemos a triangulação dos mesmos, traçámos o seu perfil intra-individual, efetuámos a planificação da intervenção, focalizando o seu desenvolvimento nas áreas da C.F, na leitura e escrita e na percepção auditiva. Definimos estratégias de intervenção adequadas capazes de dar resposta às dificuldades que o aluno apresentava nestes domínios. A intervenção com esta criança ocorreu em sessões estruturadas, sistemáticas no seu ambiente natural. À semelhança do que ocorreu na fase de diagnóstico, e pelas mesmas razões, privilegiámos esse contexto. Nestes momentos, para recolhermos dados recorreremos à observação direta e espontânea e criámos como instrumento um diário de bordo, onde registámos, em cada sessão, as dificuldades e reações do aluno. Isto permitiu-nos uma análise do comportamento capaz de possibilitar a reformulação de novas questões, como é próprio da metodologia que usámos. Nesta fase, o processo assumiu um carácter descritivo e o investigador um papel ativo em todo o processo. Todo este processo de descrição dos comportamentos foi do tipo descritivo, para evitar juízos de valor. Sabe-se, no entanto, que sendo o observador parte do

que é observado, não consegue assumir, totalmente, uma posição neutra. De qualquer maneira tivemos sempre como preocupação fazê-lo da forma a mais real e isenta possível.

A bateria de provas (na fase de pré-teste) foi aplicada em seis sessões, de uma hora cada. Garantimos, para além de um ambiente ser familiar, um clima calmo, tranquilo sem elementos distratores. Durante este período, a criança encontrava-se apenas com quem lhe estava a aplicar as provas. Os materiais preparados anteriormente só foram sendo apresentados à criança, à medida que a atividade o exigia. Em todo o processo de avaliação, tivemos uma atitude de observação neutra sem qualquer interferência no seu desempenho.

Durante as provas, discretamente, tomámos notas na grelha de registo do desempenho, nos diferentes exercícios. Considerámos como “êxito” os comportamentos totalmente corretos ou quando tinha falhado em apenas uma das propostas e “inêxitos” os que não foram conseguidos com sucesso, tendo em conta os respetivos objetivos.

2.2 Apresentação do modelo de avaliação das áreas de desenvolvimento académicas

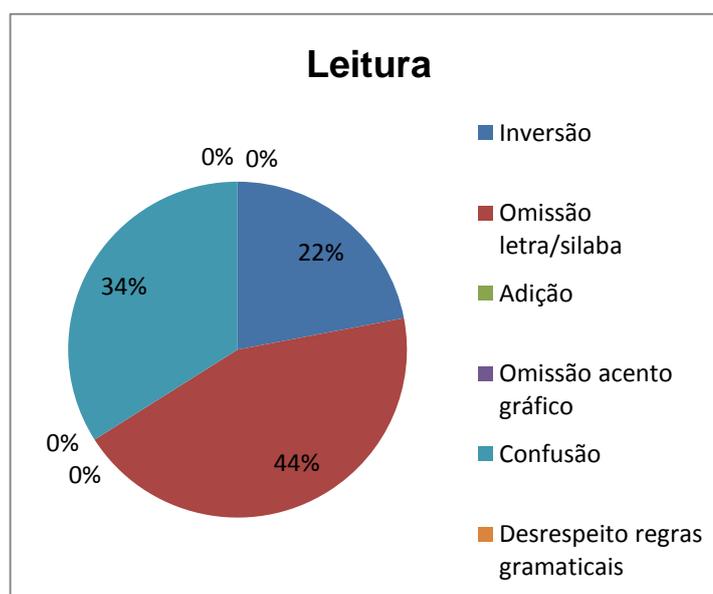
Através de dezoito tabelas, adaptadas de Helena Serra (Anexo VII), pretendemos descrever o desempenho do aluno nas diferentes áreas que foram alvo de avaliação: linguagem, consciência fonológica, psicomotricidade, área perceptiva, motricidade e áreas académicas. Cada tabela descreve a subárea em cada área da qual faz parte. Cada uma inclui a estratégia e a descrição da atividade que desenvolvemos com o aluno, bem como o respetivo desempenho. Em todos os espaços de registo “êxito” ou “inêxito” que não foram preenchidos incluímos a respetiva justificação, na coluna das observações.

Na avaliação das áreas académicas, ao pedir ao observado para ler em voz alta, pretende-se verificar se a leitura é feita com hesitações, paragens, recomeços, pontuação desrespeitada, inexpressiva, se o aluno assinala a linha com o dedo ou movimenta a cabeça enquanto lê, se omite letras, sílabas,

palavras, se altera a posição das letras nas sílabas, substitui letras de sons próximos, acrescenta letras, inventa/adiciona partes de palavras, etc.

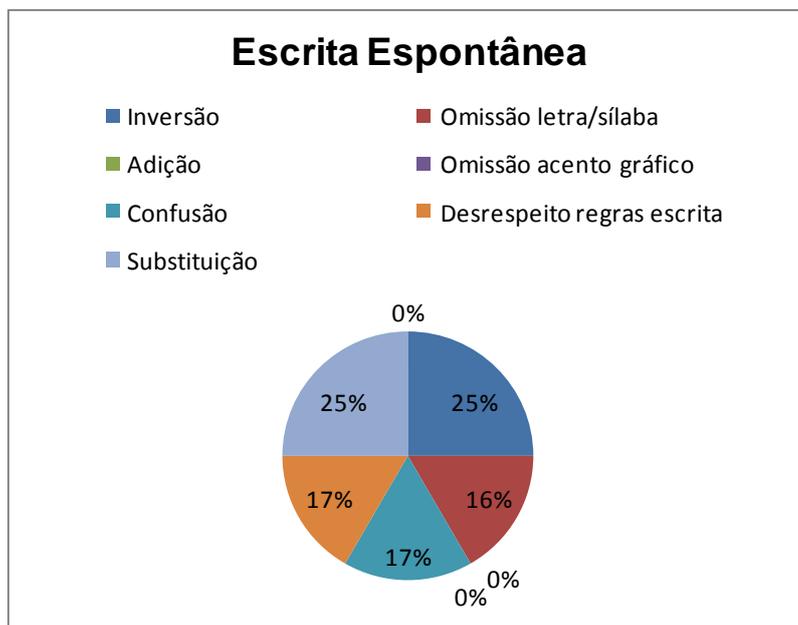
Assim, na fase de avaliação inicial, ou pré-teste, após a aplicação das provas de leitura e escrita (leitura de um texto; cópia; ditado e escrita espontânea) fizemos o levantamento dos erros na leitura e escrita numa tabela (Anexo VIII- tabela 19). Após este levantamento organizámos a informação em quatro gráficos, para facilitar a leitura e comparação da frequência e tipo de erros que o aluno cometeu, em cada prova. Este conhecimento é de grande importância, na medida em que dessa forma se tornará possível fazer uma análise comparativa após as sessões de intervenção e avaliar os progressos que o aluno alcançou. De seguida apresentaremos os gráficos que nos esclarecem quanto à tipificação dos erros perceptíveis na leitura, na escrita espontânea, na cópia e no ditado.

Gráfico 1



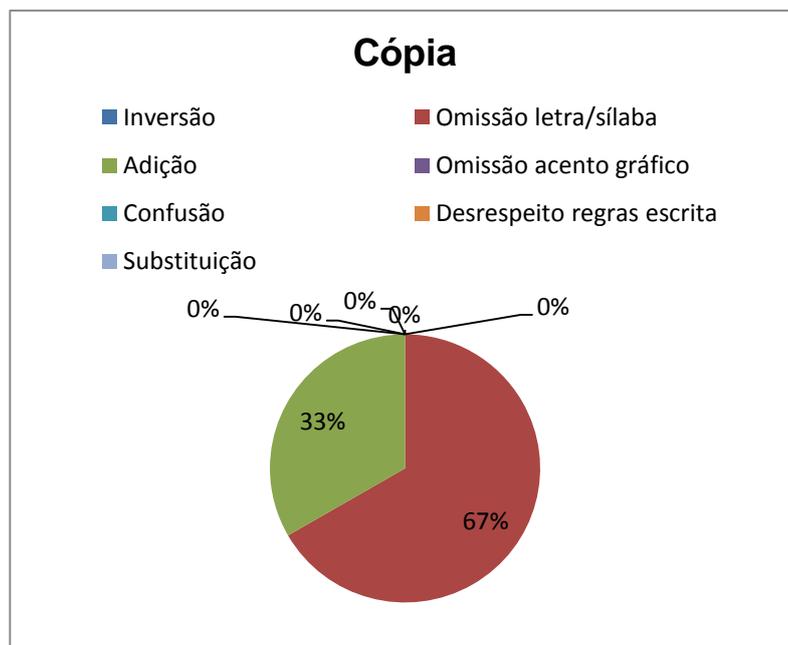
Segundo a leitura do gráfico verificamos que o aluno manifesta algumas dificuldades na leitura, sendo que os erros mais frequentes são a **confusão** (34%), a **inversão** (22%) e a **omissão letra/sílaba** (44%).

Gráfico 2



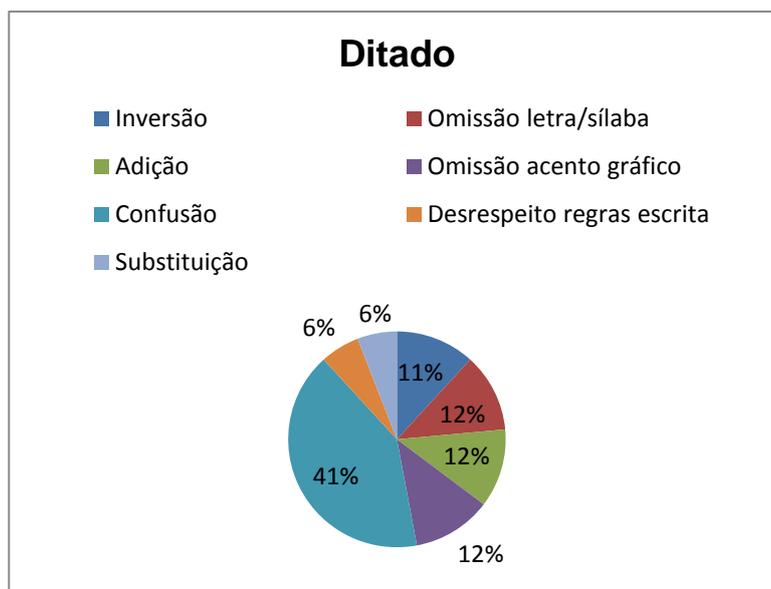
Na escrita espontânea, podemos conferir que as **inversões** (25%) e as **substituições** (25%) apresentam-se em maior número, manifestando-se uma ausência de adições e omissão de acentos gráficos.

Gráfico 3



No que diz respeito à prova da cópia e fazendo uma leitura exata do gráfico, podemos inferir que as incorreções apresentadas em maior número são as **omissões letra/sílaba**, num total de 67%, seguidas das **adições**, 33%.

Gráfico 4



No ditado, as **confusões** aparecem em maior percentagem (41%), sendo ainda notórias, embora em menor número, adições, inversões, omissões de letras/sílabas, omissões de acentos gráficos, substituições e desrespeito das regras de escrita.

2.3 Análise do desempenho nas diferentes áreas

A análise que se segue teve como base o desempenho do aluno relativo à aplicação de provas de avaliação compreensiva, ou pré-teste. Os dados recolhidos nesta investigação estão inseridos, como já foi referido no ponto anterior nas tabelas em anexo (adaptadas de Helena Serra) e que revelam o desempenho do aluno em diferentes áreas.

O desempenho do aluno foi classificado, em três níveis, consoante o número de objetivos propostos que cumpriu, tendo em conta o número de objetivos totais, em cada área. Se no total de objetivos não falhou ou falhou em apenas um considerámos **NAD** (não apresentou dificuldades), se não

apresentou dificuldades em mais de metade dos objetivos propostos considerámos **AD** (apresentou dificuldades), e se atingiu menos de metade dos objetivos classificámos como **AGD** (apresentou grandes dificuldades).

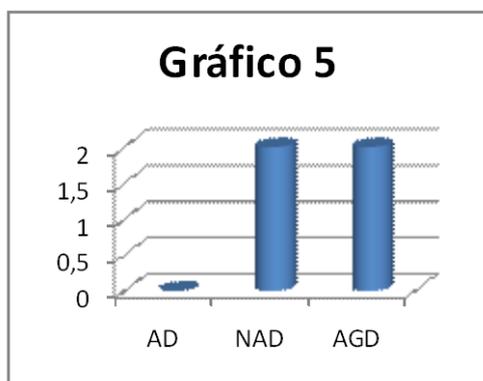
Após esta classificação e para melhor leitura efetuámos 13 gráficos retratando o desempenho do aluno em cada área e subárea, calculando o valor da percentagem perante o número total de objetivos propostos e o número de objetivos atingidos (NAD, AD, AGD). Estes valores permitiram classificar as áreas em fracas, emergentes e fortes como vamos apresentar posteriormente.

Determinadas as áreas fortes, fracas e emergentes obtém-se a linha de base, para podermos traçar o perfil intra-individual do aluno e programar a intervenção adequada, no caso em estudo.

De seguida apresentaremos os gráficos referidos anteriormente.

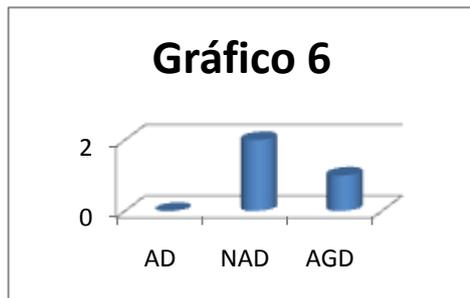
Área: Linguagem

Gráfico 5 – Subárea: compreensiva



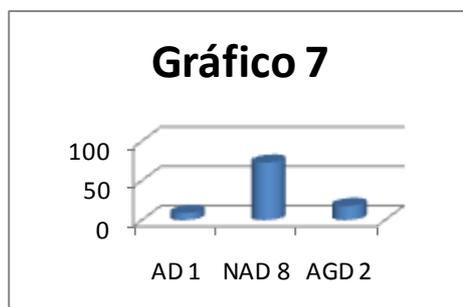
Objetivos	Percentagens
AD= 0	0%
NAD= 2	50%
AGD= 2	50%
TOTAL= 4	100%

Na linguagem compreensiva este aluno não apresentou um desenvolvimento adequado. O aluno não conseguiu responder na sua totalidade às questões que lhe foram colocadas, bem como em e recontar com sequência uma história ouvida.

Gráfico 6 - Subárea: linguagem expressiva

Objetivos	Percentagens
AD= 0	0%
NAD= 2	67%
AGD= 1	33%
TOTAL=3	100%

Como se pode verificar pela leitura do gráfico, o aluno não apresentou nesta subárea muitas dificuldades.

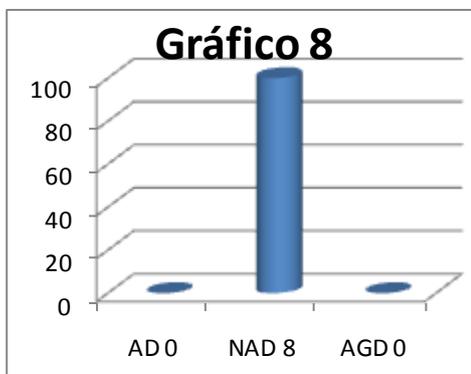
II Área: Linguagem**Gráfico 7 – Subáreas: Consciência fonológica - estrutura silábica, início das palavras e rimas, fonémico e pseudopalavras**

Objetivos	Percentagens
AD= 0%	0%
NAD= 5	38%
AGD= 8	62%
TOTAL= 13	100%

Na área da Consciência fonológica, verificou-se que as dificuldades sentidas se situam ao nível da estruturação silábica, nas rimas, no enunciar palavras com o mesmo início, na segmentação das palavras, na reconstrução fonémica e da leitura de pseudopalavras. Assim sendo, apresenta-se como uma área fraca do aluno.

III – Área: Psicomotricidade

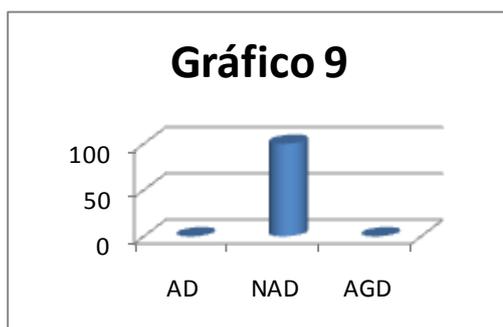
Gráfico 8 - Subárea: esquema corporal



Objetivos	Percentagens
AD= 0	0%
NAD= 8	100%
AGD= 0	0%
TOTAL= 8	100%

Não se apurou qualquer tipo de limitação na subárea do esquema corporal.

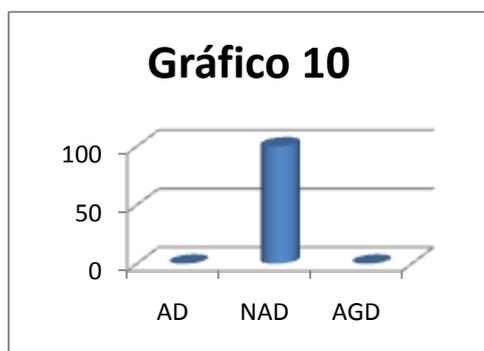
Gráfico 9 - Subárea: lateralidade (reconhecimento)



Objetivos	Percentagens
AD= 0	0%
NAD= 14	100%
AGD= 0	0%
TOTAL= 14	100%

O aluno não revelou dificuldades, acertando em todos os exercícios propostos.

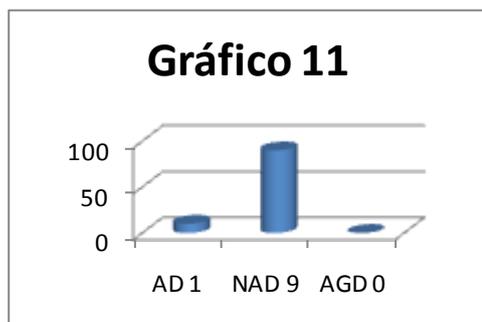
Gráfico 10 - Subárea: orientação espacial



Objetivos	Percentagens
AD= 0	0%
NAD= 10	100%
AGD= 0	0%
TOTAL= 0	100%

Não se verificaram inêxitos na subárea da orientação espacial, o aluno atingiu em 100% os objetivos pretendidos.

Gráfico 11 - Subárea: orientação temporal

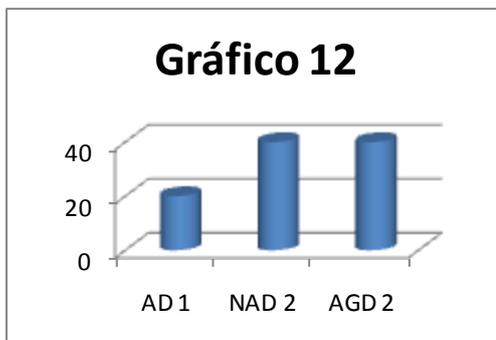


Objetivos	Percentagens
AD= 1	10%
NAD= 9	90%
AGD= 0	0
TOTAL= 10	100%

O aluno apresentou um desenvolvimento adequado na orientação temporal.

IV - Área: Percepções

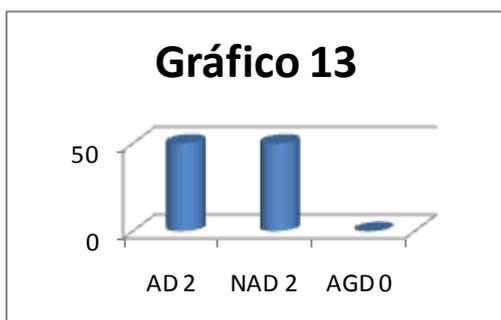
Gráfico 12 - Subárea: percepção auditiva



Objetivos	Percentagens
AD= 1	20%
NAD= 2	40%
AGD= 2	40%
TOTAL= 5	100%

A subárea da percepção auditiva revelou-se como sendo uma área em que o aluno apresentou um desempenho pouco ajustado.

Gráfico 13 - Subárea: percepção visual

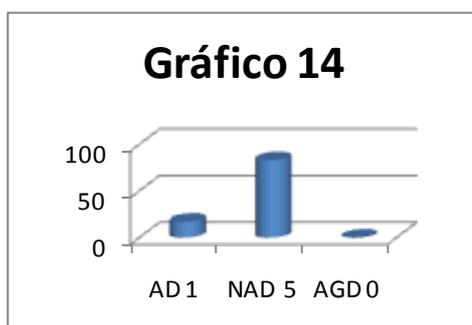


Objetivos	Percentagens
AD= 2	50%
NAD= 2	50%
AGD= 0	0%
TOTAL= 4	100%

Na subárea da percepção visual, assistiu-se a algumas dificuldades por parte do aluno em alcançar os objetivos indicados, apresentando-se como uma área emergente.

V – Área: Motricidade

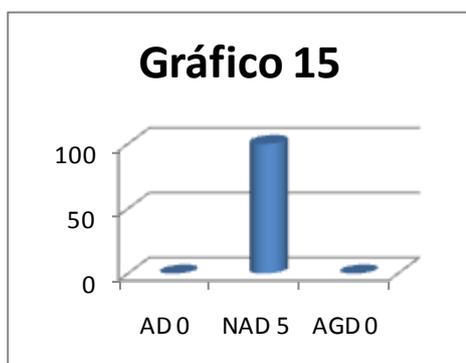
Gráfico 14 - Subárea: ampla



Objetivos	Percentagens
AD= 1	17%
NAD= 5	83%
AGD= 0	0%
TOTAL= 6	100%

Como se pode verificar, esta subárea apresenta-se como uma área forte.

Gráfico 15 - Subárea: fina

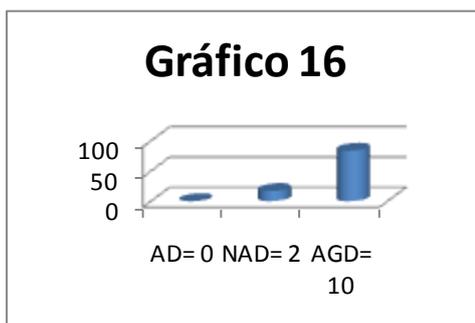


Objetivos	Percentagens
AD= 0	0%
NAD= 5	100%
AGD= 0	0%
TOTAL= 5	100%

Através da leitura deste gráfico, constatou-se que o aluno apresentou um desempenho positivo.

VI – Área: académica

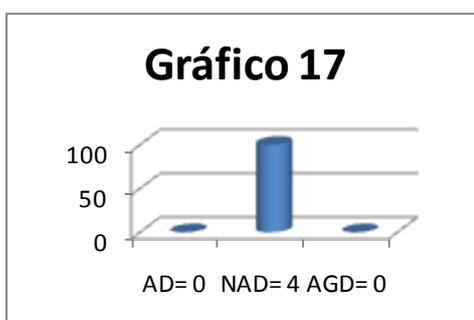
Gráfico 16- Subárea: leitura e escrita



Objetivos	Percentagens
AD= 0	0%
NAD= 2	16,7%
AGD= 8	83,3%
TOTAL= 12	100%

Foi nas áreas académicas, nomeadamente na leitura e na escrita, que o aluno apresentou maiores dificuldades. Revelou grandes limitações na concretização de algumas tarefas.

Gráfico 17 - Subárea: aritmética



Objetivos	Percentagens
AD= 0	0%
NAD= 4	100%
AGD= 0	0%
TOTAL= 4	100%

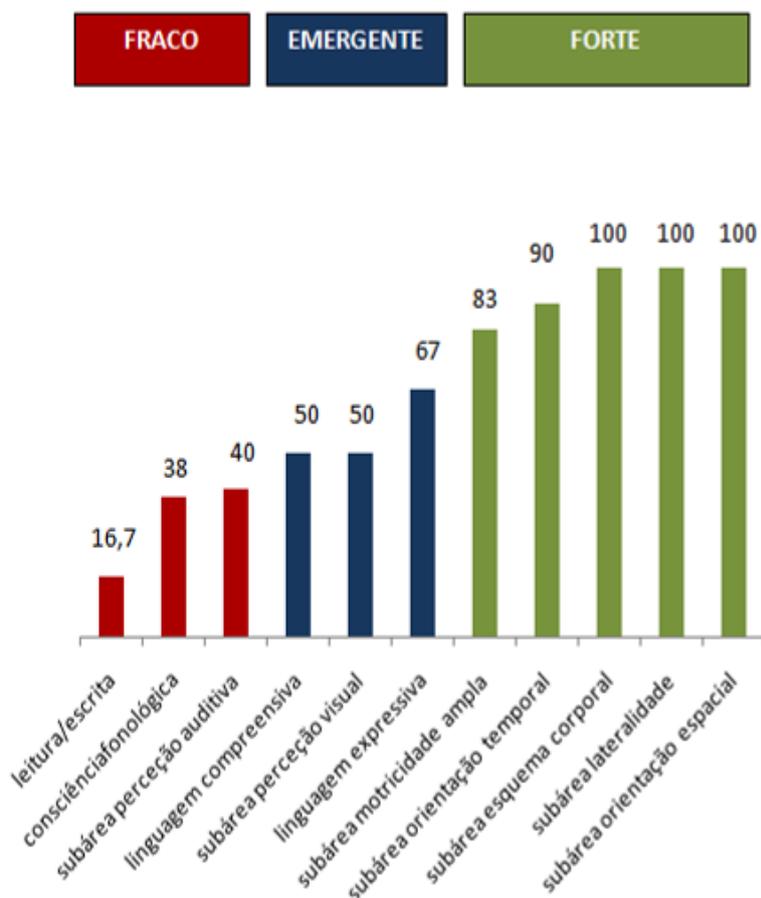
Na aritmética, o aluno não exibiu dificuldades.

2.4 Perfil intra-individual do aluno

A partir das percentagens obtidas na análise das diferentes áreas foi feita a classificação em áreas fracas, emergentes e fortes, se os valores

obtidos se situavam, respetivamente, entre 0% a 49%, 50% a 75% e 76% a 100%, como se pode verificar através do gráfico 14 e do quadro 3:

Gráfico 18 – Apresentação percentual do desempenho do aluno nas diferentes áreas



De acordo com este gráfico e lendo as percentagens presentes podemos determinar as áreas fracas, as áreas emergentes e as áreas fortes do aluno. Assim sendo, a área mais fraca é a leitura e a escrita com 16,7%, a consciência fonológica com 38% e a subárea da percepção auditiva com 40%.

A seguir daremos a conhecer igualmente as áreas emergentes e as áreas fortes.

Quadro 3 – Apresentação das áreas fracas, emergentes e fortes

ÁREAS FRACAS	<ul style="list-style-type: none">- Consciência fonológica- Subárea da percepção auditiva- Leitura e escrita
ÁREAS EMERGENTES	<ul style="list-style-type: none">- Linguagem compreensiva- Linguagem expressiva- Subárea da percepção visual
ÁREAS FORTES	<ul style="list-style-type: none">- Subárea do esquema corporal- Subárea da lateralidade (dominância e reconhecimento)- Subárea da orientação espacial- Subárea da orientação temporal- Subárea da motricidade fina- Subárea da motricidade ampla- Aritmética

Traçado o perfil intra-individual do aluno, ficamos com dados essenciais para definir a intervenção diferenciada e específica. Antes de selecionarmos ou criarmos estratégias/ atividades específicas para reeducar as áreas fracas do aluno, nomeadamente CF, Leitura-Escrita e Percepção Auditiva, surgiu a necessidade de fazer um levantamento mais específico das situações em que apresentou dificuldade, de acordo com os dados apresentados. Dessa forma pudemos prever as atividades e estratégias a privilegiar para ir ao encontro dos objetivos para que fossem trabalhados de uma forma mais intensiva, a fim de promover o sucesso do aluno

Ao efetivar a descrição dos dados obtidos nesse levantamento, podemos proferir que, na **área da linguagem compreensiva** (50%), o aluno nem sempre apresentou um discurso muito coerente, não obedecendo a uma sequência correta das ideias. Não conseguiu exprimir-se com grande clareza relativamente às questões que lhe foram colocadas, nem recontar com fidelidade uma história ouvida. Na **linguagem expressiva** (67%), apresentou

dificuldades em contar uma história obedecendo a imagens, a saber: sem sequência, ideias confusas, pouca criatividade.

No que concerne à **Consciência fonológica** (38%), verificamos que as suas limitações se reportam ao nível da estruturação silábica, nas rimas, no enunciar palavras com o mesmo início, na segmentação das palavras, na reconstrução fonémica e da leitura de pseudopalavras

O desvio fonológico é comprovado pelas frequentes omissões, substituições e inversões de fonemas em que o sujeito incorre, conforme comprovam as provas realizadas para o efeito. Trata-se de dificuldades de organização mental e de adequação à informação recebida oralmente. Tais desempenhos estão relacionados com a maturação de aspectos sensoriais tais como as habilidades auditivas responsáveis pela perceção de informações recebidas oralmente. Estas habilidades ou competências de análise e interpretação de estímulos sonoros e de localização e memorização de sons ocorrem a partir do processamento auditivo da informação.

A **área da motricidade ampla e fina** (83%) revelou-se como uma das suas áreas fortes, não demonstrando problemas.

Na **área percetiva, na subárea da perceção auditiva** (40%), o aluno apresentou dificuldades na discriminação de sons – pares de palavras, bem como na memória e sequencialização, ou seja, em repetir séries de palavras, de números e frases ouvidas, respeitando a sequência. Também nas **cadências rítmicas** estiveram patentes grandes limitações em reproduzir os batimentos rítmicos apresentados. No que respeita à subárea da **perceção visual** (50%), as suas restrições foram evidentes na discriminação de diferenças e semelhanças entre duas imagens e na memória visual simbólica, sendo que teve algumas dificuldades em reproduzir o modelo de cinco símbolos atendendo à sua sequência, depois de o ter memorizado durante dois minutos.

Relativamente à **área académica** apresentou-se como sendo uma das suas áreas mais fracas apresentando muitas dificuldades, tanto na **leitura, como na escrita**. Na subárea da leitura o aluno segue a linha com o dedo, lê com pouca expressividade, desrespeitando os sinais de pontuação e a

acentuação das palavras. A leitura é feita com pouca fluência, sendo que o aluno demorou cerca de 4m e 22s para ler o texto que lhe foi apresentado. O aluno leu de forma silábica e hesitante, fazendo a leitura em voz baixa de algumas palavras menos conhecidas. Mesmo perante palavras simples faz substituições, omissões e inversões, confunde palavras com grafia e som semelhante, tenta adivinhar a palavra por analogia de outras palavras e/ou segmento da palavra, substitui palavras por outras de estrutura similar ainda que descontextualizadas e ainda substitui palavras por outras semanticamente vizinhas. Troca alguns casos de leitura.

A sua postura corporal nem sempre foi correta, principalmente, a meio da leitura começou a sentar-se e colocar o seu corpo de uma forma pouco adequada. Relativamente à escrita o aluno escreve com pouca correção morfológica e sintática usando um vocabulário parco para a sua idade, com pouca criatividade e com dificuldade na formulação e manipulação de ideias. Perpetrou erros, principalmente, por omissão, confusão, adição, substituição e desrespeito das regras de escrita. Apresentou uma letra muito disforme, riscando algumas vezes o que escrevia, dando um aspeto descuidado. Foi notório a ausência da acentuação, tal como dos sinais de pontuação. Cometeu estes erros, em algumas situações, tanto nas cópias como nos ditados e escrita espontânea.

3ª PARTE – INTERVENÇÃO DIFERENCIADA

1. Planificação da intervenção

Após a análise dos dados obtidos na avaliação compreensiva podemos fazer a identificação das competências que deveriam ser trabalhadas, para o desenvolvimento do aluno se efetuar de uma forma adequada e contribuir para um futuro desempenho com sucesso. Sabemos que era necessário intervir com materiais diferenciados, organizados como propostas capazes de irem ao encontro das contrariedades apresentadas nas áreas fracas. Pretendemos, tal como menciona Vygotsky (2001), com processos educativos dirigidos e orientados por um adulto trabalhar o desenvolvimento potencial, ou seja, as habilidades em que o aluno ainda não atingiu uma forma de desempenho autónomo, mas em que tem potencial para o fazer. Segundo esta linha de pensamento pretendemos agir sobre a zona de desenvolvimento proximal reduzindo a diferença do desenvolvimento real, o que aluno é capaz de fazer autonomamente, e o desenvolvimento potencial, o que tem capacidade para adquirir.

Assim, face aos resultados concluiu-se que as áreas a trabalhar seriam a Perceção Auditiva, a Consciência Fonológica e conseqüentemente a leitura – escrita.

Como temos vindo a afirmar, Fonseca (citado por Serra (2008) e Kirk & Chalfant, (1984) apontam como forma de colmatar as falhas nestas competências, o treino intensivo através de um ensino individualizado feito de forma organizada e sequenciada. Com a preocupação de não desmotivar o aluno, tentámos que os exercícios apresentados para trabalhar a mesma área fossem os mais variados possíveis. Deste modo, apresentaremos de seguida a planificação de estratégias educativas que traçamos para o nosso objeto de estudo.

Quadro 4 – Atividades/estratégias para trabalhar a Consciência fonológica

Consciência fonológica	<ul style="list-style-type: none">- Reconstruir palavras a partir de sílabas;- Reconstruir palavras a partir de fonemas;- Nomear palavras a partir de uma sílaba inicial;- Nomear palavras a partir de uma sílaba final;- Suprimir a sílaba inicial da palavra;- Suprimir a sílaba final da palavra;- Substituir fonemas da palavra inicial- Completar palavras;- Identificar de rimas;- Elaborar rimas;- Discriminação de palavras com o mesmo início;-Leitura de pseudopalavras;- Exercícios fonéticos com o som t/d; s/z e m/n
-------------------------------	---

Quadro 5 - Atividades/estratégias para trabalhar a Percepção Auditiva

Percepção auditiva	<ul style="list-style-type: none">- Identificação de sons variados;- Discriminação de pares de palavras semelhantes e diferentes;- Discriminação de fonemas semelhantes e diferentes;- Identificação, em conjuntos de palavras, o som que se repete;- Identificação de imagens em que se ouve determinado som;- Repetição por ordem, de séries de nomes de pessoas, de objetos ou de algarismos memorizados;- Reprodução de batimentos rítmicos ouvidos;- Repetição, de memória de frases simples e complexas;- Reconto de histórias ouvidas;
---------------------------	---

Quadro 6 - Atividades/estratégias para trabalhar a área Académica da Leitura

Realização académica leitura	<ul style="list-style-type: none">- Realização de uma leitura modelo (sem omissões, inversões, substituições, etc.) e sem omitir nenhuma frase;- Realização de uma leitura silenciosa;- Realização de uma leitura independente, mas com “reforço”, quando necessário;- Treino da leitura com pausas e entoação adequada;- Interpretação das frases e posteriormente textos a partir de questões colocadas pelo professor;- Leitura de um texto sem erros de pronúncia.
---	---

Quadro 7 – Atividades/ estratégias para trabalhar a área da escrita

Realização académica - escrita	<ul style="list-style-type: none">- Ordenação correta de frases;- Complemento de frases;- Descrição de imagens;- Exercícios para desenvolver a ortografia, o vocabulário e a criatividade: cópia, ditado e escrita espontânea;- Exercícios para completar frases com as palavras adequadas;- Exercícios para encontrar dentro de uma palavra outra palavra;- Exercícios para trabalhar alguns casos de leitura (pr/br/gr; nh/lh; am/an)
---	---

Para podermos concretizar a nossa intervenção nas áreas supramencionadas, desenvolvemos materiais baseados nos testes fonológicos de Helena Serra, nos «Cadernos de Reeducação Pedagógica» - Dislexia 2 e 3, no livro “Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem – Exercícios e Actividades de (Re) educação” - alunos, de Glória Nunes e Clara

Santos, com a supervisão e orientação de Helena Serra e no livro “Consciência Fonológica em crianças pequenas”, de Marilyn Adams, Barbara Foorman, Ingvar Lundberg e Terri Beeler, Artmed.

Este trabalho decorrerá em dezasseis sessões individuais de 90 minutos cada, às terças-feiras, entre os meses de abril e maio (Anexo IX).

Iniciamos a nossa atividade com o aluno apresentando algumas atividades na área da Percepção, subárea auditiva. Estes exercícios incidiram essencialmente em identificar sons do meio ambiente; discriminar fonemas com sons semelhantes; palavras iguais e diferentes; identificar absurdos em frases; repetir frases simples e complexas; repetir cadências rítmicas; repetir séries de nomes de pessoas e de números e o reconto de uma história lida previamente pelo professor. Num segundo bloco privilegiamos as tarefas ao nível da CF e da leitura-escrita, apresentando exercícios de segmentação e reconstrução fonémica, união de palavras iniciadas pela mesma sílaba; exercícios para discriminar os sons t/d – s/z –ch/j; identificação e elaboração de rimas; supressão da sílaba inicial e da sílaba final numa palavra; diferença entre pares de palavras; identificar o som comum numa lista de palavras; formação de uma palavra a partir de uma sílaba inicial; formação de uma palavra a partir de uma sílaba final; substituição de fonemas da palavra inicial; leitura de pseudopalavras; ordenação e complemento de frases; identificação da palavra correta usando casos de leitura (cr; dr,...nh;lh etc); leitura de um texto; cópia; ditado e elaboração de um texto (escrita espontânea).

As atividades apresentadas para trabalhar com o aluno as áreas em défi ce, que como já foi referido anteriormente são ao nível da leitura – escrita, consciência fonológica e percepção auditiva, encontram-se em anexos (sessões de intervenção). Nesta intervenção procuramos essencialmente procurar estratégias que fossem apelativas e que satisfizessem as lacunas verificadas na avaliação inicial.

2. Análise e interpretação dos resultados

A fase final de reavaliação, ou pós-teste, permitiu-nos perceber se houve alteração do comportamento desta criança face à primeira avaliação, permitindo-nos fazer uma análise detalhada, comparando e refletindo sobre os resultados obtidos antes e após as sessões de intervenção.

Assim, após esta intervenção podemos concluir que, no que diz respeito à **Percepção Auditiva**, apercebemo-nos que o aluno obteve um resultado positivo na repetição de séries de números, na identificação de absurdos nas frases lidas e na repetição de frases simples e complexas, continuando, no entanto, a revelar algumas dificuldades no que respeita à memória e sequencialização, nomeadamente na repetição de séries de nomes e reconto de uma história.

Relativamente à CF, verificamos que o aluno respondeu com sucesso à reconstrução fonémica, na supressão da sílaba inicial e final, na identificação de palavras com o mesmo som e na rima de palavras. As dificuldades que persistem são ao nível da segmentação de fonemas, na construção e finalização de rimas; na ordenação de letras e sílabas para formar palavras e na leitura de pseudopalavras

No que respeita à área da **Leitura**, o avanço foi notório em relação à primeira avaliação. Verificamos melhoras ao nível da descodificação – leitura mais fluente, com mais ritmo e um maior respeito pela pontuação, o aluno demorou cerca de 3 minutos para ler o texto, enquanto na 1ª avaliação tinha-o feito em 4m e 22s. O único erro de leitura visível foi na palavra “manjerico”, em que leu “macherico”, substituindo a letra “j” pelo “ch”.

Na escrita, ao nível do ditado, sobressaem alguns erros, tais como: inversões, omissão letra/sílaba, adição, omissão acentos gráficos, confusão, desrespeito pelas regras gramaticais e substituição. Na escrita espontânea, as alterações são as mesmas referidas para o ditado, com exceção das inversões e o desrespeito de regras de escrita. Na cópia apurámos igualmente a

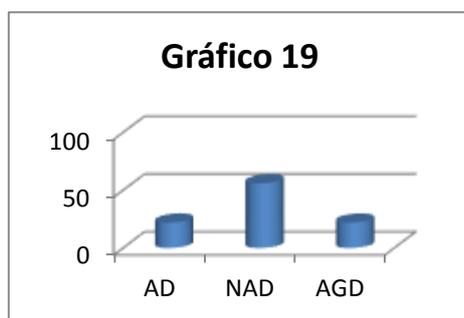
persistência de incorreções, concretamente, omissão letra/sílaba, omissão acento gráfico e desrespeito das regras gramaticais.

Para podermos realizar uma análise comparativa entre a primeira avaliação e a avaliação após a implementação da intervenção diferenciada, recorreremos à mesma estratégia para avaliar os êxitos e os inêxitos do aluno, sendo o desempenho do aluno classificado, em três níveis, consoante o número de objetivos propostos que cumpriu, tendo em conta o número de objetivos totais, em cada área. Se no total de objetivos não falhou, ou falhou em apenas um, considerámos **NAD** (não apresentou dificuldades), se não apresentou dificuldades em mais de metade dos objetivos propostos, considerámos **AD** (apresentou dificuldades), e se atingiu menos de metade dos objetivos classificámos, como **AGD** (apresentou grandes dificuldades).

Após esta diferenciação e para melhor leitura efetuámos 3 gráficos evidenciando o desempenho do aluno em cada área e subárea trabalhada, calculando o valor da percentagem perante o número total de objetivos propostos e o número de objetivos atingidos (NAD, AD, AGD). Estes valores servirão para nos informar se o aluno conseguiu evoluir nas áreas fracas com as estratégias por nós traçadas. Apresentamos, então os gráficos nas áreas da Perceção Auditiva, CF, Leitura e Escrita.

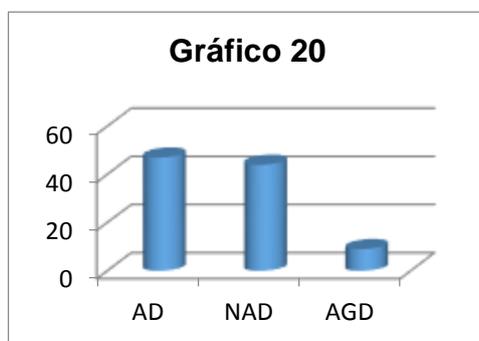
Área: Perceções

Gráfico 19 - Subárea: auditiva



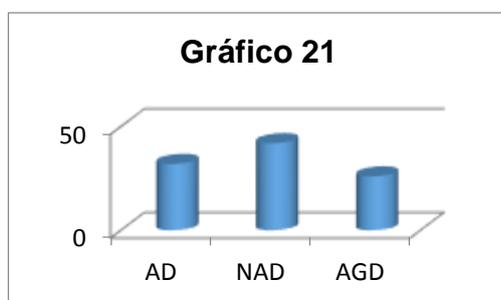
Objetivos	Percentagens
AD= 2	22%
NAD= 5	56%
AGD= 2	22%
TOTAL= 5	100%

Em relação à 1ª avaliação (40%), a subárea da perceção auditiva é agora para o aluno uma área emergente, atingindo uma percentagem de 56%, o que consolida a sua evolução.

Área: Linguagem**Gráfico 20 – subárea: Consciência fonológica**

Objetivos	Percentagens
AD= 15	47%
NAD= 14	44%
AGD= 3	9%
TOTAL= 5	100%

Na área da CF, notamos uma franca melhoria em comparação à fase do pré-teste. Esta era uma área considerada muito fraca, com 62% de objetivos classificados com o nível AGD e agora o resultado final é francamente melhor, pois nesse nível o aluno só revelou dificuldades em 9% dos objetivos.

Gráfico 21 – subárea: leitura e escrita

Objetivos	Percentagens
AD= 6	32%
NAD= 8	42%
AGD= 5	26%
TOTAL= 5	100%

No que respeita à Leitura e Escrita verificamos uma evolução significativa em comparação à primeira avaliação. Esta apresentava-se como uma área bastante fraca com 83,3% de objetivos classificados com o nível AGD, sendo que agora, nesse nível o aluno revelou dificuldades em apenas 26% dos objetivos propostos.

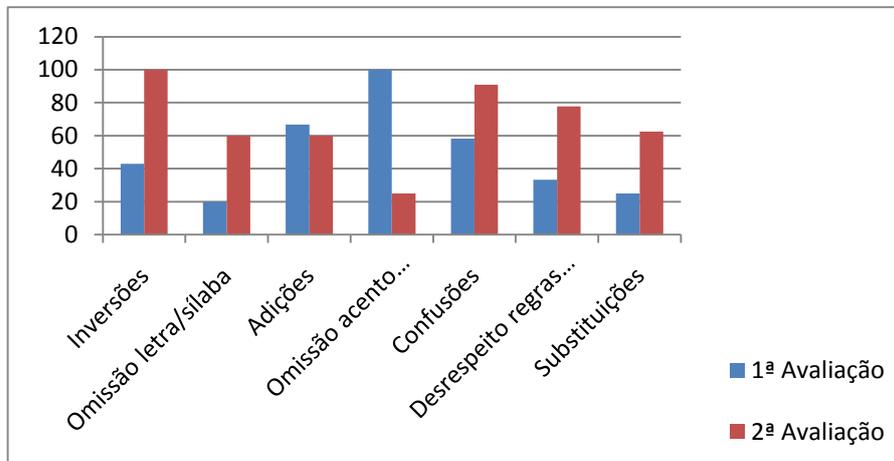
Deste modo, podemos concluir que as estratégias delineadas na intervenção a que foi sujeito, surtiram algum efeito. Sendo que, é de

realçar, que este melhoramento foi sentido em exercícios que não careciam de uma escrita significativa em número de palavras. É para nós importante enfatizar este ponto, na medida em que nos exercícios de ditado, cópia e escrita espontânea, o aluno não obteve em termos de incorreções ortográficas o sucesso pretendido, como poderão verificar no gráfico 22, em que faremos uma comparação dos resultados antes e depois das sessões de reeducação.

Tal como na fase de avaliação inicial, elaborámos uma tabela onde podemos averiguar as incorreções ortográficas da leitura e escrita, após intervenção (Anexo X).

Levantamento das incorreções ortográficas, na fase da avaliação inicial e após intervenção.

Gráfico 22



Olhando para este gráfico, verificámos que na área da leitura - escrita, nomeadamente nos exercícios de ditado, cópia e escrita espontânea, o aluno continua a manifestar grandes dificuldades. Verificamos que relativamente às incorreções ortográficas, existe uma maior predominância de inversões, omissão de letra/sílaba, confusões, desrespeito pelas regras de escrita e de substituições, na avaliação final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar as DAE, foi para nós um tema aliciante, mas complexo, por se tratar de uma temática com múltiplas definições.

O presente estudo centrou-se, em concreto, na análise da Dislexia, nomeadamente nas dificuldades específicas na leitura-escrita, pois, tal como menciona Serra (cit. In Ribeiro & Baptista, 2006: 11), “As dificuldades de leitura e escrita continuam a constituir um dos principais obstáculos que surgem ao longo da escolarização, na medida em que, além da dificuldade na aquisição da leitura e da escrita em si, causam dificuldade em outros domínios da aprendizagem determinando todo o percurso escolar do aluno. Podem manifestar-se quanto à aquisição das competências básicas, sobretudo de decodificação, as quais poderão manter-se posteriormente, a par de dificuldades de compreensão e interpretação de textos, ou apenas quanto a estas últimas.”

Outras definições referem-se à dislexia como sendo uma forma específica de incapacidade linguística que afeta o modo como o cérebro codifica as componentes fonológicas das palavras faladas. De acordo com Snowling (2000), a essência do défi ce está no processamento fonológico (identificação, articulação e uso dos diferentes sons de uma língua) e deriva de pobres representações fonológicas específicas.

Não fugindo a esta maneira de pensar, a definição apresentada por Kamhi (1992), citada por Hennig (2005:18), parece aclarar isso mesmo, dizendo o seguinte:

“A dislexia é uma desordem ao nível do desenvolvimento da linguagem cuja principal característica consiste numa dificuldade permanente em processar informação de ordem fonológica. Esta informação envolve codificar, recuperar e usar de memória códigos fonológicos e implica défi ces de consciência fonológica e de produção do discurso. Esta desordem, com frequência geneticamente transmitida, está por via de regra presente à nascença e persiste ao longo de toda

a vida. Uma característica marcante desta desordem manifesta-se nos problemas a nível da oralidade e da escrita”.

A importância desta temática deriva do facto de existir um número notável de crianças, em idade escolar, que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas da leitura e da escrita, às quais se agrupam, por vezes, as mais diversas reacções relacionadas com o insucesso escolar, tais como perturbações comportamentais e emocionais. De acordo com Vale, em 2011 (cit. in Coelho, n.d: 10), a dislexia é a perturbação de maior incidência nas aulas. Pesquisas realizadas em vários países mostram que cerca de 5% a 17% da população escolar é disléxica. Em Portugal, de acordo com o primeiro estudo sobre a prevalência da dislexia em crianças portuguesas do 1º ciclo do ensino básico, 5,4% apresenta este distúrbio.

Este trabalho de investigação pretendeu realizar uma pesquisa em torno das dificuldades em leitura e escrita, causadas pelo défi ce fonológico e a confirmação de que um plano de treino em atividades específicas permite o desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente uma melhoria da competência leitora. Por isso, considerámos fundamental encontrar e treinar mecanismos de avaliação e intervenção pedagógica que contribuíssem para o melhoramento do processo ensino/aprendizagem e conseqüente maior sucesso escolar, no que respeita aos resultados dos alunos disléxicos, particularmente portadores de défi ce fonológico.

Atendendo aos objetivos desta pesquisa, a opção metodológica que pensamos ser pertinente possuiu um carácter essencialmente qualitativo e descritivo, constituindo-se como um Estudo de Caso.

Pretendíamos, desta forma adotar um método que nos permitisse analisar de modo intensivo, situações particulares, oferecendo-nos uma análise profunda, exaustiva e detalhada do fenómeno em estudo. (Pardal e Lopes, 2011: 19).

A esta escolha, não foi alheio o facto de o Estudo de Caso nos permitir ainda uma maior compreensão da realidade em estudo, ao relevar pontos fundamentais que não se manifestariam com um diferente método.

Tendo como objetivo principal a compreensão, neste caso, da evolução de uma criança perante uma proposta de intervenção, a metodologia adotada

foi essencialmente de caráter qualitativo. Segundo Robert Bogdan & Sari Biklen (1994) “É sim, um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas”. Apesar de o estudo assumir um caráter qualitativo tivemos que recorrer a uma abordagem quantitativa na análise de todas as provas e registos que foram utilizados na avaliação da amostra. Não com a intenção de classificar a criança a quem os aplicámos, mas de obter dados que nos levassem a identificar os erros mais frequentes e as áreas mais fracas. Esta análise foi fundamental para definirmos todo o plano de intervenção.

No nosso plano de intervenção privilegiámos as áreas fracas do aluno, implementando estratégias específicas, na medida em que a nossa preocupação foi focalizar na subárea da Percepção Auditiva, na CF, na Leitura e na Escrita. Na área da Linguagem tivemos particular atenção na classificação dos desvios ocorridos nas quatro tarefas de linguagem escrita: Leitura, Cópia, Ditado e Escrita Espontânea.

Neste momento, podemos sustentar que houve superação de muitas falhas, embora nada nos garanta, que se esta criança deixar de ser apoiada não volte a cometer as mesmas falhas. Sentimos que o nosso trabalho foi gratificante e recompensado pelos êxitos conseguidos pelo aluno, embora estejamos conscientes que a intervenção através de treino específico das competências auditivas, fonológicas, leitura e escrita, não deva finalizar aqui. Principalmente a questão ortográfica deverá ser trabalhada insistentemente, visto que os resultados apurados ficaram aquém do esperado.

Aconselhamos que para que esta criança continue a ter o sucesso desejado, deverá ser muito incentivada e valorizada nas boas competências e deverá continuar a ter o apoio de um professor especializado. Para além disto, será importante continuar a usufruir de condições específicas de avaliação (ter mais tempo para realizar as provas escritas e não ser penalizada pelos erros ortográficos), para que deste modo veja aumentada a sua auto-estima, o que a conduzirá ao sucesso.

Para finalizarmos, queremos deixar o apelo do quão premente é sensibilizar aqueles que questionam a realidade da dislexia, declarando que não existem provas científicas que apoiem a sua existência. De igual modo,

pretendemos apelar aos docentes para o cumprimento intransferível do seu papel, que é conceder a cada criança a oportunidade de efetivar o seu potencial. Tendo um mais profundo conhecimento e uma clara compreensão da perturbação “Dislexia” certamente educarão melhor.

Assim sendo, seria pertinente e diria até imprescindível, que o Governo adotasse, tal como foi proposto pela DISLEX (Associação Portuguesa de Dislexia), um novo modelo de organização de respostas educativas diferenciadas a ser promovidas pelas escolas para alunos disléxicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, M.; FOORMAN, B.; LUNDBERG, I. & BEELER, T. (2006). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.

CARRETEIRO, R. (2003a). *Perturbações da Leitura e da Escrita. V Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CARRETEIRO, R. (2003b). *Psicologia: A lógica da Mente*. Psiclínica: Lisboa.

CITOLER, S.D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

COELHO, D. (n.d). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto: Areal Editores.

CORREIA, L.M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem. Contributo para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

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

ELLIS, A.W. (1984). *Reading, writing and dyslexia: A cognitive analysis*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

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

FONSECA, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Porto: Âncora Editora.

FONSECA, V. (2008). *Domínio Cognitivo*. Porto: Gailivro.

COELHO, D. (n.d). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto: Areal Editores.

FREITAS, M. J.; ALVES, D. & COSTA, T. (2007). *O conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*. Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
HENNING, K. A. (2005). *Compreender a Dislexia*. Porto: Porto Editora.

KIRK, S. A.; CHALFANT, J. (1984). *Academic and Developmental Learning Disabilities*. Denver: Love Publishing Company.

LIMA, R. (2008). *Fonologia Infantil: aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Almedina.

LOPES, J. (2005). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de “ensinagem”*. Coimbra: Quarteto Editora.

MARTINS, M. A. (2000). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa. ISP.

MERCER, C. D. (1994). *Learning Disabilities*. In N.G. Haring; L. McCormick & T. G. Haring (eds). *Exceptional Children and Youth – An Introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice – Hall.

PARDAL, L.; LOPES, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.

PORTELLANO, J. A. (1991). *Dificuldades de aprendizagem*. Madrid: Editorial Políbea.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

REBELO, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

RIBEIRO, A. B. & BAPTISTA, A. I. (2006). *Dislexia: compreensão, avaliação e estratégias educativas*. Portugal.

RIOS, C. (2011). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: Psicomosoma.

SELIKOWITZ, M. (1999). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Revinter, Lda.

SHAYWITZ, S. (2008). *Vencer a dislexia. Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.

SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SIM-SIM, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: Edições Asa.

SNOWLING, M. & STACKHOUSE, J. et al. (2004). *Dislexia, Fala e Linguagem: um manual do profissional*. Portalegre: Artemed.

SERRA, H.; NUNES, G. & SANTOS, C. (2005). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem: exercícios e atividades de reeducação*. Porto: Porto Editora.

SERRA, H. & ALVES, T. (2008). *Dislexia: Cadernos de reeducação pedagógica*. Porto: Porto Editora.

SERRA, H.; NUNES, G. & SANTOS, C. (2010). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

TELES, P. (2004). *Dislexia: Como identificar? Como intervir?* Revista portuguesa de clínica geral, vol.20, nº5.

TORRES, R. & FERNANDEZ, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Portugal: McGraw – Hill.

VIANA, F. L. (2006). *Aprender a ler: apenas uma questão de métodos?* In Pereira, A. et al. *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa*. Braga: Edições Casa do Professor.

VYGOTSKY, L. S. (2001). *Linguagem e Aprendizagem*. São Paulo: Icone Editora.

YIN, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso. Desenho e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO

Decreto – Lei nº3/2008, de 7 de janeiro – Apoios especializados a alunos com NEE.

SITES ELETRÔNICOS

IBARRA, R. (9 de dezembro de 2013). *Desvelar las raíces de la dislexia*. Obtido em 2 de Abril de 2014, de ABCsalu: <http://www.Abc.Es/salud/noticias/20131206/abci-dislexia-causas-science-201312051917.html#uqgQa/p8R35>. email.

COSTA, S. (2011). *A inter-relação entre o processo auditivo e a competência leitora*. Acedida em 22 de fevereiro de 2014. Disponível em <http://repositorio-esepef.pt/handle/10000/547>

DURÃES, S. (2014). *A importância da consciência fonológica na promoção da linguagem nos pré-leitores*. Acedida em 19 de dezembro de 2014. Disponível em <http://repositorio-esepef.pt/handle/10000/1447>

ESTRELA, M. F. (2007). *Dislexia e perturbações associadas: Memória e Atenção*. Acedida em 30 de março de 2014. Disponível em <http://repositorio-esepef.pt/handle/10000/78>.

SANTOS, L. (2010). *O conhecimento fonológico refletido nas dificuldades da linguagem escrita*. Acedida em 13 de maio de 2014. Disponível em <http://repositorio-esepef.pt/handle/10000386>