

Dedico este trabalho aos meus pilares de sempre: ao meu marido Pedro Pereira, à minha mãe Natália Oliveira e ao meu pai Carlos Prata. E à princesa das nossas vidas, ainda na barriga da mãe, e já tão amada por todos, a minha filha, Inês Pereira. Obrigada por todo o vosso apoio e paciência!

RESUMO

A presente dissertação de mestrado consiste na apresentação de uma investigação sobre a Perturbação de Aprendizagem Específica com Déficit na Leitura. Esta perturbação caracteriza-se por um padrão de leitura em que se verifica, desde as primeiras fases de aprendizagem, uma grande dificuldade na identificação das palavras escritas.

Sendo as competências de leitura e escrita fundamentais para a aprendizagem e percurso escolar dos alunos, é necessário que o diagnóstico seja realizado o quanto antes, de forma a serem pensadas respostas educativas adequadas, que aplicadas de forma sistemática e permanente, contribuirão para que os alunos com esta perturbação de aprendizagem vejam facilitada a sua aprendizagem e processo de leitura e escrita.

Sabemos que os pais, juntamente com os professores, são agentes fundamentais e devem trabalhar em equipa, elaborando um trabalho conjunto e planeado, de modo a incrementar atividades e estratégias variadas. Com uma intervenção especializada regular, com a aplicação de medidas educativas adequadas e a colaboração dos pais, as dificuldades destes alunos diminuirão e aumentar-se-á a sua capacidade de autonomia e responsabilidade.

O objetivo geral deste trabalho consiste em perceber se os pais de crianças com dificuldades na leitura realizam atividades educacionais com seus filhos para desenvolver competências leitoras. Para tal, foi realizado um estudo de natureza mista, ou seja, adotou-se em simultâneo o método qualitativo e o método quantitativo, utilizando como instrumentos de recolha de dados a entrevista semiestruturada, aplicada a professores do 1º ciclo do ensino básico, e o inquérito por questionário, aplicado a pais/EE de crianças diagnosticadas com dislexia.

As conclusões retiradas deste estudo, em linhas gerais, apontam os pais de alunos com esta perturbação como elementos cada vez mais participativos na vida escolar dos filhos, uma vez que se interessam cada vez mais por reforçar em casa as competências trabalhadas na escola, interessando-se por minimizar as dificuldades dos filhos e potenciando um maior sucesso escolar.

Palavras-chave: Escola; Família; Aprendizagem; Perturbação de Aprendizagem Específica com Déficit na Leitura; Intervenção.

ABSTRACT

This dissertation consists of the presentation of a research study about Specific Learning Disability with Deficit in Reading. This disturbance is characterized by a reading pattern in which, from the early stages of learning, there is a great difficulty in identifying written words.

As reading and writing skills are fundamental for students learning process, it is necessary that the diagnosis is carried out as soon as possible, so that appropriate educational responses can be thought out, and then be applied in a systematic and permanent way, allowing students with this learning disturbance to learn, read and write in an easier process.

We know that parents, together with teachers, are the key players and must work together creating a plan to increase various activities and strategies. Regular specialized intervention, alongside application of appropriate educational measures and collaboration of parents, will contribute to reduced difficulties of these students and increased capacity of autonomy and responsibility.

The general objective of this research is to understand if parents of children with reading difficulties carry out educational activities with their children to develop reading skills. For that, a study of mixed nature was developed, meaning, qualitative and quantitative methods were adopted simultaneously. Semi-structured interviews as data collection instruments were applied to primary school teachers, and the questionnaire survey was applied to parents/EE from children diagnosed with dyslexia.

The conclusions drawn from this study, in general, point towards the fact that parents of students with this disorder are increasingly participative in the children's school life. They are also increasingly interested in reinforcing the skills developed at school at home, minimizing children's difficulties and promoting greater school success.

Keywords: School; Family; Learning; Specific Learning Disability with Deficit in Reading; Intervention.

AGRADECIMENTOS

A presente tese de mestrado é um símbolo da concretização de um sonho. Tornar sonhos em realidade nem sempre é fácil. Quase nunca o é, na verdade. Nessas alturas é imprescindível estarmos rodeados por pessoas que nos sirvam de alicerces e nos ajudem a percorrer o caminho para alcançar o que desejamos. Sem dúvida alguma que eu tive a sorte de ter ao meu lado pessoas que foram importantíssimas neste processo e de quem gosto muito. A todas elas quero expressar os meus mais sinceros agradecimentos.

Aos meus pais por todo o amor manifestado em todos os momentos e de todas as formas. À minha mãe pela paciência demonstrada durante todo o tempo necessário para a realização deste relatório e pelas palavras de incentivo que me deram força para continuar a escrever. Ao meu pai, pelo seu exemplo de força e perseverança, que quero seguir pela vida fora.

À minha orientadora Professora Doutora Helena Serra, pelas palavras simpáticas, sempre nos momentos certos. Foram fundamentais as sugestões feitas pela professora. É importante agradecer todo o apoio prestado na elaboração desta dissertação.

Aos meus amigos pelas palavras de força e incentivo e pelos momentos de amizade.

Aos professores de 1º ciclo e pais de crianças diagnosticadas com dislexia, que tanto contribuíram para a elaboração deste trabalho.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento Teórico.....	3
Capítulo 1 - Perturbação da Aprendizagem Específica.....	4
1.1 A evolução histórica das Dificuldades Específicas de Aprendizagem.....	4
1.1.1 Breve perspetiva histórica.....	4
1.1.2 As várias perspetivas e os seus grandes pioneiros.....	6
1.2 O conceito de Perturbação de Aprendizagem Específica.....	14
1.3 Perturbações de Aprendizagem Específica: especificadores.....	17
1.3.1 PAE com défice na leitura.....	19
1.3.2 PAE com défice na expressão escrita.....	20
1.3.3 PAE com défice na matemática.....	22
Capítulo 2 - Atividade cerebral na leitura.....	24
2.1 As bases neurológicas da aprendizagem da leitura.....	24
2.2 A memória.....	30
2.2.1 A memória sensorial.....	30
2.2.2 A memória a curto prazo.....	31
2.2.3 A memória a longo prazo.....	31
2.3 O processamento auditivo e a sua relação com as competências leitoras.....	32
2.4 As competências inerentes à leitura.....	33
Capítulo 3 - Perturbação da Aprendizagem Específica com Défice na Leitura.....	36
3.1 Génese neurológica.....	36
3.2 Caracterização.....	39
3.3 Tipificação e classificação.....	41
3.4 Sinais de dislexia.....	42
Capítulo 4 - A avaliação compreensiva e a intervenção.....	43

4.1 A avaliação compreensiva.....	43
4.2 A intervenção.....	44
Capítulo 5 - A relação escola-família.....	51
5.1 O papel da família.....	51
5.2 O trabalho colaborativo entre escola e família.....	52
Parte II - Enquadramento metodológico.....	55
Capítulo 1 - Enquadramento metodológico.....	56
1.1 Problema e pergunta de investigação.....	56
1.2 Objetivos da investigação.....	57
1.3 Metodologia.....	58
1.4 Universo de estudo e amostra.....	59
1.5 Instrumentos de recolha de dados.....	60
1.6 Técnica de análise de dados.....	61
Capítulo 2 - Resultados.....	63
1.1 Resultados dos questionários.....	63
1.1.1 Elementos de identificação dos Pais/Encarregados de Educação.....	63
1.1.2 Elementos de identificação da criança.....	66
1.1.3 Identificação da problemática.....	68
1.1.4 Conhecimento dos Pais/EE sobre a intervenção em contexto escolar....	71
1.1.5 Relação entre pais/EE e escola.....	75
1.2 Resultados das entrevistas.....	79
1.2.1 Elementos de identificação do/a professor/a.....	79
1.2.2 A problemática da dislexia.....	81
1.2.3 Intervenção em contexto escolar.....	88
1.2.4 Colaboração com os Pais.....	90
1.3 Discussão dos resultados.....	99
Conclusão.....	106
Referências bibliográficas.....	107
Anexos.....	111

Apêndice 1: entrevista semiestruturada

Apêndice 2: Inquérito por questionário

Legislação consultada

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro

Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Os distúrbios de aprendizagem relativos ao desenvolvimento e os distúrbios de aprendizagem acadêmica.....	18
Figura 2 - Áreas do cérebro associadas à aprendizagem da leitura.....	36
Figura 3 - Exercício de leitura por um indivíduo com e sem dislexia.....	37

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo dos pais/EE.....	63
Gráfico 2 - Idade dos pais/EE.....	64
Gráfico 3 - Grau de parentesco dos pais/EE.....	64
Gráfico 4 - Estado civil dos pais/EE.....	65
Gráfico 5 - Habilitações dos pais/EE.....	65
Gráfico 6 - Profissão dos pais/EE.....	66
Gráfico 7 - Sexo das crianças.....	66
Gráfico 8 - Idade das crianças.....	67
Gráfico 9 - Ano de escolaridade que frequentam.....	67
Gráfico 10 - Tipo de instituição de ensino que frequentam.....	68
Gráfico 11 - Familiares com dislexia.....	68
Gráfico 12 - Quem alertou para os primeiros sinais de dislexia?.....	69
Gráfico 13 - Quem realizou o diagnóstico?.....	69
Gráfico 14 - Idade em que a dislexia foi diagnosticada.....	70
Gráfico 15 - Tem por hábito pesquisar informação sobre a dislexia.....	71
Gráfico 16 - O seu educando é abrangido pelo decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro?.....	72
Gráfico 17 - Acompanhamento do professor de educação especial.....	72
Gráfico 18 - O seu educando usufrui de apoio educativo fora do contexto escolar?.....	73
Gráfico 19 - Considera que a dislexia tem influenciado o percurso académico do seu educando?.....	74
Gráfico 20 - Considera que a escola transmite informações importantes no que diz respeito ao progresso da criança, assim como das atividades que realiza?...75	75
Gráfico 21 - Considera que o seu envolvimento e participação influencia o progresso das aprendizagens do seu educando?.....	76
Gráfico 22 - Considera o/a professor/a do seu educando disponível para ajudar e esclarecer no que respeita às dificuldades da leitura, sugerindo estratégias e atividades?.....	77

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Grau de parentesco com o familiar disléxico.....	68
Tabela 2 - Principais preocupações depois do diagnóstico.....	70
Tabela 3 - Tempo (por semana) que a criança tem o acompanhamento do professor de educação especial.....	73
Tabela 4 - Razões da influencia da dislexia no percurso académico do educando.....	74
Tabela 5 - Acompanhamento na elaboração dos trabalhos de casa.....	76
Tabela 6 - Estratégias e atividades utilizadas para auxiliar o educando na superação de dificuldades da leitura.....	77
Tabela 7 - Sexo dos professores.....	79
Tabela 8 - Idade dos professores.....	79
Tabela 9 - Situação profissional dos professores.....	79
Tabela 10 - Tempo de serviço dos professores.....	80
Tabela 11 - Formação inicial dos professores.....	80
Tabela 12 - Formação especializada e/ou contínua dos professores.....	81
Tabela 13 - Opinião quanto à preparação dos professores para identificar casos de dislexia.....	82
Tabela 14 - Opinião quanto à preparação dos professores para intervires após o diagnóstico do caso.....	83
Tabela 15 - Opinião quanto à disponibilidade das escolas em relação aos meios materiais e humanos necessários para lidarem com casos de dislexia.....	84
Tabela 16 - Procura pela formação em educação especial e respetivos domínios/áreas temáticas.....	86
Tabela 17 - Formação na área da PAE com défice na leitura.....	87
Tabela 18 - Na sua instituição, os alunos com dislexia são acompanhados pelo professor de apoio ou de educação especial?.....	88
Tabela 19 - Tempo, por semana, que é dedicado ao aluno com dislexia.....	89
Tabela 20 - Considera o tempo dedicado ao aluno com dislexia adequado?.....	90
Tabela 21 - Importância do envolvimento e da participação dos pais/EE no processo de intervenção e apoio.....	91
Tabela 22 - Modo de envolver os pais/EE no processo de intervenção e apoio dos educandos.....	93

Tabela 23 - Principais dificuldades identificadas nos pais/EE.....95

Tabela 24 - Estratégias e atividades sugeridas aos pais/EE, visando a
continuidade do trabalho realizado na escola.....96

Tabela 25 - Aspectos relevantes para o estudo e que não foram abordados.....98

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo complexo pelo qual os conhecimentos, as competências, os valores e os comportamentos são adquiridos ou modificados, como resultado da experiência, estudo, observação, formação e raciocínio. Tendo em conta que cada criança é um ser único e individual e cada uma aprende à sua maneira e ao seu ritmo, os professores deverão fazer a gestão da diferenciação pedagógica, ou seja, ajustar as práticas de ensino aos seus alunos, às suas características pessoais e coletivas, estimulando os seus pontos fortes e reforçando os pontos fracos.

"(...) cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades."

Unesco, 1994

Os problemas no processo de aprendizagem durante o percurso escolar de uma criança, podem acabar por se transformar em dificuldades de aprendizagem. Dentro do grande grupo das Necessidades Educativas Especiais, as Dificuldades de Aprendizagem Específicas são a problemática com maior taxa de prevalência, sendo que se tem vindo a registar um aumento do número de alunos com estes distúrbios.

É essencial que a família se integre na vida escolar dos seus educandos, de maneira a dar o apoio que estas necessitam para o seu desenvolvimento. Neste sentido, é também necessário que as escolas promovam estratégias que impulsionem um maior envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças. No que diz respeito à família, segundo Relvas (1996), esta "é uma rede complexa de relações e emoções na qual se passam sentimentos e comportamentos com as alterações decorridas ao longo dos tempos no seio familiar." Assim, podemos considerar a família como o primeiro e principal educador da criança, onde ela se integra e vai desenvolver primeiramente a sua personalidade.

Em contextos diferentes, professores e pais devem trabalhar em parceria, com o mesmo objetivo, ou seja, a articulação das duas permite um trabalho que conduz a um maior sucesso escolar e a uma relação mais positiva entre todos os intervenientes.

Tendo em conta que as perturbações de aprendizagem são a problemática com maior taxa de prevalência e que tanto a escola como a família são cruciais na vida escolar das crianças, surgiram interrogações acerca do trabalho colaborativo entre escola e família e a preparação dos pais para lidar com as dificuldades da leitura dos seus filhos. Foi partindo destas perceções que se desenvolveu o tema "O envolvimento da família no desenvolvimento de competências em crianças com dificuldades na leitura", cujo o estudo se enquadra na temática da perturbação de aprendizagem específica com défice na leitura, onde se perspetivam as funções da família e da escola e se apela à corresponsabilização de pais, educadores e professores no processo educativo da criança.

PARTE I

ENQUADRAMENTO

TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA

1.1 A evolução histórica das Dificuldades Específicas de Aprendizagem

1.1.1 Breve perspectiva histórica

São consideradas crianças com dificuldades de aprendizagem aquelas que têm desigualdades significativas de desenvolvimento entre os vários aspetos do seu desenvolvimento ou discrepância entre algumas áreas académicas ou outras capacidades. Estas limitações no desenvolvimento das funções linguística, social, ou capacidade visual e motora são geralmente observadas na educação pré-escolar, enquanto as discrepâncias entre os aspetos do desenvolvimento intelectual e a realização académica são observáveis já em idade escolar. As crianças que apresentam este tipo de distúrbios são elegíveis para a educação especial, devendo assim beneficiar de respostas educativas adequadas, sendo o objetivo principal promover o desenvolvimento e educação do aluno.

As dificuldades de aprendizagem específicas têm sido tema de interesse desde o início do século XIX. A análise histórica efetuada por Sanchez (1998) identifica três etapas na história dos estudos das dificuldades de aprendizagem.

A primeira etapa, denominada como etapa de fundação, destacou a medicina como a primeira ciência a estudar esta área, mais especificamente a neurologia. Nesta etapa surgiram figuras importantes, tais como Franz Joseph Gall, Samuel T. Orton, Alfred Strauss e Heinze Werner com contribuições relevantes que ajudariam a estabelecer as dificuldades de aprendizagem, as causas e as relações entre as partes do cérebro com os problemas apresentados. Os estudos de Gall eram efetuados em pessoas que tinham sofrido algum acidente e tinham perdido a capacidade de se expressar pela fala. A partir destes estudos, Gall aplicou estes conhecimentos também em crianças com afasia (perturbação da linguagem) e fez importantes relações entre as dificuldades de linguagem e as dificuldades de aprendizagem, evidenciando diferentes áreas do cérebro relacionadas ao problema. Samuel T. Orton destacou-se pelos seus estudos referentes às

dificuldades da leitura, baseando-se em Hinshelwood, que atribuiu essa limitação a alterações congênitas em áreas cerebrais, responsáveis pela memória visual das palavras, pela confusão de letras e troca das mesmas em algumas palavras. A este fenómeno deu o nome de "estrefosimbolia".

A segunda etapa foi denominada como a etapa de transição. Alfred Strauss, neuropsiquiatra, e Heinze Werner, psicólogo, iniciaram os seus estudos na Alemanha com crianças que apresentavam atraso mental. Após a II Guerra Mundial, continuaram as suas pesquisas nos Estados Unidos da América com crianças apresentavam o mesmo diagnóstico, mas também com crianças que apresentavam problemas relativos à distração, problemas perceptivos e de hiperatividade. Foram pioneiros na proposta de um programa educativo individual, em que se considerava as diferenças individuais de cada criança. Estes dois autores concluíram que é possível encontrar tipos de deficiência mental: endógenas (características familiares herdadas) e exógenas (défice neurológico ou lesões cerebrais).

A terceira etapa é denominada de etapa de integração, foi uma etapa de evolução das etapas anteriores e, segundo Cruz (1999), refere-se à integração de fatores de ordem afetiva, social, cognitiva e pedagógica, que são onde se concentram as origens da maioria dos problemas de aprendizagem. A data de 6 de abril de 1963 foi um marco importante, pois marcou o começo formal dos estudos das dificuldades de aprendizagem, realizando-se uma reunião em Chicago, onde se debateram ideias sobre o problema e se abordou a necessidade de se tomar medidas relativamente às crianças que apresentavam estas limitações na aprendizagem. Desta etapa destaca-se Samuel Kirk, considerado o pai do termo "dificuldades de aprendizagem" e destacando a linguagem como um dos núcleos das dificuldades. Nesta etapa, notou-se um aumento no número de casos relatados com dificuldades de aprendizagem, atribuído a um maior conhecimento e divulgação do tema. Foi uma etapa em que os diagnósticos e os tratamentos se diversificaram e passaram a existir diversos serviços de apoio.

Foi durante esta etapa que surgiram dois documentos de grande relevância a nível internacional: a Public Law 94-142 em 1975 nos Estados Unidos da América e o Warnock Report em 1978 no Reino Unido. A lei americana 94-142 que defendia os mesmos direitos para todos os cidadãos e que todos tinham direito a uma educação universal e gratuita, adaptada às suas necessidades. Foi uma lei que veio a ter repercussões no mundo inteiro. Com o Warnock Report surgiu pela primeira vez "o conceito de Necessidades Educativas Especiais, englobando não só alunos com

deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem" (Warnock, 1978:36). Este relatório propôs a substituição do paradigma médico (classificação pela «deficiência») pelo paradigma educativo (identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais), de forma a garantir a plena integração das crianças em escolas regulares, apoiando as crianças na superação das suas dificuldades, sejam de carácter temporário ou permanente, através de uma diversidade de recursos, meios e técnicas.

É nesta etapa também que se debatem definições para o tema, que veremos no subcapítulo 1.2, onde é abordado o conceito de Perturbação de Aprendizagem Específica.

1.1.2 As várias perspectivas e os seus grandes pioneiros

Historicamente, as perspectivas das dificuldades de aprendizagem foram evoluindo em paralelo com o desenvolvimento das sociedades. Com o avançar dos séculos e com as mudanças de atitudes decorrentes de várias filosofias e ideias, tais como as de Rousseau, Montessori, Decroly, Froebel, Dewey, entre outros, a escola foi impondo exigências, ao mesmo tempo que se foi abrindo a um maior número de crianças, aumentando assim as taxas de escolarização e, como consequência, surgiram inúmeros processos de inadaptação. E até hoje, quando os métodos eficazes para a maioria não servem a outros, rapidamente se criam processos de seleção. É neste sentido que Vítor da Fonseca nos refere que

As crianças não podem continuar a ser vítimas de métodos(...). Temos de ajustar *as condições internas de aprendizagem*, isto é, *as condições da criança* (o que pressupõe um estudo aprofundado do seu desenvolvimento biopsicossocial), às exigências das tarefas educacionais, ou seja, *às condições externas da aprendizagem*, ou melhor, *às condições de ensino* inerentes ao professor e ao sistema de ensino, ou seja, aos seus processos de transmissão cultural.

Fonseca, 2008, p. 18

A investigação para a compreensão de causas e consequências das dificuldades de aprendizagem tem sido controversa e pouco produtiva. Muitos foram os pioneiros que estudaram a problemática das dificuldades de aprendizagem. De seguida, serão referidas algumas perspetivas dos primeiros investigadores.

Perspetivas lesionais e cerebrais

Os investigadores Alfred Strauss e Heins Werner foram cientistas germânicos, que desenvolveram perspetivas lesionais e cerebrais. Alfred Strauss era psiquiatra e professor da Universidade de Heidelberg e Heins Werner era psicólogo e professor da Universidade de Hamburgo. O primeiro passou por Barcelona, entre 1933 e 1936, onde desenvolveu uma intensa atividade no campo, o segundo passou pela Holanda. Ambos emigraram para os Estados Unidos após o regime nazista, instalando-se no Michigan. Ambos com diferentes perspetivas, iniciaram uma investigação no âmbito das lesões cerebrais e da deficiência mental, aproveitando o trabalho já desenvolvido por Head (1926) e Goldstein (1939).

O estudo de Goldstein incidiu sobre adultos cerebralmente traumatizados em consequência de acidentes de guerra, estudo este que veio a influenciar os estudos de Strauss e Werner em crianças com lesões cerebrais. Foi Strauss que fez a distinção entre deficientes mentais endógenos (cuja deficiência mental provém de fatores genéticos e/ou familiares) e deficientes exógenos (deficiência mental devida a défices neurológicos provocados por doenças pré, peri ou pós-natais originando lesões ou disfunções cerebrais de vários tipos). Após inúmeras investigações dos dois alemães, verificou-se que as características psicológicas que Goldstein encontrou em adultos lesados eram idênticas às encontradas em crianças deficientes mentais exógenas. Com base nestes trabalhos, surgiram interessantes métodos pedagógicos e inúmeros processos de aprendizagem que se encontram explicados num livro, considerado clássico e essencial para o estudo das dificuldades de aprendizagem - *Psychopathology and Education of the Brain Injured Child*, 16ª edição, de Strauss e Lehtinen. Com o estudo destes dois autores, o campo da deficiência mental deixa de ser vista como um contexto homogêneo, provando-se a existência de significativas diferenças entre a deficiência mental e as dificuldades de aprendizagem. Para ambos os autores, as dificuldades de aprendizagem devem ser investigadas na perspetiva da psicologia do desenvolvimento com base num estudo comparativo entre a psicologia da criança normal e a psicologia da criança deficiente mental. Werner defendeu a análise dos

processos mentais e dos processos de assimilação, conservação e utilização da informação que estão por detrás dos resultados que a criança atinge nos testes. Segundo estes autores, não só é importante o resultado de um teste, mas também perceber como a criança realizou e atingiu tal resultado, devendo-se também analisar as situações críticas que evidenciam determinados distúrbios funcionais. Depois de avaliadas nas suas possibilidades e nas suas dificuldades, podem-se organizar métodos, técnicas e materiais que se terão de ajustar às necessidades educacionais específicas das crianças. Atualmente, os estudos, descobertas e recomendações destes investigadores continuam válidas em vários centros de diagnóstico e reeducação.

Perspetivas perceptivo-motoras das dificuldades de aprendizagem

William Cruickshank, Newell Kephart, Gerald Getman, Ray Barsch, Marianne Frostig, Glenn Doman e Carl Delacato são conhecidos como defensores das teorias perceptivo-motoras das dificuldades da aprendizagem.

Cruickshank investigou crianças paráliticas cerebrais, com QI próximos da média, comparadas com crianças não deficientes, confirmando os resultados que Strauss e Werner obtiveram com as crianças classificadas com deficiência mental exógena. Nas suas investigações, este autor defendeu a ideia de que é necessário

fazer uma *transição concetual* entre as crianças com paralisia cerebral (que são lesadas cerebralmente) e as crianças com inteligência próxima do normal, exibindo características de comportamento muitas vezes associadas a lesões cerebrais mínimas (*minimal brain damage*), mas nas quais não se pode, objetivamente, assegurar que sofrem de lesão do sistema nervoso.

Fonseca, 2008, p. 24

Estas crianças, diagnosticadas com lesões cerebrais mínimas (*minimal brain injured*, Hallahan e Cruickshank, 1973) são muitas vezes consideradas crianças com dificuldades de aprendizagem. Para Vítor da Fonseca, por a literatura ser ambígua e confusa nesta matéria, considera que a expressão lesão cerebral mínima cria uma expectativa negativa em pais e professores, pois dá a noção de que o problema é irreparável. Por isso, prefere optar pela expressão de dificuldades de aprendizagem, considerando mais adequado educacionalmente. Cruickshank é ainda conhecido pelos

seus trabalhos no campo da tecnologia pedagógica e da arquitetura do envolvimento estruturado da classe, cujo objetivo era reduzir os estímulos distráteis dentro da sala de aula.

Kephart estudou a perceptive-motricidade, baseando-se em duas teorias de Hebb: a da proporção entre o córtex associativo e o córtex sensorial, e a da função associativa do córtex. Segundo o mesmo autor, e de acordo com vários investigadores, tais como Hebb, Hunt, Pribram, etc., o organismo humano é capaz de atingir comportamentos muito complexos, devido às diferenças entre o córtex associativo e o córtex sensorial ou entre os sistemas cerebrais intrínsecos e extrínsecos. Estes comportamentos mais complexos só são atingidos, após estarem adquiridos os comportamentos mais elementares e cumulativos. Estas aprendizagens evidenciam a hierarquia e a interação entre os processos sensório-motores e os processos perceptive-motores. Kephart também defendeu que os sistemas de *input* (sensação e percepção) são inseparáveis de *output* (motricidade), ou seja, a percepção é indissociável da resposta motora. Kephart (citado em Fonseca, 2008) afirma que «não podemos pensar em atividade perceptive e em atividade motora como dois aspetos diferentes; devemos pensar no termo hifenizado integrado perceptive-motricidade».

Getman foi optometrista e colaborador de Kephart. Foi influenciado por Renshaw e por Gessell e foi autor de livros relacionados com o tema da visão. Incrementou um modelo de desenvolvimento visuomotor e desenvolveu técnicas de interesse educativo.

Barsch, influenciado por Strauss e Getman, desenvolveu a teoria movigenética, baseando o seu trabalho numa perspectiva de padrões espaciais de movimento que, segundo as suas ideias, são as bases fisiológicas da aprendizagem, tais como: força muscular, equilíbrio dinâmico, consciência espacial, consciência corporal, dinâmica visual, dinâmica auditiva, dinâmica tactiloquinestésica, bilateralidade, ritmo, flexibilidade e planificação motora (Fonseca, 2008).

Ainda no estudos das teorias perspectivistas perceptive-motoras, encontramos Frostig, investigadora conhecida pela criação de testes e de processos de reeducação.

Para concluir o estudo nestas teorias das perspectivas perceptive-motoras, abordamos Doman e Delacato, criticados por grande parte dos médicos, psicólogos e professores. Doman era fisioterapeuta e Delacato era psicólogo escolar. Juntos são responsáveis pela teoria de «organização neurológica», criada para intervir em crianças com lesões cerebrais. Criaram o Institute for the Achievement o Human Potencial, onde atingiram grande popularidade, apesar das grandes críticas.

Perspetivas de linguagem

Samuel Orton, Katrina de Hirsch, Samuel Kirk e Helmer Myklebust são conhecidos como defensores das teorias das perspectivas de linguagem das dificuldades da aprendizagem.

Nos primeiros estudos dedicados às dificuldades de aprendizagem, pouca atenção foi dada aos problemas da linguagem. Atualmente, conhece-se a importância do papel da linguagem no desenvolvimento global da criança e que problemas nesta área encontram-se intrinsecamente envolvidos nas dificuldades de aprendizagem.

Samuel Orton foi um neuropatologista que iniciou os seus estudos nos efeitos das lesões cerebrais na linguagem, comparando adultos e crianças. Orton estudou o fator hereditário da dislexia, assim como situou e localizou as consequências das lesões cerebrais na linguagem. no seu livro *Reading, Writing and Speech, Problems in Children* (1937), Samuel Orton aborda as influências psicológicas e ambientais no desenvolvimento da linguagem e dá relevo à integração motora da dominância hemisférica. Segundo o autor, a lentidão na aquisição ou a disfunção da dominância hemisférica podem provocar atrasos e dificuldades na aprendizagem da leitura (Fonseca, 2008).

Nos seus estudos, Orton provou que os seus casos disléxicos apresentavam uma descoordenação da lateralidade e dificuldades no plano da dextralidade manual, impedindo-as de realizar tarefas com ambas as mãos. Segundo este autor, sem ter adquirido uma dominância hemisférica, a criança pode deparar-se com várias dificuldades na leitura, como as inversões (omissões, substituições, adições, confusões, repetições, etc), pois as palavras são armazenadas no hemisfério não dominante, e consequentemente a criança pode fazer uma série de trocas, tais como: trocar «b» com «d», «q» com «p», «u» com «n». Orton apresenta também a evolução da linguagem em termos filogenéticos e ontogénicos: a linguagem na criança começa a partir das lalações, desenvolvendo-se à medida que o mecanismo motor da fala se vai integrando com os centros auditivos, a fim de produzir ecos dos sons vocais dos outros (ecolalias). A associação de sons a objetos ou ideias que os representam vai-se desenvolvendo em paralelo com a expansão do vocabulário. Gradualmente avança para estruturas de linguagem mais longas e mais complexas. Por volta dos seis anos, a criança estará apta para se familiarizar com outros símbolos da linguagem, iniciando os processos de leitura e escrita. Segundo Orton, estes processos correspondem à maturidade anatómica

ou fisiológica da região do *girus angular*, considerado por este o centro da leitura, localizado no primeiro sulco temporal do hemisfério dominante.

Após a sua morte, foi criada a Orton Society, organização dedicada ao estudo das dificuldades específicas da linguagem e das dificuldades de aprendizagem, cujo objetivo é a progressão na investigação e promoção dos meios de prevenção e identificação precoces no âmbito do diagnóstico, da intervenção pedagógica e no campo das dificuldades específicas de linguagem. Para que esta evolução seja possível, têm contribuído inúmeros investigadores, psicólogos, pedagogos e educadores que divulgam e debatem os seus resultados.

Com a influência de investigadores gestaltistas, tais como Goldstein e Wertheim, surge Katrina de Hirsch, com formação em patologia da fala, desenvolvendo estudos em crianças afásicas. Foi fundadora da primeira clínica de desordens da linguagem no Estados Unidos, onde investigou os défices recetivos e expressivos da linguagem em crianças disléxicas e também as variáveis psicomotoras dessas crianças, caracterizando-as com um perfil diferenciado em dificuldades como a desorientação espacial, problemas visuomotores, hiperatividade e problemas motores primitivos. Tal como Bender, a investigadora associa estes aspetos a uma disfunção do sistema nervoso central, a problemas de desenvolvimento e imaturidade. Katrina de Hirsch realizou o primeiro estudo do inêxito da leitura, elaborando uma bateria com 37 tarefas, nas quais avaliava as aquisições psicomotoras, da imagem do corpo e aquisições linguísticas.

Samuel Kirk foi um dos nomes mais relevantes no estudo das dificuldades de aprendizagem. Doutorado em psicologia e com grande experiência como professor numa escola de adolescente delinquentes e de deficientes mentais, iniciou os seus estudos com crianças com deficiência mental. Utilizando um método de intervenção numa criança de 10 anos diagnosticada como aléxica, método este que o destacou pelo excelente trabalho e o inspirou para a criação do ITPA (The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities). Kirk seguiu os estudos de neurologia, fisiologia e psicologia experimental. Tendo sido orientado por Osgood, a quem se deve um dos mais significativos estudos sobre a comunicação humana, concluiu um curso e baseado no seu modelo desenvolveu o seu modelo tridimensional adotado no ITPA.

O ITPA compõe-se de 12 subtestes subdivididos segundo o modelo de comunicação inspirado em Osgood em 1957, que discrimina as aquisições fortes e fracas, avaliando as aquisições cognitivas (canais de comunicação, processos psicolinguísticos e níveis de organização), as funções ao nível representacional (recepção

auditiva, recepção visual, associação auditivo-vocal, entre outras) e ao nível automático (completamento gramatical, combinação de sons, associação visuomotora, entre outras). A interpretação dos resultados do ITPA permite detetar o perfil intraindividual das crianças com dificuldades de aprendizagem, permitindo a partir daí desenvolver programas individualizados de educação.

Helmer Myklebust foi professor de patologia da linguagem, professor de psicologia, professor de neurologia e psiquiatria e foi diretor do Instituto das Desordens da Linguagem da Universidade de Northwestern. Foi também o criador do «quociente de aprendizagem» e do «conceito psiconeurológico de DA». O primeiro surgiu da necessidade de preparar psicólogos, educadores e professores de um instrumento que possibilitasse o parâmetro de discriminação entre uma criança com dificuldades de aprendizagem e uma criança deficiente mental. O segundo surgiu com a defesa de uma posição etiológica, não concordando com as definições mais populares. Lançou várias obras, das quais se destaca *Towards a Science of Dyslexiology*, que em português significa *Para uma Ciência da Dislexiologia*, termo este que utilizou para "designar um campo profissional especializado necessário para satisfazer e atingir os seus objetivos como ciência e como prática." (Fonseca, 2008, p. 60)

Para Myklebust, a dislexia parte de uma desordem cognitiva e uma desordem da linguagem. No que diz respeito à desordem cognitiva, o autor (citado em Fonseca, 2008) considera que "a dislexia evidencia uma perturbação no processo de simbolização não se operando a significação da significação (*meaning of meaning*), na medida em que a aquisição da significação, que deverá resultar da leitura, põe em jogo um processo cognitivo e integrativo (*cognitive neural process*)." Descodificar e compreender são um todo no processo da leitura e só é possível quando este processo está adquirido. No que diz respeito à desordem da linguagem, "porque impede as relações entre a linguagem auditiva (receptiva e expressiva) e a linguagem visual (receptiva e expressiva)". (Fonseca, 2008, p.60)

Nos seus estudos, Myklebust diferenciou vários tipos de dislexias, tais como: dislexia da linguagem interior, dislexia auditiva, dislexia visual e dislexia intermodal. O investigador contribuiu bastante para o estudo das dificuldades de aprendizagem, sendo que a sua obra *Progress in Learning Disabilities* é considerada uma das mais atualizadas sobre o tema.

Perspetivas neuropsicológicas das Dificuldades de Aprendizagem

Artur Benton e Ralph Reitan foram os grandes pioneiros no que diz respeito às perspetivas neuropsicológicas das dificuldades de aprendizagem.

Artur Benton baseou-se nos trabalhos de Gertsman, tendo sido um dos primeiros psicólogos a estudar os sintomas psiconeurológicos característicos das crianças com dificuldades de aprendizagem, realizando os primeiros estudos entre crianças discalculicas e crianças disléxicas. Ao longo da sua investigação, Benton debruçou-se sobre os problemas da lateralidade e do esquema corporal. Em 1968, ao contrário de Kephart, não encontrou relações entre a lateralidade e a direccionalidade com os níveis de leitura, ou seja, apesar das dificuldades naquelas funções psicomotoras, as crianças mostravam bons níveis de leitura.

Artur Benton criou o *Benton Visual Retention Test - BVRT*, idêntico ao *Bender-Gestalt*, onde trabalhava sobre a «memória de desenhos», tendo sido este um instrumento válido para a deteção de crianças com lesões cerebrais mínimas.

Ralph Reitan baseou-se nos trabalhos de Ward Halstead, que por volta de 1935 realizou investigações no campo das lesões cerebrais em adultos. Este estudo acerca dos lóbulos frontais motivaram os estudos de Reitan, que depois criou a bateria de testes neuropsicológicos *Reitan Indiana Neuropsychological Test Battery for Children*, em 1955.

Com esta bateria de testes, Ralph Reitan realizou estudos em crianças com lesões cerebrais mínimas e em crianças afásicas, sendo um dos autores dos estudos das funções dos dois hemisférios cerebrais.

1.2 O conceito de Perturbação de Aprendizagem Específica

Em 1968, Kirk (Correia, 2011) propôs uma definição para as DAE: “As crianças com dificuldades de aprendizagem específicas possuem uma desordem em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita. Estas dificuldades podem manifestar-se por desordens na recepção da linguagem, no pensamento, na fala, na leitura, na escrita, na soletração ou na aritmética. Tais dificuldades incluem condições que têm sido referidas como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento, etc. Elas não incluem problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambiental”.

Mais tarde, diversas associações em conjunto, tais como a Associação para Crianças com Distúrbios de Aprendizagem, a Associação Americana da Fala, Linguagem e Audição, entre outras, formularam a seguinte definição, reproduzida em 1981 por Hammill, Leigh, McNutt e Larsen:

Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico referente a um grupo heterogêneo de distúrbios que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e no emprego das capacidades para ouvir, falar, ler, escrever, raciocinar ou computar. Estes distúrbios são intrínsecos ao indivíduo e presumivelmente se devem à disfunção do sistema nervoso central. Embora um distúrbio de aprendizagem possa ocorrer concomitantemente com outras condições deficientes (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio social e emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogenéticos), não resulta diretamente dessas condições ou influências.

Educação da Criança Excepcional, p. 366 e 367

Em 1988, a National Joint Committee of Learning Disabilities lançou outra definição. Segundo Fonseca (2008, p. 95), esta é a que reúne internacionalmente maior consenso:

Dificuldades de Aprendizagem (DA) é uma designação geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e na utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita, e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo e presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na autorregulação do comportamento, na perceção social e na interação social podem coexistir com as DA. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (ex.: deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios socioemocionais) ou com influências extrínsecas (ex.: diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc.), elas não são o resultado dessas condições.

Conclui-se então que o foco das dificuldades de aprendizagem está no indivíduo e é com base numa função neurodesenvolvimental específica que não rende ao nível do que seria esperado a partir do seu potencial intelectual, que se poderá evocar o diagnóstico de uma dificuldade de aprendizagem específica.

Segundo Fonseca (2008), num estudo efetuado por Hammill, em 1990, onde foram comparadas diferentes definições propostas por relevantes personalidades e instituições (tais como Kirk, 1962, Bateman, 1965, Wepman, 1975, Comité Consultivo Nacional das Crianças Deficientes, 1968, Instituto de Estudos Avançados de DA da Universidade de Northwestern, 1969, Departamento de Educação dos Estados Unidos da América do Norte - USOE 1977, Conselho da Criança Excecional - CEC, Associação Americana de DA - LDA 1986, Comité Interassociações em DA - ICLD 1987, Comité nacional Integrado de DA - NJCLD, 1988), foi possível destacar nove elementos conceituais:

- Baixo aproveitamento escolar (leitura, ditado, cálculo no primeiro ciclo e em várias disciplinas no ensino secundário),

- Etiologia disfuncional ou do sistema nervoso central (muitas definições apontam um problema no SNC como causa para as dificuldades de aprendizagem),
- Envolvimento do processamento de informação (as dificuldades de aprendizagem resultam de uma rutura dos processos psicológicos superiores que se projetam em disfunções de processamento de informação),
- Perpetuação das DA ao longo da vida (o que significa que as dificuldades de aprendizagem podem manifestar-se em qualquer idade),
- Especificação de problemas de linguagem falada como indutores de DA (compreendendo os processos de receção, integração, elaboração e expressão),
- Especificação de problemas escolares (compreendendo os processos de raciocínio, de campo mental, de educação de relações, de comportamento sumativo, entre outros),
- Especificação de outras condições (que referem as aquisições sociais, dificuldades interacionais, hiperatividade e impulsividade, desorientação espacial, entre outros),
- Repercussão multidisfuncional das DA (existência de outros problemas, tais como as deficiências sensoriais, mentais, motoras, emocionais, etc.), que nos remetem para a distinção das Dificuldades de Aprendizagem primárias e secundárias.

Destes nove elementos, nem todos apresentam semelhança concetual ou concordância total dos seus definidores, porém, todos apontam para a noção consensual de que as dificuldades de aprendizagem evidenciam desordens básicas no processo de aprendizagem que impedem crianças e jovens de atingir um rendimento escolar satisfatório.

Segundo Luís Miranda Correia, e de acordo com vários especialistas, o termo dificuldades de aprendizagem serve para descrever uma desordem de origem neurobiológica que tem como base uma estrutura ou um funcionamento cerebral diferente, que afeta a forma como a criança processa a informação, resultando em problemas quanto à sua capacidade de falar, escutar, ler, escrever, raciocinar, organizar e fazer cálculos matemáticos. Não significa que uma criança apresente toda esta multiplicidade de problemas, assim sendo, cada caso é um caso, com características específicas, e daí se denominar dificuldade de aprendizagem específica.

No que diz respeito às causas, não é possível atribuir a origem das dificuldades de aprendizagem exclusivamente a uma causa, pois a investigação sugere uma vasta gama de causas possíveis, coexistindo no mesmo indivíduo, um conjunto de desordens de

etiologias diversas. Para tal, e segundo Serra (2012), devem ser realizados diversos estudos, tais como estudos visuais, estudos neurobiológicos, estudos neurofuncionais e estudos cognitivos. Segundo Kirk e Gallagher, "Do ponto de vista educacional, a etiologia de uma condição raramente tem importância. Saber que a etiologia de um distúrbio de aprendizagem é lesão cerebral ou disfunção cerebral não altera o programa educacional. Conhecendo ou não a etiologia, o professor usa um currículo de desenvolvimento, começando onde a criança está quanto ao comportamento, e ajuda-a a subir passo a passo a escada do desenvolvimento."

As dificuldades de aprendizagem atingem um grupo heterogéneo de crianças que apresentam algum obstáculo no seu desenvolvimento. Segundo dados retirados do livro *Educação da Criança Excepcional*, de James Gallagher, devido às dificuldades sentidas na definição das dificuldades de aprendizagem específicas, a maior parte dos levantamentos de prevalência baseiam-se em estimativas. Estima-se que na população geral, a prevalência das dificuldades de aprendizagem específicas varia de 1 a 2 por cento para os distúrbios graves e entre 5 a 15 por cento para crianças com dificuldades menos graves de aprendizagem.

Mais recentemente, procedeu-se à revisão da quarta edição do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - 5ª edição (DSM-V, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), que incluiu a mudança de muitas secções sobre dificuldades de aprendizagem. Estas constam na categoria da "Perturbação da Aprendizagem Específica (PAE)" integradas nas "Perturbações do Neurodesenvolvimento", que têm início no período do desenvolvimento e os défices vão desde limitações muito específicas da aprendizagem ou controlo de funções executivas até défices globais de inteligência ou das capacidades sociais.

1.3 Perturbações de Aprendizagem Específica: Especificadores

Kirk e Gallagher defendem que as dificuldades de aprendizagem têm por detrás um "fator psicológico ou neurológico intrínseco que inibe ou interfere no desenvolvimento normal das operações mentais, da linguagem e dos programas escolares académicos da criança." As dificuldades de aprendizagem podem ser divididas em 2 categorias: dificuldades de aprendizagem relativos ao desenvolvimento (atenção, memória, perceção e falhas perceptivas e motoras) e dificuldades de aprendizagem académica (incapacidade em leitura, soletração, escrita e aritmética). Naturalmente,

existe uma relação entre as dificuldades de desenvolvimento e as dificuldades de aprendizagem acadêmica (figura 1).

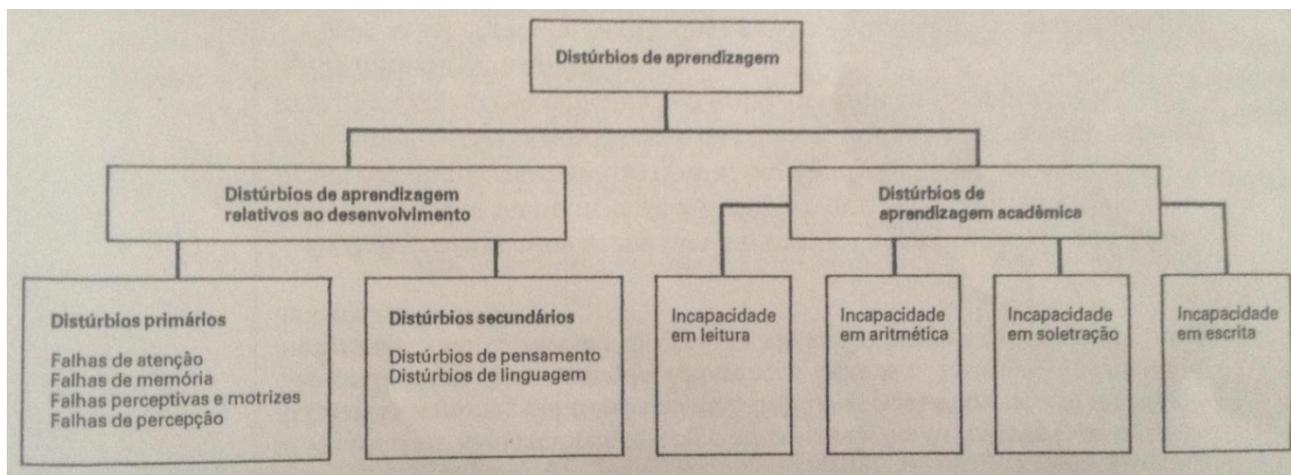


Figura 1: os distúrbios de aprendizagem relativos ao desenvolvimento e os distúrbios de aprendizagem acadêmica (em *Educação da Criança Excepcional*, 1996)

Segundo os mesmos autores, Kirk e Gallagher, a Secretaria da Educação para o Excepcional, do Departamento de Educação dos Estados Unidos as características dos distúrbios concentram-se em três áreas: linguagem recetiva e expressiva (expressão e compreensão oral), leitura e escrita (compreensão e habilidades básicas da leitura, expressão escrita) e matemática (cálculo e raciocínio matemático). No entanto, outros autores não se limitam a estas áreas, pois fazem referência a distúrbios no desenvolvimento motor, na atenção, percepção, memória, capacidade para ouvir, falar, leitura, escrita, expressão escrita, aritmética e habilidades de autoconceito e sociais.

Portanto, é exatamente ao nível da linguagem visual ou escrita e linguagem quantitativa, as quais envolvem a leitura, a escrita e a aritmética, que surgem as principais PAE, nomeadamente a dislexia, a disgrafia, a disortografia e a discalculia (Cruz, 2009 in Cruz 2011). Assim, de um modo genérico, enquanto a leitura e a escrita envolvem duas componentes fundamentais cada (descodificação e compreensão para a leitura, codificação e composição para a escrita), a aritmética envolve três componentes principais distintas, ou seja, o sentido de número ou numeração, a resolução de operações ou cálculo e a resolução de problemas (Cruz, 2011).

Segundo Serra (2005) as principais DAE são a dislexia, a disortografia, a disgrafia e a discalculia, Correia, 2011 acrescenta os problemas de percepção auditiva, os problemas de percepção visual, os problemas de memória (de curto e longo prazo).

Em 2013, nos Estados Unidos da América, foi publicado o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - 5ª edição (DSM-V, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), pela *American Psychiatric Association* (APA). Este é uma das principais referências para a classificação das perturbações neurodesenvolvimentais e mentais a nível internacional, tal como a *International Classification of Diseases*, publicado pela Organização Mundial da Saúde, e resultou da colaboração de diferentes grupos de trabalho para cada área da patologia mental, para que o DSM-5 fosse um guia de diagnóstico rigoroso e útil no plano clínico. Em outubro de 2014, a edição deste manual foi traduzida e editada em português.

Comparativamente com os critérios de diagnóstico presentes no DSM-IV-TR (2000), várias alterações foram feitas no DSM-V relativamente às dificuldades de aprendizagem específicas. No DSM-V foram reunidas numa única categoria "Perturbação de Aprendizagem Específica", integrada nas "Perturbações do Neurodesenvolvimento", as três perturbações (da leitura, da escrita e do cálculo) que apresentavam critérios de diagnóstico distintos no DSM-IV-TR. Dentro da categoria da "Perturbação de Aprendizagem Específica" existem três especificadores, com o objetivo de identificar mais precisamente as características sintomatológicas das dificuldades de aprendizagem. Os três especificadores são a leitura, expressão escrita e matemática.

Nesta nova edição do DSM-V eliminou-se o critério de discrepância entre o funcionamento intelectual (QI) e o desempenho na leitura, escrita e matemática. O processo de avaliação deverá incluir a recolha/análise de informação formal e informal de desempenho, percurso e histórico escolar, assim como a avaliação psicoeducacional e clínica.

1.3.1 PAE com défice na leitura

Segundo o DSM-V (2014), a PAE com défice na leitura caracteriza-se por dificuldades ao nível da precisão da leitura das palavras, ritmo ou fluência de leitura e compreensão da leitura. Aborda-se este especificador no capítulo 3, por ser a problemática deste trabalho e necessitar de uma abordagem mais pormenorizada.

1.3.2 PAE com déficit na expressão escrita

Apesar de, pelo DSM-V, já não usar os termos disortografia e disgrafia como ainda estamos numa fase de transição irão ser abordados estes dois termos.

Este déficit ao nível da expressão escrita poderá traduzir-se ao nível da precisão ortográfica, precisão gramatical, da pontuação e da clareza ou organização da expressão escrita.

Etimologicamente, disgrafia deriva de *dis*-desvio e *grafia*-escrita e, segundo Torres e Fernández (2001), é "uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia". Alteração funcional na componente motora do ato de escrever, que provoca pressão e cansaço muscular, que por sua vez são responsáveis por uma caligrafia imperfeita, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e desproporcionadas.

A execução motora da escrita combina a maturação do sistema nervoso central e periférico, com o desenvolvimento psicomotor geral, normalmente alcançável após os cinco anos de idade (Defontaine, 1979, citado por Torres e Fernández, 2001). Segundo Vayer (1977, citado pelas mesmas autoras), para se escrever corretamente, são necessárias algumas capacidades, tais como: as psicomotoras gerais (boa coordenação óculo-manual e desenvolvimento da motricidade fina), coordenação funcional da mão (movimentos de pressão e preensão da mão) e hábitos neuromotores corretos (o uso correto do lápis, por exemplo).

Segundo pesquisas no site dislexia.pt, existem algumas características sintomatológicas da disgrafia, no entanto, a apresentação de um ou dois comportamentos não é suficiente para confirmar esta problemática. Algumas dessas características são: postura gráfica incorreta, forma incorreta de segurar o lápis e dificuldades na sua preensão e pressão, letras desligadas ou sobrepostas e ilegíveis, desorganização das formas das letras, inclinação ao nível da linha de escrita, traçado exageradamente grosso ou demasiado suave, espaçamento irregular entre as letras e palavras, entre outras.

Etimologicamente, disortografia deriva de *dis*-desvio, *orto*-correto e *grafia*-escrita. Na opinião de Pereira (2009) é uma

perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos, a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e, por vezes, má qualidade gráfica.

Uma criança com disortografia, geralmente, evidencia falta de vontade para escrever e os seus textos são reduzidos, com uma organização pobre e pontuação inadequada.

Segundo Torres e Fernández (2001), citado por Diana Tereso Coelho, o processo de ortografia requer aptidões muito diversificadas, tais como habilidades motoras, capacidades perceptivas específicas e competências associadas ao pensamento lógico.

Para Tsvetkova e Luria, a disortografia pode dividir-se em dois grupos: disortografia temporal (apresentam dificuldades na perceção clara e constante dos aspetos fonémicos da linguagem falada) e disortografia cultural (dificuldades na aprendizagem da ortografia convencional e das regras gramaticais).

Segundo a Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, alguns sinais indicadores da disortografia são: substituição de letras semelhantes, omissões e adições, inversões e rotações, uniões e separações, omissão ou adição da letra "h", escrita de "n" em vez de "m", antes de "p" ou "b" e substituição de "r" por "rr".

1.3.3 PAE com déficit na matemática

Segundo o DSM-V (2014) a PAE com déficit na matemática caracteriza-se por dificuldades ao nível do sentido numérico, memorização de factos aritméticos, cálculo preciso ou fluente e raciocínio matemático preciso.

Considera o termo Discalculia para referir um padrão de dificuldades que se caracteriza por problemas no processamento de informação numérica, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos e fluentes. Desta forma se usado neste enquadramento temos que especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades no raciocínio matemático.

Para este enquadramento não irá ser utilizado o termo neste sentido mas no global, ou seja, o termo discalculia deverá ser entendido como PAE com déficit na matemática.

Etimologicamente, a palavra discalculia deriva dos conceitos *dis*-desvio e *calcular*-calcular, contar. A discalculia é uma perturbação neurodesenvolvimental caracterizada por uma dificuldade no conceito do número, na memorização de fatos aritméticos, na fluência e precisão do cálculo, e na precisão do raciocínio matemático.

Do ponto de vista neurológico, a discalculia parece estar associada a alterações na região intraparietal e na região inferior frontal do córtex cerebral.

Tendo em conta uma pesquisa no site dislexia.pt, pode existir uma relação entre a dislexia e a discalculia, sendo que "estudos empíricos demonstram que 30 a 70% das crianças com uma destas perturbações da aprendizagem podem apresentar concomitantemente critérios de diagnóstico de dislexia e discalculia". Conforme Johnson & Myklebust (1991, citados por Machado, 2009) existe um conjunto de distúrbios que podem interferir na aprendizagem da matemática, tais como: distúrbios de memória auditiva, distúrbios na leitura, distúrbios na linguagem perceptivo-auditiva e aritmética e distúrbios de escrita.

Ladislav Kocs, o investigador que identificou a discalculia em 1974, dividiu a problemática em seis subtipos, que podem ocorrer individual ou conjuntamente. Estes são: discalculia verbal (dificuldade na nomeação de quantidades), discalculia praxiológica (dificuldades na enumeração, comparação e manipulação de objetos), discalculia léxica (dificuldade na leitura de símbolos e problemas matemáticos), discalculia gráfica (dificuldade na escrita de símbolos matemáticos), discalculia ideológica (dificuldade na realização de operações mentais) e discalculia operacional (dificuldade na realização de operações e cálculos).

Tendo como base informação retirada do site da Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades Específicas de Aprendizagem, alguns sinais indicadores de discalculia são: dificuldades na identificação de números, incapacidade para estabelecer correspondências, dificuldade nos cálculos, dificuldade na compreensão de conjuntos e quantidades, dificuldades em aprender a ver as horas ou a contar dinheiro, entre outras.

CAPÍTULO 2 - ATIVIDADE CEREBRAL NA LEITURA

2.1 As bases neurológicas da aprendizagem da leitura

Segundo Fonseca (1999) é incontestável a afirmação de que é, efetivamente, o cérebro o órgão da aprendizagem, apesar de não ter uma região específica como responsável. O cérebro é um todo funcional e estrutural responsável pela aprendizagem.

A aprendizagem resulta de complexas operações neurofisiológicas e neuropsicológicas. Tais operações (que constituem os processos de aprendizagem) associam, combinam e organizam estímulos com respostas: assimilações com acomodações, situações com ações, agnósia com práxias, etc (Fonseca, 1999).

O cérebro é a parte mais desenvolvida do encéfalo e recebe 25% do sangue que é bombeado pelo coração. O córtex cerebral, à superfície do cérebro, é composto por seis camadas de neurónios, células do sistema nervoso responsáveis pela condução do impulso nervoso. Este é dividido em áreas denominadas lobos cerebrais, cada um com funções diferentes e especiais.

O lobo frontal situa-se na parte frontal do crânio. É responsável pelo planeamento de ações e movimento, pelo pensamento abstrato e criativo, pela fluência do pensamento e da linguagem, é responsável pela parte social e pelas ligações emocionais.

O lobo occipital, situado na zona da nuca, é responsável pelo processamento dos estímulos visuais. Possuem várias subáreas que processam os dados visuais recebidos do exterior, tais como a cor, o movimento, a profundidade e a distância.

O lobo temporal é uma área que está intimamente ligada à audição, logo está responsável pelo processamento dos estímulos auditivos. Aqui, as informações são processadas por associação: quando a área auditiva primária é estimulada, os sons são produzidos e enviados à área auditiva secundária, que interage com outras partes do cérebro, atribuindo um significado e assim permitindo ao indivíduo reconhecer o que está a ouvir.

O lobo parietal está localizado na parte posterior do lobo frontal e é constituído por duas subdivisões, a anterior e a posterior. A primeira é uma área denominada de córtex somatossensorial, responsável por receber os estímulos recebidos pelo ambiente exterior, representa todas as áreas do corpo humano. A área posterior é uma área secundária e analisa, interpreta e integra as informações recebidas pela área anterior,

permitindo ao indivíduo situar-se no espaço, reconhecer objetos através do tato, reconhecer o frio e o calor, entre outros.

Através da fissura longitudinal, o cérebro é dividido pelos hemisférios esquerdo e direito. Na base dessa fissura encontra-se o corpo caloso, que fornece um elo de comunicação entre os dois hemisférios. Embora sejam idênticos, existe uma importante distinção funcional entre eles e cada um deles tem especialidades que o outro não possui: funções lateralizadas. A linguagem é a mais lateralizada das funções, já que a maior parte dos seus mecanismos são operacionalizados pelo hemisfério esquerdo, é nele que se encontram as áreas de Broca e de Wernick.

É o trabalho em conjunto dos dois hemisférios que potencializa a aprendizagem. Por isso é essencial que não se ensine de forma isolada, sem apelo ao contexto real, sem enquadrar a informação na vida de cada um, pois isto leva à não compreensão do processamento da informação.

O cérebro estabelece relações com o mundo que o rodeia através de fatores expressivos, que estabelecem inter-relações funcionais muito importantes na aprendizagem, como: as vias neuronais (que conduzem ao córtex informações derivadas do mundo exterior) e os neurónios (permitem gerar áreas motoras, sensoriais, auditivas, óticas, olfativas etc.). Ele constitui-se como a base de trabalho da pedagogia sendo importante compreender o seu funcionamento para se saber ensinar. Wolf (2004 in Silva, A. 2012) refere “Talvez uma melhor compreensão dos hemisférios cerebrais ajude os educadores a elaborar estratégias curriculares e pedagógicas que não só potenciem a compreensão da informação ensinada, mas também aumentem a capacidade dos alunos usarem a informação de forma adequada.”

Além dos hemisférios, o cérebro é formado por mais dois componentes: o cerebelo e o tronco cerebral. O cerebelo é responsável pela coordenação geral da motricidade, da manutenção do equilíbrio e da postura corporal. O tronco cerebral faz a ligação entre o cérebro e a medula espinal, além de controlar a atividade de diversas partes do corpo através a coordenação e envio de informações ao encéfalo.

Para que haja aprendizagem, tem de haver uma série de requisitos que permita que esta se processe normalmente. Se tal não acontecer, estamos perante uma disfunção cerebral e a aprendizagem não sucede normalmente. Fonseca (2008) declara que o conhecimento das relações entre o cérebro, o comportamento e a aprendizagem é indispensável de forma a ser possível melhorar a compreensão e a intervenção perante um aluno com estas perturbações.

A aprendizagem académica é essencial para a integração social e para o desenvolvimento da criança. À escola compete, não só transmitir conhecimentos, mas principalmente, através de uma aprendizagem significativa (através da compreensão, aceitação e autenticidade), promover a autonomia, a independência e a criatividade.

Conforme a terminologia anglo-saxónica, a atividade da escola assenta nos três R (Reading, wRiting e aRithmetic), ou seja leitura, escrita e aritmética (Almeida, 1996 in Cruz, 2011).

Neste sentido, embora existam dificuldades, que podem surgir noutras áreas que não as eminentemente escolares, é natural que as dificuldades que surgem nas crianças, em idade escolar, e que representam preocupação para os pais e educadores, se relacionem com estes três tipos de atividades (Cruz, 2011).

No entanto, a leitura, a escrita e a aritmética e, antes delas, a compreensão auditiva e a fala são elementos de uma faculdade mais abrangente e hierarquizada que é a linguagem, a qual é a expressão de um atributo exclusivo da espécie humana (Heaton; Winterson, 1996 in Cruz, 2011).

Em relação à linguagem a sua aprendizagem não necessita de ensino explícito. Esta faculdade está organizada e manifesta-se de acordo com uma hierarquia de sistemas verbais e não-verbais que seguem uma determinada sequência, nomeadamente a linguagem interior, a linguagem auditiva ou falada, a linguagem visual ou escrita e a linguagem quantitativa (Fonseca, 1999).

A hierarquia do desenvolvimento da linguagem pressupõe os seguintes períodos de maturação (Fonseca, 1999):

- 1. *Integração da experiência não-verbal*** A linguagem como sistema simbólico complexo, assenta na compreensão interiorizada e corporalizada da experiência, envolvendo inicialmente a linguagem não-verbal, onde o corpo e o gesto, a expressão facial, o contacto olho-a-olho e a dialética das emoções, vão dando significado às coisas e às experiências. Ao mesmo tempo a linguagem gestual vai consolidando a linguagem interior. De fato a significação é o fator dominante da aquisição da linguagem e ela está contida no corpo e no Self (Eu). O corpo vai descobrindo as palavras. O gesto preparando a evocação do primeiro sistema simbólico. Desta forma é essencial o diálogo com adultos socializados, a atividade psicomotora, a linguagem emocional, a imitação, o jogo, a interação com as outras crianças, a compreensão da mímica, da pantomima e da comunicação humana. O desenvolvimento da linguagem pressupõe a aquisição de experiências significativas

e só depois a aquisição de palavras. Só quando o mundo envolvente é manipulado e experimentado é que ele assume algum significado, não só porque a criança interioriza o envolvimento, mas também porque começa a compreender as palavras, que efetivamente representam a experiência.

2. *Integração auditiva* reflete-se nas ecolalias (a criança repete o som que ouve), nas lalações (sequências de sílabas reduplicadas ex. ma ma), nas prosódias (entoação, ritmo e acentuação das palavras), no grito-chamada, palavras-frase, na compreensão auditiva e na expressão da linguagem articulada. A simbolização, ao associar sons a significado (Chomsky, 1975 in Fonseca, 1999), permite que o código seja integrado. A integração e a comunicação de significações constituem o processo dominante na aquisição da linguagem (na sua vertente compreensiva – recepção e expressiva – fala) e é a base do código verbal.

3. *Integração visual* que se verifica através da leitura, da comunicação verbal e da linguagem escrita, é vista como um instrumento do pensamento e como fator do desenvolvimento cognitivo. A linguagem escrita, que depende do processo visual, sobrepõe-se à linguagem falada, que depende do processo auditivo. A linguagem auditiva já conhecida vai ter de se relacionar com uma linguagem visual que a substitui. Os sinais auditivos (fonéticos) têm agora de corresponder aos sinais visuais (gráficos ou óticos), isto é, a aprendizagem da leitura coloca um problema de transferência de sinais. A leitura envolve a descodificação dos símbolos gráficos (optemas e grafemas = letras) e a associação interiorizada de componentes auditivos (fonemas) que lhes sobrepõem e lhes conferem um significado.

Esta hierarquia da linguagem é fundamental para se compreender a complexidade da aprendizagem da leitura.

Em resumo, a sequência da comunicação verbal atravessa o seguinte desenvolvimento (Fonseca, 1999):

- 1- Aquisição do significado da linguagem dos adultos.
- 2- Compreensão da linguagem falada.
- 3- Expressão e utilização da linguagem falada.
- 4- Compreensão da linguagem escrita (leitura), domínio simbólico, equivalente entre o grafismo e o som (fonema) correspondente.
- 5- Expressão da linguagem escrita (escrever).

Só perspetivando esta hierarquia podemos entender porque é que a aprendizagem da leitura faz parte do desenvolvimento total da linguagem. Não aprender a ler pode ter como consequência o comprometimento do desenvolvimento cognitivo (Fonseca, 1999).

Desta forma, é essencial que compreendamos o que é o processo de leitura.

Jonhson e Myklebust (1964 in Fonseca, 1999) referem que ler é associar os símbolos imprimidos ou escritos graficamente (que são percebidos e integrados, em termos de informação, pela visão) com os símbolos auditivos, conferindo-lhes um significado.

A leitura é o segundo Sistema Visual Simbólico (SVS) sobreposto sobre a linguagem falada que é o primeiro Sistema Auditivo Simbólico (SAS), ou seja é uma duplicação sistémica deste. Para Jonhson e Myklebust (1964 in Fonseca, 1999), o processo de leitura não é mais do que “ a sobreposição de um sistema visual sobre um sistema auditivo previamente adquirido”.

A leitura, por conseguinte, envolve uma correlação entre um sinal auditivo e um sinal visual, ao mesmo tempo que constitui uma reconstrução de significados, de ideias, de sentimentos e de impressões sensoriais (Downing e Thackray, 1971 in Fonseca, 1999).

A complexidade da leitura resulta da combinação de inúmeras aptidões que traduzem a hierarquia do desenvolvimento da linguagem (atrás referidas). É necessário várias fases de aprendizagem, as primeiras põem em destaque a assimilação de um código auditivo, as segundas referem-se a uma transferência de aptidões: das auditivas para as visuais, através da descodificação de símbolos gráficos.

Segundo Fonseca, 1999 podemos definir o processo de leitura em 5 fases:

1 – Descodificação de letras e palavras pelo processo visual, através de uma categorização (letra-som) que se verifica no córtex visual.

2 – Identificação visuo-auditiva e tátilo-quinestésica, que se opera na área da associação visual.

3 – Correspondência símbolo-som (grafema-fonema) que traduz o fundamento básico do alfabeto, ou seja, do código. Deste modo, cada letra tem um nome ao qual está associada e, nesta operação de correspondência, está envolvido um sistema cognitivo de conversão.

4 – Integração visuo-auditiva (visuo-fonética) por análise e síntese, isto é, quando se generaliza letra-som. O girus angular processa esta informação em combinação de

letras e sons, como se fossem segmentos, os quais, depois de unidos, geram a palavra portadora de significado.

5 – Significação, envolvendo a compreensão através de um léxico, ou melhor, de um vocabulário funcional que dá sentido às palavras. Cabe à área de Wernick a função de converter o sistema visuo-fonético num sistema fonético.

O processo de identificar as palavras escritas relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes – decifrar ou descodificar é muito importante na aprendizagem da leitura. No entanto o processo de descodificação é uma parte de um todo do processo de iniciação à leitura e à escrita. Ler não é só decifrar.

De acordo com Cruz (2007 in Silva, A.2012) a leitura exige também a utilização de processos de reconhecimento e de transformação de sinais gráficos em representações cognitivas que facilitam a compreensão do que é lido. A compreensão é vista como um processo geral e a descodificação ou identificação são considerados processos específicos. Estes processos intervêm na compreensão de mensagens faladas e escritas funcionando de forma interativa.

Segundo Castro e Gomes (2000 in Coelho, 2013) o processo de leitura envolve a aquisição de um conjunto de ferramentas cognitivas que se destinam a elaborar uma representação linguística a partir do material impresso, isto é, que visam o reconhecimento e conversão dos sinais gráficos (letras) em representações mentais. Deste modo há uma sequência de operações durante o ato de ler que apelo ao (bom) funcionamento das competências perceptivo-visuais, perceptivo-auditivas, linguísticas, de memória, de atenção, motivacionais e emocionais; quanto mais e melhor desenvolvidas estas capacidades, melhor será a qualidade da aprendizagem e, conseqüentemente, da leitura.

Quanto à forma da leitura, Spear-Swerling & Sternberg (por Cruz, 2009), definem quatro padrões: leitores não alfabéticos (não conhecimento dos princípios alfabéticos, apresentando problemas de compreensão), leitores compensatórios (revelam dificuldades na descodificação das palavras, revelando problemas de compreensão), leitores não automáticos (com muito esforço, conseguem descodificar palavras) e leitores tardios (têm habilidades para reconhecer vocábulos, mas a uma velocidade muito lenta). A estes padrões, Cruz (2009) acrescenta os leitores sub-otimais (não alcançam uma leitura proeficiente, no entanto reconhecem e compreendem palavras simples).

2.2 A memória

Para o bom funcionamento humano é fulcral a existência de uma capacidade de memória, capaz de registrar as informações, os conhecimentos e as experiências do dia a dia, de modo a ser possível aceder mais tarde à informação retida. A memória é o que permite a aprendizagem, pois é através desta que os conhecimentos se consolidam. E só o que aprendemos com a memória, nos possibilita aprender coisas novas. O ser humano recebe, regista e acede constantemente a informações que são necessárias para funcionar como uma pessoa que pensa, sente e se relaciona socialmente. Tal como a aprendizagem, a atenção, o raciocínio e a inteligência, também a memória é um construto teórico, ou seja, são processos cujo funcionamento não é possível observar diretamente com o microscópio ou outros instrumentos. Existem várias publicações científicas especializadas, repletas de termos de memória. Isto porque a conceção de memória e dos seus mecanismos depende muito da teoria ou do modelo subjacente a cada investigador.

2.2.1 A memória sensorial

As memórias sensoriais são consideradas como a primeira fase do estabelecimento de um registo mais permanente das nossas experiências e neste caso representam um papel importante na capacidade humana de processar a informação e de perceber o mundo à nossa volta. As memórias sensoriais têm por função manter uma imagem completa e precisa da informação captada pelos órgãos sensoriais durante um breve instante. A duração da informação neste sistema varia consoante o registo sensorial, por exemplo para o registo visual dura cerca de 3 décimos de segundo (Sperling, 1960) e para o registo auditivo dura cerca de 3 segundos (Darwin, Turvey e Crowder, 1972).

As memórias sensoriais registam uma capacidade elevada de informação com uma duração muito breve. Constituem a primeira etapa no estabelecimento de um registo mais permanente das nossas experiências e são também uma fase importante no processamento global da informação pelo ser humano.

2.2.2 A memória a curto prazo

De acordo com o modelo de Atkinson e Shiffrin (1968), o sistema cognitivo seleciona uma parte da informação que chega aos órgãos sensoriais, transferindo-a depois para a memória a curto prazo, onde permanece o tempo suficiente para ser usada nas tarefas correntes. Ao contrário da memória sensorial, a informação armazenada em memória a curto prazo não é uma imagem completa da realidade, mas antes uma seleção de acontecimentos que já terão sido interpretados nas fases preliminares de processamento.

A memória a curto prazo e a memória operatória são conceitos diferentes, mas com algo comum entre eles. Ambos representam uma das funções mais centrais do funcionamento cognitivo englobando registos de informação a curto prazo, manutenção da informação através da repetição e da associação, atualização, ordenação temporal, atenção focal e distribuída, controlo da ação e ordem da execução.

2.2.3 A memória a longo prazo

A memória a longo prazo é aquela que corresponde mais de perto ao que a pessoa comum julga que a memória é, pois armazena o conhecimento que possuímos do mundo que nos rodeia durante longos períodos de tempo. Tulving foi o autor de uma das primeiras distinções na memória a longo prazo. Em 1972 propôs um modelo de organização hierárquico, que mais tarde veio a ser reformulado e desenvolvido. Tulving classificou os conhecimentos na memória a longo prazo em três tipos: conhecimento episódico, conhecimento semântico e conhecimento procedimental.

Tulving (1985) definiu a memória episódica como a recordação consciente de "acontecimentos pessoalmente vividos enquadrados nas suas relações temporais". Mais tarde, propôs que esta memória seria um sistema neurocognitivo, que teria por função organizar a identidade da pessoa e formar um eu consciente com capacidade para viajar mentalmente no passado, a fim de lembrar os episódios ocorridos. Os conteúdos deste tipo de memória são, por exemplo, o que comi hoje ao almoço, onde deixei o guarda-chuva, onde pousei as chaves, ...

A memória semântica inclui coisas que são do conhecimento comum, tais como o nome das cores, os sons das letras, as capitais de países e outros conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

A memória procedimental é adquirida gradualmente ao longo de diversas experiências, depende de mudanças cumulativas cuja ocorrência se dá a cada ocasião na qual o sistema é acionado. Requer um treino repetitivo para a aquisição do comportamento e a aquisição ocorre de forma gradual.

2.3 O processamento auditivo e a sua relação com as competências leitoras

Uma vez compreendido como decorre o processo de leitura no cérebro, é importante também compreender o processamento da informação específica do canal auditivo.

Segundo Pereira e Cavadas, o processamento auditivo refere-se aos processos envolvidos na deteção e na interpretação de estímulos sonoros. Envolve uma série de mecanismos auditivos realizados pelas vias cognitivas responsáveis pela localização sonora (competência para localizar a origem do som) e lateralização, discriminação auditiva (competência para detetar as diferenças entre os padrões de estímulos sonoros), atenção seletiva (capacidade de selecionar uns estímulos em detrimento de outros), compreensão auditiva (competência para compreender o que se ouve), memória auditiva (processo que permite armazenar as informações auditivas para poder recuperá-las posteriormente) e reconhecimento auditivo (competência para identificar um estímulo sonoro previamente conhecido).

As competências auditivas têm um papel crucial no desenvolvimento das representações fonológicas. A integridade dos sistemas fisiológicos auditivos é fundamental para o processamento acústico durante a perceção da fala, na aprendizagem e compreensão da linguagem, e por isso, são um pré-requisito na aprendizagem da leitura.

Vítor da Fonseca (2008, 462-463) defende que a leitura é um processo cognitivo, que se operacionaliza na junção do sistema visual com o sistema auditivo. 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 com o processo auditivo e a consciência fonológica.

2.4 As competências inerentes à leitura

A literacia (reading literacy) tem sido encarada pelos estudiosos e investigadores da área da educação como uma competência básica (a foundation skill) para a aprendizagem escolar, o processo de socialização e o crescimento pessoal e profissional dos indivíduos (Organization for Economic Co-Operation and Development - OECD, PISA, 2000). Aprender a ler é um objetivo que se espera que todas as crianças atinjam com a sua entrada para a escolaridade básica. Contudo, nem todos os alunos o fazem com sucesso, pois a sua aprendizagem é um processo complexo no qual intervêm diversos fatores psicológicos e ambientais que são requisitos imprescindíveis para ser bem sucedido.

Segundo Serra, em DLX - um jogo divertido, os educadores e professores devem desenvolver as áreas que constituem domínios de pré-competência da leitura e escrita.

Essas competências são:

- competências linguísticas, tais como a linguagem compreensiva e expressiva e a consciência fonológica. A linguagem compreensiva refere-se à compreensão do aluno a discursos verbais e a linguagem expressiva refere-se à linguagem utilizada pelo aluno na sua expressão, o seu vocabulário, a estrutura morfosintática e complexidade das frases que utiliza. A consciência fonológica é uma competência essencial no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Quando a criança inicia o processo de aprendizagem do princípio alfabético da escrita, apercebe-se que as letras representam fonemas e que a linguagem falada pode ser descrita como uma sequência de fonemas que correspondem a certos padrões articulatorios.
- competências psicomotoras, tais como o esquema corporal, a lateralidade, o reconhecimento lateral, a orientação espacial e a orientação temporal. Segundo a Direção Regional de Educação, a psicomotricidade é a área do conhecimento transdisciplinar que estuda o ser humano através do seu corpo em movimento, na relação entre as funções psíquicas e a motricidade. O esquema corporal é a construção mental funcional que o indivíduo faz do seu corpo, ou seja, o conhecimento dos aspetos relativos à imagem do corpo. A lateralidade ocorre quando se verifica o domínio de

uma lado do corpo sobre o outro. A lateralidade é espontânea e surge ao longo do desenvolvimento da criança, que pode ser dextra, se usa sempre o lado direito do corpo, ou esquerdina, se usa a parte esquerda. É lateralidade cruzada, quando a criança vai preferindo um dos lados do corpo para algumas atividades e o outro para outras. O reconhecimento lateral refere-se à capacidade de identificar a esquerda e a direita em si, no outro, no espaço real e gráfico. É uma competência que deve ser automatizada antes da iniciação da leitura e da escrita, porque estão intimamente ligadas com estas. A orientação espacial refere-se à capacidade de avaliar com precisão a relação física entre o corpo e o meio ambiente ou a relação física entre dois objetos, incluindo a compreensão das mudanças dessas relações físicas com o movimento. É responsável pela compreensão de formas, tamanhos, distâncias, direções e planos; e também pela percepção de sequências e ordenação dos objetos no espaço. Inclui noções como perto-longe, dentro-fora, aqui-ali, atrás-à frente, entre outras. A orientação temporal é a capacidade da pessoa se situar em função da sucessão dos acontecimentos, ou seja, refere-se à interiorização das noções de tempo e sua organização e percepção.

- Competências perceptivas, sendo estas a percepção auditiva e a percepção visual. A percepção é o processo pela qual nos damos conta do que acontece à nossa volta, graças à informação que recebemos através dos sentidos. Os problemas perceptivos explicam determinadas dificuldades que observamos nos processos de aprendizagem. A percepção auditiva envolve a receção e interpretação de estímulos sonoros através da audição. Nesta percepção identificam-se algumas habilidades, como a deteção do som, sensação sonora, discriminação, localização, reconhecimento, compreensão, atenção e memória, . Para que isto seja possível, a criança tem de ter a habilidade para detetar o som, discriminar, localizar, reconhecer, compreender e manter a atenção no estímulo para levá-lo à memória. A percepção visual é a apreciação da realidade através do sentido da visão. serve para identificar, classificar, organizar, armazenar e lembrar a informação apresentada visualmente. O sistema visual acarreta 80% da

informação sensorial, por isso o processamento desta informação é um aspeto chave para o entendimento do mundo.

- Competências motoras, tais como a motricidade ampla e a motricidade fina. A motricidade ampla é a primeira que se aperfeiçoa durante a infância, pois permite os movimentos maiores com o nosso corpo, como mexer os braços, pernas e mãos, andar, saltar, correr, inclinar-se, empurrar, rolar. São atividades que utilizam grande parte dos nossos músculos para serem realizadas. A motricidade fina é a capacidade para executar movimentos finos com controlo e destreza. Exige coordenação entre o cérebro e o corpo, por isso este tipo de atividades tende a ser mais difícil de desenvolver. Deve ser treinada desde tenra idade, pois possibilita posteriormente bons resultados na escrita e na matemática.

Quando estas competências não se apresentam suficientemente desenvolvidas, podem dever-se a desvios no desenvolvimento de uma série de funções psicológicas e linguísticas, que normalmente se desenvolvem à medida que a criança cresce. Segundo Serra, estas dificuldades têm a sua génese em alterações de carácter neurológico e estas, por sua vez, são génese de dificuldades e erros em leitura e escrita e também em matemática.

CAPÍTULO 3 - PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA COM DÉFICE NA LEITURA

3.1 Génese neurológica

Sally Shaywitz, juntamente com alguns colaboradores, realizaram grandes investigações sobre o funcionamento do cérebro durante a leitura, onde identificaram três áreas de fundamental importância. Estas áreas situam-se no hemisfério esquerdo, associado à linguagem, que o cérebro utiliza para analisar as palavras escritas, reconhecer os seus sons constituintes e para automatizar o processo de leitura (Pereira, 2011; Mather & Wendling, 2012; Selikowitz, 2010; Shaywitz, 2008; Wolfe, 2004). Assim, os investigadores consideram que para ler as pessoas usam três sistemas cerebrais.

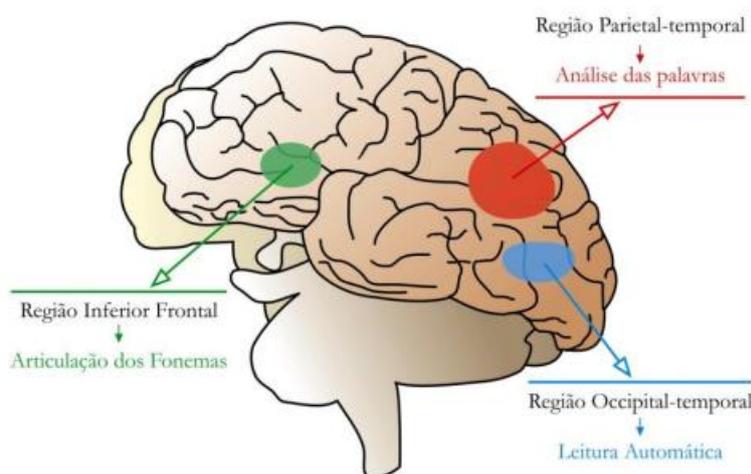


Figura 2: Áreas do cérebro associadas à aprendizagem da leitura (retirado de *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*)

Na parte frontal do cérebro, encontramos a área denominada de girus frontal inferior ou área de Broca, também designada de gerador de fonemas. Esta área do cérebro é responsável pela articulação da linguagem falada, uma vez que ajuda as pessoas a vocalizarem as palavras. É uma área especialmente ativa no cérebro dos leitores principiantes e com PAE com défice na leitura, visto que realiza também a análise dos fonemas (figura 2).

Na parte de trás do cérebro estão as áreas parietotemporal e occipitotemporal. A região parietotemporal esquerda é uma área do cérebro que realiza uma análise mais completa das palavras escritas, ou seja, é responsável pela análise e descodificação dos sons das partes das palavras. É também nesta área que se realiza o processamento visual da forma das letras e a correspondência grafo-fonética (Pereira, 2011; Mather & Wendling, 2012; Shaywitz, 2008; Teles, 2004; Wolfe, 2004). Este é um processo lento, sendo a via usada pelas pessoas com PAE com déficit na leitura.

A região occipitotemporal é a área onde toda a informação relacionada com as palavras e os sons é combinada, para que o leitor reconheça e leia a palavra instantaneamente. É a parte do cérebro que tem o papel de automatizar o processo de reconhecimento das palavras, pois é a região onde se concentram todas as informações sobre cada palavra. O leitor será mais eficiente, quanto mais exercitar esta zona (Pereira, 2011; Mather & Wendling, 2012; Shaywitz, 2008; Teles, 2004; Wolfe, 2004).

Quando um disléxico faz o mesmo exercício, a atividade no cérebro é menor em duas áreas, os indivíduos parecem ter dificuldade em aceder às regiões parietotemporal e occipitotemporal, recorrendo e forçando o trabalho na área de Broca e a outras áreas do lado direito do cérebro que fornecem pistas visuais (figura 3).



Figura 3: Exercício de leitura por um indivíduo com e sem dislexia (retirado de <http://psicopedagogiasaj.blogspot.com>)

Ainda na área da neurobiologia, segundo Teles e Machado (2002 in Lourenço, L. 2012) existem três teorias explicativas:

- Teoria do déficit fonológico – de acordo com esta hipótese, a dislexia é causada por um déficit no sistema de processamento fonológico motivado por uma alteração no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico. Este déficit fonológico dificulta a

discriminação e processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas. O déficit fonológico dificulta apenas a decodificação. Todas as competências cognitivas superiores, necessárias à compreensão estão intactas: a inteligência geral, o vocabulário, a sintaxe, o discurso, o raciocínio e a formação de conceitos.

- Teoria do Déficit de Automatização - refere que a dislexia é caracterizada por um déficit generalizado na capacidade de automatização. Os alunos com dislexia manifestam evidentes dificuldades em automatizar a decodificação das palavras, em realizar uma leitura fluente, correta e compreensiva. As implicações educacionais desta teoria propõem a realização de várias tarefas para automatizar a decodificação das palavras: treino da correspondência grafo-fonémica, da fusão fonémica, da fusão silábica, leitura repetida de colunas de palavras, de frases, de textos, exercícios de leitura de palavras apresentadas durante breves instantes.
- Teoria Magnocelular - atribui a dislexia a um déficit específico na transferência das informações sensoriais dos olhos para as áreas primárias do córtex. As pessoas com dislexia tem, de acordo com esta teoria, baixa sensibilidade face a estímulos com pouco contraste, com baixas frequências espaciais ou altas-frequências temporais. Esta teoria não identifica, nem faz quaisquer referências, a défices de convergência binocular. O processo de decodificação poderia ser facilitado se o contraste entre as letras e a folha de papel fosse reduzido utilizando uma transparência azul, ou cinzenta, por cima da página. Esta teoria tem sido muito contestada porque os resultados não são reproduzíveis.

Na área da psicolinguística constata-se a evidência, nos indivíduos, da relação entre o atraso na aquisição da linguagem e as dificuldades na leitura sendo a frequência seis vezes superiores àqueles com desenvolvimento normativo. (Citoler, Cruz & Coelho, D. 2013). Comprovou-se ainda a relação entre os altos índices de eficiência na linguagem oral em idades precoces e a maior probabilidade de se tornarem bons leitores. Por último, na comparação entre os bons e maus leitores verificou-se nos últimos piores desempenhos em tarefa que impliquem a produção, percepção,

compreensão e segmentação da linguagem e também memória linguística; no entanto foi também demonstrado que o treino de habilidades de análise da linguagem tem um efeito positivo no rendimento do leitor (Citoler et al., 2013).

Existem também alguns autores que defendem que podem existir causas genéticas, como por exemplo, uma criança cujo progenitor seja disléxico, apresenta um risco oito vezes superior de manifestar esta perturbação (Moura, 2011). Existem ainda estudos que apontam para a mutação de alguns cromossomas (nomeadamente o 6 e 15) como cauda do problema (Salles et al., 2014 in Coelho, D. 2013) e, recentemente no cromossoma 2 (Cruz, 2009 in Coelho, D. 2013).

Outros autores afirmam que a dislexia é mais comum em indivíduos do sexo masculino (exposição do feto a doses exageradas de testosterona durante a sua formação intrauterina), numa proporção variável entre 3 a 6 meninos para 1 menina (Coelho, D. 2013).

3.2 Caracterização

Segundo o DSM-V (2014), a PAE com défice na leitura caracteriza-se por dificuldades ao nível da precisão da leitura das palavras, ritmo ou fluência de leitura e compreensão da leitura. O termo dislexia é utilizado para referir um padrão de dificuldades que se caracteriza por problemas de reconhecimento preciso e fluente de palavras, descodificação e capacidade de soletração pobre. Se usado neste enquadramento têm de ser especificadas quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como na compreensão da leitura.

Para este enquadramento, o termo dislexia deverá ser entendido como PAE com défice na leitura.

Etimologicamente, dislexia deriva do grego *dus*-difícil e *lexis*-palavra. A maioria dos autores considera que o termo dislexia engloba uma dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita.

A etiologia da dislexia tem por base alterações genéticas, neurológicas e neurolinguísticas. As regiões do córtex cerebral responsáveis pelas alterações disléxicas localizam-se no hemisfério esquerdo, mais especificamente nos lobos temporal, occipital e parietal.

Segundo a Associação Internacional de Dislexia, esta define-se como uma capacidade específica de origem neurológica, caracterizada por dificuldades no

reconhecimento exato e fluente das palavras e por uma capacidade deficiente de assoletrar e compreender. Para Torres e Fernández (2001), a dislexia é considerada uma perturbação da linguagem, que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita, em consequência de atrasos de maturação que afetam o estabelecimento das relações espaço-temporais, a área motora, a capacidade de discriminação perceptivo-visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e/ou a competência social e pessoal, em sujeitos que apresentam um desenvolvimento adequado para a idade e aptidões intelectuais normais. Esta conceção de dislexia permite a identificação de diferentes tipos de dislexia.

Segundo Serra (2015) a dislexia refere-se à dificuldade na aquisição das competências de leitura e reflete-se na dificuldade com o próprio ato de ler e na compreensão de textos. As manifestações mais comuns são: silabações, hesitações, alterações, palavras mal agrupadas, paragens, arritmia, lentidão, pontuação não respeitada, interpretação, análise ou síntese de textos impossibilitada ou prejudicada, reconto ou resumo dificultados.

Fonseca (1999) chama a atenção para que não se confunda dislexia e alexia pois dislexia revela uma dificuldade na aprendizagem da leitura, enquanto o termo alexia revela uma incapacidade para prender a ler ou para compreender a leitura escrita, como consequência de uma lesão cerebral.

A criança com dificuldade de aprendizagem da leitura não revela qualquer deficiência (auditiva, motora, intelectual ou emocional). O seu potencial de aprendizagem está íntegro, só que não aprende a ler facilmente, embora compreenda a linguagem falada e a utilize (Jonhson e Myklebust 1964 in Fonseca, 1999).

A dislexia representa no momento atual um grave problema escolar, para a qual todos os profissionais de saúde e educação deverão estar consciencializados. Muitas vezes, as crianças rejeitam atividades ligadas à leitura e, por vezes, à escrita, com receio de revelarem os erros que cometem. Esta problemática poderá estar associada a outras dificuldades específicas de aprendizagem. Por exemplo, uma criança que apresente dificuldades ao nível da leitura vai revelar também problemas ao nível da escrita.

Sendo as competências de leitura e escrita das aprendizagens mais importantes do sistema educativo, pois constituem aquisições iniciais que funcionam como uma chave que permite o acesso às restantes aprendizagens, deve-se recorrer a uma intervenção adequada, delineando atividades específicas adequadas às especificidades da criança.

“ O domínio da leitura é a mais fundamental habilidade acadêmica para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais.” (Cruz, V. 2007 in Silva, A 2012).

3.3 Tipificação e classificação

A dislexia revela-se num grupo bastante heterogêneo de crianças pois se algumas são incapazes de ler, soletrando foneticamente todas as letras de uma palavra, outras podem revelar problemas de expressão e compreensão oral.

Desta forma são várias as classificações propostas, mas em primeiro lugar é importante distinguir a dislexia adquirida da dislexia evolutiva (Critchley & Critchley, Citoler in Coelho, 2013). Na primeira, o indivíduo depois de aprender a ler, perde esta capacidade por consequência de uma lesão cerebral. No caso da dislexia evolutiva ou desenvolvimental, a criança revela dificuldades graves nas aprendizagens iniciais da leitura, não consegue soletrar, ler ou escrever com facilidade.

A dislexia evolutiva pode ser classificada quanto às suas características observadas em três grupos (Boder, 1973 in Coelho, D. 2013):

- Disfonética ou auditiva – crianças que apresentam uma dificuldade na integração letra-som, revelando erros de discriminação auditiva: têm dificuldade em ler palavras que não estão no seu vocabulário (desconhecidas), confundindo-as com vocabulários semelhantes: os erros mais frequentes são de caráter semântico (por ex. “mulher” em vez de “senhora”).
- Diseidética ou visual – crianças que têm dificuldades em perceber globalmente as palavras; não conseguem unir o conjunto de letras que as compõem, apresentando uma leitura lenta, soletrando e decompondo as palavras nos seus fonemas, ou seja, leem, foneticamente, todas as palavras como se as vissem pela primeira vez; os erros mais comuns são as inversões visoespaciais de letras/sílabas/palavras (ex. “b” em vez de “d”; “em” em vez de “me”; “bolo” em vez de lobo”).
- Mista ou aléxica – disléxicos auditivos e visuais, isto é, que apresentam tanto problemas visuais como fonológicos, provocando uma quase total incapacidade para a leitura.

3.4 Sinais de dislexia

Segundo Serra (2015), em geral, as crianças disléxicas caracterizam-se por apresentarem:

- Uma leitura muito lenta, com bastantes erros em letras e sílabas;
- Dificuldades na compreensão da informação lida;
- Dificuldades na compreensão do que foi decodificado.

Podemos acrescentar, segundo Nielsen (1999), Torres & Fernández (2001); Cruz (2009) e Moura (2011) in Coelho, D. (2013):

- Dificuldade em selecionar as palavras adequadas para comunicar (tanto a nível oral como escrito); Revelam pobreza de vocabulário; Elaboram frases curtas e simples e têm dificuldade na articulação de ideias; Repetem sílabas, palavras ou frases.

- Não gostam de ler; Na leitura silenciosa, murmuram ou movimentam os lábios; Perdem a linha de leitura (saltam ou retrocedem linhas); Têm dificuldade em aplicar o que foi lido a situações sociais ou de aprendizagem;

- Apresentam dificuldades em guardar e recuperar nomes, palavras e/ou sequências ou fatos passados: letras do alfabeto, dias da semana, meses do ano, datas, horários; Muita dificuldade em orientar-se no espaço, sendo incapazes por ex. em distinguir direita de esquerda; Têm dificuldade em aprender e recordar palavras visionadas (memória visual pobre, quando estão em causa símbolos linguísticos); Têm dificuldades nas disciplinas de História (em captar as sequências temporais), de geografia (no estabelecimento de coordenadas) e de geometria (das relações espaciais); Têm dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua; Apresentam, de uma forma geral, falta de organização; Apresentam falta de destreza manual e, por vezes, caligrafia ilegível; Poderão ter dificuldades com a matemática, sobretudo na assimilação de símbolos e em decorar a tabuada.

Importa referir que a dislexia poderá estar associada a cada uma das outras PAE e também com outras DA.

CAPÍTULO 4 - A AVALIAÇÃO COMPREENSIVA E A INTERVENÇÃO

4.1 A avaliação compreensiva

A criança com dislexia apresenta um conjunto de comportamentos que afetarão a sua vida escolar, familiar e comunitária. É uma problemática que afeta tanto a área académica como a socioemocional, levando a criança a estados de desespero, caso não lhe sejam providenciadas respostas educativas adequadas e eficazes, geralmente consubstanciadas nos PEI (programas educativos individualizados), que devem ter por base observações e avaliações cuidadas efetuadas por profissionais competentes.

Para se proceder ao diagnóstico da dislexia é necessário conhecer o processo que leva a uma programação individualizada, como também é necessário que se usem testes adequados, administrados por profissionais competentes.

Uma criança com dislexia apresenta um conjunto de sinais identificadores dessa problemática, geralmente detetados e reportados pelos professores. Um dos primeiros sinais a ser detetado pelos professores será a dificuldade na leitura apresentada pelo aluno. Assim, geralmente, o diagnóstico da dislexia ocorre após o 2º ou 3º anos de escolaridade, podendo esta, no entanto, só ser detetada em anos posteriores. Se um professor suspeitar, pelo conjunto de sinais observados, da existência de uma dislexia num aluno, deverá iniciar logo um processo que leve à observação e avaliação desse aluno, pois o quanto mais atempada for a intervenção, maior é a probabilidade de se minimizarem, ou até suprimirem, as dificuldades do aluno.

Este tipo de avaliação é denominado por avaliação compreensiva e deve ser efetuado por uma equipa interdisciplinar composta por um conjunto de especialistas, tais como professores especializados, psicólogos, neurologistas, terapeutas, técnicos de serviço social, entre outros.

A avaliação compreensiva deve iniciar-se pela determinação da acuidade auditiva e visual do ano e pelo seu estado geral de saúde. Em seguida, deve determinar-se o seu funcionamento intelectual (QI), capacidades verbais e não verbais, para se poder comparar com a sua realização académica e social. Um QI na média, ou superior, quando acompanhado de uma realização académica fraca, poderá indicar a existência de um problema. É também importante determinar-se o nível de realização escolar do

aluno, em termos de competências adquiridas nas várias áreas académicas e socioemocionais (leitura, escrita, cálculo, qualidade das interações), para se poder chegar ao nível de competências a adquirir nessas mesmas áreas. Existem ainda outras aptidões que devem ser avaliadas, tais como a perceção visual e auditiva, a lateralidade, a memória, a consciência fonológica, a fala e o processamento da informação.

A equipa interdisciplinar deve analisar todos os dados recolhidos e proceder à elaboração de um PEI que considere as competências a adquirir, as estratégias e os materiais que levam à sua aquisição. Deve também conter os processos de avaliação que permitem verificar se o aluno está a adquirir as competências desejadas (avaliação formativa). Se esta aquisição de competências não se concretizar, é importante rever as estratégias, uma vez que podem ser essas que estejam a impedir o aluno de adquirir as competências desejadas.

De acordo com a Associação Internacional de Dislexia, a criança com dislexia pode aprender a ler, a escrever e a desenvolver as suas capacidades especiais e talentos se lhes for proporcionada uma educação apropriada às suas características e necessidades. Se a criança com dislexia receber o apoio de que necessita, é capaz de fazer aprendizagens com sucesso, muito semelhantes às aprendizagens dos seus colegas.

Assim, é importante que o professor trabalhe com cada aluno tendo em conta o seu perfil específico de áreas fortes e necessidades e, assim sendo, o seu trabalho deve tentar maximizar as áreas fortes e encontrar alternativas que permitam minimizar os défices.

4.2 A intervenção

A intervenção com crianças que apresentam perturbações de aprendizagem específica é fundamental e parte do princípio de que quanto mais cedo se fizer a deteção do caso e mais rápido for o envolvimento pedagógico adequado, menores serão os riscos de problemas académicos futuros.

A avaliação compreensiva ajuda a melhor intervir e organizar o ambiente escolar, adotando práticas de pedagogia diferenciada e respondendo às necessidades individuais destas crianças. A atenção às diferenças individuais numa escola inclusiva, exige currículos flexíveis e medidas capazes de responder às necessidades de todos os alunos. É de extrema importância que haja diferenciação, adaptação e individualização curricular, tendo em conta as necessidades e características de cada aluno, em especial

os alunos com Necessidades Educativas Especiais, nos quais estão inseridas as crianças que apresentam Perturbações de Aprendizagem Específicas.

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro

Tendo em conta as características de cada aluno que apresenta DAE, são organizados a nível escolar os apoios, tendo como objetivo potenciar as aprendizagens de cada criança.

Segundo a Declaração de Salamanca, cabe à escola:

reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, da utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades."

Declaração de Salamanca, 1994

Os professores e educadores desempenham um papel fundamental no processo de intervenção, devem conhecer especificamente os problemas associados às Dificuldades de Aprendizagem Específicas, de modo a que a sua intervenção seja o mais ajustada às necessidades de cada criança.

Para que a intervenção seja de sucesso, o professor deve valorizar as áreas fortes da criança nos diferentes domínios, elogiando e encorajando para as mesmas. No que diz respeito às áreas fortes e emergentes, estas devem estar apoiadas numa intervenção bem planificada, recorrendo a estratégias diversificadas e flexíveis, sendo sempre acompanhada por uma reflexão contínua sobre o trabalho realizado.

Devem ser vários os apoios a prestar pela escola e seus docentes. O apoio educativo especializado é prestado por professores especializados, que realizam a Avaliação Compreensiva e traçam o perfil intraindividual do aluno. Posteriormente, planificam e organizam a Intervenção Diferenciada em sessões semanais individuais e/ou em pequeno grupo, que deverão ser realizadas no mínimo duas vezes por semana, nas quais será realizado o treino das competências que necessitam ser mais trabalhadas (áreas fracas).

O envolvimento pedagógico diferenciado e a intervenção individualizada assentam na adaptação de respostas educativas, que visam levar estes alunos a evoluir nas suas capacidades, tais como: apoio e incentivo no quotidiano das tarefas escolares, colocação privilegiada na sala de aula, adequação das condições de avaliação (privilegiar a oralidade), testes com mais tempo de realização, com apoio, se necessário, na compreensão dos enunciados, não penalização dos erros dos alunos, textos mais curtos e perguntas diretas.

O apoio pedagógico personalizado deve ser organizado pelo docente da turma e tem como objetivos "o reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades; o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; a antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma; o reforço e desenvolvimento de competências específicas." (artigo 17º do Decreto-Lei nº3/2008).

O aluno também deve ter direito ao estudo apoiado, que visa a compreensão dos conteúdos, resumos, mapas conceituais, esquemas, treino de perguntas-tipo, etc.

O professor/educador deve ter em atenção as crianças que apresentam baixos níveis de autoestima e autoconfiança, muito comum nas crianças que apresentam DAE. Estas crianças tendem a comparar-se com os seus colegas de turma e sentem-se frustradas por não conseguirem ser tão bem sucedidas.

(...) durante toda a intervenção, e independentemente do programa em uso, a autoestima e a motivação devem ser trabalhadas. As crianças com DA manifestam uma baixa autoestima devido à frustração que sentem perante o insucesso escolar, pelo que urge que seja implementado, em todas as escolas, programas de intervenção eficazes, e que, nos jardins de infância, se apliquem programas de intervenção e/ou prevenção precoce.

Torres e Fernández (2001)

A família também desempenha um papel fulcral no trabalho da autoestima e da motivação. Os pais devem transmitir uma atitude positiva, focando-se nas capacidades e talentos das crianças e não naquilo que ela apresenta dificuldades.

É comum as crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas revelarem um ritmo de trabalho mais lento quando comparadas com outras crianças. O professor deve motivar e reforçar todos os seus esforços, mesmo que, por vezes, os resultados sejam menos positivos.

Na sala de aula, a criança deverá ficar colocada numa secretária próxima do professor, para que este consiga auxiliar sempre que haja necessidade e sempre que a criança solicite. O professor deve incentivar o aluno a colocar perguntas sem receios, certificando-se depois que a criança compreendeu. Devem ser reduzidos possíveis focos de distração, como algum barulho que possa distrair a criança ou outros fatores que possam causar dificuldade de concentração.

Ao preparar as suas atividades e materiais, o educador/professor deve ter o cuidado de os tornar interessantes e estimulantes, diversificando e recorrendo a diversos materiais e tecnologias.

O professor pode recorrer aos pares ou a tutoria entre alunos de diferentes idades. Esta é uma estratégia que agrada a todas as crianças, pois interagem com outras crianças durante o seu processo de aprendizagem, os alunos que ajudam sentem-se úteis, pois ajudam o professor e é uma boa forma de promover o relacionamento da criança com DAE com os colegas.

É importante a articulação entre todas as pessoas que intervêm junto da criança com DAE. Devem estabelecer-se sistemas de comunicação, procurando disponibilizar canais de comunicação diversos, tais como: reuniões individuais com a família, contactos telefónicos, caderneta do aluno, boletins da escola, emails, etc. Estes contactos devem fornecer informações importantes acerca dos progressos e dificuldades do aluno, mas também devem ser aproveitados para passar informações importantes, como por exemplo o estado emocional num determinado dia ou dicas de estratégias que resultaram, etc.

No que diz respeito à avaliação, também devem ser efetuadas algumas adequações. Segundo o artigo 20º do Decreto-Lei nº3/2008:

As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

Tendo em conta este artigo, algumas destas adequações poderão passar por evitar questões longas e complicadas, que poderão ser de difícil compreensão para a criança com PAE, neste caso pode solicitar-se o auxílio do professor de ensino especial ou de um colega de turma para que leia as perguntas em voz alta e assim facilitar a compreensão das mesmas; pode existir a necessidade de mais tempo para a conclusão da ficha, pelo que a solução poderá passar pela redução do número de perguntas; poderá ainda ser privilegiada a avaliação oral, realizando a avaliação noutra sala, com o auxílio de um professor ou auxiliar, que grava as respostas da criança; o aluno não deverá ser penalizado pela falta e erros ortográficos e de expressão escrita; no caso da matemática, dar mais importância à compreensão do processo do que ao resultado.

Entretanto, recentemente, surgiram alterações ao regime jurídico da educação inclusiva. Foi publicado no dia 6 de julho o novo Decreto-Lei 54/2018, que vem revogar o Decreto-Lei 3/2008, que regulamentou a Educação Especial durante os últimos 10 anos.

Tal como nos refere o artigo 1º, o "presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.", o que significa que as escolas devem ser espaços de inclusão capazes de reconhecer a diversidade de todos os alunos, encontrando formas de dar resposta ao seu potencial, adequando os processos de ensino às características individuais de cada aluno. Ao contrário do decreto-lei 3/2008, o decreto-lei 54/2018 afasta a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Assim, passa a existir um modelo de aprendizagem flexível, mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação nos currículos por parte dos alunos, cabe a cada escola definir orientações que promovam uma cultura que ofereça oportunidades para aprender a todos os alunos e lhes dê condições para atingirem todo o seu potencial até ao 12º ano.

Este decreto-lei enuncia opções metodológicas que assentam no desenho universal para a aprendizagem (DUA) e na abordagem multinível no acesso ao currículo, abordagens estas que servem como guias de apoio à ação das escolas na operacionalização do diploma ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula.

A abordagem multinível tem como principais características:

- a organização multinível das medidas de suporte à aprendizagem,
- a determinação de um contínuo de medidas de suporte à aprendizagem,
- o enfoque no currículo e na aprendizagem,
- a opção por práticas que sejam teórica e empiricamente sustentadas,
- a organização de processos sistemáticos de monitorização.

A organização multinível de medidas de suporte à aprendizagem está estruturada em níveis que variam em termos de tipo, intensidade e frequência das intervenções e são determinados em função da resposta dos alunos à mesma:

- nível 1, medidas universais: para todos os alunos,

- nível 2, medidas seletivas: para preencher possíveis falhas das medidas universais

- nível 3, medidas adicionais: para resolver problemas comprovados e persistentes não ultrapassados pelas medidas universais e seletivas.

O desenho universal para a aprendizagem (DUA) constitui uma ferramenta essencial no planejamento e ação em sala de aula, considerando a diversidade de alunos. As práticas pedagógicas que têm como base o DUA oferecem oportunidades e alternativas em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, mantendo elevadas expectativas de aprendizagem.

O decreto-lei 54/2018 veio também reforçar o estatuto dos pais, reforçando que estes têm o direito e o dever de cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho, como é referido no artigo 4º:

Os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

A participação dos pais na escola deve ser efetiva, sendo para isso fundamental que a escola disponibilize informação perceptível, estabeleça uma boa comunicação, crie uma relação de confiança e promova uma cultura de envolvimento dos pais.

O decreto-lei 54/2018 deve ser tido em conta pelas escolas na preparação do ano letivo 2018/2019.

CAPÍTULO 5 - A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

5.1 O papel da família

As primeiras aprendizagens da criança ocorrem na organização familiar. Assim sendo, é indiscutível que a família deve assumir um papel primordial na educação. A família pode ser vista como o primeiro e principal agente educativo, pois deve ser encarada como o núcleo central do desenvolvimento global da criança, nomeadamente no que se refere ao domínio afetivo, social, cognitivo e motor. Segundo Ramiro Marques (2001) "não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos."

Tendo a família tal importância, a necessidade de considerar as famílias como parceiros conaturais para a educação literária é óbvia. Moreira e Ribeiro, citados por Fernando Azevedo e Ângela Balça (pág. 4), definem a literacia familiar como o "conjunto de práticas que englobam as formas como os pais, as crianças e os membros da família utilizam a literacia em casa e na comunidade, que ocorrem, não raramente, durante as rotinas diárias".

Torna-se importante implementar, acompanhar e aprofundar programas de promoção da leitura em família, tendo como objetivo a criação de ambientes favoráveis à leitura e com vista à efetiva formação de leitores competentes.

Já Vieira e Martins, citados pelos mesmos autores fazem referência ao contexto familiar como sendo determinante na motivação para a leitura: "A importância da leitura na vida dos adultos que convivem com a criança influencia, de forma determinante, o seu projeto de futuro leitor".

É imprescindível revitalizar e fomentar a inter-relação família-escola, apostando numa prática de relações sociais fortalecidas pelo respeito mútuo e pela eficácia deste processo educativo. Para que isto seja possível, a comunidade educativa e a comunidade familiar devem permanecer vinculadas e predispostas e partilhar os recursos

educacionais que dispõem no sentido de promover o desenvolvimento cognitivo e educativo das crianças.

A relação de cooperação entre os dois sistemas contribui para que as crianças valorizem a escola e sintam que a escola também as valoriza. Segundo Marques (1994), a cooperação entre escola e família melhora a qualidade de ensino e promove o sucesso escolar.

5.2 O trabalho colaborativo entre escola e família

Tal como já foi referido anteriormente, os pais são os primeiros educadores da criança e, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores desempenham um importante papel enquanto parceiros nesse processo, logo ambos devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um mesmo bem comum para os alunos. Vários estudos têm sido realizados e mostram que quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar. Segundo Ramiro Marques (Educar com os Pais, 2001), o envolvimento dos pais "Aumenta a motivação dos alunos pelo estudo. Ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores. Melhora a imagem social da escola. Reforça o prestígio profissional dos professores. Ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis., ou seja, incentiva os pais a serem melhores pais. Da mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores."

Existem várias maneiras de envolver os pais e compete à escola procurar oferecer soluções variadas que se adaptem e correspondam às características e necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogénea. O que a escola deve fazer é melhorar a posição da família em todo o processo educativo das crianças, ou seja, promover o envolvimento da família nos projetos educativos e pedagógicos, colocando em prática o que se entende como mais adequado na educação escolar.

Joyce Epstein, investigadora norte-americana, desenvolveu em 1997, uma tipologia de colaboração escola-família-comunidade, que pode ser um importante instrumento para auxiliar os professores e as escolas a desenvolverem programas de colaboração com as famílias. Este instrumento define 6 tipos de colaboração entre escola, família e comunidade. Cada um deles traduz-se em práticas diversas e coloca desafios específicos, que precisam de ser ultrapassados para envolver as famílias. Segundo Zenhas (2006), este instrumento permite fazer um diagnóstico da situação

existente numa turma ou escola, a verificação dos tipos de colaboração já estabelecidos, das estratégias aplicadas e das que são necessárias, perceber as dificuldades que se colocam à colaboração necessária e a análise dos recursos existentes. Partindo desta análise, é possível definir um plano fundamentado e abrangente, que corresponda às necessidades das famílias abrangidas, de forma a construir pontes que permitam estabelecer uma verdadeira colaboração. Os resultados da colaboração são diferentes para os alunos, para os pais e para a escola, havendo benefícios para todos.

No quadro seguinte são definidos os vários tipos de colaboração escola-família-comunidade (Epstein, 1997; Zenhas, 2006):

Tipo	Definição	Exemplos de Actividades
Tipo 1 Funções parentais	Tem a ver com as actividades que ajudam a promover competências parentais favorecedoras do desempenho do papel de estudante das crianças/jovens. É uma ajuda ao cumprimento das funções parentais básicas, como, por exemplo, a atenção ao bem-estar, à alimentação, à higiene, à auto-estima, ao desenvolvimento de comportamentos sociais adequados.	Fornecimento de informação/formação aos encarregados de educação sobre os cuidados básicos referidos, por exemplo, alimentação e rendimento escolar, higiene do sono, estratégias de controlo da assiduidade às aulas.
Tipo 2 Comunicação	Respeita às actividades de comunicação escola-família e família-escola, por exemplo, sobre os programas escolares, a situação escolar dos alunos, as actividades desenvolvidas pela escola.	Reuniões com os encarregados de educação Atendimentos individuais Telefonemas, mensagens na caderneta, etc.
Tipo 3 Voluntariado	Trata-se de actividades em que a família disponibiliza uma parte do seu tempo e dos seus talentos para apoiar a escola, os professores e os alunos. Contribuem para facilitar o contacto entre pais, professores e alunos, promovendo um melhor conhecimento entre todos e um maior sentimento de à-vontade dos familiares na escola.	Apresentação de trabalhos realizados nas aulas às famílias (exemplos: uma peça de teatro de Área de Projecto, canções de Educação Musical, leitura de contos escritos em Língua Portuguesa, exposição de trabalhos de várias disciplinas) Convite a familiares para participarem em aulas ou dinamizarem actividades, de acordo com as suas profissões e os seus talentos (exemplos: organização de visitas de estudo, participação de uma nutricionista numa aula de Ciências da Natureza ou de um bombeiro em Formação Cívica).
Tipo 4 Aprendizagem em casa	Compreende actividades em que a escola ajuda os pais a melhorarem as suas competências de acompanhamento do estudo dos filhos em casa, aprendendo a monitorizar e a apoiar o seu trabalho escolar.	Reunião do director de turma com os encarregados de educação e os alunos para organizar um horário individual de estudo, explicando as regras a que deve obedecer; para falar sobre a organização do local de estudo e os factores de distração a eliminar.
Tipo 5 Tomada de decisões	Engloba as actividades em que os elementos das famílias não agem apenas relativamente aos seus educandos, mas como representantes dos pais, como acontece com as Associações de Pais ou os representantes de encarregados de educação de uma turma.	Participação de elementos da Associação de Pais em reuniões do Conselho Pedagógico Actividades promotoras da participação dos representantes dos encarregados de educação da turma como verdadeiros representantes desse colectivo.
Tipo 6 Colaboração com a comunidade	Compreende actividades de identificação das necessidades da escola/agrupamento e dos recursos existentes na comunidade para as satisfazer, com o posterior estabelecimento de parcerias.	Acordo com instituições (APAV, PSP, centros de saúde, etc.) para dinamizarem formação para os alunos e/ou os pais.

Figura 4: tipos de colaboração entre escola, família e comunidade, de Joyce Epstein.

Quando a escola se aproxima das famílias, isso produz efeitos positivos, no sentido de os programas educativos responderem às necessidades dos vários públicos escolares. Os pais que colaboram habitualmente com a escola sentem-se mais envolvidos e melhoram a sua autoestima enquanto pais. Os professores sentem que o seu trabalho é apreciado e esforçam-se para que o grau de satisfação dos pais seja cada vez maior. A escola também ganha com o contributo dos pais na realização de atividades e as comunidades locais têm oportunidade de participar com as escolas no desenvolvimento de competências de cidadania.

PARTE II

ENQUADRAMENTO

METODOLÓGICO

Capítulo 1 - Enquadramento Metodológico

Do ponto de vista etimológico, a palavra *metodologia* é o resultado da união de outras duas palavras gregas: *methodos*, palavra que significa organização e *logo*, que significa palavra e nesta ordem de ideias, a metodologia refere-se ao estudo e à razão (Reis, 2010). Segundo Fortin (2003), a metodologia corresponde e integra os métodos e as técnicas que o investigador utiliza na investigação, permitindo-lhe uma “compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ela observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresenta sem se preocupar em controla-los” (Fortin, 2003, p. 373). Para o mesmo autor, a metodologia deve ser eleita em função do fenómeno a investigar, elencando o “plano criado pelo investigador com vista a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas” (Fortin, 2003, p. 372).

Tendo em conta o acima exposto, neste capítulo procede-se à apresentação do problema e da pergunta de investigação que estiveram na base desta investigação, bem como do método, dos instrumentos e das técnicas adotadas para concretizar os objetivos definidos. Recorde-se que a investigação, enquanto prática erudita, socorre-se do método empírico, “conjunto organizado de conhecimentos sobre a realidade e obtidos mediante o método científico” (Bravo cit. in Almeida & Freire, 2000, p. 19).

1.1. Problema e Pergunta de Investigação

O problema de investigação reflete a situação ou o fenómeno que se visa investigar, ou seja, é a situação ou o fenómeno problemático que necessita ser explicado, possibilitando a descrição, explicação e predição, neste caso, da situação em estudo (Fortin, 2003). Deste modo, a situação problemática desta investigação diz respeito ao envolvimento da família no desenvolvimento de competências em crianças com dificuldades na leitura, em particular, em crianças com dislexia.

Por sua vez, a pergunta de investigação, no entender de Fortin (2003, p. 51), corresponde a um “enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os

conceitos-chave, especifica a população alvo e sugere uma investigação empírica”. Portanto, é a pergunta para a qual se procura uma resposta por via da investigação a realizar, e neste caso, a pergunta a responder é: *Qual o envolvimento da família no desenvolvimento de competências em crianças com dificuldades na leitura?*

1.2. Objetivos da Investigação

A investigação tem sempre uma intenção e através dela procura-se sempre alcançar algo. Os objetivos, enquanto elementos essenciais de uma investigação, explicam o que se pretende atingir, o que se quer saber e explicam o porquê de se realizar a investigação (Fortin, 2003). Assim sendo, são descritos por Fortin (2003, p. 100) como um “enunciado declarativo que precisa as variáveis chave, a população alvo e orientação da investigação”.

Além do mais, importa acrescentar que os objetivos são muito importantes porque delineiam o percurso da investigação e norteiam o investigador durante a realização da mesma (Fortin, 2009). Por estas razões, definem-se objetivos gerais e objetivos específicos, sendo que os primeiros são objetivos mais abrangentes e revelam a “principal intenção de um projeto, ou seja, corresponde ao produto final que o projeto quer atingir” (Sousa & Baptista, 2011, p. 26). Nesta ordem de ideias, o objetivo geral deste estudo consiste em perceber se os pais de crianças com dificuldades na leitura realizam atividades educacionais com seus filhos para desenvolver competências leitoras.

Já os objetivos específicos são fulcrais para a concretização do objetivo geral e traduzem-se em metas que se pretende alcançar e as quais são definidas a curto prazo, possibilitando a redução da ambiguidade do estudo (Sousa & Baptista, 2011). Tendo presente esta ideia, definiram-se como objetivos específicos:

- Perceber se os pais de crianças com dificuldades na leitura estão preparados para realizar atividades educacionais com seus filhos;
- Perceber se os professores incentivam a participação dos pais, estabelecendo uma relação de cooperação;
- Perceber se as crianças com dificuldades na leitura que usufruem da participação ativa da família superam mais claramente as suas dificuldades;

- Saber se as famílias que têm um envolvimento ativo na escola têm de facto atenção às necessidades dos filhos.

1.3. Metodologia

O método desta investigação é o misto, o que significa que se adotou, em simultâneo, o método qualitativo e o método quantitativo, tendo-se tido em linha de conta que o método de investigação deve ser selecionado em conformidade com a natureza da situação ou do fenómeno a estudar, bem como com os objetivos que se pretendem alcançar (Groenewald, 2004). De facto, cada um destes métodos serve os seus propósitos e por isso, um é adequado para determinado tipo de estudo e o mesmo se verifica com o outro, mas há que sublinhar que “em determinado tipo de problemáticas, apenas a abordagem qualitativa ou mesmo a fenomenológica deve ser usada, e isso está ligado aos próprios objetivos do estudo” (Loureiro, 2006, p. 23).

Contudo, estes – o método qualitativo e o método quantitativo – podem ser utilizados numa mesma investigação, numa ótica de complementaridade. Foi este o caso, onde “os dados qualitativos (...) [foram] usados para suplementar, validar, explicar, iluminar ou reinterpretar dados quantitativos obtidos dos mesmos sujeitos” (Bento, 2012, p. 43). E, tal como Onwuegbuzie (2002), neste estudo considera-se a orientação subjetiva e a orientação objetiva, a lógica dedutiva e a lógica indutiva, unificando-se estas duas abordagens de investigação: a qualitativa e a quantitativa.

Assim sendo, importa explicar que a metodologia qualitativa coloca em destaque a análise de microprocessos, estudando as ações sociais não só do indivíduo, como também do grupo, estando inscrita no contexto natural (Martins, 2004). Portanto, esta metodologia enfatiza as questões relacionadas com a vida e com os significados que o indivíduo lhe atribui, dado que o conhecimento que o investigador procura diz respeito ao sentido que o mesmo atribui ao mundo em que vive e às experiências vivenciadas (Bogdan & Biklen, 1994). Além disso, assenta em dois aspetos centrais: “um diz respeito à inclusão da subjetividade entendida como a parte do investigador em casos de ‘pesquisa-participante’ como pelo entrevistado através do reconhecimento da sua alteridade, como no caso das pesquisas ‘empírico-fenomenológica’. Quanto ao outro elemento surge pela abrangência relativamente ao modo como se é pesquisado e encarado o fenómeno, destacando-o de outros, como é realizado na pesquisa

“hermenêutica”, sejam estes de carácter social, cultural ou outros. (Holanda, 2006)” (Fialho, 2012, p. 15).

De acordo com Campos (2012), este tipo de abordagem permite obter conhecimento do outro, conhecimento do fenómeno e conhecimento reflexivo e objetiva “desenvolver uma compreensão de como o mundo é construído, reflexão que pode ser realizada sob diferentes perspetivas. A investigação qualitativa é humanista, e parte do princípio que individualmente e, coletivamente, criamos o mundo em que vivemos e somos por ele responsáveis” (Campos, 2012, p. 20).

Por sua vez, na metodologia quantitativa a investigação caracteriza-se pelo facto do investigador recolher os factos e estudar a sua relação, tendo como fim último a explicação, predição e controlo da situação, onde o processo de causa-efeito permite estabelecer generalizações aplicáveis a diferentes situações e contextos (Bell, 2004; Meirinhos & Osório, 2011).

Este tipo abordagem recorre ao método hipotético-dedutivo, onde o conhecimento, extraído da realidade em estudo, é estável e quantificável, exigindo um distanciamento por parte do investigador (Meirinhos & Osório, 2011).

1.4. Universo de Estudo e Amostra

Também designado de população, o universo de estudo é o “conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição. Esses elementos têm, uma ou mais características comuns a todos eles, características que os diferenciam de outros conjuntos de elementos” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 209). Dito de outro modo, é um conjunto de elementos (podem ser pessoas ou não), que apresentam as mesmas características e que interessam para o estudo em questão (Fortin, 2003). Atendendo ao mencionado, considera-se que o universo de estudo, neste caso particular, são os pais de crianças diagnosticadas com dislexia e professores do 1.º ciclo do ensino básico.

A amostra, por sua vez, e tal como o próprio nome indica, remete para uma parte do universo do estudo, é o “subconjunto dos elementos da população. Os resultados obtidos na amostra permitem estimar os verdadeiros resultados da população de onde foi retirada, caso a amostra seja representativa” (Fonseca, C. 2008, p. 52). E neste sentido, no presente estudo participaram um total de 23 indivíduos, entre os quais 13 pais/Encarregados de Educação e 10 professores do 1.º ciclo do ensino básico.

Quanto à técnica de amostragem selecionada é a amostra por conveniência, sendo uma amostra intencional e onde se selecionaram os indivíduos tendo em conta o problema em estudo (Gondim, 2003).

1.5. Instrumentos de Recolha de Dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação foram dois: a entrevista semi-estruturada (realizada aos professores do 1.º ciclo do ensino básico) e o questionário (aplicado aos pais de crianças diagnosticadas com dislexia).

A escolha pela entrevista esteve associada ao facto de permitir analisar o “sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 192), libertando a área livre entre o entrevistador e o entrevistado no que concerne ao conteúdo da entrevista e, concomitantemente, diminui a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador (Carmo & Ferreira, 2008).

A entrevista pode ser utilizada de forma exclusiva (Bogdan & Biklen, 1994), o que não acontece neste estudo, traduzindo-se numa “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (...) com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Morgan cit. in Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

A entrevista semi-estruturada, também conhecida como entrevista semi-diretiva (Quivy & Campenhoudt, 2005), possibilita a recolha de informação objetiva e subjetiva, por via do desenvolvimento de uma conversa informal (Minayo, 1989; Terrasêca, 1996).

O que distingue este tipo de entrevista é o facto desta ser apoiada por um guião, o qual é um apoio para o investigador mas também para o entrevistado, na medida em que o investigador não esquece nenhum tópico ou item da conversa que é importante ser abordado e ao mesmo tempo, o entrevistado pode reformular ou adicionar conteúdo às respostas livre e espontaneamente. Assim, conforme Bogdan e Bicklen (1994, p. 135), “quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”. O guião construído pode ser consultado no apêndice 1.

Já o inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados com um vasto campo de aplicação e de elevada utilização pedagógica, dada a sua precisão e

formalidade, características principais da sua construção e aplicação (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Além do mais, a utilização do questionário acarreta diversas vantagens e uma delas é permitir converter em dados a informação transmitida diretamente por uma pessoa, convertendo a informação em dados pré-formatados, o que permite aceder a um maior número de indivíduos, bem como de contextos (Afonso, 2005; Tuckman, 2000). Outras vantagens que decorrem da utilização deste instrumento é o facto de se poder inquirir um elevado número de sujeitos, as respostas são anónimas, os indivíduos não são influenciados pelo investigador e podem responder no momento que lhes é mais adequado (Almeida & Pinto, 1995).

O inquérito por questionário aplicado aos pais pode ser consultado no apêndice 2.

1.6. Técnica de Análise de Dados

Para se analisar a informação recolhida, é importante esclarecer que se recorreu à análise de conteúdo para se analisar a informação obtida por meio das entrevistas e à análise estatística para se analisar a informação obtida através dos questionários.

De acordo com Bardin (2009, p. 33), autor de referência para este estudo, a análise de conteúdo traduz-se num “conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. No mesmo sentido, Sousa (2005, p. 264) entende que análise de conteúdo se refere a “um conjunto de procedimentos diversos, incluindo mesmo técnicas diferentes que, pela sua sistematização, analisam documentos de diferentes modos e com diferentes objetivos”.

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo tem como objeto a fala, a informação que oculta sentido, sendo uma técnica que permite aceder aos significados que estão inscritos nos discursos dos participantes de forma subjetiva, por meio de um “processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campos e de outros materiais que foram acumulados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205), contribuindo para uma maior compreensão do fenómeno em estudo.

A análise de conteúdo permite analisar informação objetiva e subjetiva, presente no discurso dos entrevistados, onde o investigador faz inferências e busca a

compreensão do que “está por trás das palavras sobre as quais se debruça (...) é a busca de outras realidades através das mensagens” (Bardin, 2009, p. 45).

Por fim, a informação recolhida por via dos questionários foi tratada através da análise estatística descritiva.

Capítulo 2 - Resultados

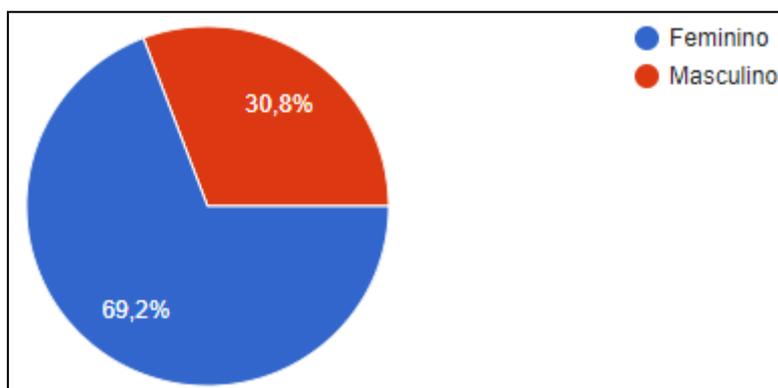
Neste capítulo procede-se à apresentação dos resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas aos professores e dos questionários aplicados aos pais de crianças a quem foi diagnosticada dislexia. Para concluir o capítulo, procede-se ao confronto dos resultados com o quadro teórico-concetual inicialmente construído.

1.1. Resultados dos Questionários

1.1.1. Elementos de Identificação dos Pais/Encarregados de Educação (EE)

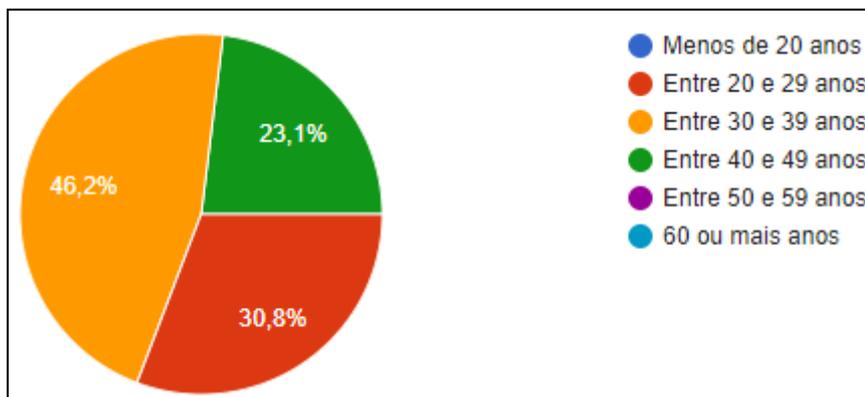
Participaram no estudo 13 pais/EE e no que diz respeito ao seu sexo, verificou-se que 30,8% é do sexo masculino (4 indivíduos) e 69,2% é do sexo feminino (9 indivíduos).

Gráfico 1 – Sexo dos pais/EE



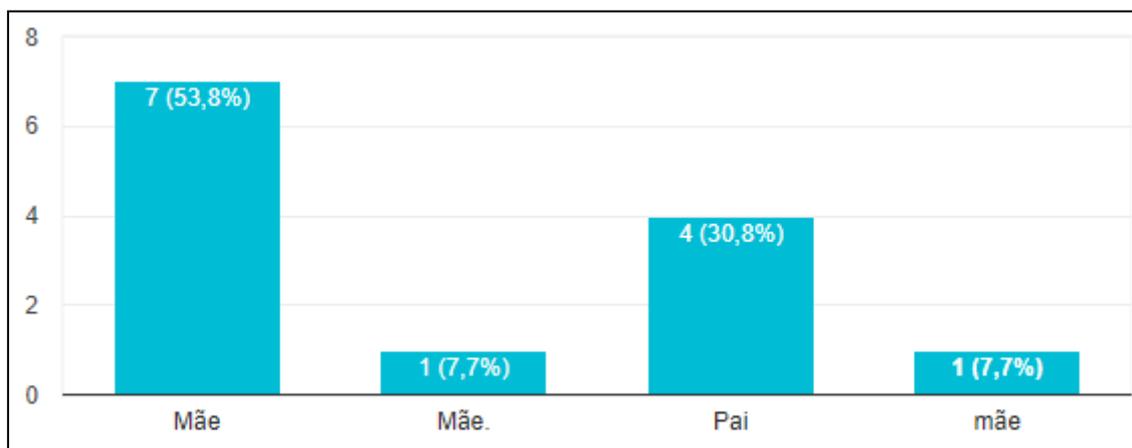
Relativamente à idade, os resultados revelam que quase metade da amostra tem entre 30 e 39 anos (46,2% = 6 indivíduos), seguindo-se 30,8% (4 indivíduos) com idades entre os 20 e 29 anos e 23,1% (3 indivíduos) entre 40 e 49 anos.

Gráfico 2 – Idade dos pais/EE



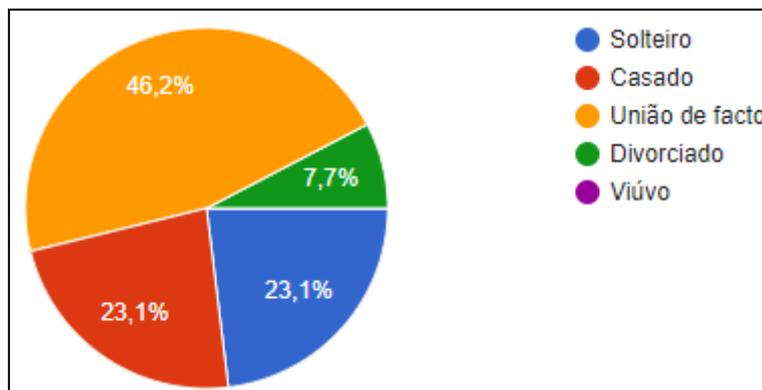
Quanto ao grau de parentesco, a maior parte dos participantes deste estudo são mães, perfazendo um total de 9 mães e 4 pais.

Gráfico 3 – Grau de parentesco dos pais/EE



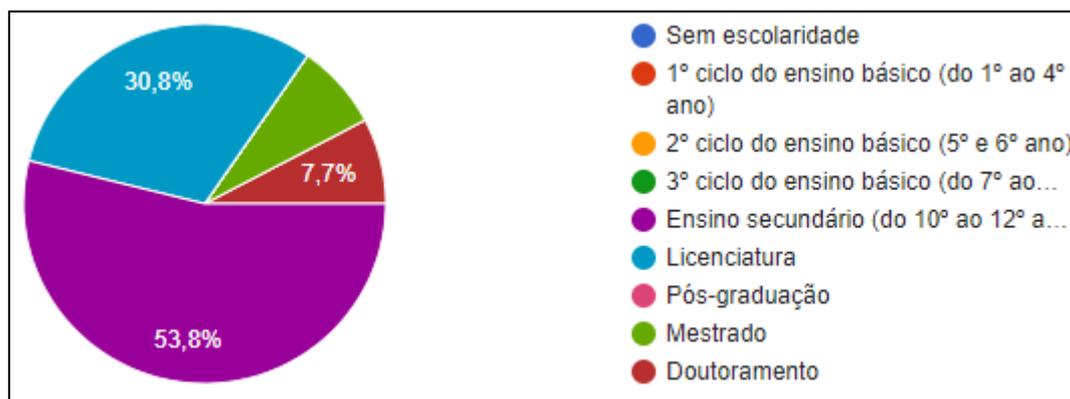
Sobre o estado civil da amostra, quase 50% (46,2% = 6 indivíduos) vive em união de facto, seguindo-se 23,1% que é casada (3 pais/EE), 23,1% que é solteira (3 pais/EE) e 7,7% que é divorciada.

Gráfico 4 – Estado civil dos pais/EE



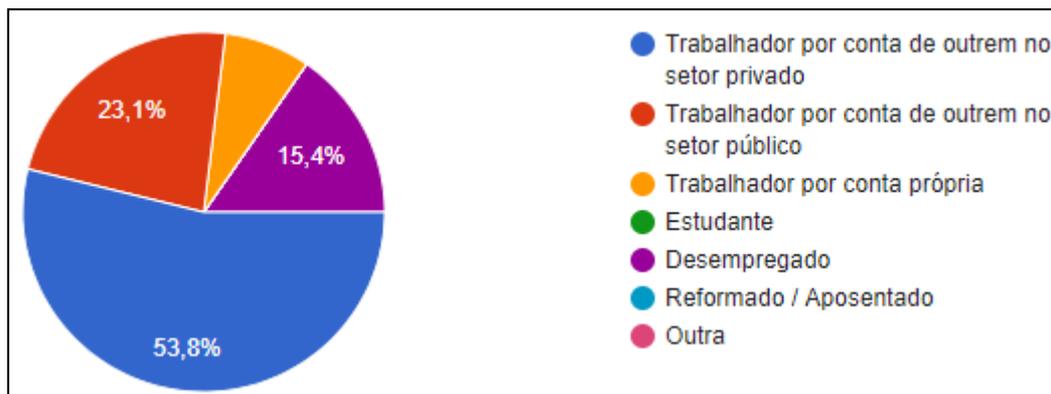
Em relação às habilitações literárias, constatou-se que 53,8% (7 indivíduos) possuem o ensino secundário, 30,8% (4 indivíduos) a licenciatura, 7,7% o doutoramento (1 indivíduo) e 7,7% o mestrado (1 indivíduo).

Gráfico 5 - Habilitações literárias dos pais/EE



Por fim, relativamente à profissão dos pais/EE, foi possível apurar que mais de metade da amostra é trabalhador por conta de outrem no setor privado (53,8% = 7 indivíduos). Apurou-se ainda que três pais (23,1%) trabalham por conta de outrem no setor público, dois encontram-se desempregados (15,4%) e um é trabalhador por conta própria (7,7%).

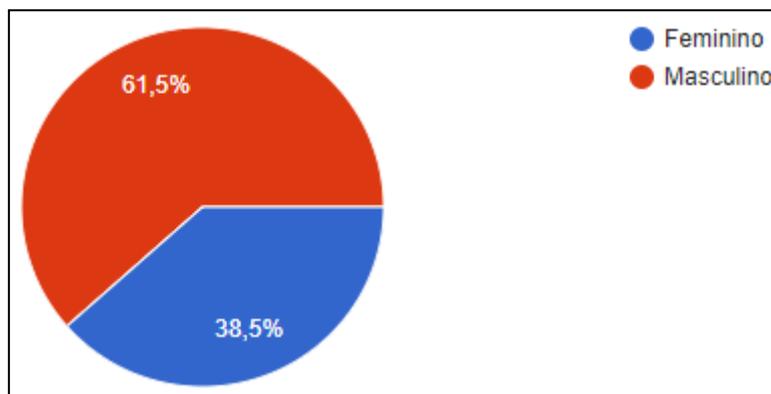
Gráfico 6 - Profissão dos pais/EE



1.1.2. Elementos de Identificação da Criança

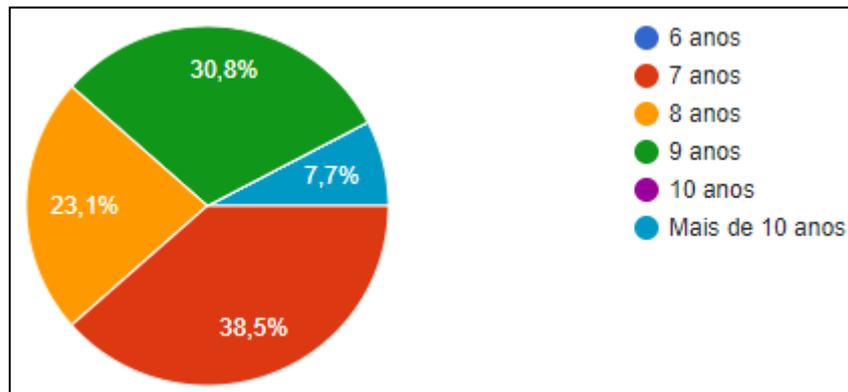
Quanto às crianças filhas dos participantes do estudo, os resultados revelam que oito são do sexo masculino (61,5%) e cinco do sexo feminino (38,5%).

Gráfico 7 – Sexo das crianças



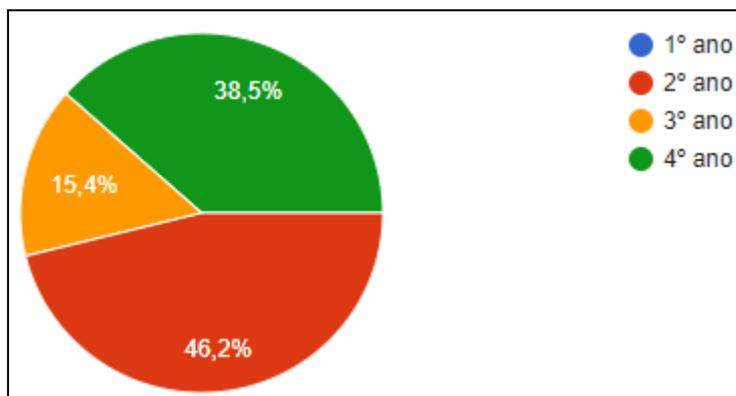
Em relação à idade das crianças, cinco têm 7 anos (38,5%), quatro têm 9 anos (30,8%), três têm 8 anos e uma tem mais de 10 anos.

Gráfico 8 – Idade das crianças



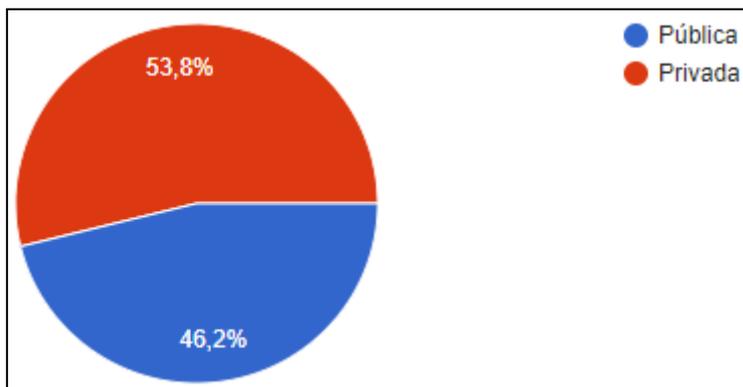
Aquando da resposta ao questionário, seis crianças encontravam-se a frequentar o 2.º ano de escolaridade (46,2%), cinco o 4.º ano (38,5%) e duas o 3.º ano (15,4%).

Gráfico 9 – Ano de escolaridade que frequentam



Por fim, face ao tipo de instituição que frequentam, verificou-se que sete crianças (53,8%) frequentam uma instituição privada e seis frequentam uma instituição pública (46,2%).

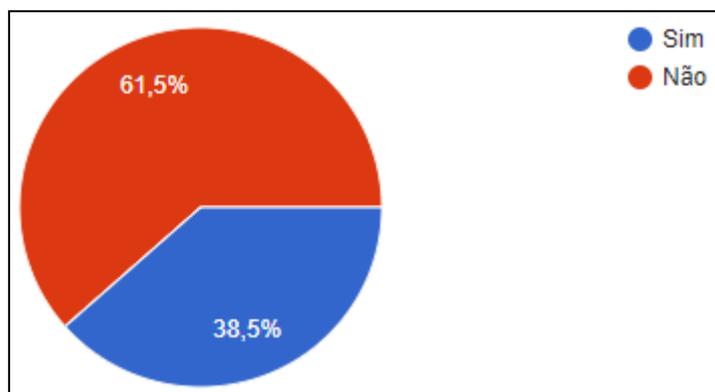
Gráfico 10 – Tipo de instituição de ensino que frequentam



1.1.3. Identificação da Problemática

Quando se questionaram os indivíduos sobre a existência de algum familiar com dislexia, 61,5% (8 indivíduos) respondeu não e 38,5% respondeu sim (5 indivíduos).

Gráfico 11 – Familiares com dislexia



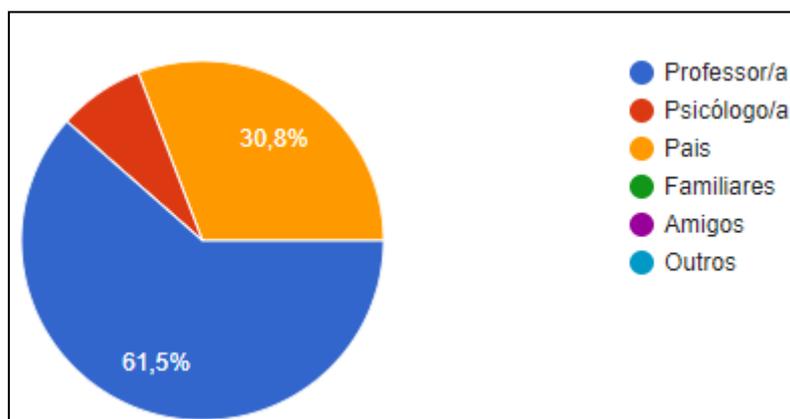
Dos 38,5% de indivíduos que afirmaram ter um familiar com dislexia, 25% tem um pai com dislexia (3 indivíduos), 8,3% um tio (1 indivíduo) e 8,3% um irmão (1 indivíduo).

Tabela 1 – Grau de parentesco com o familiar disléxico

	%	N
Pai	25%	3
Tio	8,3%	1
Irmão	8,3	1
Total	38,5%	5

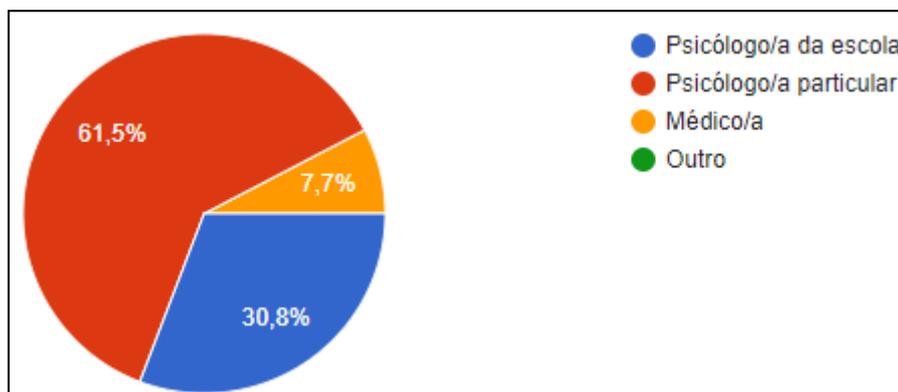
Quando se questionaram os pais sobre quem alertou para os primeiros sinais de dislexia, mais de metade (61,5% = 8 indivíduos) refere que foi o professor/a, 30,8% afirma que foram eles próprios (4 indivíduos) e 7,7% revelou que foi a/o psicóloga/o (1 indivíduo).

Gráfico 12 – Quem alertou para os primeiros sinais de dislexia?



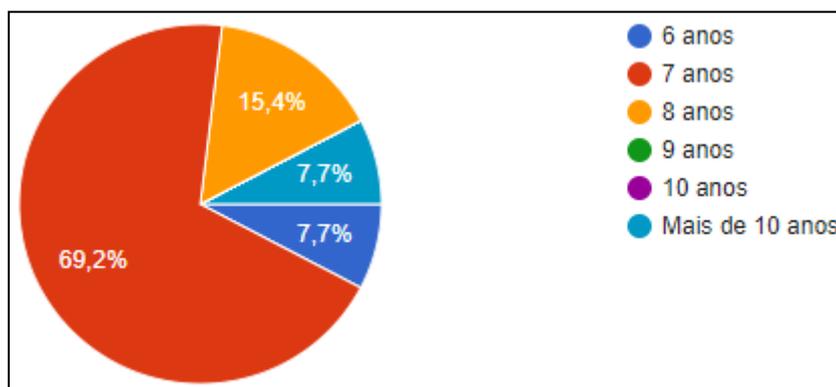
Em mais de metade dos casos (61,5% = 8 indivíduos) foi o/a psicólogo/a privado/a quem diagnosticou a dislexia da criança e no caso de 30,8% (4 indivíduos) foi o psicólogo da escola e para 7,7% foi o médico (1 indivíduo).

Gráfico 13 – Quem realizou o diagnóstico?



Aquando do diagnóstico de dislexia, 9 crianças tinham 7 anos (69,2%), duas tinham 8 anos (15,4%), uma tinha 10 anos (7,7%) e outra tinha 6 anos (7,7%).

Gráfico 14 – Idade em que a dislexia foi diagnosticada



Em relação às principais preocupações sentidas depois do diagnóstico, os inquiridos apresentaram várias. Entre as principais destaca-se a preocupação com percurso académico do filho; o estigma social; a ansiedade face ao futuro; trabalhar a autoestima do filho/a.

Tabela 2 – Principais preocupações depois do diagnóstico

<i>“Como seria o percurso académico do meu filho, se seria capaz de ultrapassar as dificuldades que aparecessem no futuro”.</i>
<i>“O estigma social. A desvalorização, por parte dos professores, das competências intelectuais”.</i>
<i>“Conseguir ultrapassar as dificuldades”.</i>
<i>“Que não tivesse sucesso escolar e que cada ano fosse cada vez mais difícil para acompanhar as matérias”.</i>
<i>“A insegurança na escola e a desmotivação, logo me questionei como iria ser de ano para ano, visto que o grau de dificuldade também vai aumentando”.</i>
<i>“O insucesso escolar, a dificuldade em acompanhar as matérias e o que vai ser feito para ajudar a ultrapassar as dificuldades”.</i>

“O não ser capaz de transitar de ano, o insucesso escolar, a frustração por não conseguir acompanhar como os colegas”.

“A incerteza do futuro. O diagnóstico é recente, mas ao longo do seu percurso na escola que tem apresentado muitas dificuldades, desde o pré-escolar”.

“Como ajudar a ultrapassar as dificuldades, que cade vez eram maiores na escola. Como seria o futuro do meu filho”.

“Gostaria que o meu filho tivesse mais ajudas do que eu tive enquanto andei na escola. Lembro-me de ter tido várias dificuldades e nunca tive muita vontade de ir para a escola. Com as ajudas que existem hoje em dia espero que o meu filho ultrapasse mais facilmente as dificuldades”.

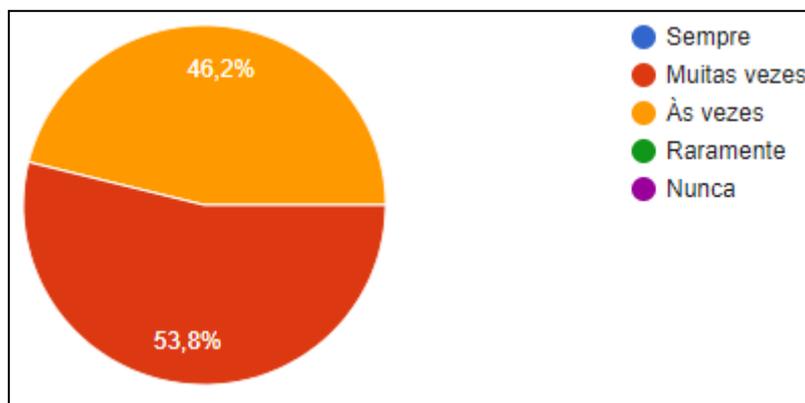
“Senti uma grande ansiedade em relação ao futuro”.

“Trabalhar a autoestima, para mais facilmente superar dificuldades; valorizar as suas qualidades; conversar sobre as suas dificuldades de aprendizagem e arranjar estratégias para as trabalhar”.

“Quando foi diagnosticado, fiquei muito preocupada com o percurso escolar do meu filho e com o que poderia vir no futuro, já na idade adulta. Neste momento, sei que as diferenças dos disléxicos podem ser contornadas e que poderão ter um futuro tão bom, como outra criança que não tenha dislexia”.

Ao perguntar-se aos pais/EE se têm o hábito de pesquisar informação ou formação sobre a dislexia, percebeu-se que pouco mais de metade confessou que o faz muitas vezes (53,8% = 7 indivíduos) e 46,2% (6 indivíduos) afirmou fazê-lo às vezes.

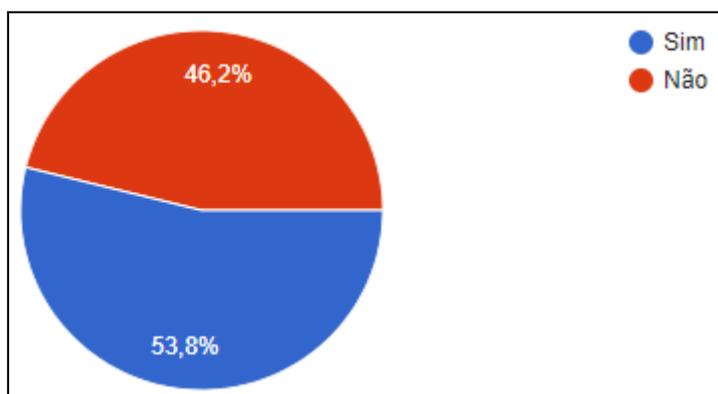
Gráfico 15 – Tem por hábito pesquisar informação sobre a dislexia?



1.1.4. Conhecimento dos Pais/Encarregados de Educação sobre a Intervenção em Contexto Escolar

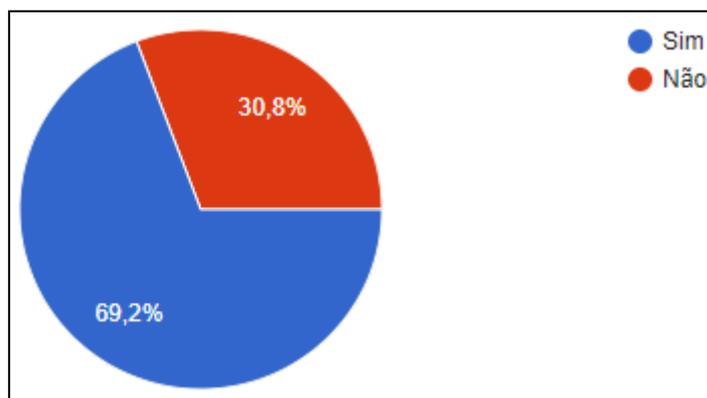
No âmbito do conhecimento dos pais sobre a intervenção em contexto escolar, questionaram-se os mesmos sobre se o seu educando é abrangido pelo Decreto/Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Os resultados demonstraram que pouco mais de metade afirmou que é (53,8% = 7 indivíduos) e 46,2% (6 indivíduos) afirmou que não.

Gráfico 16 – O seu educando é abrangido pelo Decreto/Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro?



Sobre se a criança tem o acompanhamento do professor de Educação Especial, foi possível aferir que 69,2% das crianças (9) tem este acompanhamento e 30,8% não tem (4).

Gráfico 17 – Acompanhamento do professor de Educação Especial



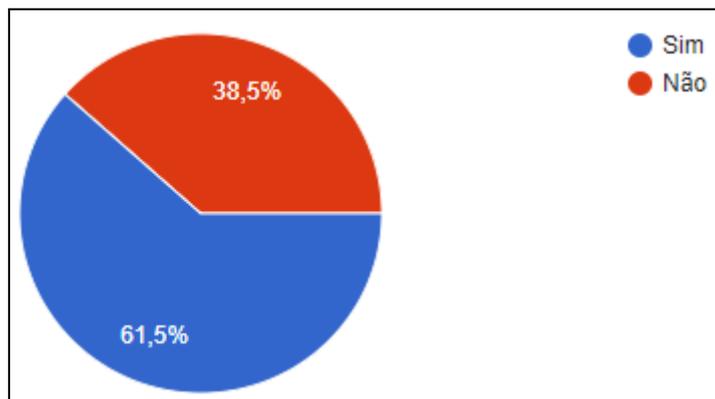
Das nove crianças que usufruem do acompanhamento do professor de Educação Especial, percebe-se que cinco usufruem deste acompanhamento 90 minutos por semana, divididos em duas sessões de 45 minutos. Importa referir que na questão anterior um dos quatro indivíduos que referiu que a criança não usufruiu do acompanhamento do professor de Educação Especial, afirmou que a criança *“não é acompanhada por professor de Educação Especial, mas sim por uma professora de apoio, três vezes por semana, 40 minutos cada sessão”*.

Tabela 3 – Tempo (por semana) que a criança tem o acompanhamento do professor de Educação Especial

<i>“Cerca de 1h30m”</i> .
<i>“45 minutos, duas vezes por semana”</i> .
<i>“45 minutos”</i> .
<i>“50 minutos, uma vez por semana”</i> .
<i>“90 minutos, sendo 45 minutos, duas vezes por semana”</i> .
<i>“90 minutos semanais”</i> .
<i>“Penso que são 60 minutos por semana”</i> .
<i>“Professor de apoio, sem formação em EE. 45 minutos, 3 vezes por semana”</i> .
<i>“45 minutos, duas vezes por semana”</i> .

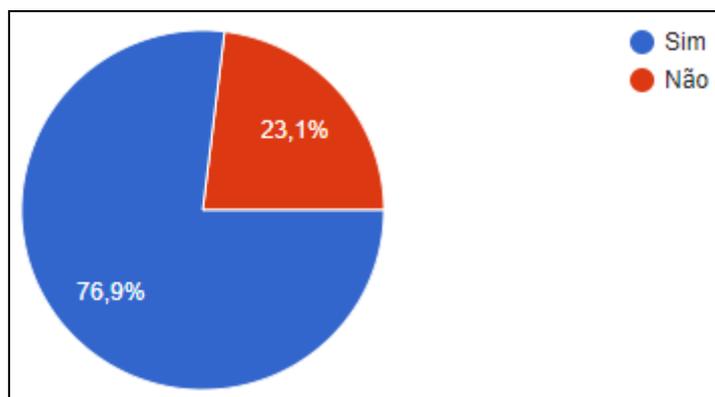
Em relação ao apoio educativo fora do contexto escolar, 61,5% (8 indivíduos) dos educandos usufruí e 38,5% (5 indivíduos) não tem apoio educativo fora da escola.

Gráfico 18 – O seu educando usufrui de apoio educativo fora do contexto escolar?



Sobre a influência da dislexia no percurso académico do educando, a maioria dos pais considera que esta teve impacto (76,9% = 10). Já 23,1% (3 indivíduos) dos pais, considera que a dislexia não exerceu qualquer influencia no percurso escolar do seu educando.

Gráfico 19 – Considera que a dislexia tem influenciado o percurso académico do seu educando?



De acordo com os pais/EE que participaram no estudo, a influência da dislexia no percurso académico sente-se ao nível dos resultados das avaliações e em dificuldades não apenas na unidade curricular de português, mas também noutras disciplinas. Apesar de algumas crianças usufruírem de apoio dentro e fora da escola, estas continuam a ter algumas dificuldades de compreensão. É também sublinhado que à medida que progredem na escola, a matéria vai sendo cada vez mais complexa e o acompanhamento e compreensão da matéria e dos conteúdos das unidades curriculares tornam-se, para cada criança, mais difíceis.

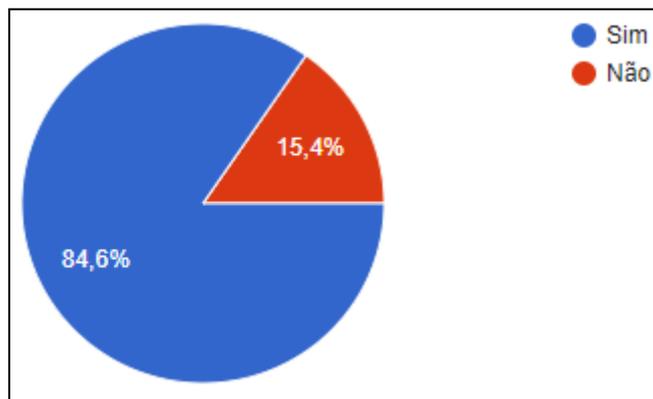
Tabela 4 – Razões da influência da dislexia no percurso académico do educando

<i>“Penso que a dislexia afeta outras áreas curriculares e não só a parte de leitura, por isso demora mais tempo, por exemplo na compreensão de enunciados e na realização de tarefas”.</i>
<i>“Tem condicionado os resultados das avaliações”.</i>
<i>“Porque necessita de um esforço acrescido para chegar aos objetivos propostos”.</i>
<i>“Sinto que tem mais dificuldades em acompanhar as matérias”.</i>
<i>“Sempre muito desmotivado por tudo o que diz respeito a escola”.</i>
<i>“Apesar de estudar e ter acompanhamento fora da escola, não tem as notas que gostava que tivesse”.</i>
<i>“Porque apresenta muitas dificuldades em todas as disciplinas, não só no português. Tem muitas dificuldades de compreensão”.</i>
<i>“Só agora percebi que todas as suas dificuldades têm uma razão: a dislexia!”.</i>
<i>“Cada ano letivo que passa, acaba por ir sentindo mais dificuldades, pois a matéria e o acompanhamento também vai sendo mais difícil. Neste momento, usufrui de apoio na escola e ainda tem explicação ao final do dia, para ver se consegue ter notas positivas”.</i>
<i>“Apesar de ter algumas dificuldades, ainda vai acompanhando a matéria como os outros meninos. E também tem o tal apoio, que tem ajudado bastante”.</i>
<i>“Penso que tem tido um bom acompanhamento, o que tem permitido acompanhar os conteúdos da escola”.</i>
<i>“Apesar de todo o acompanhamento dentro e fora da escola, sentimos que é insuficiente. Precisava de trabalhar mais tempo e individualmente, para conseguir acompanhar as matérias mais facilmente”.</i>
<i>“Tem tido um bom acompanhamento na escola, pela professora de educação especial e depois também é acompanhado no gabinete de psicologia”.</i>

1.1.5. Relação entre Pais/Encarregados de Educação e Escola

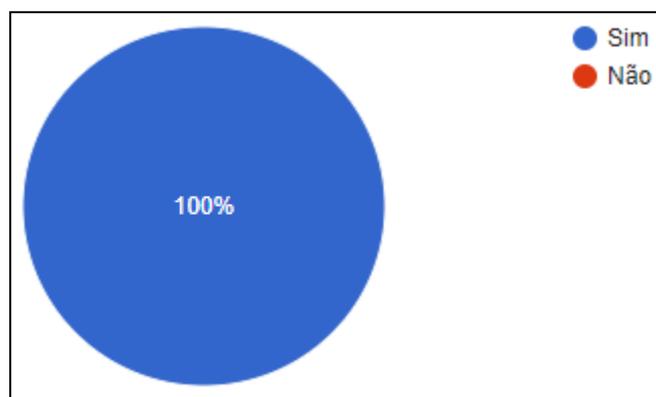
O inquérito aplicado também procurou recolher informação face à relação entre os pais / EE e a escola, perguntando-lhes se consideram que a escola transmite informações importantes no que diz respeito ao progresso da criança, assim como das atividades que realiza. A esmagadora maioria da amostra, 84,6% (11 pais), considera que sim e apenas dois pais consideram que não.

Gráfico 20 – Considera que a escola transmite informações importantes no que diz respeito ao progresso da criança, assim como das atividades que realiza?



Em relação à influência do seu envolvimento e participação no progresso das aprendizagens do seu educando, todos os pais/EE, sem exceção, partilham a opinião de que influenciam.

Gráfico 21 – Considera que o seu envolvimento e participação influencia o progresso das aprendizagens do seu educando?



No caso de três crianças, quem as acompanha nos trabalhos de casa são o pai e a mãe e para quatro crianças é apenas a mãe. Os avós também são mencionados em alguns casos, bem como os centros de estudo.

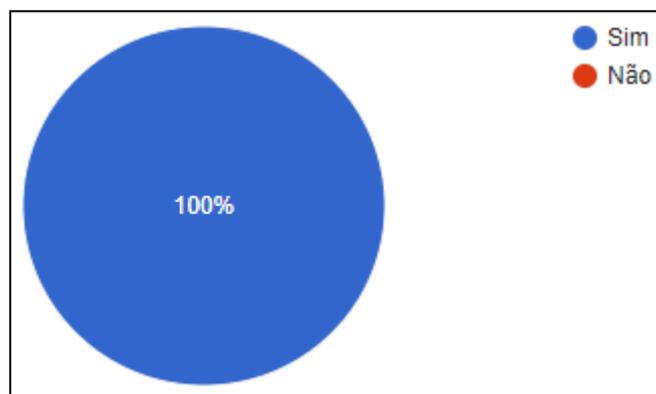
Tabela 5 – Acompanhamento na elaboração dos trabalhos de casa

<i>“Mãe e pai”.</i>
<i>“Eu e o pai”.</i>
<i>“A mãe”.</i>
<i>“Quando é possível, depende dos horários de trabalho”.</i>
<i>“A mãe, que é quem está mais tempo com a criança”.</i>
<i>“Sempre que é possível. Muitas vezes são os avós”.</i>

<i>“O pai ou a mãe”.</i>
<i>“A mãe”.</i>
<i>“Quando sai da escola, o meu filho tem explicação para o ajudar nos TPC e para estudar. Julgo que será uma ajuda mais valiosa do que a mãe, que não está a par das matérias da escola”.</i>
<i>“A mãe, porque consegue acompanhar mais facilmente as matérias da escola”.</i>
<i>“Depois da escola, frequenta a sala de estudos e sempre que é preciso, a avó também ajuda”.</i>
<i>“A mãe ou o avô”.</i>
<i>“Normalmente realiza os trabalhos de casa no ATL do colégio”.</i>

Os resultados obtidos permitiram ainda perceber que todos os pais/EE consideram o/a professor/a do seu educando disponível para ajudar e esclarecer no que respeita às dificuldades da leitura, sugerindo estratégias e atividades.

Gráfico 22 – Considera o/a professor/a do seu educando disponível para ajudar e esclarecer no que respeita às dificuldades da leitura, sugerindo estratégias e atividades?



As principais estratégias e atividades que os pais/EE realizam com os seus filhos são: a leitura de histórias; jogos de letras, escrita de textos; desenhar com base numa história; jogos de palavras cruzadas; jogos educativos; puzzles; leitura em voz alta; recorte de palavras e letras de revistas.

Tabela 6 – Estratégias e atividades utilizadas para auxiliar o educando na superação de dificuldades da leitura

<i>“Leitura de histórias, jogos de letras”.</i>
<i>“Leio alto com ela. Estimulo a escrita de textos”.</i>
<i>“Praticar diariamente a leitura”.</i>
<i>“Ler livros do seu interesse”.</i>
<i>“Jogos de leitura e letras no computador, jogos de palavras-cruzadas, ler histórias e fazer perguntas”.</i>
<i>“Ler muitas histórias, pedir para fazer desenhos sobre as histórias, escrever palavras que aparecem nos textos e os nomes das personagens, fazer jogos educativos, puzzles”.</i>
<i>“Ajudar na leitura, ajudar nos trabalhos de casa, realizar fichas extra que a professora envia para casa”.</i>
<i>“A professora sugeriu a leitura em voz alta, a escrita de pequenos textos e frases, desenho de partes específicas dos textos, reconto das histórias, jogos de palavras, como palavras cruzadas, recortar letras de revistas e ordenar palavras. Por vezes, também envia fichas de trabalho para o fim de semana”.</i>
<i>“A professora sugere algumas atividades, mas eu prefiro que o meu filho faça esse tipo de atividades na explicação, pois é acompanhado por alguém que sabe explicar. Em casa, aproveitamos para ler um bocadinho ao fim de semana”.</i>
<i>“Normalmente é a mãe que faz atividades, porque tem mais disponibilidade de horário”.</i>
<i>“Incentivo a manusear e a escolher livros, temos um cantinho da escrita em casa, para escrever e desenhar, utilizamos a internet para pesquisa de várias coisas, o que obriga a escrever o que queremos procurar e depois a ler o que encontramos. Na sala de estudo, quando termina os trabalhos de casa, sei que também faz algumas atividades relacionadas com a leitura e linguagem”.</i>
<i>“O professor deu uma boa sugestão para aproveitar os fins de semana: fazer uma atividade diferente. Levar a máquina fotográfica, um caderno e um lápis. Registrar informações e acontecimentos”.</i>
<i>“O meu filho trabalha essas dificuldades com o psicólogo. Em casa, também fazemos algum trabalho de leitura e pequenos jogos com letras”.</i>

Com a exceção de um dos pais/EE, nenhum referiu nenhum aspeto que considerasse relevante. O único pai que evidenciou algum aspeto, afirmou que pensa *“que quando a dislexia é muito ligeira o diagnóstico pode nunca acontecer ou acontecer muito tarde”*. Na opinião deste pai, *“talvez fosse pertinente legislar a obrigatoriedade de despistar, logo durante o 1.º ano de escolaridade, este e outros aspetos que podem condicionar aprendizagens”*.

1.2. Resultados das Entrevistas

1.2.1. Elementos de Identificação do/a Professor/a

A esmagadora maioria dos professores que participaram no estudo são do sexo feminino (90% = 9 indivíduos) e apenas um é do sexo masculino.

Tabela 7 – Sexo dos professores

	%	N
Masculino	10%	1
Feminino	90%	9
Total	100%	10

Relativamente à idade, foi possível apurar que dois dos inquiridos têm entre 20 e 29 anos (20%), quatro têm entre 30 e 39 anos (40%) e outros quatro têm entre 40 e 49 anos (40%).

Tabela 8 – Idade dos professores

	%	N
Entre 20 e 29 anos	20%	2
Entre 30 e 39 anos	40%	4
Entre 40 e 49 anos	40%	4
Total	100%	10

Face à situação profissional, pode-se dizer que a amostra é bastante equilibrada, uma vez que 50% da amostra é composta por professores que desempenham funções no ensino público e outros 50% são compostos por professores do ensino particular.

Tabela 9 – Situação profissional dos professores

	%	N
Docente do ensino público	50%	5
Docente do ensino particular	50%	5
Total	100%	10

No que concerne ao tempo de serviço, os resultados demonstram que 60% dos professores já lecionam há mais de 10 anos, sendo que: 10% tem 13 anos de serviço, 30% tem 16 anos, 10% tem 17 anos e 10% tem 22 anos. Por outro lado, 40% da amostra tem menos de 10 anos de serviço, mais especificamente: 20% tem 2 anos de serviço, 10% tem 3 e outros 10% tem 8 anos de serviço.

Tabela 10 – Tempo de serviço dos professores

	%	N
2 anos	20%	2
3 anos	10%	1
8 anos	10%	1
13 anos	10%	1
16 anos	30%	3
17 anos	10%	1
22 anos	10%	1
Total	100%	10

Em relação à formação inicial da amostra, verifica-se que mais de metade (60% = 6 professores) possui a Licenciatura de Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Além disso, constatou-se também que 20% dos professores (2 indivíduos) possui a Licenciatura em Ensino de Português e Francês, 10% (1 indivíduo) é licenciado em Educação Básica e 10% (1 indivíduo) possui a Licenciatura em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, com a variante de Português/Inglês.

Tabela 11 – Formação inicial dos professores

	%	N
Licenciatura de Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	60%	6
Licenciatura em Ensino de Português e Francês	20%	2
Licenciatura em Educação Básica	10%	1
Licenciatura em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, com a variante de Português/Inglês	10%	1
Total	100%	10

Por fim, no que concerne à formação especializada e/ou contínua, constatou-se que 50% da amostra é especializada em Educação Especial, Domínio Cognitivo-Motor e 20% afirma ter realizado ações de formação relativas a diversas vertentes da educação, como as NEE (Necessidades Educativas Especiais).

Tabela 12 – Formação especializada e/ou contínua dos professores

	%	N
Educação Especial, Domínio Cognitivo-Motor	50%	5
Ações de formação relativas a diversas vertentes da educação, como as NEE	20%	2
Diferentes formações em especial na área das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), materiais manipuláveis e metodologias próprias da Formação João de Deus	10%	1
Mestrado em Supervisão Pedagógica e Especialização em Educação Especial	10%	1
Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	10%	1
Total	100%	10

1.2.2. A Problemática da Dislexia

Na opinião da generalidade dos professores que participaram no estudo, os professores não se encontram preparados para identificarem casos de dislexia, a não ser que se trate de um caso severo e bastante visível e o docente 10, em particular, aponta

esta lacuna no ensino público: “*Em geral, não. No meu entender, existem poucos professores preparados para identificar os casos de NEE. (...) essencialmente nas escolas públicas*” (D10). O docente 5 é o único que tem uma posição contrária e uma perspectiva mais favorável, afirmando que “*na era em que estamos, posso considerar que os Professores de hoje, já se encontram mais informados e com mais formação sobre este tema (...)*” (D5).

Tabela 13 – Opinião quanto à preparação dos professores para identificar casos de dislexia

D1	“ <u>Julgo que não</u> , ainda existe muito ‘ruído’ em torno do que é dislexia, o que por vezes <u>pode originar um diagnóstico errado</u> . No entanto, existem também algumas evidências, muitas de senso comum, que podem ser o bastante para permitir, aos professores, darem o alerta aos EE para que estes tentem, junto de quem tenha formação para tal, que faça um correto despiste”.
D2	“ <u>Não</u> . Devia ser um dos temas abordados aquando da formação inicial, mas <u>existe essa grande lacuna nos cursos de professores</u> ”.
D3	“ <u>Não, muito dificilmente conseguem identificar</u> , podem desconfiar mas sem ter a certeza”.
D4	“ <u>Não</u> , há muitas dúvidas e confusões”.
D5	“Na era em que estamos, posso considerar que os Professores de hoje, já se encontram mais informados e com mais formação sobre este tema, pois as escolas públicas dispõem de muita formação contínua e apostam na área da Educação Especial”.
D6	“ <u>Infelizmente, não!</u> Não existe interesse em abordar esta ‘disfunção’ nas escolas, a menos que surja um efetivo caso”.
D7	“ <u>Não</u> . Penso que os professores que procuram formação na área têm mais facilidade em detetar esses casos, porque estão mais informados e sensibilizados para isso”.
D8	“ <u>Não</u> ”.
D9	“Na minha opinião, <u>a grande maioria dos professores não está preparado</u> para detetar casos de dislexia, a não ser que sejam casos muito severos e que não haja dúvidas”.
D10	“ <u>Em geral, não</u> . No meu entender, existem <u>poucos professores preparados</u> para identificar os casos de NEE. Existe muita falta de informação por parte dos professores que estão colocados nas escolas, essencialmente nas escolas públicas”.

Quanto à preparação dos professores para intervirem junto de um caso com dislexia, já depois de diagnosticado e confirmado, a grande maioria dos professores considera que não, defendendo que a formação de professores deveria ter em conta esta disfunção neurológica, nomeadamente na formação inicial: *“Não. (...) Tendo em conta a quantidade de casos de dislexia que aparecem todos os anos, devia fazer parte da nossa formação inicial”* (D7). Além da formação escassa, um dos professores (D3) refere que mesmo que se o professor tivesse formação ou conhecimento nesta área, é necessário tempo e dedicação a cada caso: *“São alunos que precisam de muita dedicação e muitas vezes, isso não acontece. Por falta de tempo, porque faltam meios ou porque os exercícios nem sempre são adequados a cada caso”*. Para a generalidade destes professores, é necessária mais informação e formação, pois como explica o docente 10 *“os professores são detentores das informações básicas mas, no meu entender, deveriam conhecer estratégias mais específicas para que a intervenção seja mais enriquecedora tanto para a criança atingir o sucesso, como para o professor conseguir mais facilmente auxiliar o aluno”* (D10).

Na perspetiva do docente 9 os professores não estão preparados, mas podem colaborar com o profissional que acompanha a criança, afirmando que *“quando orientados pela especialista que avaliou essas crianças, os professores poderão intervir e trabalhar com os alunos, seguindo essas orientações. Do psicólogo ou outro”* (D9).

O docente 5 é único que entende que os professores estão habilitados para intervir junto de casos de crianças com dislexia, afirmando que *“pelo que presencio nas escolas pelas quais passei, são bem trabalhados”* (D5).

Tabela 14 – Opinião quanto à preparação dos professores para intervirem após o diagnóstico do caso

D1	<i>“Já vão existindo bastantes recursos quer em termos de manuais, quer em termos de propostas práticas que permitem enriquecer a ação dos professores, no sentido de ultrapassar algumas dificuldades e outras que fundamentam que existem alguns parâmetros que não devem ser avaliados, da mesma forma do que sucede com um aluno que não tenha esta patologia”</i> .
D2	<i>“Não. Tal como referi anteriormente, é uma lacuna no curso dos professores. Não estamos preparados para diagnosticar, nem para intervir”</i> .
D3	<i>“Não, a formação de professores nesse tema é escassa. São alunos que precisam de muita dedicação e muitas vezes, isso não acontece. Por falta de tempo, porque faltam</i>

	<i>meios ou porque os exercícios nem sempre são adequados a cada caso”.</i>
D4	<i>“Não. Da mesma maneira que existem muitas dúvidas na identificação de um caso com dislexia, o mesmo acontece na intervenção. A maioria dos professores não tem formação nessa problemática e muitas vezes não sabem que estratégias são as mais adequadas”.</i>
D5	<i>“A meu ver, julgo que sim. Bem como pelo que presencio nas escolas pelas quais passei, são bem trabalhados”.</i>
D6	<i>“Infelizmente, não! Não havendo uma efetiva divulgação sobre este tema e faltando formação sobre o mesmo, é impossível os professores estarem preparados para agir no terreno quando surgem casos de dislexia”.</i>
D7	<i>“Não. Penso que todos os professores deveriam ter mais formação nessa área para puderem agir em conformidade. Tendo em conta a quantidade de casos de dislexia que aparecem todos os anos, devia fazer parte da nossa formação inicial”.</i>
D8	<i>“Penso que os professores não estão preparados para intervir nesta problemática, podem tentar procurar estratégias e atividades que vão ao encontro das necessidades dos alunos, mas precisavam de mais formação nesta área”.</i>
D9	<i>“Quando orientados pela especialista que avaliou essas crianças, os professores poderão intervir e trabalhar com os alunos, seguindo essas orientações. Do psicólogo ou outro”.</i>
D10	<i>“Mais uma vez refiro que os professores deveriam ter mais informação. Os professores são detentores das informações básicas mas, no meu entender, deveriam conhecer estratégias mais específicas para que a intervenção seja mais enriquecedora tanto para a criança atingir o sucesso, como para o professor conseguir mais facilmente auxiliar o aluno”.</i>

Sobre a disponibilidade das escolas em relação aos meios materiais e humanos necessários para lidarem com casos de dislexia, para a generalidade dos professores as escolas não dispõem dos meios humanos e materiais necessários, particularmente meios humanos. Segundo o docente 8, que também entende que não existem meios humanos suficientes, as escolas deveriam ter *“professores especializados no domínio das perturbações de aprendizagem”* (D8).

Apenas dois professores entendem que as escolas dispõem de meios humanos e materiais (D5 e D10).

Tabela 15 – Opinião quanto à disponibilidade das escolas em relação aos meios materiais e humanos necessários para lidarem com casos de dislexia

D1	<i>“Na escola onde leciono, não. Deve existir um acompanhamento paralelo ao trabalho de sala de aula feito com a professora titular, que deve procurar ajudar especificamente a criança a lidar com essa dificuldade/limitação. Existem estratégias que devem acontecer numa esfera mais individual o que, embora haja boa vontade da professora titular, não são passíveis de serem trabalhadas num contexto coletivo. Isto mesmo quando a professora titular tem formação em educação especial. Quanto a meios materiais sim, já temos alguns suportes que podem facilitar esse trabalho e com facilidade se pode adquirir/investir em mais”.</i>
D2	<i>“Não”.</i>
D3	<i>“Não, só mesmo os professores de Educação Especial, com formação na área das Perturbações de Aprendizagem. Em certos casos de dislexia, como a dislexia severa, penso que os psicólogos são os profissionais mais bem preparados para lidar com esses casos”.</i>
D4	<i>“As escolas têm professores de Educação Especial que devem sempre tentar atualizar-se para estarem à altura, procurando formação. Por isso não podemos dizer que não possuamos meios”.</i>
D5	<i>“Pelos escolas que passei, posso dizer que sim, bem como programas adaptados e plataformas para essas problemáticas”.</i>
D6	<i>“Com base, apenas, na realidade que conheço, ou seja, com base nas três escolas onde desempenhei funções como professora, não posso responder afirmativamente. Efetivamente, as escolas não estão preparadas para lidar com os casos de dislexia. O que acontece, na maioria das vezes, é os EE recorrerem a institutos privados para um acompanhamento extra”.</i>
D7	<i>“Não. Nas escolas temos os professores de apoio ou de Educação Especial para poderem ajudar esses alunos. No que diz respeito a meios materiais, as escolas podiam investir mais. Mais manuais, talvez softwares para os computadores”.</i>
D8	<i>“Não. Penso que todas as escolas deveriam ter professores especializados no domínio das perturbações de aprendizagem e outras áreas da educação especial, como o autismo, por exemplo. Mas, principalmente nas perturbações de aprendizagem, pois o número de casos que se deteta nas escolas é cada vez maior”.</i>
D9	<i>“Não”.</i>
D10	<i>“Sim, as escolas já estão com os materiais essenciais no que diz respeito aos recursos materiais, embora os recursos humanos que existem sejam reduzidos. Ou seja, existem professores especializados para auxiliar os alunos, mas são em número reduzido e</i>

<i>torna-se difícil dar o acompanhamento devido aos alunos”.</i>
--

Os resultados revelam que os professores procuram uma formação contínua, no entanto, alguns deles apontam a falta de tempo e, acima de tudo, a falta de disponibilidade financeira para frequentar mais formações. É o caso das docentes 6 e 9. A primeira afirma que *“enquanto professora, gostaria de ter mais tempo e possibilidades económicas para conhecer outros campos de trabalho e respetivas intervenções. As formações são extremamente dispendiosas e a carga horária de um professor não lhe permite dedicar-se, como seria desejável, à formação contínua”* (D6) e a segunda explica que *“devido ao volume de trabalho, nunca consegui tirar uma formação mais intensa em NEE. Procuo pequenas formações, para estar mais informada, mas nunca foi o suficiente para conseguir trabalhar com esses alunos”* (D9).

Entre os docentes que procuram uma formação contínua, verifica-se que investem em formações nas áreas de: TIC, dislexia, autismo, multideficiência, défice de atenção/concentração, paralisia cerebral, discalculia e disgrafia.

Tabela 16 – Procura pela formação em educação especial e respetivos domínios/ áreas temáticas

D1	<i>“Há que reconhecer que nem todos temos as mesmas aptidões/vocações e que para sermos bons profissionais devemos, em primeiro lugar, identificar-nos quer com a formação quer, futuramente, com a prática dessa aprendizagem. Isto para responder que, ainda que tente sempre dar o meu melhor a partir das estratégias que me sejam sugeridas para ajudar determinada criança, não é a área que mais me desperta enquanto profissional”.</i>
D2	<i>“TIC, dislexia, autismo, multideficiência e défice de atenção/concentração”.</i>
D3	<i>“Sim, tento procurar o que pode ser mais útil no dia a dia”.</i>
D4	<i>“Sim, procuro sempre mais na área de autismo, que é a problemática com que tenho mais contato”.</i>
D5	<i>“Sim. Procuo mais em Autismo e Paralisia Cerebral, pois essas áreas é que são uma lacuna e são as problemáticas com que mais trabalho”.</i>
D6	<i>“Enquanto professora, gostaria de ter mais tempo e possibilidades económicas para conhecer outros campos de trabalho e respetivas intervenções. As formações são extremamente dispendiosas e a carga horária de um professor não lhe permite dedicar-</i>

	<i>se, como seria desejável, à formação contínua. No meu caso, tive o privilégio de participar num seminário sobre o autismo, constatando que também em relação a esta temática o conhecimento geral é deficiente e as condições de intervenção nas escolas são nulas”.</i>
D7	<i>“Sim. Considero fundamental a formação em educação especial, para lidar com os casos que nos aparecem diariamente e cada vez mais”.</i>
D8	<i>“Sim, já fiz vários workshops subordinados ao tema do autismo, dislexia, discalculia e disgrafia”.</i>
D9	<i>“Devido ao volume de trabalho, nunca consegui tirar uma formação mais intensa em NEE. Procuo pequenas formações, para estar mais informada, mas nunca foi o suficiente para conseguir trabalhar com esses alunos”.</i>
D10	<i>“Sim, acho que é sempre importante saber mais e estar em contato com as novidades que vão surgindo. Para tal, no meu caso, inscrevi-me no Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial”.</i>

Por fim, em relação à problemática da dislexia, perguntou-se aos professores se possuíam alguma formação na área da Perturbação da Aprendizagem Específica (PAE) com foco no défice na leitura. Os resultados demonstraram que quatro docentes não possuem formação na área da PAE com foco no défice na leitura (D1, D6, D9 e D10) e os restantes (D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8) referiram que sim, nomeadamente: *“um curso intensivo pela Escola Superior de Educação”* (D5); *“uma pós-graduação em Educação Especial, onde foram abordadas todas as perturbações de aprendizagem e abordou-se bastante as dificuldades na leitura”* (D7); *“workshops e pequenas formações”* (D8).

Tabela 17 – Formação na área da PAE com défice na leitura

D1	<i>“Não sinto que nesse campo seria de fato importante investir na formação, de modo a ter mais ferramentas que permitissem, de forma até transversal, a todos os alunos trabalhar esse género de perturbação. Tenho em crer que muitas das estratégias que se podem adotar enquanto escola podem ser aplicadas sem qualquer prejuízo a todos os alunos, nos casos de alunos com PAE com défice de leitura pode ajudar nos restantes casos, permite fortalecer a aprendizagem já feita”.</i>
D2	<i>“Sim”.</i>
D3	<i>“Sim, tenho feito alguma formação nessa área”.</i>
D4	<i>“Sim”.</i>

D5	<i>“Sim, fiz um curso intensivo pela Escola Superior de Educação”.</i>
D6	<i>“Não”.</i>
D7	<i>“Sim. Possuo uma pós-graduação em Educação Especial, onde foram abordadas todas as perturbações de aprendizagem e abordou-se bastante as dificuldades na leitura”.</i>
D8	<i>“Workshops e pequenas formações”.</i>
D9	<i>“Não”.</i>
D10	<i>“Não tenho uma formação específica, mas durante o mestrado o tema foi abordado na disciplina”.</i>

1.2.3. Intervenção em Contexto Escolar

Voltando o foco dos resultados das entrevistas para a intervenção do professor no seu contexto escolar particular e onde este exerce funções, procurou-se averiguar se nos estabelecimentos de ensino onde lecionam, os alunos com dislexia são acompanhados pelo professor de apoio ou pelo professor de educação especial.

Assim sendo, os resultados revelam que na totalidade dos casos (100% = 10 indivíduos), na instituição em que o professor leciona, os alunos com dislexia são acompanhados por um professor de apoio ou por um professor de educação especial. Mais precisamente, segundo os docentes 1 e 9, na instituição de ensino em que trabalham, os alunos disléxicos são acompanhados por um professor de apoio; no caso dos docentes 2, 3, 5, 7 e 10 estes alunos são acompanhados pelo professor de educação especial, sendo que o docente 4 não especificou o tipo de professor responsável por acompanhar alunos com dislexia; e no caso dos docentes 6 e 8, referem que o aluno disléxico é acompanhado por um professor de apoio mas que, no entanto, este não possui formação em educação especial.

Tabela 18 – Na sua instituição, os alunos com dislexia são acompanhados pelo professor de apoio ou de educação especial?

D1	<i>“Sim, neste caso por uma professora de apoio”.</i>
D2	<i>“São acompanhados por Professor de Educação Especial”.</i>
D3	<i>“Pelo professor de Educação Especial”.</i>

D4	<i>“Sim”.</i>
D5	<i>“Este ano letivo, na escola onde me encontro, não foi sinalizado nenhum aluno. Mas quando são diagnosticados casos de dislexia, são acompanhados pelo professor de Educação Especial”.</i>
D6	<i>“Na instituição onde desempenho funções não existe um professor com formação em Ensino Especial. Presta-se apoio a estas crianças, em contexto de sala de aula ou numa sala diferente com o acompanhamento de um professor não especializado na área, com base nos manuais de exercícios existentes para o efeito e trabalha-se muito através da intuição, ou seja, daquilo que achamos ser o mais adequado, sem certezas de estarmos a agir corretamente”.</i>
D7	<i>“Pelo professor de Educação Especial”.</i>
D8	<i>“São acompanhados pelo Professor de apoio, sem especialização em educação especial”.</i>
D9	<i>“Eu trabalho no ensino particular, só temos professor de apoio que dá acompanhamento a esses alunos. Mas não tem formação na área”.</i>
D10	<i>“Na minha instituição os alunos que estão devidamente sinalizados são acompanhados por um professor de Educação especial uma hora por semana”.</i>

Quanto ao tempo, por semana, que é dedicado a estes alunos, três professores (30% - D3, D4 e D5) indicam que são dedicados 90 minutos (1h30min), dois (20% - D1 e D7) referem que os seus alunos usufruem de um acompanhamento de 120 minutos (2h), o docente 2 salienta que, no seu caso, são 45 minutos e o docente 9 revela que são 45 minutos, variando entre duas a três vezes por semana, dependendo de cada caso. No caso dos docentes 10 e 8, verifica-se que, na primeira situação, o estabelecimento de ensino disponibiliza um acompanhamento de 60 minutos (1h) por semana e no segundo caso, este acompanhamento varia entre 60 a 120 minutos (1h a 2h), por semana. O docente 6 foi o único que apresentou uma resposta mais detalhada, explicando que *“o tempo dedicado a estes alunos depende muito do ano de escolaridade em que se encontram. Um aluno que frequente o 1.º ou o 2.º ano de escolaridade, pode beneficiar de cerca de 3h semanais. Já um aluno que frequente o 3.º ou o 4.º ano de escolaridade, poderá vir a beneficiar de apenas 2h semanais. (...)”*.

Tabela 19 – Tempo, por semana, que é dedicado ao aluno com dislexia

D1	<i>“No mínimo, duas horas por semana”.</i>
D2	<i>“45 minutos”.</i>

D3	<i>“Depende, mas regra geral são 90 minutos semanais”.</i>
D4	<i>“Cerca de três vezes por semana, 30 minutos cada apoio”.</i>
D5	<i>“90 minutos”.</i>
D6	<i>“O tempo dedicado a estes alunos depende muito do ano de escolaridade em que se encontram. Um aluno que frequente o 1.º ou o 2.º ano de escolaridade, pode beneficiar de cerca de 3h semanais. Já um aluno que frequente o 3.º ou o 4.º ano de escolaridade, poderá vir a beneficiar de apenas 2h semanais. A distribuição do tempo também poderá ser ajustada com base no nível de dificuldade apresentado pela criança, pelo que acaba por não haver uma distribuição horária concretamente estipulada para o efeito”.</i>
D7	<i>“Duas horas por semana”.</i>
D8	<i>“Uma a duas horas”.</i>
D9	<i>“45 minutos, duas a três vezes por semana, dependendo dos casos”.</i>
D10	<i>“Estes alunos têm o acompanhamento de uma hora por semana”.</i>

Por fim, para encerrar a secção direccionada para a intervenção do professor no seu contexto escolar, perguntou-se aos professores se consideram que o tempo disponibilizado aos alunos com dislexia é adequado, todos os professores, sem exceção, afirmaram que não.

Tabela 20 – Considera o tempo dedicado ao aluno com dislexia adequado?

D1	<i>“Não”.</i>
D2	<i>“Não. Considero-o extremamente insuficiente”.</i>
D3	<i>“Não, devia ser uma intervenção diária. São alunos que precisam de muita dedicação”.</i>
D4	<i>“Não”.</i>
D5	<i>“Penso que sendo alunos que precisam de mais atenção individualizada, mais tempo para realizar os trabalhos, para ler e compreender, penso que esse tempo é insuficiente”.</i>
D6	<i>“Não. Julgo que o tempo disponibilizado não é suficiente para trabalhar casos de dislexia”.</i>
D7	<i>“Não. Penso que 2 horas não é suficiente para todo um trabalho que é necessário fazer com esses alunos”.</i>
D8	<i>“Não. Estes alunos deviam ter apoio individualizado todos os dias”.</i>
D9	<i>“Não. Alunos com tantas dificuldades deviam ter mais acompanhamento individual”.</i>
D10	<i>“No meu entender este tempo é escasso, os alunos deveriam ser acompanhados durante mais tempo para que os resultados fossem mais satisfatórios”.</i>

1.2.4. Colaboração com os Pais

Para recolher informação sobre a colaboração com os pais / EE, perguntou-se aos professores se consideravam que o envolvimento e a participação dos pais / EE são essenciais no processo de intervenção e apoio. Todos os professores responderam que sim, demonstrando que os pais são um importante apoio, pois o seu envolvimento *“na vida escolar das crianças é sempre muito importante, mesmo que não existam dificuldades de aprendizagem. Nas dificuldades de aprendizagem, (...) os pais também podem ajudar em casa a superar algumas dificuldades, até porque assim ficam a par das dificuldades dos filhos”* (D7).

Na perspetiva do docente 8, este envolvimento e participação no processo de intervenção e apoio do educando com dislexia é fulcral, nomeadamente para *“os pais saberem como os filhos estão nas escolas, que tipo de dificuldades apresentam e até emocionalmente, se os filhos estão bem e felizes na escola. Normalmente, as crianças que têm dificuldades em acompanhar as matérias, são crianças mais desmotivadas”* (D8).

Para estes professores, em particular para o docente 3, o envolvimento e acompanhamento dos pais traduz-se numa importante fonte de estímulo da criança, podendo ajudá-la a ultrapassar dificuldades, na medida em que os pais *“são o complemento fundamental do trabalho que se faz na escola. (...) quanto mais ajudarem, compreenderem e encorajarem, mais a criança se sentirá capaz de ultrapassar essas dificuldades”* (D3). Além disso, *“a interação entre a professora e os pais ajuda muito para que seja mais eficaz a implementação das estratégias”* (D10).

Tabela 21 – Importância do envolvimento e da participação dos pais/EE no processo de intervenção e apoio

D1	<i>“<u>Sim</u>, sem dúvida”.</i>
D2	<i>“<u>Sim</u>, completamente”.</i>
D3	<i>“<u>Sim</u>, são o complemento fundamental do trabalho que se faz na escola. Os pais têm que mostrar interesse nas dificuldades dos filhos, pois quanto mais ajudarem, compreenderem e encorajarem, mais a criança se sentirá capaz de ultrapassar essas dificuldades”.</i>
D4	<i>“<u>Sim</u>, os pais têm um papel muito importante no apoio dos filhos”.</i>

D5	“Considero que a <u>participação dos pais é fundamental</u> ”.
D6	“ <u>Sim, a colaboração dos pais é sempre importante</u> no processo de ensino-aprendizagem”.
D7	“ <u>Sim, o envolvimento dos pais na vida escolar das crianças é sempre muito importante</u> , mesmo que não existam dificuldades de aprendizagem. Nas dificuldades de aprendizagem, sim, sem dúvida, os pais também podem ajudar em casa a superar algumas dificuldades, até porque assim ficam a par das dificuldades dos filhos”.
D8	“ <u>Sim, o envolvimento dos pais é muito importante na vida escolar das crianças</u> . É muito importante os pais saberem como os filhos estão nas escolas, que tipo de dificuldades apresentam e até emocionalmente, se os filhos estão bem e felizes na escola. Normalmente, as crianças que têm dificuldades em acompanhar as matérias, são crianças mais desmotivadas”.
D9	“ <u>Sim</u> , sem dúvida”.
D10	“No meu entender, <u>sim, é essencial</u> . Os alunos sentirem o apoio dos pais é fulcral e a interação entre a professora e os pais ajuda muito para que seja mais eficaz a implementação das estratégias”.

Sobre o modo como o envolvimento dos pais / EE no processo de intervenção e apoio dos seus educandos pode ser realizado, a generalidade dos professores coloca a tónica, ainda que de diferentes formas, na importância de se dar continuidade, em casa, e pelos pais / EE, em conjunto com o seu educando, ao trabalho realizado na escola, “criando, em casa, estruturas de coesão idênticas às trabalhadas na escola” (D9). Esta continuidade e ligação permanente pode ser concretizada: por meio “da aplicação das estratégias e do trabalho feito na escola em casa” (D2); “(...) Deve haver sempre muito diálogo entre pais e professores. Os pais devem expor sempre as suas dúvidas e os professores devem estar sempre disponíveis para ajudar” (D7); “através de uma comunicação mais frequente com os professores envolvidos e através do reajustamento de estratégias a desenvolver, quer na escola, quer em casa”(D6); “Mantendo os pais a par das estratégias (...) através de reuniões e passando a informação de que os mesmos as implementem em casa, para que a eficácia seja ainda maior” (D10). Ou seja, complementando “o trabalho escola-casa-escola, para que não seja apenas uma das partes a trabalhar nesse sentido ou a conduzirem em sentidos contrários” (D1).

Outro aspeto que é destacado pelos professores é a importância da cooperação entre o professor e os pais, pois “os pais têm que estar informados acerca das dificuldades dos filhos, saber quais são os seus maiores obstáculos para também

poderem ajudar” (D5). Esta colaboração, feita por meio de reuniões e de comunicações que solicitam a presença dos pais na escola, permite a troca de informações e impressões entre ambos, de forma a que “em conjunto, se consiga delinear o melhor projeto para as crianças” (D8) e assim, “os professores poderão dar algumas sugestões do que os pais podem ir fazendo em casa e os pais também podem pesquisar informações sobre a problemática” (D3). Além disso, os pais devem “ter conhecimento do que se está a passar, devem estar a par do progresso dos filhos e até podiam ser promovidas ações também para eles” (D4).

Esta cooperação estende-se e deve ser mantida, quando seja o caso, entre o professor, os pais e o profissional especializado. Conforme afirma o docente 8, *“se necessário, deve-se pedir a opinião de um profissional especializado. Esses profissionais são essenciais no processo de intervenção, pois podem dar a conhecer as melhores estratégias e as melhores atividades, adequadas a cada caso. Quanto mais adequada for a intervenção, melhores serão os resultados” (D8). O docente 9 complementa, acrescentando que “quando o diagnóstico é realizado por um psicólogo, esse psicólogo deve vir à escola, reunir com professores e pais, de modo a que seja uniforme o trabalho a realizar com a criança. Deve haver uma adequação de estratégias, atividades e exercícios” (D9).*

Tabela 22 – Modo de envolver os pais/EE no processo de intervenção e apoio dos educandos

D1	<i>“Se ainda não tivesse sido feito nenhum diagnóstico, então, numa primeira fase, ajudar a fazer esse despiste o que, só por si, já abre uma porta de diálogo que será bastante útil de futuro. Depois, o melhor envolvimento será, efetivamente, o complementar o trabalho escola-casa-escola, para que não seja apenas uma das partes a trabalhar nesse sentido ou a conduzirem em sentidos contrários”.</i>
D2	<i>“Na continuação da aplicação das estratégias e do trabalho feito na escola em casa”.</i>
D3	<i>“Reunir, as vezes necessárias, com pais e ir sempre passando a informação bilateral. Os professores poderão dar algumas sugestões do que os pais podem ir fazendo em casa e os pais também podem pesquisar informações sobre a problemática”.</i>
D4	<i>“Os pais devem ser chamados à escola, ter conhecimento do que se está a passar, devem estar a par do progresso dos filhos e até podiam ser promovidas ações também para eles”.</i>
D5	<i>“Trabalhando com os pais em conjunto. Os pais têm que estar informados acerca das</i>

	<i>dificuldades dos filhos, saber quais são os seus maiores obstáculos para também poderem ajudar”.</i>
D6	<i>“Esse envolvimento poderá ser realizado através de uma comunicação mais frequente com os professores envolvidos e através do reajustamento de estratégias a desenvolver, quer na escola, quer em casa”.</i>
D7	<i>“No prolongamento do trabalho em casa, com estratégias de intervenção. Deve haver sempre muito diálogo entre pais e professores. Os pais devem expor sempre as suas dúvidas e os professores devem estar sempre disponíveis para ajudar”.</i>
D8	<i>“Reunião com os pais para que, em conjunto, se consiga delinear o melhor trajeto para as crianças. Se necessário, deve-se pedir a opinião de um profissional especializado. Esses profissionais são essenciais no processo de intervenção, pois podem dar a conhecer as melhores estratégias e as melhores atividades, adequadas a cada caso. Quanto mais adequada for a intervenção, melhores serão os resultados”.</i>
D9	<i>“Criando, em casa, estruturas de coesão idênticas às trabalhadas na escola. Quando o diagnóstico é realizado por um psicólogo, esse psicólogo deve vir à escola, reunir com professores e pais, de modo a que seja uniforme o trabalho a realizar com a criança. Deve haver uma adequação de estratégias, atividades e exercícios”.</i>
D10	<i>“Mantendo os pais a par das estratégias que estão a ser implementadas, através de reuniões e passando a informação de que os mesmos as implementem em casa, para que a eficácia seja ainda maior”.</i>

Em relação às principais dificuldades identificadas nos pais / EE, o docente 7 é o único que não aponta uma dificuldade, referindo que *“até agora, tive sempre pais que aceitaram muito bem as dificuldades dos filhos”* (D7) e, no mesmo sentido, o docente 5 afirma que *“em casos anteriores, senti que os pais eram muito recetivos a sugestões, mas que tinham dificuldade em pôr em prática, em casa, com os filhos”* (D5).

Os restantes professores confrontaram-se com algumas dificuldades dos pais/EE, como por exemplo: as suas preocupações serem desvalorizadas pelos pais (D1); os pais não terem tempo e/ou predisposição *“para trabalhar as dificuldades dos filhos (...) Acham que é única e exclusivamente da competência e dever dos professores”* (D2) e segundo o docente 10, este facto *“dificulta a transmissão das atividades que deveriam ser implementadas”* (D10); não saberem como, nem o que fazer, acabando por não *“ajudar tanto como pretendiam”* (D3), até porque se os professores têm *“dificuldades em intervir, eles têm ainda mais”* (D4).

Outro obstáculo sentido pelos professores, é a dificuldade dos pais em aceitarem o diagnóstico do seu filho e a intervenção (D9), sendo que “*se não aceitarem, dificilmente vão conseguir ajudar*” (D8) e “*o primeiro passo é os pais aceitarem o diagnóstico e prepararem-se para agir em conformidade*” (D6).

Tabela 23 – Principais dificuldades identificadas nos pais/EE

D1	<i>“(...) muitas vezes são desvalorizadas as nossas preocupações enquanto professores, o que dificulta, em larga escala, a nossa ação. (...) apenas a partir do 3.º ano do ensino básico é que os pais se capacitam de que pode existir alguma anormalidade e vão procurar fazer o diagnóstico, o qual nunca leva menos de 6 meses a estar concluído, pelo que até começarmos a fazer um trabalho mais adequado, mas perde-se demasiado tempo. Recordo que no sistema de ensino privado, em concreto na Associação de Jardins-Escolas João de Deus, não temos recursos humanos especializados em ensino especial, ou o equivalente, que possa diagnosticar qualquer patologia”.</i>
D2	<i>“Sim, a maioria dos pais dispõe de falta de tempo e predisposição para trabalhar as dificuldades dos filhos também em casa. Achem que é única e exclusivamente da competência e dever dos professores”.</i>
D3	<i>“Sim, os pais não sabem como, nem o que fazer, por vezes, mesmo com a orientação do professor. E acabam por também não conseguir ajudar tanto como pretendiam”.</i>
D4	<i>“Sim, muitas. Se nós, professores, temos dificuldades em intervir, eles têm ainda mais”.</i>
D5	<i>“De momento não tenho nenhum caso. Mas em casos anteriores, senti que os pais eram muito recetivos a sugestões, mas que tinham dificuldade em pôr em prática, em casa, com os filhos”.</i>
D6	<i>“A principal dificuldade é a aceitação por parte dos pais. O primeiro passo é os pais aceitarem o diagnóstico e prepararem-se para agir em conformidade. Outro problema é os pais, à semelhança de muitos professores, não saberem como agir”.</i>
D7	<i>“Não. Até agora, tive sempre pais que aceitaram muito bem as dificuldades dos filhos”.</i>
D8	<i>“Sim, por vezes acontece que os pais não aceitam as diferenças dos filhos. E se não aceitarem, dificilmente vão conseguir ajudar”.</i>
D9	<i>“Sim, algumas vezes. Sinto que há alguma dificuldade na aceitação e depois na intervenção”.</i>
D10	<i>“Por vezes, a dificuldade que mais se experiencia é a falta de tempo dos pais, devido ao excesso de horas de trabalho, o que dificulta a transmissão das atividades que deveriam ser implementadas”.</i>

Face às estratégias e atividades que os professores costumam sugerir aos pais / EE das crianças com dificuldades na leitura, tendo em vista a continuidade do trabalho que é realizado na escola, todos eles destacam a leitura, em diversas formas (leitura em voz alta, só para si e leitura alternada), bem como o desenho sobre uma história que leu, ou sobre uma personagem, exercícios auditivos e visuais para estimular a apreensão de fonemas e letras; atividades de reconhecimento de palavras de uso frequente; exercícios de análise fonética; análise estrutural; análise semântica; leitura de livros de interesse da criança; exercícios de compreensão da leitura.

Tabela 24 – Estratégias e atividades sugeridas aos pais/EE, visando a continuidade do trabalho realizado na escola

D1	<i>“Essencialmente, insistir na própria leitura. Acredito que a prática leva à excelência, ou próximo disso, pelo que sugiro alguns manuais e livros que não apenas têm textos com casos de leitura específicos, bem como exercícios que levam a criança a desenvolver ferramentas que permitam contornar esta dificuldade ou limitação”.</i>
D2	<i>“Técnicas que utilizam a cor na leitura; exercícios auditivos e visuais para apreensão de fonemas e letras; atividades de reconhecimento de palavras de uso frequente; exercícios de análise fonética; análise estrutural; análise semântica; leitura de livros de interesse da criança; exercícios de compreensão da leitura”.</i>
D3	<i>“Leitura alternada em voz alta e registo dos progressos. Observar figuras e interpretá-las. Descobrir palavras, do texto, mais difíceis ou em que podem surgir erros. Fazer desenhos sobre o texto”.</i>
D4	<i>“Os pais têm que ajudar diariamente os filhos, nem que seja só um bocadinho ao final do dia. Normalmente, aconselho que seja a criança a escolher o que quer ler, pode ser um livro, um jornal, uma revista... Depois, que acompanhem a leitura dos filhos, que peçam para lerem em voz baixa e depois para eles. Também podem fazer leitura alternada, primeiro o filho, depois o pai. Podem reler palavras mais difíceis. Podem fazer atividades mais lúdicas, como os jogos de palavras, palavras cruzadas, por exemplo”.</i>
D5	<i>“Na escola, o método das 28 palavras, a meu ver, resulta bem e recorrer, também, a jogos de consciência fonológica. Para os pais sugiro atividades mais simples, como ler bastante com os filhos, pedir aos filhos que recontem uma história, escrever as palavras em que sentiram mais dificuldades a ler. Podem também recortar letras de revistas, organizar e formar palavras”.</i>

D6	<i>“Felizmente, nunca trabalhei diretamente com casos de dislexia”.</i>
D7	<i>“Ler com os alunos, tentar motivá-los para a leitura, sugerindo livros atrativos e de fácil compreensão. Também costumo enviar algumas sugestões de trabalhos para casa, com exercícios mais simples, mas que trabalham o que é necessário, como procurar letras e palavras numa sopa de letras, trabalho de rimas, ordenação de imagens e de sequências”.</i>
D8	<i>“Treinar com os filhos, em casa, os aspetos que eu considero que os alunos têm mais dificuldade. Ensino sempre aos pais como explico às crianças, para ser mais fácil a linguagem, umas vez que eles se habituam ao que os professores explicam e têm mais dificuldade em perceber quando os pais explicam de forma diferente”.</i>
D9	<i>“Prática constante da leitura, por parte dos pais aos filhos, criando o desejo, na criança, de também querer ler; ler uma história todas as noites, conversando com a criança sobre a história lida e pedir à criança para recontar a história; ler histórias em conjunto, ou seja, uma parte lê a criança e outra parte é lida pelos pais; fazer jogos de palavras, como os caça-palavras; incentivar a leitura de mensagens expostas no dia a dia da criança, como as publicidades, os jornais, uma receita”.</i>
D10	<i>“Todos os dias deveriam ler um pouco para os filhos e pedir para que eles lhes leiam uma parte da história para que, de uma forma animada e lúdica, estes comecem a ganhar o gosto pela leitura e, ao mesmo tempo, pratiquem a mesma”.</i>

Para concluir a entrevista, perguntou-se aos professores se queriam referir algum aspeto que consideravam ser importante para o estudo e que não tinha sido abordado, tendo-se aferido que apenas quatro professores se pronunciaram.

Assim sendo, o docente 1 sublinha a importância de todas as partes, principalmente a escola e a família, estarem envolvidas e de compreenderem a necessidade e a relevância do aluno estar motivado para alcançar um resultado positivo (D1). Este mesmo professor salienta ainda outros aspetos importantes, nomeadamente no que diz respeito à abordagem junto do aluno: *“Assim, perante o aluno / criança, não deve ser abordado o assunto como algo sem solução ou de forma a sentir-se diminuído perante os colegas, professor, família ou qualquer outro agente de trabalho. Pois, na maior parte dos casos que fui acompanhando, acontece duas situações: ou deixa de se esforçar, pois já não acredita que vai conseguir atingir os mesmos objetivos que os restantes e resigna-se a isso; ou aproveita-se da situação para, efetivamente, nem se dar ao trabalho. Posto isto, é deveras importante trabalhar a motivação do*

aluno/criança, para que daí surjam resultados de qualquer estratégia a levar adiante” (D1).

Também o docente 6 realça a necessidade da problemática da dislexia ser abordada ao longo do processo de formação inicial de professores, defendendo que *“todos os professores deveriam terminar a sua formação devidamente preparados para lidar com este e outros tipos de casos”* (D6).

No entender do docente 10, os professores terem formação nesta área (da dislexia) é crucial, de forma a que os alunos possam usufruir de uma intervenção mais eficaz (D10) e até porque é *“muito difícil, para as professoras titulares, darem a devida atenção a crianças que precisam de mais ajuda e acompanhamento”* (D8).

Tabela 25 – Aspetos relevantes para o estudo e que não foram abordados

D1	<i>“No que diz respeito ao aluno em si e, embora seja evidente o que vou mencionar como necessário, é importante que todas as partes compreendam que é vital a motivação do aluno para se conseguir qualquer resultado positivo. Assim, perante o aluno/criança, não deve ser abordado o assunto como algo sem solução ou de forma a sentir-se diminuído perante os colegas, professor, família ou qualquer outro agente de trabalho. Pois, na maior parte dos casos que fui acompanhando, acontece duas situações: ou deixa de se esforçar, pois já não acredita que vai conseguir atingir os mesmos objetivos que os restantes e resigna-se a isso; ou aproveita-se da situação para, efetivamente, nem se dar ao trabalho. Posto isto, é deveras importante trabalhar a motivação do aluno/criança, para que daí surjam resultados de qualquer estratégia a levar adiante”.</i>
D2	<i>“Não”.</i>
D3	<i>“Penso que os mais importantes foram abordados”.</i>
D4	<i>“Não”.</i>
D5	<i>“Nada a acrescentar”.</i>
D6	<i>“Na minha ótica, a área aqui abordada não deveria ser apenas trabalhada aquando de uma especialização do professor. Esta área deveria ser trabalhada no decorrer do processo de formação inicial dos alunos que escolheram a profissão de professor. Todos os professores deveriam terminar a sua formação devidamente preparados para lidar com este e outros tipos de casos”.</i>
D7	<i>“Não”.</i>
D8	<i>“Eu considero que as escolas deviam ter professoras especializadas para estes casos, uma vez que é muito difícil, para as professoras titulares, darem a devida atenção a crianças que precisam de mais ajuda e acompanhamento”.</i>

D9	“Não”.
D10	<i>“Não existe um aspeto que considere muito relevante, extra ao que foi falado. Só reforço, mais uma vez, que os professores deveriam ter mais formação nesta área para que os alunos possam ter uma intervenção mais eficaz”.</i>

1.3. Discussão dos Resultados

Este estudo tem como finalidade principal perceber se os pais de crianças com dificuldades na leitura, realizam atividades educacionais com os seus filhos e as quais visam o desenvolvimento de competências leitoras nos mesmos. Com vista ao alcance deste objetivo, questionaram-se os pais/EE de 13 crianças a quem foi diagnosticada dislexia e, concomitantemente, entrevistaram-se 10 professores.

Os resultados obtidos por via do questionário aplicado evidenciam uma maior prevalência da dislexia nas crianças do sexo masculino, o que vai ao encontro aos resultados do estudo realizado por Vale, Sucena e Viana (2011), onde verificaram que a dislexia apresenta maior prevalência em meninos. Também Czelusniak (2013) salienta que a dislexia está mais presente em crianças do sexo masculino. A este respeito, é também necessário referir que o estudo realizado pelas investigadoras supracitadas foi o primeiro estudo realizado em Portugal que teve como objetivo principal avaliar a prevalência da dislexia entre crianças do 1.º ciclo.

Acerca da existência de algum familiar com dislexia, mais de metade da amostra indicou não ter nenhum familiar com dislexia, resultados estes que também não são surpreendentes se tivermos em conta que, em Portugal, apenas 5,4% das crianças sofre desta perturbação e no plano internacional, esta taxa varia entre 5% a 10% (Portal da Dislexia, 2018). Posto isto, convém sublinhar que uma em cada 10 pessoas no mundo inteiro, sofre desta perturbação de aprendizagem (Lusíadas, 2014).

Sobre quem alertou para os primeiros sinais de dislexia, verificou-se que em mais de metade dos casos foi o professor/a, seguindo-se os pais e depois, a/o psicóloga/o. Estes resultados permitem-nos realçar a preocupação, já demonstrada e há muito tempo atrás, por Helmer Myklebust, o qual criou o quociente de aprendizagem a fim de auxiliar psicólogos, educadores e professores, ao permitir que estes, por meio da utilização deste instrumento, disponham de um parâmetro de discriminação entre uma criança com dificuldades de aprendizagem e uma criança deficiente mental.

As principais preocupações sentidas pelos pais/EE depois do diagnóstico da dislexia, foram: a preocupação com percurso académico do filho; o estigma social; ansiedade face ao futuro; trabalhar a autoestima do filho/a. As preocupações demonstradas pelos pais/EE fazem todo o sentido, pois a dislexia, quando não é devidamente identificada e abordada, tem um impacto a nível pessoal (como provocar insegurança, baixa autoestima, tristeza e culpa) como a nível social e de aprendizagem (pode resultar no desenvolvimento de um vínculo negativo com a aprendizagem e na adoção, por parte da criança, de uma atitude agressiva perante os professores e os colegas) (Araújo, 2007 *cit. in* Richart & Bozzo, 2009). Consequentemente, tudo isto pode provocar, na criança, “o abandono da sala de aula ou, se consegue chegar até o fim é com muito esforço e às vezes sofrimento psicológico, pela discriminação que sofre, e muitas vezes não terminará seus estudos totalmente alfabetizada” (Richart & Bozzo, 2009, p. 7).

A esmagadora maioria dos pais/EE, considera que a escola transmite informações importantes face ao progresso da criança, assim como das atividades que realiza. Estes resultados permitem evidenciar a importância da escola e como a comunicação entre a escola e os pais é fundamental para a intervenção junto do aluno disléxico, na medida em que “compete à escola proporcionar aos pais de alunos e aos próprios alunos, métodos interessantes e eficientes, na conceção pedagógica, para atender os alunos especiais, os que apresentam dificuldades em leitura, escrita e ortografia. É obrigação da escola e, principalmente dos professores, oferecer recuperação de estudos para aqueles que têm baixo aproveitamento escolar” (Marsili, 2010, p. 33).

Todos os pais/EE, sem exceção, partilham a opinião de que o seu envolvimento e participação exerce influência no progresso das aprendizagens do seu educando. Estes resultados sublinham o que vem sendo exposto na literatura, uma vez que para que se verifique uma intervenção positiva, eficiente, apropriada e que estimule e permita ao aluno sentir-se capaz, e que esta mesma intervenção seja ajustada ao contexto escolar,

“a participação da família é de extrema importância, uma vez que é ela, a família, que tem o contato maior com o indivíduo, tendo condições para fornecer relevantes informações para a preparação do processo tanto de caráter médico como do empreendimento pedagógico” (Silva & Silva, 2016).

As principais estratégias e atividades que os pais/EE realizam com os seus filhos são: a leitura de histórias; jogos de letras, escrita de textos; desenhar com base numa história; jogos de palavras cruzadas; jogos educativos; puzzles; leitura em voz alta; recorte de palavras e letras de revistas. Existem diversas estratégias e atividades que permitem exercitar diferentes capacidades e competências ao nível da leitura e compreensão de textos e frases em crianças e verifica-se que os pais/EE realizam atividades consideradas adequadas, na medida em que “os exercícios de leitura de pequenos excertos de texto e perguntas de compreensão são metodologias pedagógicas essenciais para a construção de uma base sólida para o sucesso na escola” (Lusíadas, 2014). Os pais recorrem a diferentes atividades, constatando-se que têm noção de que “o lúdico, a brincadeira, os jogos educativos podem ser um instrumento de valia para propiciar ao disléxico uma abordagem mais agradável na busca de superações, na melhora do rendimento escolar, o desenvolvimento da abstração, da criatividade e imaginação, destacando o fator de desenvolvimento da autoestima e do bom equilíbrio emocional e de sociabilidade” (Silva & Silva, 2016).

Voltando o foco para a perspectiva dos professores, os resultados revelam que a generalidade dos professores que participaram no estudo consideram que a classe não se encontra preparada para identificar casos de dislexia, a não ser que se trate de um caso severo e bastante visível. E de facto, conforme salientam os Lusíadas (2014), num artigo sobre esta perturbação da aprendizagem, “no início da vida escolar, o professor facilmente identifica a dislexia quando o aluno tem uma qualidade de leitura inferior ao nível esperado para a idade”, revelando ainda outras dificuldades que podem estar presentes. Ou seja, dificuldades: de processamento e compreensão do que ouve; em perceber instruções rápidas; em lembrar-se da sequência das coisas; em identificar e, por vezes, ouvir semelhanças e diferenças entre letras e palavras ou entre outros sinais; em aprender uma língua estrangeira (Lusíadas, 2014). Contudo, quando esta perturbação assume um grau de menor gravidade, os professores não têm como identificar estes casos e mesmo tendo algum conhecimento, o professor deve dedicar o tempo necessário ao aluno, o que nem sempre é possível. A perspectiva desta amostra de professores é o reflexo do que já vem sendo destacado na literatura que versa sobre o

tema, verificando-se que “devido à falta de formação do professor na graduação ele ainda não está preparado para detetar estes problemas. (...) por isso os professores devem-se especializar-se para que este aluno não sofra tanta discriminação na vida escolar, uma vez que este ainda não recebe um acompanhamento adequado para superar esta dificuldade” (Rodrigues & Silveira, 2008,p. 3).

Quanto à preparação dos professores para intervirem junto de um caso com dislexia, já depois de diagnosticado e confirmado, a grande maioria dos professores considera que não está preparado, defendendo que a formação de professores deveria ter em conta esta disfunção neurológica, nomeadamente na formação inicial. Segundo o estudo de Richart e Bozzo (2009), que visou identificar as causas da dislexia em crianças, verificar o conhecimento que os professores têm em relação a esta perturbação, bem como diagnosticar (numa escola) o número de alunos que apresentam possíveis sintomas da dislexia e analisar como é que os educadores trabalham, no contexto de sala de aula, com os alunos que apresentam estes sintomas, os professores não possuem conhecimento sobre a dislexia, nem estão preparados para proporcionar um ensino adequado a estes alunos. Além disso, “existem casos que a dificuldade é realmente da criança e que se trata de um distúrbio não de preguiça como pensam muitos pais e professores desinformados” (Richart & Bozzo, 2009, p. 3). Este aspeto que os professores destacam é de extrema importância e faz todo o sentido, isto porque, se a formação inicial de professores abordar as PAE, especialmente a dislexia, e dar a conhecer, por exemplo, os instrumentos e os testes que permitem avaliar a capacidade de leitura e de compreensão do aluno, os professores, mais facilmente, ficam dotados de algum conhecimento que lhes permita, não só identificar mas, intervir junto destes casos específicos, alertar e orientar os pais. E de facto, “o mais importante é encontrar e adotar estratégias que lhe permitam ultrapassar as dificuldades na leitura e compreensão, evitando que uma palavra ou uma frase escrita se tornem dificuldades intransponíveis” (Lusíadas, 2014). Almejando-se uma escola inclusiva, para e com todos, é necessário que a escola, enquanto responsável pelo desenvolvimento das potencialidades educativas das crianças, integre no seu quadro de docentes e equipa pedagógica, profissionais devidamente capacitados que possam identificar a dislexia o mais cedo possível, conduzindo o aluno para uma intervenção com os profissionais mais indicados e tomar iniciativas que visem a realização de atividades pedagógicas adequadas ao aluno disléxico (Silva & Silva, 2016).

O professor assume um papel de destaque na vida dos seus alunos devendo, em função das características e dificuldades de cada um, despertar o seu interesse pelo saber e caso isso não se verifique, o aluno não desenvolve a sua criatividade nem a sua capacidade para construir a sua própria história de vida (Rodrigues & Silveira, 2008). Assim sendo, o trabalho do professor passa por orientar o aluno com dislexia no sentido deste ultrapassar as suas dificuldades, devendo adotar uma postura de acolhimento, paciência, tolerância, perseverança e programas educativos específicos que têm a finalidade de apoiar e auxiliar o desenvolvimento da criança (Silva & Silva, 2016).

Na verdade, é importante que a formação de professores tenha em consideração as perturbações de aprendizagem, nomeadamente a dislexia, até para que a escola não se transforme numa fonte de stresse e frustração para o aluno disléxico (Lusíadas, 2014). Nesta ordem de ideias, convém que a escola, em particular o professor, tenha noção de que “o disléxico geralmente demonstra insegurança e baixa autoestima, sentindo-se triste e culpado. Muitos se recusam a realizar atividades com medo de mostrar os erros e repetir o fracasso. Com isto criam um vínculo negativo com a aprendizagem, podendo apresentar atitude agressiva com professores e colegas” (Araújo, 2007 *cit in* Richart & Bozzo, 2009, p. 7). Por outro lado, é igualmente importante que os professores tenham o mínimo de conhecimento sobre a dislexia, dada a “tendência muito grande em colocar a culpa no próprio aluno, com isso o educador se acomoda não buscando capacitação, nem metodologias diferentes e eficientes para os alunos que apresentam possíveis sintomas de dislexia ou quer que seja dificuldade de aprendizagem, respeitando e entendendo sua individualidade” (Richart & Bozzo, 2009, p. 9). Neste sentido, é crucial que, para intervir, o professor necessita estar capacitado para tal e conforme realçam Silva e Silva (2016), “para que haja um trabalho pedagógico que se aproxime ao máximo da necessidade do aluno disléxico, é importante que o educador tenha os conhecimentos essenciais para os diagnósticos, para que os diferentes tipos de transtornos de aprendizagem possam ser trabalhados estrategicamente e que a construção do conhecimento também seja motivada precocemente, subsidiando progressos efusivos do educando e na relação de seus familiares”.

Sobre a disponibilidade das escolas em relação aos meios materiais e humanos necessários para lidarem com casos de dislexia, para a generalidade dos professores as escolas não dispõem dos meios humanos e materiais necessários, particularmente meios humanos. Em relação aos recursos humanos, como referem Silva e Silva (2016), “é necessário que a escola tenha ciência e consciência da sua responsabilidade na análise e

na observação para com os alunos que apresentem dificuldades e/ou transtornos no quesito leitura e escrita, e, sendo que ao constatar casos de dislexia como a dificuldade elementar da linguagem, deve ser tratada ainda, por profissionais especializados como médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos e ao mesmo tempo, cabe à escola tomar iniciativas que denotem a construção de metodologias em prol do aluno com dislexia, colaborando com este aluno a superar barreiras através de estratégias eficazes em consonância com a contribuição coletiva da instituição escolar”.

No que concerne aos recursos materiais, de facto, não só é necessário ter professores disponíveis e especializados na área das perturbações da aprendizagem, como é igualmente importante que os mesmos, ou no caso de professores que ficam responsáveis por prestar este tipo de apoio aos alunos, mesmo que sem formação em educação especial, disponham das condições e dos recursos materiais necessários. Existem diversos recursos materiais que podem melhorar a intervenção do professor como, ao mesmo tempo, permitem que o aluno tenha acesso a uma educação melhor e que tem em conta as suas necessidades, desenvolvendo e/ou exercitando as competências relacionadas com a leitura e a compreensão de textos e frases. Estes recursos materiais de que os professores necessitam ter à sua disposição, são “materiais didáticos adequados, como audiolivros e desenvolver previamente algumas capacidades de fonética, como ligar as letras aos sons. Depois de poder estabelecer essas conexões, o aluno vai ser capaz de identificar o significado da palavra individualmente sem que pareça nova ou desconhecida e, em seguida, decodificar o sentido de frases completas” (Lusíadas, 2014).

Contudo, dois professores referem que as escolas onde lecionam dispõem de meios humanos e materiais e aqui é necessário fazer um pequeno apontamento. Em relação aos recursos materiais, os professores, quando devidamente (in)formados, têm conhecimento, ou têm acesso a, para desenvolver estratégias e atividades que não exijam a aquisição de material/equipamento, podem recorrer à criatividade. Por exemplo, o professor pode: apresentar vários materiais de apoio à turma; anunciar o trabalho com bastante antecedência; realizar aulas de revisão; aumentar o limite de tempo para as provas escritas; ler a prova em voz alta e, antes de iniciar a mesma, verificar se todos os alunos entenderam e compreenderam o que foi pedido; avisar, no primeiro dia de aulas, o desejo e a disponibilidade para conversar, individualmente, com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem (Ianhez & Nico, 2002).

Estes professores realçam a importância da cooperação entre o professor e os pais, o que vai ao encontro do que é defendido por Richart e Bozzo (2009, p. 7), que afirma que é essencial que “após o aluno ser diagnosticado com dislexia a família documentada leva na escola para que este possa entrar no processo da legislação vigente que apoia todos que apresentam esse problema e que ele possa ter perante seus professores sistemas diferenciados de avaliação”.

Esta cooperação estende-se e deve ser mantida, quando seja o caso, entre o professor, os pais e o profissional especializado, sendo que “na escola, em sala de aula o professor precisa estar atento às dificuldades na leitura e escrita de seus alunos e verificar quais e quantos problemas a criança apresenta, é necessário avaliá-la em conjunto com outros professores e o coordenador pedagógico e, se necessário, recomendar aos pais o encaminhamento a especialistas” (Richart & Bozzo, 2009, p. 3). Mas é necessário que todos os envolvidos percorram um caminho comum, “professores, escola e pais/responsáveis na busca do atendimento da criança disléxica e, principalmente que a proposta pedagógica contemple atividades significativas, com contínua dinâmica e que a interação se faça uma constante entre as condições cognitivas do aluno e as intervenções pedagógicas do profissional da área da educação” (Silva & Silva, 2016).

Face às estratégias e atividades que os professores costumam sugerir aos pais/EE das crianças com dificuldades na leitura, tendo em vista a continuidade do trabalho que é realizado na escola, todos eles destacam a leitura em diversas formas (leitura em voz alta, só para si e leitura alternada), bem como o desenho sobre uma história que a criança leu, ou sobre uma personagem, exercícios auditivos e visuais para estimular a apreensão de fonemas e letras; atividades de reconhecimento de palavras de uso frequente; exercícios de análise fonética; análise estrutural; análise semântica; leitura de livros de interesse da criança; exercícios de compreensão da leitura. Marsili (2010) refere que é importante que o professor recorra a diferentes estratégias, entre as quais o uso de materiais estimulantes e interessantes, como por exemplo jogos e histórias, tendo em vista a compreensão, por parte do aluno, do conteúdo proposto.

Conclusão

Esta investigação teve a finalidade de aferir se os pais de crianças com dificuldades na leitura, realizam atividades educacionais com os seus filhos e as quais visam o desenvolvimento de competências leitoras nos mesmos.

Finalizado o trabalho de investigação, conclui-se que os pais se sentem apoiados pelos professores, ainda que pudessem usufruir de maior apoio.

Por sua vez, os professores sublinham a importância de todas as partes, em particular, a família e a escola (pois as partes também podem incluir o psicólogo, o médico, ou outra figura profissional) estarem envolvidas no processo e de compreenderem a necessidade e a relevância do aluno estar motivado para alcançar um resultado positivo.

Embora os pais se sintam apoiados, os professores reconhecem a falta de preparação desta classe profissional para intervir junto de alunos com dislexia, seja ao nível do diagnóstico, seja ao nível da intervenção. Contudo, reconhecem o seu papel neste processo, defendendo uma atuação baseada num plano elaborado em conjunto com a família e com os profissionais, quando é o caso.

Verificou-se que a problemática da dislexia deveria ser abordada ao longo do processo de formação inicial de professores, até porque, o professor, para sugerir estratégias e atividades, tem que conhecer esta perturbação e os instrumentos que, por exemplo, permitem avaliar o quociente de aprendizagem dos alunos, como também tem que ter conhecimento de estratégias e atividades adequadas às dificuldades de cada aluno disléxico. Ainda assim, os pais consideram que os professores os informam devidamente das atividades que devem realizar com os seus educando, fornecendo-lhes diversas sugestões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.

Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

American Psychiatric Association (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*, 5ª Edição. Lisboa: Climepsi Editores. Versão Portuguesa

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?*. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), 64(VII), 40-43.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Campos, M. (2012). *Um Estudo Fenomenológico da Experiência de Rapto Parental*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, D. (2013). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto: Areal Editores.

Cruz, V (2011). *Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos*. Revista Educ. Espec. Santa Maria

Czelusniak, A. (2013). *Dislexia afeta 7% das crianças*. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/dislexia-afeta-7-das-criancas-e3xk0wkzhok5cspl6t1laqjim>.

Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Fialho, J. (2012). *Um Estudo Fenomenológico sobre o Processo de Desenvolvimento Criativo em Dança Contemporânea*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA.
- Fonseca, C. (2008). Como definir uma população de estudo e como selecionar uma amostra? In Médicos de Medicina Geral e Familiar (Orgs.), *Investigação Passo a Passo – Perguntas e Respostas Essenciais para a Investigação Clínica* (pp. 50-54). Lisboa: Núcleo de Investigação da APMCG.
- Fonseca, V. (2008). *Domínio Cognitivo*. Porto: Gailivro.
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação – Da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusociência.
- Gallagher, J., Gallagher, K. (1996). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gondim, S. (2003). Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. *Paidéia*, 12(24), 149-161.
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *Internacional Journal of Qualitative Methods*, 3(1).
- Ianhez, M. & Nico, M. (2002). *Nem sempre é o que parece: Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Loureiro, L. (2006). Adequação e Rigor na Investigação Fenomenológica em Enfermagem – Crítica, Estratégias e Possibilidades. *Revista Referência*, 2, 21-32.
- Lusíadas (2014). *Como reconhecer a dislexia*. Disponível em: <https://rotasaude.lusíadas.pt/como-reconhecer-a-dislexia/>.
- Marinha, M. (1989). *A Família na Educação da Criança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (1994). *Colaboração família-escola em escolas portuguesas: um estudo de caso*. *Inovação*, 7, p. 357-375, Lisboa: SPCE
- Marsili, M. (2010). *Dislexia no contexto da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes.

- Martins, H. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-300.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Minayo, M. (1989). *O desafio do conhecimento: metodologia de pesquisa social (qualitativa) em saúde*. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública.
- Onwuegbuzie, A. (2002). Positivists, post-positivists, post-structuralists, and post-modernists: Why can't we all get along? towards a framework for unifying research paradigms. *Education*, 122, 518-530.
- Pinto, A. (2011). *Psicologia da Aprendizagem e Memória*. Porto: LivPsic.
- Portal da Dislexia (2018). *Prevalência da Dislexia*. Disponível em: <https://dislexia.pt/prevalencia/>.
- Psicopedagogia: Instit, Clínica e Hospitalar (2012). *Dislexia*. Disponível em: <http://psicopedagogiasaj.blogspot.com/2012/11/dislexia.html>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, F. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha*. Lisboa: Editora Pactor, Grupo Lidel.
- Richart, M. & Bozzo, F. (2009). Detecção dos Sintomas da Dislexia e Contribuições Pedagógicas no Aspeto Ensino Aprendizagem para Alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC36785086850.pdf>.
- Rodrigues, M. & Silveira, L. (2008). Dislexia: Distúrbio de aprendizagem da leitura e escrita no Ensino Fundamental. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/dislexia-disturbio-de-aprendizagem-da-leitura-e-escrita-no-ensino-fundamental/5551/>.
- Shaywitz, S. (2005). *Entendendo a Dislexia*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Serra, H. (2015). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas, um desafio à escola*.
- Serra, H., Baião, L & Duarte, J. *DLX - Jogo para Avaliação-Diagnóstico das DAE*.

Silva, N. & Silva, F. (2016). A Dislexia e a Dificuldade na Aprendizagem. *Revista Científica Multidisciplinar*, 1(5), 75-87.

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

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel.

Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Teles, P. (2004). *Dislexia: Como identificar? Como intervir?* Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar, 20. Disponível em:

<http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10097/9834>

Terrasêca, M. (1996). O Instrumento de Pesquisa: a entrevista. In *Referenciais Subjacentes à Estruturação das Práticas Docentes – Análise dos Discursos dos/as professores/as*. Porto: FPCEUP.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Universidade do Minho: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, A., Sucena, A. & Viana, F. (2011). Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 45-56.

Viana, F (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura*. Universidade do Minho: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXOS

