

SÓNIA ISABEL ALVES DE ABREU

DISLEXIA – APRENDER A APRENDER

Orientador: Rafael Silva Pereira

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

SÓNIA ISABEL ALVES DE ABREU

DISLEXIA – APRENDER A APRENDER

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Orientador: Prof. Doutor Rafael Silva Pereira

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

“O fim da educação é desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição que ele seja capaz.”

Kant

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os que passando por dificuldades na escola, sendo muitas vezes mal entendidos por pais, professores e colegas, conseguiram seguir em frente, ultrapassando obstáculos e alcançando os objetivos a que se propuseram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por me apoiar nesta jornada de enriquecimento pessoal. Agradeço, também, ao Prof. Doutor Rafael Silva Pereira, pela forma como orientou, pela atenção e disponibilidade que sempre demonstrou.

RESUMO

As competências da leitura e escrita são consideradas fundamentais na sociedade em que vivemos. No entanto, muitos disléxicos, apesar das dificuldades com que se deparam nesses domínios, conseguem ‘sobreviver’ à Escola e alcançar futuros promissores, exercendo com êxito variadíssimas profissões.

Alguns pesquisadores acreditam que as pessoas disléxicas têm até uma maior probabilidade de serem bem-sucedidas, pois, por conseguirem aprender com métodos convencionais, estimulam a sua criatividade e desenvolvem uma habilidade para lidar melhor com problemas.

É tendo em conta estes pressupostos, que se pretende perceber quais as estratégias usadas neste processo, muitas vezes pessoal, de aprender a aprender.

O inquérito por questionário foi a técnica adotada para a recolha da informação. Os inquéritos foram respondidos por vinte e cinco indivíduos, embora houvesse a ambição de uma amostra mais considerável.

Pelos resultados obtidos constatámos que “escrever muitas vezes as mesmas palavras para não as errar”; “acompanhar as palavras com o dedo para não me atrapalhar” e “procurar estar muito concentrado para perceber o que me pediam” são as estratégias mais utilizadas pelos inquiridos. São ainda apontadas outras, como: utilização de mnemónicas e decorar palavras na íntegra; usar sempre cores para ajudar a decorar e relacionar matérias; ajuda por parte dos pais e de explicações privadas.

PALAVRAS-CHAVE: dislexia, dificuldades de aprendizagem, estratégias de superação

ABSTRACT

Reading and writing skills are considered extremely important in current society. However, many dyslexic people can overcome school and achieve promising futures working in several fields despite their difficulties in these domains.

Some researchers believe that dyslexic people are more probably to be well succeeded as they learn by conventional means, they show more creativity and develop an ability to deal with their problems in a more effective way.

Having these issues in mind, we want to understand the strategies used in this process, most of times of learning to learn.

The questionnaire was used as a mean to collect the information needed. It was answered by twenty-five individuals, although we had the ambition to have been answered by more people.

By the results it was stated that “writing several times the same word as to get it right”; “follow the words with your finger” and “ stay focused to understand what was asked” are the most used strategies by the enquirers. Others used mnemonics and memorize words; using always the same colors to relate things are also used as well as the parent’s help and tutorial classes.

KEY-WORDS: dyslexia, learning disabilities, overcoming strategies.

ABREVIATURAS, SIGLAS, SÍMBOLOS

APDIS – Associação Portuguesa de Dislexia

ABD – Associação Brasileira de Dislexia

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DA – Dificuldade de Aprendizagem

DEA – Dificuldades Específicas de Aprendizagem

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEI – Programa Educativo Individual

QI – Quociente de Inteligência

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

ÍNDICE GERAL

Introdução -----	14
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO -----	17
CAPÍTULO I – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DISLEXIA -----	18
1. Abordagem às Dificuldades de Aprendizagem -----	18
1.1 Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem -----	19
1.2 Características associadas às crianças com Dificuldades de Aprendizagem -----	22
1.3 Dificuldades de Aprendizagem Específicas -----	27
2. Definição de dislexia -----	28
2.1 Tipos e subtipos de dislexia -----	29
2.2 Diagnóstico da dislexia – Indicadores -----	32
2.3 Tratamento/reeducação de disléxicos -----	39
3. Importância da Neurociência na Educação -----	41
3.1 Como conhecer o cérebro dos disléxicos -----	42
3.2 Como Funciona o Cérebro dos Disléxicos durante a Leitura -----	44
CAPÍTULO II – SISTEMA EDUCATIVO E DISLEXIA -----	47
1. A Escola e a educação inclusiva -----	47
1.1 Estratégias e práticas de educação inclusiva -----	50
1.2 O sistema educativo face a alunos disléxicos -----	53
2. Os Professores e a dislexia -----	57
2.1 Atitude dos professores face a alunos disléxicos -----	59
CAPÍTULO III – A DISLEXIA NA VIDA ADULTA -----	64
1. A dislexia no adulto -----	64

1.1 Viver com dislexia – consequências-----	66
PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO -----	70
CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO -----	71
1. Explicitação e relevância da situação-problema -----	71
2. Questão de partida -----	72
3. Subquestões de investigação -----	72
4. Objetivo geral -----	73
5. Objetivos específicos do estudo -----	73
6. Metodologia -----	73
6.1 Natureza do estudo -----	73
6.2 Dimensão da amostra -----	74
6.3 Instrumento de recolha de dados -----	74
6.3.1 Inquérito por questionário -----	74
6.3.1.1 Organização do questionário -----	75
6.4 Procedimento -----	76
CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS -----	77
1. Apresentação dos resultados -----	76
2. Discussão dos resultados -----	92
3. Limitações ao estudo -----	101
Conclusões -----	102
Bibliografia -----	104
Webgrafia -----	106
Legislação -----	109
Apêndices -----	110

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Categorias das D.A. -----	23
Quadro 2: Tipos de Dislexia -----	28

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Áreas do cérebro que intervêm no processo de leitura	45
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Que idade tem? -----	76
Gráfico 2 – O seu género é... -----	77
Gráfico 3 – Quais as suas habilitações académicas? -----	77
Gráfico 4 – Qual é a sua situação profissional atual?-----	78
Gráfico 4.1 – Profissões -----	79
Gráfico 5 – Há quanto tempo sabe que é disléxico? -----	80
Gráfico 6 – Como lhe explicaram o seu problema? -----	80
Gráfico 7 – Como soube que as suas dificuldades se deviam à dislexia? -----	81
Gráfico 8 – Na escola, em que ano se começou a aperceber que tinha dificuldades diferentes das dos seus colegas? -----	82
Gráfico 9 – Quais eram as suas dificuldades? -----	83
Gráfico 10 – O que lhe diziam/faziam os professores, perante essas dificuldades? -----	84
Gráfico 11 – Como costumava ultrapassar essas dificuldades? -----	85
Gráfico 12 – O que o/a levou a seguir em frente? -----	86
Gráfico 13 - Considera que os professores estão preparados para lidar com um aluno disléxico? -----	87
Gráfico 14 - Em sua opinião, quais os aspetos que considera mais importantes na escola para uma resposta educativa adequada às crianças com dislexia? -----	90

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se no propósito da dissertação de mestrado com o tema: dislexia – aprender a aprender.

Este estudo constitui, também, um desafio pessoal, que se iniciou com a realização da pós-graduação em Educação Especial, por defender os princípios da escola inclusiva e acreditar verdadeiramente na educabilidade de todos os alunos.

Assim o prevê a legislação portuguesa:

“No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, do que decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas para todos os indivíduos.” (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro)

O presente trabalho pretende constituir uma abordagem específica ao tema da dislexia, no que diz respeito às estratégias de compensação implementadas pelo próprio disléxico, tendo em vista a superação de dificuldades de aprendizagem.

Este trabalho tem como pressuposto a aplicação de questionários a disléxicos adultos, no sentido de aferir estratégias compensatórias por eles usadas e, deste modo, conhecer formas de melhor intervir junto de outros com a mesma problemática. Percebendo os mecanismos de superação de dificuldades, utilizadas com sucesso por outros, poder-se-á usar essa informação para dotar o ensino de novas metodologias capazes de atenuar as frustrações e fracassos que, desde sempre, empurraram para fora do sistema aqueles que não conseguem superar por si, ou através de apoios, as muitas dificuldades que encontram.

O estudo da dislexia vem suscitando, desde há muito tempo, o interesse de psicólogos, professores e outros profissionais envolvidos na investigação dos fatores implicados no sucesso e/ou insucesso escolar das crianças disléxicas.

O último estudo conhecido em Portugal, realizado por Ana Paula Vale, docente e investigadora da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), aponta para que 5,4% da população escolar no 1º Ciclo tenha dislexia¹.

Neste sentido, cabe ao professor/educador estar atento, ter conhecimentos para poder atuar face às dificuldades apresentadas pela criança, já que a existência nas escolas, de alunos com dificuldades de aprendizagens específicas, nomeadamente a dislexia, implica por parte dos docentes, hábitos de reflexão, de atualização e de aprofundamento dos seus conhecimentos nesta área.

Em função dos objetivos que visamos alcançar, consideramos uma boa opção que o presente trabalho seja dividido em duas partes fundamentais: A Parte I – dedicada ao Enquadramento Teórico e a Parte II – referente ao Enquadramento Empírico. Cada uma destas partes é ainda subdividida em capítulos, que passamos a enunciar e a descrever de forma mais sucinta.

No Capítulo I são relacionadas as dificuldades de aprendizagem e a dislexia. Para tal, é feita uma abordagem às D.A, contemplando a sua etiologia, bem como, as características associadas às crianças com D.A. É, também, feita uma comparação entre dificuldades de aprendizagem gerais e específicas. De seguida, é apresentada a definição de dislexia, fazendo-se alusão aos seus tipos e subtipos, indicadores de diagnóstico, assim como, formas de tratamento/reeducação. Para finalizar, é abordada a importância da neurociência na educação, como se conhece o cérebro dos disléxicos e como este funciona durante o processo de leitura.

No Capítulo II é abordada a relação entre o sistema educativo e a dislexia. Inicialmente é descrita a relação entre a escola e a educação inclusiva, abordando-se, para tal, estratégias e práticas de educação inclusiva e a visão do sistema educativo face a alunos disléxicos. Seguidamente é considerada a relação entre os professores e a dislexia, clarificando-se a atitude dos professores face a alunos disléxicos.

¹ In UTAD Newsletter (2000). Retirado de http://www.utad.pt/vPT/Area2/OutrasUnidades/GabineteComunicacaoImagem/Newsletter/Documents/newsletter_n0.pdf

O Capítulo III é dedicado à dislexia na vida adulta, sendo abordados alguns constrangimentos que os seus portadores vivenciam, como consequência dessa mesma problemática.

O Capítulo IV é direcionado para o enquadramento empírico, sendo abordadas as várias fases da investigação: explicitação e relevância da situação-problema; questão de partida, subquestões de investigação; objetivos e metodologia. Ao abordar a metodologia são explicitados: a natureza do estudo; dimensão da amostra; instrumento de recolha de dados e sua organização e, por último, o procedimento adotado.

No Capítulo V é feita a análise e discussão dos dados obtidos na investigação, sendo, ainda, apontadas as limitações a que o estudo esteve sujeito.

Finalmente, serão abordadas as conclusões obtidas ao longo deste trabalho.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DISLEXIA

Neste capítulo, pretendemos estudar uma dificuldade específica de aprendizagem, mais precisamente a dislexia. Contudo, devido à complexidade desta problemática, com inúmeras e diversificadas abordagens, consideramos pertinente iniciar este estudo por uma explanação alusiva às D.A., diferentes definições, sua etiologia, bem como as características associadas aos seus portadores.

1. ABORDAGEM ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

No sentido etimológico, o termo dificuldade significa dispersão ou desvio em relação ao que há a fazer. “*Dificuldades são, portanto, obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar*” (Rebelo, 1993, p.70).

Ainda seguindo o pensamento do mesmo autor, na aprendizagem formal, isto é, aquela que tem lugar nas escolas, dificuldades são obstáculos que os alunos encontram no seu processo de escolarização, na captação e assimilação dos conteúdos de ensino.

A história das dificuldades de aprendizagem revela um interesse crescente e uma tomada de atenção permanente por parte de uma variedade de profissionais – educadores, psicólogos, médicos, terapeutas, nutricionistas, pais e tantos outros –, todos eles empenhados no estudo de processos que respondessem às necessidades das crianças cujos comportamentos eram incompatíveis com uma aprendizagem típica. Esta explosão de interesses resultou num conjunto de teorias, todas elas orientadas para o estudo de características e para a elaboração de uma definição que pudesse explicar esse afastamento de *uma aprendizagem típica*, por parte de um grupo significativo de crianças (Correia (1991)², Cit. in Correia (2007)³.

² Correia, L. M. *Dificuldades de aprendizagem: contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses, 1991.

³ In Rev. bras. educ. espec. vol.13 no.2 Marília May/Aug. 2007. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200002&script=sci_arttext

Foi a partir dos anos 60 que se deu um maior ênfase ao estudo das D.A. e têm sido várias as definições publicadas e vários têm sido os investigadores que se têm debruçado sobre tal problemática.

Segundo Correia (2007)⁴, o termo D.A. foi utilizado pela primeira vez por Kirk⁵ em 1962. Este definia-as como “um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento, e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos”.

De acordo com Correia & Martins (2000) podemos encontrar a aplicação do termo DA em dois sentidos, o lato e o restrito. No que diz respeito ao sentido lato, encontramos situações generalizadas de carácter temporário ou permanente que influenciam o sucesso escolar dos alunos. Quanto ao sentido restrito, referimos uma incapacidade ou uma disfunção que compromete a aprendizagem numa ou mais áreas escolares valorizadas pelo sistema educativo, podendo ainda focar a área sócio emocional.

No sistema de ensino português, não existe uma definição concetual ou operacional de D.A. Estas não são oficialmente reconhecidas como uma categoria no universo das NEE e os alunos que as apresentam encontram-se perdidos entre o sistema de ensino dito regular e o especial. “De facto, as D.A. (Dificuldades de Aprendizagem) têm sido uma área obscura, onde tem estado inseridos todos os problemas, desde os pedagógicos, muitas vezes inadequados, à enorme variedade de fatores estranhos ao processo ensino/aprendizagem.” Serra, H., Estrela, M. (2007, p.97)

1.1 ETIOLOGIA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Sabendo-se que as D.A. são uma realidade frequente no meio escolar conhece-se ainda pouco sobre a sua etiologia.

⁴ In Rev. bras. educ. espec. vol.13 no.2 Marília May/Aug. 2007. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200002&script=sci_arttext

⁵ Kirk, S.A. *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin, 1962, p.263

Dada a variedade de manifestações que se incluem neste termo, a opinião mais generalizada é a de que existem múltiplas causas para explicar a sua origem, no entanto, o mais provável é que na maior parte dos casos a etiologia seja desconhecida ou então muito difusa.

De acordo com Martín (1994), as três teorias mais explicativas são as que se seguem:

- 1 – Teorias baseadas num enfoque neurofisiológico;
- 2 – Teorias percetivo-motoras;
- 3 – Teorias psicolinguísticas e cognitivas.

As teorias baseadas num enfoque neurofisiológico tentam encontrar uma relação entre os diversos problemas ou D.A. e disfunções ou lesões do sistema nervoso central, isto é, entendem o comportamento humano em função do funcionamento neurológico e cerebral do indivíduo.

As teorias percetivo-motoras procuram relacionar as D.A. com uma série de deficiências de tipo motor e percetivo que existem nos sujeitos.

Por sua vez, as teorias psicolinguísticas e cognitivas consideram que as D.A. se devem a deficiências nas funções do processamento psicológico, ou seja, a insuficiências referentes aos processos pelos quais a informação sensorial é codificada, armazenada, elaborada e recuperada.

Estas mesmas teorias consideram assim três causas para as D.A.:

- D.A. que aparecem devido a falhas na receção da informação adequada;
- D.A. como consequência de falhas na produção adequada da informação;
- D.A. que surgem como consequência dos conteúdos irrelevantes que existem na informação a aprender, visto que é com base nestes que se desordena a informação impedindo, deste modo, o indivíduo de poder efetuar uma adequada codificação da mesma.

Segundo Smith (2001), as causas das dificuldades de aprendizagem são fundadas em fatores biológicos, sendo que estes podem ser divididos em quatro categorias:

- Lesão cerebral: Qualquer dano causado ao cérebro durante a gestação, parto ou pós-parto, através de acidentes, hemorragias, tumores, meningite, exposição a substâncias químicas entre outros.

- Alterações no desenvolvimento cerebral: Perturbação ocorrida em qualquer ponto do processo contínuo de ativação neural, ocasionando o não desenvolvimento normal de alguma parte do cérebro. Podemos citar como exemplo a dislexia, que consiste em sérias dificuldades de leitura e, conseqüentemente, de escrita, apesar da criança apresentar normal inteligência normal. Geralmente a dislexia apresenta-se associada a outros distúrbios como dificuldade de memorização.

- Desequilíbrios neuro químicos: Dissonância entre os neurotransmissores (mensageiros químicos), causando a má comunicação entre as células cerebrais, acarretando prejuízo à capacidade de funcionamento do cérebro.

- Hereditariedade: Herança genética, ou seja, transmissão de caracteres biológicos aos descendentes.

No entanto, seja qual for o fator biológico a contribuir para a dificuldade de aprendizagem, o ambiente mostra-se como fator decisivo, podendo facilitar ou complicar o quadro do portador da mesma. Conforme refere Smith (2001) “Embora supostamente as dificuldades de aprendizagem tenham uma base biológica, com frequência é o ambiente da criança que determina a gravidade do impacto da dificuldade”.

Deste modo, o ambiente escolar, familiar e social exerce influência direta não só no comportamento das crianças como também em suas atitudes e posturas diante dos problemas.

De acordo com Fonseca (2007)⁶, os indivíduos com D.A., portadores de um potencial intelectual dito médio, sem perturbações visuais ou auditivas, motivados em aprender e inseridos num processo de ensino eficaz para a maioria, revelam dificuldades inesperadas em vários tipos de aprendizagem, sejam:

- de índole escolar e/ou académica, isto é, simbólica ou verbal, como aprender a ler, a escrever e a contar;

- de índole psicossocial e/ou psicomotora, isto é, não simbólico ou não verbal, como aprender a orientar-se no espaço, a andar de bicicleta, a desenhar, a pintar, a interagir socialmente com os seus pares, etc.

⁶ In Rev. psicopedag. vol.24 no.74 São Paulo 2007. Retirado de:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862007000200005&script=sci_arttext

O mesmo autor refere ainda que, pesquisas internacionais têm convergido em alguns consensos sobre o fenómeno das D.A., como, por exemplo:

- A sua diversificação, embora cerca de 80% se enfoquem na dislexia e na disgrafia;
- A sua ocorrência em todos os níveis de QI e em todos os níveis socioeconómicos;
- O seu envolvimento genético e a sua constatação em várias gerações na mesma família;
- A sua comorbilidade, especialmente com a epidemia silenciosa dos déficits de atenção, com ou sem hiperatividade;
- Os seus sinais de discrepância entre o potencial de aprendizagem normal e o seu aproveitamento escolar abaixo do normal;
- As suas estruturas cerebrais atípicas (assimetrias hemisféricas, ectopias, displasias, etc.);
- Os seus pré-requisitos linguísticos (fonológicos, morfológicos, semântico sintáxicos, léxicos, etc.);
- Os seus pré-requisitos cognitivos (conhecimento básico e processamento de informação: input - integração/planificação - output - feedback.) com fraca automatização decodificativa e codificativa (hipótese de disfunção cerebral e vestibular);

1.2 CARACTERÍSTICAS ASSOCIADAS ÀS CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

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

Sendo as crianças com D.A. um grupo de difícil definição e classificação e bastante heterogéneos em termos de problemas específicos, é possível encontrar-se características genéricas que os identificam, quer a nível cognitivo, quer a nível social ou emocional.

As crianças com Dificuldades de Aprendizagem, para além de demonstrarem dificuldade nas áreas académicas, traduzidas em problemas ao nível de diferentes domínios (expressão e compreensão oral, expressão e compreensão escrita, leitura, cálculo matemático, entre outros), apresentam outras características, que parecem ser mais comuns neste grupo do que nas crianças sem dificuldades, tais como problemas de memória, problemas perceptivos e problemas linguísticos.

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

Quadro 1: Categorias das D.A.

Categorias	Definição
Auditivo-linguística	Prende-se com um problema de perceção que, frequentemente, leva o aluno a ter dificuldade na execução ou compreensão das instruções que lhe são dadas. Não é, portanto, um problema de acuidade auditiva (o aluno consegue ouvir bem), mas sim de compreensão/perceção daquilo que é ouvido.
Visuo-espacial	Envolve características tão diversas como uma inabilidade para compreender a cor, para diferenciar estímulos essenciais de secundários (problemas de figura-fundo) e para visualizar orientações no espaço. Assim, aqueles alunos que apresentem problemas nas relações espaciais e direcionais têm frequentemente dificuldades na leitura, começando, por exemplo, por ter problemas na leitura das letras b e d e p e q (reversões
Motora	Aqui o aluno que apresenta DA ligadas à área motora tem problemas de coordenação global ou fina ou, mesmo, de ambas, visíveis quer em casa quer na escola, criando, tantas vezes, problemas na escrita e no uso do teclado e do rato de um computador.

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

Fonte: Correia (2004)

De acordo com Fonseca (2007)⁷, todo o processo de interação da criança ou do jovem, desde que nasce até que entra para as instituições escolares, é a chave determinante para identificar sinais de risco que interferem com a maturidade e qualidade dos pré-requisitos que podem tender, mais tarde, para as D.A. ao longo do percurso escolar.

Assim, segundo este autor, a identificação precoce das D.A. no ensino pré - primário, ou mesmo antes, constitui, portanto, uma das estratégias profiláticas e preventivas mais importantes para a redução e minimização dos seus efeitos, pois, neste período crítico de desenvolvimento, a plasticidade neuronal é maior, o que quer dizer que os efeitos de uma intervenção compensatória e em tempo útil podem ter consequências muito positivas nas aprendizagens posteriores.

Seguem-se os sinais mais importantes que devem, segundo este autor, causar preocupação:

⁷ In Rev. psicopedag. vol.24 no.74 São Paulo 200. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862007000200005&script=sci_arttext

- Durante os anos da pré-escola:

- Esquecimento;
- Dificuldades de expressão linguística;
- Inversão de letras (escrita do nome em espelho);
- Dificuldades em lembrar as letras do alfabeto;
- Dificuldades em recuperar a sequência das letras do alfabeto;
- Se há alguma história de DA na família;
- Dificuldades psicomotoras (tonicidade, postura, lateralidade, somatognosia, estruturação e organização do espaço e do tempo, ritmo, praxia global e fina, lentidão nas autossuficiências);
- Dificuldades nas aquisições básicas de atenção, concentração, interação, afiliação e imitação;
- Confusão com pares de palavras que soam iguais (por exemplo: nó-só; tua-lua, vaca-faca; etc.);
- Dificuldade em nomear rapidamente objetos e imagens;
- Dificuldades em reconhecer e identificar sons iniciais e finais de palavras simples;
- Dificuldades em juntar sons (fonemas) para formar palavras simples;
- Dificuldades em completar palavras e frases simples;
- Dificuldades em memorizar e reproduzir números, sílabas, palavras, pseudo-palavras, frases, pequenas histórias, lengalengas, etc.

- Durante os primeiros anos da escolaridade:

- Relutância em ir à escola e em aprender a ler;
- Sinais de desinteresse e de desmotivação pelas tarefas escolares;
- Dificuldade em aprender palavras novas;
- Dificuldades em identificar e nomear rapidamente letras e sílabas;
- Dificuldades grafo motoras (na cópia, na escrita, no colorir e no recortar de letras);
- Dificuldades com sons de letras (problemas de compreensão fonológica);
- Memória fraca;
- Dificuldades psicomotoras;
- Perda frequente e desorganização sistemática dos materiais escolares, etc.

- Depois de dois anos de escolaridade (2º ano do 1º Ciclo):

- Leitura hesitante, lenta e amelódica;
- Dificuldades em resumir o texto lido (reconto);
- Dificuldades em identificar os locais, os cenários, os atores, os eventos, a narrativa, o princípio e o fim da história;
- Frequentes repetições, confusões, bloqueios e compassos no processamento de informação;
- Frequentes adições, omissões, substituições, inversões de letras em palavras;
- Paralexias (ler navio por barco);
- Fracas estratégias de abordagem, discriminação, análise e síntese de palavras;
- Fraca compreensão fonológica e fragmentação silábica de palavras;
- Dificuldades em reconhecer a localização de fonemas nas palavras;
- Dificuldades em recuperar detalhes e pormenores do texto;
- Dificuldades em desenvolver conclusões;
- Dificuldades no ditado de palavras e pseudo-palavras do nível de escolaridade.

- No fim do 1º Ciclo de escolaridade:

- Continua a evidenciar todas as dificuldades acima referidas;
- Problemas de comportamento e de motivação pelas atividades escolares;
- Frustração e fraca autoestima;
- Problemas de estudo e de organização;
- Fracas funções cognitivas de atenção, processamento e planificação;
- Fraco aproveitamento escolar;
- Pode evidenciar habilidades fora dos conteúdos escolares.

- Durante os anos do 2º e 3º ciclos de escolaridade:

- Continua a evidenciar todas as dificuldades acima referidas;
- Dificuldades em concluir os trabalhos de casa;
- Hábitos de leitura, de escrita e de estudo muito vagos;
- Fraco conhecimento global;
- Iliteracidade e inumeracidade;
- Mais tempo para terminar testes ou avaliações escritas;
- Provação cultural, etc.

Fonseca (2007) refere, ainda, que a avaliação no âmbito das DA terá de ser de índole multi e transdisciplinar, envolvendo em termos ideais no mínimo, as componentes médica, psicológica e pedagógica, exercida por profissionais especializados.

1.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

Começamos por fazer uma distinção entre dificuldades gerais e específicas de aprendizagem da leitura.

Conforme nos refere Rebelo (1993) e Lopes (2000), as dificuldades gerais de aprendizagem resultam de fatores exteriores ao indivíduo ou a ele inerentes. São então causadas por situações adversas à aprendizagem normal, como é o caso da instabilidade familiar, dos meios socioeconómicos desfavorecidos, das pedagogias e didáticas deficientes, entre outros.

Citoler (1996), também sugere que nas dificuldades gerais de aprendizagem da leitura encontramos crianças com algum tipo de deficiência física ou sensorial, crianças com capacidades cognitivas limitadas e crianças que sofrem de privações socioculturais e bloqueios afetivos que conduzem a uma ausência de oportunidades de aprendizagem adequadas.

Podemos, então, concluir que os alunos que apresentam estas características, não revelam dificuldades específicas de leitura, tratando-se de problemas de aprendizagem resultantes de várias causas visíveis, podendo as mesmas ser intrínsecas ou extrínsecas ao indivíduo.

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

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

As crianças com dificuldades de aprendizagem específicas, na opinião de Fonseca (2004) e Correia (2008), apesar de não terem problemas de acuidade auditiva, manifestam

desordens do processamento da informação, que podem ocorrer ao nível das funções recetivas, ou seja, na discriminação auditiva, na identificação fonética, e na síntese auditiva; das funções integrativas, isto é, no completamento de palavras e frases, na memória de curto e médio termo, na associação auditiva, entre outras, e, ou das funções expressivas como a articulação, o vocabulário, a narração de histórias, etc.

As dificuldades de aprendizagem específicas manifestam-se quer na leitura - dislexia, quer na escrita - disgrafia e disortografia, quer ao nível da matemática - discalculia, repercutindo-se tanto a nível académico como sócio afetivo.

2. DEFINIÇÃO DE DISLEXIA

Do ponto de vista etimológico, o termo dislexia deriva da língua grega, significando “dificuldade com palavras”, (dys = dificuldade) e (lexis = palavras).

Uma revisão pela bibliografia aponta-nos uma grande diversidade de opiniões, quer em relação à noção de dislexia, quer aos critérios usados para classificar eventuais subgrupos de disléxicos.

À medida que se foi estudando a problemática e se esclareceram algumas etiologias, foi possível perceber que a dislexia não era só “um problema grave de leitura”. Pois, ao falarmos de dislexia, estamo-nos a referir não só a problemas de leitura, mas também a problemas na escrita, nas relações espaciais, na obediência a instruções, na sequência temporal, na capacidade de memorização, entre outros problemas que afetam os indivíduos disléxicos e que tanto transtorno lhes causam na sua vida diária.

Grande parte dos autores é unânime ao afirmar que o termo dislexia engloba uma dificuldade na leitura e conseqüentemente dificuldades de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras, problemas de ordenação, ritmo, compreensão e de estruturação das frases afetando tanto a leitura como a escrita.

A Associação Internacional de Dislexia, em 2003⁸, define dislexia como sendo:

⁸ cit. in Pereira (2011, p. 5)

“Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Défice Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais”

Segundo Fonseca (2009) trata-se de uma inesperada dificuldade de aprendizagem, e não incapacidade, e muito menos doença, considerando-se a inteligência média e superior do indivíduo e a oportunidade educacional em que ele se encontra integrado. O Quociente Intelectual (QI) a ser considerado como critério seletivo deverá ser igual ou superior a 80, mas a literatura especializada ilustra casos de dislexia com indivíduos portadores de $QI > 115$ ou superior. Quanto à oportunidade educacional, o critério seletivo deverá considerar o processo ensino-aprendizagem onde o indivíduo se encontra integrado com condições pedagógicas suficientes. Tal processo deve ser considerado, portanto, adequado e eficaz para a maioria dos indivíduos, ou seja, não poderá ocorrer nele nenhum sinal de dispedagogia.

O mesmo autor refere ainda que, deste modo, a dislexia não é, portanto, sinónimo de um QI baixo, pois pode ocorrer em todos os seus níveis, ou de disfunções visuais e auditivas detetadas por meios médicos convencionais. Também não deve ser considerada na sua definição a evidência manifesta de falta de motivação para aprender a ler, ou da presença de condições socioeconômicas desfavoráveis e desviantes.

2.1 TIPOS E SUBTIPOS DE DISLEXIA

Segundo Citoler (1996), em primeiro lugar há que fazer uma distinção entre as dislexias adquiridas e as dislexias evolutivas ou de desenvolvimento.

As dislexias adquiridas são aquelas que caracterizam os indivíduos que já foram leitores competentes, mas que por consequência de uma lesão cerebral, perderam essa habilidade.

As dislexias evolutivas ou de desenvolvimento são as que caracterizam os indivíduos que revelam, desde o início da aprendizagem da leitura, dificuldades neste processo.

A principal diferença entre as dislexias adquiridas e as dislexias evolutivas é que, no caso das primeiras, regista-se um acidente que afetou a área cerebral que desencadeia uma dificuldade na leitura e, no caso das segundas, não há na história do indivíduo registos que nos levem a estabelecer uma relação causal e, portanto, têm causas desconhecidas.

Com base no quadro que se segue podemos encontrar três tipos de dislexias quer para a dislexia adquirida, quer para a dislexia evolutiva ou de desenvolvimento.

Quadro 2: Tipos de Dislexia

Dislexia Adquirida	Fonológica: Dificuldade no uso do procedimento subléxico por lesão cerebral. Superficial: Dificuldade no uso do procedimento léxico por lesão cerebral. Profunda: Dificuldades no uso de ambos os procedimentos.
Dislexia Evolutiva	Fonológica: Dificuldade na aquisição do procedimento subléxico por problemas fonológicos, percetivo-visuais e neurobiológicos. Superficial: Dificuldade na aquisição do procedimento léxico por problemas fonológicos, percetivo-visuais e neurobiológicos. Mista: Dificuldade na aquisição de ambos os procedimentos por problemas fonológicos, percetivo-visuais e neurobiológicos.

Fonte: Citoler (1996)

Assim, segundo este autor, quanto às dislexias adquiridas encontramos dislexias de tipo fonológico, de tipo superficial e de tipo profunda.

Na dislexia fonológica, os indivíduos por terem dificuldades no uso da via sublexical, leem através da via léxica ou direta e, como tal conseguem ler as palavras que lhes são familiares e palavras regulares, mas têm dificuldade na leitura de pseudo-palavras.

Na dislexia superficial, ao contrário da anterior, os indivíduos por terem dificuldades no uso da via lexical, leem através da via sublexical ou indireta e, como tal conseguem ler as palavras regulares, palavras familiares e não familiares, mas têm dificuldade na leitura de palavras irregulares, não conseguindo reconhecer uma palavra como um todo.

Por fim, na dislexia profunda, os indivíduos por terem dificuldades no uso de ambas as vias, quer lexical, quer sublexical, leem mediante o uso do significado das palavras e, como tal, têm dificuldades na leitura e em aceder ao significado das palavras.

No que diz respeito às dislexias evolutivas ou de desenvolvimento encontramos uma dislexia de tipo fonológico, de tipo superficial e de tipo misto onde as características de cada uma delas se assemelham aos tipos de dislexia adquirida, anteriormente mencionados.

Nas dislexias evolutivas ou de desenvolvimento são excluídos problemas como alterações emocionais, contexto socioculturalmente desfavorecido, carências de oportunidades educativas adequadas ou um desenvolvimento insuficiente da linguagem oral.

No entanto, a existência de subtipos na dislexia evolutiva ou de desenvolvimento tem sido alvo de posturas diferentes. De qualquer forma, é consensual que na leitura serão utilizados os dois procedimentos, o sublexical e o lexical, surgindo uma dislexia fonológica, quando a dificuldade se situa ao nível sublexical, uma dislexia superficial, quando a dificuldade se situa ao nível lexical ou uma dislexia mista, quando a dificuldade se situa tanto na via lexical como sublexical.

Em investigações mais recentes e após uma análise qualitativa dos padrões de leitura e ortografia a dislexia é dividida, segundo Torres et Fernandez (2001), em três tipos: a dislexia “disfonética” ou auditiva; a dislexia “diseidética” ou visual e a dislexia “aléxica” ou visuoauditiva.

Sendo a dislexia “disfonética” a mais frequente, tem como principal característica e a dificuldade de integração letra – som, isto é, a soletração não se assemelha à palavra lida. O erro mais visível é a substituição semântica, com alteração de uma palavra por outra de sentido semelhante (ex.: *pasta* por *mala*).

A dislexia “diseidética” é caracterizada por uma deficiência primária na perceção de palavras completas. O erro mais comum é a substituição de uma palavra ou fonema por outra de sonoridade idêntica (ex.: *apertar* por *apartar*).

Por fim a dislexia “aléxica” onde o indivíduo manifesta uma quase total incapacidade para a leitura. Esta verifica-se tanto na análise fonética das palavras como na perceção de letras e palavras completas.

De acordo com mesmas autoras, acima referidas, foram identificados dois subtipos de dislexia de desenvolvimento (evolutivas): a “audiolinguística” e a “visuoespacial”.

Os indivíduos com dislexia “audiolinguística” revelam atraso na linguagem, perturbações articulatórias – dislalias -, dificuldades em nomear objetos – anomia -, e erros na leitura e na escrita, por problemas nas correspondências grafemas – fonemas.

Os disléxicos “visuoespaciais” apresentam dificuldades de orientação esquerda/direita, de reconhecimento de objetos familiares pelo tato, fraca qualidade da letra e erros de leitura e escrita que indicam falhas na codificação da informação visual, como por exemplo escrita invertida ou em espelho.

2.2 DIAGNÓSTICO DA DISLEXIA – INDICADORES

Segundo Teles (2004)⁹ a identificação de um problema é a chave que permite a sua resolução. Refere ainda que a identificação, sinalização e avaliação das crianças que evidenciam sinais de futuras dificuldades, antes do início da escolaridade, permite a implementação de programas de intervenção precoce que irão prevenir ou minimizar o insucesso.

O processo de avaliação é denominado por Correia (2003)¹⁰ de uma *avaliação compreensiva* que deve ser sempre efetuada por uma equipa interdisciplinar na medida em que a dislexia é uma problemática complexa que requer o trabalho conjunto de vários especialistas – professores especializados de educação especial, psicólogos, neurologistas, terapeutas, técnicos do serviço social, etc. – que permita a formulação de um diagnóstico fiável, que terá como consequência a elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI).

Segundo o mesmo autor, através do processo de *avaliação compreensiva* deve proceder-se à determinação da acuidade auditiva e visual do aluno e do seu estado geral de

⁹ Dislexia: Como identificar? Como intervir? In: *Revista Portuguesa de Clínica Geral* - Dezembro de 2004. Retirado de <http://www.drealentejo.pt/upload/0%20-%20DISLEXIA%20-%20Como%20Identificar%20-%20Como%20Intervir%20-%20Atualizado.pdf>

¹⁰ Correia, L. M. (2003). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora. Citado em “A criança disléxica e a escola”, retirado de: <http://pt.scribd.com/doc/85876310/6/COMO-DIAGNOSTICAR-UMA-CRIANCA-DISLEXICA>

saúde. Seguidamente deve-se obter os resultados da avaliação da capacidade intelectual, das capacidades verbais e não-verbais estabelecendo uma comparação com a sua realização académica e social. Em termos de competências adquiridas nas várias áreas académicas e socio emocional, é importante definir o nível de realização escolar do aluno. Interessa também obter informações quanto à perceção visual e auditiva, à lateralidade e memória, à consciência fonológica à fala e ao processamento da informação em geral, essencialmente no que concerne ao tempo que o aluno leva desde a receção até à expressão da informação.

A dislexia é considerada uma perturbação da linguagem, cujas dificuldades têm origem no processamento fonológico. Deste modo, podem reconhecer-se algumas manifestações antes do início da aprendizagem da leitura formal.

Shaywitz (2008, p. 137-142) refere alguns sinais de alerta:

Indicadores de dislexia no início da infância

Os indicadores mais precoces envolvem essencialmente a linguagem falada. O primeiro indicador de um problema a nível da linguagem (e de leitura) pode ser o atraso na linguagem. Quando a criança começa a falar, deve procurar-se os seguintes problemas:

Nos anos de frequência do ensino pré-escolar

- Dificuldade em aprender problemas ou cantigas simples tradicionais.
- Falta de interesse por rimas.
- Palavras pronunciadas incorretamente; infantilismos persistentes.
- Dificuldade em aprender (e em recordar) nomes de letras.
- Não conseguir saber as letras do seu próprio nome.

Nos anos de frequência do ensino pré-escolar e ao longo do 1º ano do 1º ciclo

- Não compreender que as palavras podem ser decompostas.
- Incapacidade de aprender a associar letras a sons.
- Erros de leitura que não têm qualquer relação com os sons das letras.
- Incapacidade para ler palavras monossilábicas correntes ou para soletrar mesmo as mais simples, tal como tapete, gato, salto, sono.

- Queixas sobre a leitura ser difícil; a criança foge e esconde-se, quando chega a altura de ler.
- Histórico de problemas de leitura manifestados pelos pais ou pelos irmãos.

Para além dos problemas a nível da linguagem falada e da leitura, deve procurar também os seguintes indicadores de processo de raciocínio de nível superior:

- Curiosidade.
- Boa imaginação.
- Capacidade de compreender as coisas.
- Interesse intenso por novas ideias.
- Aceder ao significado geral das coisas.
- Boa compreensão de novos conceitos.
- Maturidade surpreendente.
- Vocabulário vasto e rico para o nível etário.
- Apreciar resolver quebra-cabeças.
- Talento para a construção de modelos.
- Excelente compreensão de histórias que são lidas ou contadas.

Indicadores de dislexia a partir do 2º ano

Problemas na linguagem falada:

- Incorreta articulação de palavras longas, desconhecidas ou complicadas; distorção de palavras – deixando de fora partes de palavras ou confundindo a sequência dos elementos que compõem as palavras: por exemplo: *alumínio* torna-se *amulínio*.
- Expressão verbal não fluente – pausas ou hesitações frequentes, imensos *hum* enquanto fala, não há lugar a enunciados fluidos e sem tensão.
- Uso de vocabulário impreciso, tal como referências vagas a *coisas*, em vez de usar o nome do objeto.
- Incapacidade para encontrar a palavra certa, confundindo também palavras cuja fonia é idêntica: *humanidade* em vez de *humidade*.

- Necessidade de tempo para elaborar uma resposta oral ou incapacidade de dar uma resposta oral rápida, quando interpelado.
- Dificuldade em recordar partes isoladas de informação escrita (decorar) – dificuldades em recordar datas, nomes, números de telefone, listas aleatórias.

Problemas na leitura:

- Progressos muito lentos na aquisição de competências de leitura.
- Falta de uma estratégia para ler palavras novas.
- Dificuldade em ler palavras *desconhecidas* (novas, não familiares) que têm de ser silabadas; fazer tentativas não fundamentadas para adivinhar, quando está a ler uma palavra; falha em soletrar sistematicamente as palavras.
 - Incapacidade de ler pequenas palavras “funcionais”, tal como: *isso, um, em*.
 - Emperrar ao ler palavras multissilábicas ou não conseguir aproximar-se da soletração da palavra.
 - Omitir partes de palavras, ao ler; não conseguir descodificar componentes da palavra, como se alguém tivesse criado um vazio no interior da palavra (consível para conversível).
 - Tremendo medo de ler em voz alta; evitar ler em voz alta.
 - Leitura em voz alta cheia de substituições, omissões e incorreta articulação de palavras.
 - Leitura em voz alta sincopada e laboriosa, não suave ou fluente.
 - Leitura em voz alta sem inflexão e semelhante à leitura de um texto numa língua estrangeira.
 - Dependência do contexto para descobrir o significado do que é lido.
 - Melhor capacidade para compreender palavras *em contexto* do que para ler palavras *isoladas*.
 - Desempenho desproporcionalmente pobre em testes de escolha múltipla.
 - Incapacidade para terminar os testes dentro do tempo-limite.
 - Substituição de palavras do texto que não consegue pronunciar por palavras com o mesmo significado, como *carro* em vez de *automóvel*.
 - Ortografia desastrosa, com o uso de palavras que não se aproximam da sua real ortografia.

- Dificuldade em ler os enunciados de problemas de matemática.
- Leitura muito lenta e cansativa.
- Trabalho de casa que parece infundável ou pais frequentemente recrutados para ler.
- Caligrafia pouco escorreita, apesar de poder ter grande facilidade com o processador de texto – dedos ágeis.
- Extrema dificuldade em aprender uma língua estrangeira.
- Falta de gosto por ler; evitar ler livros ou mesmo uma frase.
- Evitar ler por prazer, leitura parece ser demasiado extenuante.
- A leitura torna-se mais precisa ao longo do tempo, apesar de continuar a faltar-lhe fluência e a ser laboriosa.
- Baixa autoestima, acompanhada por sofrimento nem sempre visível para os outros.
- História de problemas com a leitura, a ortografia e línguas estrangeiras em membros da família.

Para além destes sinais de existência de uma fragilidade fonológica, há indicadores da presença de pontos fortes em processos de raciocínio de nível superior:

- Excelentes aptidões a nível do pensamento: conceptualização, raciocínio, imaginação, abstração.
- Aprendizagem melhor conseguida através da compreensão do significado do que por memorização.
- Capacidade para ver a “imagem geral”.
- Elevado nível de compreensão do que lhe é lido.
- Capacidade para ler e compreender a um nível superior palavras muito praticadas e que pertencem a uma área de interesse especial.
- Progresso, quando uma área de interesse se torna mais especializada. Desenvolve então um conjunto de vocábulos que consegue ler.
- Vocabulário surpreendentemente sofisticado no domínio da linguagem recetiva.
- Excelência em áreas não dependentes da leitura, tal como matemática computadores e artes visuais, ou excelência em temas de ordem mais concetual, tal com filosofia, biologia, estudos sociais, neurociência e escrita criativa.

Indicadores de dislexia em jovens adultos e em adultos.

Problemas na linguagem falada:

- Persistência das dificuldades a nível da linguagem falada já inicialmente sentidas
- Pronuncia incorretamente nomes de pessoas e de lugares; confunde nomes cuja fonia é idêntica.
- Debate-se para recuperar palavras: “Estava na ponta da língua”.
- Não é prolixo, especialmente se posto em cheque.
- Vocabulário usado na linguagem falada mais reduzido do que o vocabulário que é estabelecido por via auditiva; hesitação em dizer em voz alta palavras que podem ser incorretamente articuladas.

Problemas na leitura:

- História, na infância, de dificuldade em ler e em soletrar.
- Leitura de palavras torna-se mais precisa ao longo do tempo, mas continua a exigir grande esforço.
- Falta de fluência.
- Embaraço causado pela leitura em voz alta; evita grupos de estudo ou discursar a partir de um texto escrito.
- Dificuldades em ler e em pronunciar palavras fora do comum, estranhas ou isoladas, tal como nomes de pessoas, nomes de ruas, de lugares, de pratos de um menu.
- Fadiga extrema provocada pela leitura.
- Leitura lenta da maior parte dos materiais: livros, manuais e legendas de filmes estrangeiros.
- Penalização em testes de escolha múltipla.
- Número de horas incharacteristicamente longo passado a ler materiais escolares ou relacionados com a escola.
- Sacrifício frequente da vida social para estudar.
- Preferência por livros com imagens, mapas ou gráficos.
- Preferência por livros com menos texto por página ou com grandes manchas de branco por página.

- Falta de predisposição para ler por prazer.
- Ortografia continua desastrosa; preferência por palavras menos complicadas que são mais fáceis de soletrar e escrever.
- Desempenhos particularmente pobres em tarefas que implicam decorar.

Indicadores de pontos fortes em processos de raciocínio de nível superior

- Os pontos fortes já visíveis em idade escolar mantêm-se.
- Elevada capacidade de aprendizagem.
- Notáveis progressos quando é concedido tempo extra em exames de escolha múltipla.
- Notável excelência quando se centra numa área altamente especializada, como medicina, direito, política, finanças, arquitetura ou ciências.
- Excelência na escrita, se o conteúdo for o mais importante e não a ortografia.
- Notável capacidade de estruturação na expressão de ideias e de sentimentos.
- Empatia e simpatia excepcionais e preocupação com os outros.
- Sucesso em áreas não dependentes de pura memorização.
- Talento para a concetualização de nível superior e capacidade para apresentar perspetivas originais.
- Pensamento que se orienta para a imagem geral.
- Inclinação para pensar para lá dos limites usuais.
- Notável capacidade de recuperação e de adaptação.

Teles (2004)¹¹ refere que: “é possível identificar a dislexia em crianças antes de iniciarem a aprendizagem da leitura, se estes sinais forem observados atentamente, bem como em jovens e adultos que atingiram um determinado nível de eficiência, mas que continuam a ler lentamente, com esforço e com persistentes dificuldades ortográficas”.

¹¹ Dislexia: Como identificar? Como intervir? In: *Revista Portuguesa de Clínica Geral* - Dezembro de 2004. Retirado de <http://www.drealentejo.pt/upload/0%20-%20DISLEXIA%20-%20Como%20Identificar%20-%20Como%20Intervir%20-%20Actualizado.pdf>

2.3 TRATAMENTO/REEDUCAÇÃO DE DISLÉXICOS

A Associação Internacional de Dislexia (AID) defende que a criança disléxica pode aprender a ler, a escrever e a desenvolver as suas capacidades especiais e talentos mediante a oferta de uma *educação apropriada* às suas características e necessidades.

Como tal, a AID acredita que os programas direcionados para as necessidades dos alunos com dislexia devem incluir *o ensino direto de conceitos e capacidades linguísticas, o ensino multissensorial, o ensino sistemático e ambientes estruturados e consistentes* (AID, 1993).

Quando um professor recebe um aluno disléxico na sua sala de aula, deverá acima de tudo ter a consciência de que ele é um aluno inteligente e capaz de aprender.

Em primeiro lugar, segundo Hennigh (2003), o docente deverá privilegiar métodos de ensino/aprendizagem multissensoriais, dado que os alunos com estas características aprendem melhor através do uso simultâneo e integrado das diferentes modalidades sensoriais. Em segundo lugar, o professor deve promover uma visão positiva de leitura já que este domínio é o mais frustrante para a maior parte dos alunos com dislexia. Em terceiro lugar, o professor deve tentar minimizar o efeito “rotulador” do diagnóstico da dislexia, que poderá afetar a autoestima da criança e diminuir tanto as expectativas que esta tem em relação a si própria, como as que o professor tem a respeito dela. Em quarto lugar, deverá haver uma promoção de padrões corretos de leitura (aluno/professor), a fim de servirem como modelos à criança com dislexia, no sentido de compensar e eliminar os padrões de leitura típicos deste distúrbio. Por fim deve haver um reforço por parte dos professores, das competências de leitura fundamentais, já que esta é a base do problema da criança disléxica.

Segundo Teles (2004)¹² estudos realizados por diversos investigadores mostraram que os métodos multissensoriais, estruturados e cumulativos são a intervenção mais eficiente.

¹² Dislexia: Como identificar? Como intervir? In: *Revista Portuguesa de Clínica Geral* - Dezembro de 2004. Retirado de <http://www.drealentejo.pt/upload/0%20-%20DISLEXIA%20-%20Como%20Identificar%20-%20Como%20Intervir%20-%20Atualizado.pdf>

A mesma autora refere ainda que, as crianças disléxicas, para além do défice fonológico apresentam dificuldades na memória auditiva e visual bem como dificuldade de automatização. Os métodos de ensino multissensoriais ajudam as crianças a aprender utilizando mais do que um sentido, enfatizam os aspetos cinestésicos da aprendizagem integrando o *ouvir e o ver*, com o *dizer e o escrever*.

A Associação Internacional de Dislexia, cit in Teles (2004)¹³ promove ativamente a utilização dos métodos multissensoriais, indicando os princípios e os conteúdos educativos a ensinar:

Aprendizagem Multissensorial: A leitura e a escrita são atividades multissensoriais. As crianças têm que olhar para as letras impressas, dizer, ou subvocalizar, os sons, fazer os movimentos necessários à escrita e usar os conhecimentos linguísticos para aceder ao sentido das palavras. São utilizadas em simultâneo as diferentes vias de acesso ao cérebro, os neurónios estabelecem interligações entre si facilitando a aprendizagem e a memorização.

Estruturado e Cumulativo: A organização dos conteúdos a aprender segue a sequência do desenvolvimento linguístico e fonológico. Inicia-se com os elementos mais fáceis e básicos e progride gradualmente para os mais difíceis. Os conceitos ensinados devem ser revistos sistematicamente para manter e reforçar a sua memorização.

Ensino Direto, Explícito: Os diferentes conceitos devem ser ensinados direta, explícita e conscientemente, nunca por dedução.

Ensino Diagnóstico: Deve ser realizada uma avaliação diagnóstica das competências adquiridas e a adquirir.

Ensino Sintético e Analítico: Devem ser realizados exercícios de ensino explícito da “Fusão Fonémica”, “Fusão Silábica”, “Segmentação Silábica” e “Segmentação Fonémica”.

Automatização das Competências Aprendidas: As competências aprendidas devem ser treinadas até à sua automatização, isto é, até à sua realização, sem atenção consciente e

¹³ Dislexia: Como identificar? Como intervir? In: *Revista Portuguesa de Clínica Geral* - Dezembro de 2004. Retirado de <http://www.drealentejo.pt/upload/0%20-%20DISLEXIA%20-%20Como%20Identificar%20-%20Como%20Intervir%20-%20Atualizado.pdf>

com o mínimo de esforço e de tempo. A automatização irá disponibilizar a atenção para aceder à compreensão do texto.

Investigadores como Torres e Fernández (2001), e Shaywitz (2008) referem que uma intervenção deve:

- i) Estabelecer de modo claro e objetivo o plano de intervenção;
- ii) Levar a cabo a intervenção através de profissionais treinados nesta temática;
- iii) Intervir durante um período de tempo suficientemente prolongado e de um modo sistemático (com uma aplicação semanal de três vezes ou mais).

A execução destas atividades promove a criação de imagens visuais, auditivas, cinestésicas, táteis e articulatórias, que no seu todo favorecem o processamento cerebral da leitura e da escrita. Só assim estas crianças poderão alcançar o sucesso.

3. IMPORTÂNCIA DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Segundo Pereira, R. (2011) a neurociência contribui para a pedagogia, para que nós os professores e educadores em sala de aula possamos entender que existe uma biologia cerebral, que existe uma anatomia e uma fisiologia num cérebro que aprende. Nesse sentido a neurociência dialoga com a pedagogia porque precisamos de bases científicas para compreender o aluno. A neurociência ajuda no entendimento estrutural, funcional e patológico do comportamento humano no que diz respeito à memória, ao humor, à atenção ao sono e ao comportamento geral.

De acordo com Leite (2011) a neurociência é uma grande aliada do professor que o ajuda a identificar o indivíduo como um ser único, pensante e que aprende à sua maneira. Ao analisar o processo de aprendizagem, deve-se perceber um múltiplo enfoque, explanando propriedades psicológicas, neurológicas e sociais do indivíduo, já que a construção da aprendizagem considera aspetos biológicos, cognitivos, emocionais e do meio que constroem o ser e baseiam a sua evolução.

Segundo a mesma autora, a neuropedagogia desvenda os mistérios que envolvem o cérebro na hora da aprendizagem, como se processam: a linguagem, a memória, o esquecimento, o humor, o sono, a atenção e o medo; como é incorporado o conhecimento e os processos de desenvolvimento que estão envolvidos na aprendizagem académica.

De acordo com Mietto (2009), os avanços e descobertas na área da neurociência ligados ao processo de aprendizagem são, sem dúvida, uma revolução para o meio educacional. A neurociência da aprendizagem, em termos gerais, é o estudo de como o cérebro aprende. É o entendimento de como as redes neurais são estabelecidas no momento da aprendizagem, bem como de que maneira os estímulos chegam ao cérebro, da forma como as memórias se consolidam, e de como temos acesso a essas informações armazenadas.

A mesma autora afirma que, desvendando os mistérios que envolvem o cérebro, na hora da aprendizagem, a neurociência disponibiliza, ao moderno professor (neuroeducador), impressionantes e sólidos conhecimentos sobre como se processam a linguagem, a memória, o esquecimento, o humor, o sono, a atenção, o medo, como incorporamos o conhecimento, o desenvolvimento infantil, as nuances do desenvolvimento cerebral desta infância e os processos que estão envolvidos na aprendizagem académica. Logo, um vasto campo de preciosas informações relacionadas ao aluno e ao processo de absorção da aprendizagem a ele proporcionada. Tomarmos posse desses novos e fascinantes conhecimentos é imprescindível e de fundamental importância para uma pedagogia moderna, ativa, contemporânea, que se mostre atuante e voltada às exigências do aprendiz em nosso mundo globalizado, veloz, complexo e cada vez mais exigente.

3.1 COMO CONHECER O CÉREBRO DOS DISLÉXICOS

Compreender como o cérebro aprende e como a aprendizagem se processa no cérebro humano é um desafio para todos os educadores/professores, que assistem às dificuldades de aprender das crianças; crianças que, aprendendo de maneira diferente, necessitam de estratégias diferenciadas.

Estudos realizados por diferentes investigadores têm mostrado alterações nos cérebros de indivíduos disléxicos. Apesar de não se poder afirmar que tais alterações causam

diretamente a dislexia, é possível relacionar os padrões de alteração cerebral, com os padrões cognitivos e comportamentais na dislexia.

Algumas das principais alterações encontradas são as “polimicrogírias” (excesso de pequenos giros no córtex), as displasias corticais (desenvolvimento cerebral anormal), as anormalidades cito arquitetónicas (problemas no arranjo das células no córtex), as alterações na distribuição das fissuras e giros corticais, especialmente na região perissilviana esquerda e alterações no tamanho do plano temporal (Capovilla, 2002).

A região de wernicke, localizada no plano temporal esquerdo no lobo temporal, está relacionada ao processamento fonológico e, mais especificamente à compreensão da fala e da escrita. Na maioria dos indivíduos os tamanhos dos planos temporais são assimétricos, sendo maior o plano temporal do hemisfério dominante para a linguagem (geralmente o esquerdo), ou seja, o plano temporal esquerdo é normalmente maior que o direito (Capovilla, 2002).

De facto, entre os indivíduos não disléxicos, 70% têm os planos temporais assimétricos, com o plano temporal esquerdo maior que o direito. Porém entre os disléxicos, somente cerca de 30% apresentam tal assimetria Hynd; Hiemenz, (1997)¹⁴ cit in. Capovilla (2006) Os demais 70% apresentam simetria (planos temporais com o mesmo tamanho) ou assimetria reversa (plano temporal direito maior que o esquerdo).

De acordo com Capovilla (2002), como esta alteração ocorre entre o quinto e sétimo mês de gestação, portanto, esta alteração nos disléxicos é congênita, podendo ocorrer devido a influências genéticas ou traumáticas.

Ainda segundo o mesmo autor, a simetria do plano temporal não é um fator diagnóstico da dislexia, visto que alguns disléxicos também apresentaram este padrão, porém a simetria é um fator de risco, especialmente quando ocorre simultaneamente com outras alterações genéticas ou anormalidades neurológicas.

¹⁴ Hynd, G.W. e Hiemenz, J.R. (1997). Dyslexia and gyral morphology variation. In Hulme, C. e Snowling, M. (Eds.). *Dyslexia: Biology, cognition and intervention*, pp. 38-58. London, UK: Whurr Publishers Ltd.

3.2 COMO FUNCIONA O CÉREBRO DOS DISLÉXICOS DURANTE A LEITURA

Hoje em dia, cada vez mais as tecnologias e os meios de pesquisa são generalizados no processo de investigação, por parte dos cientistas. Deste modo, já se torna possível observar o cérebro de alguém em funcionamento, à medida que lê.

A leitura, quer seja para crianças disléxicas ou não disléxicas, torna-se uma habilidade complexa, dado que não nascemos escritores ou leitores. Esta habilidade só deixa de ser complexa quando a automatizamos. Por sermos diferentes uns dos outros, temos maneiras diferentes de reconhecer as palavras escritas, daí resultam as diferenças fundamentais no processo de aquisição da leitura aquando do processo de alfabetização.

Esse automatismo leitor exige domínios na fonologia da língua materna, especialmente a consciência fonológica, que se denomina segundo Pereira (2011), pela habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis:

1. A consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas.
2. A consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas.

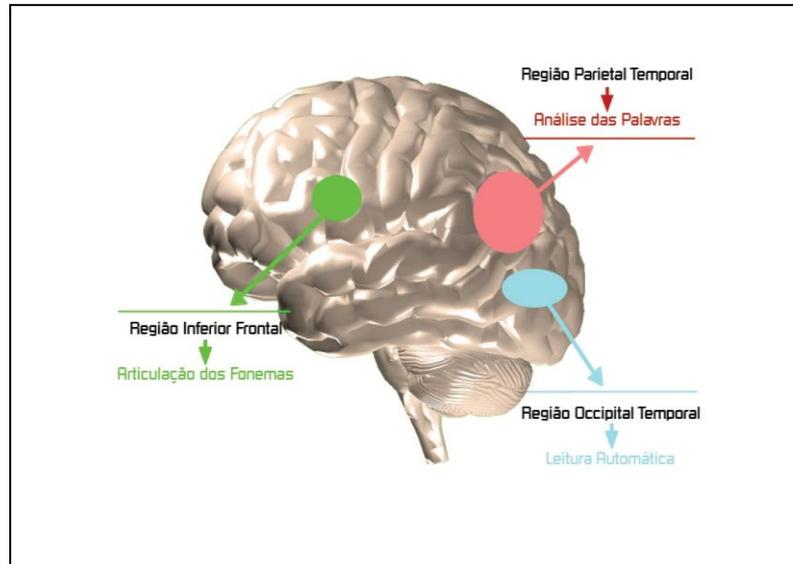
Refere ainda que a consciência fonológica, ou o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se nas crianças no contacto destas com a linguagem oral. É na relação dela com diferentes formas de expressão que essa habilidade metalinguística se desenvolve. As diferentes formas linguísticas a que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura vão formando a sua consciência fonológica.

Shaywitz et al, (1998)¹⁵ cit in Teles (2004)¹⁶ utilizaram a FMRI (Functional magnetic resonance imaging) para estudar o funcionamento do cérebro, durante as tarefas de leitura e

¹⁵ Shaywitz S et al. *Functional Disruption in the Organization of the Brain for reading in Dyslexia*. Proceedings of National Academy of Science 95, 1998: 2636-41.

identificaram três áreas, no hemisfério esquerdo, que desempenham funções chave no processo de leitura: o giro inferior frontal, a área parietal-temporal e a área occipital-temporal.

Figura 1 – Áreas do cérebro que intervêm no processo de leitura



Fonte: Pereira (2011)

A região inferior-frontal é a área da linguagem oral. É a zona onde se processa a vocalização e articulação das palavras, onde se inicia a análise dos fonemas. A subvocalização ajuda a leitura fornecendo um modelo oral das palavras. Esta zona está particularmente ativa nos leitores iniciantes e disléxicos.

A região parietal-temporal é a área onde é feita a análise das palavras. Realiza o processamento visual da forma das letras, a correspondência grafo-fonémica, a segmentação e a fusão silábica e fonémica. Esta leitura analítica processa-se lentamente, é a via utilizada pelos leitores iniciantes e disléxicos.

A região occipital-temporal é a área onde se processa o reconhecimento visual das palavras, onde se realiza a leitura rápida e automática. É a zona para onde convergem todas as informações dos diferentes sistemas sensoriais, onde se encontra armazenado o “modelo neurológico da palavra”. Este modelo contém a informação relevante sobre cada palavra, integra a ortografia “como parece”, a pronúncia “como soa”, o significado “o que quer dizer”.

¹⁶ Dislexia: Como identificar? Como intervir? In: *Revista Portuguesa de Clínica Geral* - Dezembro de 2004. Retirado de <http://www.drealentejo.pt/upload/0%20-%20DISLEXIA%20-%20Como%20Identificar%20-%20Como%20Intervir%20-%20Atualizado.pdf>

Quanto mais automaticamente for feita a ativação desta área, mais eficiente é o processo leitor.

Os leitores eficientes utilizam este percurso rápido e automático para ler as palavras. Ativam intensamente os sistemas neurológicos que envolvem a região parietal-temporal e a occipital-temporal e conseguem ler as palavras instantaneamente (em menos de 150 milésimos de segundo).

Os leitores disléxicos utilizam um percurso lento e analítico para descodificar as palavras. Ativam intensamente o giro inferior frontal, onde vocalizam as palavras, e a zona parietal-temporal onde segmentam as palavras em sílabas e em fonemas, fazem a tradução grafo-fonémica, a fusão fonémica e as fusões silábicas até aceder ao seu significado.

Os diferentes subsistemas desempenham diferentes funções na leitura. O modo como são ativados depende das necessidades funcionais dos leitores ao longo do seu processo evolutivo.

Assim, segundo as autoras, as crianças com dislexia apresentam uma “disrupção” no sistema neurológico que dificulta o processamento fonológico e o consequente acesso ao sistema de análise das palavras e ao sistema de leitura automática. Para compensar esta dificuldade utilizam mais intensamente a área da linguagem oral, região inferior-frontal, e as áreas do hemisfério direito que fornecem pistas visuais.

A dislexia não é uma doença, mas as suas implicações comprometem o acesso ao mundo da leitura, deixando os seus portadores isolados, dispersos e incapazes de lidar com as frustrações que a problemática e as más vivências lhes trazem no seu dia-a-dia escolar.

CAPÍTULO II – SISTEMA EDUCATIVO E INCLUSÃO DE ALUNOS DISLÉXICO

Ao longo deste capítulo abordaremos a questão da inclusão e a forma como o sistema educativo, a escola e os professores atuam perante a problemática da dislexia e os seus portadores. Serão, ainda, enumeradas algumas estratégias de atuação que poderão orientar os docentes na sua atividade letiva.

1. A ESCOLA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem 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, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (Declaração de Salamanca, 1994, p.11-12)¹⁷

Com o objetivo de conseguir instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, reuniram-se em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objetivo da Educação para Todos.

De facto, apesar da importância dada à Declaração de Salamanca, como um importante marco histórico da escola inclusiva, os princípios de ação e boas práticas aí evidenciados de nada valerão se, verdadeiramente, não implicarem mudanças a diferentes

¹⁷Retirado de: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

níveis. Estas implicam reformas de política global, reformas de organização do sistema educativo e, sobretudo, reforma de mentalidades.

Apesar do conceito de inclusão se ter expandido rapidamente como um princípio organizador fundamental do sistema educacional de muitos países, na maioria dos países da Europa continua a existir uma contradição entre legislação e prática nas escolas ou salas de aula. Tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente “inclusivos”, mas as práticas nas escolas nem sempre são consistentes com esses discursos (Rodrigues, 2006).

“Sabemos que o processo de inclusão escolar é difícil, contínuo e que precisa de políticas sociais inovadoras que consigam melhorar o atendimento educacional e as condições de vida dos alunos com deficiência. Dessa maneira, o envolvimento no trabalho de todas as pessoas que lidam com esses alunos se torna importantíssimo, tendo em vista que o seu sucesso no processo de inclusão vai ser dar neste contexto de educadores, assistentes operacionais, família, amigos e comunidade, todos trabalhando juntos em prol dos alunos”. (Martins, 2008, p.13).

Deste modo, a promoção de uma escola democrática, onde incluir se torne verdadeiramente sinónimo de envolver, é um desafio com o qual os profissionais de educação, entre outros, se deparam atualmente. Colocar os nossos alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem, pressupõe que as suas características e necessidades individuais são atendidas, o que implica a preparação de todo o sistema de ensino para o atendimento a essa mesma heterogeneidade.

Conforme refere Roldão (2003)¹⁸ cit in Sanches & Teodoro (2006)¹⁹ a educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple

¹⁸ Roldão, Maria do Céu (2003) Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (org.), *Perspetivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

¹⁹ Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>

diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.

A educação inclusiva requer que a escola seja um espaço de todos, onde os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam livremente as suas ideias, participam ativamente das tarefas de ensino e desenvolvem-se como cidadãos, apesar das suas diferenças.

Para responderem eficazmente a esta diversidade, no seio das salas de aula, os professores precisam de dispor de um conjunto de competências, de conhecimentos, de abordagens pedagógicas, de métodos, de materiais e de tempo.

Esta perspetiva de inclusão exigirá, tal como refere Correia (2005) uma reestruturação da escola e do currículo, no sentido de permitir a todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, uma aprendizagem em conjunto. Uma escola inclusiva é uma escola capaz de acolher todas as crianças, quer estas possuam ou não necessidades educativas especiais, desenvolvendo as suas capacidades ao limite.

Sanches (2006)²⁰ reforça esta ideia afirmando que aprender a trabalhar com a diferença para que cada um possa viver com a sua diferença é o grande desafio da escola e dos seus profissionais e é isso que vai fazer mudar tudo.

Segundo o critério estabelecido pela “Plataforma Cidadana per a una Escola Inclusiva” (2006) cit. in Projeto IRIS (Programa Comenius - Comissão Europeia) as boas práticas são aquelas que:

- a. Incluem todos os alunos;
- b. Promovem uma cultura de escola inclusiva;
- c. Realizam um trabalho colaborativo eficiente entre os agentes educativos;
- d. Usam recursos diversificados e estratégias educacionais diversificadas
- e. Têm um modelo organizacional flexível;
- f. Têm uma programação sistemática e específica;

²⁰ Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>

- g. Realizam avaliação sistemática do progresso dos alunos em várias áreas (cognitiva, emocional, social, relacional, etc.) e propõem medidas para superar as dificuldades;
- h. Promovem atividades extracurriculares;
- i. Valorizam a colaboração com a comunidade.

Para avaliar o quanto estas estratégias e práticas se tornaram de facto inclusivas, a equipa do referido projeto propõe a tomada em consideração de vários aspetos, nomeadamente:

- a. A qualidade e quantidade da aprendizagem dos alunos, considerando a sua educação global (não apenas as capacidades cognitivas, mas também o conhecimento cultural, capacidades sociais e relacionais, desenvolvimento moral, desenvolvimento da autonomia e autoconceito, desenvolvimento da cidadania, etc.);
- b. A sociabilidade e participação dos alunos no contexto de sala de aula, em particular e na escola em geral;
- c. A motivação dos alunos para a aprendizagem ativa;
- d. O nível de satisfação de todos os alunos envolvidos nas práticas educativas;
- e. A oportunidade de aplicar e transferir a sua experiência a situações novas.

Conforme indica o Projeto IRIS (Programa Comenius - Comissão Europeia) qualquer escola que deseje seguir uma política de Educação Inclusiva terá de desenvolver políticas, práticas e culturas que respeitem a diferença e a contribuição ativa de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado. Procura por esse meio alcançar, sem discriminação, a qualidade académica e contexto sociocultural de todos os alunos.

1.1 ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspetiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física.”
(Sanches, 2005)²¹

²¹Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>

Criar uma sala de aula inclusiva é um desafio. Os professores devem criar ambientes de aprendizagem que valorizem o potencial individual, as interações sociais, o trabalho cooperativo, a experimentação e a inovação. Para tal, é essencial o suporte aos professores, a vários níveis, dentro e fora da escola.

Sanches & Teodoro (2006)²² refere que numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

Ainscow (1995)²³ cit in Sanches & Teodoro (2006) propõe uma atenção especial a seis condições que podem ser fatores importantes de mudança nas escolas:

- 1- Liderança eficaz, não só por parte do diretor, mas difundida através da escola;
- 2- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- 3- Planificação realizada colaborativamente;
- 4- Estratégias de coordenação;
- 5- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- 6- Política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Como se pode verificar, ainda segundo a opinião do mesmo autor, a cooperação e a partilha de experiências e de saberes é uma forma de encorajar o não isolamento e à criação de espaços de formação, de investigação, de ação e de reflexão. Para que as respostas encontradas para os problemas sejam pertinentes, oportunas e adaptadas, têm de ser construídas nos contextos em que se desenvolvem os problemas e com os interessados na sua resolução, o que obriga a mudanças metodológicas e organizacionais importantes na escola.

²² Dislexia: Como identificar? Como intervir? In: *Revista Portuguesa de Clínica Geral* - Dezembro de 2004. Retirado de <http://www.drealentejo.pt/upload/0%20-%20DISLEXIA%20-%20Como%20Identificar%20-%20Como%20Intervir%20-%20Atualizado.pdf>

²³ Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Communication présentée au Congrès Internationale d'Education spéciale, Birmingham, Angleterre.

Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003)²⁴ cit in Sanches & Teodoro (2006) aponta três fatores chave que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas:

- Planificação para a classe, como um todo – a preocupação central do professor tem que ser a planificação das atividades para a classe, no seu conjunto e não para um aluno, em particular;

- Utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos – valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um; reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respetiva aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem é um processo social, desenvolvendo o trabalho a pares/cooperativo, criando ambientes educativos mais ricos, desenvolvendo a capacidade de resposta dos professores ao *feedback* dos alunos, no decorrer das atividades;

- “Improvisação” – o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personalização da experiência da aula.

Segundo Correia (2008), capacitar os professores e as escolas a trabalhar com um currículo que responda a estas exigências é, pois, o grande desafio que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio. Para tal, enuncia algumas das tarefas fundamentais em que os professores, independentemente das suas funções específicas, se devem envolver de forma ativa e colaborante:

- Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas;

- Procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos;

- Trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores,

- Dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas;

- Incentivar a experimentação e inovação pedagógica.

²⁴ Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

De acordo com o relatório elaborado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (AEDNEE, 2003)²⁵, a partir de um estudo que englobou 15 países europeus, as práticas de sala de aula que contribuem para uma educação inclusiva são:

(a) O ensino cooperativo, ou seja, a cooperação entre professores e entre estes e outros profissionais na definição de estratégias e no planeamento de aulas para uma sala inclusiva;

(b) A aprendizagem cooperativa, ou seja, a tutoria de pares, sendo que aqueles mais capazes numa dada matéria, ajudam os que têm mais dificuldades;

(c) A resolução cooperativa de problemas, ou seja, a fixação de regras e de limites conjuntamente com os alunos, o que ajuda a resolver os problemas de comportamento;

(d) A organização de grupos heterogéneos, que significa misturar diferentes alunos com diferentes níveis de competência;

(e) O ensino efetivo, ou seja, todo o ensino deve ser baseado no Currículo Comum, nomeadamente, a construção dos Programas Educativos Individuais.

1.2 O SISTEMA EDUCATIVO FACE A ALUNOS DISLÉXICOS

“É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” (LBSE, nº2 do art.º 2º, 2005)

Estando consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo a “igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (artigo 2º, alínea 2), e que cabe à escola “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (artigo 7º, alínea o), a escola assume um papel de grande responsabilidade na problemática do insucesso escolar.

²⁵ Citado em: <http://pt.scribd.com/doc/71330029/Estrategias-e-Praticas-em-Salas-de-Aula-inclusivas>

Para que sejam criadas, a todos os alunos, condições de sucesso, torna-se imprescindível perceber quais os fatores que, de algum modo, podem estar envolvidos ou até mesmo, serem os responsáveis pelo insucesso do mesmo.

A atenção às diferenças individuais de cada aluno implica uma flexibilização da organização escolar e das estratégias de ensino, da gestão de recursos e do currículo, de forma a proporcionar o desenvolvimento de todos, atendendo às suas características pessoais e necessidades educativas de cada um.

Em Portugal, a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, veio definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, nos ensinos básicos e secundário, com vista à criação de condições que permitam dar respostas adequadas aos alunos com necessidades educativas especiais. No entanto, este diploma circunscreve a população alvo da educação especial aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social de acordo com Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).

A dislexia é considerada uma dificuldade específica de aprendizagem de carácter permanente, com limitações significativas na atividade e participação do aluno, nas suas aprendizagens, pelo facto de não ter acesso à leitura, ou apresentar dificuldades nela, o que inibe o aluno de usufruir de experiências e oportunidades sociais e académicas. Neste sentido, esta problemática enquadra-se no referido diploma.

Conforme refere no artigo 6.º, cabe ao Departamento de Educação Especial e aos Serviços de Psicologia o encaminhamento para os apoios disponibilizados pela escola e determinar as respostas educativas necessárias a estes alunos.

Para tal, torna-se necessário, segundo o artigo 5.º, a referenciação do aluno. Esta consiste na comunicação/formalização de situações que possam indiciar a existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente. De um modo geral, a iniciativa pode vir de pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes, etc.. No entanto, há que ter presente que, embora qualquer destes serviços possa fazer a referenciação, a família deverá ser contactada para autorizar o processo de avaliação.

Após a referenciação, o aluno é sujeito de uma avaliação especializada (artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 3/2008), esta avaliação é realizada pelos docentes de educação especial, pelo docente da turma, por um psicólogo com a cooperação do encarregado de educação.

Para Correia (2003) o processo de avaliação é denominado de uma avaliação compreensiva que deve ser sempre efetuada por uma equipa interdisciplinar na medida que a dislexia é uma problemática complexa que requer o trabalho conjunto de vários especialistas.

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

Este procedimento facilita a progressão ao longo da escolaridade. De acordo com o artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, o PEI é:

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

Este documento contempla todas as adequações do processo de ensino e de aprendizagem, que só poderão ser implementadas se aí estiverem previstas. Estas adequações têm por objetivo facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças e jovens com necessidades educativas de carácter permanente. A adequação deste processo vai exigir, por parte da escola, mudanças na sua organização, para que todos os alunos obtenham as respostas educativas mais adequadas.

Seguidamente, passamos a enunciar as medidas que consideramos adequadas para os alunos disléxicos:

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

- As adequações curriculares individuais (artigo 18.º) consistem na elaboração de adequações de âmbito curricular que não ponham em causa o currículo comum, que constam na introdução de objetivos e conteúdos intermédios;

- As adequações no processo de avaliação (artigo 20.º) são alterações no tipo de provas, nos instrumentos de avaliação certificada e nas condições de avaliação, isto é, na forma, periodicidade e duração.

Segundo Shaywitz (2008) para um leitor disléxico, as adaptações representam a ponte que o põe em contacto com os seus pontos fortes e, no processo, lhe permite alcançar o seu potencial.

Salienta, ainda, que as adaptações em si mesmas não produzem sucesso, são antes catalisadoras do sucesso, pois elas ganham importância à medida que o indivíduo disléxico progride na sua escolarização.

“ A atribuição de tempo extra é, de longe, a adaptação mais crucial para o leitor disléxico” Shaywitz (2008, p.342)

Paralelamente, existe outra legislação do Ministério de Educação que orienta o processo educativo dos alunos que não são abrangidos no Decreto-Lei 3/2008. É o caso do Despacho Normativo n.º 50/2005 que tem como objetivo contribuir para a otimização das situações de aprendizagem, incluindo-se nestas a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento.

2. OS PROFESSORES E A DISLEXIA

“ Os professores que me salvaram – e que fizeram de mim um professor – não tinham recebido nenhuma formação para esse fim. Não se preocuparam com as origens da minha incapacidade escolar. Não perderam tempo a procurar as causas nem tampouco a ralar comigo. Eram adultos confrontados com adolescentes em perigo. Pensaram que era urgente. Mergulharam de cabeça. Não me apanharam. Mergulharam de novo, dia após dia, mais e mais... Acabaram por me pescar. E muitos outros como eu. Repescaram-nos, literalmente. Devemos-lhes a vida.” (Pennac, D., 2009, p.36)

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

Perceber a problemática emocional associada à dislexia é fundamental a qualquer professor, uma vez que, se as questões emocionais não forem devidamente geridas, o insucesso pode redundar numa rejeição total de todas as atividades de âmbito escolar. Por esta razão, quer os pais, quer os professores deverão valorizar todos os progressos obtidos pelas crianças, centrando-se mais nas pequenas conquistas que nas falhas.

Tal como refere Montaigne: “A criança não é um recipiente que devemos encher, mas um fogo que é preciso atear”.

Neste sentido, é de especial importância que o professor detenha um conjunto de conhecimentos acerca do ensino/aprendizagem da leitura/escrita e da dislexia que lhe permitam utilizar as estratégias mais adequadas junto destes alunos.

De acordo com a ABD (Associação Brasileira de Dislexia) as possíveis dificuldades enfrentadas pelos educadores/professores que trabalham com alunos disléxicos são as seguintes:

- Não há receita para trabalhar com alunos disléxicos. Assim, é preciso mais tempo e mais ocasiões para a troca de informações sobre os alunos, planejamento de atividades e elaboração de instrumentais de avaliação específicos;
- Relutância inicial (ou dificuldade) por parte de alguns professores para separar o comportamento do aluno disléxico das suas dificuldades;
- Receio do professor em relação às normas burocráticas, aos companheiros de trabalho, aos colegas do aluno disléxico, familiares, etc.;
- Angústia do professor em relação ao nível de aprendizagem do aluno e às suas condições para enfrentar provas/exames;
- Tempo necessário para cada professor percorrer a sua trajetória pessoal em relação a esta questão.

A formação dos professores, neste domínio, assume também uma grande relevância. Para Cogan (2002), esta formação deveria abordar aspetos como a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, correspondência entre fonemas e grafemas, estrutura fonémica da língua, regras de ortografia, sintaxe, semântica, diferentes modelos de funcionamento do processo de leitura (modelo de tratamento descendente; modelo de tratamento ascendente; e modelos combinados e interativos de aprendizagem da leitura), implicações destes modelos sobre as dificuldades da leitura e formas de lidar com essas implicações, e estilos da linguagem escrita (tendo em conta: a história e evolução da linguagem escrita; a sua estrutura, organização em sequências temporais e a semântica; o desenvolvimento de competências de reconhecimento de palavras; o desenvolvimento da fluência e exatidão na leitura, e da compreensão literal e inferencial de um texto; o desenvolvimento das competências ortográficas; a aprendizagem das regras da ortografia; a aquisição da escrita cursiva; as técnicas de planejamento da escrita e de composição de um texto; as formas de alcançar maior rapidez na escrita e de melhorar esse desempenho; a identificação, o emparelhamento e a adaptação do estilo de ensino ao estilo de aprendizagem).

2.1 ATITUDE DOS PROFESSORES FACE A ALUNOS DISLÉXICOS

“ Os nossos maus alunos (alunos considerados sem futuro) nunca vão sozinhos para a escola. O que entra na sala de aula é uma cebola: algumas camadas de tristeza, de medo, de inquietação, de rancor, de raiva, de desejos insatisfeitos, de renúncias furiosas, acumuladas sobre um fundo de passado humilhante, de presente ameaçador, de futuro condenado. Reparem, vejam-nos chegar, o corpo em transformação e a família dentro da mochila. A aula só poderá começar realmente depois de pousarem o fardo no chão e descascarem a cebola. É difícil de explicar, mas às vezes basta um olhar, uma palavra amiga, um comentário de adulto confiante, claro e estável, para dissolver estas mágoas, aliviar os espíritos, instalá-los num presente rigorosamente indicativo.” (Pennac, D., 2009, p.60)

Segundo Cogan (2002), os professores devem saber que os alunos com dislexia podem ser bem-sucedidos na escola, precisando é de formas diferentes de ensino. Para tal, devem:

- Ser positivos e construtivos;
- Reconhecer que uma criança com dificuldades específicas de aprendizagem pode demorar mais tempo a aprender e cansar-se rapidamente;
- Ser cuidadosos, não aplicando o rótulo à pessoa mas ao comportamento;
- Assegurar um ambiente educativo estruturado, previsível e ordenado, na medida em que as crianças com dificuldades de aprendizagem reagem de uma forma mais positiva quando estão reunidas estas condições;
- Saber que chantagens ou ameaças não motivam a criança com dislexia, precisando esta de instruções claras e de um ritmo mais lento ou repetido;
- Valorizar as capacidades da criança e procurar ensiná-la, apoiando-se nos seus pontos fortes.

Referindo-se especificamente ao ensino básico e à eventualidade do professor ter uma ou mais crianças com dislexia na sala de aula, o mesmo autor refere que o profissional deve:

- Manter-se informado acerca dos problemas encontrados pela criança disléxica nas diferentes áreas do ensino básico;
- Reconhecer que um ensino por objetivos voltado para as competências e utilizando uma metodologia multissensorial pode ser de grande utilidade;
- Reconhecer a frustração sentida pelo aluno com dislexia;
- Reconhecer que o desempenho de um disléxico pode estar muito aquém do seu potencial;
- Reconhecer possíveis problemas de comportamento ou autoestima;
- Demonstrar simpatia, atenção e compreensão;
- Construir uma boa relação professor-aluno;
- Construir uma boa relação professor-encarregados de educação;
- Lembrar-se que esta criança aprende de uma forma diferente, mas que é capaz de aprender;
- Acompanhar de perto o aluno que lê bem, e que participa oralmente mas que revela grandes lacunas no que diz respeito à parte escrita;
- Fazer com que as outras crianças compreendam a natureza da dislexia, para não troçarem nem assediarem a sua colega com dislexia;
- Encorajar ativamente a criança, realçando capacidades e talentos.

De acordo com Félix, P. (2009) para lidarmos com a dislexia na escola devemos:

- Não falar de costas, manter sempre o contacto visual.
- Colocar a criança longe de portas e janelas para evitar que se distraia com outros estímulos. Dar preferência pelas carteiras no centro da sala, perto da professora e longe das paredes.
- Fazer com que a rotina na aula seja clara e previsível. Escrever as atividades do dia num local visível e, ir riscando-as à medida que forem cumpridas.
- Repetir ordens e instruções ditas. Enfatizar os pontos ou palavras-chave, para facilitar a retenção da informação.
- Mostrar as palavras-chave de um texto, destacá-las, se necessário, usando um lápis ou um marcador.
- Dar uma supervisão adicional à criança e verificar as suas tarefas com frequência, mesmo na sala de aula.

- Permitir-lhe algum movimento durante as atividades longas. Deixá-la ir beber água, fazer um pequeno desenho na folha... É preciso um momento para atenuar o “esforço mental” constante, principalmente em tarefas com o código escrito.
- Para que as tarefas não se tornem muito longas para a criança, divida-as em partes menores. Faça isso também com textos.
- Incentivar a parafrasear, isto é, dizer com suas próprias palavras o que entendeu e só depois passar para a escrita.
- No quadro-negro, escrever de forma clara e espaçada. Fazer linhas divisórias fortes e utilizar cores diferentes.
- Considerar a qualidade e o conteúdo do que foi escrito pelo aluno.
- Não descontar pontos pelos erros ortográficos nas provas. Privilegiar o conteúdo das tarefas.
- Sempre que possível, transformar as tarefas em jogos. A motivação para a aprendizagem aumentará.
- Estimular atividades em conjunto e a participação oral da criança na sala de aula.
- Intercalar as atividades de alto e baixo interesse durante o dia. Não concentrar o mesmo tipo de tarefas num só período.
- Incentivar a utilização de uma estratégia facilitadora de leitura como: acompanhar o texto com o dedo, lápis ou régua.
- A criança deve ter reforços positivos sempre que for bem sucedido, mesmo nos pequenos sucessos. Tenha o hábito de elogiar. Isso ajuda a elevar a sua autoestima.
- Realizar tarefas visuo-auditivas ou multissensoriais. Tarefas com mais de uma pista, facilitam a compreensão e assimilação da informação. Exemplo: entoação na voz, dramatização, texturas, figuras, músicas etc...
- Não privilegiar a criança por ter dislexia. Apenas compreenda que suas dificuldades são reais e neurológicas e que ele necessita de tratamento especializado para evoluir como os demais.
- Manter contato com o(s) profissional(is) que atende(m) a criança a fim de saber o que já foi trabalhado e qual a melhor forma de proceder em sala de aula.

De acordo com Fernandes, A. (2006) devemos ter em consideração as seguintes orientações para a avaliação de alunos disléxicos:

- Nos testes, apresentação de textos mais curtos, questões mais diretas, leitura e explicitação das mesmas por parte dos professores;
- As provas de avaliação devem ainda ser mais curtas/opção por responder a menos questões ou por ter mais tempo para a respetiva realização;
- Na apresentação dos enunciados é importante ampliar o espaço entre linhas, o espaço para a resposta, ter cuidado com a nitidez., etc .;
- Nos testes e fichas de avaliação deve proceder-se à adaptação das instruções. As perguntas devem ter baixa complexidade morfosintática, semântica e lexical. Podem ser utilizados testes com respostas múltiplas;
- Recordar o aluno que leia atentamente os testes antes de os entregar;
- Não cotar os erros ortográficos, embora sejam naturalmente corrigidos;
- Atender a que os alunos disléxicos tendem a construir textos mais curtos e pobres de conteúdo;
- Diversificar os meios de avaliação, dando maior peso à oralidade;
- Privilegiar a avaliação contínua, dado ser comum que os disléxicos tenham desempenho instável e com retrocessos.

A mesma autora refere ainda algumas orientações para efetuar adaptações curriculares a estes alunos e, assim, melhorar as suas condições de aprendizagem:

- Realizar fichas de trabalho com tarefas bem definidas e estruturadas do conteúdo lecionado que poderá ser realizado em aula ou como trabalho de casa;
- Receber orientação para o seu estudo através de guiões, *checklists*, objetivos, perguntas, etc.;
- Receber informação específica antes dos testes por forma a orientar o seu estudo;
- Ser ajudado na leitura de textos e instruções;
- Antes da exposição oral da lição fornecer-lhe um resumo do tema a tratar;
- Escrever no quadro palavras-chave, a fim de ajudar a tomar notas durante as aulas apresentadas oralmente;
- Na disciplina de Língua Inglesa, dada a sua maior opacidade, recomenda-se que seja enfatizada a relação entre a fonologia e a ortografia da língua em causa, de forma

explícita. Os exercícios de aprendizagem devem ser muito estruturados e graduais, com aprendizagem de uma competência de cada vez e devem também visar a sobreaprendizagem, pois o jovem tem dificuldades em reter a informação verbal. Deve privilegiar-se a compreensão e expressão oral. Os objetivos de aprendizagem devem ser reduzidos e/ou modificados de modo realista.

A Escola que conhecemos, sobretudo a de carácter mais tradicional, não foi feita para o aluno disléxico. O seu teor essencialmente formal com objetivos, conteúdos, metodologias, organização, funcionamento e avaliação, nada tem a ver com ele. Não é por acaso que muitos portadores de dislexia não sobrevivem à Escola e são por ela preteridos. Os que conseguem resistir e concluir estudos fazem-no, astuciosa e corajosamente, por meio de artifícios/estratégias, que lhes permitem driblar o tempo, os modelos, as exigências burocráticas, as cobranças dos professores, as humilhações sofridas e, sobretudo, as notas.

CAPÍTULO III – A DISLEXIA NA VIDA ADULTA

Ao longo deste capítulo abordaremos algumas consequências da dislexia na vida dos disléxicos. No entanto, atendendo à falta de informação sobre este tema, apoiámo-nos, sobretudo, em alguns estudos já realizados. Pretendemos que este trabalho constitua uma mais-valia neste âmbito, podendo servir de orientação a futuros leitores/investigadores.

1. A DISLEXIA NO ADULTO

“Os disléxicos pensam de forma diferente. São intuitivos e excelentes no campo da resolução de problemas, veem a imagem geral e simplificam. Alimentam-se da visualização, do pensamento abstrato e da forma criativa de pensar. São maus a memorizar, mas são visionários inspirados. Os disléxicos adultos são resistentes. Tendo tido de lutar, estão habituados à diversidade, o trabalho duro e a perseverança surgem-lhes de forma natural. Tendo vivido o insucesso, são destemidos inabaláveis face a contratempos. Repetições e prática são uma forma de vida.” (Shaywitz, 2008, p.393-394)

Embora os disléxicos tenham grandes dificuldades para aprender a ler e escrever, as suas dificuldades não têm que se traduzir em falta de sucesso. Exemplo disso é o grande número de pessoas disléxicas que obtiveram sucesso.

De facto, alguns pesquisadores acreditam que as pessoas disléxicas têm até uma maior probabilidade de serem bem-sucedidas, pois acredita-se que a batalha inicial dos disléxicos para aprender de maneira convencional estimula a sua criatividade e desenvolve uma habilidade para lidar melhor com problemas.

“Encontrei diversos empreendedores disléxicos que estão mais ricos do que muitos clínicos ou pesquisadores preocupados com o que é a dislexia! Um desses homens via mesmo a sua dislexia como uma bênção, porque ela o livrou de uma carreira convencional e levou-o a ser mais criativo em seu desenvolvimento nos negócios de imóveis!
Frequentemente ouve-se falar de disléxicos famosos e a lista inclui August Rodin, Winston Churchill, Nelson Rockefeller, bem como acréscimos mais recentes como Cher, Bruce Jenner e Greg Louganis. É importante para os disléxicos e seus pais saberem que a dislexia não exclui o talento ou o sucesso, mesmo quando há

dúvida de que ela será um fator de risco para dificuldades no ajustamento adulto.” (Pennington, 1997, p.67)

Fink (1998)²⁶ cit. in Shaywitz (2008) estudou um grupo de homens e de mulheres disléxicos, indivíduos muito inteligentes que ilustram o paradoxo da dislexia. Apresentando ao mesmo tempo um défice fonológico persistente e realizações intelectuais extraordinárias, o grupo inclui distintos cientistas, alguns deles autores de livros e de artigos muito respeitados e, entre as distinções que receberam contam-se um premio Nobel e a eleição para a Academia Nacional das Ciências e para o Instituto de Medicina.

O que parece distinguir este grupo é, segundo Shaywitz (2008) o desenvolvimento de um interesse inusitadamente forte por uma área de estudo muito restrita, frequentemente presente desde a infância ou a adolescência. Como Fink indica: ao concentrarem-se num único domínio de conhecimento, muitos indivíduos com dislexia tornam-se “pequenos especialistas” virtuais, no que diz respeito ao seu tópico favorito. Este, por vezes, instala-se em tenra idade. Para alguns, os interesses precoces que os conduzem à leitura desenvolvem-se, desembocando, mais tarde, em carreiras bem estabelecidas e importantes.

Shaywitz (2008) refere que o seu forte interesse por um assunto levou-os a lerem tudo acerca dele. Isso permitiu-lhes concentrarem-se num universo restrito de palavras – o grupo de palavras relativamente pequeno que constitui o recorrente vocabulário de uma qualquer área específica do saber. Ao repetidamente lerem material acerca do mesmo tópico, estes leitores disléxicos foram capazes de se tornarem fluentes. O seu interesse intenso naquilo que estavam a ler incentivou-os a não evitarem as palavras, tentando sim pronunciar cada uma para, depois, usar o contexto para garantir que a palavra se adequava ao excerto. Desta forma, comportavam-se como leitores sem quaisquer défices.

A mesma autora salienta, porém, que muitas destas pessoas ainda se debatem para acederem aos sons das palavras e continuam a depender do contexto para chegarem ao significado. Cita Baruj Benacerraf, Prémio Nobel da Medicina, em 1980 que disse: “Mesmo atualmente, quando não consigo aceder a uma determinada palavra, adivinho qual é ela a partir do contexto.” Shaywitz (2008, p.132)

²⁶ R.P.Fink. *Literacy Development in Successful Men and Women with Dyslexia*, *Annals of Dyslexia* 48 (1988):325.

Torna-se, assim, evidente que, tal como refere Shaywitz (2008), tanto os homens como as mulheres que sofrem de dislexia são capazes de dar contribuições significativas e mesmo profundas. As suas histórias provam que os disléxicos podem tornar-se competentes nas áreas do conhecimento mais complexas e explicam porque é que estes indivíduos frequentemente têm elevados níveis de sucesso em carreiras em que se podem tornar superespecialistas.

No entanto, a chave para o sucesso, e para evitar a maior parte da frustração, é reconhecer a dislexia o mais precocemente possível.

“Descobri que tenho dislexia... E tudo fez sentido: eu não sou burro, sou especial.” (Depoimento de um disléxico)²⁷

1.1 VIVER COM DISLEXIA – CONSEQUÊNCIAS

“Ao lidar com a dislexia, estamos totalmente dependentes dos outros e ao mesmo tempo absolutamente dependentes de nós próprios.” (Depoimento de um disléxico)²⁸

Segundo Freitas, T. (2011) um adulto inteligente com dificuldades de leitura convive diariamente com uma disparidade significativa entre sua potencialidade/esforço e os resultados escolares obtidos ao longo de sua vida académica, além de prejuízos na sua formação como um todo, decorrendo em sérios comprometimentos em sua vida pessoal, emocional e profissional.

“ Jovens homens e mulheres disléxicos podem apresentar o que parece ser um conjunto de manifestações contraditórias: honras e insucessos, elogios e avisos, um percentil 99 em algumas áreas e um percentil 9 noutras, pensadores brilhantes e leitura desesperantemente lenta – todas reunidas na mesma pessoa. Os leitores disléxicos passam por picos incrivelmente altos e devastadoramente baixos. Um dia são elogiados pelo seu raciocínio incisivo, pelo que sentem que devem ser muito inteligentes, e, no dia seguinte, um desempenho desanimador num teste de escolha múltipla fá-los sentir realmente burros.” (Shaywitz, 2008, p. 180)

²⁷ Retirado do site da Associação Brasileira de Dislexia

²⁸ Retirado do site da Associação Brasileira de Dislexia

Citando um estudo sobre a dislexia no ensino superior: características, consequências e estratégias de intervenção, elaborado por Mangas e Sánchez²⁹ é referido que no que diz respeito às consequências e, começando pelas consequências comportamentais e emocionais, percebe-se, logo à partida, que a dislexia trouxe e continua a trazer no momento presente, vários constrangimentos à vida pessoal dos alunos entrevistados. Esta é, sem dúvida, uma dificuldade difícil de aceitar, que influencia as atitudes dos que a sentem, preferindo estes, muitas vezes, fugir à realidade que os afronta, escondendo aos outros as suas limitações. Anos passados em que a tristeza, o medo, a baixa autoestima e a vergonha pautaram a vida dos alunos, questionando-os acerca dos motivos pelos quais esta problemática os afetava. Neste momento, alguns dos alunos parecem ter adquirido a capacidade de suportar o mau estar que a dificuldade lhes vai trazendo, admitindo mesmo uma aluna que não sente problemas em nível emocional. Os restantes alunos, pelo contrário, parecem sentir-se, ainda hoje, afetados com a dislexia, demonstrando-se inseguros, revoltados, humilhados, frustrados, constrangidos, envergonhados e até com medo de enfrentar as dificuldades na escrita e na leitura, tarefas que lhes continuam a causar desconforto e nervosismo.

O mesmo estudo refere ainda que, no que concerne às consequências desta dificuldade específica de aprendizagem, elas englobam aspetos do foro comportamental, emocional, social e académico, onde as dificuldades na leitura e na escrita são evidentes. Quanto às primeiras os alunos assumem que a dislexia os afeta nas suas atitudes perante o outro, influenciando na pronúncia de palavras e na organização do pensamento, que acaba por conduzir a defesas pessoais, como a fuga à escrita ou a adaptação da mesma às palavras conhecidas e interiorizadas. Estes desvios a comportamentos comuns para um estudante acompanham os alunos desde o início do seu percurso escolar, sendo para eles difícil de aceitar os obstáculos que a dificuldade lhes gera.

É referido também que, em termos sociais, parece que estes alunos não sentem necessidade de adotar estratégias para melhorar as suas relações com os outros, uma vez que comunicam fluentemente, o mesmo não acontecendo em termos comportamentais. Neste nível, os alunos procuram ser persistentes, treinando algumas das suas fragilidades através de exercícios de leitura e escrita, do recurso ao telemóvel e ao computador. Esta última ferramenta é também muito utilizada em termos académicos, uma vez que facilita a correção dos textos que escrevem. Na escola, os alunos procuram ainda realizar exercícios e aprofundar

²⁹ Retirado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3635Frade.pdf>

os conhecimentos, de forma a sentirem-se mais à vontade aquando das situações de avaliação. É ainda de realçar o facto de algumas alunas darem os seus trabalhos a colegas para que estes os corrijam antes da versão final.

“Tão devastadora como qualquer vírus que afeta tecidos e órgãos, a dislexia consegue infiltrar-se em cada um dos aspetos da vida do indivíduo.” (Shaywitz, 2008, p. 13)

Segundo Frank (2003)³⁰, citado no estudo - Problemas emocionais em um adulto com dislexia: um estudo de caso, Revista de Psicopedagogia (2010) os lados emocional e cognitivo da dislexia estão sempre entrelaçados, por isso é que para o disléxico é importante o apoio, a compreensão, a paciência e a dedicação daqueles que o cercam, pois o fato da criança se sentir diferente dos demais já é um grande desafio, uma vez que este indivíduo terá de vivenciar os efeitos da dislexia, que é uma questão para a vida toda.

O medo que descubram o seu problema, de acordo com Frank; é, talvez, o elemento mais significativo da vida secreta do disléxico, pois, geralmente, vai tentar manter seu transtorno em segredo, inclusive atos que envolvam ler, escrever, soletrar, falar em voz alta ou lembrar, mas isto é algo quase impossível na nossa sociedade, porém, há alguns disléxicos que conseguem ser bem criativos para escapar dessas tarefas.

A falta dessas habilidades e as inúmeras dificuldades apresentadas pela dislexia também podem levar o indivíduo ao desânimo, perda de interesse e a falta de prazer de ir à escola, e desse modo aumentando o sentimento de frustração e de inferioridade do disléxico.

O mesmo autor refere ainda que o sentimento de frustração e fracasso que o indivíduo vivencia, enquanto negocia sua vida com a dislexia, pode aparecer de várias formas, sentimentos comuns que vão reafiorar de tempos em tempos, seja ao abordar seus trabalhos escolares ou ao se interagir com colegas e familiares. Assim, educar a criança segundo a natureza do seu distúrbio, valorizando suas qualidades e ressaltando seu bom desempenho em diferentes áreas, é um meio sábio de torná-la ativa, interessada e responsável em melhorar o seu desempenho.

³⁰ Frank R. A vida secreta da criança com dislexia. São Paulo: M. Books do Brasil;2003.

“A minha professora falou que eu era doente e não aprenderia nada, que não adiantaria me ensinar, pois eu era disléxica e me chamou de burra na frente de todos os meus colegas. Mas eu lutei contra o que ela falou e hoje curso pedagogia e estou no final. Escrevo histórias infantis, tenho um livro publicado sobre ecologia, faço os meus próprios desenhos e sou intérprete profissional de Libras. Sou uma pessoa como qualquer outra e tudo me fez refletir que se nós só procurarmos problemas nos outros e não valorizarmos o que tem de bom, só enxergaremos o problema e a solução nunca vem.” (Depoimento de um disléxico)³¹

Assim como refere Shaywitz, (2008, p.190) “ uma criança com dislexia necessita de um campeão, alguém que seja o seu apoio e seu incondicional defensor, que a anime, quando as coisas não estão a correr bem, que seja seu amigo e confidente, quando os outros fazem troça dela e a envergonham, o seu advogado que, por ações e comentários, expressará otimismo em relação ao futuro. Talvez mais importante que tudo, o leitor em dificuldades necessita de alguém que não só acredite nele como traduza essa confiança em ações positivas, ao compreender a natureza do respetivo problema de leitura, de seguida trabalhar de forma ativa e incessante no sentido de assegurar que o sujeito recebe a ajuda de que necessita, tanto no respeitante à leitura como a qualquer outro tipo de apoio que seja necessário. A experiência mostrou-me que, se uma criança recebe esse tipo de apoio, será bem-sucedida.”

Um familiar ou um professor pode e deve ser esta pessoa - este campeão - que apoiando o disléxico e acreditando no seu potencial, o leve a confiar em si próprio, dando-lhe esperança, fazendo-o crer que, apesar de todos os contratemplos e erros constantemente lembrados, eles são capazes de ir mais além num caminho que pode ser pautado de enorme sucesso.

³¹ Retirado do site da Associação Brasileira de Dislexia

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO

Depois de, nos capítulos anteriores, termos feito um enquadramento teórico da problemática da dislexia e suas condicionantes, torna-se, agora, fundamental apresentar os procedimentos metodológicos adotados ao longo do estudo.

“Cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho”. (Quivy & Campenhoudt, 1998; p.120)

Assim, ao longo deste capítulo será abordada a situação-problema, a questão de partida, bem como os objetivos a atingir. Será, ainda, explicada a natureza do estudo, a dimensão da amostra, bem como, o instrumento de recolha, sua organização e respetivo procedimento.

1. EXPLICITAÇÃO E RELEVÂNCIA DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

“ Sou advogada, faço pós-graduação na Instituição Toledo de Ensino (Presidente Prudente/SP), tenho um círculo de amizades e desenho nas horas de folga. Sou normal? Claro que sim! A dislexia não me venceu. Este depoimento singelo dedico a todas as pessoas que, assim como eu, sofreu muitos preconceitos (infelizmente os disléxicos são desacreditados pelos próprios "educadores" e familiares), e chorou muito ao se sentir incapaz. Após várias tentativas de estudos, adotei uma que me foi eficaz. Dislexia não é uma barreira intransponível, acreditem.” (Depoimento de uma disléxica)³²

No exercício da atividade docente deparamo-nos com algumas crianças diagnosticadas com dislexia que, à sua maneira e de forma eficaz, vão conseguindo superar as dificuldades que se lhes apresentam no dia-a-dia.

³² Retirado do site da Associação Brasileira de Dislexia

Desde os nomes mais conhecidos no domínio da física, da ciência ou medicina, até aos cidadãos mais comuns, existem relatos de elevado sucesso alcançado por portadores de dislexia.

Como superaram as suas dificuldades, com que meios responderam aos seus problemas, basearam-se, para tal, em que estratégias?

Respondendo a estas questões, poder-se-á dotar o ensino de novas metodologias capazes de atenuar as frustrações e fracassos que, desde sempre, empurraram para fora do sistema aqueles que não conseguem superar por si, ou através de apoios, as muitas dificuldades que encontram.

2. QUESTÃO DE PARTIDA

Na perspetiva de Quivy & Campenhoudt (1998) uma boa pergunta de partida não deve procurar julgar, mas compreender. O seu objetivo deve ser o do conhecimento, não o de demonstração. Devem poder ser encaradas *a priori* várias respostas diferentes, não havendo a certeza de uma resposta preconcebida.

Deste modo, a questão de partida à qual pretendemos dar resposta é:

- Que estratégias utilizam os alunos disléxicos para, no seu dia-a-dia, superarem as dificuldades de leitura e escrita com que se deparam?

3. SUBQUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

De forma a melhor explorar a questão problema foram definidas as seguintes subquestões de investigação:

- I. De que forma os disléxicos superam as suas dificuldades?
- II. Que fatores levam à aplicação dessas estratégias?
- III. Em que contextos são utilizadas essas estratégias de superação?

4. OBJETIVO GERAL

No decurso de uma investigação, o objetivo reflete o porquê do estudo. Segundo Fortin (1999, p. 40) “o objetivo é um enunciado que indica claramente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo.”

Assim, teremos como objetivo geral: Perceber as estratégias adotadas pelos disléxicos na sua (con)vivência com a dislexia.

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO ESTUDO

Operacionalizamos, ainda, os seguintes objetivos específicos que pretendem objetivar as subquestões de investigação já apresentadas:

- I. Perceber de que forma os disléxicos superam as suas dificuldades.
- II. Determinar que fatores levam à aplicação dessas estratégias.
- III. Aferir em que contextos são utilizadas essas estratégias de superação.

6. METODOLOGIA

6.1 NATUREZA DO ESTUDO

Assim como referem Quivy & Campenhoudt (1998), determinar qual a metodologia a adotar, quantitativa ou qualitativa, depende dos objetivos de investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise. Neste sentido, pela natureza deste estudo, opta-se pela abordagem quantitativa.

A investigação quantitativa caracteriza-se pela atuação nos níveis de realidade e apresenta como objetivos a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Este tipo de investigação mostra-se geralmente apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população.

6.2 DIMENSÃO DA AMOSTRA

Este estudo tem como público-alvo portadores de dislexia adultos. Pretende-se que as respostas ao inquérito abranjam diferentes faixas etárias (embora na fase adulta) e diferentes graus académicos, para assim constituir uma amostra mais alargada.

Utilizar-se-á uma amostragem não probabilística, pois pretende-se estudar apenas determinados elementos pertencentes à população, de características bem recortadas, no caso – adultos disléxicos.

O número total de sujeitos envolvidos no estudo é de vinte e cinco.

6.3 INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

6.3.1 INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

“ O questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”. (Gil, 2002, p.116)

Para a concretização deste trabalho, optámos pela utilização de uma técnica de investigação empírica de análise extensiva – o Inquérito por Questionário – que, no nosso entender, surge como a mais adequada aos objetivos traçados.

Esta técnica permite “interrogar um grande número de pessoas (...), e quantificar uma multiplicidade de dados”. (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.191)

O inquérito por questionário que elaborámos é essencialmente composto por questões fechadas, contendo, no entanto, algumas questões abertas para que não se apresente totalmente diretivo, conferindo, deste modo, alguma liberdade na opinião dos inquiridos.

O questionário foi aplicado por administração direta, pois foi preenchido pelo próprio inquirido. Este foi elaborado tendo por base a aplicação fornecida pelo Google docs, permitindo a recolha eficaz dos questionários enviados, sem, no entanto, conflitar com o anonimato dos intervenientes no estudo.

6.3.1.1 ORGANIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

A construção do questionário, que consta como anexo I, está estruturado em quatro áreas fundamentais: Identificação, Conhecimento sobre a sua problemática, Percurso Académico e Práticas Pedagógicas para uma melhor inclusão de crianças disléxicas.

A primeira parte - Identificação, prende-se com variáveis como, idade, sexo, habilitações académicas e situação profissional. Pretende-se aqui, além de contextualizar os inquiridos relativamente à idade e sexo, aferir de que forma a dislexia condicionou as opções académicas e a profissão a exercer.

Na segunda parte - Conhecimento sobre a sua problemática, determinámos um conjunto de variáveis que visam caracterizar o conhecimento que o portador de dislexia tem relativamente à sua problemática. Considerámos importante questionar há quanto tempo sabe que é disléxico; como lhe explicaram o seu problema e, por último, como soube que as suas dificuldades se deviam à dislexia. Em cada uma destas questões foi deixado um campo de resposta aberta para incluir uma outra variável pessoal, mais condizente com a sua situação.

Relativamente à terceira parte – Percurso académico, foi operacionalizada a partir de um conjunto de perguntas onde podiam ser assinaladas várias opções. Privilegiámos, tal com na dimensão anterior, um campo de resposta aberta para incluir uma outra variável, mais condizente com a sua experiência pessoal. Preocupámo-nos em conhecer o ano em que o inquirido começou a aperceber-se que tinha dificuldades diferentes das dos seus colegas; quais eram as suas dificuldades; o que lhe diziam/faziam os professores, perante essas dificuldades; como costumava ultrapassá-las e, por fim, o que o levou a seguir em frente. As respostas a estas questões são essenciais a este trabalho, visto que, permitem conhecer as dificuldades mais características dos disléxicos, assim como as formas de superação, evidenciando as estratégias usadas para o conseguirem fazer.

Na última parte do questionário - Práticas Pedagógicas para uma melhor inclusão de crianças disléxicas, privilegiámos, além das questões com opção múltipla, questões abertas, de forma a garantir ao inquirido a possibilidade de justificar opções e emitir a sua opinião acerca do questionário apresentado. Foi questionado se considera que os professores estão preparados para lidar com um aluno disléxico, apresentando a sua justificação; quais os

aspectos que considera mais importantes na escola, para uma resposta educativa adequada às crianças com dislexia e, no último item, solicita-se que, caso considere importante e analisando o questionário preenchido, dê a sua opinião contribuindo para que o mesmo pudesse ser mais completo. Pretende-se, com este conjunto de questões, saber, da parte de quem já teve um percurso escolar condicionado pela problemática da dislexia, conhecer falhas no tratamento com alunos disléxicos, bem como, formas de melhorar a prática educativa.

6.4 PROCEDIMENTO

“Um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.25)

Inicialmente fez-se um levantamento dos contactos de email de várias instituições que lidam com disléxicos, nomeadamente a Associação Portuguesa de Dislexia - Dislex, a Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, a Associação Nacional de Dislexia e a Associação Brasileira de Dislexia.

Seguidamente, procedeu-se à divulgação do questionário via email, não só junto dessas instituições, mas também através de contactos de grupos de amigos, pedindo-lhes para que também eles o divulgassem, principalmente junto de quem conhecessem com essas características.

Em simultâneo, foi, ainda, divulgado através do facebook, tendo chegado a alguns blogues alusivos à problemática da dislexia, nomeadamente ao “Dislexia: soluções” e “Diário de um Disléxico”.

A aplicação do questionário decorreu entre os meses de agosto e setembro de 2012, depois de aplicado inicialmente, de modo a permitir aos inquiridos a sugestão de alterações ao mesmo, tendo em vista o seu melhoramento, considerou-se validado por nenhum inquirido ter proposto alterações.

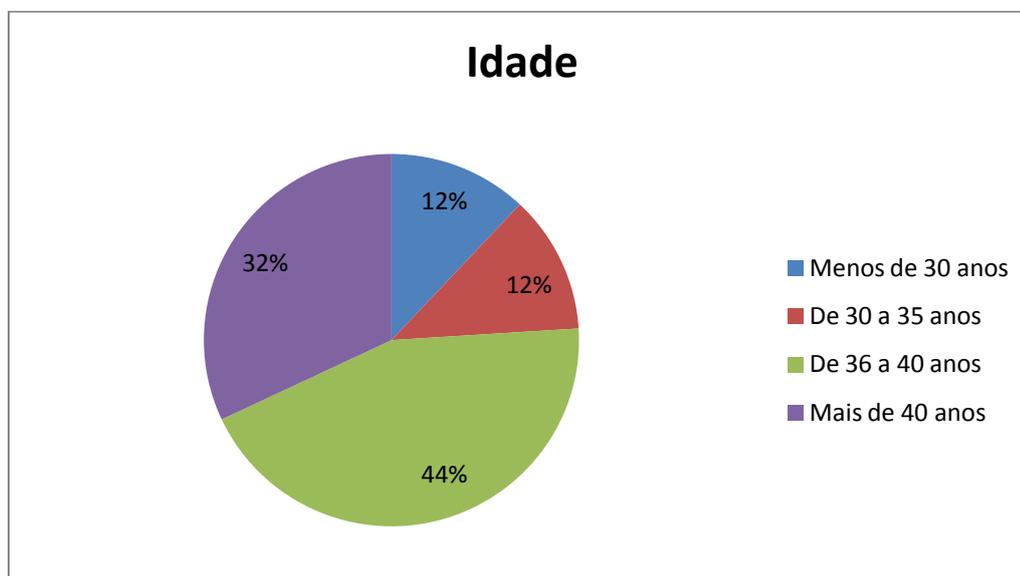
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo faremos uma apresentação dos resultados obtidos pela análise aos questionários validados. Este capítulo é, ainda, dedicado à discussão dos resultados apresentados anteriormente, com o objetivo de estabelecer associações entre a questão de partida e respetivas subquestões e os dados agora obtidos.

1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

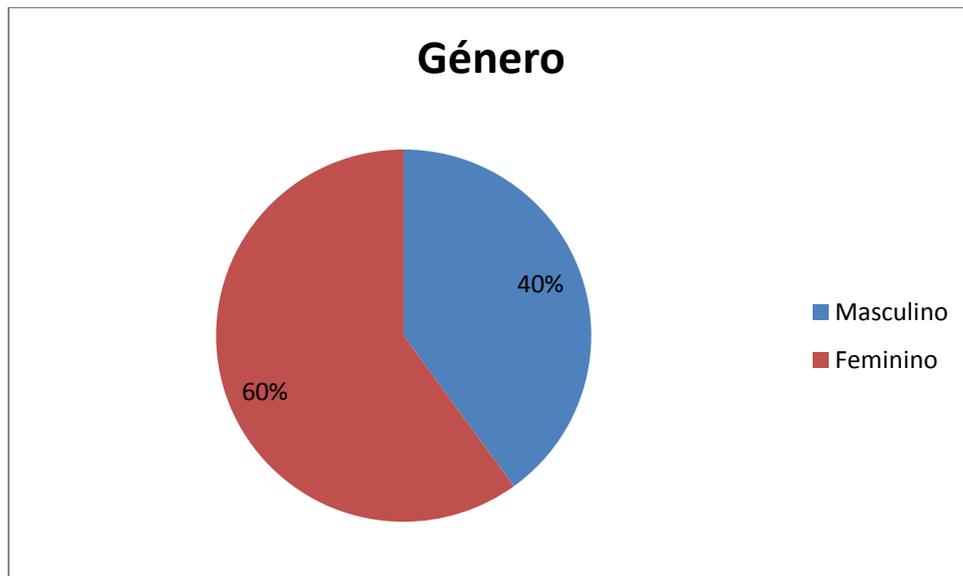
IDENTIFICAÇÃO

Gráfico 1 – Que idade tem?



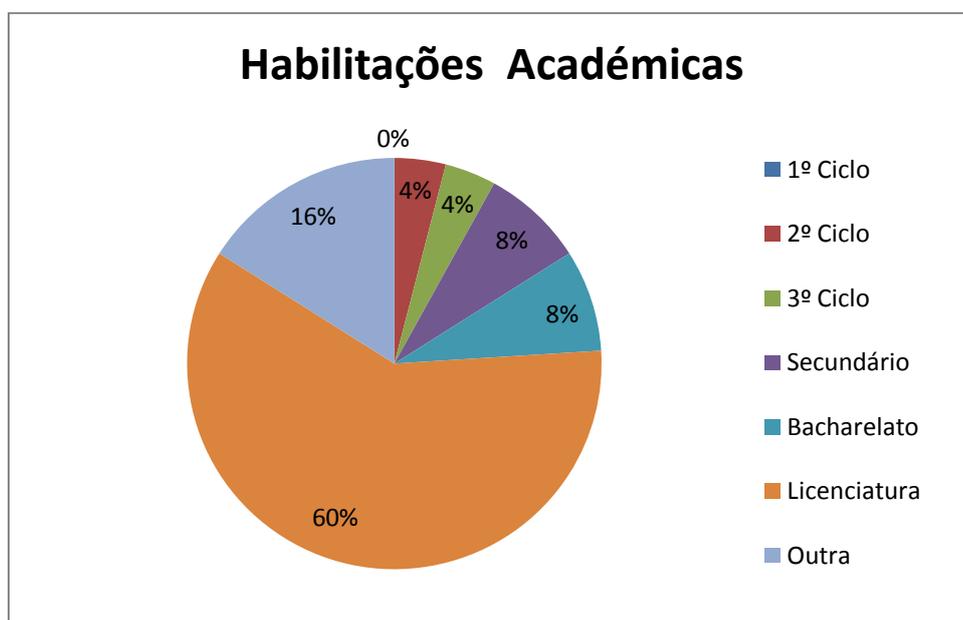
O gráfico 1 indica-nos que, dos 25 indivíduos inquiridos, 3 (12%) deles têm menos de 30 anos; 3 (12%) deles entre 30 a 35 anos; 11 (44%) têm entre 36 e 40 anos e 8 (32%) têm mais de 40 anos.

Gráfico 2 – O seu género é...



O gráfico 2 revela-nos que 15 (60%) dos indivíduos inquiridos são do sexo feminino e 10 (40%) são do sexo masculino.

Gráfico 3 – Quais as suas habilitações académicas?

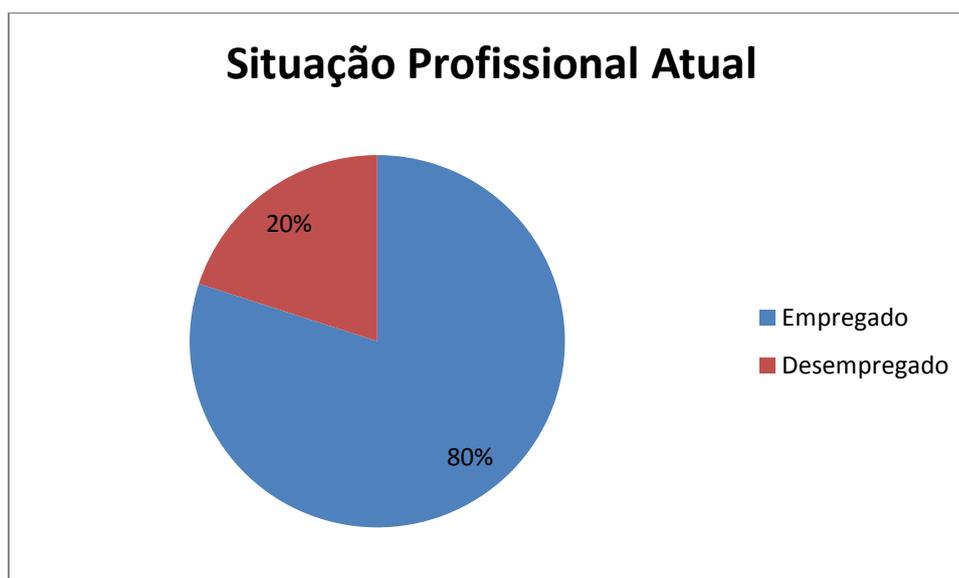


Pela leitura do gráfico número 3 pode verificar-se que nenhum dos inquiridos tem apenas o 1º Ciclo do Ensino Básico como habilitações.

Relativamente ao 2º e 3º ciclos verifica-se a percentagem de 4% em cada. Com o secundário e bacharelato, temos 8% dos indivíduos inquiridos; e com licenciatura 60%.

16% dos participantes no estudo, o correspondente a 4 inquiridos, possuem outras habilitações. Destes, 2 possuem Pós-Graduação e os outros 2 Mestrado.

Gráfico 4 – Qual é a sua situação profissional atual?



Pela análise do gráfico número 4 podemos constatar que, da totalidade de inquiridos, 80% estão empregados (20 indivíduos) e 20% estão na situação atual de desemprego (5 indivíduos).

Gráfico 4.1 – Profissões

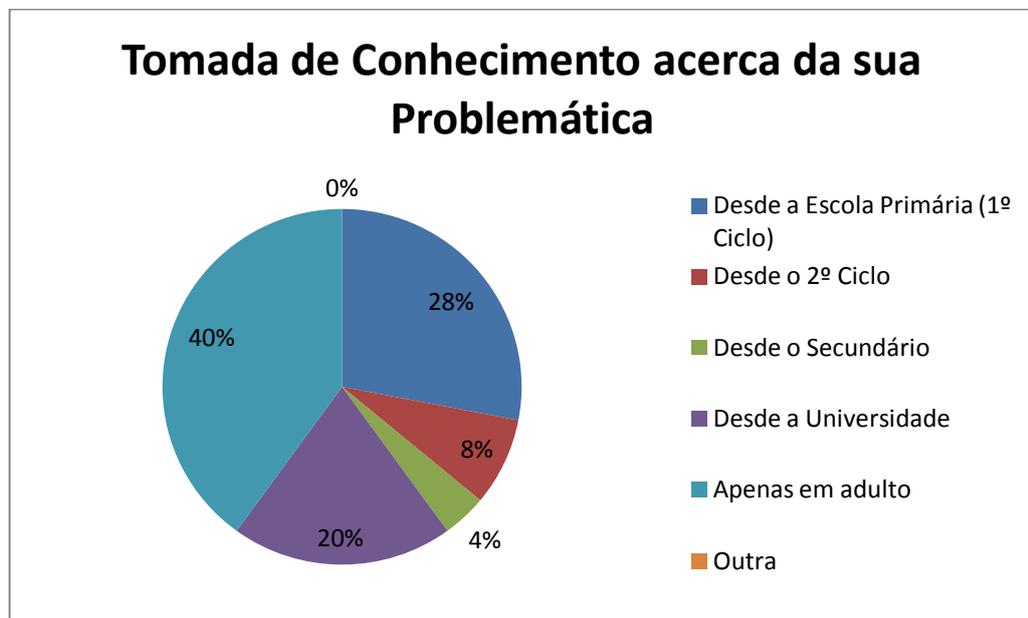


Da totalidade de respondentes, quer na situação de empregados, quer na de desempregados, verifica-se que estão ou já estiveram a desempenhar as profissões que o gráfico 4.1 nos apresenta.

Assim, podemos verificar que 40% dos inquiridos são Professores; 12% são Educadores de Infância e as restantes: Enfermeira, Agente de Turismo, Empresária, Designer Gráfico, Médico Dentista, Estagiário de Sistemas de Comunicação, Operário de Máquinas, Bancário, Auxiliar de Farmácia, Digitador, Técnico Oficial de Contas e Free Lancer, correspondem a 4%, o equivalente a 1 inquirido em cada.

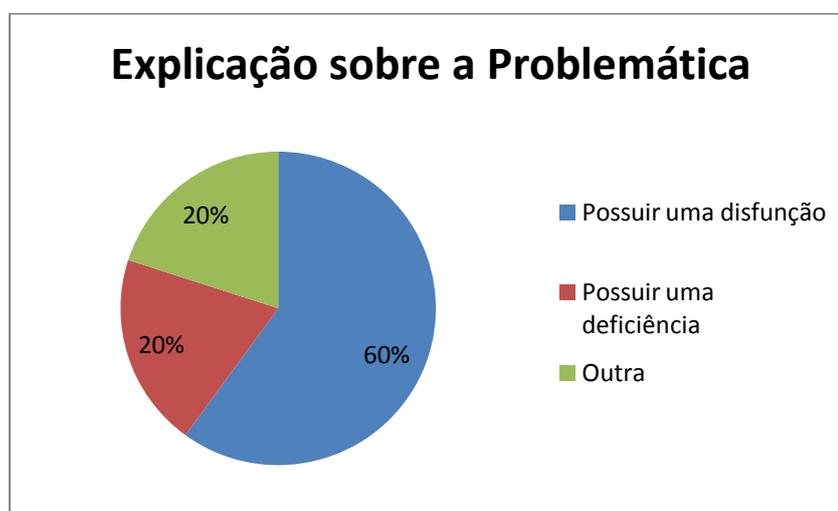
CONHECIMENTOS SOBRE A SUA PROBLEMÁTICA

Gráfico 5 – Há quanto tempo sabe que é disléxico?



Pela análise deste gráfico, verifica-se que 40% das respostas dos inquiridos referem que tomaram conhecimento da sua problemática apenas em adultos; 28% salientam que o sabem desde o 1º Ciclo; 20% desde a Universidade, 8% desde o 2º Ciclo e 4% desde o Secundário. Não houve respostas assinaladas em *Outra*.

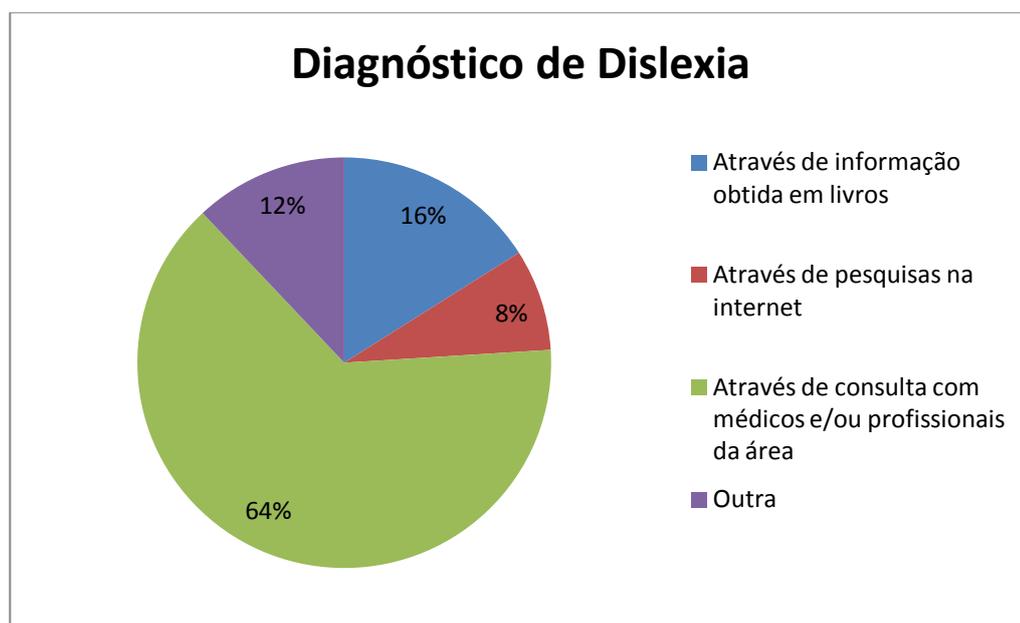
Gráfico 6 – Como lhe explicaram o seu problema?



Através do gráfico número 6 percebemos que a 60% dos portadores de dislexia envolvidos no estudo foi explicado terem uma disfunção e a 20% foi dito que possuíam uma deficiência.

Cinco dos inquiridos, os restantes 20%, responderam *Outra*. Destes, um inquirido afirma terem-lhe explicado a sua problemática com uma diferença de aprendizagem; um outro refere a explicação de necessidades especiais; dois inquiridos referem que não lhes foi explicado, tendo ficado a saber por comparação com as dificuldades dos filhos que eram disléxicos, e um dos inquiridos responde que não se recorda da explicação que lhe foi dada.

Gráfico 7 – Como soube que as suas dificuldades se deviam à dislexia?



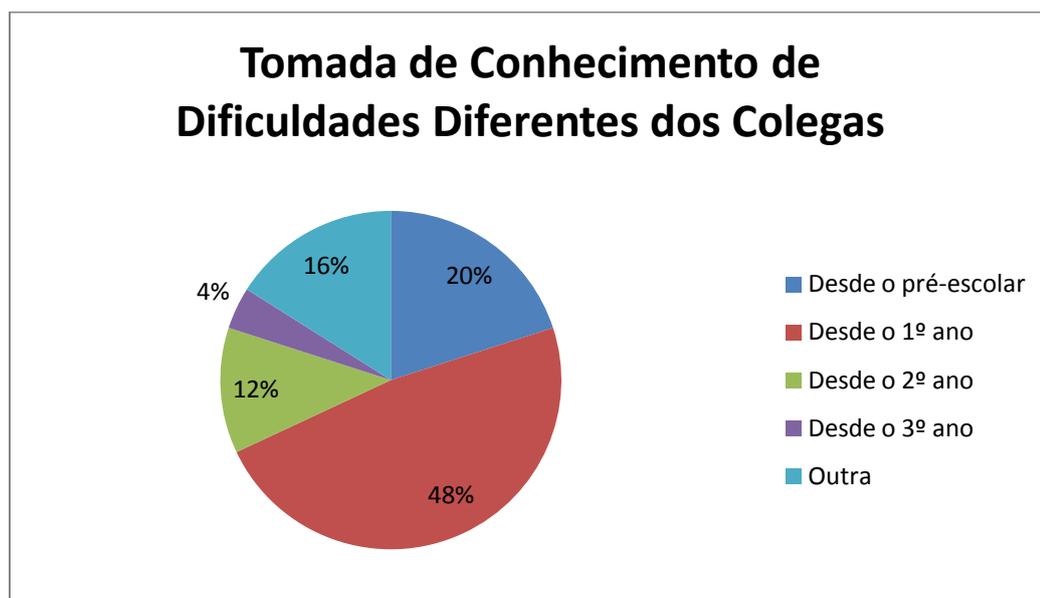
No gráfico 7 verifica-se que, aos participantes neste estudo, o diagnóstico da dislexia surge, na sua maioria, através de consulta com médicos e/ou profissionais da área, numa percentagem de 64%; 16% de respostas referem que foi através de informação obtida em livros; 12% referem outras formas e 8% afirmam que fizeram o diagnóstico com base em informações de pesquisas realizadas na internet.

A percentagem de 12% atribuída a *Outras*, refere-se a três inquiridos que salientam:

- “Ao lidar com alunos com esta disfunção”;
- “Levei meu filho até a ABD e lá descobri que eu também sou disléxico”;
- “Quando tive um filho disléxico”.

PERCURSO ACADÉMICO

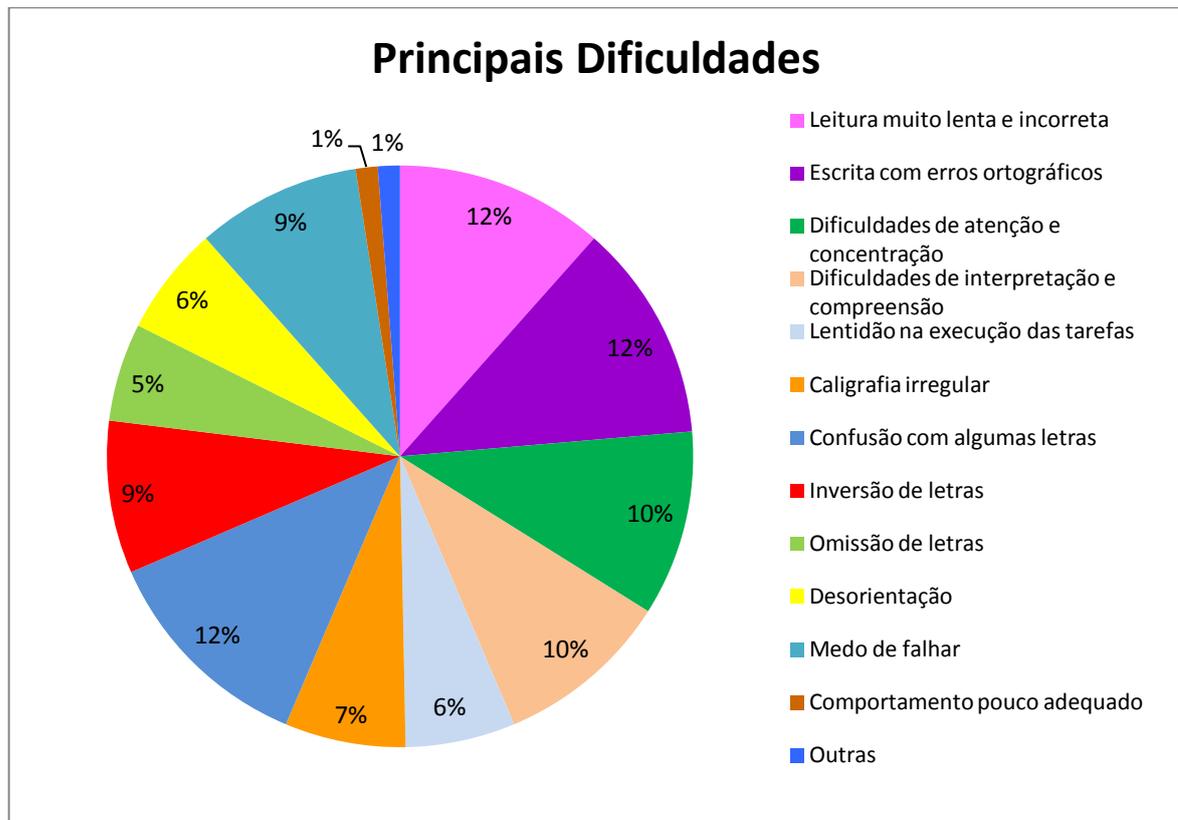
Gráfico 8 – Na escola, em que ano se começou a aperceber que tinha dificuldades diferentes das dos seus colegas?



Através da leitura do gráfico número 8, podemos referir que 48% dos inquiridos afirmam possuir dificuldades diferentes das dos seus colegas desde o 1º ano de escolaridade; 20% aperceberam-se logo desde o pré-escolar; 12% souberam-no desde o 2º ano e 4% referiram ter sido no 3º ano de escolaridade.

Os 16% que referiram *Outra* referem-se a 4 inquiridos que afirmam: “ em adulto”; “No liceu”; “Na faculdade”; “Não me recordo porque sempre fui mal na escola”.

Gráfico 9 – Quais eram as suas dificuldades?

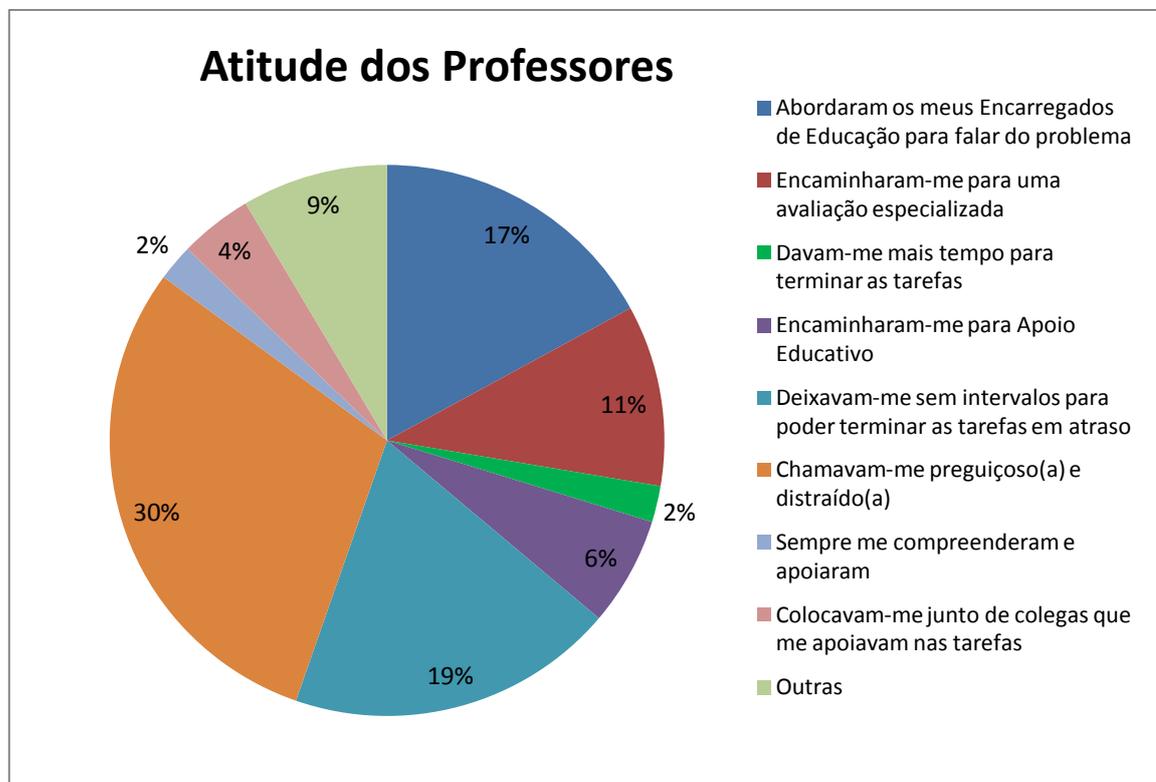


Pela análise do gráfico número 9, podemos referir que os indivíduos, que fazem parte deste estudo, apresentavam como maiores dificuldades: Leitura muito lenta e incorreta (12%); Escrita com erros ortográficos (12%); Confusão com algumas letras (12%); Dificuldades de interpretação e compreensão (10%); Dificuldades de atenção e compreensão (10%); Confusão com algumas letras (9%); Inversão de letras (9%); Caligrafia irregular (7%); Desorientação (6%); Lentidão na execução das tarefas (6%); Omissão de letras (5%); Comportamento pouco adequado (1%); Outras (1%).

A percentagem de 1% que referiu *Outras*, representa dois inquiridos que respondeu:

- “Inúmeras outras características, como não se relacionar com colegas, não fazer amigos (até hoje é assim) não se envolver em atividades que envolvam a coordenação motora”;
- “ Erros na dicção. Pelo menos na palavra fazer, já dei conta que pronúncio *vaf*er. Tenho que pensar para fazer a dição bem-feita. Quando passo mais tempo a falar, parece que me torno a chamada “sopinha de massa”.

Gráfico 10 – O que lhe diziam/faziam os professores, perante essas dificuldades?



Pela leitura deste gráfico vemos que, perante as dificuldades sentidas pelos inquiridos, enquanto portadores de dislexia, os professores tinham as seguintes atitudes: Chamavam-nos de distraídos e preguiçosos (29%); Deixavam-nos sem intervalos para poderem terminar as tarefas em atraso (19%); Abordavam os seus Encarregados de Educação para falar do problema (17%); Encaminhavam-nos para uma avaliação especializada (11%); Encaminhavam-nos para Apoio Educativo (6%); Colocavam-nos junto de colegas que os apoiavam nas tarefas (4%); Sempre os compreenderam e apoiaram (2%); Davam-lhes mais tempo para terminar as tarefas (2%) e Outras (9%).

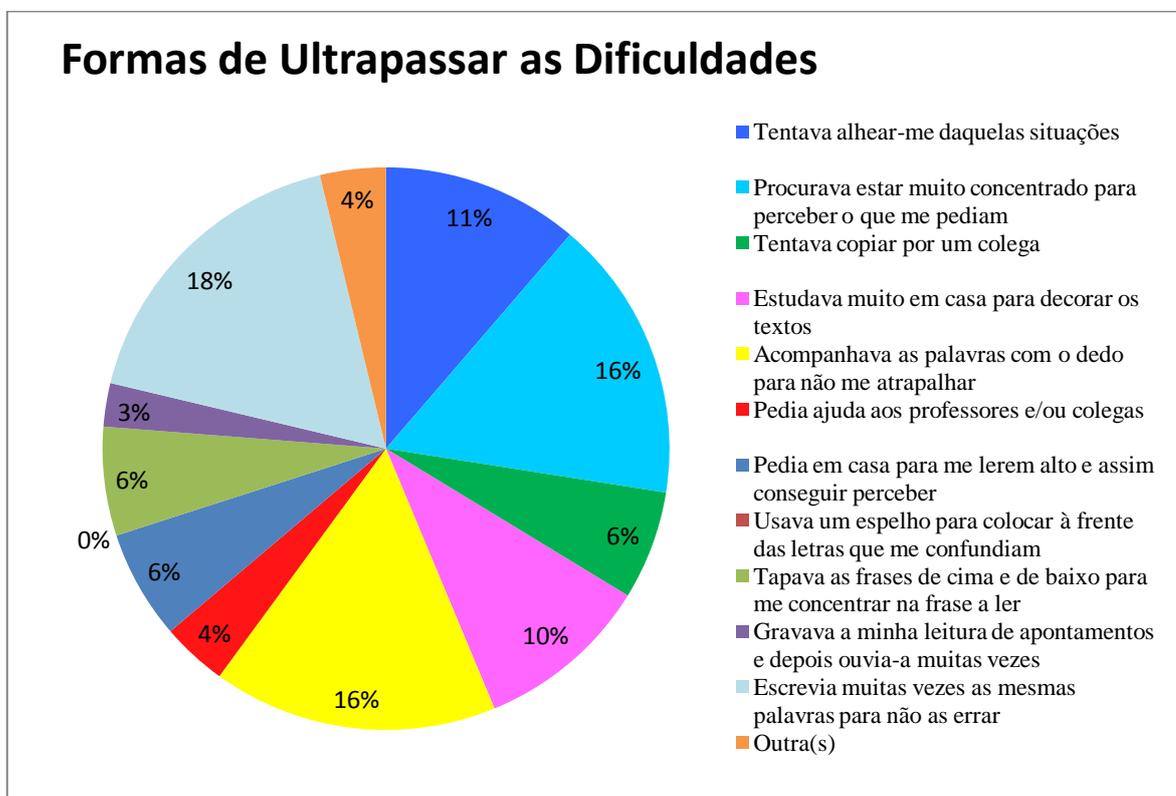
A percentagem de 9% que referiu *Outras* representa 4 inquiridos que respondeu:

- “No primeiro ciclo obrigaram-me a fazer inúmeras cópias em cadernos de duas linhas (cópias que os meus colegas não tinham que realizar...) Durante os ciclos seguintes o

problema consistia na correção dos testes. Problema esse, que era enfrentado de forma diversa: alguns professores pediam-me para ler os testes, outros corrigiam o meu teste só no fim de todos os outros testes, outros limitavam-se a riscar todas as palavras que não percebiam, cotando apenas o que tinham compreendido.”;

- “Fui imensas vezes castigado”;
- “Me excluíram de atividades que eu apresentava extrema dificuldade, inventavam notas e atividades por vezes feitas pelos próprios educadores como forma de me ver aprovada e se livrarem de um aluno que não aprendia nunca, entre muitas outras.”;
- “Não fizeram ensino individualizado ou testes específicos, apenas os castigos normais que se aplicavam na altura: repetição das palavras um “x” número de vezes.”

Gráfico 11 – Como costumava ultrapassar essas dificuldades?

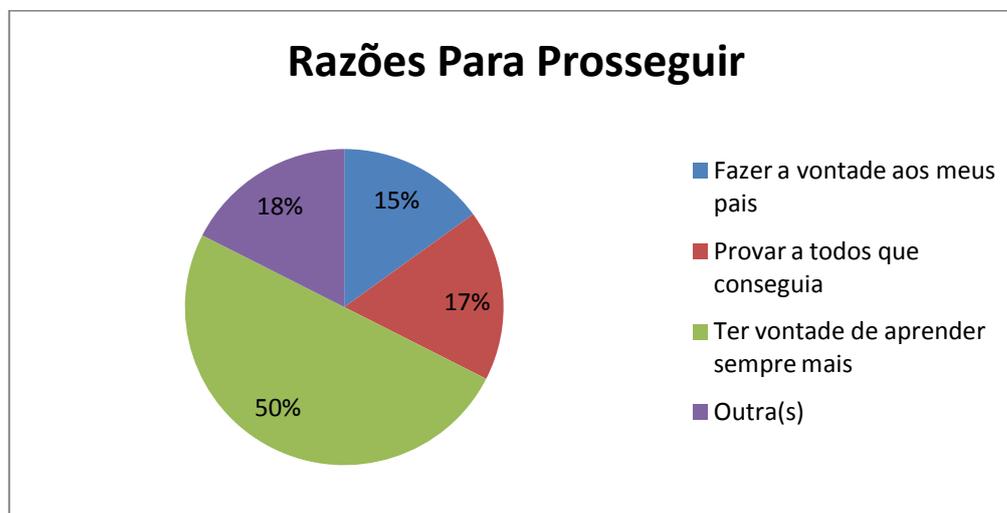


Pela análise do gráfico número 11, podemos constatar as seguintes estratégias de superação de dificuldades: 18% dos inquiridos escrevia muitas vezes as mesmas palavras para não as errar; 16% acompanhava as palavras com o dedo para não se atrapalharem; 16% procurava estar muito concentrado para perceberem o que lhes era pedido; 16% acompanhava as palavras com o dedo para não se atrapalhar; 11% tentava alhear-se daquelas situações; 10% estudava muito em casa para decorar os textos; 6% tentava copiar por um colega; 6% pedia em casa para lhe lerem alto e assim conseguirem perceber; 6% tapava as frases de cima e de baixo para se concentrarem na frase a ler; 4% pedia ajuda aos professores e/ou colegas; 3% gravava a sua leitura de apontamentos e depois ouvia-a muitas vezes; 4% respondeu outras.

Os 4% que responderam *Outras* referiu:

- “Através de mnemónicas e de decorar palavras na íntegra.”;
- “Usava sempre cores para ajudar a decorar e relacionar matérias.”
- “Muita ajuda por parte dos meus pais que sempre tentaram compensar isso, ajudando-me eles próprios ou com explicações privadas”.

Gráfico 12 – O que o/a levou a seguir em frente?



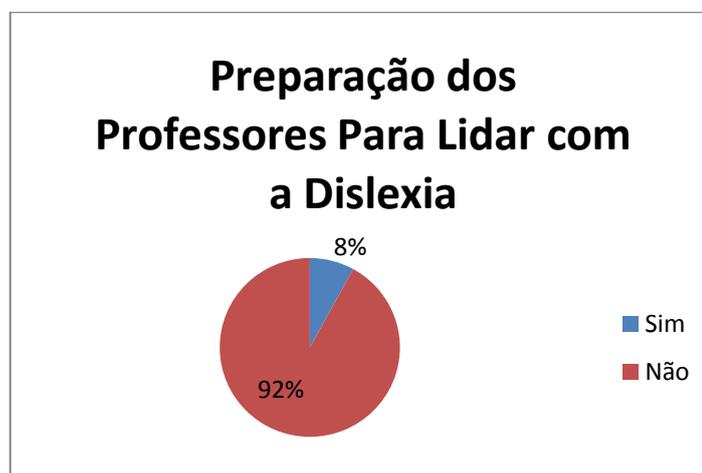
Pela leitura deste gráfico, pode verificar-se que, “Ter vontade de aprender sempre mais” é a razão mais significativa que levou os inquiridos a seguir em frente na vida académica, tendo sido apontada mais vezes (50%); 17% das respostas dos inquiridos revelam que uma razão importante foi “Provar a todos que conseguia”; 15% das respostas referem “Fazer a vontade aos meus pais”.

18% das respostas dadas, são atribuídas a outras razões, sendo elas:

- “Afirmar que afinal não era BURRA só não tinha “jeito” para escrever...”;
- “Ter consciência de que os estudos são importantes.”;
- “Não consegui, parei de estudar.”;
- “Necessidade de conseguir um emprego.”;
- “Não precisar da ajuda financeira de pessoas que não se importavam comigo.”;
- “O desejo de me especializar para ajudar adultos e crianças com dislexia.”;
- “Sou persistente.”

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA MELHOR INCLUSÃO DE CRIANÇAS DISLÉXICAS

Gráfico 13 - Considera que os professores estão preparados para lidar com um aluno disléxico?



Pela análise do gráfico número 13, podemos verificar que 92% dos inquiridos consideram que os professores não estão preparados para lidar com alunos disléxicos e apenas 8% acreditam que sim.

Para os que responderam que *Sim*, foram apresentadas as seguintes justificações:

- “O professor deve falar com os pais e pedir relatórios dos médicos que acompanham a criança, no caso de ainda não ser acompanhada deve-se tratar desse processo de acompanhamento.”
- “Hoje em dia sim, há trinta anos atrás não.”

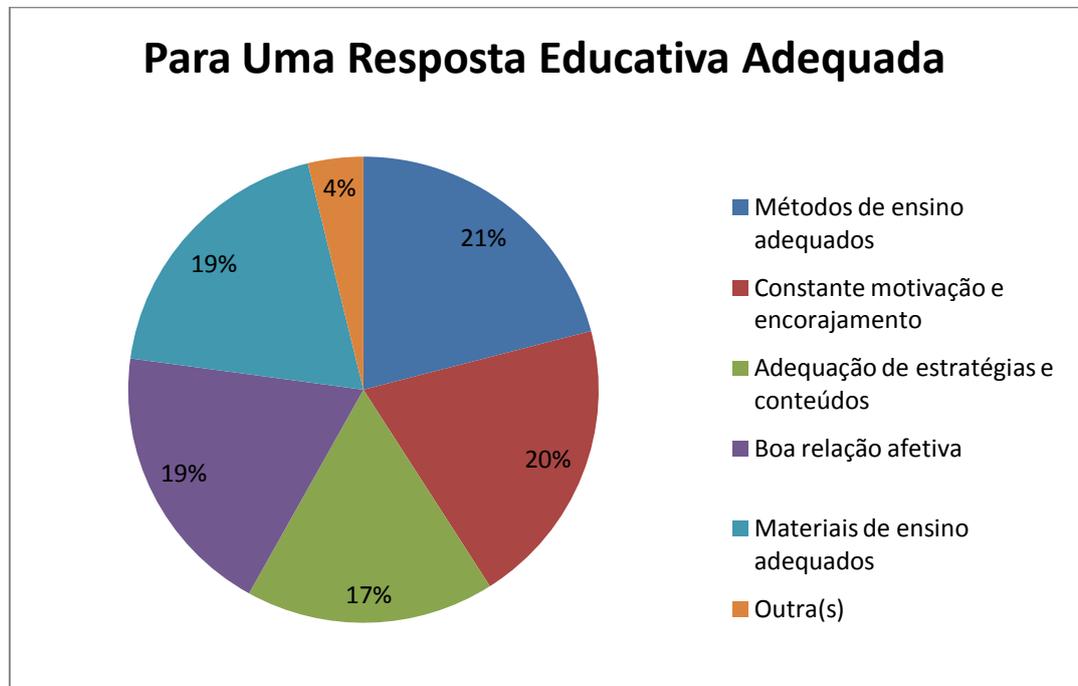
Para os que responderam que *Não*, foram apresentadas as seguintes justificações:

- “A maioria não tem conhecimentos para detetar este problema.”
- “Embora hoje em dia haja maior conhecimento do que é dislexia, ainda subsistem muitas dúvidas e dificuldade em compreender o aluno disléxico, principalmente em arranjar formas alternativas de lecionar.”
- “Penso que devem adequar as estratégias a usar com alunos disléxicos, facto que na realidade não acontece.”
- “Nem sempre esta problemática é bem entendida e bem atendida em termos didáticos.”
- “Muitas vezes não sabem detetar o problema.”
- “Muitas vezes a sua formação não permite dar respostas ao problema.”
- “Continuam a achar que os alunos são preguiçosos e não querem esforçar-se.”
- “Pois nem sempre sabem o que fazer, têm sempre muitos alunos e por vezes com outras dificuldades. E muitas vezes pensam que é preguiça, mau comportamento ou desinteresse.”
- “Falta de interesse.”
- “Tratam os alunos todos da mesma forma e não particularizam consoante as necessidades individuais.”
- “Os professores nem sabem o que é dislexia.”
- “No meu percurso de estudante não tinha por hábito falar nesse problema, alguns professores diziam que eu dava muitos erros, mas a maioria nem isso, em toda a

minha vida de estudante só houve um professor e já no ensino superior que me perguntou se eu era disléxico. Esse professor fez o seu mestrado em Inglaterra e o Doutoramento nos EUA, provavelmente isso teve influência.”

- “Vejo pelo meu filho, temos muitas dificuldades tanto com ele como também com os colegas e pais dos colegas da escola em que ele estuda.”
- “Na minha época não estavam e não vejo nenhuma mudança, apenas uns poucos profissionais que procuram saber o que há por detrás da lentidão de aprendizado das crianças.”
- “Julgo que o ensino está vocacionado para alunos ditos normais e que não há esforço por parte da maioria dos professores de adaptar o tipo de ensino que temos onde exige muita concentração e onde um ensino mais criativo podia compensar algumas dificuldades de alguns alunos mesmo não sendo disléxicos, sendo assim todos poderiam obter resultados bastante melhores sem terem de recorrer a explicadores pagos a peso de ouro.”
- “Preconceito, desinformação, sobre carregamento de atividades, ou seja têm muitas coisas para fazer e ainda perceber problemas singulares como a dislexia.”
- “Não estão em sua maior parte quase absoluta, pelo fato de eles não terem interesse em se qualificar com cursos na área para tal e poder assim se tornarem profissionais que possam lidar com alunos que apresentem qualquer dificuldade de aprendizagem.”
- “A maioria não conhece bem esta problemática e considera que é falta de interesse, ou preguiça.”
- “Eu sou pedagoga estou fazendo pós graduação em psicopedagogia e conheço bem essa realidade.”
- “Normalmente colocam a culpa no estudante ou nos pais, ignorando o problema em si, seja por falta de informação seja por não ter tempo para lidar com o problema (pesquisar, encaminhar, acompanhar).”
- “Ainda não, e lido com isso na minha profissão frequentemente.”
- “No estan preparados.”
- “Não são capazes de diferenciar as atividades, nem o método.”

Gráfico 14 - Em sua opinião, quais os aspetos que considera mais importantes na escola para uma resposta educativa adequada às crianças com dislexia?



Pela análise ao gráfico número 14 verificamos que 21% das respostas dos inquiridos revelam que, para uma resposta educativa adequada às crianças com dislexia, têm de existir métodos adequados; 20% das respostas salienta a importância da constante motivação e encorajamento destas crianças; 19% considera a boa relação educativa e os materiais de ensino adequados; 4% refere outras respostas educativas.

A percentagem de 4% de respostas apontadas como *Outras* refere:

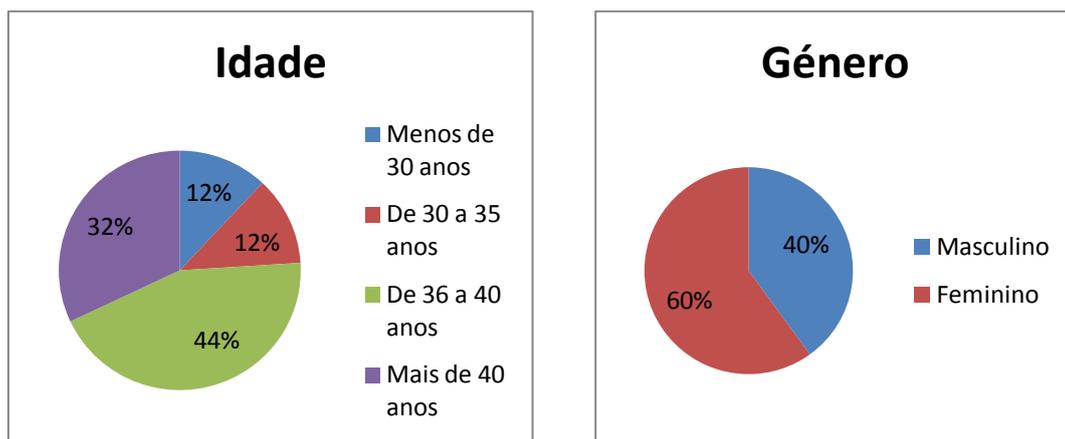
- “No meu caso, nos anos a seguir a primária há três pontos a referir: 1) Não chamar o aluno para escrever no quadro (é humilhante); 2) Não pedir para o aluno ler em voz alta (também é humilhante); 3) Não avaliar negativamente o aluno pelos seus erros de escrita.”
- “Computadores e programas que auxiliem no aprendizado, além de menos foco na habilidade de escrever como equivalente a inteligência.”
- “Formação adequada dos professores de forma contínua, constante e atualizada.”

- “Formação especializada aos professores, com casos práticos e específicos. Talvez até ajudando-os com estratégias mais específicas nas suas disciplinas, porque alguns têm dificuldades em mudar. A natureza humana é assim.”

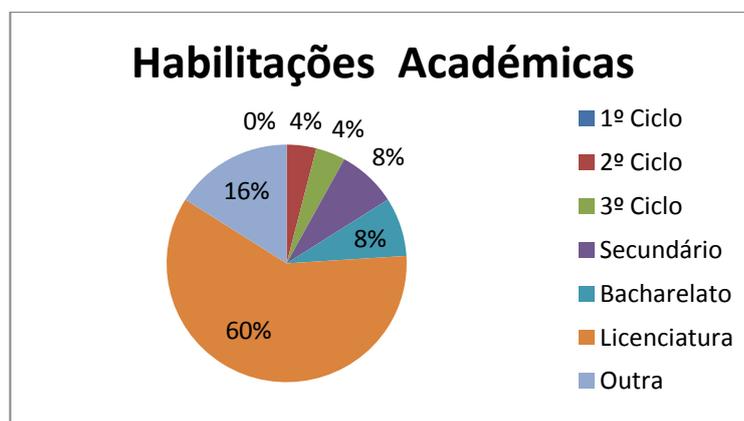
2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Seguidamente passaremos à discussão dos resultados, tendo por base os dados anteriormente apresentados.

Assim, podemos constatar que participaram neste estudo mais mulheres do que homens, 60% e 40% respetivamente, sendo na sua maioria com idades compreendidas entre os 36 e os 40 anos ou acima dos 40 anos.



Os inquiridos são maioritariamente licenciados (60%), existindo, ainda, 16% com outras habilitações- 2 pós-graduações e 2 mestrados, o que, em nosso entender, comprova a capacidade intelectual dos portadores de dislexia.



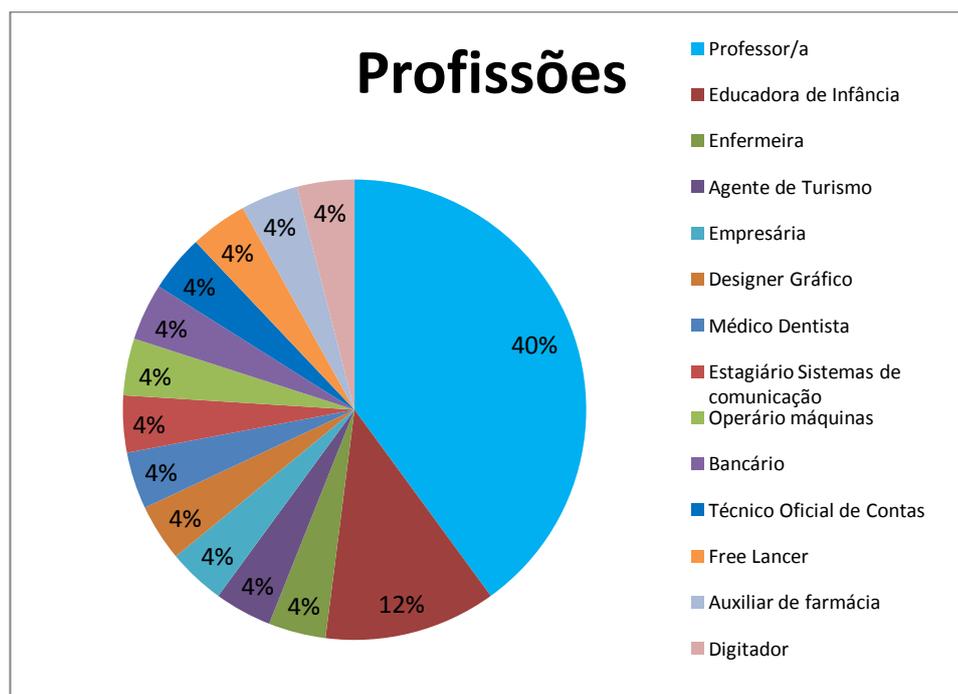
Tal como refere Vítor da Fonseca (1999), a dislexia é uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e escrita e aquisição do seu mecanismo, em crianças inteligentes, escolarizadas, sem quaisquer perturbação sensorial e/ou psíquica já existente.

A grande maioria dos participantes no estudo encontra-se empregada (80%).



De entre as profissões desempenhadas, quer pelos atualmente empregados, quer pelos desempregados, verifica-se uma grande percentagem de inquiridos na profissão docente, sendo 10 (40%) Professores e 3 (12%) Educadores de Infância.

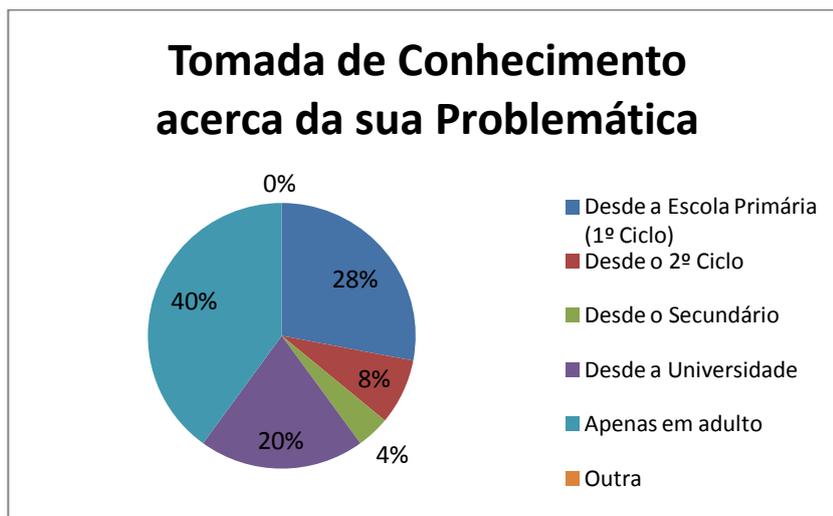
Creemos ser uma forma de tentar corrigir, através dos seus alunos, alguns erros que sofreram e sentiram na própria pele, sobretudo tratando-se de crianças disléxicas.



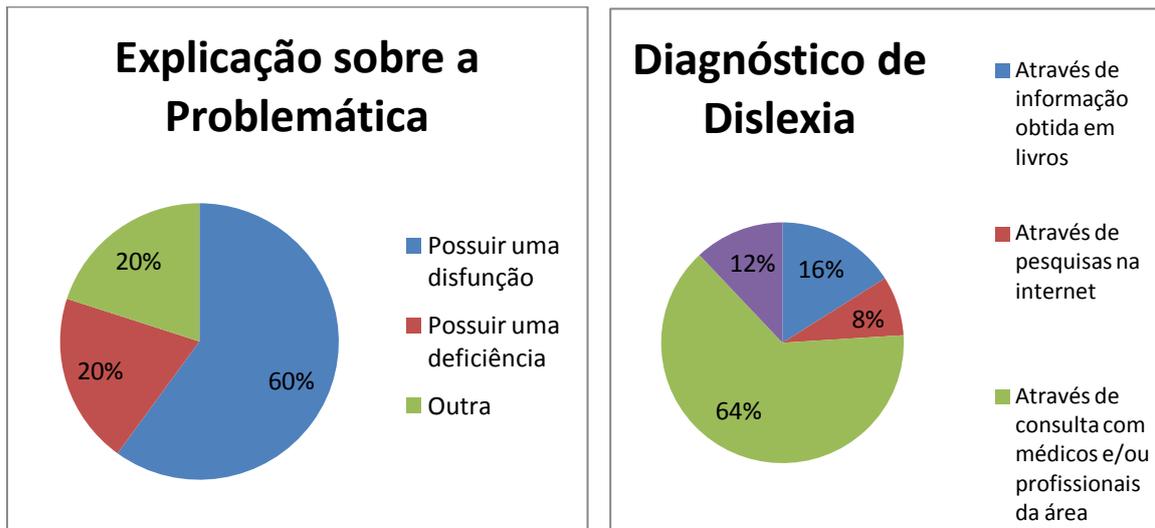
Com uma percentagem de 4%, temos uma variedade de profissões, tais como: Médico Dentista, Bancário, Técnico Oficial de Contas, Designer Gráfico, Enfermeira, ... que atestam, mais uma vez a inteligência e bom desempenho dos disléxicos em áreas preferidas, que se tornam o seu ponto forte e aquilo em que se tornam verdadeiramente bons.

Importa referir que, tal como afirma Pennington (1997, p.67) “É importante para os disléxicos e seus pais saberem que a dislexia não exclui o talento ou o sucesso, mesmo quando há dúvida de que ela será um fator de risco para dificuldades no ajustamento adulto.”

É de salientar que, grande parte dos inquiridos, 10 deles (40%), tomaram conhecimento da sua problemática apenas em adultos, apesar de 12 (48%) sentirem dificuldades diferentes das dos seus colegas desde o 1º ano de escolaridade. Em nosso entender, estes números ficam a dever-se à falta de informação e formação sobre esta problemática, há trinta ou quarenta anos atrás, quando estes frequentavam o 1º Ciclo.



À maioria dos portadores de dislexia envolvida no estudo (60%), foi explicado terem uma disfunção. Sendo que, 64% obteve o diagnóstico de dislexia através de consulta com médicos e/ou profissionais da área.



Entendemos que o diagnóstico de dislexia deverá ser feito por uma equipa multidisciplinar. Tal como refere Correia (2003)³³ o processo de avaliação - uma *avaliação compreensiva* deve ser sempre efetuada por uma equipa interdisciplinar na medida em que a dislexia é uma problemática complexa que requer o trabalho conjunto de vários especialistas – professores especializados de educação especial, psicólogos, neurologistas, terapeutas, técnicos do serviço social, etc. – que permita a formulação de um diagnóstico fiável, que terá como consequência a elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI).

Os portadores de dislexia, inquiridos neste estudo, apontam como principais dificuldades: Escrita com erros ortográficos; confusão com algumas letras; leitura muito lenta e incorreta. Salientam, ainda, embora com menos frequência: dificuldades de atenção e concentração; dificuldades de interpretação e compreensão; medo de falhar, e inversão de letras; caligrafia irregular; lentidão na execução das tarefas; desorientação; omissão de letras e comportamento pouco adequado.

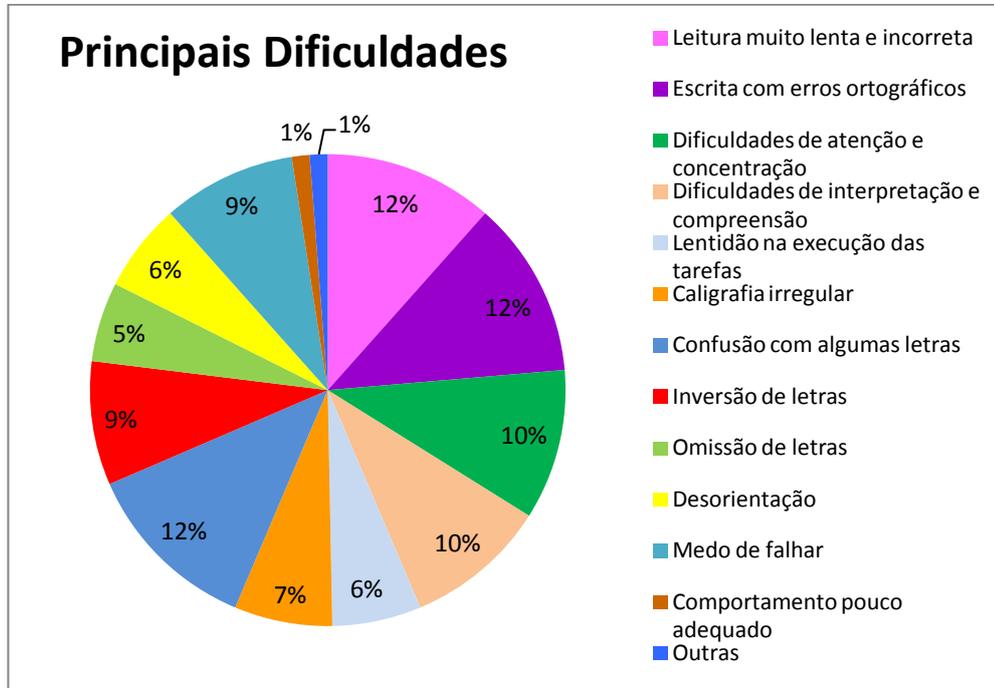
São, ainda, apontadas como outras: dificuldades de relacionamento/ fazer amigos; dificuldades na coordenação motora; erros de dicção/pronúncia.

Este conjunto diversificado de dificuldades, deve-se, tal como refere Teles (2004)³⁴ à comorbilidade da dislexia. Pois, embora a base cognitiva da dislexia seja um défice fonológico é frequente a comorbilidade com outras perturbações: perturbação da atenção com

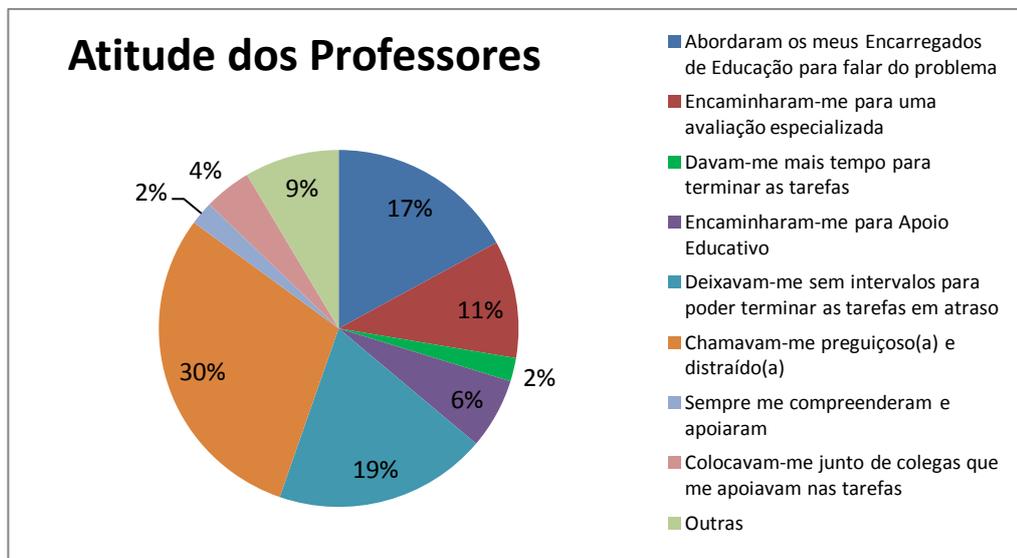
³³ Citado em “ A criança disléxica e a escola”, retirado de: <http://pt.scribd.com/doc/85876310/6/COMO-DIAGNOSTICAR-UMA-CRIANCA-DISLEXICA>

³⁴ Retirado de: <http://www.drealentejo.pt/upload/0%20-%20DISLEXIA%20-%20Como%20Identificar%20-%20Como%20Intervir%20-%20Atualizado.pdf>

hiperatividade, perturbação específica da linguagem, discalculia, perturbação da coordenação motora, perturbação do comportamento, perturbação do humor, perturbação de oposição e desvalorização da autoestima.



Perante as dificuldades sentidas, a maioria dos professores que lidaram com os envolvidos neste estudo, optava por chamá-los de preguiçosos e distraídos (30%), por vezes deixavam-nos sem intervalos para poderem terminar as tarefas em atraso (19%). Outros optaram por abordar os seus Encarregados de Educação para falar do problema (17%) ou encaminharam-nos para uma avaliação especializada (11%).



É, também, referido: Colocavam-me junto de colegas que me apoiavam nas tarefas (4%); Davam-me mais tempo para terminar as tarefas (2%); Sempre me compreenderam e apoiaram (2%).

Alguns dos inquiridos (9%) referiram ainda: fazer cópias em cadernos de duas linhas; aplicação de castigos; exclusão de algumas atividades, por apresentarem muitas dificuldades; repetição de palavras um x número de vezes.

“Cheguei muitos momentos a pensar desistir de seguir na escola, tinha o desejo de abandoná-la uma vez que sentia uma grande pressão por parte das professoras. Mas hoje percebo que se tratavam de pessoas limitadas, sem nenhum preparo e que não tinha e não tem a menor condição para atuar dentro de uma sala da aula. Em nenhum momento a minha família foi orientada para que me conduzissem a algum médico ou que procurasse qualquer ajuda profissional. Mas sim que meus pais me vigiassem e que não permitissem nenhuma forma de prazer até que eu tomasse "vergonha na cara" e estudasse.”
(Depoimento de um disléxico, AND)³⁵

Analisando estas respostas, acreditamos que muitas destas situações, nos dias de hoje, com cada vez maior informação e sensibilização para a problemática, não seriam aceitáveis. Onde estaria, então, a escola inclusiva?

Conforme refere Roldão (2003)³⁶, A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.

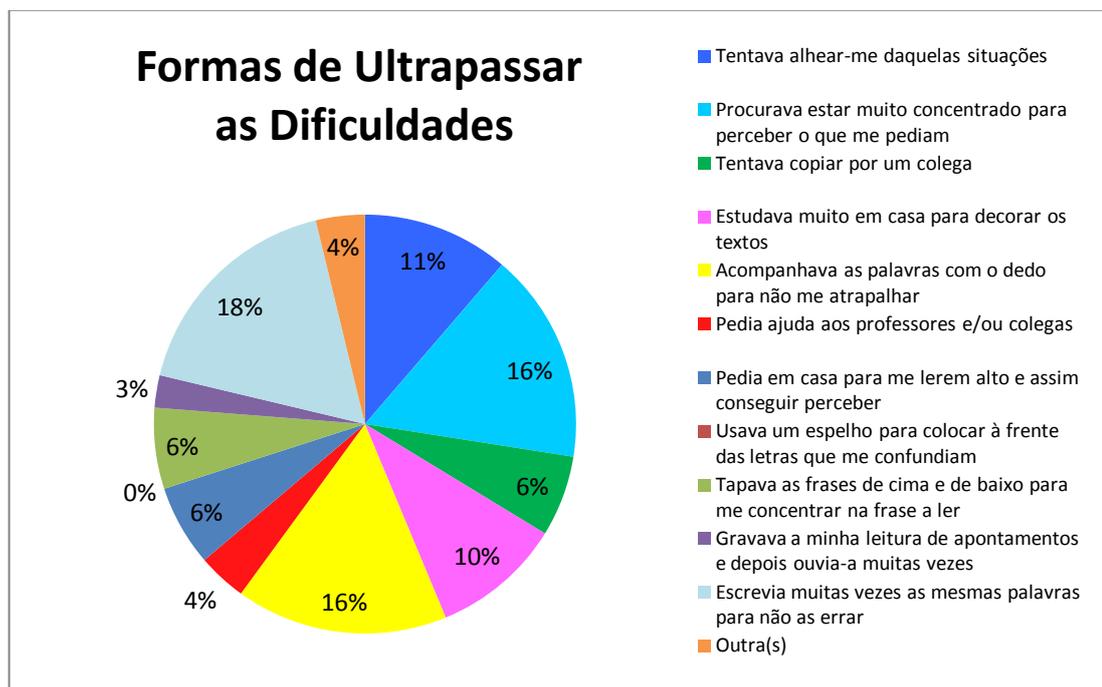
Pegando na questão de partida, anteriormente apresentada, no sentido de perceber de que forma os disléxicos superam as suas dificuldades (I subquestão de investigação), foram registados os seguintes dados:

Estratégias Utilizadas	Nº de respostas
Tentava alhear-me daquelas situações	9

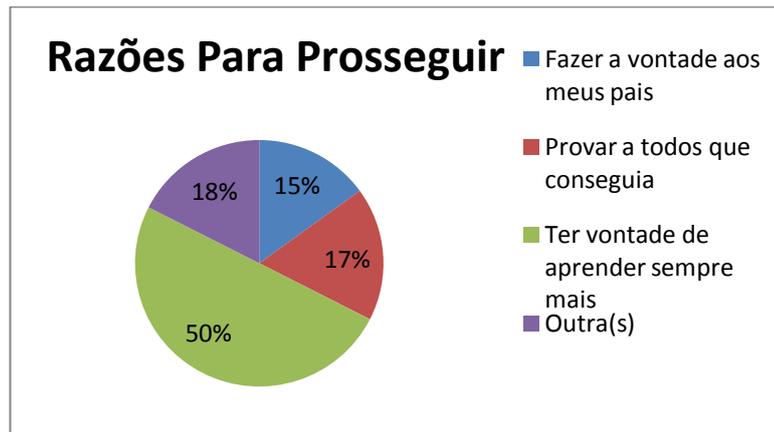
³⁵ Retirado do site da Associação Nacional de Dislexia: <http://www.andislexia.org.br/>

³⁶ Citada em Sanches (2005) Revista Lusófona de Educação, 2005, 5, 127-142. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>

Procurava estar muito concentrado para perceber o que me pediam	13
Tentava copiar por um colega	5
Estudava muito em casa para decorar os textos	8
Acompanhava as palavras com o dedo para não me atrapalhar	13
Pedia ajuda aos professores e/ou colegas	3
Pedia em casa para me lerem alto e assim conseguir perceber	5
Usava um espelho para colocar à frente das letras que me confundiam	0
Tapava as frases de cima e de baixo para me concentrar na frase a ler	5
Gravava a minha leitura de apontamentos e depois ouvia-a muitas vezes	2
Escrevia muitas vezes as mesmas palavras para não as errar	14
Utilizava mnemónicas e decorava palavras na íntegra.	1
Usava sempre cores para ajudar a decorar e relacionar matérias.	1
Ajuda por parte dos pais e de explicações privadas	1



Para melhor entendermos quais os fatores que levam à aplicação dessas estratégias e em que contextos (II e III subquestões de investigação) foram questionados das razões que os levaram a prosseguir nos estudos. Das respostas obtidas, registamos que 50% dos inquiridos sempre teve vontade de aprender mais; 17% quis provar a todos que conseguia e 15% fê-lo para satisfazer a vontade dos seus pais.



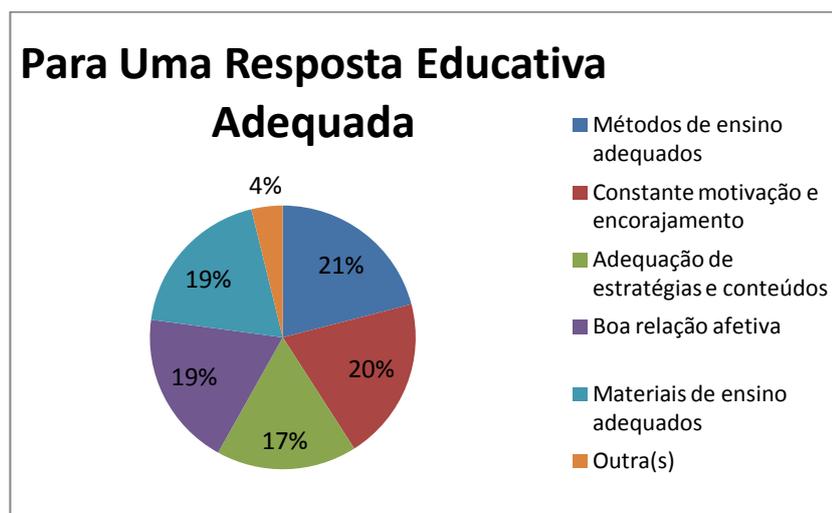
Dos 18 % que referiu outras, importa salientar: necessidade de afirmar que não era ‘burra’; ser persistente; desejar especializar-se para ajudar crianças e adultos com dislexia; reconhecer a importância dos estudos e a necessidade de conseguir um bom emprego e, assim, não depender financeiramente de outros.

“ Era uma nulidade escolar e nunca fora outra coisa. Com certeza que o tempo passaria, com certeza que o crescimento, com certeza que os acontecimentos, com certeza que a vida, mas atravessaria esta vida sem nunca alcançar nenhum resultado. Era muito mais que uma certeza, era eu. Disto, há crianças que se convencem muito rapidamente, e se não encontrarem alguém que as contrarie, uma vez que não é possível viver sem paixão, desenvolvem, na falta de melhor, a paixão do fracasso.” (Pennac, D., 2009, p.52-53)

Uma grande maioria dos inquiridos (92%) considera que os professores não estão preparados para lidar com um aluno disléxico, apontando diferentes justificações: falta de conhecimentos/formação para detetar este problema; dificuldades em arranjar formas alternativas de lecionar/adequação de estratégias e métodos; considerarem os alunos pouco aplicados e preguiçosos; falta de interesse em mudar.



Nesse sentido, é considerado pelos inquiridos que, para haver uma resposta educativa adequada, seria necessário: métodos de ensino adequados; constante motivação e encorajamento por parte dos docentes; materiais de ensino adequados; boa relação afetiva; adequação de estratégias e conteúdos e, como outras: não expor o aluno a situações de humilhação (não lhe pedir para ler alto para todos, não lhe pedir para escrever no quadro, não avaliar negativamente o aluno pelos seus erros de escrita); formação específica para os docentes.



Para concluirmos este subcapítulo, gostaríamos de deixar o depoimento de um disléxico que relata, na primeira pessoa, as dificuldades/constrangimentos por que passam os disléxicos e o seu apelo à mudança por parte dos profissionais de educação.

“Já me chamaram de burra e incapaz pelos erros gráficos que cometo. Sou muito esforçada com tudo que eu faço e que não depende de escrever e ler, pois estas duas coisas me amedrontam até hoje. Pertenci a uma instituição onde exerci os maiores cargos (presidente e governadora assistente) durante dois anos e consegui realizar belíssimos trabalhos.

(...)

Por isso, resolvi escrever esse depoimento. Para alertar da importância dos professores e dos profissionais ligados à área da educação, em se orientar e se preparar para receber estes alunos, que apesar das dificuldades, tem sentimentos e desejos de um dia se graduar e estar ajudando aqueles que tenham passado por estas situações.” (Depoimento de um disléxico, AND)³⁷

³⁷ Retirado do site da Associação Nacional de Dislexia: <http://www.andislexia.org.br/>

3. LIMITAÇÕES AO ESTUDO

No decorrer deste estudo foi identificada como limitação a composição da amostra, pois verificamos que apesar de se terem validado 25 questionários, inicialmente tínhamos a ambição de uma amostra mais considerável.

Uma amostra mais alargada permitir-nos-ia colher mais dados que certamente muito contribuiriam para o enriquecimento deste trabalho.

CONCLUSÕES

A problemática da dislexia vem sendo estudada há muito, tendo sido tema para diferentes estudos e trabalhos científicos. No entanto, ao voltarmos a este tema, pretendeu-se um novo alcance, abrangendo, desta vez, os próprios disléxicos em fase adulta.

Disléxicos são indivíduos que convivem com dificuldades de aprendizagem, mas por serem inteligentes, vivenciam com grande frustração a ausência de êxitos. Muitas vezes, utilizam estratégias de proteção da sua autoestima, deixando de investir nas tarefas académicas. Os que são persistentes e, de certo modo, resilientes conseguem ir além do tipicamente esperado, revelando-se casos de grande sucesso profissional e pessoal.

Como o conseguem?

Considerando a nossa pergunta de partida “Que estratégias utilizam os alunos disléxicos para, no seu dia-a-dia, superarem as dificuldades de leitura e escrita com que se deparam?”, foi feita uma pesquisa bibliográfica, que nos permitiu enquadrar teoricamente a nossa problemática.

A definição de objetivos e opções metodológicas veio orientar-nos na construção do instrumento de recolha usado na pesquisa empírica.

O inquérito por questionário foi a técnica adotada para a recolha da informação. Os inquéritos foram respondidos por vinte e cinco indivíduos, embora houvesse a ambição de uma amostra mais considerável, fator que contribuiria para o enriquecimento deste trabalho.

Pelos resultados obtidos constatámos que “escrever muitas vezes as mesmas palavras para não as errar”; “acompanhar as palavras com o dedo para não me atrapalhar” e “procurar estar muito concentrado para perceber o que me pediam” são as estratégias mais utilizadas pelos inquiridos. São ainda apontadas outras, como: utilização de mnemónicas e decorar palavras na íntegra; usar sempre cores para ajudar a decorar e relacionar matérias; ajuda por parte dos pais e de explicações privadas.

Comprova-se ainda que “a vontade de aprender sempre mais” é a razão mais forte que os leva a prosseguir na vida escolar, embora achem que os professores, por falta de conhecimentos e formação, ainda não estão preparados para lidar com um aluno disléxico.

Nesse sentido, é considerado pelos inquiridos que, para haver uma resposta educativa adequada, seria necessário: métodos de ensino adequados; constante motivação e encorajamento por parte dos docentes; materiais de ensino adequados; boa relação afetiva; adequação de estratégias e conteúdos e outras como: não expor o aluno a situações de humilhação (não lhe pedir para ler alto para todos, não lhe pedir para escrever no quadro, não avaliar negativamente o aluno pelos seus erros de escrita) e formação específica para os docentes.

De acordo com Gonçalves (2005)³⁸, grande parte da intervenção psicopedagógica estará em procurar os talentos do disléxico, afinal os fracassos, sem dúvida, ele já os conhece bem. Outra tarefa consiste em ajudar essa pessoa a descobrir modos compensatórios de aprender. Jogos, leituras compartilhadas, atividades específicas para desenvolver a escrita e habilidades de memória e atenção fazem parte do processo de intervenção. À medida que o disléxico se percebe capaz de produzir, poderá avançar no seu processo de aprendizagem e iniciar o resgate de sua autoestima.

Assim como nos refere Einstein, que viveu na primeira pessoa a problemática da dislexia:

“Precisamos todos ousar, precisamos todos entender. Precisamos todos nos comprometer com todas as crianças, as disléxicas e as não disléxicas. A palavra professor não terá sentido enquanto houver crianças infelizes.” Albert Einstein

³⁸ Gonçalves, A.M.S. (2005) A criança disléxica e a clínica psicopedagógica. In

<http://pt.scribd.com/doc/70459047/8/DISLEXIA-SOB-O-ENFOQUE-PSICOPEDAGOGICO>

BIBLIOGRAFIA

Capovilla, F. C. (2002). *Org. Neuropsicologia e Aprendizagem uma abordagem multidisciplinar*. São Paulo: Editora Tecci,.

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

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

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

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M.. (2003) (org.). *Educação e Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M.; Martins, A. P. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem – O que são? Como entendê-las?* Biblioteca Digital, Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

Fonseca, V. (2004). *Insucesso Escolar – Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora

Fortin, M. (1996). *O processo de investigação. Da conceção à realização*. Lisboa: Lusociência, Edições Técnicas e Científicas.

Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a dislexia*. Porto: Porto Editora.

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

Martín, M. A. C. (1994). *Dicultades Globales de Aprendizaje*. In Santiago Molina Garcia (ed). *Bases Psicopedagógicas de la Educacion Especial*. Madrid: Marfil.

Martins, L. A. R. (2008) (org). *Escola Inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios*. João Pessoa: Ideia

Pennac, D.(2009). *Mágoas da Escola*. Porto: Porto Editora

Pennington, B. F. (1997) cit. In Dislexia: Uma abordagem educacional, Josete Soboleski e Olga Gerotto Gozer *Revista Científica Multidisciplinar UNIMEO / nº 2 / 2009*

Pereira, R. (2011). *Programa de Neurociência – Intervenção em Leitura e Escrita*. Viseu: Psicossoma Editora.

Pereira, R. (2011). *Programa de Reeducação em Dislexia e Consciência Fonológica*. São Paulo: Gearte Editora.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

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

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.

Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

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

Sim-Sim, I. (Coordenação). (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.

Smith e Strick (2001). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Torres, Rosa. Fernández, Pilar. (2002). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: McCraw-Hill

Vilelas, José. (2009). *Investigação o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

WEBGRAFIA

ABD dislexia. *Como interagir com o disléxico em sala de aula*. Recuperado em 2 de agosto, 2012, de <http://www.deleste3.com.br/oficina/arquivos/d002.pdf>

Capovilla, A.; Gutschow, C. e Capovilla, F. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicol. teor. prat.* [online]. 2004, vol.6, n.2, pp. 13-26. ISSN 1516-3687. Recuperado em 25 de julho, 2012, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-36872004000200002&script=sci_arttext

Capovilla, A. (2006) *Avaliação Neuropsicológica na Dislexia*, Recuperado em 2 de agosto, 2012, de http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_avaliacao_neuropsicologica_dislexia_c.pdf

Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF
Recuperado em 15 de julho, 2012, de http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf

Correia, M., (2004), Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais in: *Análise Psicológica* 2 (XXII): 369-376. Recuperado em 17 de julho, 2012, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n2/v22n2a05.pdf>

Correia, L. M. (2007) Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas, *Rev. bras. educ. espec.* vol.13 no.2 Marília May/Aug. 2007
Recuperado em 15 de julho, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200002&script=sci_arttext

Declaração de Salamanca (1994) Recuperado em 3 de março, 2012, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

Educamais. *Dicas para Professores de Disléxicos*. Recuperado em 3 de agosto, 2012, de <http://educamais.com/dicas-para-professores-de-dislexicos/>

Evaristo, A. Metodologia das Ciências Sociais: Métodos Quantitativos. Recuperado em 5 de setembro, 2012, de <http://www.fep.up.pt/docentes/joao/material/manualinvestig.pdf>

Felix, P. (2009). *Orientações Como lidar com a Dislexia na Escola*. Recuperado em 31 de julho, 2012, de

http://www.ipevre.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10:dislexia-comolidar&catid=7:fonoaudiologia&Itemid=5

Fernandes, A. (2006) *orientações para os professores de alunos disléxicos*. Recuperado em 30 de julho, 2012, de

<http://psicotema-esbf.blogspot.pt/2006/12/orientaes-para-os-professores-de-alunos.html>

Fonseca, V. (2007). Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. *Rev. psicopedag.* vol.24 no.74 São Paulo. Recuperado em 15 de julho, 2012, de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010384862007000200005&script=sci_arttext

Fonseca, V. (2009). Dislexia, cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura in: *Revista psicopedagógica vol.26 no.81* : São Paulo. Recuperado em 5 de agosto, 2012, de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862009000300002&script=sci_arttext

Gonçalves, A.M.S. (2005) *A criança disléxica e a clínica psicopedagógica*. Recuperado em 5 de outubro, 2012, de

<http://pt.scribd.com/doc/70459047/8/DISLEXIA-SOB-O-ENFOQUE-PSICOPEDAGOGICO>,

Leite, S. (2011). *Neurociência: Um novo olhar educacional*. Recuperado em 5 de agosto, 2012, de

<http://www.webartigos.com/artigos/neurociencia-um-novo-olhar-educacional/63961/>

Mangas et Sanchez (2010). *A dislexia no ensino superior: características, consequências e estratégias de intervenção* Recuperado em 7 de agosto, 2012, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3635Frade.pdf>

Mietto, V. (2009). *A Importância da Neurociência na Educação*. Recuperado em 30 de julho, 2012, de <http://www.pedagogia.com.br/artigos/neurocienciaaeducacao/>

Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva (2006). *Horitzó: Escola Inclusiva*. Barcelona. Recuperado em 3 de agosto, 2012, de www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/horitzo.pdf

Projeto IRIS, Programa Comenius. *Estratégias e Práticas em Salas de Aula Inclusivas*. Recuperado em 20 de julho, 2012, de

http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT_Estrategias_e_Praticas_WD_PT.pdf

Ribeiro, F. (2008) Tese: A criança disléxica e a escola”, retirado de:
<http://pt.scribd.com/doc/85876310/6/COMO-DIAGNOSTICAR-UMA-CRIANCA-DISLEXICA>

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*. Recuperado em 25 de janeiro, 2012, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Recuperado em 17 de julho, 2012, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>

Serra, H., Estrela, M., (2007). *Dislexia e perturbações associadas: Memória e Atenção*. Recuperado em 20 de julho, 2012, de

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/78/Cad_5Dislexia.pdf?sequence=1

Teles, P.(2004), Dislexia: Como identificar? Como intervir? In: *Revista Portuguesa de Clínica Geral* - Dezembro de 2004. Recuperado em 12 de fevereiro, 2012, de

<http://www.drealentejo.pt/upload/0%20-%20DISLEXIA%20-%20Como%20Identificar%20-%20Como%20Intervir%20-%20Atualizado.pdf>

UTAD Newsletter (2000) Recuperado em 5 de outubro, 2012, de

http://www.utad.pt/vPT/Area2/OutrasUnidades/GabineteComunicacaoImagem/Newsletter/Documents/newsletter_n0.pdf

LEGISLAÇÃO

Portugal. Lei n.º 46/86. LBSE, de 14 de outubro.

Portugal. Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Portugal. Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro

APÊNDICES

APÊNDICE Nº1 – QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

Exmo. (a) Sr.(a)

Sou professora do Ensino Básico, com pós-graduação em Educação Especial no domínio cognitivo e motor e encontro-me a realizar um estudo sobre dislexia, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Especial, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, sob a orientação do Prof. Doutor Rafael Silva Pereira.



Este questionário é dirigido a disléxicos adultos e tem como objetivo perceber que estratégias utilizaram, durante o seu percurso escolar, para progredirem nas suas aprendizagens.

A informação recolhida é estritamente confidencial. Para efeitos do estudo, nunca serão utilizados nomes ou quaisquer outras referências passíveis de uma identificação.

Os resultados obtidos serão divulgados, por correio eletrónico, aos colaboradores que o desejarem.

A participação neste estudo revela-se de grande importância para o trabalho a desenvolver, pelo que, agradeço desde já a sua colaboração e disponibilidade.

Atenciosamente,

Sónia Abreu

I. IDENTIFICAÇÃO

1- Que idade tem?

- a) Menos de 30 anos
- b) De 30 a 35 anos
- c) De 36 a 40 anos
- d) Mais de 40 anos

2- O seu género é...

- a) Masculino
- b) Feminino

3- Quais as suas habilitações académicas?

- a) 1º Ciclo
- b) 2º Ciclo
- c) 3º Ciclo
- d) Secundário
- e) Bacharelato
- f) Licenciatura
- g) Outra Qual? _____

4. Qual é a sua situação profissional atual?

- a) Empregado
- b) Desempregado

4.1 Se respondeu empregado, indique qual a sua profissão.

4.2 Se respondeu desempregado, indique qual era a profissão que exercia.

II. CONHECIMENTO SOBRE A SUA PROBLEMÁTICA

5. Há quanto tempo sabe que é disléxico?

- a) Desde a Escola Primária (1º Ciclo)
- b) Desde o 2º Ciclo
- c) Desde o Secundário
- d) Desde a Universidade
- e) Apenas em adulto

f) Outra Qual? _____

6. Como lhe explicaram o seu problema?

- a) Possuir uma disfunção
b) Possuir uma deficiência
c) Outra Qual? _____

7. Como soube que as suas dificuldades se deviam à dislexia?

- a) Através de informação obtida em livros
b) Através de pesquisas na internet
c) Através de consulta com médicos e/ou profissionais da área
d) Outra Qual? _____

III. PERCURSO ACADÉMICO

8. Na escola, em que ano se começou a aperceber que tinha dificuldades diferentes das dos seus colegas?

- a) Desde o Pré-escolar
b) Desde o 1º ano
c) Desde o 2º ano
d) Desde o 3º ano
e) Outra Qual? _____

9. Quais eram as suas dificuldades?

(Pode assinalar mais do que uma opção)

- a) Leitura muito lenta e incorreta
b) Escrita com erros ortográficos
c) Dificuldades de atenção e concentração
d) Dificuldades de interpretação e compreensão
e) Lentidão na execução das tarefas
f) Caligrafia irregular
g) Confusão com algumas letras
h) Inversão de letras

-
- i) Omissão de letras
- j) Desorientação
- k) Medo de falhar
- l) Comportamento pouco adequado
- m) Outras Quais? _____
-

10. O que lhe diziam/faziam os professores, perante essas dificuldades?

(Pode assinalar mais do que uma opção)

- a) Abordaram os meus Encarregados de Educação para falar do problema
- b) Encaminharam-me para uma avaliação especializada
- c) Davam-me mais tempo para terminar as tarefas
- d) Encaminharam-me para Apoio Educativo
- e) Deixavam-me sem intervalos para poder terminar as tarefas em atraso
- f) Chamavam-me preguiçoso(a) e distraído(a)
- g) Sempre me compreenderam e apoiaram
- h) Colocavam-me junto de colegas que me apoiavam nas tarefas
- i) Outras Quais? _____
-
-

11. Como costumava ultrapassar essas dificuldades?

(Pode assinalar mais do que uma opção)

- a) Tentava alhear-me daquelas situações
- b) Procurava estar muito concentrado para perceber o que me pediam
- c) Tentava copiar por um colega
- d) Estudava muito em casa para decorar os textos
- e) Acompanhava as palavras com o dedo para não me atrapalhar
- f) Pedia ajuda aos professores e/ou colegas
- g) Pedia em casa para me lerem alto e assim conseguir perceber
- h) Usava um espelho para colocar à frente das letras que me confundiam
- i) Tapava as frases de cima e de baixo para me concentrar na frase a ler
- j) Gravava a minha leitura de apontamentos e depois ouvia-a muitas vezes

k) Escrevia muitas vezes as mesmas palavras para não as errar

l) Outra(s) Quais? _____

12. O que o/a levou a seguir em frente?

(Pode assinalar mais do que uma opção)

a) Fazer a vontade aos meus pais

b) Provar a todos que conseguia

c) Ter vontade de aprender sempre mais

d) Outras Quais? _____

IV. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA MELHOR INCLUSÃO DE CRIANÇAS DISLÉXICAS

13. Considera que os professores estão preparados para lidar com um aluno disléxico?

a) Sim

b) Não

13.1 Justifique.

14. Em sua opinião, quais os aspetos que considera mais importantes na escola para uma resposta educativa adequada às crianças com dislexia?

(Pode assinalar mais do que uma opção)

- a) Métodos de ensino adequados
- b) Constante motivação e encorajamento
- c) Adequação de estratégias e conteúdos
- d) Boa relação afetiva
- e) Materiais de ensino adequados
- f) Outras Quais? _____

15. Caso considere importante e analisando o questionário atrás preenchido dê a sua opinião contribuindo para que o mesmo pudesse ser mais completo.

Muito Obrigada!