

HISTÓRIAS FELIZES:

EXEMPLOS DE INTERVENÇÃO EM DISLEXIA

ANA VIEIRA SILVA

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Pós-Graduação em Educação Especial
- Projeto de Investigação -

Porto, julho de 2015

HISTÓRIAS FELIZES:

EXEMPLOS DE INTERVENÇÃO EM DISLEXIA

Trabalho realizado por: Ana Vieira Silva

Orientadora: Prof. Doutora Helena Serra

Trabalho realizado para a disciplina de Seminário de
Projeto da Pós-Graduação em Educação Especial

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Pós-Graduação em Educação Especial
- Projeto de Investigação -

Porto, julho de 2015

Ao T., à L., à C., ao J., ao D. e à R.

Às vossas histórias que se tornaram felizes.

“Dentro da sala de aula a Inês sofre uma metamorfose ao revés. A borboleta esfusante transforma-se num bichinho amedrontado, que se esconde atrás dos colegas, na esperança de não ser notado.

Tudo o que tem a ver com a escola, mesmo o mais simples exercício, a leitura ou a escrita de um monossílabo, assemelha-se a um difícil número de trapézio, de onde se antevê, como eminente, uma queda aparatosa, ponto de exclamação numa arena sem rede.

Pouco a pouco, a Inês deixou de acreditar que era capaz e, na certeza da sua incompetência, sentiu-se culpada e má, menina que não presta, para quem as letras e números têm segredos indecifráveis, enigmas que os colegas resolvem na ligeireza de um “Abre-te Sésamo”, tesouros que lhe estão vedados.”

Lobo Antunes in *Mal-Entendidos*

RESUMO

Em Portugal, de acordo com dados fornecidos pelo Ministério da Educação, 27,1% das crianças que frequentam o ensino primário e 28,9% das crianças que frequentam o Ensino Secundário falham nas suas aprendizagens (Fonseca; 2008; 87). Apesar da maioria das crianças aprender a ler sem dificuldade, há muitas outras que - de acordo com o primeiro estudo sobre a prevalência da dislexia em Portugal, 5,44% das crianças - apresenta dificuldades na leitura, apesar da sua capacidade cognitiva ser média.

Assim, neste trabalho abordam-se as Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEA) que dizem respeito ao modo como um indivíduo processa a informação, tendo em conta as suas capacidades e as suas possíveis realizações. Estudam-se as dificuldades que se manifestam ao nível da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas. Salienta-se sempre que estas dificuldades não resultam de privações sensoriais, de problemas motores ou cognitivos, de défice de atenção ou de perturbações sociais. Ou seja, nas DEA enquadram-se sempre crianças que não acompanham o progresso dos seus pares, apesar de possuírem as mesmas condições – a mesma idade, a mesma estimulação e ensino – que eles.

De modo a sustentar a pergunta de partida - Intervenção (pedagógica diferenciada) em Dislexia: que mais-valias? – estudou-se em profundidade a dislexia. Esta incapacidade específica de aprendizagem, de origem, neurobiológica, é caracterizada pelas dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica e resulta de um Déficit Fonológico. Porém, a dislexia não se faz sentir apenas na leitura/escrita, mas também no comportamento e no quotidiano. No dia-a-dia a dislexia não se prende apenas com as dificuldades da leitura e da escrita e com os défices fonológicos mas também com as relações espaciais, a gestão do tempo, a memória, a nomeação rápida ou até com diferenciar a esquerda da direita.

Então, para compreender as mais-valias da intervenção em dislexia, recorre-se a dois focus groups, realizados a crianças disléxicas e aos respetivos pais, com o objetivo de perceber em que é que a vida destas seis crianças mudou a nível escolar, social e familiar, mergulhando não só no seu sofrimento (já passado) mas também nas suas vitórias e alegrias.

ABSTRACT

In Portugal, according to the data provided by the Ministry of Education, 27.1% of children attending the elementary school and 28.9% of the ones attending the high school fail in their results (Fonseca, 2008; 87). Despite the fact that most part of children learn to read without any difficulty, there are many others (5,44%) that, according to the first study on the prevalence of dyslexia in Portugal, have difficulties in reading, even having an average cognitive ability.

Being so, this work approaches the “Specific Learning Difficulties” (DEA) related with the way by which an individual processes information, taking into account his capabilities and his possible achievements. There are studied the difficulties which are manifested in terms of speech, reading, writing, mathematics and / or in problem solving capabilities. It is always pointed out that these difficulties do not arise from sensory deprivation, motor or cognitive problems, attention deficit or social disruption. This means that the DEA always fall up to children who do not follow the progress of their peers, despite having the same conditions - the same age, the same stimulation and education – as them.

In order to sustain the initial question - (Differentiated pedagogical) Intervention in Dyslexia: which profits? – the dyslexia was comprehensibly studied. This specific learning disability, with a neurobiological origin, is characterized by difficulties in correcting and / or in the fluency of reading words, as well as low reading and spelling skills and is provoked by a Phonological Deficit. Despite that, dyslexia is not only noticeable in reading / writing skills, but also in the behavior and everyday life situations. In daily situations dyslexia is not related only with the difficulties of reading and writing and phonological deficits, but also with spatial relationships, time management, memory, rapid naming or even in differentiating the left and right.

In conclusion, in order to realize the added value of the intervention in dyslexia, we resort to two “focus groups”, the dyslexic children and their respective parents, with the aim to understand in what way did the lives of these six children had changed, either at a school, social or familiar level, plunging not only in their suffering (already past) but also in their victories and joys.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Helena Serra pelo acompanhamento e sugestões construtivas, pela disponibilidade manifestada na concretização deste projeto.

Às crianças e pais com as quais tive o prazer de privar. As vossas histórias, a vossa simpatia e a vossa motivação levaram-me a materializar as vossas vitórias. À Patrícia e à professora Margarida Rangel pelo apoio prestado.

À Maria e à Susana por terem feito parte deste percurso, bem como a toda a minha turma de Pós-Graduação (2014/2015) que me levou a enriquecer o meu curriculum oculto. A todos os professores que me ensinaram e sensibilizaram para a condição especial de todos os outros iguais a nós.

À minha família. As vossas histórias foram a semente para este estudo.

A todos, a minha gratidão.

ÍNDICE

| | |
|----|--|
| 07 | INTRODUÇÃO |
| 09 | Objetivos |
| 10 | Estrutura do Trabalho |
| 11 | PARTE 1 COMPONENTE TEÓRICA |
| 11 | Dificuldades Específicas de Aprendizagem |
| 11 | DEA Definição |
| 15 | DEA Caracterização |
| 17 | DEA Categorização |
| 17 | Dislexia Definição |
| 18 | Disgrafia Definição |
| 19 | Disortografia Definição |
| 21 | Discalculia Definição |
| 22 | DEA Etiologia |
| 22 | Fatores internos e externos |
| 24 | Dislexia |
| 24 | A natureza da dislexia |
| 24 | Génese neurológica O cérebro normo-leitor |
| 25 | Génese neurológica O cérebro disléxico |
| 26 | Sinais |
| 28 | Tipificação e Classificação |
| 28 | Tipificação |
| 29 | Classificação |
| 30 | Caraterização |
| 34 | O mundo de um disléxico |
| 34 | Dislexia no dia-a-dia |
| 35 | Como se sente um disléxico: a sensação do medo e de frustração |
| 37 | Intervenção |
| 38 | Intervenção em Portugal |
| 40 | Intervenção na leitura e na escrita |
| 42 | Intervenção precoce: a importância do som |
| 44 | Intervenção fonológica no decorrer da alfabetização |
| 46 | Métodos de intervenção |

47 A importância dos pais na intervenção

49 **PARTE 2 | COMPONENTE EMPÍRICA**

50 Procedimento metodológico

50 Justificação do estudo

51 Motivação

52 Questão de partida

53 Metodologia

53 Enquadramento da técnica Focus Group

55 Procedimento do Focus Group

58 Caracterização da amostra

60 Análise dos dados

61 Tratamento de dados

66 Síntese de dados analisados

72 Triangulação dos resultados

74 Análise conclusiva

76 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

79 **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANEXOS

ÍNDICE DE GRÁFICOS, IMAGENS E TABELAS

- 14 Gráfico 1 - Dislexia, a maior perturbação na sala de aula
- 24 Imagem 1 - Cérebro normo-motor
- 25 Imagem 2 - Cérebro disléxico
- 61 Tabela 1 - Tratamento de dados, Focus Group
- 66 Tabela 2 - Síntese de análise, Focus Group Crianças
- 69 Tabela 3 - Síntese de análise, Focus Group Pais
- 72 Tabela 4 - Triangulação dos dados

INTRODUÇÃO

Em Portugal, segundo o Ministério da Educação, 37,1% das crianças que frequentam o ensino primário e 28,9% das crianças que frequentam o Ensino Secundário, falham nas suas aprendizagens (Fonseca; 2008; 87). De facto, a maioria das crianças aprende a ler sem dificuldade, no entanto, e de acordo com o primeiro estudo sobre a prevalência da dislexia em Portugal, uma em cada vinte crianças (5,44%) apresenta dificuldades específicas de leitura (dislexia), apesar da sua capacidade cognitiva ser média (Vale, Sucena & Viana; 2011; 45).

É de salientar que as Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEA) condenam milhares de alunos ao insucesso escolar, uma vez que apresentam dificuldades ao nível da leitura (dislexia), da escrita (disortografia) e/ou da aritmética (discalculia). Trata-se de uma situação preocupante uma vez que, na sociedade atual, “(...) aprender a ler e escrever é um objetivo que se espera que todas as crianças atinjam com a sua entrada para a escolaridade básica. Na realidade, estamos perante uma aprendizagem fundamental nos nossos dias” (Pereira; 2009;11).

Apesar dos avanços no conhecimento das causas e tratamento das Dificuldades Específicas de Aprendizagem da Escrita, mais concretamente, no conhecimento da dislexia, “(...) ainda há vários professores e estudantes que perpetuam o preconceito de que os disléxicos são menos capazes e não conseguem ter êxito nem na escola, nem na vida. É claro que uma dificuldade de aprendizagem cria desafios e levanta obstáculos ao sucesso.” (Frank; 2004;11). No entanto, ninguém se pode esquecer que não são só as crianças que sofrem com as suas dificuldades, mas também as suas famílias. Portanto, os professores e os pais devem fazer face a esta problemática, lutar e acreditar sempre que é possível atingir objetivos e realizar sonhos. São eles que podem fazer a diferença na vida de uma criança disléxica.

De facto, “Os disléxicos são um numeroso grupo populacional nesta terra. Eles estão sempre à nossa volta. É a pequena que se esquece do almoço em casa pela terceira vez consecutiva, que se esquece do seu casaco e do seu trabalho de casa; é o amigo que se perde no seu próprio bairro (...)” (Silva; 2004;9). Neste sentido, é importante ressaltar que o sofrimento destas crianças disléxicas não se sente apenas nas dificuldades

de aprendizagem da leitura, onde trocam letras e leem com lentidão. Esse sofrimento é também visível nas dificuldades que apresentam a nível espacial - porque se perderam no seu bairro ou na sua escola -, na memorização do código do cacifo ou do número de telefone do amigo; no medo de ler em voz alta, porque tropeçam nas palavras e não compreendem o mais importante do que acabaram de ler; na nomeação rápida (*Rapid Automated Naming*); na troca de nomes – o apelido do nosso melhor amigo ou no pânico por se ter consciência que a qualquer momento do dia a confusão mental pode acontecer (Idem;20). E é, também, nas salas de aulas que se sente o seu sofrimento, quando partilham grandes e constantes incertezas no tocante à leitura e à ortografia das palavras, perante grandes dificuldades na Matemática, esquecimentos permanentes, baixa autoestima e, claro, expectativas de escolaridade, no ensino regular, mínimas. Este sofrimento emocional é fruto de uma baixa autoestima, resultante das dificuldades na matemática, das incertezas na prática da leitura e da escrita, dos esquecimentos permanentes e que resultam, conseqüentemente, em avaliações escolares fracas ou mínimas e/ou numa afetação da criança enquanto indivíduo. E a dislexia afeta estas crianças desde o momento que se levantam até ao momento em que se deitam.

Neste sentido, entende-se que o papel de um professor é muito importante, visto que deve facilitar a aprendizagem académica dos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento, promovendo as condições necessárias, ajudando-os à integração com os seus pares, desenvolvendo estratégias para lidarem com os afetos e com a sua situação, entre muitos outros. Em conjunto com os professores e com a família, há técnicos preparados para trabalhar com estas crianças, que atuam com novas estratégias e metodologias para os ajudar. Assim, tentam contribuir para a reabilitação de crianças a quem o acumular de frustrações levou a sentir e a verbalizar: “Eu não presto!”, “Eu sou estúpido!”, “A escola não tem qualquer utilidade!”. A intervenção feita por estes últimos é, então, vista como um desafio que pretende proporcionar-lhes uma boa autoestima, confiança e, acima de tudo, um crescimento pacífico com elas mesmas e com os seus pares.

Porém, de acordo com o primeiro estudo sobre a prevalência da dislexia, em Portugal, grande parte destes alunos são ignorados, não estão ao abrigo da legislação em vigor: DL 3/2008 para terem medidas educativas adequadas às suas dificuldades, não têm qualquer tipo de apoio nem intervenção. Assim, estão entregues a um insucesso escolar que os leva a uma baixa autoestima que, por sua vez, causa um grande impacto

neles e nas suas famílias, conduzindo-os ao absentismo e, por vezes, ao abandono escolar.

Em Portugal, há pais que lutam contra a dislexia tentando proporcionar aos seus filhos serviços que respondam às necessidades específicas da problemática. Deste modo, tentam minimizar essas dificuldades e o conseqüente insucesso escolar, recusando-se a baixar as expectativas que têm em relação aos seus filhos, acreditando que estes são/serão capazes de atingir os seus objetivos e unindo-se para nunca desistirem de tentar realizar os sonhos deles. Neste sentido, vão ao encontro do testemunho profissional de Sally Shaywitz quando esta afirma que “(...) apesar da dislexia não poder ser curada, os seus efeitos podem ser vencidos, graças a cuidadosa planificação e a trabalho árduo.”(2008; 395).

Neste estudo pretende-se demonstrar como a intervenção em dislexia consegue colmatar e, grosso modo, fazer vencer as dificuldades adjacentes a esta problemática, tendo por base dois grupos. O primeiro grupo é heterogéneo, composto por crianças, adolescentes e jovens com diagnóstico em dislexia, enquanto o segundo é composto pelos respetivos pais que assistem como narradores onnipresentes ao dia-a-dia dos seus filhos.

Assim, partindo de testemunhos reais que levantam o véu sobre o mundo secreto dos disléxicos, ou seja, o mundo como eles o veem/viram, de modo a compreender os seus medos, frustrações e necessidades, focar-se-á o que a intervenção mudou no seu dia-a-dia, melhorando a sua qualidade de vida.

Objetivos

Qualquer estudo pressupõe sempre, como base primordial, a elaboração de objetivos. Estes servem de guião orientador para a concretização do estudo da problemática.

Nesta perspetiva, traçaram-se os seguintes objetivos:

- Identificar e dar a conhecer métodos e estratégias utilizadas na intervenção de crianças e jovens com dislexia.

- Verificar a envolvimento das famílias nos objetivos traçados para a intervenção.
- Determinar as diferenças que ocorreram na vida escolar, social e familiar destas crianças, durante e após a intervenção reeducativa.
- Entender o que a intervenção alterou na perspectiva de vida futura destas crianças e respectivas famílias.

Estrutura do trabalho

O trabalho desenvolvido apresenta-se em duas partes, encontrando-se, na primeira, uma contextualização bibliográfica com os argumentos/conhecimentos que fundamentam a realização deste estudo. Na segunda, o estudo empírico abordará as mudanças que a intervenção ditou a nível escolar, familiar e social de seis indivíduos com dislexia, tendo-os aos próprios como testemunhas, bem como aos respetivos pais. A metodologia utilizada foi a que se achou mais apropriada para entrar na vida destas crianças, respondendo aos objetivos a que este trabalho se propunha.

PARTE 1 | COMPONENTE TEÓRICA

1. DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM

1.1 DEA I Definição

O conceito de “Dificuldades Específicas de Aprendizagem” apresenta uma grande evolução, uma vez que nem sempre agradou aos pais e outros envolvidos nesta definição. Este começou pela ideia de lesão cerebral – o que não foi bem aceite pelos pais das crianças -, evoluiu para o termo de disfunção cerebral mínima, nos anos sessenta, - que também não foi satisfatório- e, em 1962, Kirk propôs a terminologia Dificuldades de Aprendizagem, sendo bem aceite pelos pais e outros intervenientes. Apesar de terem surgido muitas outras definições desde Kirk até à atualidade, é de salientar que esta definição ainda vai de encontro às atuais uma vez que, para este autor, tratava-se de crianças que “(...) apresentavam discrepância entre o seu potencial de aprendizagem e o de execução; apresentavam atraso académico que não tinha nada a ver com deficiências sensoriais e precisavam de métodos diferenciados de aprendizagem, visto os métodos tradicionais não surtirem efeito na sua evolução.” (Kirk;1962; cit in Serra;2005;8). Portanto, pode dizer-se que esta definição se centrava em critérios como: inteligência normal, discrepância rendimento-capacidade, fracasso académico, transtornos nos processos psicológicos e exclusão destas próprias crianças.

Atualmente, apesar das inúmeras definições que surgiram posteriormente à de Kirk, está longe de se alcançar um patamar consensual no que diz respeito à sua definição, visto que a sua enorme complexidade ainda não conseguiu um acordo entre os especialistas. No entanto, a mais referida na literatura especializada é a defendida pelo *National Joint Committee of Learning Disabilities*. Este defende que as Dificuldades Específicas de Aprendizagem estão associadas a obstáculos heterogêneos nos processos psicológicos inerentes a desordens referentes à compreensão e ao uso da linguagem, manifestando-os a nível da percepção auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Estas dificuldades são intrínsecas ao indivíduo, devido a disfunções neurológicas. Apesar das DEA poderem ocorrer com outras deficiências (sensoriais, motoras, mentais e perturbações emocionais) estão excluídas do resultado quer destas patologias quer de fatores extrínsecos (culturais, económicos e/ou insuficiente ou inapropriada instrução).

Em Portugal, existem muitas outras possíveis definições evidenciando-se a de Miranda Correia que vai de encontro às definições internacionais, defendendo o seguinte:

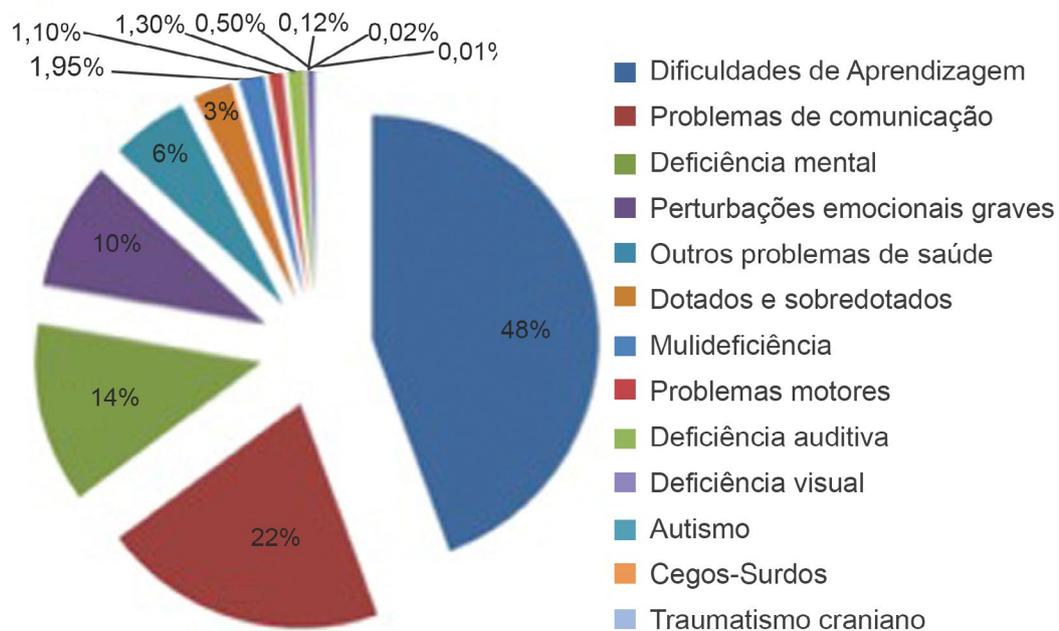
“As Dificuldades de Aprendizagem Específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e /ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas e podendo, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.” (Correia;2008;46)

Portanto, constata-se que uma criança apresenta Dificuldades Específicas de Aprendizagem quando não acompanha o progresso dos seus pares, apesar de possuir as mesmas condições – a mesma idade, a mesma estimulação e ensino - que eles.

Atualmente, este conceito é aplicado de modo mais claro e exclusivo “(...) a um grupo de indivíduos que apresentam uma discrepância significativa entre aquilo que é esperado em função da idade e aquilo que efetivamente realizam em termos académicos.” (Lopes; 2005;24). Segundo Lopes, este termo tem sido aplicado a crianças que apresentam um Quociente Intelectual normal, mas que no entanto apresentam igualmente subrealização escolar nem que seja numa área apenas. Portanto, o termo é aplicado a crianças que não apresentam deficiência visual, auditiva ou motora, deficiência mental, perturbação emocional ou que não possua desvantagens ambientais, culturais ou económicas. Este termo aplica-se quando existe uma discrepância numa ou mais das seguintes áreas: expressão oral, expressão escrita, compreensão auditiva, compreensão da leitura, capacidade básica de leitura, cálculos matemáticos e raciocínio matemático.

De acordo com Cruz (1999), as Dificuldades Específicas de Aprendizagem são as que dentro do grupo das NEE apresentam uma maior fatia com uma taxa de prevalência de 48%. No grupo das DEA estão incluídos todos os problemas de aprendizagem, quer sejam intrínsecos ao indivíduo ou relacionados com fatores externos. No entanto, “(...) descrevem-se apenas as que, por possuírem definições exclusivas, causas próprias e características muito particulares, são comumente consideradas “dificuldades

de aprendizagem específicas” ou seja, a Dislexia, a Disgrafia, a Disortografia e a Discalculia.” (Coelho; 2014; 3). De acordo com Silva & Denardi (2011, cit in Diana Coelho), a dislexia é a perturbação de maior incidência nas salas de aula. (Idem;14)



1.2 DEA / Caracterização

De acordo com Correia, anualmente as Dificuldades Específicas de Aprendizagem condenam milhares de alunos ao insucesso escolar, porque é praticamente inexistente o apoio que estes alunos recebem. (Correia cit in Serra; 2005;10)

A nível académico, estes alunos, apresentam dificuldades ao nível da leitura, da escrita, da grafia e/ou da aritmética. Porém, como foi referido anteriormente, a sua inteligência é normal ou acima da média, podendo, assim, apresentar desempenhos brilhantes em algumas áreas. No entanto, devido a esta discrepância entre o seu potencial e o que são capazes de fazer, fracassam na sua vida académica.

Estes indivíduos, especialmente as crianças, possuem determinadas características comuns. Além das omissões, inversões e confusões na leitura e escrita, estas crianças são muitas vezes distraídas e muito ativas. Isto é, não são capazes de selecionar os estímulos importantes porque, apesar das mensagens do exterior serem recebidas – componentes input- elas não as conseguem integrar – componentes output- e por isso se distraem com outros estímulos que interferem na sua aprendizagem. Daí que, as crianças com DEA, apesar de possuírem uma otimização visual e auditiva, apresentam dificuldades no processamento e tratamento da informação sensorial recebida, imprescindível à aprendizagem.

Além das características acima referidas, estas crianças também podem apresentar outros problemas tais como: problemas de memória, psicolinguísticos, emocionais, psicomotores, entre outros, tendo todos eles reflexos negativos na aprendizagem quer da leitura, da escrita e da aritmética.

Neste sentido, deve-se, então, perceber quando e por que é que as dificuldades de aprendizagem ocorrem, o seu grau de persistência e quais os seus precursores, de modo a que a prevenção e a intervenção sejam atempadas e realizadas de modo eficaz. Neste sentido, para Lopes (2005) a intervenção deve ser o mais precoce possível de modo mais precoce possível de modo eficaz. Neste sentido, para Lopes (2005) a intervenção esta, apesar de ser inteligente, ível, visto que os períodos de transição desenvolvimental e os “períodos sensíveis” oferecem oportunidades de reorganização e mudança. Para este autor, é nestes momentos que a “(...) intervenção terá provavelmente o máximo de

eficácia com o mínimo de esforço. Posteriormente, será cada vez mais provável que a um máximo de esforço corresponda um mínimo de efeitos.” (Lopes; 2005;21).

É de ressaltar que por norma estes alunos apresentam, numa percentagem significativamente superior aos seus pares, problemas de aceitação no grupo de colegas, de competência social, problemas de comportamento e emocionais, de autorregulação cognitiva e comportamental, de entre outros. E estes problemas levam, possivelmente, a um efeito negativo no ato de encarar os desafios desenvolvimentais. Assim, de acordo com Fonseca, estas crianças devem receber diferenciações adequadas na classe regular (Fonseca,1999 cit in Serra;2005;10). Deste modo, o educador de infância devia ser o primeiro a intervir nas áreas básicas do desenvolvimentos que auxiliam um posterior desenvolvimento nas áreas da leitura, escrita e aritmética. Posteriormente, a intervenção deveria ser feita pelo professor do primeiro ciclo e assim sucessivamente nos ciclos posteriores.

1.3 DEA I Categorização

1.3.1 Dislexia I Definição

A dislexia é uma das subcategorias das Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEA) e nem todos os indivíduos com DEA são disléxicos. A sua origem deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “lexia” (leitura, reconhecimento das palavras) e a definição mais concordante desta problemática entre a comunidade científica é a apresentada pela Associação Internacional de Dislexia e consiste no seguinte:

“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” (Teles; 2004; 4).

De acordo com Fonseca, esta dificuldade emerge em “(...) crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente.” (1999, cit in Coelho, S.D.). O que se verifica é que, segundo Castro e Gomes (2000, cit. Coelho) “(...) o processo de leitura envolve a aquisição de um conjunto de ferramentas cognitivas específicas que se destinam a elaborar uma representação linguística do material impresso, isto é, que visam o (re)conhecimento e conversão dos sinais gráficos (letras) em representações mentais.” (2000, cit. Coelho; 2014;15). Neste sentido, a sequência de operações durante o ato de ler, necessita de um bom desenvolvimento das competências perceptivo-visuais, perceptivo-auditivas, linguísticas, de memória, motivacionais, emocionais e, portanto, quanto mais e melhor desenvolvidas estiverem estas competências melhor será a aprendizagem da criança e, conseqüentemente, a sua leitura.

Assim, a dislexia surge de défices ao nível da consciência fonológica, independentemente do quociente de inteligência que esses indivíduos apresentam. O que acontece é que estes indivíduos, nos testes de inteligência, apresentam desempenhos superiores nas funções não verbais, comparando com as verbais, ou seja, está-se presente perante um QI não verbal/de realização superior ao QI verbal. (Coelho; 2014;20) Deste modo, percebe-se que, ao contrário do que alguns pensam, a dislexia não está associada ao nível intelectual do indivíduo, podendo os disléxicos apresentar grandes feitos

noutras áreas que não envolvam a leitura.

Então, a dislexia – dificuldade significativa na aquisição dos “*skills*” de leitura – incide numa área indispensável para todas as disciplinas académicas: leitura, levando, por conseguinte, ao insucesso escolar, por vezes, generalizado. O seu termo refere-se a uma situação em que a criança é incapaz de ler com a mesma velocidade e precisão com a que leem os seus iguais, apesar de possuir uma inteligência normal, como já referido.

Enquanto que a aprendizagem da fala é natural e fácil, uma vez que a criança está inserida num meio social que a leva a aprender com os seus pares, relativamente à leitura o processo é complexo, pois nem todos estão preparados para aprender a decodificar o código da escrita.

1.3.2 **Disgrafia | Definição**

Disgrafia é uma designação dada às dificuldades relacionadas com a caligrafia em crianças com uma inteligência pelo menos média e sem alterações neurológicas ou limitações perceptivo-motoras. Ou seja, é uma perturbação da linguagem escrita relacionada com a destreza mecânica da escrita, portanto, com a desenvoltura motora ou com o desenvolvimento psicomotor geral. Assim, de acordo com Monedero “(...) a escrita é a transmutação da linguagem em gestos motores. A aprendizagem é necessária porque os gestos a utilizar não ficam ao arbítrio do escrevente. Dependem da sua prévia admissão enquanto tal. Só desta forma é possível que a escrita tenha um valor de comunicação interpessoal.” (cit in Serra;2005;13)

São vários os fatores que podem estar associados a esta perturbação: alteração espacio-temporal; alterações da lateralidade; transtorno do esquema corporal; alterações da linguagem: défices auditivos, visuais ou gnósticos. Estes fatores nem sempre se encontram associados à mesma pessoa em simultâneo, mas podem combinar-se de formas diferentes, conduzindo aos transtornos da qualidade da escrita: transtornos da forma da letra, palavras e da impressão da escrita; alterações nos espaços entre as letras de uma palavra; inclinação defeituosa; problemas na direccionalidade da forma das letras; ligamentos defeituosos entre elas; vários garatujos e repetições desnecessárias.

É de salientar que não se deve confundir disgrafia com disortografia, uma vez que a disgrafia assenta num processo motor de simbolização. Deste modo, enumeram-se as seguintes características:

- Postura gráfica incorreta;
- Forma incorreta de segurar o lápis e dificuldades na sua preensão e pressão;
- Letras desligadas ou sobrepostas e ilegíveis;
- Desorganização das formas da letras: tamanho muito pequeno ou muito grande, escrita alongada ou comprida.
- Inclinação ao nível da linha de escrita (direção da escrita, oscilando para cima ou para baixo) e/ou inclinação ao nível da própria letra e palavra, má orientação espacial.
- Traçado exageradamente grosso ou demasiadamente suave
- Espaçamento irregular entre as letras ou palavras: estas podem aparecer desligadas ou sobrepostas.
- Traçado de má qualidade: os traços podem ser exagerados e grossos ou demasiadamente suaves e pouco perceptíveis.
- Ligação entre as letras, não se observando as uniões entre as letras de forma adequada.
- Distorção de letras, sendo a sua escrita praticamente indecifrável.
- Normalmente revela um ritmo de escrita demasiadamente lento ou, pelo contrário, excessivamente rápido.

1.3.3 **Disortografia I Definição**

A disortografia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “orto” (correto) + “grafia” (escrita), ou seja, é uma perturbação que se enquadra no âmbito das DEA, sendo detetada em crianças que ao iniciarem o seu percurso escolar, manifestam uma dificuldades inesperada na escrita. Logo, esta dificuldade é manifestada nos erros da escrita da palavra e não na grafia que a palavra apresenta. Portanto, percebe-se que uma criança disortográfica não tem que ser necessariamente disgráfica. De acordo com Pereira é

uma “Perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistente e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplas erros ortográficos e, por vezes, má qualidade gráfica.” (Coelho;2009; 9).

O que acontece é que esta perturbação altera a transmissão do código linguístico levando a que na formulação e sintaxe – apesar deste conseguir comunicar oralmente, copiar, revisualizar e efetuar um ditado – não consegue organizar os seus pensamentos e expressá-los de acordo com as regras gramaticais. Ou seja, esta perturbação “(...) altera a transmissão do código linguístico ao nível dos fonemas, grafemas, da associação correta entre eles, no que respeita a peculiaridades ortográficas de certas palavras e regras de ortografia.” (Serra;2005;14).

Portanto, a disortografia afeta as aptidões da escrita, observando-se, então, dificuldades na organização das ideias nos textos escritos, evidenciando erros ortográficos gramaticais ou de pontuação, feitos de forma sistemática e recorrente, na elaboração de frases, múltiplos erros de ortografia e uma grafia excessivamente deficitária.

Esta perturbação, que ocorre de modo sistemático e recorrente, pode provocar a total ininteligibilidade dos escritos. A dificuldade em decodificar o som com o grafema correspondente reflete-se nas omissões, adições, substituições e inversões de letras e sílabas. Assim, aquando da avaliação da criança, deve-se certificar o problema e os aspetos que estão associados a este fracasso ortográfico – capacidade intelectual, o nível da leitura e os aspetos perceptivos -. Por exemplo, os erros de ditado estão ligados aos fatores perceptivo-linguísticos, enquanto que os erros na cópia derivam de fatores visuoespaciais.

Na Disortografia existem três grandes categorias na tipologia dos erros: erros de substituição (Confusão) (ex. Cabiado/cadeado; jucolate/chocolate); erros por não cumprimento de regras (ex:enpobrecido/empobrecido; exceso/excesso) e erros de memória visual (ex:mecher/mexer; encinar/ensinar).

1.3.4 **Discalculia I Definição**

A discalculia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “calcular” (calcular, contar) e é o termo utilizado para descrever a dificuldade de aprendizagem que interfere com a aritmética, ou seja, é “(...) um distúrbio de aprendizagem que interfere negativamente com as competências de matemática de alunos que, noutros aspetos, são normais.” (Rebelo; 1998 cit in Coelho; S.D.;230). Esta dificuldade neurológica específica resulta numa dificuldade de compreender intuitivamente o mecanismo da numeração e os simples conceitos numéricos, reter o vocabulário matemático, utilizar corretamente símbolos numéricos, aprender os factos e realizar corretamente os procedimentos numéricos. Mesmo que consigam produzir a resposta correta ou recorrer ao método certo, podem tê-lo feito de forma mecânica e sem qualquer confiança.

No entanto, nem todos os alunos com DEA têm dificuldades com números. Alguns com graves dificuldades na leitura, possuem fortes “skills” na matemática. A prevalência desta perturbação é similar às dificuldades na leitura e escrita (dislexia): 3,6 a 6,5% dentro da população escolar apesar de que estudos recentes apontam para uma prevalência entre os 5 e os 9%, sendo que a maior incidência recai no sexo masculino. Muitas destas crianças não entendem os enunciados dos problemas, necessitam de muito tempo para perceber qual a operação é que precisam de fazer (somar/dividir/multiplicar) e alguns não conseguem concluir uma operação simples. É de referir que, tal como nas outras Dificuldades Específicas de Aprendizagem, as objeções apresentadas não estão associadas à desmotivação, preguiça ou desinteresse, como alguns professores pensam, mas antes à própria discalculia. Tal como nas outras DEA, estas crianças revelam um ritmo de trabalho muito lento, necessitando dos dedos para contar. Conjuntamente, são desmotivadas, ansiosas e têm medo de fracassar, uma vez que sofrem a pressão ou menosprezo por parte dos professores, pais, familiares ou colegas de turma. Deste modo, muitas destas crianças apresentam fobia à matemática.

É importante salientar que esta perturbação pode interferir não só nas aprendizagens académicas, como também nas atividades do quotidiano que envolvem o cálculo matemático.

1.4 DEA I Etiologia

1.4.1 Fatores internos e externos

O quadro apresentado pelas crianças com DEA, juntamente com os aspectos emocionais, afetivos, pedagógicos e sociais inconvenientes que pode atingir, resulta de três categorias de fatores: fisiológicos, socioculturais e institucionais. Portanto, de fatores externos ao indivíduo e de fatores internos.

Dentro dos fatores fisiológicos, há estudos que revelam que uma criança com dislexia possa ter pelo menos um familiar próximo com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, "(...) 30 a 40% dos irmãos de crianças disléxicas poderão apresentar a mesma perturbação e uma criança cujo progenitor seja disléxico apresenta um risco oito vezes superior de manifestar esta problemática (Moura 2011 cit. por Coelho; 2014;27). Deste modo, dentro da área genética podem-se destacar quatro causas: disfunção cerebral mínima, fatores genéticos, fatores neurológicos e, conseqüentemente, fatores linguísticos.

A disfunção cerebral mínima pode ocorrer antes, durante e pós-natal e traduz-se em disfunções no cérebro. Pode ocorrer devido a toxicoplasmose, a robéola (causas pré-natais), alimentação deficiente, alcoolismo e tabagismo materno (causas durante a gravidez) e anóxia, parto prematuro, parto provocado por fórceps, etc (causas durante o parto). De entre as causas pós natais podem apontar-se os traumatismos e acidentes que causem sequelas de entre outras doenças infecciosas.

Relativamente aos fatores genéticos, há estudos que referem uma relação entre a herança genética e as dificuldades de leitura, escrita e linguagem. Isto é, aponta para uma percentagem de disléxicos na mesma família, em especial entre gémeos monozigóticos e dizigóticos.

Atualmente, sabe-se que as DEA derivam de fatores neurológicos e que, tal como nos mostram as ressonâncias magnéticas, as diferentes partes do cérebro desempenham funções específicas. A área esquerda do cérebro, responsável pela linguagem, é constituída pelo lóbulo temporal, parietal e occipital e esta é responsável pela análise das palavras enquanto o occipital-temporal é responsável pela leitura automática. Uma vez que é dos fatores neurológicos que derivam os fatores linguísticos e problemas

no processamento e consciência fonológica, pode-se, então, entender que o problema dos disléxicos está ligado à dificuldade que tem em aceder à área localizadas na parte superior do cérebro, sendo obrigados a recorrer mais à área de Broca e a outras zonas do lado direito do cérebro que fornecem pistas visuais. No entanto, estes fatores serão vistos mais detalhadamente na etiologia da dislexia.

Os fatores externos são os que envolvem situações adversas à natural aprendizagem, como os fatores sócio culturais – onde se inclui uma malnutrição, instabilidade familiar, privação sociocultural, código linguístico familiar restrito e valores e estratégias educativas não adequadas – levando, por vezes, ao abandono escolar. A par dos fatores sócio culturais encontram-se os institucionais, portanto uma deficiência nas condições materiais em que tem lugar o ensino e uma delineação incorreta do processo de aprendizagem/ensino. Ou seja, uma má organização escolar traduz-se numa má pedagogia evidenciando-se nos métodos de ensino que se mostram inapropriados e perigosos para crianças com DEA. É, também, importante salientar que a relação entre o professor/aluno é um importante fator a considerar. É necessário que a relação entre estes seja positiva, para que se torne mais acessível a passagem das mensagens e da motivação, caso contrário o processo de aprendizagem será mais difícil de concretizar.

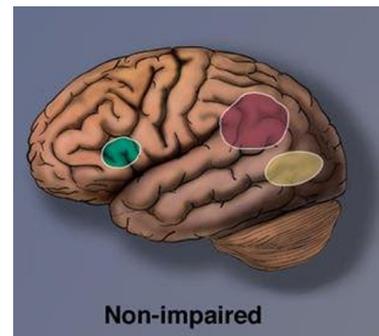
2. DISLEXIA

2.1 A natureza da dislexia

A investigação sobre as causas da dislexia orientou-se para a origem neurológica desta patologia. Com os avanços da tecnologia científica, com o recurso à TEP, à RM e à Tac, foi possível “(...) investigar como o hemisfério esquerdo processa a informação e associar os problemas de leitura, caligrafia, ortografia e aritmética a percursos neurológicos incompletos nas regiões de processamento localizadas no hemisfério esquerdo do cérebro.” (Frank; 2004;104). Deste modo, atualmente é possível perceber-se como funciona o cérebro de um disléxico, de acordo com a exposição posteriormente feita.

2.1.1 Gênese neurológica I O cérebro normo-leitor

De modo a compreendermos o modo como um cérebro disléxico funciona, devemos entender primeiro como funciona o cérebro de um bom leitor. É de salientar que a leitura é um código e, independentemente de se tratar de um disléxico ou de um leitor proficiente, cada um tem que transformar a palavra escrita num código que o nosso cérebro descodifique. Foi a imagiologia cerebral

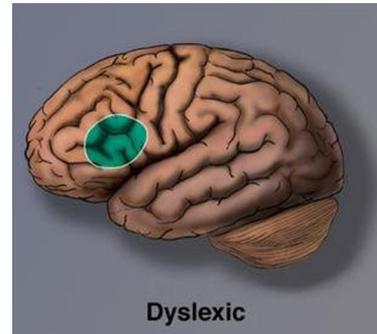


que tornou claro o que acontece durante a leitura nos distintos cérebros, permitindo que os cientistas registassem os sistemas neurais em funcionamento quando um indivíduo transforma as letras em sons. (Shaywitz; 2008;99) Deste modo, foram proporcionadas as provas neurobiológicas das dificuldades que os disléxicos tem ao transformarem o código escrito no linguístico, sendo este a chave para a leitura.

Portanto, e de acordo com Sally Shaywitz, o processo rápido, suave e sem esforço da leitura dos leitores proficientes deve-se aos três percursos neurais associados à leitura: dois lentos e analíticos - o parietotemporal e o frontal – utilizados pelas pessoas que estão a aprender a ler – e, uma via rápida – a occipitotemporal -, da qual estão dependentes os indivíduos que são experientes e proficientes no campo da leitura. (Idem;92)

2.1.2 Gênese neurológica | O cérebro disléxico

Tal como se indicou, a imagiologia revelou padrões de ativação cerebral bastante distintos nos cérebros de disléxicos e de leitores proficientes. Portanto, enquanto que durante a leitura os bons leitores ativam a região posterior do cérebro e a anterior, por outro lado, os disléxicos quando leem apresentam uma falha neste sistema, uma vez que não há ativação suficiente entre os percursos



neurais da região posterior do cérebro. Isso traduz-se numa dificuldade em analisar as palavras e transformá-las em sons. A imagiologia também revelou que as crianças disléxicas mais velhas apresentam uma crescente ativação das regiões frontais que leva a que, quando são adolescentes, se verifique uma sobreativação da área de Broca. Ou seja, estão a usar cada vez mais esta área para conseguirem ler, utilizando uma zona do cérebro para tentarem compensar os défices da zona posterior. No entanto, é de salientar que apesar de conseguirem ler, a sua leitura continua a ser lenta e pouco fluente, uma vez que o local onde seriam armazenadas as palavras não está ativo, como num leitor proficiente que reconhece rápida e automaticamente as palavras. Portanto, o sistema utilizado pelos disléxicos funciona, mas infelizmente não é automático.

Um estudo realizado por Bart Boets e publicado na revista *Science* em dezembro de 2013, vem, também, confirmar que o problema na dislexia é de ordem fonológica, portanto, converter a escrita em som. Este também reforça a importância da área de Broca para a decodificação do processamento do discurso, especialmente quando se encontra envolvida a memória fonológica ou a produção de fala. Assim, os resultados de Boets sugerem, como já foi referido em Shaywitz, que a área de Broca é menos eficaz para algumas tarefas fonológicas complexas, bem com a leitura em voz alta, mostrando ativações reduzidas nas regiões temporais e, por outro lado, fortes ativações nas regiões frontal inferior, fruto da compensação que o cérebro faz. (Ramus; 2013; 274)

2.2 Sinais

As primeiras suspeitas sobre uma criança ter dislexia vem muitas vezes dos professores quando esta, apesar de ser inteligente e criativa, demonstra problemas com a leitura. No entanto, para Frank devem ser os pais a ver outros sinais como uma baixa autoestima, a aperceber-se de uma certa relutância em ir à escola ou ao ajudar nos trabalhos de casa aperceber-se que

“(...) ela tem dificuldades com a ortografia, em seguir instruções ou em recordar-se de fórmulas matemáticas. Talvez a criança troque a esquerda pela direita, e vice-versa, com mais frequência do que os irmão mais velhos (...) ou esteja alerta porque já foi diagnosticada dislexia a outros membros da família e o seu filho apresenta sintomas semelhantes.”(Frank;2004;106).

A Dificuldade na Leitura e na Escrita pode estar também associado a um “(...) começo tardio do desenvolvimento da linguagem ao nível fonológico, articulatorio e de fluidez, com lenta progressão em tarefas iniciais de leitura e soletração bem como da escrita.” (Serra;2005;12).

A detecção precoce de dislexia é deveras importante de modo a que a intervenção seja atempada para reduzir os seus efeitos. Estes podem-se manifestar na fala, linguagem e na psicomotricidade, logo é indispensável que se esteja atento a todas as manifestações. Assim, vão-se enumerar em síntese, de acordo com o nível etário, muitos problemas comuns que as crianças disléxicas podem apresentar:

Na infância

- Verificou-se um atraso na aquisição da linguagem. Começou a dizer as primeiras palavras mais tarde do que o habitual e a construir frases mais tardiamente;
- Apresentou problemas de linguagem durante o seu desenvolvimento. Teve dificuldade em pronunciar determinados sons. A linguagem manteve-se “abebizada” para além do tempo normal;
- Revelou dificuldades em construir frases lógicas e com sentido;
- Teve dificuldades em memorizar e acompanhar canções infantis e a rima das lengalengas;

- Apresentava dificuldade em perceber que os sons das palavras se podem dividir em pedacinhos mais pequenos;
- Confundia direita e esquerda;
- Dificuldades na nomeação rápida (lentidão ou substituição);
- Ainda apresentava dificuldade em segmentar a palavra em sílabas;
- Num conjunto de 4 palavras não identificava 2 que começassem pela mesma sílaba;
- Não suprimia a sílaba inicial ou final de nenhuma palavra;
- Não reconhecia nenhuma/quase nenhuma letra do alfabeto;
- Não escrevia/escrevia com dificuldade o nome nos trabalhos do Jardim de Infância.

Na idade escolar:

- Dificuldade em compreender que as palavras se podem segmentar em sílabas e fonemas;
- Lentidão na aprendizagem dos mecanismos da leitura e escrita;
- A velocidade da leitura é inadequada para a idade, muitas vezes silábica e por soletração (após o primeiro ano);
- Bastantes dificuldades na leitura, com a presença constante de erros, inventando palavras ao ler um texto;
- A escrita surge com muitos erros ortográficos e a qualidade da caligrafia é bastante deficiente;
- Muitas dificuldades na aprendizagem das línguas estrangeiras (em especial o Inglês);
- Distrai-se com bastante facilidade perante qualquer estímulo, parecendo que está a “sonhar acordado”. Curtos períodos de atenção quando está a ler ou a escrever, cansando-se muito rapidamente;
- Os resultados escolares não são condizentes com a sua capacidade intelectual;

- Melhores resultados nas avaliações orais do que nas escritas;
- Vocabulário restrito e sintaxe empobrecida;
- Dificuldade em recordar informações verbais (memória verbal de curto prazo);
- Dificuldades ao nível de organização pessoal;
- Apresenta picos de aprendizagem, nuns dias parece assimilar e compreender os conteúdos curriculares e noutros dias parece ter esquecido o que tinha aprendido anteriormente;
- Baixa autoestima.
- Baixo autoconceito

2.3 Tipificação e Classificação

2.3.1 Tipificação

A dislexia revela-se num grande grupo heterogéneo de crianças, visto que umas não tem a competência de ler e apenas soletram foneticamente todas as letras de uma palavra, enquanto que outras apresentam problemas na compreensão oral e na expressão. Assim, pode dizer-se que existem dois tipos de dislexia: a desenvolvimental - que ocorre durante o período fetal, quando o cérebro está a ser programado - e a adquirida - quando surge na sequência de um traumatismo ou lesão cerebral.

No primeiro tipo sabe-se que algo correu mal desde o início. Isto é, não existe uma lesão (um corte nas ligações), visto que as ligações podem não ter sido efetuadas corretamente desde o início. O que aconteceu é que durante o período fetal, ou seja, durante o desenvolvimento embrionário, quando o cérebro estava a ser programado para a linguagem ocorreu essa pequena falha no sistema. Consequentemente, "(...) as dezenas de milhares de neurónio que transportam as mensagens fonológicas necessárias à linguagem não estabelecem ligação corretamente para formar as redes de trabalho que tornam possível uma leitura proficiente."(Shaywitz;2008;79). Ou seja, existe uma falha na "instalação da programação" no sistema neurológico - necessário para que se efetue uma análise fonológica – levando a que a criança apresente um défice quando neces-

sita deste para a linguagem falada e escrita. A severidade desta falha é, então, proporcional aos graus de dificuldades de leitura (dislexia). Este tipo pode ser classificado, de acordo com as suas características, em três grupos: disfonética, diseidética ou mista.

Na dislexia adquirida, o indivíduo lia e escrevia sem dificuldades até que a área cerebral que trabalha com a comunicação foi danificada na sequência de um traumatismo ou lesão cerebral (área de *wernicke*), adquirindo, assim, dislexia ou outra alteração nas suas capacidades intelectuais. Ou seja, a pessoa lia bem e posteriormente surgiu-lhe uma lesão que bloqueia um sistema neural já em funcionamento, passando a ter esta perturbação ou também outras, perdendo a habilidade de leitura que já possuía até aí.

2.3.2 Classificação

Tal como foi visto anteriormente, a Dislexia pode-se classificar como sendo disfonética, diseidética ou mista.

A dislexia fonológica ou disfonética ou profunda, associada a uma disfunção do lóbulo temporal, é caracterizada por uma incapacidade de descodificação fonológica grave, que se manifesta num fraco desempenho na leitura de pseudopalavras. Ou seja, palavras não familiares e inventadas, que são criadas através da combinação de sons e letras, mas que na realidade não existem no léxico de uma língua.

Na prática, a leitura destas crianças, baseia-se no reconhecimento da palavra inteira (leitura lexical), visto que possuem dificuldades na conversão do grafema/fonema. Deste modo, vão trocar as palavras que lhe são pouco familiares por aquelas que realmente conhecem, ou seja, por aquelas que existem na realidade e que leem com maior frequência. Na dislexia fonológica a rota utilizada é lexical, ou seja, a leitura com significado, visto que há uma representação semântica. Assim, as pessoas que utilizam esta rota não tem dificuldades em ler as palavras reais e familiares mas antes as pseudo-palavras. Os erros mais frequentes são os de carácter semântico onde a criança diz “mulher” em vez de “senhora”.

Na dislexia de superfície ou diseidética ou lexical ou ortográfica, os indivíduos não apresentam dificuldades nos procedimentos fonológicos de conversão de grafe-

mas/fonemas aquando a leitura em voz alta, lendo, segundo Campos com maior precisão as palavras regulares tendendo a regularizar as demais. (Campos et al; 2012) Desta forma, é a rota fonológica que utilizam como alternativa, visto que apresentam pouca capacidade na leitura pela rota lexical. Aqui, os erros mais comuns são as inversões visoespaciais de letras/sílabas/palavras, como por exemplo o “b” em vez de “d”, “em” em vez de “me”, “bolo” em vez de “lobo”.

Existe ainda um terceiro grupo de indivíduos que apresentam erros típicos dos grupos disfonético e deseidético. Estas pessoas, que possuem dislexia mista, são as que possuem incapacidades mais graves, uma vez que não são capazes de recorrer nem à rota fonológica nem à lexical, provocando uma quase total incapacidade para a leitura.

Num leitor proficiente são usadas as duas rotas – fonológica e lexical – significa que o leitor tem disponíveis essas duas rotas. Porém, a utilização de uma ou de outra rota é, segundo Campos, influenciada por exemplo pelas características da ortografia. (Campos et al; 2012) O indivíduo apresenta-se mais hábil quanto mais eficaz for a conversão grafonémica (ortográfico em fonológico), mostrando-se, assim, um leitor mais automatizado e competente ao nível da leitura.

2.4 Caraterização

Como já foi referido, anteriormente, o deficit primário em dislexia está nas habilidades do processamento fonológico.

Durante o pré-escolar, as crianças disléxicas são mais lentas no desenvolvimento das habilidades da fala e da linguagem expressiva. Já na escola, as crianças além de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, têm uma memória verbal a curto prazo insuficiente, têm dificuldades em aprender sequências comuns – como os dias da semana ou os meses do ano e, no geral, têm dificuldades na aritmética. (Snowling; 2004; xv).

Quando chegam a adultos, apesar de terem capacidade de ler corretamente, fazem-no de modo lento, continuando com a dificuldade na fala e na ortografia. Apesar da grande parte das pesquisas sobre dislexia terem como base a língua inglesa, sabe-se que apesar da língua portuguesa possuir um sistema de escrita mais transparente comparativamente com a inglesa, apresenta, segundo Snowling, muitas inconsistências no mapeamento entre letras e sons. Sendo um dos idiomas mais difíceis de aprender de todos os idiomas “transparentes”. (Idem; xvi).

Portanto, entende-se que os disléxicos não tem dificuldades em utilizar e entender a linguagem, mas antes na codificação verbal que os leva a fracassar na leitura, soletração e escrita. Ou seja, quando tem necessidade de transformar letras em sons, logo num código verbal. É de evidenciar que a dislexia tem variadas características, mas estas começam a manifestar-se aquando da aprendizagem da leitura e da escrita, modificando-se e revelando-se de acordo com as exigências escolares. Neste sentido, pode-se complementar a definição de dislexia sublinhando que o “Developmental dyslexia is a specific difficulty in learning to read that cannot be attributed to intellectual deficiency, sensory disorders, or inadequate schooling. It is well established that the underlying cause at the cognitive level is, for most dyslexic individuals, a phonological deficit; that is, a deficit affecting the representation and/or processing of speech sounds.” (Ramus;2013; 274)

De acordo com Fernández & Torres, “A dislexia tem associada uma grande variedade de sintomas ou características implícitas que estão sujeitas a alterações importantes de acordo com o momento em que se manifestam.” (Fernández & Torres; 1997;13) Assim, as características da dislexia podem subdividir-se em escolares e comportamentais. Nas características escolares pode dizer-se que o grande fracasso evidente é na leitura, na escrita ou também na matemática. Para melhor se entender passa-se a discriminar:

Na leitura/escrita

- Apresentam uma soletração defeituosa, isto é leitura parcial de palavras (leem palavra por palavra);
- Leem de forma lenta, sem ritmo, efetuando confusões/inversões/substituições/ omissões e adições de letras, sílabas ou palavras;

- Quando realizam uma leitura silenciosa murmuram ou movimentam os lábios;
- Perdem a linha de leitura;
- Mostram problemas de na interpretação dos textos;
- Revelam dificuldades ao nível da consciência fonológica, ou seja, em entender que as palavras são constituídas por fonemas;
- Na escrita apresentam muitos erros ortográficos resultantes de uma memorização e percepção visual deficientes;
- Na escrita espontânea revelam complicações na organização de ideias;
- Manifestam pobreza de vocabulário (tanto oral como escrito);
- Necessitam de muito tempo não só para a realização de trabalhos escritos como também para acertar na ortografia, ler, seguir indicações de orientação, estudar, etc. Tendo que trabalhar mais do que os colegas mesmo que utilize todas as estratégias disponíveis para lidar com a sua perturbação;
- Elaboram frases curtas e simples, tendo dificuldade em selecionar o vocabulário correto para comunicar quer a nível escrito quer oral.

No comportamento

- São indivíduos com baixo autoconceito;
- Apresentam comportamentos de etapas anteriores;
- Manifestam perturbações psicossomáticas, isto é, perturbações do sono, problemas digestivos, entre outros.

No quotidiano

- Revelam dificuldades em guardar e recordar posteriormente nomes, palavras, objetos e sequências ou factos passados (dias da semana, meses do ano, estações, datas, horários, entre outros)
- Têm dificuldade em diferenciar a direita/esquerda, em orientar-se no espaço ou ainda em associar instruções verbais a conceitos direcionais;
- Manifestam dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua;
- Apresentam falta de destreza manual (motricidade fina) que leva a uma caligrafia ilegível (Disgrafia)

- Alguns indivíduos demonstram dificuldades na matemática, no raciocínio, na matemática de uso quotidiano e em decorar a tabuada.

Deste modo, percebe-se que a dislexia – classificada por Davis como a “mãe de todas as perturbações da aprendizagem (Davis; 2010;9) - pode estar interligada a outras DEA (Disgrafia, Disortografia e/ou Discalculia) havendo autores que defendem que a Dislexia está sempre associada à Disortografia, uma vez que uma criança com dificuldades ao nível da leitura, também vai revelar problemas ao nível da escrita. A par disto entende-se que uma criança com dislexia vai necessitar de muito mais tempo do que uma criança normal, pois “Neste nosso mundo competitivo, a criança mais rápida e inteligente consegue chegar ao centro do jogo antes de a criança disléxica lançar os dados.” (Frank;2003; 59)

Com o exposto percebe-se que a dislexia se vai refletir não só a nível escolar como também no quotidiano e no panorama familiar. Os feedbacks negativos, os bloqueios, a avaliação injusta, o heteroconceito pobre sobre ele próprio, entre outros deixam marcas na sua vida e na pessoa em que se vão tornar. Deste modo, todos devem ajudar na intervenção desta criança, deste futuro indivíduo, tentando com que ultrapassem todas as suas dificuldades e que vivam felizes.

2.5 O mundo de um dislético

2.5.1 *Dislexia no dia-a-dia*

Associado à dislexia existe uma grande variedade de sintomas e características implícitas a qualquer sujeito que tenha esta patologia. Cada uma das características típicas desta problemática está sujeita a alterações, de acordo com a altura em que se manifesta. Tal como já vimos anteriormente, estas podem agrupar-se em duas áreas: comportamentais e escolares. Mas, a verdade, é que todas elas se manifestam no dia-a-dia de um indivíduo dislético. A ansiedade, o seu baixo autoconceito, os comportamentos agressivos, são fruto da “(...) consequência da fadiga que advém do empenho na superação das dificuldades sentidas e um grande desinteresse pelo estudo, dado que geralmente o rendimento e as classificações baixas provocam falta de motivação e de curiosidade.” (Fernández & Torres; 1997;13)

Porém, as características da dislexia não são apenas observáveis no âmbito escolar e comportamental, mas também nas dificuldades que sentem no seu dia-a-dia e que os deixam ainda mais frustrados. Além de apresentarem dificuldades em diferenciar a esquerda da direita e, por isso, possuírem problemas de orientação e de direção, “(...) associam rótulos verbais a conceitos direcionais, etc”. (Frank; 2003; 19). A dislexia no dia-a-dia não se prende apenas com as reais dificuldades na leitura e na escrita mas também nas relações espaciais, na gestão do tempo, na memória e na recordação de palavras. De acordo com Frank, “É a incapacidade de, durante um momento, nos lembrarmos do apelido do nosso melhor amigo; é o pânico por saber que, em qualquer momento de qualquer dia, a confusão mental pode instalar-se.” (Idem; 2003; 20). Claro que os efeitos da dislexia no indivíduo variam sempre de acordo com o grau que a patologia possa possuir. Recorrendo, mais uma vez, aos exemplos de Frank, de entre outras, as várias formas que a dislexia pode assumir no quotidiano são: - A dificuldade em recordar palavras - o que seria para uma pessoa “normal” ter lapsos de memória. Verifica-se quando querem usar determinada palavra e não se lembram dela ou quando não se lembram de como é que a devem escrever, levando a que fiquem muito frustrados quando tem que parar muitas vezes repetidas porque tem dificuldades em recordar-se das palavras. (Ibidem; 2003; 26). Também o fator tempo deve ser bem compreendido numa pessoa dislética, uma vez que ela necessita de mais tempo para fazer o que quer que seja, como escrever, ler, orientar-se, estudar, realizar um teste, entre outros. Portanto,

entende-se que mesmo que ela estude mais que os colegas e utilize todas as estratégias possíveis para gerir a sua dificuldade, vai demorar mais tempo que a maioria das pessoas, mesmo que a tarefa seja muito simples. Também a orientação, quer seja espacial ou temporal é um quebra cabeças para um disléxico. As orientações que utilizamos regularmente como esquerda/direita, depois/antes, norte/sul são complexas para quem as ouve pela primeira vez naquele contexto, assim como a gestão do tempo, levando-os a pensar “Porque não consigo estar no sítio certo à hora certa?” (Frank; 2003; 29). Uma das grandes dificuldades com que os disléxicos se prendem no dia-a-dia, e que é emocionalmente doloroso, são as dificuldades com a memória. O modo desorganizado como a informação fica retida num cérebro disléxico leva a que por vezes não consigam encontrar a informação pretendida levando a que, recordar nomes ou objetos, aos quais já se acedeu muitas vezes, seja um problema. De facto, é frustrante quando uma criança de 10 anos não se lembra do seu próprio contacto telefónico para dar ao seu novo amigo. (Frank; 2003; 30).

De facto, são exemplos que têm como consequência um custo emocional muito grande na pessoa e que o afeta enquanto individuo. Deste modo, não se pode ter consciência de que a dislexia apenas se faz refletir na leitura e na escrita e que se traduz “apenas numa troca de letras e em dificuldades com a leitura”. Assim, pode constatar-se que a dislexia é “Tão devastadora como qualquer vírus, que afeta tecidos e órgãos; a dislexia consegue infiltrar-se em cada um dos aspetos da vida do individuo.” (Shaywitz, 2008;13).

Frank (2003) é de opinião que para ajudar o seu filho se deve compenetrar na vida de um disléxico e perceber a diversidade de formas que a dislexia assume no seu quotidiano. Só assim, é capaz de criar estratégias que permitam diminuir as suas dificuldades e atenuar o sofrimento ao qual está sujeito.

2.5.2 Como se sente um disléxico: a sensação do medo e de frustração

Perante todas as dificuldades a que estes indivíduos estão sujeitos, quer na escola quer no seu quotidiano, e que, por sua vez, se refletem na concretização de desafios constantes, não é de admirar a sensação de medo e frustração a que estão sujeitos diariamente. Frank, autor do livro *Como Apoiar um Filho Disléxico*, apesar de ter dislexia conseguiu tornar-se professor, psicólogo e autor de livros. Através deste desvenda as emoções e frustrações de uma criança com dislexia, muitas vezes relatada na primeira pessoa. É com o apoio dele que se consegue mergulhar nos sentimentos comuns de indivíduos com dislexia. Assim, começa por confessar o “(...) o terror que sentia em criança quando de aproximava a sua vez de ler e o embaraço que sentia de forma inevitável à medida que tropeçava lentamente nas palavras, não captando muitas vezes o ponto mais importante do que acabara de ler.” (Frank; 2003;19). Talvez esse não fosse um dos maiores medos de uma criança, visto que a sensação do medo que os pais fiquem desiludidos em relação às expectativas que tinham para o filho era também enorme. Também o facto dos professores ou dos amigos descobrirem os faz ter receio de serem excluídos ou gozados em situações em que têm que ler em voz alta, escrever, falar para um público ou relatar algo que envolva a memória.

O sentimento de medo pode ser excessivo, conduzindo a um desgaste emocional intenso e levando a criança a assumir uma postura introvertida. Os sentimentos de medo e frustração devem ter que ser confrontados, visto que este sentimento pode ser incapacitante, mais do que as dificuldades que possuem. Nesse sentido, o papel dos pais e de toda a equipa de apoio é essencial para que criem estratégias de compensação e os ajudem a gerir esses sentimentos. Uma criança que tem acesso a estratégias, a paciência e a tempo pode ser bem sucedida, uma vez que não lhe atribuem culpa quando faz erros. Deste modo, partilham os sentimentos e os problemas que sentem no dia-a-dia, de modo a que consigam atingir novas estratégias. Por outro lado, uma criança perante a qual os pais não fazem o esforço necessário por perceber o que a dislexia implica para o próprio filho e para as suas necessidades, isso leva a que este tenha mais dificuldades em lidar com a sua dislexia e que falhe nas suas tarefas do quotidiano. O sentimento de vergonha e a própria pressão que lhe é colocada leva-o a errar com maior frequência e, conseqüentemente, a acumular o sentimento de incapacidade e incompetência. Deste modo, não é de estranhar que estas crianças fiquem cada vez mais irritadas, frustradas e introvertidas, não progredindo o que podiam, visto não terem o apoio necessário.

3. INTERVENÇÃO

Após a avaliação - que varia de acordo com o ano de escolaridade – através da qual se define o grau de atraso com que a criança está, comparativamente com os seus pares, realiza-se o diagnóstico de dislexia. Assim, percebe-se que, por exemplo, uma criança disléxica está significativamente atrasada na capacidade de ler (velocidade e precisão); descodifica mal as letras e as sílabas, compreende com dificuldade o que lê, escreve com erros e desrespeita a pontuação.

Avaliar sem intervir não faz sentido, uma vez que é a intervenção que permite ultrapassar as dificuldades. Então, de modo a responder às necessidades únicas de cada criança, desenvolve-se um programa de intervenção preventivo, sistematizado e individualizado. Este é elaborado de modo a colmatar as lacunas específicas identificadas na avaliação. Para Shaywitz é através da intervenção cuidadosamente planificada e ao trabalho árduo que os efeitos da dislexia podem ser vencidos, visto que a dislexia não pode ser curada. (Shaywitz; 2008; 394)

É de salientar que o objetivo de uma intervenção se prende com a educação das funções alteradas a partir das capacidades disponíveis, de modo a que seja possível que a leitura e a escrita atinjam níveis satisfatórios. A intervenção é, então, vista como um desafio que pretende proporcionar-lhes uma boa autoestima, confiança e, acima de tudo, um crescimento pacífico com elas mesmas e com os seus pares. No seguimento desta ideia, Correia defende que “Muitos professores acreditam que as crianças têm de se sentir bem consigo mesmas para poderem aprender. Portanto, se promovermos a autoestima dos alunos, eles sentir-se-ão entusiasmados, serão recetivos à aprendizagem e as suas aptidões para a leitura, a escrita e o cálculo florescerão.” (Correia; 2003; 127) Portanto, entende-se que a autoestima é um produto dos progressos obtidos e não um recurso através do qual se obtém conhecimento e se melhoram competências.

A fim de ajudar as crianças com dislexia podem seguir-se várias estratégias: partir do nível em que a criança está com êxito; avançar de acordo com o seu ritmo de forma gradual; usar reforço positivo; trabalhar as aptidões básicas; trabalhar a motivação e o gosto de aprender. Portanto, de modo a responder às necessidades únicas de cada criança, desenvolve-se um programa de intervenção focalizado e individualizado. Este

é elaborado de modo a colmatar as lacunas específicas identificadas na avaliação. É de salientar que de acordo com Shaywitz “Não é possível enfatizar em excesso a importância da intervenção se focar nos pontos fortes, assim como nos fracos. O objetivo é assegurar que os pontos fortes, e não os fracos, são aqueles que definem a vida da criança.” (Shaywitz; 2008;105).

Segundo Fernández & Torres “ (...) uma intervenção correta permite seguramente diminuir o impacto das manifestações mais tardias da dislexia, como a dificuldade em elaborar frases” (1997).

3.1 Intervenção em Portugal

É de enaltecer a minoria que em Portugal luta contra a dislexia, tentando proporcionar, aos seus filhos, serviços que respondam às necessidades específicas da problemática. Deste modo, tentam minimizar essas dificuldades e o conseqüente insucesso escolar, recusando-se a baixar as expectativas que têm em relação aos seus filhos, acreditando que estes serão capazes de atingir os seus objetivos e unindo-se para nunca desistirem de tentar realizar os sonhos deles. Neste sentido, vão de encontro ao testemunho profissional de Sally Shaywitz quando esta afirma que “(...) apesar da dislexia não poder ser curada, os seus efeitos podem ser vencidos, graças a cuidadosa planificação e a trabalho árduo.”(2008; 395).

Em Portugal não há muitos programas de leitura destinados à intervenção reeducativa da leitura e escrita que tenham como base os seus problemas fonológicos. Isto é, sendo a dislexia causada por um défice no sistema de processamento fonológico, motivado por uma “disrupção” no sistema neurológico, é esta causa que é necessário combater. Este “ (...) dificulta a discriminação e o processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas.” (Teles; 2004;5). Porém, o “Método Fonomímico Paula Teles” – que vai de encontro ao que diz a literatura internacional sobre a área - destaca-se pela sua eficácia no ensino e reeducação da leitura e da escrita, sendo multissensorial, estruturado e cumulativo. Este método foi elaborado tendo como base os

recentes resultados dos estudos cognitivos e neurocientíficos sobre dislexia. O método pode ser aplicado a crianças e jovens disléxicos com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, com maior ou menor grau. Dada a sua importância, O método Fonomímico da Dra. Paula Teles tem sido apresentado em congressos, conferências, em cursos de formação e pós-graduação de psicólogos, entre médicos, professores, terapeutas e está reconhecido por diversos especialistas. Há investigações científicas (nomeadamente teses de mestrado) sobre a sua eficácia, levadas a cabo por várias universidades, que a comprovam.

Este método sugere que os benefícios do treino da consciência fonológica aumentam quando as crianças aprendem a fazer ligações explícitas entre os fonemas e os grafemas. De acordo com Snowling, "(...) as crianças do jardim de infância que receberam treinamento na consciência fonológica e nas correspondências entre o soletrar e os sons progrediram mais na leitura mais do que um grupo que aprendeu os nomes das letras e os sons no contexto de atividades mais gerais de linguagem." (Snowling;2004;181) Para esta autora, existem bastantes evidências de que os métodos mais eficazes e didáticos para os leitores disléxicos combinam a instrução da leitura com o treino da consciência fonológica.

No entanto, um processo de intervenção não é feito apenas na área da leitura. Intervém-se também na psicomotricidade, na escrita, matemática, aspetos comportamentais e emocionais.

A intervenção também se faz ao nível da autoestima, no entanto o mais provável é que esta também seja o produto dos progressos obtidos. Para Miranda Correia "(...) as crianças têm de se sentir bem consigo mesmas para poderem aprender. Portanto, se promovermos a autoestima dos alunos, eles sentir-se-ão entusiasmados, serão receptivos à aprendizagem e as suas aptidões para a leitura, a escrita e o cálculo florescerão." (Correia;2003; 127)

A autoestima e a própria intervenção não é apenas trabalhada com os técnicos, mas também com os pais, uma vez que a forma destes lidarem com esta problemática pode fazer a diferença entre o sucesso e o fracasso. Para Frank & Livingston apesar do amor ser importante, dos professores serem importantes, das terapias serem importantes, a criança com dislexia necessita principalmente de compreensão, sendo este o

passo mais importante e que muitos peritos tendem a deixar de parte. (Frank; 2003; 13). No entanto, na intervenção que se vai ter em conta, este é o primeiro passo.

O presente estudo pretende ainda demonstrar que “(...) programas de prevenção e de intervenção altamente eficazes são agora uma realidade.” (Shaywitz; 2008; 284), assim como o “(...) dar a descobrir o que um disléxico nunca lhe confessou: o que ele sente num mundo composto por *Eles e Nós*.”(Frank; 2003; 254).

De modo a que se perceba melhor em que deve consistir a intervenção em dislexia far-se-á uma exposição, com base na bibliografia lida, sobre as áreas em que a intervenção deve ser efetuada.

3.2 Intervenção na leitura e na escrita

De facto a leitura e a escrita pode ser um quebra-cabeças para crianças que, apesar de serem normais noutras áreas, têm grandes dificuldades específicas na leitura e na escrita. Deste modo, é imperativa uma avaliação das potencialidades e das vulnerabilidades da criança, sendo avaliado o funcionamento neurológico, o cognitivo e os erros de leitura e de escrita. De acordo com a literatura lida que pretende uma intervenção eficaz, entende-se que perante a componente neuropsicológica intacta deve realizar-se um programa de “(...) intervenção para que sobre ela se possam construir processos de aprendizagem necessários para a leitura e a escrita.”(Fernandez & Torres; 1997; 53). Os desenvolvimentos científicos no ensino da leitura levam a que crianças que, anteriormente se mostravam tristes e derrotadas, porque não conseguiam ler, se tornassem crianças felizes e com vontade de aprender.

Shaywitz parte de um plano de intervenção eficaz em leitura fundamentado em “provas” acerca do que funciona no ensino da leitura. Estas partem da análise efetuada ao cérebro enquanto uma criança está a processar a descodificação do código de leitura, sendo possível entender a sequência de passos que esta realiza. Deste modo, para Shaywitz, um programa de leitura é caracterizado por uma abordagem que assenta em três fatores: a intervenção no âmbito da leitura, “(...) a integração da intervenção no trabalho desenvolvido no ensino regular e a monitorização frequente dos progressos

do leitor.” (Shaywitz; 2008;278). Portanto, o ponto-chave são sempre os programas de intervenção que podem alterar o curso de leitura de uma criança que se encontra com dificuldades.

Para que uma criança comece a falar tem que perceber, inicialmente, que as palavras faladas podem ser decompostas em segmentos muito pequenos. Estes segmentos são chamados fonemas e o desenvolvimento deste processo de decomposição é designado por consciência fonológica. Assim, quando a criança compreende que cada palavra é decomposta, está no caminho certo para resolver a parte do código de leitura. Posteriormente, existe uma associação da letra escrita (grafema) ao som (fonema), isto é, entender que a palavra “sal” é representada pelo som “sss” da letra “s”, o som “a” da letra “a” e que termina em “l” da letra “l”. Então, a palavra “sal” é composta por sons e que a esses mesmos sons correspondem letras.

No entanto, começa-se por trabalhar, inicialmente, as palavras através da decomposição destas em sílabas – tarefa que não é muito difícil – e passa-se, depois, à decomposição de sílabas em fonemas – tarefa realmente mais difícil para qualquer criança, em especial para as crianças disléxicas.

Posteriormente, a criança deve desenvolver a rima. “Por exemplo, para saber que as palavras «figo» e «trigo» rimam, a criança tem de reparar em apenas uma parte de cada palavra – o fim, «igo». A criança começa por reparar que as palavras são constituídas por partes” (Shaywitz; 2008; 195-196).

Segundo a mesma autora, a intervenção deve começar com tarefas mais acessíveis e ir aumentando gradualmente a sua dificuldade. Então, no caso da segmentação dos fonemas, inicia-se por dois fonemas (ex: má, chá, um) e depois passa-se para três (ex: ano, mar, sal).

Portanto, “Decompor uma palavra nos seus sons é frequentemente referido como segmentação, combinar sons para produzir palavras chama-se associação.” (Shaywitz; 2008; 200). Assim, entende-se que, para que as crianças consigam ler têm que desenvolver uma notória consciência da anatomia interna quer da palavra falada quer da escrita. Então, depois da criança conhecer o código de leitura e o dominar, as palavras escritas deixam de ser também um mistério. Pode dizer-se que uma criança aprende a descodificar quando consegue ler palavras novas, aquando da associação das letras

aos sons e posteriormente combinar uma palavra.

Então, quando se pensa num programa de intervenção de leitura e escrita deve-se saber que, segundo Shaywitz, não se desenvolve apenas a linguagem mas também outras áreas. O que se verifica é que: “As crianças denotam um impressionante desenvolvimento nas suas competências gerais a nível da linguagem. Para além dos progressos no campo da leitura, os desenvolvimentos em termos de competências gerais da linguagem são vistos como refletindo a riqueza das interações verbais que ocorrem entre professor e aluno, quando as crianças são repetidamente instadas a pensar acerca do que leram e lhes é constantemente pedido que clarifiquem e justifiquem respostas.”(Shaywitz;2008;313)

Visto que o desenvolvimento da consciência fonológica é a base da aprendizagem da leitura e da escrita, deve “(...) ser formada antes das crianças iniciarem a escolaridade, através das brincadeiras da linguagem, como versos e rimas, trocadilhos, cantigas e lengalengas.”(Antunes; 2012; 47). Neste sentido, tem toda a pertinência falar da importância do som na intervenção precoce.

3.3 Intervenção precoce: a importância do som

A deteção precoce da dislexia e uma intervenção adequada leva a que as sequelas desta patologia, que se prolongará para a vida adulta, sejam minimizadas e que por isso criem condições para que no futuro o desempenho profissional seja de bom nível. Neste sentido,

“(...) é importante estarmos atentos às pequenas dificuldades que podem surgir durante a pré-primária e primeiros anos do 1º ciclo já que, não sendo feita uma intervenção oportuna, o seu problema ir-se-á consolidando até se converter em casos irreversíveis ou, pelo menos, muito difíceis de recuperar, para além de que este fracasso se irá repercutir nas restantes áreas do currículo escolar” (Bautista;1997;45).

Para tal, a intervenção precoce – que parte não só dos técnicos, mas também dos educadores de infância - tem que ter como base a importância do som nestas crianças. Assim, pretende-se que, desde pequenas, as crianças tenham a capacidade de identi-

ficar e manipular as unidades do oral. Portanto, “se pensarmos na unidade palavra, é a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior (...)” (Freitas, Alves & Costa; 2007;11)

No entanto, de acordo com um estudo efetuado por Sim-Sim e Veloso é passível de se compreender que as crianças portuguesas (...), revelam fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonémica à entrada na escola.(...) e que “(...) a consciência fonémica e a aprendizagem da leitura e da escrita são, hoje, aspetos entendidos como mutuamente dependentes (cf. Adams et al 2006; Veloso,2003; Morais 2004, entre outros).” (Freitas, Alves & Costa;2007;14). Neste sentido, percebe-se que não está a haver uma intervenção precoce suficiente – embora 15 minutos por dia fossem suficientes, ao longo de um ano letivo – para os levar a descodificar sons e associá-los para formar palavras. Estas crianças apenas tem acesso às propriedades fónicas das palavras.

Assim, e uma vez que a oralidade é vista como o ponto de partida e a escrita como o ponto de chegada, deve-se intervir precocemente tendo como base o relacionamento entre as habilidades fonológicas e a aprendizagem da leitura. Para Snowling, Stackhouse e Cols, “As crianças que são boas para perceber sons nas palavras, por exemplo, indicando que a palavra «cat» pode ser fragmentada em três sons, e «crest» em cinco sons, aprendem a ler mais eficientemente do que aquelas que não são boas nessas tarefas” (Snowling; 2008;1589). Estas autoras ainda salientam que quer para os professores quer para os fonoaudiólogos há uma grande importância neste tipo de ensino, pois podem beneficiar de aprender a consciência fonológica antes do processo de ler ou durante esse mesmo processo. (Idem). Neste sentido, entende-se que o treino da consciência fonológica na escola, aplicado desde cedo e generalizado a todas as crianças, só irá promover o sucesso escolar para uns e prevenir o insucesso da leitura e na escrita para outros. Neste seguimento, deve-se, então, ensinar as crianças em três níveis da consciência fonológica: “(i) ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (pratos); (ii) ao isolar unidades dentro da sílaba, revela consciência intrassilábica (pr.a-t.os); (iii) ao isolar sons da fala, revela consciência fonémica ou segmental (p.r.a.t.o.s)” (Freitas, Alves & Costa; 2008;11).

Como exemplo deste tipo de intervenção precoce temos o estudo efetuado por Snowling, Stackhouse e Cols que envolveu 250 crianças do pré-escolar, de 21 escolas situadas no oeste de Inglaterra. Os objetivos destas autoras era “(...) identificar a cons-

ciência fonológica deficiente em crianças de pré-escola e promover o desenvolvimento da linguagem escrita antes do ingresso na escola e o início da instrução formal da alfabetização” (Snowling; 2008; 149). Este objetivo pressupunha uma ideia de longo prazo que partia de “facilitar o desenvolvimento da alfabetização para aquelas crianças que, aos 4 anos de idade, corriam o risco de apresentar dificuldades de leitura e ortografia devido a uma consciência fonológica subdesenvolvida” (Idem). Deste modo, enquanto algumas crianças iriam progredir rapidamente para a aprendizagem da leitura e da escrita, saber-se-ia que outras crianças já apresentavam défice a este nível e que teriam que ter um treino intensivo e orientado de acordo com o exposto no tópico anterior.

De acordo com Freitas, Alves & Costa, várias fontes bibliográficas sugerem exercícios para se desenvolverem com os alunos de modo a uma consciencialização sobre a realidade dos sons da fala no seu quotidiano, clarificando que podem “(...) ser descritos tal como descrevemos as características das flores, árvores, dos frutos ou dos animais que nos cercam.” (Freitas, Alves & Costa; 2008; 22).

3.4 Intervenção fonológica no decorrer da alfabetização

Na sequência da abordagem feita anteriormente, este tópico irá ter como base os autores que destacam o módulo fonológico tendo-o como base fundamental para a avaliação e intervenção na leitura e na escrita. De facto, tenta-se ir de encontro à literatura lida que atribui ao défice fonológico a etiologia de dislexia. E, neste seguimento, determina-se como e com que intensidade se deve intervir.

De acordo com Snowling, a prevalência da dislexia foi reduzida para 17% num grupo experimental que utilizou um critério baseado na descodificação, comparando com 40% de crianças de alto risco que não tiveram qualquer tipo de treino. (Snowling; 2004; 183). Também esta autora relata que num outro estudo que tinha como objetivo identificar a previsão do progresso durante o treino da consciência fonológica, verificou-se que “(...) as crianças com desempenho inferior eram aquelas que haviam iniciado com conceitos deficientes de segmentação e pouca habilidade a tradução de sons na fala, evidenciados pelo soletrar ruim dos não-fonemas e da velocidade lenta na nomeação.” (Snowling; 2004; 184).

Também Shaywitz concorda com este tipo de intervenção. Para esta autora, “(...) intervenções eficazes a nível da leitura resultam na recuperação cerebral. Ao fim de um ano de intervenção eficaz, no campo da leitura, as crianças disléxicas tinham desenvolvido sistemas de leitura situados no lado esquerdo do cérebro, tanto na zona anterior como na posterior” (Shaywitz; 2008; 98). Esta afirmação é comprovada através de ressonâncias magnéticas que verificam que a intervenção feita de modo eficaz aumenta a ativação dos circuitos neurais do hemisfério esquerdo, que até aí tem uma subativação e através da melhoria que se verifica na leitura.

Um outro estudo, levado a cabo por Simos et al, realizado em oito crianças com dislexia severa, comprovou que “(...) uma intensa intervenção fonológica, após cerca de 80 horas de instrução, num período superior a 8 semanas, melhora a precisão de leitura de palavras, nas crianças intervencionadas”. Tal é comprovado através de mapas de ativação cerebral em que se pode ver o antes e o depois da intervenção intensa, demonstrando o aumento da atividade cerebral da área temporoparietal esquerda. Nestas crianças, as suas competências de leitura de palavras alterou-se para um nível médio.

Assim, acha-se pertinente perceber como é feito o treino da consciência fonológica sabendo, à partida que, deve ser sistemático e estimular a oralidade para a promoção da própria consciência. Deve-se, então, partir da ideia de que se deve realizar diariamente exercícios com estruturas similares mas com conteúdos diferentes que levam à “(...) indução, instalação, consolidação e automatização do processamento (meta)fonológico (...)”. (Freitas, Alves & Costa;2007;31). Começa-se, então, a intervenção integrando a criança no universo sonoro para, depois, se explorar o universo próximo da fala. A fase mais analítica desta intervenção é alcançada pela capacidade de manipular as unidades linguísticas que estão relacionadas com a consciência fonológica. De acordo com Freitas, Alves & Costa, “(...) propõe-se que, desde o início, o treino seja suportado por pistas quinestésicas, auditivas, visuais e táteis, por estimularem os canais sensoriais da criança, presentes desde muito cedo no seu desenvolvimento, e por melhor promoverem a consciência dos aspetos fonológicos que pretendemos desenvolver.” (Idem).

Portanto, entende-se que as crianças que são intervencionadas a nível da consciência fonológica adquirem maiores ganhos nas competências da leitura de palavras. Para Snowling, a intervenção deve destacar as relações entre as sequências de letras e os morfemas, tal como entre as letras e os seus sons, de modo a que se consigam

ganhos duradouros. (Snowling; 2004;196). Neste sentido é, então, importante determinar *como*, *quando* e *enquanto* é que se deve fazer intervenção numa criança com este défice.

3.5 Métodos de intervenção

Como se viu anteriormente, os métodos para leitores disléxicos que combinam a instrução da leitura com o treino da consciência fonológica são bastante eficazes. Porém, de acordo com Snowling, este tipo de intervenção é mais proveitoso em crianças que apresentam níveis inferiores de habilidade de leitura. (Snowling; 2004; 196). É de sublinhar que os métodos que aliam as relações entre as sequências de letras e as unidades baseadas no significado (morfemas) tal como entre as letras e os sons, produzem ganhos mais duradouros. Apesar de existirem vários métodos de intervenção desde há muitos anos, como por exemplo os Exercícios de Recuperação da Leitura de Hedge, Kirk e Kirk, no qual as crianças “(...) aprendem tanto os nomes da letras quanto os seus sons (...)”(Kirk; 1987; 399), “(...) numa altura em que a prática de métodos fónicos era severamente criticada.” (Idem), vai-se centrar nos métodos modernos que vão de encontro à literatura lida e à exposição feita até então.

Todos os programas tem pontos em comum para ensinarem as crianças a ler e a escrever, visto que estas têm que dominar os mesmos elementos de leitura. Neste sentido, segundo Shaywitz, os programas de intervenção eficaz devem seguir os seguintes aspetos essenciais:

- Instrução sistemática e direta no campo:
- Da consciência fonémica – reparar nos sons, identificar e manipular os sons da linguagem falada;
- Do método analítico-sintético – a forma como letras e grupos de letras representam os sons da linguagem falada:
 - Ler palavras em voz alta (descodificar)
 - Soletrar
 - Ler palavras irregulares que têm de ser reconhecidas à vista

- Vocabulário e conceitos
- Estratégias de compreensão da leitura
- Prática na aplicação destas competências à leitura e à escrita.
- Treino da fluência
- Experiências enriquecedoras no campo da linguagem: ouvir, falar acerca de e contar histórias

3.6 A importância dos pais na intervenção

Como se viu anteriormente a intervenção é feita não apenas entre a equipa e a escola, mas também com o envolvimento dos pais. Estes tem um papel fundamental na intervenção dos seus filhos disléxicos, uma vez que estes vão viver altos e baixos nas suas vivências e experiências escolares.

Para Frank, “ Embora o amor seja importante, é necessário muito mais do que isso. Os professores e os livros não são suficientes. As aulas de terapia da fala e os audiolivros não são suficientes. Uma criança disléxica necessita principalmente de compreensão.” (Frank; 2003; 13) A par disto, todas as crianças precisam de sentir que tem sempre o apoio incondicional dos pais, uma vez que os seus medos e frustrações resultantes da dislexia destroem a autoestima da criança.

Neste seguimento, pretende-se que os pais ajudem a aumentar a motivação e a autoconfiança da criança, durante o processo de intervenção, tentando fazer face ao fracasso escolar e ao seu baixo autoconceito. A autoestima é a área em que estas crianças são mais vulneráveis, pois também acham que estão a desfraldar as altas expectativas que os professores e os pais têm quando os fracos desempenhos na escola aparecem. De facto, o enorme esforço e a perseverança que estas crianças demonstram para se manterem a par dos seus colegas não compensa. Neste sentido, os pais devem ajudar os seus filhos a conhecer a natureza do seu problema, de modo a que estas o entendam e se sintam mais aliviadas por perceberem o porquê das suas dificuldades. Devem também ajudá-los a perceber as características positivas dos disléxicos, ou seja, dar-lhes conhecimento de que:

“(...) 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.” (Shaywitz; 2008; 392)

No entanto, “ (...) não se mostre paternalista com uma criança nem diminua as suas expectativas. Trate-a sempre como uma pessoa com múltiplas dimensões e não simplesmente como uma pessoa que tem um problema de leitura. Deixe que os pontos fortes e os pontos fracos a definam como pessoa.” (Idem; 341)

Não é só na autoestima que os pais de crianças disléxicas podem ajudar. Estes podem também melhorar a fluência dos seus filhos, praticando apenas quinze minutos por dia. Isto é, os pais podem ler aos seus filhos uma história curta, depois leem o mesmo texto com a criança algumas vezes. Posteriormente, a criança lê sozinho o mesmo texto. Existem estudos comprovativos de que as crianças que leem alto para os seus pais melhoram muito a sua fluência na leitura. A prática da leitura também vai levar a que o repertório linguístico da criança se alargue e que o seu raciocínio se desenvolva, levando a que se encontre numa posição favorável quando aparece uma palavra que tem que identificar e esta não lhe é familiar. No entanto, deve-se ter em conta que, uma vez que o seu conhecimento sobre o mundo e o seu vocabulário não são, em grande medida, obtidos pela leitura, é necessário que os pais promovam o acesso

“(...) a todo um conjunto de experiências de vida, de que são exemplo as visitas a museus, as visitas de estudo, os apoios visuais (mapas e globos terrestres), os vídeos educativos e os livros em registo áudio, os debates em família e o desenvolvimento de passatempos e de interesses especiais, que farão com que as palavras e o mundo ganhem vida para ela.” (Ibidem; 312)

PARTE 2 | COMPONENTE EMPÍRICA

1. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

1.1 Justificação do estudo

Considera-se que o estudo proposto é pertinente pela temática abordada, uma vez que existem “(...) formas de intervenção intencionais, atempadas e sistemáticas, nos problemas de aprendizagem da leitura e da escrita.” (Fernandez; 1997; 24). Este conjunto de procedimentos psicológicos – estratégias e atividades – alteram e melhoram os processos que os requerem levando, assim, à superação das dificuldades de leitura e escrita, razão pela qual muitos autores preconizam a sua utilização.

A par disto, considera-se igualmente pertinente demonstrar como funcionam os métodos de intervenção e o que melhoram na vida de “x” casos em concreto. Aqui aceitam-se como verdadeiros os princípios que, segundo os investigadores, os programas de leitura eficazes desenvolvem também as crianças noutras áreas. Assim, para Sally Shaywitz

“As crianças denotam um impressionante desenvolvimento nas suas competências gerais, a nível da linguagem. Para além dos progressos no campo da leitura, os desenvolvimentos em termos de competências gerais da linguagem são vastos, como que refletindo a riqueza das interações verbais que ocorrem entre professor e aluno, quando a crianças são repetidamente instadas a pensar acerca do que leram e lhes é constantemente pedido que clarifiquem e justifiquem respostas.” (Shaywitz; 2008; 313)

Ao mesmo tempo torna-se pertinente – aceitando como verdade o que dizia a literatura da área, em Sally Shaywitz e Margaret Snowling – demonstrar o reflexo da intervenção em casos portugueses, diagnosticados com esta problemática. Deste modo, é pertinente demonstrar que, apesar de alguns sinais de dislexia persistirem, não têm que interferir com o sucesso e, os participantes do estudo são e serão casos de sucesso, enquanto alunos e cidadãos em Portugal.

Então, o trabalho proposto permitirá compreender que um diagnóstico em dislexia não deve impedir uma criança de prosseguir os seus sonhos. Apesar do processo de apropriação de cultura, conhecimentos e técnicas, através do domínio da leitura e por

esta competência ser “(...) uma habilidade muito valorizada pela sociedade e, na maioria das comunidades, abrem-se as portas para a educação.”(Snowling; 2004;1).

Todas as pessoas referidas na literatura de Margaret Snowling foram salvas “(...) por alguém - um dos pais ou um professor – que viu o talento em bruto e o alimentou, apesar de todos aqueles que o negavam.”(Snowling; 2004; 393). Citando Shaywitz, “Se o funcionamento cognitivo for adequado, mesmo acontecendo com as respectivas aptidões e persistência, se receber a intervenção necessária, uma criança disléxica pode seguir virtualmente qualquer área que a interesse. Homens e mulheres disléxicos distinguiram-se em todas as áreas imagináveis, incluindo aquelas que os menos informados poderiam não acreditar serem possíveis para um disléxico: escrita, direito, medicina, ciências e poesia.”(Shaywitz; 2008; 340).

1.2 Motivação

A motivação para a abordagem desta temática tem um cunho muito pessoal e familiar. Desde há 10 anos que sei o que é ser irmã de alguém com dislexia e que assisto, diariamente, às derrotas e vitórias de alguém que se tem que ajustar às suas diferenças. Esta situação levou-me a desenvolver uma outra sensibilidade por *estas* pessoas e despertou em mim o desejo de demonstrar as alterações positivas que uma adequada intervenção em dislexia pode gerar na vida escolar, familiar e social destas crianças.

Paralelamente, e visto que, de acordo com Snowling, entre 3 a 10% da população são afetados com esta problemática (2004;1), pretendo sensibilizar não só para as diferenças dos disléxicos como também demonstrar as potencialidades que estes podem ter, visto que as crianças com necessidades específicas individuais possuem uma “(...) relação desajustada entre a inteligência e a proficiência na leitura.” (Antunes; 2012; 52) e que, também elas, são o garante do nosso futuro. Por fim, pretende-se ainda apresentar as estratégias que tentam construir uma ponte entre o disléxico e as outras pessoas e que tentam facilitar-lhe a vida em casa, na escola e no mundo em geral.

A escolha deste tema também se prende com a possibilidade de poder apresentar uma intervenção/reabilitação de crianças diferentes, de diferentes idades e locais, espalhadas por diferentes turmas e escolas, que padeceram severamente ao longo da sua escolaridade, até integrarem um programa de intervenção. Pretende-se, pois, mostrar

a sua evolução escolar, o seu crescimento pacífico com todos os que os rodeiam e a progressão, num caminho que visa atingir os seus sonhos.

1.3 Questão de partida

“Um problema de investigação deve constituir uma questão (implícita ou explícita) formulada claramente e sem ambiguidade, sobre a relação entre duas ou mais variáveis.” (Tuckman; 2000; 55,56).

Ao escolher-se o tema deu-se atenção ao interesse não somente para nós como para os outros, ao seu valor teórico e potencial contribuição para a compreensão de um fenómeno, ao seu valor prático e à potencial contribuição para a aplicação de métodos de intervenção. Assim, elaborou-se a seguinte questão de partida:

- Intervenção (pedagógica diferenciada) em Dislexia: que mais-valias.

Por uma questão de exequibilidade do estudo, prepararam-se as seguintes questões de investigação:

- “Em que medida a intervenção em dislexia ajudou a vencer as dificuldades resultantes desta problemática?”
- “O que mudou na vida das crianças e das famílias com a intervenção efetuada?”
- “Em que consistiu a intervenção levada a cabo?”
- “As perspetivas de futuro, apresentadas por crianças intervencionadas e respetivas famílias, assentarão numa escolaridade que se prolongue até ao ensino superior?”

2. Metodologia

2.1 Enquadramento da técnica Focus Group

De modo a alcançar os objetivos pretendidos, optou-se por uma metodologia qualitativa. Entende-se que esta seria o caminho ideal para penetrar e compreender o mundo destas crianças e respetivas famílias, tentando perceber melhor a realidade das dificuldades específicas de aprendizagem (DEA), da intervenção e da relação social quer destas crianças quer das respetivas famílias.

Tendo em conta que o objetivo pretendido é o de procurar saber/apreender quais as estratégias mais adequadas para se atingir o sucesso escolar, familiar e social da reabilitação de crianças com dislexia, opta-se pelo método qualitativo uma vez que com “O estudo qualitativo se pode apreender a realidade coletada (...)” (Minayo;1992; 10).

Vai-se, então, privilegiar um método de investigação qualitativo que permita a recolha de dados focalizada num tópico específico, com um objetivo bem definido e que vai ao encontro da compreensão e interpretação da realidade, das experiências, dos significados, das perceções e ações que reúnem o investigador com os participantes. De facto, de acordo com o pretendido, esta técnica levará a que se aprofunde o conhecimento sobre as pessoas integradas no grupo, visto que, segundo Dias, é uma técnica que tem como

“(...) objetivo trazer à tona sensações e sentimentos que não poderiam ser facilmente percebidos por meio de métodos de pesquisa estruturados. Na verdade, lida com informações veladas, por vezes inconscientes e inacessíveis nos relacionamentos interpessoais, constituindo-se numa boa ferramenta na obtenção de informações úteis (...)” (Dias;S.D.;2)

Deste modo, a planificação e execução da investigação terá como vertente a técnica de *Focus Group* de modo a “(...) procurar o sentido e a compreensão dos complexos fenómenos sociais, onde o investigador utiliza uma estratégia indutiva de investigação, sendo o resultado amplamente descritivo. (Galego & Gomes; 2005; 176). O *Focus Group* “(...) apresenta-se como método e técnica útil para aprofundar os fenómenos do humano, designadamente os relacionados com o processo de ensino-aprendizagem e seus atores.” (Longo & Fernandes; 2014; 11). Optou-se por esta técnica visto que, atra-

vés do uso da discussão do grupo, se pode identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias sobre um determinado assunto em concreto. Portanto, o uso desta técnica seria uma mais-valia para conceber uma compreensão mais rica das experiências e crenças dos participantes, atingindo, então, informações mais profundas do que as que se encontram acessíveis nos relacionamentos interpessoais. Então, esta técnica abre a possibilidade de investigar comportamentos complexos e motivações, de compreender a diversidade e ouvir “as várias vozes”.

O *Focus Group* permite obter um conhecimento aprofundado, ouvindo os participantes de modo ordenado a partilhar e comparar as suas experiências, sentimentos e opiniões, permitindo, assim, avaliar os métodos de intervenção que estão em prática e entrar na esfera dos participantes da discussão. Deste modo, esta técnica permite, assim, a estimulação e participação de todos e ao moderador conhecer melhor e mais aprofundadamente o grupo pesquisado, visto que comparado ao questionário, esta ferramenta leva a que os participantes tenham a oportunidade de “(...) exporem aberta e detalhadamente os seus pontos de vista e trazer à tona respostas mais completas (...)”. (Dias; S.D.;4). A par disto, o *Focus Group* “Privilegia a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários.” (Galego & Gomes; 2005; 177).

Esta técnica constitui um tipo especial de entrevista de grupo, realizada a um conjunto de pessoas que tem uma história com pontos em comum e onde o investigador assume o papel de catalisador da interação social entre participantes, permitindo ao investigador captar “uma interação social mais autêntica”, “um exemplo da unidade social mínima em operação” (Bauer & Gaskell; 2000; 75).

De acordo com Dias, o *Focus Group* deve ser constituído entre seis a dez pessoas, uma vez que com seis as ideias e interações tendem a ser mais esparsas e há maior probabilidade de algumas pessoas se sentirem intimidadas pelos mais extrovertidos (Dias; S.D.;3). Enquanto que com grupos compostos por mais de dez elementos são mais difíceis de serem geridos quanto ao foco de discussão e à distribuição do tempo disponível para a participação efetiva de todos. O *Focus Group* é gerido por um moderador que utiliza dinâmicas de grupo a fim de compreender os sentimentos expressos pelos participantes, tendo como base um guia anteriormente elaborado.

2.2 Procedimento do Focus Group

O Focus Group foi elaborado na base dos dados que a investigação mais recente pôs ao nosso dispor. A bibliografia lida ajudou a elaborar as perguntas que se pretendiam para atingir os objetivos inicialmente propostos. São de salientar as histórias de vida referidas nos livros: *Mal-entendidos*, de Nuno Lobo Antunes, *Como apoiar um filho disléxico*, de Frank e *Vencer a Dislexia*, de Shaywitz. A elaboração do guião do *Focus Group* foi feita através da elaboração de um questionário, tendo em conta as perguntas de investigação: (1) “Em que medida a intervenção em dislexia ajudou a vencer as dificuldades resultantes desta problemática?”; (2) “O que mudou na vida das crianças e das famílias com a intervenção efetuada?”; (3) “Em que consistiu a intervenção levada a cabo?” e (4) “As perspetivas de futuro apresentadas por crianças intervencionadas e respetivas famílias assentarão numa escolaridade que se prolongue até ao ensino superior?”.

Neste sentido, as respostas dos pais às perguntas nº 1.2, 3 e 3.3 do questionário serão interpretadas como referentes à questão 1. As respostas às perguntas 3.1, 3.2, 3.4, 6, 6.1, 6.2 7 e 7.1 são entendidas como resposta à questão nº 2. À questão nº3 interpretaram-se como respostas a nº 4, 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4. Para finalizar este focus group, as respostas às perguntas 8 e 8.1 foram interpretadas como referentes à questão nº 4. Relativamente ao Focus Group realizado às crianças, indica-se que as respostas das perguntas nº 2, 2.1, 4 e 5 referem-se à questão de investigação nº 1. A questão nº 2 contou com as respostas às perguntas nº 1, 1.1, 6, 6.1, 7 e 7.1. As repostas 8 e 8.1 são referentes à questão nº 3. Por fim, a questão nº 4 teve como respostas a nº 9 e 9.1.

De modo a que a metodologia fosse o mais rigorosa possível, seguiram-se as recomendações sugeridas por Dias, tais como um ambiente tranquilo, agradável e sem qualquer tipo de estímulo exterior que possa desviar a atenção do grupo e a comunicação visual entre os participantes e o moderador.

A estrutura do debate foi semelhante nos dois *focus-group*, incluindo três momentos: a apresentação dos participantes, das moderadoras e do projeto; lançamento das questões e debate e, encerramento. As questões que serviram para a elaboração do guião são as seguintes:

Guião para as entrevistas semi-estruturadas, em Focus Group

Duração: 1h/1h30

Regras:

- Cada pessoa terá até um minuto(para responder a cada questão, sendo que, se não se sentirem confortáveis não são obrigados a responder.
- Pedíamos que respondessem um de cada vez, para facilitar o tratamento de dados
- Os dados recolhidos destinam-se a investigação científica e o seu tratamento será global e anónimo

Queria começar por pedir que cada um se apresente dizendo o seu nome, o nome do seu filho e a idade dele.

Questionário – Crianças

1-Vocês sentiam-se diferentes dos vossos colegas por terem dificuldades em ler e escrever?

1.1- Como é que se sentiam?

2- O que era difícil para vocês antes de começarem a intervenção em dislexia?

2.1- O que é que não corria bem?

3- Apesar dessas dificuldades, em que é que sabem que são bons?

4- Como é que a intervenção em dislexia vos ajudou?

5- Agora já conseguem ler e escrever sem terem medo de falhar?

6- Conseguem-me dar exemplos do que é que já conseguem ler?

6.1- E o que é que agora conseguem escrever mais facilmente?

7- Neste momento sentem-se mais felizes e confiantes?

7.1- Conseguem lidar melhor com as dificuldades? O que levou a isso?

8- Que tipo de exercícios feitos na clínica é que vos ajudou a ler?

8.1- E a escrever?

9- Agora que estão a ultrapassar as vossas dificuldades, o que querem ser quando forem grandes?

9.1- Sonham ir para a faculdade?

Questionário - Pais das crianças

- 1- Quais eram as manifestações que os vossos filhos apresentavam quando começaram a não conseguir ler e escrever?
 - 1.1- Porque é que eles sentiam não eram capazes?
- 2- De que maneira é que as frustrações dos vossos filhos se faziam sentir em casa e na vossa família?
 - 2.1-E vocês? Como se sentiram quando perceberam que havia essa diferença nos vossos filhos?
- 3- Como é que a intervenção de que os vossos filhos estão a ser alvo os está a ajudar nas limitações que apresentam?
 - 3.1-Sentem que a intervenção a nível da leitura e da escrita também se fez refletir noutros aspetos? Quais?
 - 3.2- Como é que a intervenção os ajudou a ultrapassar esses sentimentos?
 - 3.3- O que fez com que isso fosse possível?
 - 3.4- De que modo é que os vossos filhos foram intervencionados em casa, na escola e aqui?
 - 3.5- Que tipo de apoio é que lhes deram a nível escolar?
- 4- O que é que a intervenção alterou na vida dos vossos filhos?
 - 4.1- Sentem que, como os vossos filhos estão a ultrapassar as dificuldades, a vida social deles também se alterou?
 - 4.2- Mas o que levou a isso?
- 5- As vossas vidas, enquanto família, mudaram com as alterações que estão a ocorrer agora, na vida dos vossos filhos?
 - 5.1-O que fez com que mudassem?
- 6- Agora que os vossos filhos estão a ultrapassar as dificuldades, que perspetivas de futuro é que eles revelam?
 - 6.1- E quais são as vossas perspetivas de futuro para os vossos filhos?

O Focus-Group foi realizado com a parceria de uma clínica de dislexia tendo a dinamização do mesmo ficado a cargo da clínica (ver anexo 1), mas sendo a organização assegurada pela autora do projeto. A moderação ficou a cargo de duas psicólogas convidadas mas a elaboração do guião foi igualmente da responsabilidade da autora do projeto. A informação obtida por gravação áudio foi integralmente transcrita pela autora da pesquisa. Os *Focus Groups* permitiram a recolha da informação qualitativa, integrada neste estudo.

2.3 Caracterização da amostra

Os participantes, alvo da nossa atenção, apresentam diagnósticos de Dificuldades Específicas de Aprendizagem: Dislexia; em alguns casos, comorbidade em problemática de hiperatividade com défice de atenção e, num caso, a criança encontra-se a fazer intervenção precoce por haver preditores que a apontam como criança de risco relativamente à dislexia desenvolvimental. Todos fazem intervenção reeducativa numa Clínica de Matosinhos.

Como critério estabeleceu-se que o grupo deveria ser heterogéneo, isto é, seria composto por 5/6 participantes, de agrupamentos e escolas distintos, do género feminino e masculino, com cerca de um ano ou mais de intervenção (exceto no caso da intervenção precoce) e que as suas dificuldades já estivessem a ser ultrapassadas, refletindo-se esta reabilitação também nas relações familiares, sociais e diárias destes participantes. Como critério base de seleção estabeleceu-se que a idade dos participantes variasse, tal como a idade em que iniciaram a intervenção.

A escolha da amostra seria, neste caso, intencional. Assim, o grupo seria composto por uma criança que estivesse a ser intervencionada precocemente, por outra que é intervencionada à cerca de um ano e por outras que já são intervencionadas há mais tempo. Com a exceção da criança de intervenção precoce, pretendia-se que todos os outros sujeitos frequentassem os vários ciclos de ensino, incluindo o universitário.

O outro grupo será composto pelo pai/mãe de cada participante, constituindo, assim, um grupo que será uma mais-valia, uma vez que poderão contar as experiências dos seus filhos como narradores onnipresentes.

Considera-se que os grupos em questão são formados por indivíduos com características comuns e que o equilíbrio entre a uniformidade e a diversidade do grupo está assegurada. Pretende-se que os grupos em questão respondam a questão que levam às mais valias da intervenção, fornecendo informação sobre a realidade dos disléxicos e das mudanças que ocorrem aquando da intervenção, através das experiências vividas ao longo destes anos em que são intervencionados.

A amostra é representada igualmente por indivíduos do mesmo sexo, portanto constituída por 50% de rapazes e 50% por raparigas. Todas as crianças são de origem portuguesa. A frequência do jardim-de-infância era comum: apenas uma criança nunca tinha frequentado o Jardim-de-infância. Portanto, 83,33% dos casos frequentou o jardim de infância durante três ou mais anos.

As habilitações académicas dos pais distribuem-se em 3 níveis: (1) 6ºano; (2) 12º ano e (3) licenciatura. Portanto, nenhum dos pais participantes no focus group tinha menos que o 4º ano de escolaridade. Cerca de 20% dos pais pertencem ao nível 1; ao nível 2, pertencem 60% dos inquiridos e, ao nível 3 pertence 20% dos casos.

Deste modo, procurou-se que, através deste grupo heterogéneo, fosse possível elucidar sobre uma problemática comum às crianças e sobre os ganhos que acontecem na vida das crianças disléxicas com a intervenção realizada. Assim, este grupo apresenta-se como representante da parcela social que sofre desta dificuldade específica.

3. ANÁLISE DE DADOS

Na exposição seguinte, os dados serão organizados de acordo com as questões de investigação que orientaram as questões centrais dos respetivos guiões. De modo a que as informações aqui presentes fossem o mais significativas à luz dos objetivos traçados para este estudo, achou-se pertinente manter as expressões utilizadas pelos alvos de estudo.

3.1 Tratamento de dados

| | Pais | Crianças |
|--|--|---|
| <p>Questão de investigação</p> <p><i>“Em que medida a intervenção em dislexia ajudou a vencer as dificuldades resultantes desta problemática?”</i></p> <p>Resposta</p> | <p>Perguntas do Quest./ Respostas</p> <p>Nº1.2, 3, 3.3,</p> <p>“Ajudou A deixar de sofrer e a motivar” - 1 caso</p> <p>“Ajudou A escrever, a ler e a motivar.” 1 caso</p> <p>“Ajudou A deixar de sofrer, a sentir-se capaz a ler, a escrever e a não trocar os números.” 1 caso</p> <p>“Ajudou A deixar de sofrer, de ter muita ansiedade, a ler e a escrever.” 1 caso</p> <p>“Ajudou A ler.” 1 caso</p> | <p>Perguntas do Quest./ Respostas</p> <p>2; 2.1; 4; 5</p> <p>“Ajudou A ler e escrever.” - 3 casos</p> <p>“Ajudou Língua Portuguesa, Matemática, caligrafia e Estudo do Meio.” 1 caso</p> <p>“Ajudou A ler.” - 1 caso</p> <p>“Ajudou A ler, a escrever e a matemática.” 1 caso</p> <p>“Ajudou Nas relações sociais e na insegurança.” 1 caso</p> <p>“Ajudou A ler, a escrever, na matemática e na insegurança.” 1 caso</p> <p>1; 1.1; 6; 6.1; 7; 7.1</p> |
| <p>“O que mudou na vida das crianças e das famílias com a intervenção efetuada?”</p> <p>Resposta</p> | <p>Nº 3.1, 3.2, 3.4, 6, 6.1 6.2, 7, 7.1</p> <p>“Mudou A leitura, o gosto de ler, deixar de ser submissa, ter autoconfiança e a</p> | <p>“Mudou Ficar triste.” 1 caso</p> <p>“Mudou Ficar triste (...) chorar.” 1 caso</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>integração com os colegas da escola. “ 1 caso</p> <p>“<i>Mudou</i> o sofrimento, os trabalhos de casa deixaram de ser um problema, ganhou autonomia a fazê-los, <i>mudou</i> a motivação escolar, a linguagem, a escrita, a cultura geral e a vida social “ 1 caso</p> <p>“<i>Mudou</i> a Motivação escolar, a autonomia nos trabalhos de casa e a integração na escola. “ 1 caso</p> <p>“<i>Mudou</i> a Leitura, a escrita e autoestima. “ 1 caso</p> <p>“<i>Mudou</i> a Leitura. “ 1 caso</p> <p>“<i>Mudou</i> a Autoestima.” 1 caso</p> | <p>“<i>Mudou</i> Sentir-me triste e inferiorizado. “ 1 caso</p> <p>“<i>Mudou</i> Sentir-me nervoso, chorar e inferiorizado.” 1 caso</p> <p>“<i>Mudou</i> Sentir-me triste e burra(o).” 1 caso</p> <p>“<i>Mudou</i> o Sentir-me diferente, incapaz, nervosa e burra(o).” 1 caso</p> <p>“<i>Mudou agora</i> Ser bom a Português, Matemática e Estudo do Meio.” 1 caso</p> <p>“<i>Mudou agora</i> Ser bom a Português, Matemática, Estudo do Meio e nas relações sociais. “1 caso</p> <p>“<i>Mudou agora</i> Ser boa a ler e mais ou menos a escrever e a Português. “1 caso</p> <p>“<i>Mudou agora</i> O poder argumentativo e as relações sociais.” 1 caso</p> <p>“<i>Conseguir</i> Ler textos completos, ler mais</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|--|--|
| | <p>“Mudou O sofrimento.” 1 caso</p> <p>“Mudou O sofrimento e a problematização da dislexia.” 2 casos</p> | <p>ou menos legendas, ler o jornal da televisão, revistas e banda desenhada.” 1 caso</p> <p>“Conseguir Ler textos, palavras que não conhecia, legendas de filmes, o jornal, as revistas do IKEA e muita banda desenhada.” 1 caso</p> <p>“Conseguir Ler legendas.” 1 caso</p> <p>“Conseguir Ler revistas de bonecas ou de desenhos animados.” 1 caso</p> <p>“Conseguir Escrever textos, cartas, mensagens e listas para o supermercado.”</p> <p>“Conseguir Escrever composições.”</p> <p>“Conseguir Escrever no telemóvel.”</p> <p>“Conseguir Escrever mensagens e emails.”</p> <p>“Agora já não tenho medo.” 3 casos</p> |
|--|--|--|

| | | |
|---|---|---|
| <p>Em que consistiu a intervenção levada a cabo?</p> | <p>Nº 4, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4</p> | <p>“Agora só tenho um bocadinho de insegurança.” 1 caso 8; 8.1</p> |
| <p>Resposta</p> | <p>“<i>Consistiu na</i> Consciência fonológica, na memorização, confiança, motivação, leitura e escrita.” 1 caso “<i>Consistiu em</i> Ler, escrever, consciência fonológica e autoconfiança” . 1 caso “<i>Consistiu em</i> Ler, escrever e matemática.” 1 caso “<i>Consistiu em</i> Ler e memorizar.” 1 caso “<i>Consistiu na</i> Autoestima e leitura.” 1 caso</p> | <p>“<i>Consistiu em</i> Ler, escrever e consciência fonológica.” 1 caso “<i>Consistiu na</i> Escrita.” 2 casos “<i>Consistiu na</i> Leitura.” 1 caso “<i>Consistiu na</i> Leitura e escrita.” 2 casos</p> |
| <p>“As perspetivas de futuro apresentadas por crianças intervencionadas e respetivas famílias assentam numa escolaridade que se prolongue até ao ensino superior?”</p> | <p>Nº 8, 8.1</p> | <p>9;9.1</p> |
| <p>Resposta</p> | <p>“Sim. Quer ser <i>designer</i> e por mim, muito</p> | <p>“Sim.” 5 casos</p> |

| | | |
|--|--|----------------------|
| | <p>bem". 1 caso</p> <p>"Não. Penso que irá melhor para um curso profissional." 1 caso</p> <p>" Não. Quer ser tratador de cavalos. " 1 caso</p> <p>caso</p> <p>"Sim. Quer ser enfermeira ou professora." 1 caso</p> <p>"Sim. Já está na faculdade e penso que irá tirar uma especialização." 1 caso</p> <p>"Sim. Quer ser presidente da Câmara. A nível do futuro dele, da escola, vou fazer tudo por tudo." 1 caso</p> | <p>"Não." 1 caso</p> |
|--|--|----------------------|

Tabela 1- Tratamento de dados, Focus Groups

3.2 Síntese de dados analisados

| | | |
|--|-------------------|--|
| <p><i>Em que medida a intervenção em dislexia ajudou a vencer as dificuldades resultantes desta problemática?"</i></p> | Totalidade afirma | Ler |
| | 5 casos referem | Escrever |
| | 3 casos referem | Matemática |
| | 2 casos referem | Insegurança |
| | 1 caso refere | Relações sociais |
| | 1 caso refere | Caligrafia |
| | 1 caso refere | Estudo do Meio |
| | 1 caso refere | Língua Portuguesa |
| | 4 casos referem | Passaram a usar a escrita de variadas formas |
| | 4 casos referem | Conseguem ler a informação |

| | | |
|---|-----------------|--|
| <p><i>“O que mudou na vida das crianças e das famílias com a intervenção efetuada?”</i></p> | | proveniente de diferentes fontes |
| | 4 casos referem | Deixaram de ter medo. |
| | 4 casos referem | Deixaram de se sentir tristes. |
| | 4 casos referem | Deixaram de se achar burros |
| | 3 casos referem | Deixaram de se sentir inferiorizados |
| | 2 casos referem | Deixaram de ficar nervosos |
| | 2 casos referem | Deixaram de chorar |
| | 2 casos referem | Passaram a ser bons a Português, Matemática e Estudo do Meio |
| | 2 casos referem | Passaram a ser bons nas relações sociais |
| | 2 casos referem | Leitura e Escrita |

| | | |
|--|-----------------|--|
| <p>“Em que consistiu a intervenção levada a cabo?”</p> | 1 caso refere | Matemática |
| | 1 caso refere | Consciência Fonológica, Leitura e Escrita |
| | 1 caso refere | Leitura |
| | 1 caso refere | Escrita |
| <p>“As perspetivas de futuro apresentadas por crianças intervencionadas e respetivas famílias assentarão numa escolaridade que se prolongue até ao ensino superior?”</p> | 5 casos referem | Querer tirar um curso no ensino superior. |
| | 1 caso refere | Uma profissão que não necessita de um curso no ensino superior |

Tabela 2- Síntese de análise, Focus Grous Crianças

| | | |
|---|-----------------|-----------------------|
| <p><i>Em que medida a intervenção em dislexia ajudou a vencer as dificuldades resultantes desta problemática?"</i></p> | 4 casos referem | Ler |
| | 3 casos referem | Escrever |
| | 3 casos referem | Deixar de sofrer |
| | 2 casos referem | Motivar |
| | 1 caso refere | Ansiedade |
| | 1 caso refere | Aritmética |
| | 1 caso refere | A sentir-se capaz |
| | 3 casos referem | Leitura |
| | 3 casos referem | Autoconfiança |
| | 3 casos referem | Vida social |
| <p><i>"O que mudou na vida das crianças e das famílias com a intervenção efetuada?"</i></p> | 2 casos referem | Autonomia nos t.p.c's |

| | |
|-------------------|-----------------------------|
| 2 casos referem | Motivação |
| 2 casos referem | Escrita |
| 1 caso refere | Gosto pela leitura |
| 1 caso refere | Submissão |
| 1 caso refere | Sofrimento |
| 1 caso refere | Linguagem |
| 1 caso refere | Cultura geral |
| 3 casos referem | Sofrimento dos pais |
| 2 casos referem | Problematização da dislexia |
| Totalidade afirma | Leitura |
| 3 casos referem | Escrita |

| | | |
|--|-----------------|------------------------|
| <p>“Em que consistiu a intervenção levada a cabo?”</p> | 3 casos referem | Autoconfiança |
| | 2 casos referem | Consciência Fonológica |
| | 2 casos referem | Memorização |
| | 1 caso refere | Matemática |
| | 1 caso refere | Motivação |
| <p>“As perspetivas de futuro apresentadas por crianças intervencionadas e respetivas famílias assentam numa escolaridade que se prolongue até ao ensino superior?”</p> | 4 casos referem | Sim |
| | 2 casos referem | Não |

Tabela 3- Síntese de análise, Focus Group Pais

3.3 Triangulação dos resultados

| | | |
|-----|--|---|
| Q.1 | <p>Na questão nº1 verifica-se que 80% dos pais entrevistados afirmam que ajudou a ler; 60% a escrever e, igualmente, a sair do sofrimento; 40% declaram que ajudou a motivar; 20% na ansiedade, na aritmética e a sentirem-se capacitados.</p> | <p>Quanto aos dados resultantes recolhidos junto das crianças, nesta primeira questão, a totalidade (100%) garante que ajudou a ler; 83,33% afirma que ajudou a escrever; 50% declara que ajudou a matemática; 33,33% na insegurança e igualmente no sentimento de medo; 16,6% afirma que ajudou nas relações sociais, na caligrafia, no estudo do meio e na Língua Portuguesa.</p> |
| Q.2 | <p>Os dados obtidos nesta questão demonstram que em 60% dos casos a intervenção mudou a leitura, a autoconfiança e a vida social; para 40% dos casos mudou a autonomia nos t.p.c.'s, a motivação e a escrita; 20% dos pais afirmam que mudou o gosto pela leitura, a submissão, o sofrimento, a linguagem e a cultura geral. Relativamente a si próprios asseguraram que mudou o próprio sofrimento em 60% dos casos e que para 20% mudou a problematização da dislexia.</p> | <p>Na questão nº2 as crianças declaram que a intervenção mudou para 66,66% dos casos o sentimento de medo, o sofrimento e o autoconceito deles próprios (acharem-se burros). Também mudou igualmente, com 66,66%, o modo de usar a escrita de variadas formas e a leitura da informação proveniente diferentes fontes. Em 50% dos casos mudou o sentirem-se inferiorizados. 33,33% das crianças afirmam que mudou o nervosismo, deixaram de chorar, passaram a ser bons a Português, Matemática e Estudo do Meio e, igualmente, nas relações sociais.</p> |
| Q.3 | <p>A totalidade (100%) dos pais afirma que a intervenção consistiu na leitura; 60% declara que consistiu na escrita e igualmente, na autoconfiança; 40% afirmam a consciência fonológica, assim como, a memorização; 20% na</p> | <p>Quanto aos dados obtidos na questão nº3 entende-se que 66,66% dos casos afirmaram que a intervenção consistiu na leitura e na escrita; 16,66% declararam na consciência fonológica, igualmente na Matemática.</p> |

| | | |
|-----|---|--|
| Q.4 | <p>matemática e, em igual percentagem, na motivação.</p> <p>66,66% acredita e apoiam uma escolaridade que se prolongue até ao ensino superior; 33,33% dos casos ou acreditam que o filho não vá continuar estudos até ao ensino universitário, ou que a profissão que o filho pretende não exige a sua entrada na universidade.</p> | <p>Na questão nº4 obtém-se que 83,33% dos casos pretende tirar um curso que os leva para a universidade, enquanto que 16,66% sonha exercer uma profissão que não é necessária a entrada na universidade.</p> |
|-----|---|--|

Tabela 4- Triangulação dos dados

3.4 Análise conclusiva

Após a análise dos dados obtidos no *Focus Group* que acabamos de efetuar, considera-se pertinente estabelecer a relação entre os mesmos e as questões que orientaram esta investigação no seu todo.

Neste sentido, quanto à questão (1) “*Em que medida a intervenção em dislexia ajudou a vencer as dificuldades resultantes desta problemática?*”, é possível concluir que tanto as crianças quanto os seus pais foram unânimes em considerar que a intervenção ajudou na leitura. As suas opiniões também convergiram no tocante à escrita, referindo que esta foi uma das valências que a intervenção ajudou a vencer. Apesar dos outros problemas ultrapassados, apontados por ambos os intervenientes da amostra – a matemática, o sofrimento, a insegurança/medo, a desmotivação, as relações sociais e a ansiedade – pode dizer-se que tiveram “pesos” distintos para crianças e pais, isto é, assumem importâncias distintas nos aspetos que a intervenção ajudou.

Relativamente à questão (2) “*O que mudou na vida das crianças e das famílias com a intervenção efetuada?*” as opiniões entre pais e filhos são, maioritariamente, divergentes. O ponto comum entre ambos refere-se à leitura, sendo salientado pelas próprias crianças, quando afirmam que mudou a leitura proveniente de diferentes fontes de informação. Também a autoconfiança e o sentimento de medo foram aspetos que mudaram e que foram referidos com a mesma importância. O sofrimento e o uso da escrita de várias formas foram mencionados de igual forma. A vida social foi um aspeto muito importante salientado pelos pais, mas com menor importância para as crianças. Quanto à escrita pode concluir-se que esta aparece num mesmo patamar que a motivação e a autonomia nos TPC’s, na opinião dos pais. Já na opinião das crianças mudou a inferiorização que sentiam, não sendo perspetivada com o mesmo destaque pelos pais. Muitos outros aspetos foram manifestados pelos pais e filhos, salientando-se, nestes últimos, o facto de “passarem a ser bons” nas disciplinas escolares – Português, Matemática e Estudo do Meio. Nesta questão também foi importante compreender o que mudou na vida destes pais que viram a sua vida alterada pelos problemas resultantes da dislexia dos filhos. Assim, afirmaram, não na sua maioria, porque alguns ainda estão a gerir sentimentos – que o sofrimento e a problematização da dislexia foi o que mais mudou.

Na questão (3) *“Em que consistiu a intervenção levada a cabo?”* entende-se que todos são intervencionados na leitura e na escrita, existindo mais que um caso em que a discalculia é evidente e, desse modo, também são intervencionados nessa área. Também se conclui que as crianças afirmam em maior número uma intervenção quer na leitura quer na escrita, enquanto que os pais, na totalidade, afirmam apenas a leitura. Para estes últimos a intervenção na escrita aparece secundarizada, no mesmo patamar que a autoconfiança. Conclui-se, também, que existe uma percepção da intervenção na consciência fonológica – pelas crianças e pais - e noção da existência de um trabalho de memorização e motivação.

No que diz respeito à última questão, (4) *“As perspectivas de futuro, apresentadas por crianças intervencionadas e respetivas famílias, assentam numa escolaridade que se prolongue até ao ensino superior?”* conclui-se que, na generalidade, as perspectivas são as mesmas. Dois casos, do lado dos pais, referem um futuro que não passa pela universidade, sendo que, um deles, está diretamente ligado à profissão que a criança gostaria de ter e não às suas dificuldades. Curiosamente, todas as crianças, excepto uma, referem profissões que as levariam a estudar numa universidade. A que não refere, indicou, como profissão futura, uma que não necessita de curso superior.

Numa análise geral, pode concluir-se, respondendo à nossa pergunta de partida, que as mais-valias devidas à intervenção (pedagógica diferenciada) se podem resumir em mudanças positivas não só na vida escolar, mas também pessoal, social e familiar de cada criança. De facto, a intervenção na leitura e na escrita mudou (pressupõe-se que continue a mudar) a vida delas, embora a maior mudança se tenha refletido na própria competência leitora e escrita.

Assim, parece-nos dever salientar que os casos presentes demonstram que a intervenção em DEA traz vantagens nas realizações académicas básicas (ler e escrever) mas também em aspetos muitas vezes invisíveis aos olhos dos observadores comuns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vasta pesquisa bibliográfica relacionada com a Dislexia: definição, caracterização e intervenção - e as mais valias da sua intervenção - resultantes de casos existentes – levaram a perceber que “Para compreender temos de voltar a pele do avesso, reduzir a dimensão do corpo na medida inversa em que cresce o sentimento. Cada criança é uma história por contar.” (Lobo Antunes; 2009; 255). Assim, o conhecimento da literatura disponível serviu de suporte ao presente trabalho: “Histórias Felizes. Exemplos de intervenção em dislexia.”

A elaboração deste trabalho levou-nos a mergulhar no mundo de um dislético, a perceber as suas dificuldades e a acreditar nas mais valias que a intervenção pode atingir. De facto, acentuou a percepção que já tínhamos: estas crianças não são nem estúpidas nem preguiçosas. São crianças inteligentes e criativas e que com o apoio de pais e professores realistas, dedicados e compreensivos conseguem atingir os seus objetivos na concretização dos seus sonhos. Portanto, uma boa educação e uma excelente equipa de apoio pode fazer toda a diferença entre o sucesso e o fracasso.

Para uma eficaz percepção sobre esta temática, toda a componente teórica foi bastante útil. A pesquisa sobre as Dificuldades Específicas de Aprendizagem e, particularmente, sobre a Dislexia e a sua intervenção tornaram-se muito importantes para um bom suporte teórico que tinha como objetivo apoiar a pergunta de partida: “*Intervenção (pedagógica diferenciada) em Dislexia: que mais-valias?*”. Para responder a esta questão optou-se pela utilização de dois *Focus Group* – pais e crianças - que permitiriam atingir um conhecimento mais aprofundado sobre a mesma, tendo como base as experiências dos sujeitos escolhidos.

Porém, como nem tudo é controlável, na elaboração da análise de dados verificaram-se algumas limitações - resultantes dos *Focus Groups* - que se acharam pertinentes apontar. Em primeiro lugar, sentiu-se que as respostas dadas pelas crianças tentavam não ir de encontro às dadas pelos colegas quando lhes era perguntado algo, ou seja, tentaram evitar repetição de respostas. Neste sentido, foi produzido conhecimento novo, mas que leva a que, quantitativamente, na maioria das vezes, não se possa afirmar que uma totalidade afirma isto ou aquilo. Ainda relativamente ao *Focus*

Group realizado às crianças, percebeu-se que a participação das duas crianças mais novas, incluídas num grupo em que a diferença de idade era grande, se sentia na forma mais ténue como participavam. A par disto, o facto de serem intervencionadas à pouco tempo, levava a que ainda não fosse possível sentirem-se as mais valias da intervenção ao mesmo nível que os seus pares. Relativamente ao *Focus Group* realizado aos pais sentiu-se que, talvez por ser a primeira vez que se reuniam com pais de crianças com a mesma problemática, tentavam com frequência inserir (as suas) informações que iam para além da questão colocada. A par disto, achou-se que partiam já do pressuposto de que intervenção em dislexia é na leitura e na escrita, sendo esta uma resposta simples.

Uma outra limitação sentida refere-se à impessoalidade a que o tratamento de dados leva. Tinha-se como objetivo procurar transmitir um lado mais pessoal da vida destes disléxicos e das mais-valias que a intervenção lhes trazia e isso é pouco perceptível uma vez que, por exemplo, dizer “o sofrimento mudou” não tem o mesmo peso que dizer “*Não conseguia fazer nada por ver os outros a serem melhores que eu e isso (...) rebaixava-me muito.*”. Assim, vê-se toda a pertinência da leitura do *Focus Group* (ver anexo 2 e 3) para compreender a profundidade dos sentimentos presentes nas palavras dos sujeitos da nossa investigação.

Apesar de não se ter conseguido controlar todos os aspetos do *Focus Group* sentiu-se que a realização deste trabalho foi entusiasta e desafiante não só para *mim*, enquanto autora do trabalho, como também para os pais e para as crianças que nele participaram. Juntar várias famílias e respetivos filhos para dialogarem com moderadores e partilharem opiniões dos pares, num momento que vai perdurar nas suas memórias, valeu a pena.

Os dados obtidos sugerem que o trabalho árduo e planificado leva a que os défices possam ser vencidos, alterando não somente as dificuldades na leitura e na escrita, como também o sofrimento até aí vivido, a vida social menos bem sucedida e autoestima baixa. Testemunhos comprovam que apesar dos sintomas de dislexia persistirem “(...) não têm de interferir com o sucesso. A dislexia pode ser vencida.” (Shaywitz; 2008 ;394) A par disto, verifica-se, também, que a intervenção deve ser realizada não só pelos técnicos, mas também pela escola e pelos pais através de estratégias que levam à consolidação da aprendizagem e à constituição de uma boa autoestima.

Assim, o trabalho realizado mostrou-se enriquecedor, pertinente, produtivo e gratificante. O que se estudou, ouviu e analisou justifica a pertinência da experiência de investigação relativa a estes exemplos de intervenção. A par disto, todo o processo criado por este trabalho levou a que novas competências e conhecimentos fossem adquiridos, a que a elaboração e a aplicação de novos métodos de pesquisa fossem realizados. Assim, este processo fomentou todo um novo desenvolvimento pessoal e académico. Parafraseando Lobo Antunes, termina-se este percurso com a vontade de que todas as histórias tenham um final feliz e de que não deixem o Espelho Mágico dizer a nenhuma criança que há alguém melhor do que ela (2009).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, N. L. (2012); *Mal-entendidos, Da Hiperatividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às perturbações do sono. As respostas que procura.*; Lisboa; Verso de Kapa.

Boets, Bart et al. (2013). *Intact but less accessible phonetic representations in adults with dyslexia*. Science, Vol 342. Leuven, Belgium.

Câmara Municipal de Matosinhos, *Divisão da Educação (2009); A Ler Vamos... Intervenção Precoce na Aprendizagem da Leitura e da Escrita*; disponível em: http://www.moodleaguplecapalmeira.net/pluginfile.php/86627/mod_resource/content/2/Projeto%20A%20Ler%20Vamos.pdf; acessível em: 9 de abril de 2015.

Campos, et al (2012); *A consciência fonológica, a consciência lexical e o padrão de leitura de alunos com dislexia do desenvolvimento*; disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010384862012000200003&script=sci_arttext; acesso em: 20 de abril de 2015.

Coelho D. (S.D.); *Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*; disponível em: <http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf>; acesso em: 20 de abril de 2015.

Coelho, D. (2014); *Dificuldades de aprendizagem específicas, Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*; Lisboa; Areal Editores.

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

Cruz, V. (1999); *Dificuldades de Aprendizagem*; Porto Editora; Porto

Davis, R. (2010); *O Dom da Dislexia, Porque é que algumas pessoas brilhantes não conseguem ler e como podem aprender*; Alfragide; Lua de papel.

Dias, C. (S.D.); *Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas*; disponível em: <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fbogliolo.eci.ufmg.br%2Fdownloads%2FDIAS%2520Grupo%2520Focal.pdf&ei=t-92VYjXMuLgyQO98Y->

GoCA&usg=AFQjCNEhS9wllzN0QjxgPiHCD3XxaKmpZQ&sig2=QenkgcmBwDMhGyj-gYAzubA&bvm=bv.95039771,d.bGQ; acesso em: 1 de maio de 2015.

Fernández, P., Torres, R. M. R. (1997); *Dislexia, disortografia e disgrafia*; Amadora; Mc Graw Hill.

Fonseca, Victor. (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*, 2ª edição; Lisboa, Âncora Editora.

Fonseca V. (2008); *Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar*; Lisboa; Âncora Editora.

Frank R., Livingston K. (2003); *Como apoiar um filho disléxico*; Lisboa; Editorial Estampa.

Freitas, Alves & Costa (2007); *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*; Lisboa; Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Galego, C.; Gomes, A. (2005); *Revista Lusófona de Educação*; Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação; disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a10.pdf>, acesso em 23 de fevereiro de 2015.

Kirk, S. A. (1987); *Educação da Criança Excepcional*; São Paulo; Martins Fontes.

Longo, J., Fernandes, M. (2014); *Focus group e processo ensino-aprendizagem em enfermagem: uma revisão sistemática da literatura*; disponível em: http://www.biomedicalandbiopharmaceuticalresearch.com/images/art%201_ss.pdf; acesso em: 22 de fevereiro de 2015.

Lopes, J.A. (2005); *Dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, Perspetivas de avaliação e intervenção*; Porto; Edições ASA.

Mcnorgan, James; R. Booth. (20015); *Skill dependent audiovisual integration in the fusiform induces repetition suppression. Brain and Language*; NY; Buffalo.

Minayo, M. (1992); *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*; São Paulo; Hucitec.

Moura, O. (2009); *A consciência fonológica e as dificuldades específicas de leitura*; disponível em: <http://dislexia.pt/octavio-moura/publicacoes-cientificas/>; acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

Norton, Elizabeth S. and WOLF, Marianne (2012); *Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: implications for understanding and treatment of reading disabilities*; Center for Reading and Language Research, Eliot-Pearson Department of Child Development, Tufts University, Medford, Massachusetts.

Pereira, R.S. (2009); *Dislexia e Disortografia, Programa de Intervenção e Reeducação* (vol. I); Montijo: You! Books.

Ramus, Franck. (2014). *Neuroimaging sheds new light on the phonological deficit in dyslexia*. Trends in cognitive Sciences, vol. 18, nº 6. France.

Rios, C. (2011); *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*; 2ª Edição; Viseu; Psicossoma.

Saygin, Z. M. , E. S. Norton, et al. (2013). *Tracking the roots of reading ability: white matter volume and integrity correlate with phonological awareness in pre reading and early reading kindergarten*; Society for Neuroscience. Massachusetts (US).

Serra, H.; Nunes, G.; Santos, C. (2005); *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem – Pistas para uma Educação Interventiva*; Porto; Edições Asa.

Serra, H. Alves T. (2010); *Dislexia Cadernos de Reeducação Pedagógica 2, dos 7 aos 10*; Porto; Porto Editora.

Shaywitz, S. (2008); *Vencer a Dislexia*; Porto; Porto Editora.

Silva, F. T. G. T. (2004); *Lado a lado Experiências com a dislexia*; Lisboa; Texto Editora.

Snowling, M. (2004); *Dislexia*; São Paulo; Livraria Santos Editora.

Teles, P.(2004); *Revista Portuguesa de Clínica Geral*; Dislexia: Como identificar? Como intervir?; disponível em: <http://www.drealentejo.pt/upload/0%20-%20DISLEXIA%20-%20Como%20Identificar%20-%20Como%20Intervir%20-%20Atualizado.pdf>, acesso em: 17 de fevereiro de 2015.

Teles, P. (2011); *Dislexia, Método Fonomímico Paula Teles*; Lisboa; Distem.

Tuckman, B. W. (2000); *Manual de Investigação em Educação*; Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian.

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

ANEXOS

Anexo1

Assunto: convite para participação em *Focus Group* a pais de crianças em intervenção precoce e intervenção em dislexia e respetivos filhos

Ana Vieira Silva, aluna de Pós Graduação em Educação Especial na ESE de Paula *Frassinetti* – Porto, em colaboração com a Clínica de Dislexia Dra. CV, vem por este meio **convidá-lo (a) a participar**, juntamente com o seu educando, **num estudo** que tem como objetivo determinar as diferenças que ocorreram na vida escolar, social e familiar de crianças com dislexia e em risco de a desenvolver, durante e após a intervenção reeducativa.

No âmbito deste estudo irá realizar-se uma entrevista (para fins de investigação) em grupo, aos pais de crianças e, separadamente, às crianças/jovens, com idades compreendidas entre os 5 e os 22 anos, a decorrer na Clínica de Dislexia Dra. CV, no **dia 21 de junho (domingo)**, pelas **10H00 horas**.

A escolha de um domingo tem como objetivo facilitar a participação de todos.

A entrevista terá como moderadores dois psicólogos.

Ana Vieira Silva e CV têm muito gosto que faça parte deste estudo.

Aguardamos resposta.

Atenciosamente.

Agradece

Ana Silva e Clínica de Dislexia

Matosinhos, 10 de junho de 2015

Anexo 2

Guião para as entrevistas semiestruturadas, em Focus Group

PC- Que manifestações é que os vossos filhos apresentaram quando começaram a não conseguir ler e escrever?

PR- “Faço muitas vezes essa pergunta que é: “Nunca nenhum de nós – porque eu tive isso – se apercebeu aos 2, 3 aninhos que os nossos filhos eram um bocadinho diferentes?”. E diferentes em quê? A minha filha é canhota, na forma como ela utilizava a mão esquerda e nós dizíamos para ela utilizar a mão direita e ela dizia: não dá jeito. Mas por exemplo se fosse para espreitar, utilizava o olho direito. Para ouvir, utilizava o outro. Tinha aquilo a que se chama de lateralidade cruzada. Quando era pequenininha nós ensinamos os filhos a escreverem os nomes e a R escrevia ao contrário, em espelho. Nós tivemos tantos, tantos sintomas. Os desenhos também eram feitos em espelho. No entanto, ela era muito perspicaz. Isto não tem nada a haver com a inteligência: ela mexe em tudo, ela domina tudo, ela mexe em programas. É fantástico.

Começaram as dificuldades na escola primária, a R andou no colégio da paz, depois passou para a Nossa Senhora da Conceição, que ainda tinha pré-escolar e, depois, veio para a minha beira. Por isso é que eu soube, porque, ao contrário de serem por norma as mães, a R andou sempre ao meu lado e por isso passei a ser eu o encarregado de educação. As dificuldades começam também quando a R vem para aqui para Matosinhos, para o externato Padre Cruz. O ensino particular é bom num ponto, mas é mau noutra. É bom, porque tem um carinho muito maior, mas é mau, porque as crianças são mais “empurradas”. A R começou logo aí a ter grandes dificuldades: na definição do abecedário, os “p’s” pelos “b’s” e na leitura muito, muito. Portanto, na descodificação das letras, identificação rápida das letras,... Para ela fazer estes quatro anos sou um bocadinho. Passou mesmo por muitas dificuldades.

Lembro-me da R, com 3/4 aninhos, muito aborrecida na cozinha. Ela dizia: “A panta, a panta” e nós não conseguíamos perceber o que era a “panta”. Depois, muito irritadíssima, abriu as portas da cozinha e disse “A panta!”. E, a “panta” era a tampa. Fazia isso muito frequentemente, já contei tantas outras histórias dessas trocas.

Depois, vai para o ciclo e vai para o ensino oficial, para Leça da Palmeira e, aí é

que começou a agonia da minha vida. Apesar dos sinais, foi sendo amparada. Depois, teve 3 retenções. Quando chegou ao 5º ano comecei a procurar nas escolas o Dr. C para saber se existia nas escolas apoios para crianças com alguma dificuldade. Não sabe como me senti quando me disseram que isso não existia. As 12 aninhos foi interencionada pelo Dr. DB, em que andou 3 anos. Depois desses três anos, ela pedia por tudo para sair, porque a terapia era ler, ler, ler, ler, fazer ditados e composições. Não passava disso! Até que eu, já desesperado, a levei à Dra HS e pedi-lhe um psicólogo. Ela disse-me para não a levar ao psicólogo, mas se conseguisse, para a levar a uma Sra fantástica, que salvasse a minha filha, à Dra CV. Mas até aí, foi uma agonia. Ela teve três retenções.

MC&T- Eu sou a mãe da C e do T. Ela passou agora para o quinto ano, anda na Dra. C desde a primeira classe. Por acaso foi detetado logo desde o início. E, sou a mãe do T, que está na primeira classe e que esta a ir pelo mesmo caminho que a C. Efetivamente, como já temos experiencia, porque não é o primeiro mas o segundo, já esta a fazer algumas sessões.

MD- Sou mãe do D. Ele passou para o sétimo ano com a ajuda da Dra. C. Foi muito bom tê-la encontrado, porque antes de chegar andei por todo o lado. Muitos psicólogos e muitos psiquiatras. Ninguém estava a dar resposta.

ML- Mãe da L que anda ainda ano pré-escolar. Fez seis anos em janeiro, mas ainda não está no primeiro ano. Anda ainda no pré-escolar, mas anda numa escola, que é o jardim-escola JD, onde começam a ler aos quatro anos e, então, foi por isso que se conseguiu detetar esta situação precocemente. Ela revela dificuldades na leitura, na matemática e no cálculo matemático. Tem um cálculo lógico-dedutivo muito fraco e a nível da leitura também revela dificuldades. Em casa, não revela qualquer dificuldade como os outros meninos. São autónomos, tem aquelas compensações,... desenrascados, mas depois revela algumas dificuldades na leitura e na escrita. Na escola revela algumas dificuldades e, por isso, já começou as sessões de terapia que estão a ser fantásticas. Estão a ter ótimos resultados.

MJ- Eu sou a mãe do J que tem nove anos e passou agora para o quinto ano. O J começou a intervenção dele com 2 anos. No segundo ano, a meio do segundo ano -por-que ate lá, também eu andei por psicólogos, psiquiatras - ele era aluno do jardim escola

JD. Se calhar mais a frente vamos falar.. Agora passou para o quinto e está muito bem.

MC&T-A C andou na terapia da fala. Já foi detetado quando andava na pré-escola. Quando foi para a primeira classe, a educadora dela já tinha dito que a C estava com alguma dificuldade a escrever o nome e na escrita, na audição também e não percebemos porquê. Ela foi vista pela psicóloga da escola, mas não conseguimos detetar nada. Entretanto, na primeira classe, eu já estava um bocado com essa preocupação. A gente começa a ter um sinalzinho e começa a ficar mais atenta. Efetivamente, a C é uma menina muito esforçada, ela disfarça tão bem. Ela escreve tão lindamente que os professores não conseguiam detetar que ela tinha esse problema da dislexia. Então diziam que era passageiro, que era passageiro, até que uma professora de lá disse que, efetivamente, a C escreve chinês. A gente mandava a C fazer uma cópia ou ditava alguma coisa e a C trocava tudo. A gente olhava para aquilo e, ela sabia o que estava ali. Mas de facto, não era nada daquilo, aquilo era chinês e a gente não entendia nada. No final do primeiro ano, encontrei uma professora na clinica em que trabalhava - estava desesperada à procura de uma professora que conhecesse a área da dislexia – e, conheci a Dra. C. Mas o primeiro impacto é que ela gosta tanto de estudar, que enganava tão bem que as pessoas diziam: “Não, ela não tem nada. Ela é tão sossegadinha, ela copia tudo tão lindamente, é inteligente.” Ela não é inteligente, ela era super atenciosa, mas em termos de dificuldades estava lá. Na escrita, não verbalmente, porque a C até fala bem, mas na escrita... É o fonológico dela. Mesmo na matemática trocava tudo, principalmente. Como disse, quando a gente pedia que escrevesse alguma coisa, era troca por troca. Havia alguma coisa que não estava bem.

O T é a mesma coisa. Igualzinho. Faz tudo lindamente. Nas avaliações do segundo período eu já estava a dar o sinal à professora, mas a professora: “Não. O T está bem. Está a correr tudo muito bem. É dificuldade da primeira classe.” E eu: “Olhe que eu não sei, que eu já estou a ver as coisas um bocado para o torto.”- Depois, apresentou o teste de português em que a professora disse “Oh mãe desculpe, mas eu não percebo nada disto”. Depois eu mostrei-lhe (ao T) o teste e ele: “Oh mãe, mas eu queria dizer isto e isto e isto.” e não era isso que lá estava, efetivamente.

MD- Desde o primeiro ano, desde que entrou para a escola, começaram-se logo a detetar dificuldades. Só que diziam que ele era imaturo. Ficou retido no primeiro ano, mas passou para o segundo e a fazer o primeiro. Depois passou para o terceiro ano,

mas eu não quis que ele continuasse com os meninos do segundo ano. Ficou com os meninos do primeiro. Depois ia fazer o terceiro ano com os meninos do segundo, na mesma turma, mas eu não achei bem e, então, ele passou para os meninos do terceiro ano. Só que, aí, começaram realmente as dificuldades, ainda mais a sério. Ai, comecei a procurar pessoas para ajudar o D, só que pronto, nunca havia ninguém. Também fui a Dra. HS e a mais psicólogos e nunca encontrei ninguém para ajudar o D. Foi aqui, na Dra. C, que eu consegui.

Discalculia, não identificava, não juntava sons. O D trocava as letras, o D não sabia ler nem escrever, trocava os números. Percebeu-se logo no primeiro ano, mas até à resposta, demorou um bocadinho mais.

ML- Realmente nunca nos apercebemos em casa de nada. Claro que de vez em quando, quando fazíamos aquelas brincadeiras: "Vamos contar as peças de fruta da fruteira, vamos tirar uma, vamos contar quantas ficam." tinha muita dificuldade e continua a ter. E, é o que mais me preocupa neste momento, É o calculo matemático, ela tem mesmo muita dificuldade. Curiosamente na festa, agora de final do ano, do JD, ela leu um texto para aí com 3 frases, foi bastante, leu tudo seguido. E eu fiquei assim: "Meu Deus, mas as continhas é que nada." Em relação às pistas, era a escrita em espelho, mas isso não é indicativo de nada, porque há muitas crianças que manifestam esse tipo de escrita e depois vai sendo corrigido. Teve é mais dificuldades que os outros meninos. Mas, também, ela terminou a cartilha em maio e há meninos que terminam em julho e não deixam de ser bons leitores, ainda leem melhor. Que ela tem dificuldades tem. Ainda está muito no início, mas notámos que a L tem dificuldades. Troca, continua a trocar as letras do nome dela e, nesse dia, ela leu bem, lendo até melhor que a S, que é a melhor. Ela conseguiu ler melhor que ela. Mas na matemática... Nem sequer fez os exercícios de matemática, porque fica mais nervosa. Mas acho que estão a ser muito úteis as sessões. Caro que quanto mais precocemente for detetado, melhores resultados se conseguem.

PR- Eles próprios criam métodos para se defenderem. A minha filha a matemática passou pelos exercícios com potências e nisso era fantástica. Porquê? Porque é uma matemática que se rege por regras. Base igual, expoente diferente, soma-se ... Ela memorizou aquilo, então, fazia tudo perfeito.

ML- O problema são os problemas.

MC&T- A minha filha vai para o quinto ano e teve uma dificuldade na matemática, uma coisa horrível. A C e a matemática é uma coisa...

PR- Nós fomos trabalhando muito bem, falo pela R. A sua mãe já incentivou a R a escrever um conto. A minha filha escreveu um conto. Conseguiu trabalhar tão bem a fonológica que ela, hoje em dia, escreve muitíssimo bem. Claro que consulta o dicionário, essas coisas todas, agora discalculia...

MC&T- A minha filha foi premiada no ano passado a fazer a leitura da escola, porque era uma das melhores a ler. Ela leu durante imenso tempo. Ela decorou as palavras. A leitura era toda decorada.

MJ- O J teve algumas coisas diferentes que eu acho que também contribuíram para ele ter mais dificuldades. Ele com 3 anos via muito mal, estava sempre doente, faltava muito à escola e acabava por não acompanhar tanto. A maior parte do tempo faltava. Entretanto, também teve uma meningite vírica e teve mais algum tempo sem ir. Nisto, já tinha 4 anos. Quando ia à escola era horrível. Entretanto, quando eu comecei a ficar mais preocupada com o J foi numa das reuniões que eu fui. Enquanto eu estava a ver os trabalhos dele, tinha ele 4 anos, que são desenhos basicamente, a professora foi tomar um cafezinho. Quando ela chegou à sala, eu estava a chorar, porque estava a ver os trabalhos do meu filho e não fazia a mínima ideia de que aquilo estava assim. Desenhos pretos, escola preta, árvores... Eu não tenho formação nenhuma em psicologia, mas sempre ouvi dizer que os desenhos são sinais de alerta. E eu já vinha há um tempo a falar - porque o J chorava ao ir para a escola - sobre esse tipo de coisas com a professora, mas ela dizia que estava tudo bem. Mas como eu tinha a irmã lá na primária, a irmã ia acompanhando um bocadinho o J... Como o J faltava tanto, por estar muitas vezes doente, não teve uma boa integração na turma. Depois, ele próprio começou-se a fechar e começou a ser visto de maneira diferente pelos coleguinhas, embora ele não exprimi-se isso. Nós pais é que o começamos a ver isso já que ele ia mais frequentemente à escola. Na cartilha teve uma professora - que já tinha sido professora da minha filha - que eu adorava, falava muito com ela. Foi espetacular para o J a nível da motivação. Ela trabalhou muito a motivação. Depois eu comecei a pensar que se calhar o J teria dislexia e comecei a falar em dislexia com ela. Ela dizia: "Não,

o J é muito imaturo, quer é brincar, ele é um criançaola.” e pensava: “Pronto, está bem.” Ela também dizia: “Os rapazes são muito diferentes. Eu sei que a mãe está a comparar com a sua filha, mas não compare.” Depois no primeiro ano, comecei a ver que o meu filho tinha qualquer coisa diferente. Ele era diferente. Era na escrita. Ele não percebia o que lia. Por exemplo, eu estava a fazer com ele um trabalho de casa e se num texto de interpretação eu não o lesse primeiro, ele não tinha uma compreensão adequada do texto. Ao ler ele demorava tanto que quando chegava ao fim da primeira frase, já não se lembrava do que é que tinha lido. E, então, tínhamos de ser nós a ler.

E a escola dizia que ele estava muito bem e tirava positiva nos testes. Eu pensava que ele vai ia tirar uma negativa redonda e ele lá ia tirando - não eram positivas altas - 60, 70%. Eu ficava super feliz, só que em casa via que a realidade era diferente e pensava como é que ele conseguiu fazer isto. A sério. Mas ele não tinha ajuda, que ele dizia que não tinha ajuda. Mas pronto, lá ia conseguindo, também tinha mais tempo. Os professores diziam: “O seu filho precisa de mais tempo. Os outros meninos foram brincar e o seu filho continuou.” Mas ele também ficava muito triste com isso, e, depois os meninos começam a ser um bocadinho cruéis. Entretanto, fui a uma psiquiatra, depois a um psicólogo e nada. Diziam: “O seu filho não tem nada. Ele é realmente muito imaturo.” Era sempre isto que eu ouvia de todo o lado. Entretanto, um dia - engraçado que eu achava que ele tinha dislexia, porque lia devagar, trocava letras - pus-me na internet a ver sobre isso. E então, fui parar a um site da associação portuguesa de dislexia e tinha clínicas de dislexia de referência. Foi assim que eu vim parar aqui, não foi ninguém que me falou. Eu vi “Clínica de Dislexia Dra. CV” e, como eu moro na Senhora da Hora, pensei que isto era o ideal. Foi a melhor coisa que aconteceu ao J. Foi aí que a vida dele melhorou.

PC- Porque é que eles sentiam que não eram capazes?

PC- Como é que as frustrações deles se faziam sentir em casa e na vossa família?

MJ- O J é muito trabalhador, muito esforçado e queria conseguir também como os colegas. Então, ele começou a convencer-se de que não conseguia. O J tinha pesadelos e não dormia. Eu ia trabalhar com uma angústia horrível. Eu comecei a ver que o J estava a sofrer imenso, porque ele próprio convenceu-se que não era capaz. Não

conseguia acompanhar o ritmo dos colegas e, depois, começou a acontecer uma coisa, que também o fez sofrer bastante: eles tem os registos para passar do quadro e os colegas acabavam e o J não. O J nunca tinha recreios, ficava sempre dentro da sala de aula e, portanto, isso também não ajudou nada. Eu apercebi-me disso tarde, porque eu comecei-lhe a dizer : “Oh J, então tu hoje brincaste com quem?” e ele respondeu: “Com ninguém.” E, então, ele começou-me a dizer que não vinha ao recreio, porque ficava a passar os registos.

MC&T- A C também não tinha recreios.

ML- Ainda não verbaliza muito, mas dá sinais infantis, birras. Quando eu lhe digo “Vamos lá trabalhar um bocadinho. Vamos fazer esta brincadeira.”, quando ela não consegue começa a desviar o assunto, a fazer aquela birra. Basicamente é isso: birras, birras e birras, porque não quer. Recusa muito a tarefa. Na escola, as educadoras manifestam sempre alguma preocupação, porque ela está sempre muito desatenta. Ela está desatenta, porque não percebe, possivelmente, e fica desatenta. No caso do livro amarelo, em vez de estar lá a ouvir, deitava-se no chão, no tapete.

MJ- O J também.

ML- A Dra. S ao explicar-me isso, disse que apesar de ela ter quatro anos e fazer parte, fazia-o constantemente.

MD- O D não queria ir para a escola. Chorava. Sentia que não era capaz. Eu acho que eu o deixava na escola e ele entrava para dentro a chorar. Eu também, por causa dele ir. Foi muito complicado. O que a mãe disse (referencia a m4) é exatamente o que se passava com o D.

MC&T- A C como foi sempre tão motivada da parte dos professores - como era “boa aluna” e “fazia sempre tudo muito bem” -, acho que ela meteu aquilo na cabeça e não sentiu frustração. Portanto, ela fazia tudo errado e dizia que estava bem. Ela criou uma barreira nunca desmotivando. A C teve sempre uma motivação muito forte e foi sempre muito empenhada. O que é que a ela ia buscar? Os desenhos! Na primeira e segunda classe era melhor a matemática e, a escrita, deixava-a mais para o lado. Depois, começou a desenhar as letras e a escrita. Então, ela ia buscar aí a motivação. Não sou boa a copiar, mas sou boa a escrever. Ela tinha uma escrita linda e ainda continua

a ter. Isolava-se um bocado, não queria que ninguém a chateasse na sala, porque ela sentia que tinha a dificuldade. Então ela dizia “Oh mãe, quero mudar de sala.” E eu respondia: “Oh C não pode ser.”, e ela voltava-me a responder: “Mas eu quero, porque eles distraem-me.” Portanto, ela já sentia que tinha aquela barreira. Eu sou boa e isso é uma barreira.

O T já quer mudar de sala: “Oh mãe, este ano quero mudar de escola.”, e eu pergunto: “Mas porquê?”, e ele responde: “Porque eles estão-me sempre a chatear, não me concentro”. E eu respondo: “Oh T é normal. Estás numa sala e eu já pedi à professora para te mudar de lugar”. Pronto, segue-a pela relação deles. Mas manifesta-se muito, porque não quer ler, não quer escrever, não quer fazer cópias e detesta o português, completamente. Ele tem mesmo muita dificuldade no português e detesta. Quando a gente fala em fazer alguma atividade...Ui.

PR- Muita ansiedade. Ela não gostava de ir para a escola. Ela estava no ensino particular. Ela gostava, tinha montes de brincadeiras, os amiguinhos - gostava muito dos amiguinhos -, mas ia muito ansiosa. Não gostava de ler. Até aos dez anos de idade, deitava-me com ela, todas as noites, a ler-lhe historinhas, porque ela não lia. A R tem uma montanha de livros em casa, digna de uma biblioteca, com centenas de livros e não lia. Tinha que lhe ler e, às vezes, o cansaço era tanto de lhe estar a ler que trocava uma letra e ela dizia: “Não é isso pai.” Eles memorizam tudo. Há sempre uma resistência muito grande, muito grande em ir para escola, porque é um sofrimento. Era um sofrimento ir pra escola. Isto no primeiro ciclo passa, depois para o 5º,6º,7º anos começam a existir outras motivações. Porque a R só fica ao abrigo do 3 no 9º ano. Isto num protelar de escolas, dos psicólogos da escola fugirem - a gente já sabe porquê - e não há nenhuma assistência.

PC- E vocês como é que se sentiram quando perceberam que eles tinham dislexia?

PR- Eu sou o mais velho daqui e, portanto, na altura o que eu procurei saber foi na internet. E, não havia nada, aqui em Portugal, não havia nada. Li em espanhol e inglês, são países muito mais evoluídos que nós. França muito mais evoluída. América muito mais evoluída. O Clinton dizia que nestas crianças ninguém fica para trás. Nós aqui não, não existe dislexia. Nas nossas crianças existem crianças que são mais lentas a

aprender as matérias, mas não existe dislexia. Os psicólogos que estão nas escolas não sabem o que estão a fazer. Sou muito crítico em relação a isso. Entrei nisto a fundo, estudei, li, sou sócio da Dislex, entrei nisto o máximo que pude e discuto com qualquer um. Não sei os termos técnicos, muitas vezes, mas sei na pele o que sofri. Foi uma impotência total. Porque eu bati a tanta porta, tanta porta e, fechavam-me sempre as portas.

MC&T- Senti e, estou-me a sentir ainda pior, porque, efetivamente, o T já foi visto aqui, na clínica, e tem os mesmos problemas. Infelizmente a escola da minha filha, diz que o meu filho não sofre de nada e nem me deram uma hipótese de uma avaliação. E eu disse “Ok, mas então vou fazer a avaliação fora, pago a avaliação e vou-vos demonstrar que, efetivamente, o meu filho sofre de dislexia ou algo que possa, ao ter dificuldade, ter um apoio mais na escola.” Recusaram um psicólogo na escola, recusaram uma avaliação na escola, não há lugares pra crianças com dislexia, porque temos 6 crianças com T21 que têm que ter um apoio mais intenso e só temos uma professora de ensino especial. Não há vagas para o meu filho e, neste momento, estou muito revoltada. Não vou ficar por aqui. É assim, o T vai fazer aqui a avaliação e, na escola, vou-me chatear. Disseram também: “Para o ano, aquilo que nós podemos fazer é mandar uns trabalhos para casa para o seu filho e dizer aquilo que ele pode treinar”. Eu disse: “Olhe, mas se o meu filho não fizesse aulas privadas - e neste momento estamos em crise e não há dinheiro, porque a realidade é esta - os nossos filhos ficam pra trás”. Eu já estou com duas crianças numa clínica privada, não é possível, a gente não aguenta, há pessoas que conseguem, nós não conseguimos. O meu filho precisa de apoio. Nós chegamos às oito da noite a casa, quem é que vai auxiliar as crianças?

MD- Muito triste. E acho que às vezes os professores não estão muito dentro do assunto. Estamos mais nós – pais - que conhecemos os problemas, do que propriamente os professores.

ML- Angústia, preocupação. Hoje em dia temos aquela euforia dos rankings dos melhores. Os nossos filhos têm que estar entre os melhores. Os nossos filhos têm que estar entre os melhores senão, não vão conseguir emprego e é essa angústia que se sente muito prematuramente. Mas cá estamos para ajudar. Temos que apoiar os nossos filhos e desenvolver neles outras competências. O contexto escolar não é tudo, também. Acho que chega a um ponto, em que nós queremos que eles sejam bons, mas eu rezo por tudo para que a minha filha tenha um 55. Eu já nem digo o 50, mas se ela tira

um 55 - porque a L é disléxica mas sempre levou o procedimento normal em termos de estudo como toda a outra criança normal - eu fico feliz da vida se ela tirar um 55. Fico super feliz

MJ- Quando eu ouvi que o J tinha dislexia, eu fiquei assim... Foi aqui, após a avaliação. Eu já vim para aqui a suspeitar e já estava muito triste, já estava a sofrer muito com aquilo. E, então, quando eu ouvi, eu confesso que, embora já estivesse informada do que era, é engraçado, eu sofri com essa informação, com o facto de saber que ele tinha dislexia. Comecei a pensar... E agora? O que é que eu faço? Por preocupação com ele, com aquela coisa: “Coitadinho do meu filho, e agora? Ai meu deus”. Senti-me, assim, um bocadinho triste, mas agora não. Tenho imenso orgulho no meu filho. Eu já tinha, atenção! Mas quando me foi aconselhado a tirar o J da escola onde estava - e e eu tirei - também me custou muito isso. A minha filha tinha andado lá, eu tinha uma ligação também emocional com as pessoas da escola e também me custou. Mas, depois, eu vi que isso foi o que eu fiz realmente de melhor para o meu filho. Foi, realmente. Quando eu soube, no início, lembro-me que quando dizia às pessoas, as pessoas diziam: “Ei coitado”. E depois eu comecei a pensar: “Eu não vou dizer a mais ninguém que o J tem dislexia.” Parece que veem o J assim... Eu não vou dizer a mais ninguém, a partir de agora.

PR- Devem ser os nossos filhos a assumirem isso perante a sociedade.

MC&T- A minha filha também diz: “Eu sou disléxica.”

MJ- O J também. Entretanto, eu troquei-o de escola no carnaval, no segundo ano. Então, os pais ligavam e perguntavam “Mas então porque é que o J saiu?”. E depois eu disse que eu não vou dizer a mais ninguém. Não vou dizer a mais ninguém, porque isto parece que o meu filho tem...

MD- Houve um dia, por acaso, que a minha filha estava na esplanada e eu estava a passar com o D ali. Uma mãe, que não conhecia a minha filha, estava lá com um Sr. (que devia ser o marido) e cumprimentou-me. Depois, o Sr. perguntou-lhe “Quem é aquele menino?” e ela respondeu: “Aquele menino é o menino que não aprendia nada, mas mudou de escola.” E a C estava lá e ouviu. Depois eu cheguei a beira dela, da Sra., e estava tudo bem. Mas a partir daí... Ela não estava a sofrer e eu estava. E agora, por acaso, ela encontrou-me num cafezito e estava eu com o D. Viu-me a passar e pergun-

tou-me: “Então as notas dele?”. Por acaso não foram más, mas eu disse-lhe que tinham sido muito boas. Foram boas, mas foi por causa da autoestima do D.

MJ- A autoestima é, de facto, o mais importante. Eu costumo dizer que o J sai a mim. Eu costumo dizer que foi a mim que ele veio buscar. Eu acho que se ele sai a alguém é a mim, porque eu sou completamente disléxica.

MC&T- O meu marido é disléxico, completamente. Ele tem dislexia e até ao 5º ano não conseguiu ler.

PR- A mãe da R também.

MJ- Com imensas coisas eu identifico-me com o J, ainda hoje como adulta.

PR- Não desistam dos vossos filhos. Lutem para que eles fiquem identificados. Isso vai até ao fim. Ela está numa escola de educação, com a Dra. H lá dentro, que tem a Dislex lá dentro e, em março, pediu um requerimento para ficar pela lei - porque ela o ano passado não quis meter- e recebeu resposta na semana passada. Eu tive que ir “para cima da irmã”, “para cima do diretor”, “para cima de toda a gente.” E, então, veio o diferimento na semana passada. Portanto, a luta não acaba. E ela está diferenciada. A luta não pára. Isto, porque os professores têm muito trabalho. Agora, já pode ir para os exames de máquina de calcular, essas coisas todas. Portanto, isso dá trabalho. Porque não há professores para conferir os testes dos disléxicos. Eu não desisto, ponto.

PC- De que forma é que a intervenção está a ajudar os vossos filhos?

PC- O que alterou na vida escolar deles?

PC- Acham que a intervenção ao nível da leitura e da escrita também se fez refletir noutros aspetos? Quais?

PC- A intervenção ajudou a ultrapassar os sentimentos negativos?

PC- O que levou à concretização destas mudanças?

PC- Em que é consistiu o processo de intervenção?

PR- A Dra. C já acompanha a R desde... já perdi a conta. A Sra. Dra. nunca tinha tido uma jovem tão velhinha. Era muito velhinha para ser intervencionada. E isso, era

um desafio. Pensamos: “Vamos ver o que é que ainda se pode fazer com a R.” E fez. A R tinha 16 anos quando começou a ser intervencionada. Mas vocês não acreditam, mas o autor preferido da R - e ela interpreta-o muito bem - é o Pessoa. Eu não o entendo, não consigo entendê-lo. E ela adora Fernando Pessoa.

Muito trabalho de fonologia, acima de tudo isso. Muito trabalho - muito engraçado -de memorização. Eu não sei explicar isso, de pegar em panfletos do Lidl e fixar num ponto que eu não acompanhava a R em termos de memorização. Todos esses truques, foi aprendendo e ela é uma lutadora. As meninas são mais persistentes, não se dispersam tanto. Os meninos fogem para a bola. As meninas são muito mais lutadoras, tive essa sorte. Sofre, mas é lutadora. Hoje esta embaixo, mas amanhã já se levantou outra vez. A escola aqui foi do pior. O diretor da escola e o subdiretor vieram-me pedir desculpa no final do ano por ter escondido o PEI. Escondeu isso da minha vida. Com esse PEI, no colégio D.D, trataram de tudo e a minha filha teve resultados fantásticos.

Dar-lhe confiança, motivá-los nas partes em que são bons - todos estes jovens são bons nalguma coisa -. Todos nós sabemos que, o Tom Cruise, Einstein, são pessoas que são disléxicos ou foram pessoas disléxicas e tem qualidades fantásticas. Não consigo perceber como é que um ator de cinema consegue fixar um guião e é disléxico. No entanto, eles são muito bons, têm áreas fantásticas. Em determinadas coisas são muitíssimo bons. O que a escola fez foi isso. A minha filha fez trabalhos de exposição praticamente só com trabalhos dela. Foi motivá-la, numa forma incrível. Foi fundamental. E depois ela tinha apoio, tinha mais tempo que outros, porque não conseguia acabar. Ela precisava de mais tempo, então tinha 10 minutos/ um quarto de hora. No acesso - na interpretação - a uma pergunta, se a pergunta é grande ela fica pelo meio. Perguntas na negativa, a própria professora ia ler-lhe a pergunta. São tudo truques que existem.

Ela tirou a carta, cismou que tinha que tirar a carta. Nas férias ficou a estudar e tirou a carta. Mas na carta, nas perguntas negativas, elas tem dificuldade nisso. Mas ela superou.

Em casa obrigava-a a ler, falávamos por mensagem, estou sempre a escrever-lhe. Ensinei-lhe o uso do dicionário. Hoje em dia, as crianças não usam o dicionário. Fazemos tudo por tudo. Truques, para os obrigar a ler...

MC&T- Com a Dra. C, inicialmente, foi interpretar os textos e ler, escrever, com-

preender, efetivamente, aquilo que se está a fazer. Todo um trabalho fonológico que se conseguiu. Efetivamente, a C é muito boa no português, só que lá esta, agora está a ter dificuldade na matemática. Tem muita dificuldade na matemática e nós estudamos isso. Um bom treino para ela, que este ano se recorreu, é ela ensinar o irmão a matemática. Portanto, a C tem dificuldade na matemática e nós estamos a fazer os trabalhos de casa, ela termina e eu faço com que ela ensine o irmão. Assim, vejo como é que ela ensina o irmão. A C, ainda agora, não sabe a tabuada. Ela decora tudo que é palavras, tudo o que é textos, mas a tabuada... Lá está. O raciocínio é difícil, mas ainda agora, a gente esta sempre ali e não dá. Mas ela ensina muito ao irmão. Portanto, já acho que é um bom treino para a minha filha.

Em termos de escola, sempre a mesma coisa, não houve ajuda nenhuma. Simplesmente, ainda dificultavam, porque a escola tirava a C no ensino especial, tirava-a da matemática para a pôr no ensino especial. Portanto, todas as aulas, todos os exercícios de matemática que tinha que fazer, estava no ensino especial a fazer cópias. Tive que reclamar essa situação, porque ela própria me dizia: “Eu vou para o ensino e estou a perder a matemática” e eu pensava: “Por amor de Deus, em vez de a tirarem do desporto ou da música, não! Vão tira-la da matemática.”

Eu acho que a escola não pensa naquilo que faz ou tem muito serviço. Os professores também são trabalhadores e nota-se, dizem-me: “Eu vou buscar a sua filha quando tenho horas vagas para ela” e “Não estão formados.” Mas vamos treinando... O T é a mesma coisa.

MD- Ensinou-o a ler. Ele sabe, também a tabuada. Tudo o que ele sabe foi a Dra. C. E estes pais já disseram tudo.

Tudo que disseram é exatamente. Sou uma mãe muito sofredora, sofro muito com isto, mas não desisto.

Em casa ajudo-o com muita coisas. Por exemplo, para lhe dizer para escrever no telemóvel, às vezes ele está no quarto e eu no meu quarto e eu mando-lhe mensagem a perguntar se está bem. Estou sempre a escrever e ele também. Às vezes, escreve também mensagens. Às vezes digo que está tudo bem, mas às vezes não está. Para ele não ficar triste...

Com professora de educação especial está pouco tempo, porque também tem muitos meninos. E na sala de aula, as pessoas estão com os outros meninos também. Então, não dão aquela devida atenção ao D. O D é posto um bocadinho de parte, mas tenho a ajuda da Dra. C.

Foi muito importante eu ter a Dra., se não tinha desistido na altura. Porque eu via uma pessoa que estava aqui, a ajudar o meu filho. Porque é que eu ia desistir a nível pessoal?

ML- Ainda está tudo numa fase muito precoce. Mas em termos de intervenção, tem sido muito positiva. E ela gosta, o que é muito importante. Gostar de vir as sessões e acho que tem sido muito importante.

Ela tem dificuldades com as quais eu me identifico, porque naquele percurso não havia o pré-escolar. Eu ainda frequentei o pré-escolar, porque, lá no Alentejo, tinha uma professora para tomar conta dos meninos. Era o pré-escolar.

Eu andei e senti, sempre, algumas dificuldades a matemática. E houve uma altura da minha vida em que eu, no sétimo ano, tive uma espécie de click e tudo passou a fazer sentido. É engraçado. E não tive ajuda de ninguém, era autogestão. Vamos superando as dificuldades com a autoestima, porque a confiança é muito importante. Eu tive sempre a autoestima muito em baixo, porque tinha dificuldades a matemática.

Espero que a L não sinta o mesmo e vai correr tudo bem, se deus quiser. E acho que isso vai ser importante.

Na escola nada, nada. Não.

Em casa, eu tento fazer, mas ela recusa. Ela quer brincar, quer brincar ao jogo da memória, o que é ótimo. Nós brincamos ao jogo da memória. Às vezes, quero é sair daquele filme mas continuamos a jogar ao jogo da memória e isso é ótimo.

Quando leio histórias, à noite, peço para ela ler e ela diz: “Eu quero o pai”. O pai lê sem estar a fazer perguntas e ela diz: “Oh mãe, eu hoje quero que seja o pai.” Eu eu respondo : “Mas nós tínhamos combinado que era eu.” É mais fácil. Desiste. Quando eu leio a história ela rejeita muito, ela não quer, não é preguiçosa, é outra coisa parecida.

MJ- Após eu o ter mudado de escola, melhorou bastante. O J começou a ter

apoio sem implicar a perda das aulas. O que trabalhavam com ele eram as dificuldades que sentiam mais, um apoio ao estudo mais individual. E ele teve a possibilidade. Os professores que ele foi tendo combinavam comigo em que dias é que me dava jeito ele ficar um bocadinho até mais tarde. Então trabalhavam com ele as partes que ele tivesse maior dificuldade e isso ajudou bastante.

Houve uma resposta por parte da escola. A escola é o externato AN.

PR- Em relação a isso deixem-me dizer um ponto. Eu conheço os professores todos. A Dra.M disse-me uma coisa: “Pai, nem toda a gente pode ser doutor. A R não tem capacidades, tem que a meter num cursinho.”

MJ- É engraçado. Eu tenho uma filha que vai fazer 16 anos e o discurso do psicólogo na reunião que tivemos sobre as saídas profissionais era que os meninos que tivessem negativa a matemática já comprometem o futuro profissional. Eu ouvi isto e fiquei indignada. Depois transmiti à diretora de turma e ela disse que era um incentivo.

PR- A professora de matemática do Einstein disse-lhe “Tu nunca vai ser nada a matemática”. E hoje, as teorias dele...

MJ- Porque é que se tem dificuldades a matemática não vamos resolver?

PR- Há um erro muito grande que eu cometi com a R. Eu adoro a minha filha, mas ela sofreu imenso. Andou em ciências, mas não valia a pena. Desistiu de ciências e foi para letras. Desde que a R sai da escola primária não teve uma infância como a maior parte das crianças teve, porque ela saía da escola de Leça da Palmeira, atravessava a rua e ia para uma sala de estudo até às seis e meia, que eu ia buscá-la. Todos os dias. A minha filha nunca brincou na rua com os amiguinhos, quer dizer, brincava ao fim de semana. Tirei-lhe anos de infância. Ela na sala de estudo tem milhares e milhares de horas, ainda hoje tem.

MJ- Nós pegámos nas partes mais negativas e depois vamos em busca do que queremos melhorar. Eu quando cheguei a esta escola, também não referi na altura. Portanto o que eu disse foi que o J não estava adaptado, chorava e precisava de mudar de escola. O J no início estava muito triste. Estava muito preocupada com o J, pelo sofrimento dele. Então, a minha preocupação inicial, não era tanto pela aprendizagem, era que ele brincasse com os coleguinhas, porque não brincava. E que estivesse feliz.

Porque eu acho que o resto também vem depois. Pronto. Entretanto, logo na primeira manhã, eles convidaram o J a ir lá um dia, isto porque eu entretanto fui a várias escolas. Todas as escolas a que eu ia começavam-me a dizer mal do JD. Eu tirei o J do JD, mas eu gostava. Quando eu fui ao AN, quem me atendeu até disse que tinha sido lá aluna. Eu disse: “Eu também estou satisfeita, o problema é que o J não está muito integrado e tal, e pronto.” Gostei muito e então ela disse: “O J que venha cá amanhã para ver se gosta”. Eu nunca mais me vou esquecer - eu chegava ao JD e o J estava sozinho encostado a um portãozinho amarelo -. E, aí, eu cheguei a falar com alguns professores, porque eu acho, que os professores deviam no recreio fazer jogos.. Há tantas coisas que se pode fazer com as crianças e não se pode deixar ali uma isolada. Eu quando cheguei ao AN, entrei e vi o J a brincar, a correr de um lado para o outro, com amigos. Eu desatei a chorar. É que não imaginam. Eu ver o meu filho a brincar e ele disse: “Eu quero ficar nesta escola para sempre”. Aquilo nunca mais esqueci. Ele gosta imenso de lá estar e os professores também trabalharam muito, essencialmente, a autoestima. Quando o J já conseguia fazer uma coisa no tempo, já não precisava de ficar mais tempo. Então pegava naquilo e ia mostrar à diretora e às outras salas. Ele começou a sentir-se... essa parte foi...

Aqui, na clínica, se ele não vier pede para vir. Por exemplo, houve uns tempos que ele começou a faltar e ele era assim: “Quando é que eu vou à Dra. C? Eu tenho que ir À Dra. C”. Ele tem necessidade de vir aqui.

PR- A minha filha diz assim: “Vocês não me entendem. A única pessoa que me entende é a Dra. C.”

MJ- O J, no início, também me dizia.

PR- “Pai não vale a pena discutires comigo, tu não me entendes. A Dra. C é que me entende.”

MJ- O J quando ainda estava muito naquela altura de sofrimento, eu falava com ele e ele dizia-me: “Eu vou falar isto com a Dra. C.” Porque depois ele começou a ver que nós também estávamos a sofrer. Por mais que nós tentássemos esconder eu, às vezes, desatava a chorar. Eu fui muito abaixo, por vê-lo sofrer. Eu acho que foi pelo sofrimento. Ele dizia, sempre, “Eu tenho que falar com a Dra. C” e ele vinha aqui.

Em casa na leitura. É, essencialmente, leitura. O J trazia muitas trabalhos de casa, da escola. Agora já não. Mas o J, todos os dias, trás uma ficha. A prioridade é fazer os trabalhos de casa e, depois, é muito só na leitura, à noite. Porque não dá. O J também anda a aprender guitarra. Anda no conservatório e isso também é bom para ele, porque ele lê as pautas e gosta muito. Depois diz que toca guitarra. Esse tipo de coisas... vermos o que eles gostam de fazer para depois...

PR- Na dança, a minha filha falhava.

MJ- Por isso é que eu digo que o J sai a mim. Eu já andei na aeróbica e danças assim de grupo e eu desisto logo. Não vale a pena.

MJ- No final do ano, na festa, eu até gravei, a minha filha andava completamente trocada.

PC- Como é que os vossos filhos foram intervencionados aqui?

PC- E na escola? Quais eram as estratégias e exercícios utilizados?

PC- Como é que vocês os ajudaram a nível escolar?

PC- E nas dificuldades do dia-a-dia?

ML- Ela é muito autónoma. A apertar os atacadores não tem assim nada. Ela veste-se sozinha, depois lava a carinha e põe o creme.

MJ- Viram que o J esteve pouquinho tempo sentado, ele quer é correr. Mas é uma criança, que em casa, sociabiliza, vê televisão, faz os trabalhos de casa. Por exemplo, uma coisa que eu tenho imenso orgulho nele, é que enquanto as tarefas escolares, vinham a ser um grande problema, agora não. O J chega a casa e eu estou ainda a pousar, a mudar de roupa e ele já esta no quarto a fazer os trabalhos de casa. E quase não precisa da nossa ajuda, atualmente.

MD- Nas horas. O tempo de manhã... Tem muitas dificuldades nas horas, em termos de orientação. Ele não sabe dez minutos quanto tempo é. Ele não tem noção do tempo. E isso também me deixa triste. Por exemplo, a fazer os deveres, quer fazer sempre, tem autonomia, quer que eu esteja presente, mas faz. Gosta de levar sempre tudo feito para a escola. Não deixa nada por fazer.

Até agora. A professora de matemática mandou-lhe trabalhos para fazer e ele está motivado. Eu disse: “Oh D agora tens que descansar. Vais fazendo um bocadinho de cada vez”, porque ele já quer fazer tudo.

MC&T- A C também é muito esforçada, faz sempre os trabalhos de casa. O T, a mesma coisa. Detesta o português, as fichas, mas pronto, também com o tempo vai ganhando a autoestima dele. Treinamos: “C vai buscar o tupperware pequeno” e vem ela com o grande e eu “Pequeno”. Mas nós se levamos isto como se fosse normal. És disléxico, há pessoas que usam óculos, porque não vem bem. Há outras pessoas que não andam de tacões, porque andam mal. A dislexia se for normal, eles também cultem aquilo e, depois na escola, pronto “Sou disléxica. E tu usas óculos.” Não sei, mas...

MC&T- Nós pais temos que pensar assim, mas os outros não pensam.

PR- De tanto bater, isso dá resultado.

M1- “Mãe não estou a conseguir” e eu digo: “Mas vais conseguir. Não te preocupes.”

PR- Acreditam que é mesmo verdade. O meu pai está a dizer a verdade, os outros é que estão mal. Acima de tudo na autoestima. Sempre valorizamos muito o que ela dizia. O que a R dizia, fazia-se. Tudo o que a R tem de mais-valia, nós valorizamos. Uma coisa que eu sempre valorizei na R: “Não me interessa os outros, interessa-me o que és a mim.” Vinha-me com as notas dos outros. “O que me interessa são as tuas notas”. Houve uma vez numa sala de estudo, que eu cheguei, disse: “Trocamos de professor, porque trocar de filha não troco. Portanto, quero outro professor.” Tudo isto, nela, foi engrandecendo-a, porque acima de tudo o que eles precisam é de autoestima.

MC&T- E que acreditem neles.

PC- O que é que a intervenção alterou na vida dos vossos filhos?

M1- A C sente dependência da Dra. C, porque está habituada e eu acho que ela confia ainda mais na Dra. C que em mim. Nós somos mães, mas a doutora C é uma pessoa que está à parte. Não é uma pessoa estranha, mas uma pessoa que pertence, não ao meio familiar. Fala a linguagem deles. A autoestima, sei lá, está a ir bem, super bem. A C passou de sessões semanais para quinzenais. Portanto, ela só faz de 15

em 15 dias, porque não há necessidade de vir todas as semanas, porque já não tem dificuldades na leitura e escrita. Pronto, na matemática, vai precisar do apoio dela. Vai precisar sempre. Vai ter o apoio da educação especial agora no quinto ano, porque eu exigi que ela tivesse. Porque o quinto ano vai ser caótico, numa escola pública, vamos ver. Mas está bem.

MD- Ele diz que se a Dra. C fosse a professora dele, na escola, que ele fazia tudo. Melhorou em tudo. Aos pouquinhos vai recuperando. E a atitude face à escola, melhorou um bocadinho, não como eu queria, mas já esta melhor.

ML- Ela aprendeu a ler, com ajuda da Dra. C e da P. Eu estou-vos a ouvir a dizer Dra. C, mas quem faz as sessões à L é a Dra. P. Ela adora e tem sido muito positivo. Estamos só desde março. Na expressão, tem muita dificuldade a exprimir-se, ela exprime-se mal. Eu noto, porque tenho a mais velha, que começou a falar com 18 meses e, com 6 anos já construía frases. Esta não. E nota-se bastante a diferença, porque temos termo de comparação. Mas vamos ver. Eu, às vezes, não tenho muita paciência, porque, às vezes, parece que esta a falar “à mimo” e fala tudo trocado. E eu digo-lhe que tem que começar a desenvolver e ela fica zangada comigo. Vamos dando uma no cravo e outra na ferradura. Exigimos um bocadinho senão, depois, nunca mais.

MJ- Eu acho que para o J foi tudo. Por exemplo, a nível da linguagem e dos conhecimentos que ele tem das palavras. A nível mesmo da cultura geral, do significado das palavras. Por exemplo se estão a falar de Veneza, se ele me perguntar o que é Veneza eu digo: “É uma cidade, as pessoas andam de barco...” Ele aqui vai ver imagens de Veneza. Mesmo a nível da linguagem, exprime-se. Quem nos rodeia notou uma diferença enorme, desde que o J veio pra cá, na forma de se exprimir. Ele exprime-se muito bem, é muito comunicativo e diz palavras assim já de crescido. Aliás, agora, o que acontece, é que quando colegas minhas não conheciam bem o J e começam a estar algum tempo com ele dizem: “ O teu filho tem dislexia? Mas ele fala tão bem.” Agora até acontece isso!

PR- Chegou tardio. Aqui há uns anos atrás havia muita falta de informação. Agora há muito mais informação,. Bem-haja que haja estas clinicas, esperemos que apareçam mais espalhadas pelo país. A R quando andou nos psicólogos não resolveu problema nenhum. Aliás a HS tem uma filha psicóloga e ela diz: “Eu não me entendo com a minha

filha, porque ela não entende nada disto.” Porque a área da dislexia tem que ser tratada não por psicólogos. A partir daí, entrou na Dra. C e é o que é hoje. Na escola, quando há trabalhos de grupo, é ela quem apresenta o trabalho e os outros não acreditam que ela é disléxica.

MJ- O J agora faz composições. Ele antes era duas, três linhas. Ele agora faz composições.

PR- Falha nos acentos e nas vírgulas, mas isso até nós. Mas o resto... A intervenção mudou-a 180 graus. Não há qualquer tipo de dúvida. Ela nunca chegaria, ao que é hoje. Temos que perceber que perceber que o português é quase a base de tudo. Podemos estar com problemas de matemática, mas se não entendermos o enunciado não resolvemos. A leitura é a base de tudo. Ela, em termos de português, em termos de leitura,...

MJ- O esforço para ir ao quadro. Agora não, quer participar e isso é ..

PR- Isso já tem a ver com o caráter de cada criança. Há crianças mais fechadas. A minha filha pode ter 100% de certeza numa resposta e não levanta o braço. E, às vezes, tem a turma inteira contra ela, naquelas discussões/zangas. Ela tem ainda - nos falamos muito em casa - uma visão. Tentamos ensinar-lhe alguma coisa de ser cívico, bom cidadão, boa pessoa. E ela, às vezes, é da opinião do professor e tem a turma toda contra ela. E, os professores, às vezes, olham para ela como “Oh R” e ela muito a medo vai dizer o que pensa. Depende da natureza de cada um. Agora que mudou completamente, mudou.

PC-Sentem que a intervenção também alterou direta ou indiretamente a vida social deles?

PC- Mas o que é que levou a isso?

MJ- Por isso é que eu digo, para o J foi em tudo. Eu via, por exemplo, que em casa com a irmã, com os primos, ele brincava. Só na escola é que tinha esta exclusão e não brincava. Eu sei que há crianças mais introvertidas, mas não é o caso dele. Não era um problema dele. A parte social foi a melhor.

ML- Andou na creche no AI e vai continuar agora. Pensei no AN - é muito bem

referenciado -, mas achei melhor, ao fazer esta mudança radical, pô-la no AI onde tem os amiguinhos da creche.

MD- Agora como já esta a crescer, está a compreender melhor. Como já consegue, sente-se mais integrado. Não acompanha muito os outros, mas vai se sentindo melhor.

MC&T- Eu acho que é muito importante a Dra. C, mas é muito importante nós, em casa. Nós somos o exemplo, nós somos os pais. O T - não quer dizer que seja disléxico ou que venha a ter os problemas da irmã-, mas para ele é normal. Porque como para a C é assim, para ele, que esta a ter dificuldades, a irmã já esta a incutir :”Tens que te esforçar, olha melhor.” Eles estão a ter um feedback muito bom. Mas para nós, pais, é mesmo muito importante. Criarmos aí uma autoestima. “Não sou boa nisto, mas sou boa noutra coisa”. É muito importante, ignorarem o que os outros pensam, completamente. Ignorarem o que os outros pensam e pensarem que eles é que são bons.

PR- A R tinha duas facetas. Desde muito pequeninha que foi muito comunicável, ia para casa de toda a gente. Nós tínhamos um leque de pais amigos e eles andavam sempre, nas noites de pijama e assim. Sempre dum lado para o outro, sempre se relacionou muito bem, sempre se relacionou com as pessoas, sem problema nenhum. A R esta sempre a rir. No relacionamento, com os colegas era um bocadinho mau, porque não se integrava. Então era uma menina posta à margem. Só começou, quando a intervenção começou a dar resultados e ela ai veio ao de cima, a ser chefe de cima. E, ainda hoje, outros colegas, pedem “R tens que me ajudar a fazer isto, que eu não sou capaz de fazer isto.” Quase sempre nos trabalhos de grupo, é ela que lidera os trabalhos.

PC- As vossas vidas, enquanto família, também mudaram?

PC- O que fez com que mudassem?

MC&T- Na minha parte não muda nada, porque eu sou tipo a minha filha. Eu inculco que ela é disléxica e está a ser tratada. Como nós temos que ser tratados de alguma forma. Todos nós sofremos de algum problema. Chorei quando ela veio fazer a avaliação, porque ela tinha um QI... A minha filha, em termos de informação, não sabia nada. Ela andava na primeira classe, era uma menina de seis anos. O QI dela era muito baixo. Sofri nos primeiros momentos, mas acho que também criei a barreira. É um pro-

blema que ela tem que enfrentar, tem que superar e nós estamos cá para ajudar. Não podemos estar aqui com muitas coisas. Sei que vou ter estes problemas com a escola, estou mesmo muito chateada, mas o T vai ter o ensino dele, porque vai ter que o ter.

MD- Sofri muito e continuo a sofrer, mas não vou parar. Vou continuar. O D tem uma dislexia severa e uma discalculia severa. Vou pensar positivo.

PR- O nosso QI varia. A R quando fez a primeira avaliação tinha um QI acima da média, um QI bastante alto. Ele vai variando ao longo da vida e, depois, já não é o mesmo. A nossa vida, até à fase em que nós andamos completamente perdidos, foi um horror. A partir do momento em que a R passou a ser ajudada, mudou. A luta continua. Ainda agora na faculdade, ela mete um requerimento em março e recebe a resposta na semana passada. A luta continua. Não vamos nunca mais parar. Sentimo-nos muito mais aliviados, porque sabemos que esta a ser seguida, tem o apoio.

MJ- Mudou. Foi tudo. Mudou imenso a vida dele e a nossa, porque nos víamos o J a sofrer. O J sofreu imenso com a falta de apoio. A partir do momento, que encontramos apoio e que, adaptamos a vida dele ao que íamos sendo aconselhados, a vida dele mudou para muito melhor. Eu vejo agora o J como um menino como os outros. É assim que nós temos que os ver. Pronto, mas eu própria, antes, olhava para o J e pensava, embora lhe transmitisse que não, eu pensava assim: “Será que o meu filho vai conseguir? E agora não!” Eu olho para o J e sei que ele vai superar tudo.

PR- Muitos de nós têm capacidade para chegar mais longe, mas somos desleixados. Mas ela, todos os dias, lutava, são trabalhadores e vão ter sucesso. Querem mostrar a eles e aos outros que são capazes. É o gabinete a ajudar e nós, em casa, também. Eles têm sucesso.

ML- A nossa preocupação, neste momento, é a adolescência e o insucesso a matemática. Este ano foi assim, quase gritante. No décimo ano, na área de ciências, é mau. Ela tinha muitas expetativas e adora ciências, mas nós agora vemos esse problema. Está ser seguida desde pequenina e isso é muito bom. Eu sei qual é o problema da A e, provavelmente, até vou pedir ajuda à Dra., porque foi a partir da adolescência, dos treze anos, que ela, o foque dela é namoricos, roupa e aspeto. Mas descura depois essa parte. O tempo voa. Ela já está no décimo ano e está, assim, desde o sétimo ano. E ela diz-nos : “Isto vai passar, para o ano vai ser melhor .” e estamos no décimo. Não

preocupa tanto a L, que sei que está bem acompanhada.

PR- Ela era muito submissa, mas agora não. Quando acha que tem razão, impõe e é assim que tem que ser. Ela obrigou o namorado a vir com ela, porque ontem ficou uma coisa mal esclarecida e então temos que resolver. Esta autoconfiança faz sentido em todas as coisas da vida.

PC- Uma vez que os vossos filhos estão a ultrapassar todas as dificuldades, sonham em ter uma profissão que passe pela ida para a universidade?

PC- E vocês? Tem alguma perspetiva de futuro para os vossos filhos?

MC&T- A C quer ser designer e eu penso que muito bem. Não, acho que ainda não tem noção. Falo com os meus filhos sempre no presente. Estuda agora, vê o que consegues fazer agora. Desde que queira estudar, tudo bem. Mas ela desenha que é uma coisa fenomenal.

MD- Ele quer continuar a estudar, mas eu, como mãe, penso que irá melhor para um curso profissional. A única coisa que eu quero é que ele seja feliz. Acho eu, que ele não irá para uma faculdade, é muito cedo.

MJ- O J fala, mas eu acho que é por ouvir a irmã. Ele queria ir ao Dubai e então ele disse: “Nós temos que ver uma faculdade no Dubai”. Por isso, vê-se tem umas saídas. A nível do que gostava de ser, não sei. Ele no outro dia disse que gostava de ser presidente. Não sei onde foi buscar isto. Ele ainda não refere, mas pela conversa dele fala sempre na universidade, talvez por ouvir a irmã.

MC&T- Ela desenha muito bem e eu digo “Oh C, mas desenho também tem matemática.” E ela: “Oh mãe não fales da matemática.” E eu digo: “Vai-te acompanhar, a matemática.”

MJ- O T quer ser tratador de cavalos. É louco por animais. O quarto dele é uma quinta. Ele diz que quando eu for velhinha, ele vai tomar conta de mim na quinta dele. Veterinário já não pode dizer.

ML- Enfermeira ou professora.

PR- A R desde muito pequenina queria ser bióloga marinha, sabe sobre animas

que é uma coisa impressionante. Depois, queria artes, mas depois quando soube que tinha matemática... Daqui a uns anos, estou a imaginar, que com tudo o que passou, não será uma educadora para tomar conta de meninos, irá abraçar uma área numa parte de estudar as crianças. Vai tirar uma especialização no sentido de ajudar crianças, porque ela sentiu muito isto.

MJ- Nós temos o exemplo da Dra. C. O mais novo é disléxico e abraçou a dislexia, porque nós corremos sempre atrás.

PR- Há muitos pais que dizem que não vale a pena e, desistem. É um trabalho de casa muito importante, por isso acho que ela optará por uma área da especialização neste sentido.

MC&T- Temos que os apoiar, ao máximo. Nós sabemos que hoje em dia, é a sociedade que temos.

MJ- Eu quero que ele faça aquilo que ele quer fazer, quero é dar-lhe ferramentas para isso. Não quero que ele deixe de fazer alguma coisa, há muitas coisas que não podemos pressionar. Já acontece. A nível do futuro deles, da escola, vou fazer tudo por tudo.

Anexo 3

Guião para as entrevistas semiestruturadas, em Focus Group

MR- O que é que acontecia antes de virem para cá? Eu não sei á quanto tempo é que estão cá mas é preciso fazer um esforço com a memória e ir para trás pra trás para trás e começar a lembrar o que era difícil para vocês antes de virem para cá. O que é que não corria bem. Queres começar D?

D – Sim, quero. Matemática, Português, ler e escrever. Era muito, muito difícil.

MR-E haviam outras coisas que não corriam bem? O que é que não corria bem?

D – Era a escrita.

MR- E por isso não correr bem, acabavam por ser difíceis outras coisas na escola?

D – Sim.

MR- Porquê?

D – Sim, a leitura.

T- Jogar a bola, a matemática, fazer escalada e escrever.

MR- Fazer escalada era difícil. É isso?

T- Jogar a bola tinha que mandar alto e a fazer escalada as pernas estavam sempre a cair.

MR-Mas achas que fazias pior que os meninos da tua idade?

Não, fazia melhor.

MR-E na escola?

Jogar a bola.

MR-E de aprender? Era tudo fácil?

Aprender era um bocadinho difícil.

MR-Tudo?

Quase tudo. Escrever.

MR-Escrever era difícil?

E ler.

MR-Queres falar J?

J- Antigamente, as minhas dificuldades em aprendizagem eram a Língua Portuguesa, porque eu tinha uma má caligrafia, não sabia muitas coisas, a Matemática e a Estudo do Meio.

MR- Porque a estudo do meio também era preciso ler e escrever e essa má caligrafia nem tu percebias o que escrevias. Era isso?

(risos) Um bocado. Sim.

MR-Eram uns gatafunhos, uns riscos que ninguém percebia nada? Era difícil na altura. C?

C- Antes de vir para aqui não sabia ler, nem escrever e mais nada.

T- E jogar raquetes.

MR- E para ti L? Se calhar começaste a vir para aqui à pouquinho tempo, não? Para aí à um ano, foi? E ainda te lembras se era alguma coisa difícil na escola, no jardim de infância? Ou no primeiro ano? Estavas a começar a aprender tudo, as letras, os números.

MR-O que é que era mais difícil para ti? Letras ou números?

L- Letras.

MR-E agora? Ainda são um bocado difíceis?

L- Não.

MR-Eu estou curiosa é para saber da R.Vocês sabem com quantos anos é que a R passou a vir para cá?

T- 10 000, 7 000 , 9000

MR -Não é um dinossauro, é uma menina.

R- Eu também tinha dificuldades quando tinha a vossa idade. Tinha, também, dificuldades na leitura, na escrita - dava também muitos erros -. Na interpretação, também não percebia o que é que os textos me estavam a querer dizer.

MR- Mesmo quando alguém lhe lia era difícil R?

R- Quando alguém me lia eu já percebia um pouco, percebia bastante melhor. Mas se fosse eu a ler trocava algumas palavras, então, depois a minha interpretação era um bocadinho destorcida e não percebia a ideia que o texto principal queria dizer. Também tive muitas dificuldades na Matemática, sempre tive. Em ler, também, em voz alta.

MR- Há uma coisa que me faz pensar que é, como é que era para vocês estar na escola quando tinham essas dificuldades a ler e escrever? Como é que sentiam lá na escola em relação aos outros meninos?

T– Fixe

C – Mal

MR- Tu gostas de ir para a escola T?

J – Eu gosto.

T – Mais ou menos (risos)

MR – A C estava a dizer que se sentia mal. Em quê C?

C – Quando lia.

MR – Quando lias? Queres explicar um bocadinho melhor como era? O que te fazia sentir mal? Como é que te sentias? Era quando a professora te pedia para leres alto?

C- Sim. Sentia-me mal.

MR – Mas como é que tu ficavas? Mal mas como?

C- Ficava triste. Ficava amuada.

MR – Ficavas amuado T?

T- Sim.

MR – E triste? Por teres dificuldades e não estares a conseguir?

T- Sim.

MR – Mais alguém acontecia o mesmo que ao T?

C, J e D- Sim. (risos)

MR – C também te acontecia o mesmo que ao T ou estás-te a lembrar de outras coisas que tu sentiste?

C- Eu não ficava assim triste. Ficava amuada.

MR – E tu D?

Diogo- Sentia-me um bocadinho rebaixado, triste e mais nada.

MR – Rebaixado? Vocês percebem o que é que o D quer dizer com isto de se sentir rebaixado?

C, J- Não.

T- Sentia apaixonado. (risos)

MR – Não é apaixonado, é inferiorizado, menos que os outros.

J- Eu sentia-me assim em relação aos outros.

MR – E como é que ficava o vosso corpo quando tinham que ler assim alto e os outros tinham que vos ouvir?

J- Eu ficava muito nervoso.

C- Também eu.

MR – Como é que se notava esse nervosismo?

J- Às vezes eu suava um pouco.

MR – Suavas e ...

T- Eu chorava.

J- Eu, também, chorava.

MR – A ti, também, já te aconteceu L? Chorar na escola?

L- (Assena que não.)

MR – Triste a fazer as coisas?

L- Sim. Agora nesta escola não.

MR – Já? Então conta-nos como foi L?

L- Mau.

MR – Lembraste do que te pôs assim triste?

L- Não.

MR – Mas já aconteceu a professora mandar-te fazer coisas que tu ficavas como o T estava a dizer, com vontade de se deitar na mesa?

L- Sim.

MR – E fizeste isso? Deitaste-te?

L- Sim.

MR – C estavas a dizer que também ficavas um bocado nervosa. Também suavas como o J?

C- Não. Ficava nervosa.

MR – Como é que notavas esse nervosismo no teu corpo?

C- Tremia um bocadinho, as mãos todas.

MR – Ficavas vermelhinha?

C- Já não me lembro

MR – Pois... E tu D? Como é que ficava o teu corpo quando tinhas que ir ao quadro ou quando a professora te mandava ler alto?

D- Não conseguia fazer nada.

MR – Era muito forte esse sentimento?

D- Era muito forte.

MR – O que é que vocês pensavam nessa altura em relação aos outros? Eram melhores que vocês?

D- Pelos outros por serem melhores que eu levava-me a que eu não conseguisse fazer quase nada e, às vezes, rebaixava-me muito.

MR – C o que é que tu achavas dos outros comparados contigo?

C- Achava que era diferente.

MR – Em quê diferente?

C- Não sabia ler.

MR – E tu L? Notas alguma coisa de diferente em relação aos teus colegas, aos teus amigos da sala?

L- Assena que não.

MR – Pois, uns fazem melhor umas coisas, outros outras.

L- Sim.

MR – Há assim alguma coisa que tu achas que fazes pior que eles?

L- Assena que não.

MR – E a R?

R- Eu também me sentia diferente. Sentia que os meus colegas conseguiam chegar a coisas que eu não conseguia chegar. Eu não percebia o porquê de eles conseguirem ler tão bem e eu não conseguir ler.

MR – Mas porquê?

R- Porque sentia a incapacidade de, às vezes, não conseguir coisas relativamente fáceis e não perceber o porquê de coisas que eles também conseguiam. Também me sentia muito nervosa, muito ansiosa – aliás, ainda hoje sou - .

MR – E isso fazia com que também ficasses envergonhada, muito embaraçada?

R- Eu tentava, sempre, esconder-me ao máximo para o professor não me chamar ou não ler ou não ir ao quadro.

MR – Passar invisível...

R- Sim. Eu evitava. Eu baixava a cabeça ou fazia de conta que estava a escrever ou fazia qualquer coisa para não ser chamada.

MR – Era bom nesses momentos ter uma poção da invisibilidade.

R- Era.

MR – Alguma vez te passou pela cabeça, nessa altura, a explicação? Mas porque é que é a mim? Passava-te pela cabeça algo do tipo “eu sou burra”?

R- Sim, muitas vezes. Eu dizia que era burra.

J- Eu também pensava que era burro, que não era como os outros.

T- Eu pensava que era burro.

D- Eu também.

MR – Isso não te aconteceu a ti C?

C- Também. Eles conseguiam ler e eu pensava que era burra.

MR –Agora contem-me lá em que é que vocês se sentem mesmo bons.

T- Jogar à bola, jogar raquetes, andar de cavalo, de burro, dár-lhes comida. Sou bom a Português, a Matemática e a Estudo do Meio.

MR – Tiveste boa nota agora no final do ano?

T- Ainda não saíram as notas. Mas tive Bom, Bom e Suf. Bom a Português, Bom a Matemática e Suficiente a Estudo do Meio.

J- Eu agora sou bom a Português, a Matemática e a Estudo do Meio.

MR – Fora da escola, em que coisas é que já achavam que eram bons, antes de virem para cá?

J- Por acaso agora não me estou a lembrar de nada.

MR –Se calhar a fazer amigos?

J- Eu não tinha muitos.

MR –Não?

J- Mas agora tenho nesta escola. Se não fosse a Dra C eu não estava nesta escola boa.

MR – Ahhh, então a Dra C ajudou-te a mudares de escola. Foi isso? E estás a gostar mais desta?

J- Muito mais.

MR–D queres dizer coisas em que és bom?

D- A Desenho, a EV.,a E.T. e a Ciências.

MR –E fora de aulas?

D- Em Educação Física, ou seja, a fazer desporto, a andar de bicicleta.

MR – L conta-nos as coisas em que tu és mesmo boa a fazer?

L- (não responde)

MR – Vamos então ouvir primeiro a C para ver se há coisas em que tu também és boa.

C- Eu agora sou boa a ler, mais ou menos a escrever e a Português. Fora da escola sou boa a jogar raquetes e a andar de cavalo.

MR –Já tiveste uma ideia L?

L- Andar de cavalos e desenho bem.

C- Eu gosto de brincar com rapazes e com as raparigas. E...

MR – E tens muitos amigos? Sempre tiveste amigos antes de vires para cá?

C- Sim, tive.

MR –E a R? Vamos ouvir a R?

R- Eu também gosto muito de pintar, sou bastante criativa, gosto bastante de artes plásticas, de fazer coisas.

MR –Se calhar também tinhas grandes notas a EV, EVT?

R- Sim, tinha. Agora tenho muito poder argumentativo. Eu sempre tive, mas não sabia como utilizar as palavras para falar direito e agora tenho. Também sou muito boa nas relações sociais com as pessoas

MR –Como com a C que tem muitos amigos e muitas amigas? E como acontece com o J agora?

R- Sim.

MR –E tu D? Conta lá.

D- Só tenho um que é muito meu amigo, os outros nhecc. (risos) Não gosto dos que metem abaixo .

MR –Agora gostava de saber o que é que vocês acham que ter vindo para

cá - para as sessões - vos ajudou.

T- Andar de cavalo, a ler e a escrever. Os meus melhores amigos são todos fora da escola, os amigos que são da escola eu não quero saber.

MR –Os teus amigos são de fora da escola, portanto não estão contigo na escola. E os da sala tu não queres saber deles, é isso?

T- Sim.

MR –Mas eles não te tratam bem T?

T- Não. E se não me tratam bem eu também não os trato bem. Eles já me tiraram o lanche e o lápis

MR –A que propósito? Porque é que achas que eles te fizeram isso?

T- Sei lá. Não tinham lanche e não tinham lápis.

MR –O que é que eles fazem mais que tu não gostas?

T- Não gosto que eles me batam.

MR –E na sala de aula eles já te fizeram algo?

T- Sim, chamaram-me um nome feio.

MR –O D estava a dizer que na sala há uns que são “armantes”, que gozam com os outros. Tu achas que na tua sala também há?

T- Sim. Eu só tenho um amigo dentro da escola.

MR – Esse amigo é do teu ano?

T- Sim, é da minha sala. Os outros dizem que ele é bebé.

MR – Se fosse bebé não podia estar na escola, não sabia segurar no lápis... Os teus amigos estão assim um bocado baralhados. Eles também te gozam? E o que é que eles dizem de ti?

T- Sim, dizem que eu não sei nada.

C- Eles é que não sabem nada.

MR –Tu conhecia-los C? Eles não são, então, assim nada simpáticos com o teu irmão?

C- Sim, eu andava lá. Agora fui para o 5º ano. Não, e eu até já fui falar com eles.

T- Eu não quero saber deles.

MR – Tens amigos noutros sítios, não é T?

T- Sim.

MR –C o que é que te ajudou ter vindo para cá, para as sessões?

C- A ler bem e a escrever bem.

MR – Quem quer falar mais? D?

D- A ler , a escrever e a Matemática. As letras e os sons.

MR – E tu L?

L- Bato palminhas para aprender as sílabas das palavras.

MR –E vocês lembram-se de aprender as sílabas das palavras?

D, J, C- Sim.

MR –J vires para cá, para as sessões, em que é que te ajudou na tua vida?

J- Ajudou em tudo.

MR –Passaram a sentir-se diferentes na escola?

J- Eu passei a sentir-me confortável e com mais amigos.

D- Eu também

MR –J, mas como é que ficas confortável na escola?

J- Agora já não tenho medo dos exames, nem das coisas que me vão pôr a fazer, porque já sei que vou estudar e que vou conseguir ter boa nota.

C- Em que ano é que andas?

J- Acabei o 4ºano e agora vou para o 5º ano.

MR –O J falou-nos aqui de uma coisa muito importante, estava a dizer que agora já não tem medo. Alguém notou também essa diferença?

D- Eu também.

MR – Então conta D.

D- Antes, eu não sabia ler nem escrever, nem sabia Matemática. Por isso, às vezes, eu tinha medo a escrever, porque as professoras não conseguiam perceber. Então eu tinha que dizer o que estava escrito e, aí, elas já compreendiam.

MR –E têm ideia de que medo é que era? Tinham medo de quê?

D- Eu sei. Era, porque os outros riam-se de nós, tinha medo de ser gozado.

C- Sim.

J- (Assena que sim)

MR – Então J?

J- Era gozado, praticamente, todos os dias.

MR – Então aparecia este medo que agora deixou de aparecer?

J- Sim.

MR – E a ti T? Também aparece, com esses “armantes”, o medo de ser gozado?

T- Sim.

MR – E o medo de não fazer bem as coisas? Alguém tinha?

D- Sim, eu!

MR –E mais? Mais algum medo?

D- Sim.

MR – Qual?

D- O medo das outras pessoas não serem minhas amigas e de falhar.

MR – E, também, notaste que as sessões ajudaram nisso, ou nalguma dessas coisas?

D- Sim, a estar mais concentrado.

MR – Mas e nos medos?

D- Ainda continua a haver, mas...

MR – Mas dos três medos – ser gozado, não ter amigos e falhar – qual foi o que

ficou menos forte?

D- Ainda os tenho muito, mas um é menos forte. Outros superei.

J- Foi o de falhar?

D- Sim, foi.

MR – Vamos ouvir a R?

D- Sim, pode ser.

R- As sessões ajudaram-me na leitura e na escrita, porque eu dava muitos erros. Eu não percebia, pensava que ouvia mal e não era. Era a discriminação dos sons e percebê-los. Ajudaram-me, também, na interpretação. Comecei a ler melhor, a interpretar e a escrever muito melhor. Aliás, quando eu entrei para o primeiro ano de faculdade, eu fui a melhor a História e, História é só leitura, escrita e desenvolvimento. Até tenho uma frase que os meus colegas me dizem que é: “R se tu és disléxica eu também sou disléxica” (risos), porque não se nota nada.

MR – Estás em História, R?

R- Não, estou em educação básica, mas uma das cadeiras era História. Em relação aos medos, também tinha muito medo de errar, de falhar, de que me chamassem ao quadro ou de ler. Tinha, também, muita falta de segurança e, agora, estou melhor, apesar de que ainda tenho um bocadinho de insegurança.

MR- Eu também tenho medo de falhar, de fazer as coisas mal.

J- Ninguém é perfeito.

MR e R- Exatamente.

MR- Todos vocês estavam a dizer que vieram para as sessões e começaram a ler e escrever melhor. Conseguem-me dar exemplos do que começaram a conseguir ler? Hoje o que é que vocês conseguem ler?

D- Ler textos completos.

J- Consigo ler os textos, palavras que eu antes não conhecia nem sabia que existiam.

MR- E tu C? Quando tinhas telemóvel já lias mensagens?

C- Sim.

MR- Então lias e escrevias?

C- Sim

MR- Então deixa-me ver então quem é que daqui começou a ler coisas de supermercado?

C, J, D - Eu

J- Às vezes não consigo ler aquelas letras muito miudinhas. Consigo ler, mas só um pouco.

C- Eu consigo.

MR- L tu já consegues ler quando vais ao supermercado?

L- Não.

MR- Pois, ainda tens tempo para aprender a ler e começar a ler o que está lá escrito. E alguém consegue ler legendas dos filmes?

J- Sim

D – Eu consigo ler mais ou menos, porque passa muito depressa e só consigo ler até metade.

J – Quando falam 2 pessoas muito rápido eu não consigo ler, só consigo ler até metade.

MR – E tu C já lêes as legendas?

C – Sim, já consigo ler.

MR – R nota diferença em relação às legendas?

R – Sim, porque antes eu também não conseguia ler. Lia a primeira frase e a segunda não conseguia apanhar. E, também quando eram textos muito pequeninos sem espaçamento eu trocava as linhas, agora leio perfeitamente.

MR – R com que idade é que foi possível começar a ler as legendas as duas linhas? Têm ideia?

R – Sei que já era velhinha, tinha para aí uns 12/13. Ler corretamente foi por volta

dessa idade, portanto 7º ano.

D – Quantos anos tens?

R – 23 anos.

MR – Em que ano estás D?

D – 6ºano, mas já devia estar no 8º ano.

MR- Estás no 6º certo? Isso é o que importa. Estás a ver? Em principio daqui a dois anos já lêes as duas linhas.

D – O 6ºano é difícil.

MR- Pois e tiveste exames, não foi? E correram bem?

D – Tive 60% a Português e a Matemática tirei um 3.

MR – Mas passas-te para o 7º ano, não foi?

D – Passei e tirei um 4 a Ciências.

MR – E no jornal há alguma coisa que vocês leem? Notam algo que não conseguem ler?

J – Às vezes eu leio o jornal, mas as letras são muito pequeninas.

D – Às vezes leio o jornal da televisão.

MR – O telejornal?

D – Sim, às vezes. E leio também revistas.

MR- Que revistas?

D – De alguns clubes e animais que também gosto.

J – Às vezes leio as revistas do IKEA.

MR- E consegues ler?

J - Consigo

MR – E tu C?

C– Sim revistas de bonecas ou de desenhos animados.

MR- E banda desenhada? Alguém consegue ler banda desenhada?

J – Sim, eu consigo. Leio muito banda desenhada.

MR – E tu D, também?

D – Eu gosto.

MR – E não é difícil de ler?

D – Às vezes.

MR- O que é que é difícil de ler?

D – Às vezes as palavras maiores.

MR – E escrever? O que é que já conseguem escrever?

D – Textos.

J Composições.

D – Cartas, mensagens, listas para o supermercado.

MR – L já alguma vez escreveste alguma coisa numa lista para o supermercado?
Uma coisa que querias muito que te comprassem?

L – Por acaso não. Mas uma vez no telemóvel da minha mãe escrevi lá: “muitos chocolates.”

MR – E soubeste escrever? A mãe depois sabia o que era?

L – Sim, sabia.

MR – R o que costuma escrever para além do obrigatório nos exames?

R – Para além do obrigatório, escrevo mensagens, também escrevo e-mails.
Pronto sem ser para a faculdade é um bocado isso que escrevo.

MR- E no facebook? Alguém aqui tem facebook?

D – Eu uso.

MR – E o que é que pões lá D?

D – Legos, as minhas fotos, eu a andar de cavalo.

MR – E escreves coisas, às vezes?

D- Não, não gosto muito, porque não sou muito bom e acho que as outras pessoas não vão perceber.

MR – E a R usa o facebook, essencialmente, para o quê?

R – Para postar fotos, quando vou para festas com os amigos. É basicamente isso.

MR – E para postar textos ou escrever, não?

R – Não.

MR – E comentários? Comentar as fotos dos outros?

R – Isso sim comento.

J – Às vezes ponho likes.

MR – Tu entendes J de facebook?

J – Não, mas às vezes vejo o da minha mãe e vou para lá.

MR – E diário? Alguém escreve ou já escreveu?

J – Eu já tive.

D – Eu escrevia, mas não escrevia todos os dias e perdi o fio à meada. Era tipo uma agenda.

MR – E a R já escreveu ou escreve diário?

R- Agora não tenho escrito. Eu tento sempre escrever corretamente e, por isso, quando não sei ou quando não sabia alguma palavra, tentava sempre ir ver ao dicionário ou à internet para escrever corretamente. Sempre fui um bocadinho assim.

MR –Algun de vocês me consegue explicar que exercícios é que vocês fizeram que vos ajudou a ler melhor ou a escrever melhor?

J- Exercícios cantáveis

C- Exercícios de texto nuns livros da Dra C, para os textos.

J- Ler muitas vezes.

T- A ler? O texto do dinossauro Dinis.

D- A partir palavrinhas, partir palavrinhas em sons, parti-las com o braço, com as palmas, partir os sons, meter na máquina o número total das palavras e pintar a escala com as cores verde e vermelha.

MR – Há algum exercício que ajudou que falta ser dito?

J- As composições.

T- Os exercícios que são para ligar. Ditado.

C- As composições.

R- Eu tinha um que - não sei se eles fazem - era a sequência com várias imagens e fazer, posteriormente, um texto.

J- Eu já fiz isso.

R- Para mim foi importante, porque eu era um bocadinho desordenada.

MR – E dos que faz agora?

R- Agora já não faço nenhum, porque eu já estou completamente sem precisar de sessões.

MR – Quando é que acabou?

R- Quando andava no 12º ano.

MR – Vocês acham que os pais tem ajudado em alguma coisa? Por exemplo em ler, escrever,...?

J- A ensinar, a fazer os trabalhos de casa.

C- Eu leio, depois se tiver alguma dificuldade a minha mãe ajuda-me a ler essa palavra.

MR – E como é que eles ajudam a fazer o trabalho de casa?

T- A mim diz-me como é que é para fazer.

MR – Mas dizem-te o que é para fazer?

J- Isso é má ideia. É má ideia os pais dizerem-lhe a resposta, porque ele, assim, nunca vai conseguir pensar.

MR – E é a resposta que os pais dizem?

C- Não é nada! Não lhe digo a resposta, mas se ele tiver dificuldades a ler ou a perceber os trabalhos de casa eu ajudo-o.

T- A minha mãe diz-me as palavras e se eu tiver as palavras mal a minha mãe apaga-as.

MR – Isso já te parece uma boa ajuda J?

J- Sim, para ele ter uma boa caligrafia e ter as letras certas.

MR – Então como é que os pais tem ajudado?

D- Ajudado a ler e a escrever, a fazer o ditado, a fazer os trabalhos de casa.

MR – J é mais a mãe ou mais o pai que ajuda lá em casa?

J- São os dois. A minha mãe ajuda-me em português e o meu pai ajuda-me em matemática.

C- A mim só me ajuda um.

MR – Quem é?

C- Ao T é a minha mãe, a mim é um amigo da minha mãe.

T- A mim a minha mãe ajuda-me em tudo.

MR – Agora vou ouvir o J a dizer como é que o pai o ajuda a matemática.

J- Quando eu faço uma conta ele vai lá e vê se está bem. Se não estiver bem, ele manda-me fazer outras para eu saber como é que se fazem aquelas contas. Se for com dois algarismos e, se eu não souber, faço outras contas com dois algarismos para eu conseguir compreender.

MR – L a mãe ou o pai ajudam-te a fazer as coisas da escola?

L- Com a mãe e com o pai e, também, lá na escola.

MR –R tem ideia de qual foi o papel do pai ou da mãe?

R- Os meus pais foram sempre muito prudentes no processo de me ajudarem a estudar e em tudo, mas eu estava sempre muito mais com o meu pai. Os exercícios eram sempre o meu pai, que me explicava e tentava explicar sempre o melhor que sabia. Mas não fazia exercícios de bater palmas nem nada disso, era diferente.

MR – E notam alguma diferença na maneira como os pais ajudavam antes de vocês virem para aqui?

J, C, D, T - Sim

J- A mim ajudavam-me mais, porque eu tinha muitas, muitas dificuldades.

C- A mim não ajudavam, porque eu estava no ATL.

D- Eu ando na sala de estudo e depois vou para casa e em casa a mãe e a irmã ajudam-me a fazer os trabalhos de casa da clínica. Mas, às vezes, não acabo os trabalhos de casa na sala de estudo e levo-os para casa e fico até à meia noite a fazê-los.

MR – R ainda se consegue lembrar disso?

R- Eu lembro-me de que, quando os meus pais ainda não conheciam a clínica- e eu fui diagnosticada muito tarde – não tinham um estilo muito correto. Depois de eu ter vindo para aqui, e a Dra C ter falado com os meus pais, foi tudo completamente diferente. Os meus pais passaram-me a ajudar de outra maneira e mais tempo em casa.

MR – C tu deixaste de ir para o ATL?

C- Sim, agora faço os trabalhos de casa em casa.

MR – Última pergunta. Agora que vocês estão a ultrapassar essas dificuldades, que estão a conseguir ler, a conseguir escrever e a L já vai para o ano conseguir ler e escrever, quando tiverem a ultrapassar essas dificuldades quais são os vossos sonhos para o futuro?

C- Quero ser decoradora ou estilista.

MR – E estudar até que ano C?

C- Não sei.

MR – Agora é o D que pôs o dedo muito rápido no ar. Sonhos D?

D- Desejos? Quando era pequenino queria ser polícia. Agora já não quero, mas queria ser polícia como aqueles que andam a cavalo, os GNR que existem em feiras populares e outras festas.

MR - E tens ideia até que ano gostavas de estudar?

D - A faculdade vai até que ano?

MR- Faculdade vai até depois do 12º. Gostavas de continuar?

J - Ires até ao último ano de faculdade?

D- Podia ir até ao último ano da faculdade. Eu não sei, mas podia ser.

MR- E tu L? No que gostavas de trabalhar quando fosses grande?

L - Ser veterinária.

MR- Então, agora tu T.

T- Quero ser instrutor de animais e quero estudar até ao 11º.

MR- E tu J?

J- Do meu desejo toda a gente se vai rir: quero ser Presidente!

MR- Presidente da República ou da Câmara?

J- Da Câmara.

MR- Porque é que nos devemos rir disso J?

J- Porque toda a gente se ri.

MR- E tens alguma ideia do que precisas ou o que precisas de fazer para vir a ser Presidente da Câmara de Matosinhos?

D- Eleições legislativas.

J- Primeiro gostava de acabar a faculdade.

MR- Tens alguma ideia com que curso? Ainda tens muito tempo para pensar nisso. Fazer um curso na faculdade é isso? E depois trabalhar para a Câmara?

J- Sim, trabalhar até conseguir ser Presidente.

MR- Eu fiquei muito curiosa com uma coisa, é o que tu gostas tanto no trabalho de ser Presidente da Câmara.

J- Olha quero ser Presidente, porque é uma ideia que eu tenho e não consigo explicar o porquê.

T - Quer mandar em tudo!

MR- Conheces alguém que esteja ligado a isso ou à Câmara?

J - Por acaso sim. O filho da minha professora.

MR- O filho da tua professora da escola? O que é que ele faz?

J- Eu não sei bem o que ele faz, mas sei que ele está ligado a uma Câmara.

MR- E também deves gostar de uma coisa que o T estava aqui a dizer, que é de mandar nas coisas. É importante para ser Presidente gostar de mandar não acham?

D- Não é mandar, é saber fazê-las.

J- Sim, é importante. E agora a semana em vez de 5 dias são 2 dias e, o fim de semana são 5 dias.

MR- Em Matosinhos ia haver uma grande mudança nas escolas. Mas eu estou a achar muita piada, porque isto vem de um menino que adora fazer tpc's. Então só gostavas de fazer tpc's dois dias.

D- Dois dias de escola!

J- Por acaso, eu estou a fazer bem. Assim os tpc's para o fim de semana são mais, porque são cinco dias.

MR- Cinco dias a fazer tpc's, mas não se tinha que ir para a escola, não é? Só ias dois dias para a escola.

D- Era melhor do que se voltar a pôr os feriados.

MR- Voltar a pôr os feriados?

D- Era melhor.

MR- Estavas com a mão no ar D, querias dizer mais alguma coisa?

D- Sim, queria ser instrutor de condução.

MR- Isso também é uma boa ideia. Ensinar a tirar a carta e ensinar as pessoas a conduzir.

J - Pensava que querias ser engenheiro.

MR- Muitas vezes são engenheiros os examinadores das pessoas que estão a fazer exames de condução.

D- O que é isso?

MR- São as pessoas que vão ao lado quando tu fazes o exame de condução. Depois de aprenderes e depois de teres muitas aulas de condução vais, então, fazer um exame. Chamam-se examinadores as pessoas que vão ao teu lado a avaliar se tu já sabes conduzir bem. Essas pessoas são engenheiros, tiraram um curso de engenharia.

D- Mas há um carro especializado para duas pessoas, com dois guiadores e com mais pedais ?

MR- Os de ensinar são assim.

D- Os normais não.

MR- E agora vamos saber em que é que a R, que já esta na universidade, vai querer trabalhar?

D- Professora?

R- Estou quase acabar, educadora.

T - De crianças?

R- De crianças, sim.

T- Vais ter um trabalho.

R- Pois vou! (risos)

MR- E há assim outros desejos que vocês têm, para quando forem grande, sem ser o trabalho?

T- Sim

MR- O que T?

T- Vou trabalhar.

MR- Já ouvi dizer que querias ter uma quinta com cavalos e ser instrutor de animais nessa quinta.

T- Pois e não vou trabalhar. Fico sempre em casa.

MR- Ai não? Então como vais ganhar o dinheiro para viver?

T- Trabalho em casa.

MR- Vais trabalhar em casa na tua quinta.

MR- J tinhas o dedo no ar?

J- Gostava de ficar cada vez mais inteligente.

D- Eu gostava de trabalhar na área de comercio, é bonito e eu gosto.

L- Eu também gostava de ser professora.

MR- A sério? Professora de pequeninos?

L- Sim.

MR- E tu R?

R- Assim, de momento, quero muito viajar pelo mundo, conhecer várias culturas, ter a minha casa e filhos.

MR- Viver onde R?

R- Cá em Portugal.

T- Ter muito dinheiro.

MR- Para quê?

T - Ser o homem mais rico.

J- Viajar muito rápido para chegar a muitos países.