

Dezembro 2020

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A consciência da hereditariedade em dislexia para uma intervenção precoce

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

DE

Ana Filipa Vieira Silva

ORIENTAÇÃO

Doutora Helena dos Anjos Serra Diogo Fernandes



PAULA
FRASSINETTI

Agradecimentos

Há caminhos que só é possível percorrer acompanhado. A realização deste mestrado, que culmina com esta investigação, é exemplo disso, dado o impacto que tem a nível pessoal e profissional. Então, no final de mais esta etapa da minha vida, é tempo de agradecer a todos aqueles que tiveram um papel determinante e desempenharam funções importantes neste trajeto, fazendo-me alcançar mais este objetivo. Assim, a minha gratidão é aqui expressa em forma de agradecimento a todos aqueles que me apoiaram ao longo de todo este percurso.

Deste modo, gostaria de começar por agradecer à professora Helena Serra por todo o seu apoio, incentivo, disponibilidade e rigor no desenvolvimento deste trabalho. Todas as conversas transmitiram sabedoria científica e humana, tornando maior a minha admiração por ela, enquanto modelo pessoal e profissional. Parto, claramente, mais rica por ter tido esta oportunidade.

Fico igualmente grata a todos os professores e colegas de mestrado e pós-graduação que tornaram este caminho cheio de conhecimento, experiências e partilha. Sem vocês a dinâmica e a motivação não seriam as mesmas.

O terceiro agradecimento dirige-se a todos os participantes no estudo que, apesar das adversidades vividas naquele momento, disponibilizaram um pouco do seu tempo para me ajudarem. A todos os D's, I's e Z's, que são a razão que me conduz a querer saber fazer mais e melhor, obrigada.

O mais profundo reconhecimento à minha mãe, por ser um grande exemplo para mim e por tornar a vida de todos os que a rodeiam o mais harmoniosa possível. Obrigada pelo porto seguro e pela força, obrigada por reforçares, constantemente, a minha capacidade de luta face os objetivos que me proponho alcançar. Fico igualmente grata por todo envolvimento e dedicação para que eu aprenda sempre mais. A ela, um agradecimento especial, já que foi a pessoa que proporcionou toda a minha educação e que marcou cada passo da minha vida.

Por fim, um sentido agradecimento à minha família, por ser sempre a minha rede e por me motivar em todos os desafios a que me proponho. Ao B. que, indiretamente, me levou a conhecer melhor a sua realidade e me sensibilizou para tornar a educação destas crianças melhor. Aqui, sou muito mais feliz. Ao meu pai, à minha mãe, ao Eiras e à minha madrinha, obrigada pelo apoio incondicional e por compreenderem as minhas ausências. Ao Pedro estou grata por todo o carinho e pelo apoio incessante e estímulo no alcance de mais este objetivo.

Obrigada a todos, do coração!

Resumo

A aprendizagem do código da escrita é um processo complexo, que requer a atenção de pais e professores aos sinais de risco e às manifestações precoces das PAE, para que todas as crianças tenham acesso a uma educação que se pautem pelo sucesso. Para tal, é necessário que todos os profissionais estejam atentos não só às crianças, mas também à relação que os pais tiveram com a aprendizagem da leitura e da escrita e à relação que mantêm com a leitura. A hereditariedade em dislexia está cientificamente provada e, por isso, é urgente que se olhe para este risco aumentado quando se pretende agir atempadamente.

Este estudo procurou entender de que forma as dificuldades no percurso escolar dos pais com dificuldades específicas de aprendizagem de leitura e escrita conduziram a uma maior atenção perante as dificuldades de leitura e escrita dos filhos. Neste sentido, conheceram-se três realidades que se cruzaram: as dos pais que tiveram dificuldades de aprendizagem, a dos filhos com dislexia e a atenção que os primeiros tiveram para com os seus filhos.

Depois de uma reflexão, quer sobre a dislexia e o seu impacto quer sobre a importância da intervenção precoce e a hereditariedade, como um sinal de risco aumentado para crianças que possuam familiares com esta perturbação, descrevem-se, na revisão da literatura, estudos que, através de questionários feitos aos pais sobre a sua relação com a leitura ou sinais precoces existentes nas crianças, conseguiram prever que aquelas crianças estariam em risco aumentado de dislexia ou que desenvolveriam esta perturbação em determinada idade. O estudo empírico segue uma metodologia de cariz quantitativa, com recurso a questionários e foi realizado a pais com crianças com um diagnóstico em PAE com défice na leitura, de uma clínica privada.

Conclui-se que existe uma percentagem de crianças que herdaram as dificuldades dos pais, apesar da severidade não ser a mesma. Neste sentido, é possível fazer uma triagem às crianças, de modo a identificar precocemente as que estão em risco aumentado de dislexia, tendo como variável o baixo desempenho dos pais em tarefas de alfabetização e na história familiar de dislexia. A par disto, concluiu-se que alguns pais que tiveram dificuldades de aprendizagem específicas estiveram mais atentos aos seus filhos, mas que as atitudes que tomaram foram remediativas. Pensa-se que a falta de formação e sensibilização por parte dos professores para esta perturbação influencie a atrasada tomada de decisões por parte dos pais.

Urge sensibilizar a sociedade e os profissionais para a transmissão entre gerações, para o risco de dislexia, levando a que se olhe, com atenção, para pais e crianças, tentando que o risco que os primeiros correram não se sinta nas gerações seguintes, sem a devida intervenção precoce.

Palavras-chave: Dislexia; hereditariedade; intervenção precoce.

Abstract

The learning process of writing is a complex one, which requires the attention of parents and teachers to the early risk signs and initial manifestations of PAE so that all children have access to a successful education. In order to achieve that, it is necessary that all professionals are attentive not only to the children, but also to the relationship that parents had with reading and writing, and to the relationship they maintain with reading. Heredity in dyslexia is scientifically proven and therefore it is crucial to look at this increased risk when intending to act in a timely manner.

This study sought to understand how the difficulties in the scholar process of parents with specific learning and reading difficulties led to a greater attention in recognising their children's reading and writing problems. As a result, three interconnected realities were recognised: that of parents who had learning difficulties, that of children with dyslexia and finally the attentiveness that parents with learning difficulties had towards their children.

This study starts with a reflection on both dyslexia's impact and the importance of early intervention and heredity, as an increased risk to the children who have family members with this condition. This is followed by a descriptive analysis – prepared through the revision of literature – of studies that, using questionnaires made to parents about their relationship with reading or about existing early signs in children, managed to predict that those children would be at increased risk of dyslexia or that they would develop this disorder in a given age. The empirical study follows a quantitative methodology using questionnaires, and was conducted to parents whose children had a diagnosis of PAE with a reading deficit, from a private clinic.

It is concluded that there is a percentage of children who inherit their parents' difficulties, although the severity is not the same. In this way, it is possible to screen children in order to identify early on those who are at increased risk of dyslexia, having as variables the poor performance of parents in literacy tasks and the family history of dyslexia. In addition, it was established that some parents who had specific learning difficulties were more attentive to their children, but that the actions they took were remedial. It is considered that teachers' lack of training and awareness about this disorder influences the parents' overdue decision making.

There is an urgent need to alert society and professionals to the risk of dyslexia and its transmission rate between generations, leading to a careful observation of both parents and children; ensuring that the risk felt by the parents it is not transmitted to the following generations, without the due prompt intervention.

Keywords: Dyslexia; heredity; early intervention.

ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS

TABELAS

Tabela 1. Processo de seleção da amostra do estudo	120
--	-----

TABELAS DE FREQUÊNCIAS

Tabela de frequências 1. Pais que apresentam DAE	120
Tabela de frequências 2. Habilitações literárias da amostra	122
Tabela de frequências 3. Setor de atividade e situação profissional da amostra	122
Tabela de frequências 4. Pais que proporcionaram terapia da fala	127
Tabela de frequências 5. Pais que proporcionaram intervenção precoce	127
Tabela de frequências 6. Serviços onde a amostra procurou ajuda	130
Tabela de frequências 7. Influência das habilitações académicas na perceção das dificuldades dos filhos	132
Tabela de frequências 8. Tipo de relação entre os pais e a escola	133
Tabela de frequências 9. Apoios proporcionados pelos pais	134
Tabela de frequências 10. Número de pais preocupados com o futuro dos filhos	137
Tabela de frequências 11. Habilitações académicas das mães	138
Tabela de frequências 12. Habilitações académicas dos pais	139
Tabela de frequências 13. Profissões das mães	139
Tabela de frequências 14. . Setores de empregabilidade das mães	140
Tabela de frequências 15. Profissões dos pais	140
Tabela de frequências 16. Setores de empregabilidade dos pais	140
Tabela de frequências 17. Número de pais com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE)	141
Tabela de frequências 18. Pais que estiveram atentos aos filhos em função das suas próprias dificuldades	141
Tabela de frequências 19. Pais que estiveram atentos aos filhos em comparação com outros	142
Tabela de frequências 20. Pais que se reveem nas características da dislexia	143
Tabela de frequências 21. Pais com reprovações	143

FIGURAS

Figura 1. As PAE existentes nos filhos da amostra	125
Figura 2. Ciclo escolar em que os pais descobrem a dislexia dos filhos	125
Figura 3. Ano escolar do diagnóstico em dislexia	126
Figura 4. Ano de ensino em que os pais proporcionaram intervenção em dislexia	127
Figura 5. Reflexo da dislexia a nível comportamental e emocional	128
Figura 6. Características escolares dos filhos da amostra	129
Figura 7. Impacto sentimental dos filhos da amostra	129
Figura 8. Pessoa que descobriu as DAE dos filhos da amostra	130
Figura 9. Serviços onde a amostra procurou ajuda	131

Figura 10. Consciencialização das dificuldades dos filhos após o diagnóstico	132
Figura 11. Apoios dados pela escola	133
Figura 12. Apoio ao estudo entre pais e filhos	134
Figura 13. Apoios proporcionados pelos pais	135
Figura 14. Apoios dos pais em casa	136
Figura 15. Atividades extracurriculares proporcionadas pelos pais	137
Figura 16. O impacto da dislexia na vida dos pais	138
Figura 17. Características disléxicas apresentadas pela amostra	141
Figura 18. PAE nas quais os pais se reveem	142
Figura 19. Pais com diagnóstico em dislexia	143
Figura 20. Outras características/comportamentos resultantes da dislexia	144

ÍNDICE

Introdução	1
CAPÍTULO 1	5
A ANATOMIA DA DISLEXIA	
<i>1.1-Uma breve revisão sobre a definição de Dificuldades Específicas de Aprendizagem</i>	6
<i>1.2-As manifestações das PAE com foco na dislexia</i>	9
<i>1.3-A neurologia da dislexia</i>	18
A neurociência da leitura	21
Tipificação da dislexia	25
<i>1.4-As crianças mais vulneráveis para o risco da dislexia</i>	27
Crianças com problemas de Linguagem e Fala	27
O défice na consciência fonológica/fonémica	29
<i>1.5-Os indicadores da dislexia no contexto escolar</i>	32
CAPÍTULO 2	37
INTERVENÇÃO PRECOCE	
<i>2.1-Preparar como? A escola na aprendizagem</i>	38
<i>2.2-A aprendizagem da consciência fonológica na intervenção precoce</i>	42
<i>2.3-Métodos fonológicos na base da intervenção precoce</i>	48
<i>2.4-Intervenção precoce – O que é feito em Portugal?</i>	56
CAPÍTULO 3	68
O IMPACTO DA DISLEXIA	
<i>3.1-Na escola</i>	69
<i>3.2-Na Sociedade</i>	72
<i>3.3-Na Família</i>	76
<i>3.4-As consequências desse impacto no indivíduo</i>	83
CAPÍTULO 4	90
HEREDITARIEDADE	
<i>4.1-Hereditariedade em Dislexia</i>	91
<i>4.2-A genética da Dislexia</i>	95
<i>4.3-Crianças em risco familiar de Dislexia</i>	101
<i>4.4-Compreender o risco de dislexia através de questionários</i>	105

CAPÍTULO 5	109
METODOLOGIA E OBJETO DE ESTUDO	
<i>Introdução</i>	110
<i>5.1-Problemática e justificação da escolha</i>	111
<i>5.2-Questão de partida</i>	112
<i>5.3-Objetivos</i>	113
<i>5.4-Descrição do Estudo</i>	113
Metodologia	114
Instrumento de recolha de dados	115
Procedimentos metodológicos	117
<i>5.5-Amostra</i>	119
Caraterização do contexto	121
Caraterização dos sujeitos	121
CAPÍTULO 6	123
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	124
CAPÍTULO 7	145
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
<i>7.1-Discussão dos resultados para o objetivo 1</i>	146
<i>7.2-Discussão dos resultados para o objetivo 2</i>	153
<i>7.3-Discussão dos resultados para o objetivo 3</i>	157
<i>7.4-Discussão dos resultados para o objetivo 4</i>	163
Conclusão e Reflexões para estudos futuros	165
Referências bibliográficas	174
Anexos	

Introdução

A capacidade de usar a linguagem falada e o código da escrita são dois dos atributos que vêm diferenciar o Homo Sapiens de todas as outras espécies do planeta. Porém, nem todos os indivíduos tem acesso a essas capacidades que são naturais para a maioria. A linguagem é uma capacidade natural, no entanto, a leitura tem que ser adquirida através de um ensino extensivo. Para muitos é um enigma que se resolve como um “abre-te sésamo”, no entanto, para uma percentagem da população portuguesa é uma habilidade difícil de adquirir de forma espontânea, já que se lhes apresenta como códigos indecifráveis. Sendo que o código da escrita é a base dos sistemas educacionais do mundo, as neurociências debruçaram-se sobre o estudo do desenvolvimento e funcionamento do cérebro, de modo a conseguirem explicar desde o funcionamento neuronal até ao comportamento do indivíduo. Assim, além de tentarem perceber como atuam os milhões de células nervosas no encéfalo e as suas conexões, foram também tentar compreender como é que este sistema reage perante os estímulos que lhe são dados através das relações humanas. Deste modo, a neurociência não se ficou apenas pelas causas da dislexia e foi ao encontro de entender como a intervenção precoce intervém no neurodesenvolvimento das crianças.

Ao longo da atividade como profissional e familiar de pessoas disléxicas fui ouvindo inúmeras histórias acerca de como os pais se reviam nas dificuldades e frustrações dos filhos aquando as tarefas de leitura e escrita. Eram crianças que, apesar da sua inteligência, não conseguiam ler ou adolescentes que não conseguiam alcançar o ritmo de leitura dos seus pares, onde muitas vezes a compreensão perante o que se lia era nula e para quem a escrita se mostrava difícil e penosa. Fui ouvindo as histórias de pais que se reviam nas dificuldades dos seus filhos e que, apesar de terem feito trajetos de sucesso, se sentiam miseravelmente culpados por terem transmitido as suas dificuldades aos filhos.

Todos esperam que os seus filhos tenham um fácil acesso ao código escrito, muitas vezes, apesar de serem bastantes inteligentes, sentem grandes dificuldades em descodificá-lo. O que para muitos envolve pouco esforço, para outros é uma árdua tarefa que os faz sentir frustrados e desapontados. Os pais interrogam-se sobre si mesmos, sentindo-se simultaneamente zangados e culpados.

Atualmente há evidências de que a dislexia é hereditária (DeFries, 1991 cit in Snowling, 2008, p.13) e está demonstrado que existe a possibilidade de, até 50%, um filho rapaz ser disléxico, se o seu pai for disléxico e cerca de 40%, se for herdado do lado da mãe. Alguns

autores defendem a possibilidade de uma rapariga ser afetada é menor. Também existem estudos que avaliam uma série de tarefas de linguagem em crianças com idade inferior a 5 anos, abordando o problema do diagnóstico precoce, em crianças que estavam “em risco” de dislexia por terem pai ou mãe disléxicos, apresentando-se com desempenhos mais fracos, comparando-as com os seus pares. Então, a literatura mostra-nos que é possível, bem antes da idade escolar, perceber se aquelas crianças estão em risco de dislexia, devido aos seus défices de linguagem e do processamento fonológico. Também outros estudos demonstram que através de questionários feitos aos pais sobre o seu percurso académico é possível entender se aquela criança estará em risco familiar de dislexia. Tenta-se, assim, estar atento às manifestações da dislexia antes das crianças começarem a falhar nas suas aprendizagens. O Ministério da Educação português avançou que 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, p.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, p.45). Sabendo que a dislexia pode ser herdada, é urgente uma resposta a estas crianças antes que sofram 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 sofrimento.” (Fernández & Torres, 1997, p.13).

É através do reconhecimento da importância da identificação precoce dos sinais de dislexia, de um diagnóstico atempado e de intervenção adequada que se pode responder de forma eficiente às necessidades destas crianças. Só deste modo é que se pode estar perante uma educação que se apresenta como inclusiva, onde a equidade e a qualidade chegam de igual modo a todos. Para isso, é necessário que sejam implementadas estratégias que venham identificar e remover todas as barreiras existentes que não levem ao sucesso da aprendizagem, ao desenvolvimento e à participação dos seus alunos.

A reflexão sobre as questões anteriores conduziu à definição dos objetivos teóricos e empíricos desta tese. Aprofundar o conhecimento em dislexia e o seu impacto contextual, entender a importância da intervenção precoce e abordar aspetos da hereditariedade em dislexia orientou a pesquisa bibliográfica. A sua síntese é sistematizada nos quatro capítulos que contemplam: a anatomia da dislexia, intervenção precoce, o impacto da

dislexia e a hereditariedade em dislexia. Neste sentido, é analisada a dislexia dentro das PAE, a sua neurologia, quem são as crianças mais vulneráveis para o risco de dislexia e os indicadores desta perturbação, aos quais *todos* devem estar atentos. A par disto, foi sistematizada a importância da intervenção precoce, abordando o papel da escola na aprendizagem da consciência fonológica, os métodos fonológicos como a base desta intervenção e o que é feito em Portugal. Uma vez que a dislexia se manifesta em muitos aspetos da vida do indivíduo, estudou-se o impacto que esta tem na escola, na sociedade, na família e salientou-se as consequências que esse impacto provoca no disléxico. Reconhecendo o impacto que a genética tem na dislexia, abordou-se a hereditariedade e a genética desta perturbação, referiu-se o efeito da história familiar como outro fator de risco para a dislexia e como se pode reconhecer essas crianças.

Partindo destes dados, o estudo empírico pretende entender de que forma as dificuldades no percurso escolar dos pais, com dificuldades específicas de aprendizagem de leitura e escrita, conduzem a uma maior atenção perante as dificuldades de leitura e escrita dos filhos. A partir de uma amostra inicial de 68 pais de crianças disléxicas, que vivem na área metropolitana do Porto, vai-se entender qual é a percentagem de pais que apresentaram DAE. Perante a amostra final, vai-se conhecer três realidades que se cruzam: a dos pais com dislexia, a dos filhos com dislexia e a atenção que os primeiros tiveram perante os seus filhos. Deste modo, vai ser possível analisar o impacto que esta perturbação teve quer nos filhos quer nos pais, quais as atitudes que os pais tomaram perante as dificuldades dos filhos e se a intervenção precoce foi uma medida preventiva destes pais.

A metodologia a utilizar foi a que se achou mais apropriada para responder aos objetivos a que este trabalho se propõe. Assim, optou-se por um método de investigação quantitativo já que parte de um "(...) processo de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador" (Freixo, 2018, p.171). O instrumento utilizado para a recolha de dados foi o inquérito por questionário, onde a bibliografia estudada serviu para desenvolver as três categorias a analisar: a história de dislexia das crianças, as atitudes dos pais para com elas e a história parental escolar.

Assim, neste quinto capítulo, além da metodologia a utilizar, identifica-se o problema e justifica-se a escolha da temática a estudar, a par disto são definidos os objetivos e faz-se uma caracterização da amostra, onde o local onde está inserida a amostra também é caracterizado pela sua importância.

No capítulo seguinte, apresenta-se e faz-se uma análise dos resultados dos questionários realizados.

No sétimo capítulo, discutem-se os resultados, que estarão organizados objetivo a objetivo, do primeiro ao quarto.

Para finalizar, apresenta-se a conclusão e as recomendações gerais.

Capítulo 1

A anatomia da Dislexia

A dislexia, uma perturbação de origem neurológica e a maior das PAE, afeta a alfabetização do indivíduo ao nível da descodificação, fluência e compreensão, apesar de apresentarem um quociente intelectual normal. Estas dificuldades podem ocorrer, independentemente, do nível escolar, problemas emocionais e sociais ou de meios socioeconómico-culturais desfavorecidos.

Aliado ao défice na consciência fonológica, estes indivíduos podem apresentar, concomitantemente, fraquezas nas funções executivas, o que vai dificultar a sua capacidade para o código da escrita.

Para que se proceda de modo preventivo para com esta perturbação, é necessário estar-se atento a certas características que tornam determinadas crianças vulneráveis para o risco de dislexia, mesmo antes de iniciarem a aprendizagem da leitura e escrita. Após alguns meses de aprendizagem da leitura e escrita, existem muitos indicadores que levam a perceber se se está perante um indivíduo com esta perturbação, onde a rápida identificação e apoio prestado conduz à minimização desta problemática.

1.1- Uma breve revisão sobre a definição de Dificuldades Específicas de Aprendizagem

A definição de Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEA) foi evoluindo ao longo do tempo, uma vez que nem sempre o seu conceito foi o que mais agradou a pais e investigadores. Este conceito começou por defender a ideia de que as dificuldades estariam ligadas a uma lesão cerebral - mas não foi bem aceite pelos pais das crianças -; posteriormente evoluiu para a ideia de que seria uma lesão cerebral mínima, nos anos sessenta, mas também não agradou. Em 1962, foi proposta uma nova terminologia por Samuel Kirk: Dificuldades de Aprendizagem (DA) -, e a sua aprovação foi do agrado de todos os seus intervenientes. Desde esta data, até à atualidade, muitas outras definições foram surgindo, porém salienta-se que esta definição ainda se encontra bastante atualizada, já que para este autor, as DA caracterizam crianças que (...) apresentam discrepância entre o seu potencial de aprendizagem e o de realização; caracterizam crianças que apresentam atraso académico, não tendo este nada a ver com deficiências sensoriais, precisando apenas de métodos diferenciados de aprendizagem, visto os métodos tradicionais não terem dado resposta à sua progressão.” (Kirk, 1962, cit in Serra, Nunes & Santos, 2005, p. 8). Assim, pode constatar-se que a definição de Kirk se centrava em critérios em que as crianças tinham de apresentar: inteligência normal, mas fracasso a nível académico; discrepância entre rendimento e capacidade; transtornos nos processos psicológicos; possibilidade de exclusão destas crianças.

Apesar de todas as definições que surgiram após a de Kirk, ainda se está longe de alcançar um consenso total relativamente à sua definição, uma vez que a enorme complexidade do que se está a tratar ainda não conseguiu um acordo por parte de todos os especialistas. Porém, a mais requerida pela literatura especializada, de acordo com Correia (2004), é a defendida pelo *National Joint Committee of Learning Disabilities* - (NJCLD, 1987 cit. in Correia, 2008, p. 372):

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na perceção social e nas interações sociais

podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.

Em Portugal, existem vários autores que abordam as Dificuldades de Aprendizagem Específicas - chamam-se específicas, uma vez que a dificuldade em aprender não é generalizada - e cujas definições seriam possíveis. Um dos possíveis conceitos é o defendido por Correia, quando sentiu a necessidade de entender a razão pela qual vários alunos, que aparentavam ser normais, falhavam nas suas atividades académicas, especificamente nas áreas da leitura, escrita e cálculo, apesar do potencial intelectual que estes apresentavam. A definição elaborada por Miranda Correia vai de encontro às que encontramos na literatura internacional, 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, percetivos, 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 estas ocorrerem em concomitância com elas e podendo, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (Correia, 2008, p. 46).

Assim, para Correia, pode constatar-se que uma criança possui DAE quando apresenta discrepância entre as suas capacidades e os resultados académicos e, apesar de possuir as mesmas condições que os seus pares - a mesma estimulação, ensino e idade -, não consegue acompanhar a escola com a mesma progressão.

O conceito das DAE tem vindo a tornar-se mais claro. Lopes (2005) refere que as DAE dizem respeito "(...) a um grupo de indivíduos que apresenta uma discrepância significativa entre aquilo que é esperado em função da idade e aquilo que efetivamente realizam em

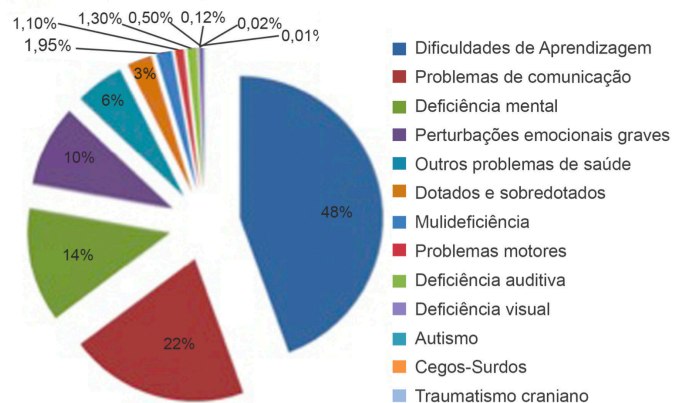
termos académicos” (p.24). Segundo o autor, este termo tem sido aplicado a crianças que apresentam um Quociente Intelectual (QI) normal, mas que, no entanto, apresentam igualmente sub-realização escolar, nem que seja numa área apenas. Portanto, o termo é aplicado a crianças que não apresentam deficiência visual, auditiva ou motora, deficiência mental, perturbação emocional ou que não possuam 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” (Silva, 2015, p.13).

Uma referência internacional para o diagnóstico de casos clínicos de perturbações de aprendizagem, e muito estimada pelos especialistas na área, é o DSM-V, Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V), da American Psychiatric Association. O diagnóstico de Perturbações de Aprendizagem Específicas (PAE) - termo utilizado atualmente - classifica as dificuldades dos indivíduos de acordo com as suas competências académicas: perturbação com défice na leitura, na matemática e na expressão escrita. Para tal, são tidos como referência quatro critérios de diagnóstico que se baseiam na história clínica do indivíduo - ao nível do desenvolvimento, médico, familiar e escolar -, em relatórios fornecidos pela escola e numa avaliação psicoeducacional do indivíduo. Os critérios de diagnóstico baseiam-se: nas dificuldades em aprender e usar as capacidades académicas, que persistiram pelo menos 6 meses após as intervenções feitas para colmatar essas mesmas dificuldades; nas capacidades académicas afetadas que se encontram substancial e quantificavelmente abaixo das que são esperadas para a idade cronológica do indivíduo e que o estão a afetar no desempenho académico e na vida quotidiana, na altura em que as dificuldades de aprendizagem se manifestam. As dificuldades começam durante os anos escolares, mas podem manifestar-se completamente apenas quando as exigências para determinadas tarefas excedem as capacidades cognitivas do indivíduo -; por fim, estas dificuldades não são explicadas por outras incapacidades como a intelectual, perturbações sensoriais, auditiva e visual não corrigidas, outro tipo de perturbação, falta de instrução da língua académica ou educacional adequada (APA, 2015, p. 37).

É de salientar que estes conceitos surgiram da necessidade que se sentia em compreender porque alunos “normais” não vingavam no percurso escolar. Apesar das PAE não serem

consideradas “deficiências”, as suas características interferem com a aprendizagem do código da leitura/escrita e do cálculo.

É importante alertar para o facto de que, dentro de uma sala de aula, as PAE apresentam uma maior taxa de prevalência (48%), comparativamente com as outras perturbações. (1999, Cruz, cit. in Coelho, 2014, p. 2). Estas abarcam todas as dificuldades de aprendizagem específicas, isto é, “(...) as que possuem definições exclusivas, causas próprias e características muito particulares.” (1999, Cruz, cit. in Coelho, 2014, p. 2). Deste modo, são designadas como *Dislexia*, *Disortografia*, *Discalculia*, e a *Disgrafia*. Neste sentido, é necessário que todos estejam atentos a esta perturbação que é invisível e que leva a comportamentos compatíveis com insucesso escolar.



1. 2 - As manifestações das PAE com foco na Dislexia

As Perturbações de Aprendizagem Específicas (PAE) ainda condenam milhares de alunos ao insucesso escolar, uma vez que é inexistente o apoio que estes alunos recebem (Correia, cit. in Serra et al, 2005, p. 10). Para que isto não aconteça é imperativo que se entenda que, tal como se referiu, anteriormente, no DSM-V, as PAE são perturbações específicas na leitura, na escrita, na grafia e/ou na aritmética, em crianças que possuem uma inteligência normal ou acima da média e que falham a nível académico. Por outro lado, as crianças que as possuem podem apresentar desempenhos brilhantes em algumas áreas e umas ideias “fora da caixa”. No entanto, esta discrepância entre o que “podem e o que conseguem fazer”, isto é, entre o seu potencial e o que são capazes de alcançar, levam-nas a fracassar na escola e na vida.

Estas dificuldades são características comuns num grupo de indivíduos, especialmente em crianças. No código da escrita (leitura e escrita) apresentam omissões, inversões e confusões. Simultaneamente, podem apresentar, em comorbilidade com esta perturbação, hiperatividade e/ou défice de atenção do tipo misto e ou combinado. Ou seja, são indivíduos

que incapazes de selecionar estímulos corretos, “(...) 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 PAE, apesar de possuírem uma otimização visual e auditiva, apresentam dificuldades no processamento e tratamento da informação sensorial recebida, imprescindível à aprendizagem “(Silva, 2015, p. 15). A par disto, o diagnóstico de dislexia destas crianças pode compreender outras características que vão dificultar a sua aprendizagem da leitura, escrita e matemática, como por exemplo: a baixa velocidade de processamento no acesso ao léxico mental, problemas de memória a curto ou longo prazo, problemas psicomotores, psicolinguísticos, emocionais, entre outros. Reflexo de todos estes problemas, “(...) os dados mais recentes da investigação têm vindo a revelar que as dificuldades de compreensão são uma consequência dos problemas para ler palavras com precisão e fluência e não uma característica primária da dislexia (Hulme & Snowling, 2009, cit. in Vale, Sucena & Viana, 2011, p. 46).

A leitura e a escrita são vistas como uma aptidão natural que é adquirida na infância, como um *abre-te sésamo*, que faz parte intrínseca da nossa existência e que está garantida a sua aquisição por todos nós. Porém, esta é uma crença que não corresponde à verdade, visto que “um número substancial de rapazes e de raparigas bem-intencionados - incluindo alguns muito inteligentes - sente significativas dificuldades em aprender a ler, não se ficando tal a dever a qualquer falha sua deliberada” (Shaywitz, 2008, p. 13). Este problema persistente traduz-se, de acordo com o DSM-V, em Perturbações das Aprendizagens Específicas, com défice na leitura (dislexia). As PAE com défice na leitura (*dislexia*) são as que mais se encontram no contexto educativo. O estudo feito por Vale, Sucena e Viana veio determinar, em Portugal, a taxa de prevalência da dislexia em crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico. O estudo realizado com crianças do 2º, 3º e 4º ano veio-nos indicar que a prevalência desta perturbação no português europeu é de 5,44%, valor cujas autoras dizem que se enquadra nos intervalos de prevalência, recentemente divulgados, noutros países (Vale et al, 2011, p. 45).

Para a comunidade científica, a definição que melhor descreve esta perturbação é a apresentada pela Associação Internacional de Dislexia (IDA) 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, p. 4).

Outra das definições usada pelos técnicos da área é a que consta no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V), da American Psychiatric Association (APA):

Dislexia é um termo alternativo usado para referir um padrão de dificuldades de aprendizagem que se caracteriza por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, descodificação e capacidades de soletração pobres. Se o termo dislexia é usado para especificar este padrão particular de dificuldades, é também importante especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático.

Ou seja, esta dificuldade de origem neurobiológica é caracterizada por problemas na ortografia, no reconhecimento de palavras precisas e/ou fluentes e pelo seu défice ao nível da consciência fonológica. Para Fonseca, esta dificuldade ocorre em “(...) crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente” (Fonseca, 1999, cit. in Coelho, S.D.). De facto, as crianças com dislexia compreendem a palavra falada e adoram que lhes contem histórias, no entanto, não conseguem decifrar essas palavras quando estas se apresentam codificadas pela forma escrita. Isto deve-se ao défice no componente fonológico da linguagem que afeta negativamente a forma como o indivíduo é capaz de relacionar o grafema/fonema, de manipular os sons e de os armazenar, para que sejam, posteriormente, recuperados em palavras (Adlof S. & Hogan T., 2018, p. 763). Desta forma, o que se confirma é que, segundo Castro e Gomes 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, 2013, cit. in Prata, 2018, p.40). Isto traduz-se, conseqüentemente, numa leitura de palavras imprecisa ou lenta e esforçada. Concomitantemente, de acordo com Snowling, podem ser observados outros défices que interferem com as habilidades da alfabetização como a memória verbal de curto prazo, a

memória de trabalho, as funções executivas, a nomeação verbal, a nomeação automatizada rápida, entre outros (Snowling, 2004, p. 35). Apesar da consciência fonológica e da memória verbal de curto prazo serem as dificuldades relatadas de forma mais consistente, há evidências de que as crianças disléxicas tem também dificuldades noutros domínios. A dificuldade na memorização dos meses do ano ou das tabuadas são fruto de problemas com a aprendizagem verbal de longo prazo, assim como, as dificuldades em “encontrar palavras” derivam da dificuldade na recuperação de informações fonológicas da memória de curto prazo, ao que chamamos *nomeação* (Snowling, 2004, p.16). Estas crianças são menos capazes na nomeação de cores, objetos, letras e números.

Entende-se então a importância das funções executivas - que são um grupo de processos cognitivos que são evocados – e que, tal como a memória de trabalho - influenciam a leitura, pois estão envolvidas na estratégia usada no momento em que se manipulam os sons, as letras, as palavras, as frases e os textos captados visualmente. A memória de trabalho assume uma grande importância, pois é “(...) um sistema de armazenamento com capacidade limitada, que mantém e processa informações verbais e visuo-espaciais, com o objetivo de dar apoio aos processos cognitivos, promovendo uma interface entre a percepção, memória a longo prazo e ação” (Medina, G. et al,2018). É esta que retém a informação na mente, durante um período de tempo, para a podermos utilizar em prol da resolução de um problema de matemática, de um questionário em português, de entre outras tarefas. A par disto, a memória de trabalho também “(...) é capaz de se dedicar mais às tarefas de análise sintática, à função semântica de cada palavra na frase e na forma como as frases se integram naquele contexto, contribuindo, assim, para a compreensão do material lido” (Souza et al, p. 2019). Por sua vez, a nomeação automatizada rápida (RAN) está envolvida na administração do tempo de resposta a cada elemento da leitura. Se a RAN para a nomeação de letras e números for baixa, a velocidade de leitura estará comprometida.

Ser um bom leitor envolve mais do que a leitura de palavras e frases. A compreensão leitora, que advém de uma leitura precisa e eficiente da palavra e da compreensão da linguagem, abrange todo um conhecimento e capacidades linguísticas necessárias para um ouvinte compreender/interpretar um texto, incluindo o vocabulário, o processamento semântico, a inferência ou o significado mais profundo daquilo que é lido. Crianças com um défice fonológico também apresentam outras objeções em aspetos da linguagem como a morfologia, a sintaxe e o discurso (Adlof S., Hogan T., 2018, p. 763).

Portanto, a dislexia tem a sua natureza em défices ao nível da consciência fonológica, independentemente do quociente de inteligência que esses indivíduos apresentam. Muitas vezes, acontece que estes indivíduos, nos testes de inteligência, apresentam desempenhos superiores nas funções não verbais, comparando com as verbais, ou seja, está-se perante um QI não verbal/de realização superior ao QI verbal (Coelho, 2014, p. 20). Apesar do conceito de dislexia estar estabilizado, ainda existe muita desinformação sobre o que é esta perturbação, sendo que ainda há quem faça paralelismos entre o nível intelectual do indivíduo e esta perturbação. Neste sentido, salienta-se que não há correspondência entre esta perturbação e o nível intelectual do indivíduo, podendo estes indivíduos alcançar grandes feitos em áreas que não envolvam o código da leitura/escrita. Deve-se é evidenciar que, 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” (Silva, 2015, p. 18).

Tal como acontece na aprendizagem no código da leitura, também no código da escrita, a criança quando entra para a escola ainda não tem noção de que os aspetos fonológicos da linguagem oral se vão relacionar com o código da leitura/escrita. Portanto, quando inicia a escrita vai perceber que está a entrar num novo sistema onde vai ter que entender as novas regras e dar importância a vários aspetos que até então lhe eram insignificantes.

Quando uma criança apresenta dificuldades metalinguísticas, especialmente ao nível da consciência fonológica, onde não consegue fazer corresponder os elementos fonéticos da fala e dos elementos grafémicos da escrita, vai ter repercussões também na expressão escrita (*disortografia*). Tal como a leitura, esta perturbação também se enquadra nas Perturbações de Aprendizagem Específicas, e faz-se sentir na dificuldade inesperada da escrita. Esta manifesta-se nos erros da escrita e não na grafia da palavra. Deste modo, entende-se que uma criança que possua disortografia não tem que ter, obrigatoriamente, disgrafia. Na realidade, quando o indivíduo não consegue decodificar corretamente a palavra vai, conseqüentemente, cometer imensos erros na codificação. A tipologia de erros abarca: - omissões, adições, substituições, inversões de sílabas e de letras, erros lexicais e complexos, fruto da enorme dificuldade em relacionar o som e o grafema correspondente. Além destes erros, para Serra (2008), as manifestações mais comuns são palavras mal estruturadas, inacabadas, com falta de elementos; repetição de palavras; vocabulário restrito; linguagem empobrecida; erros de pontuação e concordância; expressão das ideias

em estilo telegráfico e articulação incorreta das ideias. A nível gramatical, há dificuldades em “categorizar, identificar categorias gramaticais, dividir orações, compreender noções temporais e utilizar, corretamente, os tempos verbais” (Serra, 2008, cit. in Pinto, 2012, p.12). A disortografia envolve a alteração da transmissão do código linguístico, visto que, na formulação e na sintaxe, o indivíduo apresenta imensas dificuldades em organizar e expressar os seus pensamentos, de acordo com as regras gramaticais em vigor. Serra defende que a disortografia “(...) 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, p. 14). Deste modo, compreende-se que esta é uma alteração que pode provocar a total ininteligibilidade dos escritos.

A disortografia envolve uma tipologia de erros que está dividida em três grandes categorias: erros por substituição - trocas fonológicas - (vazia/fazia; gafeteira/cafeteira); erros por não cumprimento de regras lexicais (também/também; bonbo/bombo, algidar/alguidar) e, erros de memória visual (abilidade/habilidade, troussesse/troussesse). A par destes, também existem erros fonológicos por: omissão (atlatico/atlântico; adominal/abdominal; trasporte/transporte); inserção (aleguidare/alguidar; embelema/emblema; probolema/problema); complexos, quando existe mais que um erro na mesma palavra (ajoejo/azulejo; ovesse/houvesse; amaicha/ameixa; cerrejaira/cerejeira; encinare/ensinar; fulotoar/flutuar; embalema/emblema; e, também, por falta de acentuação (ingles/inglês; atlantico/Atlântico. De acordo com Torres e Fernández (2001), estão implicados dois processos básicos nos mecanismos da escrita ao nível ortográfico. O primeiro baseia-se num “(...) processo de simbolização, que pressupõe a utilização dos fonemas com símbolos auditivos. Este processo exige um funcionamento adequado da perceção auditiva, para permitir a diferenciação dos diversos sons que constituem os fonemas de uma palavra” (Pinto, 2012, p. 12). O segundo parte de “(...) processo de simbolização, que implica a utilização de sinais gráficos (grafemas) correspondentes aos fonemas. Este processo requer a intervenção da perceção auditiva, visual e espacio-temporal, para que é necessário um determinado grau de maturação dos mesmos” (Pinto, 2012, p. 12).

Tal como foi explicado em relação à dislexia, também a disortografia tem como base o défice ao nível da consciência fonológica. Sabe-se que para se entender o fonema/grafema

é necessário adquirir a consciência fonológica, uma vez que “(...) se trata da competência metalinguística que possibilita o acesso consciente ao nível fonológico da fala e à manipulação cognitiva das representações neste nível. O contacto com a linguagem escrita possibilita o desenvolvimento desta capacidade, sendo que este desenvolvimento auxilia nos níveis mais avançados de leitura e escrita. (Fernández et al, 2010) Neste sentido, alguns autores defendem que a aprendizagem da leitura/escrita por crianças que estão a iniciar o seu percurso académico tem mais sucesso se estas compreenderem o princípio alfabético, manipulando a informação que obtém através da habilidade da descodificação do grafema/fonema. Assim, esta dificuldade “(...) no mecanismo de conversão letra-som, ocasionando os chamados erros de natureza fonológica e ortográfica, características da disortografia (...)” (Fernández et al, 2010) seria mais facilmente ultrapassável.

Assim, entende-se que a disortografia se prende com a enorme dificuldade em fixar a forma da palavra e que se traduz em erros típicos fonológicos como a substituição, a omissão e a inversão de grafemas. A par disto, também se verifica na segmentação de palavras, no apoio da oralidade na escrita e na grande dificuldade na produção de textos. Estas dificuldades são fruto de uma ineficaz conversão letra/som que vai, conseqüentemente, interferir nas funções auditivas superiores e nas habilidades linguístico-percetivas. “A disortografia quando não está associada ao quadro de dislexia do desenvolvimento ou distúrbio de aprendizagem é rara. Entretanto, muitos escolares apresentam alterações na escrita, decorrendo esta da escola não enfatizar o ensino da ortografia pela frágil fundamentação teórica e prática de seus educadores. Muitos alunos têm na escola a sua principal fonte de contacto com a linguagem escrita e, considerando que muitas metodologias atuais de alfabetização não utilizam procedimentos de correção e ensino eficazes da escrita, estas acabam por manter os alunos em situação de desconhecimento da ortografia “(Fernández et al, 2010).

É, então, necessário salientar que estas perturbações “(...) são vitalícias, mas o curso e expressão clínicos são variáveis, dependendo, em parte, das interações entre as exigências das tarefas do meio envolvente, o alcance e gravidade das dificuldades de aprendizagem do indivíduo, as capacidades de aprendizagem do indivíduo, as comorbilidades e os sistemas de suporte e intervenções disponíveis” (Serra, 2005, p.14). Deste modo, é preciso que pais, educadores, professores, escolas e todos os técnicos responsáveis por estas crianças estejam atentos e os conduzam no caminho do sucesso.

As PAE também se refletem na aritmética, ou seja, envolvem uma dificuldade de aprendizagem que impede os indivíduos de desenvolver conceitos numéricos básicos essenciais para a aquisição da matemática. Esta é uma “(...) linguagem simbólica que engloba números, forma, acaso, algoritmo e mudança” (Vaan De Walle, 2004 cit in Zerafa, 2015, p.1179). No nosso quotidiano interagimos frequentemente com informação quantitativa, por isso é necessário que ela signifique algo para os indivíduos. Alguns investigadores referem que “os seres humanos nascem com a capacidade de “responder às propriedades numerosas do seu mundo visual” (Butterworth, 2005, p. 5) mas outros defendem que “(...) elas nascem com um senso de numerosidade aproximada, mas as numerosidades exatas são formadas posteriormente, através do uso da linguagem (Lemer et al, 2003 cit. in Zerafa, 2015, p.1179). Portanto, entende-se que a base da numeracia e da matemática é a numerosidade.

Esta perturbação, de origem neurológica, interfere negativamente com as competências de matemática em alunos que não tem outro tipo de dificuldade, porém, é de salientar que nem todos os alunos com PAE têm dificuldades com números, pois alguns, com graves dificuldades no tocante à leitura, possuem fortes “skills” na matemática. Apesar de não existirem estudos que ponham lado a lado a dislexia e a discalculia através de neuroimagens, “(...) a comorbilidade entre dislexia e discalculia é surpreendentemente alta” (Peters, Bulthé, Daniels, Op de Beeck, & De Smedt, 2018). A prevalência desta perturbação é 3 a 6% da população (Price & Ansari, 2013, cit. in Álvarez C.; Brotóns, 2018, p. 2). De acordo com a APA, é caracterizada por “(...) problemas no processamento de informação numérica, aprendizagem de factos aritméticos e realização de cálculos precisos e fluentes” (2015, APA, p. 38). Esta perturbação resulta da dificuldade que os indivíduos com discalculia têm em não conseguir “sentir os números”, apresentando, assim, dificuldade em dominar o simples conceito de número, pouca capacidade em estimar, de compreender, de modo intuitivo, o mecanismo da numeração ou do cálculo. A par disto, apresentam dificuldades em: subitizar, recordar números de factos, contar para trás, entender e aplicar o conceito de tempo, reter o vocabulário matemático, utilizar corretamente símbolos numéricos, entender dinheiro, sequências para a frente e para trás, observar padrões numerosos, aplicar conceitos, factos ou procedimentos matemáticos e realizar, de forma precisa e fluente, os problemas quantitativos (Dowkwer, 2004, Geary 2004 cit. in Zerafa, 2015,1170, APA, 2015, p. 36). Pessoas com discalculia “(...) contam pelos dedos para adicionar números de dígito único em vez de recordar o facto matemático como fazem os

seus pares, perdem-se no meio do cálculo aritmético e podem trocar procedimentos” (APA, 2015, p. 36).

A discalculia vai interferir com a compreensão dos enunciados dos problemas; muitas crianças precisam de mais tempo para conseguirem compreender qual é a operação que necessitam utilizar e muitas não conseguem realizar uma operação básica. Tal como acontece na dislexia, estas crianças apresentam um ritmo de trabalho lento, que nada tem a ver com a desmotivação, a preguiça ou desinteresse. Estas dificuldades levam as crianças a ficarem ansiosas, desmotivadas e a terem medo de errar. O medo de fracassarem está diretamente ligado à pressão sentida por parte dos pais, colegas e professores. Fruto disto, as crianças com discalculia podem apresentar uma fobia à matemática.

De acordo com Álvarez & Brotóns (2018), apesar de possuir uma elevada incidência, a discalculia recebeu menos atenção que a dislexia, por parte da comunidade científica (Álvarez & Brotóns, 2018, p. 2). É de salientar que esta perturbação pode interferir não só nas aprendizagens académicas, como também nas atividades do quotidiano que envolvem o cálculo matemático.

A disgrafia é uma perturbação que está relacionada com a caligrafia, em crianças que não apresentam dificuldades perceptivo-motoras, que possuem uma inteligência pelo menos na média e sem alterações neurológicas. Esta dificuldade prende-se com a destreza mecânica da escrita, ou seja, com a desenvoltura motora ou com o desenvolvimento psicomotor geral que vai interferir, conseqüentemente, com a linguagem escrita. Neste âmbito, Monedero diz que “(...) a escrita é a transmutação da linguagem em gestos motores. A aprendizagem é necessária porque os gestos a utilizar não ficam ao arbítrio do escrevente. Dependem da sua prévia admissão enquanto tal. Só desta forma é possível que a escrita tenha um valor de comunicação interpessoal” (Monedero, cit. in Serra, Nunes & Santos, 2005, p.13).

Esta perturbação pode derivar de fatores como a alteração espacio-temporal, alterações da lateralidade, transtorno do esquema corporal e, alterações da linguagem: défices auditivos, visuais ou gnósticos. Nem sempre estes fatores estão associados à mesma pessoa, mas podem ter várias formas de combinação, o que vai levar a transtornos da qualidade da escrita. Neste sentido, podem-se verificar: transtornos da forma da letra, palavras e da impressão da escrita; alterações nos espaços entre as letras de uma palavra; inclinação defeituosa; problemas na direcionalidade da forma das letras; ligamentos defeituosos entre elas; vários garatujos; repetições desnecessárias, entre outros. Não se pode confundir a disgrafia com disortografia, já que a primeira está relacionada com o processo motor de simbolização.

Concomitantemente, os indivíduos com PAE 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. 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. O bloqueio intelectual - a que o leva o medo - perante a realização da tarefa (anorexia intelectual) leva a que a criança se recuse a aprender, bloqueie e perca a curiosidade. Isto advém do risco que a criança sente. Ela não arrisca, porque tem medo de errar e de cair no ridículo. Aqui entra a relação entre a emoção e a cognição. Portanto, muitas vezes estas crianças já armazenaram memórias negativas daquelas tarefas e, voltar a recalcar, a sentir dor com essa lembrança, faz com que a criança se recuse a realizar determinadas tarefas. Este bloqueio pode estar ligado ao comportamento do desamparo aprendido. Isto é, o organismo já suportou tantas vezes estímulos dolorosos que já não consegue evitar “não dar o salto” para a mudança. Possivelmente, aprendeu que não consegue controlar a situação e, por isso, não toma atitudes para evitar que esse estímulo seja negativo, neste caso, a tarefa. Claramente, que este comportamento leva a uma baixa autoestima, à desmotivação e a uma percepção sobre a sua inteligência que não é real. Neste sentido, a PAE “(...) está associada a um risco aumentado de ideação suicida e tentativas de suicídio em crianças, adolescentes e adultos.” (2014, DSMV, p. 83).

É importante salientar que a PAE “(...) é vitalícia, mas o curso e expressão clínicas são variáveis, dependendo em parte das interações entre as exigências das tarefas do meio envolvente, o alcance e gravidade das dificuldades de aprendizagem do indivíduo, as capacidades de aprendizagem do indivíduo, as comorbilidades e os sistemas de suporte e intervenções disponíveis” (2014, DSMV, p. 83).

1. 3 - A neurobiologia da dislexia

As dificuldades que levam tantas crianças a falharem as suas aprendizagens são descritas pela American Psychiatric Association como perturbações ao nível do neurodesenvolvimento, intercessionando fatores neuropsicológicos, processos de aprendizagem e socioculturais (Álvarez C., & Brotóns, 2018, p. 1). Para se ter uma leitura eficaz é necessário que haja um bom desenvolvimento entre as múltiplas estruturas e áreas cerebrais que estão ligadas à linguagem, à visão, à atenção e ao pensamento. Para se

entender a dislexia é necessário entender quais as causas internas ao indivíduo e os fatores que podem facilitar a aprendizagem.

De acordo com Friend, DeFries e Olson, a dislexia é um distúrbio altamente hereditário, com uma hereditariedade de aproximadamente 60%, que ocorre em famílias (Friend, DeFries & Olson, 2008, cit. in D’Mello A., Gabrieli J., 2018, p. 798). Também a literatura nos revela que uma criança com dislexia pode ter no mínimo um familiar próximo com dificuldades no código da 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, p. 27).

Atualmente, sabe-se que as PAE derivam de fatores neurológicos. De facto, a dislexia, hoje em dia, já não está escondida e não é só visível para quem tem que viver com os seus efeitos. Quando se é diabético uma simples análise ao sangue comprova que se tem esta doença, quando se parte uma perna uma simples radiografia permite-nos ter uma prova. Agora, já é visível mostrar imagens sobre a causa da dislexia. Sabe-se, hoje-em-dia, onde e como é que a dislexia se manifesta no cérebro, com o recurso às técnicas imagiológicas, que nos demonstram o funcionamento do cérebro (Shaywitz, 2008, p.14). É através das ressonâncias magnéticas e dos eletroencefalogramas, que sabemos quais as diferentes partes do cérebro que desempenham funções específicas, também as técnicas de neuroimagem e o estudo com crianças com PAE, nos “(...) proporcionaram dados relevantes sobre a relação existente entre o desenvolvimento neuroanatômico do cérebro e o desenvolvimento de processos cognitivos básicos para a leitura e a matemática, além de destacar as principais causas implicadas no Transtorno de Aprendizagem Específico com dificuldades na leitura e na matemática” (Shaywitz, 2008,p.2). Portanto, hoje em dia passamos a ser capazes de compreender como é que as ramificações desta perturbação se processam no cérebro, afetando não só a leitura, mas também, “(...) um leque de outras importantes funções, incluindo a capacidade de soletrar palavras, para aceder a palavras guardadas na memória, para as articular e para recordar certos factos” (Shaywitz, 2008, p.15).

Estes recursos demonstram, então, que em leitores debilitados existe uma rutura dos sistemas cerebrais no hemisfério esquerdo do cérebro, responsável pela linguagem. Este

hemisfério é constituído pelo lóbulo frontal, temporal, parietal e occipital. Para que a magia da leitura aconteça todas as regiões devem trabalhar em conjunto como um sistema. Porém, cada zona tem a sua própria importância para as operações da leitura, tal como o processamento fonológico, a deteção visual das palavras ou o apuramento do seu significado. Então, o córtex occipitotemporal esquerdo é importante para o processamento visual automático de sequências de caracteres de texto ou impressão (McCandliss, Cohen & Dehaene, 2003, p. 294), assim como, para a forma das palavras (vs. objetos, rostos e outras perceções visuais). Neste sentido, esta região é referida como a área visual da forma da palavra (VWFA), ou seja, faz as representações dos sons em grafemas. A par disto, também é responsável pelas pseudopalavras. O córtex temporoparietal está relacionado com a aprendizagem da leitura, mais especificamente com o desenvolvimento das habilidades fonológicas, no acesso ao léxico e na compreensão leitora. Também se estabelece com a leitura de palavras ou pseudopalavras incomuns, que necessitam de uma decodificação baseada em regras. De acordo com D’Mello e Gabrieli, o papel do córtex frontal inferior é mais complexo do que o córtice occipitotemporal, visto que tem sido associada a muitos aspetos da linguagem e da leitura, incluindo a memória de trabalho verbal, fonológica, processamento semântico, leitura silenciosa e planeamento de fala (Ficz & Petersen, 1998, Poldrack et al, 1999, Price, 2012, cit. in D’Mello & Gabrieli, 2018, p.798-800).

Quando os disléxicos tentam converter as letras em sons, ocorre uma falha no circuito neuronal, aparecendo assim a explicação física para esta perturbação. De acordo com D’Mello e Gabrieli, as “(...) alterações na ativação neural durante uma tarefa podem ser localizadas em regiões específicas do cérebro, identificando a localização dos circuitos subjacentes à leitura” (D’Mello & Gabrieli, 2018, p. 798). Para Shaywitz, “tendo identificado as redes neurais envolvidas na leitura e a localização anatómica do défice existente na dislexia, há um alvo a considerar na intervenção na leitura: a área responsável pela identificação da forma da palavra” (Shaywitz, 2008, p. 109). Neste sentido, não há dúvidas de que pessoas com esta perturbação não tem certas áreas do cérebro ativas. Posteriormente, vai-se entender melhor como funciona um cérebro disléxico.

Após compreender-se que a dislexia tem origem neurológica, é necessário saber que há fatores externos que dificultam ainda mais a aprendizagem. Os fatores socioculturais levam à natural dificuldade da aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, ao abandono

escolar. Elementos como a instabilidade familiar ou um código linguístico peculiar, assim como a privação sociocultural ou valores e estratégias educativas não adequadas podem favorecer o aparecimento de obstáculos a uma boa aprendizagem. A par destes fatores, os institucionais, são bastante perigosos para indivíduos com esta perturbação. Ou seja, deficitárias condições - ao nível do lugar ou do processo de ensino - dificultam a aprendizagem automática. Neste sentido, é pertinente que todos os locais de ensino entendam e estejam seguros dos métodos de ensino que vão proporcionar, correndo o risco de não serem os mais adequados - ou até perigosos - para responderem a todos os alunos. A par do método de ensino, também é bastante importante salientar a relação entre o professor/aluno. Sabe-se que a empatia criada ajuda à comunicação, à transmissão de conhecimento e à motivação, elementos necessários para um processo de aprendizagem mais harmonioso.

Toda a evolução imagiológica levou a uma melhor compreensão das questões levantadas em relação à dislexia. Deste modo, é possível diagnosticar “(...) precocemente a dislexia e fazê-lo de forma precisa, a fim de estabelecer intervenções eficazes para que as crianças disléxicas cheguem à idade adulta sentindo-se confiantes e capazes de atingir o seu potencial” (Shaywitz ,2008, p.101). Com isto, pretendeu-se ajudar a levantar o véu sobre as raízes da dislexia para que a generalizada ignorância acerca da verdadeira natureza da dislexia não venha a ser o maior obstáculo de uma criança em relação ao seu potencial e ao seguimento dos seus sonhos (Shaywitz ,2008, p.101).

A neurociência da leitura

O desenvolvimento da neuroimagem funcional nas últimas décadas levou a que pudesse ser estudado o cérebro de maneira não invasiva. Assim, 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, p. 104). Deste modo, já é possível perceber-se como funciona o cérebro de um disléxico perante os mecanismos da leitura.

Perante isto, necessitamos inicialmente de compreender como funciona o cérebro de um normoleitor, para compreendermos as diferenças para com um cérebro disléxico. Para tal, é necessário ter-se em conta que a leitura é a decifração de um código - independentemente de quem o está a transformar ser um indivíduo disléxico ou alguém

com uma leitura proficiente - que transforma a palavra escrita - o grafema - num código que o cérebro descodifica. Hoje em dia, sabem-se quais são os sistemas neurais que se ativam quando um indivíduo transforma os grafemas em fonemas, independentemente de ser disléxico ou não, graças à imagiologia cerebral.

O cérebro é constituído por dois hemisférios, o direito e o esquerdo. Cada um está dividido em quatro lobos ou secções: frontal, occipital, temporal e parietal. O hemisfério esquerdo está, classicamente, associado à linguagem. Os dois hemisférios comunicam entre si através de um tecido - massa branca - constituído por axónios das células nervosas, ao qual chamam corpo caloso. Este corpo transporta as mensagens de um hemisfério para o outro. A parte cerebral responsável por criar estas mensagens e por ser o corpo de comando é a chamada massa cinzenta. O cérebro é também constituído pelo cerebelo que tem a função de controlar o movimento e a coordenação.

Com os estudos feitos, recorrentes à técnica de imagiologia (RMf e eletroencefalograma), foi possível identificar-se que existem pelo menos dois percursos neurais responsáveis pela leitura. Estes circuitos situam-se no hemisfério esquerdo, sendo este o responsável pela linguagem, ficando ativo quando lemos. Quando um normoleitor lê ativam-se sistemas cerebrais que se situam na zona posterior e anterior do lado esquerdo do cérebro, sendo as zonas responsáveis pelo processamento visual e por transformar letras em sons da linguagem e extrair o seu significado (Shaywitz, 2008, p.90). Ou seja, num estudo em que Pegado colaborou, viram "(...) um aumento das respostas na região ortográfica do cérebro esquerdo, mas também em regiões fonológicas" (Pegado, 2015, p.159). Assim, percebeu-se que um circuito fica na região parietotemporal - um pouco atrás e acima do ouvido - e o outro no sítio onde o lobo temporal e occipital convergem, ou seja, na área occipitotemporal. Estes dois circuitos têm papéis diferentes na leitura e o seu funcionamento justifica-se face às diferentes necessidades do indivíduo quando lê (Pegado, 2015, p.159). 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 (Shaywitz, 2008, p. 92).

Mas o que acontece exatamente para se transformar as letras (símbolos) em conteúdo compreendido? Há uma pequena região do lobo temporal esquerdo que é sempre ativada quando lemos (Dehaene-Lambertz, Monzalvo, & Dehaene, 2018), não só para as palavras escritas do nosso alfabeto como também para outros sistemas de escrita como o japonês ou o hebreu. Essa zona que se interessa pela ortografia das palavras está situada no córtex visual. "Ela serve de conexão entre a visão da palavra escrita e o circuito da linguagem,

transferindo essa informação visual ao circuito da linguagem que recebe geralmente inputs auditivos” (Pegado, 2015, p.155). Esta região adquire um código abstrato de representação das letras, respondendo, independentemente da letra ou da palavra serem apresentadas de forma inconsciente. Esta zona ativa-se automaticamente e conecta-se, também de forma automática, com os circuitos da linguagem. Ela é ativada não só quando estamos a realizar a leitura de um livro, como também quando uma palavra aparece muito rapidamente num *ecran*. Essa área é designada como “área da forma das palavras ou “área ortográfica” e serve de conexão entre a visão e os circuitos da linguagem. Esta área funciona bem nos leitores que têm um treino considerável, já que “o acesso fluente aos sons e significados das palavras escritas requer um reconhecimento visual muito rápido e eficiente das sequências de letras, a taxas superiores a 100 palavras/minuto” (Pegado et al, 2014, p. 233). Porém em alguém que está a aprender a ler é preciso que este ganhe automatismo nas tarefas da leitura para que esta região responda. Portanto, esta área é muito importante no circuito cerebral da leitura.

A leitura incute também uma ligação entre a linguagem falada e a escrita. Num cérebro normoleitor uma frase escrita ativa o conjunto das áreas de compreensão da linguagem falada. Isto é, a apresentação visual de palavras também leva a que, “(...) a partir da audição das palavras uma pessoa também recruta representações ortográficas no córtex visual na região ortográfica” (Pegado, 2015, p.159), ou seja, esta conexão é bilateral e faz-se de maneira automática. Assim, essa ativação da rede da linguagem, através da leitura, atinge o bom leitor com a mesma intensidade à provocada por estímulos falados. Neste sentido, pode-se dizer que, ao nível cerebral, ler corresponde literalmente a “ouvir com os olhos”, já que a partir da entrada visual da palavra escrita uma pessoa ativa os circuitos da linguagem de maneira automática e escuta o que está vendo (Pegado, 2015, p.159).

Os estudos levados a cabo nesta área também verificaram que, no cérebro dos letrados, a audição de uma palavra falada ativa automaticamente o código ortográfico na região ortográfica, quando a escrita é útil para a tarefa. Deste modo, mostram a interação rápida e bidirecional das regiões fonológicas e ortográficas que a aprendizagem das correspondências grafema-fonema - a alfabetização - produz (Pegado, 2015, p.159).

Mas, e então o que acontece num cérebro disléxico? Como foi referido anteriormente, a imagiologia cerebral revelou que existem padrões de ativação cerebral 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. Em consequência disso, vai haver uma dificuldade em analisar as palavras e transformá-las em sons.

Portanto, de acordo com Shaywitz, o que acontece nas crianças disléxicas é que “(...) uma falha no sistema que processa a linguagem ao nível do módulo - debilita a consciência fonética da criança e, conseqüentemente, a sua capacidade de segmentar a palavra falada nos sons subjacentes” (Shaywitz, 2008, p. 63). Como os fonemas passam a ser definidos de forma menos clara leva a que, as crianças disléxicas tenham dificuldades em descodificar o código da escrita.

Vários estudos que recorreram à imagiologia revelaram que as crianças disléxicas mais velhas tinham uma maior ativação nas regiões frontais e que, quando ficavam mais velhas, havia uma sobreativação na área de broca, por usarem as regiões frontais para lerem. Isto acontece porque eles subvocalizam para conseguirem ler, processo em que se faz uso dessa região. Assim, 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. Assim, “(...) as crianças com dislexia apresentam uma «disrupção» no sistema neurológico que dificulta o processamento fonológico e o conseqüente acesso ao sistema de análise das palavras e ao sistema de leitura automática. Para compensar esta dificuldade utilizam mais intensamente a área da linguagem oral, região inferior-frontal, e as áreas do hemisfério direito que fornecem pistas visuais” (Teles, 2004, p. 716). É a subativação da zona posterior do cérebro que leva a que haja uma identificação neural das dificuldades fonológicas que vêm caracterizar a dislexia.

Os estudos realizados demonstraram também que as crianças e adultos disléxicos usam sistemas alternativos para lerem como forma de compensação. Além da área de Broca usam sistemas que se encontram localizados no lado direito e anterior do cérebro. De facto, este sistema funciona e fá-los ler com precisão, mas como impede o rápido e automático reconhecimento das palavras, estes disléxicos continuam a ler de forma lenta e esgotante.

Bart Boets, através de um estudo realizado em 2013, também veio confirmar que o problema da dislexia é de origem fonológica, isto é, transformar a escrita em som. Simultaneamente, veio reforçar a importância da área de broca para a descodificação do processamento do discurso, especialmente quando se encontra envolvida a memória fonológica ou a produção de fala. Neste sentido, este investigador veio dar força ao que foi mencionado por Shaywitz, ao referir 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, p. 274)

A imagiologia veio trazer a informação necessária para que se entendessem as diferenças entre os cérebros normoleitores e os disléxicos. Estas provas físicas e neurobiológicas sobre as dificuldades que os disléxicos têm ao converter as letras em sons, vieram provar a realidade física das dificuldades destes indivíduos e promover tratamentos mais eficazes e precoces em crianças com esta perturbação.

Tipificação da dislexia

A dislexia está presente de modo heterogéneo nas crianças disléxicas, uma vez que as dificuldades que apresentam são diferentes. Um grupo apresenta dificuldades na habilidade leitora e apenas conseguem soletrar foneticamente todas as letras de uma palavra, por outro lado existem crianças onde a dislexia se reflete nos problemas, na compreensão oral e na expressão.

Pode dizer-se que se está perante dois tipos de dislexia: a desenvolvimental ocorre durante o período fetal, quando o cérebro está a ser desenvolvido e, a adquirida, quando há um traumatismo ou lesão cerebral.

Em relação à dislexia desenvolvimental, sabe-se que ocorreu algo de errado desde o início. Ou seja, não existe uma lesão (um corte nas ligações), uma vez que elas devem ter sido mal realizadas desde o início da sua programação. O que acontece é que durante o desenvolvimento embrionário, quando está a ser programada a linguagem no cérebro ocorre uma pequena falha no sistema. Consequência disso, "(...) as dezenas de milhares de neurónios 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, p. 79). Isto é, "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 necessita deste para a linguagem falada e escrita. A severidade desta falha é, então, proporcional aos graus de dificuldades de leitura (dislexia)" (Silva, 2015, p. 28). Assim, pode dizer-se que existem diversos tipos de dislexia: disfonética, diseidética ou mista.

A dislexia disfonética ou fonológica ou profunda, acontece quando há uma lesão no hemisfério esquerdo, na via fonológica. Este tipo de dislexia tem origem em lesões cerebrais. Na leitura com duas vias, os sujeitos vão manifestar dificuldades em utilizar a via fonológica - converter grafemas em fonemas -, apresentando dificuldades na diferenciação,

análise e nomeação dos sons da fala. Isto conduz, conseqüentemente, ao fraco desempenho na leitura de pseudopalavras ou de palavras desconhecidas. As pseudopalavras são formadas através da conjugação de sons e letras e não existem no léxico de uma língua. Por norma, a leitura de palavras por parte destas crianças, baseia-se no reconhecimento da palavra inteira (leitura lexical), uma vez que apresentam dificuldades na decodificação do grafema/fonema. Assim, vão trocar as palavras que desconhecem por palavras com as quais estão familiarizadas, ou seja, por aquelas que existem na realidade e que leem com maior frequência. Neste sentido, entende-se que na dislexia fonológica a rota utilizada é a lexical, uma vez que é a leitura com significado, já que há uma representação semântica. As pessoas que utilizam a rota lexical apresentam dificuldades na leitura de palavras que lhe são desconhecidas, mas não tem dificuldades em ler as palavras reais e familiares. Há autores que também colocam em causa a possibilidade de existir um comprometimento da via semântica, visto que os erros mais frequentes destas pessoas são de carácter semântico quando dizem “mulher” em vez de “senhora”. A par destes erros, quando leem em voz alta também podem, por exemplo, dizer mala em vez de pasta ou canário em vez de papagaio. Para Costa, as pessoas com este tipo de dislexia “(...) também cometem erros visuais, como angel/angle e morfológicos, designadamente quando uma palavra é derivada por prefixação ou sufixação, a raiz da palavra é lida corretamente, mas o prefixo ou o sufixo é lido de forma errada; palavras funcionais como “e” ou “ou” apresentam índices de leitura pobre. A par disto, também podem ocorrer erros visuais (são/pão; maqueta/maleta)” (Costa, 2011, p. 6). Para este autor, estas dificuldades são devidas, pelo menos em parte, à impossibilidade de evocar a imagem mental baseada na experiência sensorial. A dislexia fonológica é a mais frequente.

O outro tipo de dislexia é designado como lexical ou de superfície ou ortográfica e neste tipo, os indivíduos não apresentam dificuldades fonológicas quando estão a fazer leitura em voz alta. Assim, entende-se que o problema não está na rota fonológica, mas antes na rota lexical. As crianças com este tipo de dislexia apresentam dificuldades nas tarefas de perceção e discriminação visual. Os erros mais comuns são os que evidenciam erros de orientação, de discriminação de formas e confusões entre grupos de letras. Um exemplo destes erros é a troca de “b” por “d”, “em” por “me”, “bolo” por “lobo”. Uma vez que necessitam de utilizar a rota fonológica, a leitura de palavras irregulares é mais morosa e hesitante, dado que esta rota demora mais tempo a processar.

Quando existe a combinação dos dois tipos de dislexia, designa-se como dislexia mista, a mais grave das três. Isto, porque este grupo apresenta erros típicos do grupo disfonético e deseidético. Estas pessoas são as que estão mais incapacitadas para a prática da leitura, visto que não conseguem recorrer nem à rota fonologia nem à lexical.

Um leitor proficiente utiliza as duas rotas para ler, a fonológica e a lexical, uma vez que essas duas rotas estão disponíveis. No entanto, 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 grafofonémica (ortográfico em fonológico), mostrando-se, assim, “um leitor mais automatizado e competente ao nível da leitura” (Silva, 2015, p. 30).

Relativamente à dislexia adquirida, Carvalhais e Silva (2007) defendem que esta também pode ser designada por alexia e resulta da perda de capacidade para descodificar e compreender a linguagem escrita, fruto de uma lesão cerebral ou de um traumatismo (Carvalhais e Silva, 2007, cit. in Costa, 2011, p. 7). Isto é, o indivíduo não apresentava dificuldades no código da escrita (leitura/escrita) até que a área responsável pela comunicação, a área de *wernicke*, foi danificada, adquirindo, deste modo, dislexia ou outra alteração nas suas capacidades intelectuais. Assim, a pessoa que não possuía dificuldades na leitura fica com uma lesão que lhe vai bloquear um sistema neural que funcionava, até então, bem, passando a ter dislexia ou até outras perturbações que interferem com a habilidade leitora.

1. 4. As crianças mais vulneráveis para o risco da dislexia

Crianças com problemas de Linguagem e Fala

Muitas vezes as crianças com dislexia têm associados outros problemas que as tornam mais suscetíveis de terem dificuldades como, por exemplo, os problemas relacionados com a fala e a linguagem. “Entre esses problemas, estão o desenvolvimento atrasado da fala e da linguagem, os problemas articulatórios persistentes, os problemas para encontrar a palavra, desenvolvimento imaturo da sintaxe e dificuldades com as habilidades de segmentação e fusão” (Snowling, 2004, p. 23). De facto, estas crianças correm o risco de vir a ter mais tarde dificuldades na alfabetização. Porém, é de salientar que, nem todas as crianças com estes problemas terão dificuldades sérias na alfabetização ou sequer venham a ter dificuldades que interfiram com o seu percurso académico. No entanto, é preciso estar-se atento a estas questões para que as crianças não estejam numa posição vulnerável, que as leve às dificuldades na leitura e na escrita.

Também nas questões relacionadas com a fala, a linguagem e a alfabetização, a história familiar interfere, já que estes problemas percorrem gerações e têm maior tendência em ter

problemas com o seu desenvolvimento da leitura e da ortografia (Snowling, 2004, p. 24). Estes dados são fruto de vários estudos realizados com diferentes membros da família. Olson et al, em 1989, verificou que em gémeos idênticos e fraternos as dificuldades na codificação fonológica são altamente hereditárias, o que vai de encontro à pesquisa feita por Grary, em 1984, que uma alta percentagem de pais com desordem específica na fala, ou membros do lado paterno, têm uma história de atraso desenvolvimental na fala, na articulação, gaguez e dislexia. Em 1989, Lewis, Ekelman e Aram comprovaram que irmãos de crianças com desordem na fala tiveram um desempenho pior em relação ao grupo de controlo nas avaliações de habilidade fonológica, repetição de palavra, habilidades motoras orais, habilidade motoras grossas e finas, desenvolvimento da linguagem e da leitura.

As dificuldades de linguagem são um preditor do desempenho na alfabetização, porém se os problemas da linguagem forem resolvidos até aos 5 ou 6 anos, o desenvolvimento da alfabetização ocorre de um modo normal. No entanto, se este problema ocorre depois do pré-escolar, aí há um maior risco que se desenvolvam dificuldades na alfabetização. O estudo feito por Magnusson e Naucler, em 1990, demonstrou que independentemente de as crianças estarem na pré-escola, no início da escola ou no final do primeiro ano, as crianças que apresentavam um desenvolvimento deficiente na alfabetização foram caracterizadas por apresentarem um desempenho insuficiente na compreensão da linguagem, na produção sintética e nas tarefas metafonológicas.

Relativamente às dificuldades da fala não está clara que esta influencie o desempenho na alfabetização. Isto, porque os problemas de fala podem derivar de vários motivos, tais como: "(...) processamento defeituoso das informações (por exemplo, discriminação auditiva dos sons ou de sequências de sons), problemas de representação (por exemplo, uma armazenagem imprecisa da composição das palavras) e problemas na produção de informações (por exemplo, reunião dos sons para a fala, coordenação dos músculos para a fala, incapacidade de realizar movimentos orais precisos) (Snowling, 2004, pp. 24-25). O estudo que veio corroborar a ideia de que alguns tipos de dificuldade de fala tornam uma criança mais suscetível a apresentar problemas de alfabetização do que as outras, foi feito com base em crianças que, apesar de possuírem problemas fonológicos na fala, conseguiam realizar eficazmente exercícios de consciência fonológica. Porém, estas apresentavam dificuldades de fala segmentais, ou seja, dificuldades com a produção do som individual. As crianças que apresentavam dificuldades na fala e nas tarefas de consciência fonológica possuíam problemas para sequenciar os sons nas palavras. Desta

forma, é possível perceber que nem sempre acontece que os problemas da fala estejam diretamente ligados a problemas na alfabetização.

Também a ortografia e a fala estão relacionadas. Porém, não se pode dizer que se escreve sempre da mesma forma que se ouve, visto que a fala se pode manifestar perante a ortografia de mais de uma maneira. Na primeira, sabe-se que a criança vai escrever exatamente como diz e, por isso, vai haver uma relação direta entre o que diz e o que escreve. Na segunda, um problema de produção de fala que interfere com a segmentação da palavra vem alterar a forma como a criança a escreve. Por fim, um problema de produção de fala que influencia as representações imprecisas das palavras no léxico, leva a que também haja dificuldades ao nível da escrita da palavra.

Como se viu com o exposto anterior, a linguagem falada está inteiramente relacionada com a linguagem escrita. As dificuldades no tocante à fala afetam o desenvolvimento da ortografia enquanto que, os problemas de linguagem afetam a compreensão e o desenvolvimento semântico. Porém, é de salientar que também os problemas de leitura e ortografia surgem de várias causas, como foi visto anteriormente. É necessário que haja um equilíbrio entre os pontos fortes e os fracos nas habilidades da fala e da linguagem para compensar as dificuldades da linguagem escrita que lhe estão associadas.

O défice na consciência fonológica/fonémica

A forma mais eficaz de perceber se se está perante um caso de dislexia é perceber se há um défice isolado, especialmente no acesso aos sons que constituem palavras, e se o indivíduo está rodeado por um conjunto de pontos fortes, relativamente ao raciocínio e ao pensamento. Perante isto, é na consciência fonémica que os testes mais úteis se fazem incidir, para perceberem as diferentes competências fonológicas de um indivíduo. Deste modo, é possível prevenir anos de atraso e de frustração de indivíduos em maior risco de terem dislexia, antes destes atingirem um possível atraso em relação aos seus pares. Isso consegue-se através de testes fiáveis que avaliam a consciência fonológica/fonémica, cuja precisão é elevada. Já que “o desenvolvimento da consciência fonológica tem sido frequente e consistentemente relacionada ao sucesso de aprendizagem da leitura e da escrita (Bowey, Cain & Ryan, 1992, cit. in Santos & Navas, 2002, p.4), de facto, é melhor identificar em excesso do que deixar que uma criança fique em risco.

Mas, então, o que é a consciência fonológica? É um termo que “(...) envolve várias unidades linguísticas e se refere a diferentes níveis de processamento. Podemos

segmentar as sentenças em palavras, palavras em ataque e rima, sílabas em fonemas” (Santos & Navas, 2002, p.4). A par disto, percebe-se a complexidade das competências metalinguísticas quando se pede para segmentar, excluir, adicionar, substituir ou inverter sílabas ou fonemas em determinadas palavras.

As competências fonológicas de uma criança começam a formar-se por volta dos 4 anos de idade e desenvolvem-se gradualmente ao longo do tempo, de acordo com uma sequência previsível e lógica. Esta habilidade está ligada à capacidade da criança de se centrar em sons, em vez do significado das palavras. Ou seja, em vez da criança dizer o que a palavra significa, já é capaz de dizer que aquela palavra rima com outra. Desta forma, é possível perceber se a criança está ou não dentro dos parâmetros normais. Ao longo do desenvolvimento desta competência a criança vai sendo capaz de perceber que a palavra é composta por partes mais pequenas. Assim, passa a ter em conta os extremos da palavra, assim como o interior (segmentos mediais). A percepção dos sons do interior da palavra é muito mais complexa do que dos exteriores e, conseguir considerar e codificar cada um dos segmentos de uma palavra é o trampolim para o amadurecimento do indivíduo como leitor (Shaywitz, 2008, p. 161).

Numa fase inicial usa-se o termo consciência fonológica, quando o estágio do desenvolvimento da consciência dos segmentos é mais precoce como, por exemplo, quando há a consciência da rima ou de segmentos maiores da palavra. Numa fase posterior, emprega-se o termo consciência fonémica quando há uma capacidade avançada de considerar, identificar e manipular os sons, que são a parte mais pequena que constitui a palavra. Isto é, (...) à medida que a consciência fonologia se desenvolve, esta facilita a aprendizagem da leitura, que, por sua vez, propicia o estabelecimento da consciência fonémica (Santos & Navas, 2002, p. 5). É este estágio que se aproxima com a fase posterior da leitura. Assim, compreende-se que a consciência fonémica, a consciência fonologia no âmbito do fonema e a aquisição é recíproca e bidirecional, porque umas levam às outras.

O processamento fonológico tem um papel muito importante no desenvolvimento da leitura e da ortografia. Se a criança apresentar problemas neste âmbito, vai ter dificuldades a discriminar e a sequenciar o que ouve. Posteriormente, isto vai-se refletir na maneira como as palavras são armazenadas no seu léxico. Ou seja, a forma aleatória como as representações lexicais vão ficar guardadas vão-se repercutir de forma problemática, quando a criança necessitar de transformar isso no código escrito ou quando tiver que as nomear. Uma das outras competências fonológicas que se deve ter em conta é a memória fonológica, onde se consegue ver a capacidade da criança em recordar séries de números

ou de palavras, que lhe foram acabadas de ser transmitidas oralmente. Este tipo de memória, onde a criança guarda as palavras sob a forma de fonemas, desempenha um papel importante na leitura. Isto, porque quando uma criança lê tem que reter na memória os vários fragmentos de informação, para que possa reunir tudo e compreender o que acabou de ler. Isto não acontece apenas na compreensão de uma frase, mas também de uma palavra. Para que ela tenha acesso à palavra é necessário que ela olhe para a palavra, descodifique as letras em sons, pegue nesses sons que reteve, os associe e forme a palavra, para que, por fim associe a palavra ao seu significado.

Outra competência necessária é a nomeação rápida e automática, também conhecida como acesso fonológico. Aqui determina-se o quão rápido a criança consegue recuperar a informação verbal fonética guardada na sua memória. Ou seja, na rapidez que a criança tem em aceder à sua memória a longo prazo e recuperar os fonemas que foram armazenados. A questão da nomeação é importante já que a criança tem que guardar este material verbal na sua memória para que depois possa refletir sobre ele, quando tem que o utilizar na linguagem oral ou na linguagem escrita. Se esta parte não estiver intacta vai trazer consequências ao nível da consciência fonológica, da qual a alfabetização depende para que haja sucesso. Isto porque a consciência fonológica influencia a aquisição de informações, a representação e a emissão do conhecimento alfabético que é adquirido através da experiência ortográfica (Snowling, 2004, p.41).

Percebe-se, então, que quem for capaz de associar o grafema-fonema consegue ler palavras que nunca tenham visto antes, sem ter que memorizar os símbolos correspondentes a elas. “Quanto maior for a semelhança entre a quantidade de grafemas e fonemas, maior será a transparência da ortografia (...)” (Santos & Navas, 2002, p. 4), dependendo disso o seu grau de dificuldade do código escrito (leitura/escrita). Para Moraes (1995), a razão principal do fracasso para certas crianças é a descoberta que do fonema, que se apresenta como a chave para a compreensão do princípio alfabeto da escrita. Para isso o indivíduo tem sempre que “(...) adquirir e desenvolver a consciência fonológica, uma competência metalinguística que possibilita o acesso consciente ao nível fonologia da fala e a manipulação cognitiva das representações neste nível, que é tanto necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita como dela consequente” (Santos & Navas, 2002, p. 4).

Neste sentido, pode-se constatar o quanto a fonologia - o conhecimento das letras e dos seus sons - é um indicador útil para se entender se a criança está apta para a habilidade leitora. No pré-escolar é importante saber-se a capacidade que a criança tem em nomear

as letras do alfabeto, enquanto que, no 1º ano de escolaridade, o fator determinante é o conhecimento dos sons das letras (Shaywitz, 2008, p. 164). Tal como se expôs, é possível saber precocemente se a criança está em risco ou não de ser uma criança disléxica.

1. 5. Os indicadores da dislexia no contexto escolar

O período infantil é bastante importante na vida de uma criança. É durante esta fase que eles aprendem a ler. De acordo com Teles, saber ler é uma das aprendizagens mais importantes, visto que é a chave que permite o acesso a todos os saberes (Teles, 2011, p.2). Porém, se isto não acontece na altura adequada as consequências podem ser desastrosas. Se na altura em que a criança já devia estar a ler para aprender e ainda está a aprender a ler, o seu atraso em relação aos seus pares vai aumentando. “Para que se compreenda um texto é necessário que mais de 90% das palavras sejam lidas com fluência, caso contrário o sentido das frases perde-se na atenção, dada na descodificação sílaba a sílaba” (Antunes, 2012, p. 53). Desta forma, as crianças que leem sem dificuldades desenvolvem-se e os que tem dificuldades na leitura e não tiram nenhum prazer na leitura ficam para trás. Assim, uns ficam cada vez mais ricos e outros cada vez mais pobres. Desta forma, está criado o ciclo vicioso de insucesso que se vê nas crianças disléxicas.

Para se ter noção das implicações da dislexia no contexto escolar deve-se saber que a leitura e a escrita são formas do processamento linguístico e aprender este código complexo é fácil para a maioria das pessoas, no entanto para uma percentagem da população não é assim.

“Um sistema de escrita é um código no qual elementos específicos de uma língua são mapeados sistematicamente por sinais gráficos ou símbolos” (McGuinness, 2006, p. 22). Quando se pensa no ensino da leitura/escrita é preciso saber que os códigos para a linguagem falada são complexos. A par disto, é necessário saber-se que todos os códigos são sistemas de mapeamento reversíveis. Isto é, o que é codificado pode ser descodificado. Este código pode ser mais ou menos transparente quando tem uma correspondência de um-para-um entre as unidades originais e a sua forma codificada. Portanto, quando se fala do “código da escrita” (leitura/escrita) sabe-se que os símbolos das letras, em sistemas de escrita alfabética, correspondem a fonemas. Ou seja, os fonemas são a base para o código e as letras são o próprio código. Neste sentido, e de acordo com esta lógica, a criança pode descodificar e assim está a ler e fazer o inverso quando se encontra a escrever, ou seja, a codificar.

Relativamente à leitura, parte-se do princípio de que “Palavras impressas são a linguagem oral, escrita. A escrita é um filtro por intermédio do qual as pessoas podem trocar mensagens orais através do tempo e do espaço” (McGuinness, 2006, p.159). Para tornar isso possível é necessário que o indivíduo entenda a linguagem falada e conheça o código da leitura, isto é, a descodificação, a soletração (codificação), a fluência, o vocabulário e a compreensão (McGuinness, 2006, p.159). A descodificação e a fluência assumem um papel fundamental para a compreensão da leitura, mas não atuam isoladas do vocabulário e das habilidades de compreensão oral da criança. A criança até pode descodificar muito bem a palavra, mas se não perceber o seu significado não adquire a palavra no seu todo. Uma criança que está a aprender a decifrar este código que para ela ainda é desconhecido, pode ter bastantes dificuldades se o ensino for mal conduzido, incompleto ou completamente ausente.

O modo como a leitura é ensinada pode afetar drasticamente a facilidade com que uma criança aprende a descodificar garatujas abstratas em letras significativas, em sons e posteriormente em palavras, frases e parágrafos, tal como foi explicado. A leitura tem por base o código alfabético e, de acordo com Shaywitz, cerca de 70 a 80% das crianças é capaz de o descodificar após um ano de aprendizagem (Shaywitz, 2008, p.19). Porém, para as crianças com dificuldades na leitura um, dois ou mais anos pode não ser suficiente para alcançarem esta competência.

Para se saber se uma criança tem dislexia deve-se ter conhecimento dos indicadores desta problemática, de acordo com a idade e a respetiva escolaridade.

Não se pode diagnosticar dislexia antes de uma criança iniciar a aprendizagem da leitura, porém pode haver alguns sinais premonitórios. Para Antunes e Shaywitz, o desenvolvimento da linguagem falada está diretamente ligado ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Deste modo, deve-se estar atento a vários problemas aquando a frequência do ensino pré-escolar, tais como a criação de frases curtas, palavras pronunciadas de modo incorreto, com omissões e substituições de sílabas e fonemas. Além disto, a dificuldade em aprender poemas, cantigas simples e lengalengas, e a falta de interesse por rimas, são sinais aos quais se deve estar atento. Porém, os indicadores de dislexia não se ficam por aqui, uma vez que as crianças também podem apresentar dificuldades em aprender e recordar os nomes das letras e os seus respetivos sons, perceber que as frases são formadas por palavras e que estas são constituídas por sílabas e, ainda não saberem as letras do seu nome. Nesta altura, também já se fazem sentir as

dificuldades na aquisição dos conceitos temporais e espaciais simples, tal como a aquisição do nome de pessoas, objetos, lugares, cores, entre outros.

A par da elencagem destes indicadores dados por Shaywitz e por Teles, Antunes refere que “O desenvolvimento da consciência fonológica é muito importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, e é formada antes das crianças iniciarem a escolaridade, através das brincadeiras da linguagem, como versos e rimas, trocadilhos e lengalengas.” Quando a criança diz que o Manuel tem cabeça de papel está a manifestar claramente uma consciência fonológica (Antunes, 2012, p. 47).

As crianças que apresentam uma consciência fonológica pobre, ou seja, com dificuldades em fazer rimas e decorar lengalengas são também crianças em risco. Para Antunes (2009) as que apresentam dificuldades em decorar sequências, também são crianças que apresentam riscos.

Aquando da entrada das crianças para o primeiro ano de escolaridade já se deve estar atento a outros sinais, tais como às dificuldades em perceber que as palavras podem ser decompostas em sílabas e fonemas e na incapacidade da associação das letras aos sons, isto é, em perceber que a letra “pê” corresponde ao som [p]. No primeiro ano já surgem os erros na leitura por desconhecimento da relação entre o grafema/fonema, como por exemplo: vez/fez, janela/chanela e, na leitura de palavras compostas por uma só sílaba ou palavras simples (ao, pão, tia). Além destas, também surgem dificuldades na leitura de palavras isoladas e de pseudopalavras. Com o avolumar de dificuldades, as crianças vão começar a dizer que a leitura e a escrita são muito difíceis e, por isso, vão-se começar a recusar a realizar tarefas que estejam ligadas ao código da escrita. Nesta altura, começam a ter a necessidade de apoio por parte do professor ou dos pais (Shaywitz, 2008, p.137).

É de salientar que, quando se fala de grafema/fonema e das suas implicações para o ensino da leitura e da escrita, é necessário ter em conta que “As pessoas normalmente não têm consciência fonética, e é antinatural isolar os fonemas uns dos outros. Crianças que aprendem um sistema de escrita alfabético precisam ser ensinadas a ouvir no nível do fonema no fluxo da fala, e precisam aprender a relacionar os fonemas aos símbolos das letras (...). Qualquer método de leitura que ensine a unidade de som errada ou múltiplas unidades de som (palavras, sílabas, fragmentos de sílabas) corre o risco de confundir as crianças, levando-as ao fracasso (McGuiness, 2006, p.38).

No entanto, também se devem entender os pontos fortes nas crianças com esta perturbação. Shaywitz refere que se devem procurar sinais de processos de raciocínio de

nível superior como a capacidade de compreender as coisas, o acesso ao significado geral das coisas e a boa compreensão de novos conceitos. A par disto, também se deve entender o tipo de vocabulário da criança para o seu nível etário, a compreensão de histórias que são lidas ou contadas e o interesse intenso por novas ideias. Além destas características, deve-se avaliar a curiosidade, a imaginação, a maturidade, a forma como resolvem quebra-cabeças e o talento para a construção de modelos. (Shaywitz, 2008, p.138).

A partir do 2º ano de escolaridade encontramos-nos perante outros sinais de dislexia, uma vez que as crianças já devem ler. Apesar de algumas crianças já lerem muitas palavras, outras, bastantes e, outras, poucas, é necessário traçar uma linha que permita perceber o que é normal ou abaixo da norma. Neste sentido, estão fora da norma crianças que apresentam o progresso lento na aquisição das competências do código da leitura/escrita, dificuldade na leitura - lendo as palavras soletrando-as -, inexistência de uma estratégia para ler palavras desconhecidas e dificuldade em ler palavras funcionais. Para além destas dificuldades, as crianças com dislexia também podem apresentar incapacidade na leitura de palavras multissilábicas ou quando estão a ler uma palavra podem: omitir sílabas, fonemas, adivinhar a palavra, substituí-la por outras com o mesmo significado e tentá-las adivinhar quando existe algum apoio. A par disto, a leitura pode ser lenta, com substituições, omissões, hesitante, sincopada, cansativa e com a articulação incorreta de palavras. Também podem existir casos em que apesar das crianças já conseguirem ler, falta-lhes fluência e a leitura ainda lhes é muito morosa. Com estas dificuldades muitas crianças começam a ter medo de ler em voz alta e não tem qualquer prazer na leitura. Além das dificuldades na leitura, as crianças podem também ter dificuldades na interpretação dos enunciados e dos problemas matemáticos. Relativamente à escrita, os erros ortográficos são frequentes e muitas vezes as palavras que escrevem não são escritas com a ortografia correta. Somado a isto, as crianças podem começar a desenvolver uma baixa autoestima aliada a um sofrimento que muitas vezes não é perceptível às pessoas que os rodeiam. Uma outra característica é a necessidade de precisarem de mais tempo quer para a realização das tarefas escolares em casa, quer para os testes.

No entanto, também é possível verificar se um jovem possui dislexia através de determinados indicadores. Claro que nos jovens, a dislexia é detetada depois de já terem começado o seu percurso escolar e depois de terem desenvolvido alguma correção na leitura, exibindo, ainda assim, problemas existentes no código da escrita. A título de exemplo, estes indivíduos, podem pronunciar incorretamente o nome de pessoas e locais,

tem dificuldade em lembrar-se da palavra e o vocabulário que usam quando estão a falar é mais reduzido. A par das dificuldades que podem possuir na linguagem falada, também apresentam problemas na leitura. Num jovem, um indicador importante é o historial sobre as dificuldades, quando começou a ler e a soletrar, apesar da sua leitura ter melhorado e tornado mais precisa ao longo do tempo. No entanto, os jovens com dislexia podem continuar a ter que se esforçar muito para lerem e a faltar-lhes fluência quando o fazem. A par disto, tem dificuldades em ler e em pronunciar palavras que sejam fora do comum, substituem palavras do texto por outras inexistentes e a vasta leitura que necessitam de fazer no dia-a-dia - legendas de filmes, revistas, livros - é lenta. É normal que os jovens com estas dificuldades passem muitas horas a estudar, tenham que sacrificar a sua vida social e não tenham prazer pela leitura. Apesar de já terem aprendido a escrever há algum tempo, a sua ortografia continua péssima.

Tal como nas outras crianças, é necessário procurar indicadores de pontos fortes. Alguns deles são a elevada capacidade de aprendizagem, a excelência que evidencia quando se centram numa área especializada e excelente qualidade de escrita -com a exceção da ortografia- podendo ter uma enorme capacidade na expressão de ideias e sentimentos. Além destes indicadores, jovens com dislexia podem ser bastante empáticos, possuírem uma inclinação para pensarem fora da caixa e uma ótima capacidade de recuperação e adaptação (Shaywitz, 2008, p. 142).

Todos os indicadores elencados ajudam a perceber se se está perante alguém disléxico. Quanto mais cedo se identifica mais rápido vai ser o apoio prestado à pessoa e menor vão ser as possibilidades de ela desenvolver sentimentos negativos em relação a si e ao código da escrita. Perante famílias que tem uma história de dislexia na família próxima, a atenção deve ser maior perante as crianças. Além disto, “a combinação de história familiar de dislexia com sintomas de dificuldades na linguagem falada pode ajudar a identificar uma criança vulnerável, mesmo antes desta iniciar a escolaridade” (Shaywitz, 2008, p. 143). Neste sentido, é necessário que os pais e os professores estejam atentos a todos os progressos das crianças na aprendizagem da leitura, visto que o “sistema de escrita é uma invenção e não parte da nossa herança biológica, como a língua falada. As pessoas devem ser treinadas a usar invenções” (McGuinness, 2006, p. 38).

Capítulo 2

Intervenção precoce

A escola inclusiva deve assegurar a todos o sucesso das suas aprendizagens, identificando e respondendo a todas as necessidades dos seus alunos. Para isso a palavra de ordem deve ser prevenir, onde o ensino durante o infantário e o pré-escolar deve assumir um papel fundamental. Sabendo que a consciência fonológica influencia e facilita a aprendizagem da leitura e escrita, esta deve ser trabalhada desde cedo para que se consiga identificar as crianças que vão ter dificuldades no domínio do código escrito. Assim, a identificação e intervenção precoce são a chave para reduzir ou minimizar o insucesso destas crianças.

2.1 Preparar como? A escola na aprendizagem.

Em Portugal, a instituição que está responsável por assumir toda a aprendizagem é a *escola*, um sistema de ensino, que deve responder a todos com práticas educativas de qualidade e equidade. É isto que se espera de uma escola inclusiva. No entanto, uma escola inclusiva não deve ser apenas aquela que diz consagrar todos os direitos dos seus alunos, colocando-os a todos na mesma turma, mas aquela que sabe “identificar e remover, com sucesso, as barreiras que se colocam à aprendizagem, ao desenvolvimento e à participação e que são enfrentadas por muitos alunos com incapacidades (UNESCO, 2009, cit. in Pinho, 2017, p. 174).

De acordo com um estudo realizado em 2015, Portugal possui uma expressão dramática no segundo ano de escolaridade, que é marcado pela repetência precoce dos alunos. No quadro dos países da OCDE, o nosso país apresenta uma das taxas mais altas de retenção precoce dos alunos (Rodrigues, 2018, p. 2). Vários investigadores associam as PAE e o défice na habilidade leitora como sendo uma das causas para este insucesso. Além dos custos sociais e económicos que isto acarreta, as crianças são as que sofrem o maior impacto, não apenas no seu desempenho a curto prazo, mas também a longo prazo. Já que a investigação demonstra que “(...) quase a totalidade das crianças com problemas graves no 1º e 2º ano continuam muito abaixo da média quando chegam ao 4º ano (Juel, 1988) e que essa diferença é ainda visível no 9º ano (Lundeberg, 1999, cit. in Carvalho, Festas, Pereira & Moreno, 2011, p. 234). Deste modo, desde 2007, a OCDE diz que “a palavra de ordem é prevenir: identificar os problemas de aprendizagem, diagnosticar e conhecer para intervir tão precocemente quanto possível” (Rodrigues, 2018, p. 4).

O inquérito “Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal” permitiu apurar que 25% de alunos possui dificuldades acima da média, sendo que a principal dificuldade é a leitura e escrita, com uma percentagem de 44%. Relacionado com isto estará a questão do diagnóstico precoce das dificuldades assumirem uma percentagem de apenas 4% nas medidas que garantam que todos aprendem a ler no 1º ano de escolaridade (Rodrigues, 2018, p. 21) e que 80% dos professores inquiridos considerarem que não é possível eliminar o insucesso. Isto vem explicar as taxas de retenção precoce no nosso país. Se a intervenção for atempada nas crianças, a repetência não deve ser explicada pelas PAE. Porém, este estudo revela que “a repetência precoce é explicada pelas dificuldades de aprendizagem da leitura e, pela naturalização destas dificuldades, ou seja, a convicção

partilhada nas escolas do insucesso de que sempre há crianças que não aprendem ou que aprendem mais lentamente, pela convicção de que a melhor alternativa é a repetência, ou seja mais tempo.”(Rodrigues,2018,p.23) Tomando a escola como sendo a maior responsável pelo processo de aprendizagem da leitura, sendo ela quem deve ensinar a ler, como ensinar a ler e o que conhecimento que deve possuir para saber ensinar todos os seus alunos, a escola portuguesa enquanto escola inclusiva está a falhar. De facto, o direito à educação está consagrado em várias convenções, porém não se trata de ser apenas um direito quanto ao acesso, mas sim quando à qualidade da educação para todos. Deste modo, “a UNESCO refere claramente que a educação inclusiva é uma questão de equidade e, por conseguinte, uma questão de qualidade com impacto em todos os alunos.” (AENEEI,2014, cit in Pinho,2017, p.175)

Também um estudo internacional promovido pelo IEA (International Associations of the Evaluation of Educational Achievement), refere que “os dados revelam-nos que não só os alunos portugueses não sabem ler, como também os professores confirmam as suas dificuldades em ensinar a ler todas as crianças.”(Marcelino,2008,7) Isto leva a refletir sobre os métodos de ensino utilizados em Portugal, sendo que os mais empregues são o fónico (38%), o global (24%) e o misto (36%). (Rodrigues,2018,p.20) Para Garcia (2002), “o ensino inclusivo sugere mudanças nos métodos e nas técnicas do ensino tradicional, que se baseiam na transmissão de conhecimentos e na individualização das tarefas de aprendizagem (...)”(Garcia,2002,p.171). Os professores também devem entender que “o que é bom para os alunos com NE é igualmente bom para todos os alunos.”(Pinho,2017,p.175) Assim, deixariam de estar tão focados nos materiais e nos métodos defendidos como mais favoráveis, para conhecerem melhor os seus alunos - capacidades e incapacidades- para tomarem uma decisão consciente na forma como devem encarar um ensino que chegue a todos.

Neste sentido, é pertinente pensar que urge prevenir durante o infantário e o pré-escolar para que as crianças não iniciem a aprendizagem com dificuldades que possam culminar num fraco desempenho académico, precocemente. Desta forma, e depois de se verificar que a relação entre o fracasso e o sucesso está diretamente ligado com a aptidão para a leitura, é necessário que se comece desde cedo a trabalhar esta competência de modo consistente e ajustado a todos os alunos. Assim, a literatura propõe que se desenvolva a capacidade que pode levar à leitura através dos processos de descodificação e automatização, desde o ensino pré-escolar. De acordo com Marcelino (2008), as crianças

antes da aprendizagem formal da leitura devem ser expostas à linguagem oral e à escrita. Na primeira, para desenvolverem o seu lado fonético, na segunda para se familiarizarem com aquilo que é o código da escrita. Esta autora reforça a ideia de que quando isto não acontece em casa, quando os pais vivem num contexto em que não propiciam o contacto com a linguagem escrita, deve ser o pré-escolar a assegurar esse contacto de modo a permitir uma equidade entre as possibilidades das crianças e preparar a sua aprendizagem aquando da sua entrada no 1º ciclo.

Então, como é que o pré-escolar deve preparar as crianças para a sua entrada no 1º ano? Tal como foi referido anteriormente, os professores, nesta fase, devem integrar a criança no universo sonoro para que, posteriormente, possam explorar o universo mais próximo da fala. A fase mais analítica é quando tentam desenvolver as habilidades fonológicas das crianças, isto é, a consciência fonológica e a codificação fonológica, ou seja, esta habilidade de se “conseguir conscientemente manipular (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras” (Tunmer & Rohl, 1991, cit. in Silva, 2003, p.105), entendendo que elas têm uma individualidade própria e que agrupadas de diversas formas permitem a criação de novas palavras. Desta maneira, as crianças ao conseguirem refletir sobre os sons da fala e as estruturas sonoras das palavras, situam-se na fronteira entre as questões do oral e da escrita. Esta capacidade pode ser desenvolvida de várias maneiras, proporcionando às crianças situações que sejam ricas e estimulantes, como os jogos sonoros, que facilitam a descoberta fonética da palavra. É importante ter-se em atenção que os aspetos fonéticos e fonológicos de suporte à emergência e ao desenvolvimento da consciência fonológica deve sempre assentar nos sistemas sensoriomotores. Ou seja, “(...) 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” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.1). Assim, recorrendo a estratégias multissensoriais as crianças interligam as informações visuais, auditivas e quinestésicas de maneira a conseguirem melhor consolidar aquilo que devem apreender, assim como, a auxiliarem a criança a ler e a descodificar corretamente as palavras. Todas estas estratégias sobre como intervir precocemente, em especial em crianças com risco de dislexia, estão baseadas naquilo que a neurociência tem descoberto.

Deste modo, “(...) a consciência fonológica adquirida antes da aprendizagem formal da leitura acaba por influenciar e facilitar o seu sucesso, assim como o desenvolvimento e a

promoção desta é dependente de tal aprendizagem. A consciência fonológica torna-se, então, simultaneamente, causa e consequência da aquisição da leitura” (Marcelino, 2008, p.47). Assim, entende-se que os que tiverem uma consciência fonológica bem desenvolvida vão ser bons leitores. Por outro lado, os maus leitores são aqueles, que na sua generalidade, apresentam dificuldades em decompor palavras. Então, é a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura que vai diferenciar os que tem perturbações de aprendizagem específicas. Por isso, apesar de todos poderem estar preparados intelectual e linguisticamente vão surgir crianças que vão ter dificuldades logo no ensino pré-escolar e que vão ter a necessidade de uma intervenção especializada.

Assim, entende-se que se deve desenvolver a consciência fonológica em todos os alunos para que, desse modo, se consiga identificar desde cedo as crianças que vão ter dificuldades na aprendizagem da leitura. Com este trabalho “não se pretende uma introdução formal e “Clássica” à leitura e escrita, mas facilitar a emergência da linguagem escrita (...)” (Barcelos, 2011, p.8). Neste sentido, o pré-escolar devia assumir com responsabilidade este papel. Lyon e colaboradores acreditam que o número de crianças que mais tarde veem a ser leitores fracos podia reduzir 70% se estivessem expostos a programas de prevenção (Lyon & cols cit. in Carvalho, 2011, p. 235). Também Torgesen (2000) vai ao encontro desta ideia, afirmando que caso a intervenção seja atempada é possível reduzir-se a incidência dos problemas de leitura de 18% para 1 a 5%, sabendo sempre que a eficácia varia sempre de criança para criança (Carvalho, 2011, p. 235).

Alguns autores também referem que, além de verificarem as dificuldades que as crianças podem apresentar ao nível da consciência fonológica, os professores, com o intuito de identificar possíveis dificuldades na aquisição da leitura, devem estar atentos a outros possíveis fatores de risco como a presença de familiares disléxicos, o nível de literacia das famílias e a história desenvolvimental da criança. Neste sentido, é necessário que se esteja atento a todos os possíveis fatores que não coloquem em risco o grande passo que as crianças vão dar na sua vida escolar e social. O objetivo principal do 1º ciclo, o de aprender a ler, constitui um papel fundamental no acesso ao conhecimento e na formação pessoal e profissional de qualquer indivíduo, promovendo com ou sem sucesso o indivíduo enquanto “eu” e a sua inserção na sociedade. Assim, “(...) é importante estarmos atentos às pequenas dificuldades que podem surgir durante a pré-primária e aos primeiros anos do 1º ciclo já que, não sendo feita uma intervenção oportuna, o seu problema ir-se-à 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, p. 45).

Assim, os *sinais de risco*, a *intervenção precoce*, a *consciência fonológica*, a *equidade e qualidade de ensino* devem fazer parte dos pilares fundamentais de uma escola que pretenda trabalhar para o sucesso de todas as crianças, conseguindo “(...) identificar e remover, com sucesso, as barreiras que se colocam à aprendizagem, ao desenvolvimento e à participação e que são enfrentadas por muitos alunos com incapacidades (UNESCO, 2009, cit. in Pinho, 2017, p. 174).

2.2 A aprendizagem da consciência fonológica na intervenção precoce

Toda a aprendizagem da leitura precisa de ensino, de modo a que todos entendam qual é o elo de ligação entre o alfabeto e a fala. No entanto, esse elo de ligação é muito abstrato. Para entendermos esse código temos que perceber que as letras do alfabeto “(...) representam a dinâmica própria da fala, a estrutura do seu movimento” e que “(...) os fonemas fundem-se nela e deixam de ter existência própria” (Morais, 2012, p. 33). Então, para que se possa aprender a ler é necessário, inicialmente, compreender o princípio alfabético e ter a noção do fonema, já que a aprendizagem da leitura parte da descodificação da escrita alfabética em fonemas. “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; Moraes, 2004; cit in Freitas, Alves & Costa, 2008, p.14). A importância da consciência fonémica e da aprendizagem da relação entre o grafema e o fonema, assim como as implicações educacionais que daí advêm, “(...) tem sido documentadas em inúmeras investigações produzidas a partir da década de setenta, deixando claro que a eficácia do ensino inicial da leitura depende do nível de consciência fonológica dos aprendizes de leitor” (Sim-Sim, 2006, p.172).

Assim, para que uma criança comece a desenvolver as habilidades para a alfabetização, deve-se partir do desenvolvimento da consciência fonológica. Desta forma, pretende-se que ela aprenda a consciência de todas as propriedades fonológicas, como a rima entre duas palavras, a consciência das sílabas e dos fonemas. As atividades que promovem as habilidades metalinguísticas das crianças devem assentar em métodos fónicos. Isto é, tenta-se dotar as crianças da capacidade de reflexão sobre a oralidade e no treino de segmentação da cadeia da fala. Tal como os estudos vistos na intervenção precoce, muitos

outros estudos mostraram que estes métodos fônicos tiveram desempenhos superiores comparativamente aos métodos globais, isto é, aos que tratam as palavras como unidades não segmentais.

Então, a prática da aprendizagem do código escrito deve começar por dividir um texto em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em sons. Inicialmente começa-se por sensibilizar a criança para a rima, onde ela percebe que as palavras são constituídas por partes, no caso da rima, reparam na última parte da palavra. Posteriormente à aprendizagem de que as palavras são constituídas por segmentos, aprendem, então, primeiro a decompor – segmentar - a palavra para, depois, a voltarem a compor – associação - (Shaywitz, 2008, p. 200). Isto é, ao segmentar a palavra falada a criança está a criar pequenas unidades que depois podem ter correspondência nas letras, quando faz a operação inversa, associando todos os sons, a criança volta a formar a palavra. Este processo é aplicado de forma a que a criança consiga perceber que existem elementos maiores nas palavras, como as sílabas, sendo depois, aplicado às unidades mais pequenas, os fonemas. Segmentar as palavras em sílabas é relativamente fácil, porém segmentar as palavras em fonemas é uma tarefa muito mais árdua, especialmente para as crianças disléxicas.

De acordo com o descrito, pode-se então dizer-se que a consciência fonológica compreende: “(i) ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (pra.tos); (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, p.11). Então, quando as crianças entendem que as palavras podem ser divididas em sons diferentes, estão prontas para aprenderem que a cada som representa uma letra. Isto é, na palavra “sol”, o “sss” representa a letra “s”, o “ooo” a letra “o” e o “l” a letra “l”. Na altura em que entenderem que a palavra escrita, neste caso “sol”, tem o mesmo número – 3 - e a mesma sequência de sons (s.o.l) que a palavra falada, vão decifrar a chave para o código da escrita. Quando esta estratégia começa a ser utilizada - associação das letras aos sons e depois a combinação destes para conseguirem ler a palavra - estamos perante o que se chama descodificar. Desta forma, as crianças que conseguirem fazer isto, são capazes de ler palavras que nunca viram e são mais precisas na sua leitura. Os exercícios de segmentação e associação devem ser gradualmente mais difíceis, devendo começar, inicialmente, por segmentar dois fonemas, como exemplo “chá” ou “má”, para a seguir passarem para a segmentação de três fonemas (Shaywitz, 2008, p. 204).

Deste modo, a investigação sobre a aprendizagem da leitura acompanha a investigação neurológica. “No cérebro, a criança está literalmente a construir o circuito neural que associa os sons das palavras faladas, os fonemas, ao código escrito; as *letras* representam esses sons. Um papel essencial do ensino pré-escolar é proporcionar à criança os tipos de experiências que lhe permitem construir essas conexões cerebrais de forma tão precisa, forte e rápida quanto possível” (Shaywitz, 2008, p.195). Também Snowling, Stackhouse e Cols concordam com a importância dos professores do pré-escolar no desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, uma vez que “(...) as crianças podem beneficiar de aprender a consciência fonológica antes do processo de aprender a ler, ou como parte desse processo” (Snowling, Stackhouse e Cols., 2008, p.159) Estes autores também defendem que as crianças que são boas a entenderem os sons das palavras aprendem a ler de modo mais eficiente do que aquelas que não são capazes de realizar essas tarefas (Snowling, Stackhouse e Cols., 2008, p.159).

Após a criança estar familiarizada com a segmentação das palavras faladas e com os seus sons, já está preparada para aliar estes conhecimentos à escrita. Desde cedo, as crianças vão tendo comportamentos emergentes de leitura e de escrita, isto é, são algumas manifestações precoces de alguns dos princípios pelos quais a linguagem escrita se guia. Para que a criança tenha consciencialização do código da escrita, o conhecimento das letras vai ser reforçado através das formas das letras, dos seus nomes e dos respetivos sons. Deste modo, as crianças têm que entender que a escrita é uma sequência de sons e não uma representação iconográfica da mesma. A realização da conversão grafema/fonema vai ter impacto ao nível neurológico. De acordo com Shaywitz,

Aprender padrões recorrentes da associação letra-som, praticá-los em diferentes palavras e na leitura de livros, aprender a formar letras e a soletrar palavras - tudo contribui para forjar e, depois, reforçar as conexões que eventualmente formarão o código neural da palavra em causa. Quanto mais detalhada e precisa for a réplica da palavra construída no circuito neural da criança, mais provável é que esta reconheça quando a encontrar de novo (Shaywitz, 2008, p. 209).

De acordo com Shaywitz, este é um treino que requer apenas 15 minutos por dia, ao longo de um ano letivo, e que pode ser instruído no jardim de infância, até ao pré-escolar. As crianças começam por reparar nos sons através da rima e terminam a aprender a trabalhar palavras. Isto é, aprendem a decompor as palavras em sons, a associarem os mesmos e a

manipularem os sons das palavras. Assim, “(...) o trabalho preventivo do módulo fonológico irá permitir a identificação precoce de crianças com défices a este nível. O treino deve ser intensivo e devidamente planificado. A sua duração é variável. Algumas crianças necessitam de percorrer lentamente cada um dos passos, enquanto que outras progridem mais rapidamente” (Vieira, 2010, p.72).

Com a promoção destas habilidades, os professores no pré-escolar já conseguiam identificar as crianças com habilidades fonológicas deficientes, especialmente as crianças que tem uma desordem que afeta a linguagem falada e que correm um maior risco de apresentar dislexia. No entanto, devido à existência de poucas tarefas deste âmbito, são poucas as oportunidades das crianças demonstrarem as suas fracas habilidades fonológicas.

Na Grã-Bretanha, o Currículo Nacional determina quais são as expectativas de aproveitamento nas várias áreas, incluindo as habilidades relacionadas com a fala e a audição nos primeiros anos de escolarização. Nesse sentido, acha-se que os professores ao estarem mais conscientes e sensíveis para com os distúrbios e os atrasos no desenvolvimento das crianças, encaminham-nas mais para os departamentos de fonoaudiologia (Snowling, Stackhouse & cols, 2008, p.157).

Tendo noção de que a consciência da estrutura sonora da linguagem pode levar à descoberta do código da alfabetização, Snowling, Stackhouse e Cols, (2008) elaboraram um estudo, no qual examinaram as aptidões das crianças que se encontravam no pré-escolar e que estavam em risco de poderem desenvolver dislexia, melhorando as suas habilidades fonológicas. Para tal, basearam-se na ideia de que as crianças do pré-escolar já fazem julgamentos sobre a rima. O estudo partiu de uma amostra de duzentas e quarenta crianças, nativas da língua inglesa, e a viverem no meio oeste da Inglaterra, com idades entre os 4 e os 5 anos. Durante 30 ou 42 dias, as crianças estiveram expostas ao programa que treinava as suas habilidades fonológicas, ao qual os professores deram apoio, e que se baseava num procedimento que não pretendia ser rigoroso, mas de fácil aplicação ao programa existente de atividades diárias. Em relação às crianças, como o estudo ainda se encontrava em desenvolvimento, os autores ainda não apresentaram um quadro da eficácia do treino, apesar de continuarem convictos que as habilidades fonológicas devem ser avaliadas antes das crianças iniciarem a alfabetização. Só desta forma, é que a crianças com predisposição para dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, em conexão com

deficiências fonológicas, “(...) podem ser identificadas e providas com o tipo de enriquecimento inicial que pode desenvolver as habilidades previamente requeridas” (Snowling, Stackhouse & cols, 2008, p.158). No entanto, este programa não teve apenas reflexo nas crianças. A maioria dos professores reconheceram que o programa mudava o foco da atenção para com as inabilidades das crianças, assumindo que quando se está perante um caso de ausência de conhecimento das rimas infantis, está-se, evidentemente, perante uma criança que apresenta uma habilidade subdesenvolvida. Além disto, tiveram a percepção de que um número elevado de professores não conseguia diferenciar fonemas e grafemas.

O estudo desenvolvido por Sim-Sim veio demonstrar que as instituições onde as crianças da sua amostra se encontravam - e defende que o mesmo acontecerá na maioria dos jardins-de-infância - não expunham as crianças à linguagem escrita, nem realizavam exercícios que desenvolvessem a consciência fonológica. De acordo com Sim-Sim, “O desenvolvimento das crianças em qualquer destes domínios dependia muito mais das vivências individuais e de circunstâncias ambientais do que de uma atitude deliberada da filosofia educativa da instituição, face ao desenvolvimento linguístico da população” (Sim-Sim, 2006, p.189). O estudo também trouxe a ideia de que o desempenho ao nível da consciência fonológica é influenciado pela idade das crianças e que estas têm menor dificuldade na segmentação de sílabas do que nos fonemas.

Um estudo realizado por Veloso (2003) também mostrou que as crianças portuguesas apresentam uma fraca consciência fonológica à entrada para o 1º ano (Freitas, Alves & Costa, 2008, p.14). O facto da maior parte das crianças não serem capazes de segmentar as palavras em sons - fraca consciência fonémica -, pode-lhes trazer dificuldades na aprendizagem da leitura, visto que o código alfabético assenta na transferência de unidades orais para a escrita. Neste sentido, a escola devia promover, desde cedo, de modo sistemático e consistente, o treino dos aspetos fónicos da língua portuguesa. Deste modo, desde o jardim-de-infância as crianças estariam expostas a atividades educativas que lhes iam facilitar o desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão do princípio alfabético, além “(...) da leitura em voz alta e da interação verbal sobre tudo o que é lido ou escrito para elas e por elas” (Sim-Sim, 2006, p.190). É muito importante que as crianças entrem para o 1º ciclo a saberem identificar e manipular as unidades do oral.

Para tal, era necessário que as pessoas envolvidas em educação tivessem acesso à literatura sobre esta matéria e que fossem expostas aos estudos realizados, assim como às implicações que daqui decorrem. “Os cursos de formação inicial e contínua não podem ignorar o que a investigação tem mostrado neste domínio, devendo eleger como objetivo a formação de profissionais mais atentos à especificidade dos obstáculos conceptuais colocados às crianças na aprendizagem da escrita” (Sim-Sim, 2006, p.190). Também Paula Teles é crítica nesta matéria quando afirma que “uma situação preocupante é a deficiente formação não só dos professores, mas o que é ainda mais grave, a deficiente formação dos responsáveis pela formação dos professores” (Teles, 2004, p.713). Esta autora também defende que os médicos de família deviam ter uma especial atenção para com as crianças, sendo que a dislexia pode ser herdada e, conhecendo todos os elementos do agregado familiar ao longo da vida, estão numa posição privilegiada. Devem observar alguns dos indicadores de risco na história familiar ou da criança, para poder identificar esta perturbação o mais precocemente possível ou encaminhá-los para serviços especializados. Teles vai mais longe ao defender que a “intervenção é um desafio que se coloca a todos os responsáveis pela saúde e desenvolvimento infantil: médicos, psicólogos, investigadores, professores das escolas superiores de educação, professores, pais e governantes” (Teles, 2004, p.713).

Vários profissionais de diversas áreas apoiam-se na conclusão de que as dificuldades de aprendizagem específicas estão relacionadas com o fraco desempenho em tarefas de consciência fonológica. Assim, “esse trabalho sobre a consciência fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permitiria, como referimos, promover o sucesso escolar (...)” (Freitas, Alves & Costa, 2008, p.14). Esse mesmo trabalho, se fosse promovido em contexto escolar, funcionaria como uma medida preventiva para o insucesso na leitura e escrita, especialmente, para as crianças em risco de dislexia. Em gerações anteriores, pensava-se que a aprendizagem do código da escrita não devia começar antes da entrada das crianças para o 1º ano, porém, em muitos casos, este processo inicia-se antes da pré-primária. Neste sentido, é necessário que já nesta altura se esteja atento a indicadores que nos levem a possíveis casos de crianças que estão em risco de dislexia. A identificação e a intervenção precoce são a chave não só para o sucesso na aprendizagem na leitura, como também, para uma rápida procura de apoio à criança. “A identificação, sinalização e avaliação das crianças que evidenciam sinais de futuras dificuldades antes do início da escolaridade, permite a implementação de programas de

intervenção precoce que irão prevenir ou minimizar o insucesso” (Teles, 2004, p.724). De acordo com Teles, existem estudos que comprovam que as crianças que não tiveram uma intervenção precoce e especializada logo no início das suas dificuldades dificilmente recuperaram. Bautista também vai ao encontro desta ideia quando diz 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). Nesse sentido, as crianças que são más leitoras no primeiro ano, vão continuar a ser más leitoras e as suas dificuldades vão-se acumulando ao longo do tempo. Quando atingirem os nove anos, o tempo e o esforço despendidos na reeducação do código da escrita vai aumentar exponencialmente (Teles, 2004, p. 724). Daí, “Stanovich referir no seu conhecido artigo sobre o “Efeito Mateus” que os ricos ficam cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres, associando-o com as dificuldades em adquirir as competências leitoras precoces ”(Teles, 2004, p. 724).

Assim, é necessário que também os docentes alterem a sua postura e promovam atividades pedagógicas que antecipem e resolvam as dificuldades que podem ocorrer no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

2.3 Métodos fonológicos na base da intervenção precoce

Com a finalidade de se poder efetuar cada vez mais precocemente a intervenção em crianças com o risco de dislexia é necessário estar-se atento aos sinais desta perturbação. A literatura destaca os principais fatores como: dificuldades em aprender o nome das letras e os seus sons; fraca consciência fonológica; redução do léxico; dificuldade em compreender instruções e lembrar-se de histórias ou de frases; atraso na fala; dificuldade em lembrar-se de números, letras, cores; entre outros. Então, como estes sinais podem ser identificados em crianças que frequentam o pré-escolar e que apresentam um desempenho abaixo dos seus pares, os estudos recomendam que os indivíduos que apresentem estes sinais sejam expostos a programas de intervenção. A investigação recente refere que quanto mais cedo forem identificados os sinais que caracterizam a dislexia, mais rapidamente as crianças são inseridas em programas de intervenção que vão minimizar as características inerentes a esta perturbação e a sua consequente interferência na aprendizagem do código da escrita, e confirmado o quadro de dislexia. De facto, “a identificação, sinalização e avaliação de crianças que evidenciam sinais de futuras

dificuldades antes do início da escolaridade permite a implementação de programas de intervenção precoce que irão prevenir ou minimizar o insucesso” (Ribeiro e Baptista, 2006 cit. in Freire, 2011, p. 39). Vários autores demonstram que as crianças quando são expostas a estes programas apresentam melhorias bastante significativas em habilidades cognitivo-linguísticas que influenciam a aquisição do princípio alfabético do sistema da escrita. Assim, a ênfase da importância da intervenção precoce deu-se devido ao aumento de evidências na literatura (Fukuda & Capellini, 2011, p. 228).

As habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura em crianças da pré-escola são “(...) a consciência fonológica, o conhecimento dos fonemas, a fluência, o vocabulário e a compreensão.” (Martins & Capellini, 2011, p.751). Além destas, também o “(...) conhecimento do alfabeto, a nomeação rápida, a repetição de não-palavras (...)” (Martins & Capellini, 2011,p.750) são fatores que preveem o sucesso na aprendizagem do código da escrita. Deste modo, para que se atinjam tais habilidades é necessário que as crianças que estão em risco para a dislexia possam ser expostas aos programas de intervenção. De acordo com a Associação Internacional de Dislexia, as crianças disléxicas podem desenvolver as suas habilidades da leitura e da escrita, assim como outros talentos, desde que tenham acesso a educação que esteja apropriada às suas características e necessidades (Freire, 2011, p.39).

Como a fraca consciência fonológica é apontada como um dos primeiros fatores de risco para a dislexia - já que tal habilidade se devia desenvolver de forma natural, espontânea e até ali - e “(...) vai interferir noutras habilidades como análise, síntese, segmentação e manipulação fonética, o que pode influenciar na aquisição do mecanismo de conversão fonema-grafema para a aprendizagem da leitura e da escrita” (Fukuda & Capellini, 2011, p.228), os estudos desenvolvidos nesta área apresentam como enfoque a intervenção com base fonológica. Torres e Fernandez (2002) também defendem que, apesar de existirem vários tipos de programas, o método fonético parece ser a chave para o acesso à leitura destas crianças. Assim, os estudos desenvolvidos demonstram que este método se baseia no treino da consciência fonológica e no ensino das regras de correspondência grafo-fonémicas. De acordo com Martins & Capellini (2011), estes tipos de programas que ocorrem desde a década de 80, têm como base atividades fonémicas, silábicas, supra-fonémicas (rima e aliteração) e a manipulação de segmentos da fala, que têm apresentado bons resultados. No entanto, alguns professores utilizam o método global para a iniciação à leitura e outros recorrem a métodos mistos.

Os estudos efetuados nesta área demonstraram que quando estas crianças são submetidas a estes programas vão apresentar melhorias significativas ao nível das habilidades cognitivas e linguísticas, como na “(...) percepção dos sons, identificação de letra, de sílabas e de palavras e medidas avançadas das habilidades de alfabetização, como por exemplo, a fluência na leitura, o vocabulário e a compreensão de leitura (...)” (Fukuda & Capellini, 2011, p.228). Deste modo, quando as crianças realizam intervenção no período pré-escolar vão diminuir o fracasso escolar - principalmente no 1º ano do ensino básico - e o número de alunos que podem vir a ser maus leitores. Após terem sido submetidos a este tipo de intervenção, as crianças que “(...) permaneceram com defasagens em habilidades de consciência fonológica, velocidade de processamento, processamento auditivo e visual e para a relação letra/som, sugerem apresentar uma desordem no processamento, armazenamento e/ou acesso à informação, que compromete a aquisição e o desenvolvimento de habilidades perceptivas e linguísticas (...)” (Silva & Capellini, 2015, p.1828). Estas crianças devem ser referenciadas e expostas a uma equipa multidisciplinar para a confirmação de um quadro de dislexia e, posteriormente, para uma intervenção regular e consistente. Assim, as crianças com dislexia devem continuar, o tempo que for necessário, a praticar estes exercícios até conseguirem ultrapassar as suas dificuldades.

Deste modo, entende-se que para que todos consigam aprender é necessário ter-se em conta não somente o papel do professor, mas principalmente o método escolhido. De facto, “(...) é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçarmos no caminho” (Sim-Sim, 2006, p.74). No entanto, de acordo com Morais (1997), o debate sobre qual o método de ensino apropriado ocorre há séculos e continua a incidir em duas posturas distintas em relação ao método inicial de leitura: o método sintético e o global (Morais, 1997, cit. in Marcelino, 2008, p. 56). O primeiro é baseado em efetuar sínteses sucessivas a partir de elementos mais simples, as letras, até às formas de associação mais complexas. Isto é, “(...) aprendemos os nomes das letras, depois a sua forma e a seguir o seu valor, logo as sílabas e suas modificações e só depois as palavras e suas propriedades” (Gonçalves, 1967, cit. in Marcelino, 2008, p. 56). Assim, entende-se que há uma correspondência entre o grafema e o fonema, ou seja, entre o elemento gráfico e depois o som. Posteriormente, a criança vai associando as letras que formam sílabas, as sílabas que formam palavras e, por fim, as palavras que vão constituir as frases. A segunda conceção de aprendizagem da leitura baseia-se na ideia de que esta

devia ser um processo de identificação direta e global de palavras, de frases ou de textos. Porém, dentro do método global existem variantes de acordo com o ponto de partida para a aprendizagem. Desta forma, pode-se partir de um “(...) registo escrito de produções orais das crianças (global, natural), frases cuja seleção foi controlada (global de frases) ou palavras também selecionadas (global de palavras)” (Viana, 2007, p. 263). Deste modo, a criança é colocada perante o texto/frase/palavra, desde o início, partindo também do significado daquilo que a criança vai ler. Parte-se para um trabalho que tem início no complexo significativo para, posteriormente, se conseguir chegar aos elementos mais simples, como as sílabas ou os fonemas. Estes dois métodos são os dois grandes processos de aprendizagem de leitura que as escolas aplicam. Porém, ao longo dos tempos, foram aparecendo outros métodos que diferem destes em alguns aspetos e nos princípios metodológicos, como é o caso do método Jean-Qui-Rit (método fónico e gestual) ou do método das 28 palavras.

No entanto, para se trabalhar a consciência fonológica em todas as crianças, focalizando as que podem estar em risco de dislexia, a metodologia do ensino da leitura ou a capacidade das habilidades desta, deve basear-se num método fónico. Este método é um método sintético que foi evoluindo desde o século XVI. Aqui, parte-se do princípio que não é necessário conhecer o nome das letras, mas sim os seus sons aproximados, onde as consoantes se passaram a ouvir com um “e” mudo no seu final, isto é, passamos do a, bê, cê para o a, be, ce.... Assim, passa-se do método tradicional em que “pê, a; tê, a = pata” para “p, a; t, a = pata”. O ensino dos sons é ensinado dos mais fáceis para os mais complexos. Assim, entre o método fónico ou o sintético, a aprendizagem deve assentar na correspondência entre o som e a grafia, ou seja, no método fónico. Aqui as crianças reconhecem as letras não através do nome da letra, mas através dos fonemas associados a cada letra, passando-se a desenvolver uma abordagem fonémica. Neste tipo de abordagem, a criança inicia a aprendizagem pelo fonema ao qual vai associar a sua representação gráfica. Posteriormente, a criança baseia-se na fusão da consoante com outras vogais ou consoantes (Viana, 2007, p. 263). Entende-se, então, que a aprendizagem de uma língua de ortografia alfabética requer sempre o domínio das relações entre o grafema e fonema “e os diferentes métodos envolvem as duas operações mentais básicas de análise e síntese” (Dias e Cristin, 1980 cit. in Viana, 2007, p. 263). No entanto, os diferentes métodos variam na forma como olham para o fonema: uns como ponto de partida outros como ponto de chegada. Relativamente à aprendizagem da correspondência

fonema/grafema, Hulme & Cols (1987) concluíram que a atividade motora estimula a memória e que isso ajuda as crianças na aprendizagem da leitura. De acordo com McGuiness (1997) “copiar letras força a criança a olhar cuidadosamente e a manter a imagem na mente enquanto escreve. Isto, aliado ao ato de formar os traços, torna mais evidente o modo como as letras diferem” (McGuiness, 2006, p. 92).

Para se perceber quais os métodos mais eficazes na aquisição da leitura, e assumindo a importância que a consciência fonológica adquire na aprendizagem da leitura, muitos estudos têm sido realizados comparando métodos fônicos a outros ou entre métodos fônicos. No entanto, não existem dúvidas de que são os métodos fônicos-analíticos que devem ser usados, especialmente em crianças disléxicas ou em risco.

Assim, Snowling apresenta um dos primeiros estudos sobre intervenção precoce, onde o método fônico foi o escolhido para trabalhar com crianças em risco genético de dislexia, feito pelos dinamarqueses Borstrom e Elbro (1997). Estes concentraram a sua intervenção na consciência fonológica ao nível dos fonemas em crianças que frequentavam o jardim infância. No final deste trajeto, o grupo experimental tinha um desempenho tão bom quanto o grupo das crianças que apresentavam risco baixo, tendo as crianças do grupo de controlo ficado para trás. Com esta intervenção, o grupo experimental apresentou mais ganhos do que o grupo de controlo ao nível da nomeação das letras, na leitura das palavras e na eliminação de fonemas. Na segunda série, este grupo era semelhante aos controlos normais, ao nível da velocidade de leitura, incluindo a leitura de não palavras e de pseudohomófonas. Neste estudo, os autores salientam que, tendo como critério o da descodificação fonológica, no grupo experimental conseguiram reduzir 17% a dislexia, comparando aos 40% das crianças de alto risco que não foram intervencionadas (Snowling, 2004, p. 182). Outros estudos referidos pela mesma autora vieram mostrar que estudos como os de Brown e Felton e de Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider e Mehta “(...) mostraram que as crianças que recebem uma instrução explícita na descodificação fonética adquirem os maiores ganhos nas habilidades de leitura das palavras” (Snowling, 2004, p.185).

McGuiness (2006) apresenta-nos vários estudos onde foram comparados os resultados obtidos entre turmas que tinham sido expostas a métodos globais - baseados em palavras inteiras com significado para a criança - ou a fônicos - baseados no som. Verificou-se que nos vários testes padronizados de compreensão leitora, as crianças do grupo que estavam

expostas a um programa fônico estavam significativamente mais avançadas do que os outros grupos (McGuinness, 2006, p.88). Isto, porque estes métodos se baseiam na aprendizagem da correlação entre fonemas e símbolos, na prática da segmentação e associação de fonemas de palavras e na cópia e escrita, quer de palavras quer de frases.

Esta autora demonstra também a eficácia do método fônico-sintético denominado por Jolly Phonics que apresenta uma abordagem multissensorial - através da imagem, do movimento e do som - no ensino da leitura. Deste modo, para McGuinness, este método vai mesmo além do protótipo de um método fônico. Neste programa “o princípio alfabético é ensinado do som para a escrita usando um código básico. As crianças têm uma prática extensa em aglutinação e segmentação de sons de letras em palavras reais, tanto na forma oral como na escrita” (McGuinness, 2006, p.89). Este método aposta no ensino das habilidades de decodificação, na aprendizagem da correspondência som/letra, a segmentar, a aglutinar e a associar os sons nas palavras. A par disto, foca-se também no ensino da formação da letra, no sentido da leitura/escrita (da esquerda para a direita) e nas palavras complicadas, através de técnicas que se baseiam na visão, audição e meios cinestésicos. Este método também ajuda auditivamente, já que quando as crianças conhecem os sons conseguem representar as letras e, por isso, há um maior entendimento entre os sons, grafemas e palavras. O método Jolly Phonics pode ser exposto a crianças a partir dos 3 anos até ao primeiro ciclo. Este programa é utilizado nas Escolas Católicas de Castilla y León onde testemunham que “Los resultados son asombrosos, con 3 años los niños son capaces de reconocer los sonidos e identificarlos con el movimiento. En 4 años pueden leer palabras y en 5 años son capaces de leer libros con frases sencillas” (Escuelas Católicas Castilla y León, 2017). Este método, quando aplicado em crianças na fase do pré-escolar, leva-os a praticar a correspondência entre som-letra permitindo que a criança associe os sons às ações. Isto vai ajudar a criar uma consciência na criança sobre os sons das palavras faladas e como esses sons correspondem a letras escritas. Nesta fase a associação de sons começa por pequenas palavras compostas na ordem de CVC (consoante, vogal, consoante) como por exemplo: sun, cat, bat ... (Costa, 2017, p. 37).

Este método é utilizado em muitos países incluindo na Jordânia, onde os alunos têm uma exposição muito limitada ao idioma inglês. Para Nasrawi & Al Jamal (2017), este é o método certo já que a estratégia sistemática de associar os sons com as letras ou grupos de letras nos ajuda a ler e a escrever de maneira mais rápida e fluente. Consequência disto “(...) os alunos podem memorizar palavras e recuperá-las mais rapidamente (Ehri, 2005; Loyd,

2000; Vadasy, Sanders & Peyton, 2005 cit. in Nasrawi e Al Jamal, 2017, p. 106). Para Chall (1996) esta devia ser a estratégia a usar pelos professores, já que a fonética sistemática é uma estratégia bastante eficaz em crianças que estão a iniciar a aprendizagem da leitura, mas esta tem que ser explicada pelos professores quando implica a aprendizagem dos grafemas. Nasrawi & Al Jamal (2017) enfatizam este método já que “a fonética é diferente do método convencional na prática, pois é multissensorial em termos de atender a todas as necessidades dos alunos (...)” (Nasrawi & Al Jamal, 2017, p.107). No estudo elaborado com os alunos jordanianos do primeiro ano, em relação ao ensino da leitura do inglês, o método Jolly Phonics foi eficaz no ensino da leitura por ser mais fácil de ser entendido e processado. De acordo com os autores do estudo, deve-se ao trabalho da consciência fonémica. Além destes autores também Byrne, Fielding-Barnsley e Ashley (2000) confirmam que uma base sólida da consciência fonémica pode melhorar a capacidade leitora dos alunos no 1º ano. Para reforçar esta ideia Ehr, Nunes e Willows (2001) afirmam que a estratégia usada no Jolly Phonics vem suportar a ideia de que as crianças têm que se preocupar com os sons (Nasrawi & Al Jamal, 2017,p.113). A visão dos investigadores, no estudo realizado, é que o método é crucial e permitiu que estas crianças lessem melhor do que o grupo de controlo. Os resultados obtidos vão ao encontro do estudo de Vadsy, Sanders e Peyton (2005) “que destacou a importância da estratégia da Jolly Phonics, versus a estratégia convencional, em que melhora a capacidade de leitura e o desempenho dos alunos do primeiro ano uma vez que apresenta um papel na facilitação da leitura (descodificação das letras) da língua estrangeira” (Nasrawi & Al Jamal, 2017, p.114). Além da eficácia demonstrada, é um método que assegura a motivação tanto para alunos como para professores, na aprendizagem dos sons e das letras.

Posteriormente, McGuinness assume a posição de que “a maioria das outras atividades de alfabetização não tem efeito nenhum. Já as atividades de memorizar palavras inteiras, fazer exercícios de vocabulário e ouvir histórias têm um efeito constantemente negativo” (McGuinness, 2006, p.91). Isto é, há um grande número de atividades que não são produtivas ou que são mesmo prejudiciais. Em relação a estas últimas, significa que algumas atividades acabam por ser consideradas “tempo perdido”, já que as crianças estão a aprender habilidades que não são importantes relativamente a outras ou que aprendem estratégias ineficazes. Por exemplo, sabe-se que ao promover a memorização de palavras inteiras, isso pode provocar um resultado negativo, visto que fomenta a estratégia da adivinhação. Isto ocorre quando elas descodificam a primeira letra foneticamente e depois

adivinham o resto, tendo como base o tamanho da palavra. Aliada a esta estratégia, também a adivinhação baseada no contexto ou na análise de apenas uma parte da palavra, leva a que as crianças fiquem com esta estratégia enraizada, o que dificulta a estratégia de decodificação para a aprendizagem. Tendo como base um estudo elaborado por Uri e Shepherd (1993) e outro por Lippincott, McGuinness refere que usar o nome das letras não produz qualquer resultado, sendo mesmo prejudicial, enquanto que dizer os sons, produz. Um outro estudo salienta ainda que, quando é usado o nome da letra, isso leva a que a criança se centre na sílaba e não no fonema, promovendo também a dificuldade perante a compreensão conceitual do funcionamento do alfabeto. Além dos estudos aqui referenciados, esta autora refere outros que comprovam a eficácia dos métodos fonológicos. “A prática em ouvir unidades de som do sistema de escrita, aprender as correspondências entre essas unidades e seus símbolos e imaginar como as unidades se relacionam para formar palavras são os elementos essenciais de um método de leitura eficaz. Quanto mais essas habilidades forem praticadas pelos olhos, pelos ouvidos e pelas mãos, melhor” (McGuinness, 2006, p. 92).

Perante a literatura, entende-se que os métodos fônicos, que vão trabalhar a consciência fonológica, uma das capacidades que se verifica fraca nas crianças com dislexia, são os mais eficazes. Porém, apesar do que toda a literatura defende, continua-se a usar métodos sem existirem evidências que comprovem a sua eficácia. Por outro lado, os métodos fônicos continuam a provar que possuem uma eficácia superior. Perante isto, é necessário entender-se que os métodos fônicos devem ser usados na intervenção precoce quando baseados em aspetos fonéticos e fonológicos de suporte à emergência e ao desenvolvimento da consciência fonémica/fonológica, especialmente nas crianças em risco genético de dificuldades de leitura. Para além destes, também está demonstrado que os métodos multissensoriais estruturados e cumulativos são eficientes em crianças com PAE (Teles, 2004, p.724). A aprendizagem dos fonemas, da decodificação de palavras em sons e da associação destes para formar palavras, associados a estratégias que utilizem também cantigas, sons, imagens e meios cenestésicos, que trabalhem a memória auditiva e visual e a automatização, deve acontecer durante o ensino pré-escolar. Pretende-se, então, que o início formal da aprendizagem da leitura e da escrita tenha maior probabilidade de ocorrer sem problemas, preparando *todas* as crianças para uma entrada com sucesso. Só assim se consegue responder às necessidades ou possíveis necessidades de todas as crianças, trabalhando para a inclusão e equidade de todos.

2.4 Intervenção precoce – O que é feito em Portugal?

No mundo ocidental as crianças são expostas, na sua maioria, desde cedo, à leitura, já que estão inseridas em comunidades literárias que contactam, desde idades precoces, com o código da escrita. “Quando se deve começar a aprendizagem da leitura?” é uma das perguntas às quais a literatura vem dar resposta, apesar de não fixar um momento específico (Cruz, 2011 cit. in Pinto & Lopes, 2014,p.2). No entanto, esta sugere que já no jardim de infância é possível promover-se as competências e os conhecimentos no domínio da linguagem oral e escrita, para que a introdução da aprendizagem do código da escrita ocorra sem problemas. Durante esta fase académica pretende-se, apenas, que as crianças, do ponto de vista curricular e programático, sejam dotadas de competências, onde a consciência fonológica é uma delas.

Porém, em Portugal, ainda existe alguma inércia em relação à importância do trabalho da consciência fonológica e fonémica em crianças que ainda não frequentam o pré-escolar. Apesar de existirem orientações curriculares e metas de aprendizagem que determinam a importância da linguagem oral e escrita nesta fase, “(...) há limitações que condicionam as práticas pedagógicas e que decorrem da formação dos educadores e projetos educativos das instituições” (Ministério da Educação,1997; Fernandes 2005; Sim-Sim, 2001; cit. in Pinto & Lopes, 2014, p. 2). Porém, estas dificuldades também se devem ao facto “(...) das metas de aprendizagem quase não se referirem ao trabalho com fonemas, apesar de contemplarem as letras, que remetem para grafemas a eles associados” e por apenas surgirem no final do pré-escolar, quando a criança deve aprender a reconstruir sílabas através da agregação dos sons da fala (fonemas) (Sá, 2015, p. 88). A posição destes profissionais pode, eventualmente, basear-se, de acordo com Viana e Teixeira, na ideia de que havia uma maturação cognitiva e, apenas quando as crianças alcançassem a tal maturação física e neurológica, é que estariam aptas a realizarem tarefas ligadas à aprendizagem do código da escrita. Esta ideia era bastante visível nas práticas pedagógicas que ocorriam no jardim de infância, onde a dimensão cognitiva e perceptiva era valorizada em detrimento da exploração da linguagem escrita e do processamento fonológico (Fernandes, 2004, 2005 cit. in Cruz, 2011, p. 26). A par disto, também a percepção do mundo na organização do espaço e tempo educativo era privilegiado, perante a possibilidade de exporem as crianças a material impresso, cuja literacia emergente poderia ser explorada.

Todavia, pode afirmar-se que antes da idade escolar as crianças apresentam sensibilidade à estrutura fonológica da linguagem. Isto é perceptível quando as crianças se manifestam “(...) por ouvir, repetir e inventar rimas; no gosto por ouvir e repetir aliterações; nas correções espontâneas que fazem aos seus próprios enunciados; no treino de segmentos recém adquiridos; na identificação de segmentos existentes numa dada língua; ou nas observações sobre a pronúncia ou o sotaque dos falantes” (Lourenço & Andrade, 2015, p. 10). Tudo isto acontece numa fase inicial de sensibilidade à fonologia, que vai culminar num conhecimento consciente e refletido da estrutura fonológica do oral. Assim, as crianças vão ser capazes de manipular voluntariamente as unidades do discurso fora do contexto comunicativo.

Por isso, já desde 1997 é dada importância à consciência fonológica na aprendizagem da leitura. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, datadas dessa altura, vinham sensibilizar os educadores de infância para a realização de atividades que promovessem a reflexão sobre a língua, “(...) explicitamente sobre os segmentos sonoros da palavras, chamando a atenção para a “exploração” de carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações” (Ministério da Educação, 67, cit. in Ferraz et al, 2018, p. 11). É em 2009, que se assume que a consciência fonológica é fundamental, sendo que os documentos redigidos pelo Ministério da Educação referem explicitamente esta competência, sobretudo através dos materiais que foram elaborados no âmbito do Plano Nacional para o Ensino do Português (Duarte, 2008; Freitas, Alves & Costa, 2007; Mata, 2008; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; cit. in Ferraz et al, 2018, p. 11). Em 2016, volta-se a dar ênfase a esta competência metalinguística, aparecendo referida como “capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras” (Silva, Marques, Mata & Risa, 2016, 68, cit. in Ferraz et al, 2018, p. 11).

Neste sentido, torna-se pertinente perceber como é que Portugal está a atuar perante a necessidade de se trabalhar a consciência e o processamento fonológico antes das crianças entrarem para o 1º Ciclo. Assim, procuraram-se trabalhos que refletissem aquilo que a literatura recomenda e que foram implementados em escolas com o objetivo de promoverem o sucesso e onde, acima de tudo, se trabalhasse a consciência fonológica no pré-escolar. Estes projetos são implementados nas escolas através da articulação com os municípios, com as instituições de ensino superior e/ou centros de investigação. Aqui a

palavra de ordem é a prevenção, onde se destaca o trabalho das competências pré-leitoras e leitoras, no ensino pré-escolar e nos dois primeiros anos do ensino formal.

Matosinhos foi uma das cidades que apostou na intervenção precoce, durante mais de 10 anos, com programas que pretendiam promover o sucesso escolar, dotando as crianças do seu concelho com competências facilitadoras da aprendizagem formal, especialmente, o programa “A Ler Vamos...” que apresentava validação empírica. Para isso começaram a apostar na intervenção precoce no pré-escolar, uma vez que se sabe que esta etapa é reconhecida por facilitar a promoção de competências facilitadoras da aprendizagem da escrita, da leitura e, também, da matemática (Cadima et al, 2008; Justice & Kaderavek, 2002; Justice, Weber, Ezell & Bakeman, 2002 cit. in Cruz, 2016, p. 6). O objetivo era esbater as desigualdades académicas do concelho, fruto das desigualdades sociais, trabalhando as competências que levam ao sucesso do código da escrita como: a linguagem oral - vocabulário, conhecimentos morfosintáticos, memória auditiva e verbal -; a consciência fonológica - consciência silábica e fonémica - e os conhecimentos conceituais e processuais ligados à linguagem escrita.

Assim, o programa “A Ler Vamos...” trabalhava diretamente com as crianças, em contexto pré-escolar e no contexto na sala de aula. Estava elaborado para a realização de sessões tanto em grande como pequeno grupo, sendo que as crianças que têm 5 anos e são consideradas de risco educacional fazem sessões em pequeno grupo. Estas sessões são descritas como sistemáticas, estruturadas e complementares ao trabalho que é realizado em sala de aula com os professores titulares. A par disto, e uma vez que o programa esteve em prática durante imensos anos, os alunos do 1º e 2º ano de escolaridade que estavam sinalizados devido aos resultados obtidos no final da educação pré-escolar e pelas indicações das docentes, eram contemplados com acompanhamento bissemanal para uma intervenção sistemática e estruturada em pequeno grupo (Cruz et al, 2016, p. 7). A intervenção trabalhava a descodificação e a fluência leitora, explorando “(...) de forma sistemática competências como o princípio alfabético, a consciência fonémica, o reconhecimento automático de palavras, o vocabulário, a compreensão oral e leitora, a velocidade leitora, a acuidade leitora e a prosódia (Kuhn & Stahl, 2003; Sim-Sim, 2009 cit. Cruz et al, 2016, p. 7).

De acordo com Cruz, os resultados sugeriam uma melhoria significativa do desempenho das crianças ao longo do ano. Em relação às crianças que se encontravam em risco,

constatou-se que a intervenção realizada durante dois anos, deu frutos em relação ao desempenho em todas as competências avaliadas com exceção da consciência silábica ao nível da classificação da sílaba inicial. Além disso, verificou-se que as crianças que fizeram intervenção em grande grupo e que posteriormente passavam para um pequeno grupo, apresentavam uma maior evolução relativamente à linguagem oral e à consciência fonológica, comparativamente às crianças que apenas beneficiaram de apoio em grande grupo. Deste modo, este projeto que tinha como objetivo a promoção da igualdade de oportunidades ao nível da linguagem oral e escrita, apresentou de um modo geral, resultados que demonstravam a sua importância na promoção de competências basilares e predictoras do sucesso da aprendizagem do código escrita (Cruz et al, 2016, p. 7).

Na cidade do Porto, está a ser implementado um projeto através do Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CiiL), a cargo de Ana Sucena do Instituto Politécnico do Porto em parceria com Patrícia Marques da Câmara Municipal do Porto, que conta com uma equipa multidisciplinar que integra professores, psicólogos e terapeutas da fala. Este projeto tem como objetivo a promoção precoce do sucesso na aprendizagem. Deste modo, entendem que a intervenção precoce é a resposta mais eficaz para fazer frente às dificuldades de aprendizagem e que esta deve ser vista com mais ambição, "(...) no sentido de prevenir que a criança experiencie dificuldades de aprendizagem, surgindo assim a expressão "em risco" (de experienciar dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita), com base nos mais fortes preditores de dificuldades: a consciência fonémica e o conhecimento das relações letra-som (Kyle, Kujala, Richardson, Lyytinen, & Goswami, 2013; Sucena, Cruz, Viana, & Silva, 2015 cit. in Sucena, 2019, p. 177).

Neste projeto estão envolvidas crianças com 5 anos do Pré-Escolar (444 crianças em 2018/2019) e crianças em risco do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (263 crianças em 2018/2019). No pré-escolar o CiiL tem como objetivo promover as competências pré-leitoras através de duas sessões semanais de 45 minutos, que são realizadas na sala de aula, entre o técnico CiiL e o educador de infância. Já com os alunos do 1º ano a metodologia usada baseia-se em sessões diárias, feitas em grupos com o máximo de 5 crianças e com uma duração de 45 minutos e, 4 sessões de 15 minutos com recurso ao Software *Eu Leio*. Este projeto decorre entre novembro e maio e os resultados são monitorizados através de avaliações que decorrem no início do ano letivo (setembro/outubro) e no final (maio/junho). As sessões do pré-escolar tem como base atividades que trabalham o desenvolvimento da linguagem e consciência fonológica -a sílaba, a rima e o fonema- enquanto que no 1º ano

se dá mais importância ao conhecimento do princípio alfabético - através da consciência fonémica, das relações entre a letra/som e do processo de descodificação -, à leitura de palavras e pseudopalavras.

Ao nível dos resultados, as crianças do pré-escolar apresentaram uma evolução significativa comparativamente ao ponto em que estavam antes da intervenção, em todas as dimensões que foram propostas serem trabalhadas. Portanto, melhoraram a linguagem recetiva e expressiva, a consciência fonológica metalinguística do fonema e segmentação fonémica. A par disto, os efeitos também demonstraram que estas crianças apresentaram resultados superiores aos do grupo que não usufruiu desta intervenção. Relativamente às crianças do 1º ano, as crianças apresentaram resultados mais elevados no pós-intervenção, comparativamente à pré-intervenção. Estes resultados foram visíveis ao nível da consciência fonémica e segmentação fonémica, e processamento da palavra escrita, assim como da leitura e escrita de letras, e leitura de palavras e de pseudopalavras. Também foi passível de ser observado que os alunos que foram intervencionados apresentaram resultados superiores aos que não usufruíram de intervenção por parte do CiiL (Sucena, 2019, pp. 177 - 178).

O PIPALE (Projeto de Intervenção Preventiva para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita) é coordenado por Maria Lobo e Joana Batalha, do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa e NOVA FCSH. Estas investigadoras pretendem uma melhoria da qualidade das aprendizagens do Português. Para isso sabem que é necessário: intervir desde uma idade precoce; e, que é importante o desenvolvimento profissional por parte dos docentes, capacitando-os científica e didaticamente. Neste sentido, é um projeto que promove as aprendizagens antes da aprendizagem formal do código escrito, desenvolvendo competências fundamentais para o sucesso. O público alvo deste projeto são dois agrupamentos de escola do Município de Sesimbra, envolvendo os alunos de 5 anos do pré-escolar (132 alunos, em 2018/2019), os do 1º e 2º ano (374 alunos em 2018/2019), assim como os educadores, os professores do 1º ciclo e os professores de educação especial (40 docentes em 2018/2019). Este projeto pretende melhorar precocemente os níveis de qualidade da aprendizagem do Português, especificamente das competências de leitura e escrita que vão ter repercussões nas outras aprendizagens dos alunos. Paralelamente a isto, o projeto pretende capacitar os educadores e professores a intervirem, com sucesso, nas áreas da linguagem e escrita, desenvolvendo, com sucesso, as capacidades linguísticas e metalinguísticas das crianças. Para tal, o PIPALE diagnostica

as dificuldades das crianças que frequentam o pré-escolar e o 1º e 2º ano de escolaridade, relativamente à linguagem oral, leitura e escrita e acompanham a intervenção em sala de aula, ajudando na planificação e implementação de estratégias de diferenciação pedagógica.

Durante o ano de 2018/2019 o projeto realizou um diagnóstico aos alunos e aos conhecimentos e práticas dos docentes. Ainda durante este ano realizaram uma oficina de formação onde incidiram sobre fundamentos teóricos e didáticos relativamente ao desenvolvimento da consciência linguística - fonológica e sintática – e da literacia emergente. Daqui resultou um instrumento de diagnóstico a ser aplicado às crianças em questão. No ano seguinte, no início do ano letivo, o diagnóstico realizado às crianças teve como instrumento o que foi elaborado no ano anterior e que avaliava a consciência fonológica, a consciência sintática, a literacia emergente e a leitura e escrita. Durante esse mesmo ano, pretendia-se continuar a apostar na formação dos docentes, focando o desenvolvimento de estratégias de ensino, com diferenciação pedagógica relativamente à consciência linguística (fonológica e sintática); literacia emergente; decifração e compreensão da leitura; dimensões gráfica, ortográfica e textual da escrita; articulação entre os domínios da gramática, leitura e escrita. Outra das atividades propostas para o ano letivo 19/20 era o acompanhamento do trabalho dos professores na implementação do que tinha sido ensinado na oficina de formação, ajudando-os na planificação, implementação e monitorização da intervenção.

Uma vez que o projeto apenas teve início no último trimestre do ano letivo de 2018-2019, a equipa ainda não dispunha dos resultados quanto à qualidade das aprendizagens. No entanto, verificaram que houve um aumento nas classificações de “Muito Bom” e “Bom” e uma redução do “Suficiente” e “Insuficiente”. Também atingiram o objetivo das 30 horas de formação dos professores, realizadas em julho de 2019, e o instrumento de diagnóstico que avaliava a consciência fonológica e sintática, a literacia emergente, leitura e escrita. As investigadoras e impulsionadoras deste projeto salientam que para implementar este tipo de projeto é necessário o comprometimento de todos os intervenientes e uma estabilidade do corpo docente para que possa ser possível incutir as mudanças nas práticas docentes, A par disto, também referem que é necessário a colaboração entre os vários níveis de ensino, agrupamentos e instituições, para preverem momentos regulares de trabalho para estas dinâmicas de trabalho (Lobo & Batalha, 2019, pp.182 -185).

Outro método que se acha pertinente salientar, e que trabalha a questão da consciência fonémica no pré-escolar, é o método de leitura João de Deus, através da sua Cartilha Maternal. Este está pensado de forma progressiva e correta do ponto de vista pedagógico, de modo a responder às dificuldades inerentes à aprendizagem da língua portuguesa. Para Viana e Teixeira (2002), a vantagem deste método é ter sido elaborado partindo da nossa língua tendo como base um processo fidedigno e graduado, cujo raciocínio lógico e a atitude construtivista levam à descoberta de valores e regras que produzem uma leitura consciente (Viana & Teixeira, 2002, cit. in Morais, 2012, p. 29). Esta atitude perante a aprendizagem leva as crianças à descodificação e compreensão leitora, de forma informada e significativa. Assim, pode dizer-se que a metodologia usada, de acordo com Alegria (1989, cit. in Ruivo, 2009, p.1), é interacionista, visto que utiliza estratégias de leitura do tipo bottom-up em sinergia com estratégias top-down, associando sempre a descodificação com a compreensão daquilo que conseguiu ler. A análise feita à abordagem linguística deste método, refere que este explica as regras de uma forma organizada, sistemática e rigorosa. Neste sentido, “A criança, desde a primeira lição, é convidada e estimulada a ser “analista da linguagem”, porque as dificuldades são explicadas por regras que satisfazem o raciocínio e o pensamento lógico do aluno” (Ruivo, 2009, p. 1). A par disto, trabalham os sons, as palavras segmentadas em sílabas com um grafismo inusual e recorrem a mnemónicas na formação temporária das consoantes incertas.

O Método de Leitura João de Deus apresenta uma ordem alfabética que está elaborada de modo a facilitar a aprendizagem da leitura. Neste sentido, Deus (1997) refere que “a escolha e a apresentação das letras mais fáceis de aprender, obedece a um critério, e é isso a que chamamos “método” (Deus, 1997,12, cit. in Morais, 2012, p. 29). Este método parte, então, do mais simples para o mais complexo. Assim, as crianças começam por aprender as vogais e depois passam para as consoantes que foneticamente são constrictivas fricativas, como o **v** e o **f**, ao contrário do que acontece na maioria dos manuais escolares. Depois de aprenderem as consoantes “certas” e de as dominarem bem é que aprendem as consoantes “incertas”, levando a que a criança consiga relacionar com o já apreendido e consolidar outras aprendizagens mais facilmente. A sua metodologia diferencia bem o plano fónico e o gráfico. Neste sentido e de acordo com Viana, a criança desde o início tem que descobrir que a posição da letra na palavra determina o seu valor sonoro. Deste modo, só com estas aprendizagens feitas é que as crianças vão entender que a posição de cada letra na palavra determina, então, o seu som, entendendo, deste modo, o que diferencia a letra

de uma parecida, mas não igual. Então, clarifica-se que as unidades só existem em conjunto, mas que cada uma pode ser identificada isoladamente. João de Deus sublinha que se deve fazer a distinção entre o nome e o valor da letra, isto é, entre as letras e os seus fonemas ou as combinações entre estes. Desta forma, compreende-se que “a relação grafema/fonema é a base do método e o aluno é levado também a tomar consciência dos seus órgãos fonadores e a saber o que deve fazer aos articuladores para pronunciar corretamente cada som” (Ruivo, 2009, p. 146). Para apoiar a aprendizagem, João de Deus dava nome às letras através de uma mnemónica, isto é, a letra /s/ tinha o nome *cezêxe*, visto que a letra /s/ tinha estas diferentes pronúncias de acordo com as letras que a precedem ou antecedem. Assim, a ideia das mnemónicas “(...) evita o que Elkonin considera o pior dos hábitos, que é o de colocar em conjunto o nome das letras sem proceder à sua fusão, pelo que o conhecimento do nome das letras pode ser motivo acrescido de confusão” (Viana, 2002, 117 cit. in Ruivo, 2006, p. 3). Ou seja, não faz sentido dizer que o /v/ se chama **vê** se depois a criança vê “va” e vai ler “**vê,a**”. No entanto, se se disser que o /v/ tem o som [vvvv] e que se faz com o lábio de baixo dos dentes de cima, a criança já vai conseguir ler “va”.

Uma das outras características importantes da Cartilha Maternal é a criança poder aprender ao seu ritmo e não ao ritmo da sua turma. Assim, a criança começa a aprendizagem com a visão das letras, depois aprende os sons correspondentes, segue-se a leitura das palavras e termina com a pronúncia correta das palavras que possuem significado. Este método recusa-se a trabalhar as sílabas sem a palavra em que estão inseridas, pois pretendem ensinar o código alfabético num contexto de leitura com significado. Deste modo, as crianças vão desenvolver o vocabulário e aprender a construção frásica de uma forma lúdica. De acordo com Sim-Sim (2001), “a cartilha maternal suporta as palavras com sequência, com rigor e estrutura, de forma a poder, em cada palavra escolhida, transmitir conhecimentos linguísticos que levarão o aluno a adquirir a competência da leitura através de um raciocínio lógico que o leva à descodificação para o processo de compreensão” (Sim-Sim, 2001, p. 118. cit. Morais, 2012, p. 29). A Cartilha está também construída de modo a ativar os sistemas visual e auditivo. Nesse sentido, segundo Ruivo (2009), a criança leitora “será tão melhor quanto for a sua capacidade de memória visual ao mesmo tempo que consegue memorizar e compreender as regras que se traduzem no código linguístico” (Ruivo, 2009, cit. in Morais, 2012, p. 29).

Apesar de ser um método que remonta a 1876, “A Cartilha Maternal, analisada à luz do saber atual, demonstra uma riqueza surpreendente de intuições científicas, confirmadas posteriormente (...)” (Mira, 1997, p. 16, cit. in Ruivo, 2006, p. 2). A preocupação com a aprendizagem do fonema/grafema vai ao encontro da literatura e muito defendida por autoras como Shaywitz, Snowling e McGuinness. O facto desta aprendizagem ser realizada logo aos 5 anos está em consonância com o já dito sobre a temática e com outros projetos, realizados a nível municipal. Neste sentido, achou-se pertinente referir este trabalho neste tema de intervenção precoce e não como metodologia de ensino.

Outro processo básico de competências específicas da linguagem escrita, onde se trabalha a consciência fonológica, no pré-escolar e, por isso, também se acha importante referenciar, é a literacia emergente. Esta tem vindo a assumir um papel primordial na ancoragem e promoção da literacia, prevenindo assim possíveis dificuldades de aprendizagem. De acordo com Gomes & Santos (2005), os baixos níveis de literacia estão relacionados com as dificuldades de aprendizagem onde, em comorbidade, resultam no insucesso pessoal, escolar e até profissional (Gomes & Santos, 2005, p. 314). Como se sabe, a educação pré-escolar é atualmente encarada, nacional e internacionalmente, como sendo um contexto suscetível de promoção de competências facilitadoras do código escrito. Tenta-se, então, desde cedo, que as crianças tenham uma relação próxima com os livros. Daí, a promoção da literacia ter que ocorrer desde muito cedo na vida das crianças para que “(...) forneça à criança um conjunto de conhecimentos, de capacidades e de atitudes que vão ao encontro das exigências que a aprendizagem da leitura e da escrita coloca, favorecendo essa mesma aprendizagem e prevenindo o aparecimento de dificuldades.” (Makin, 2003; Roskos, Christie e Richgels, 2003; Smith e Dickinson, 2002 cit. in Gomes & Santos, 2005, p.315). A literacia emergente vem, também, aproximar as crianças de contextos desfavorecidos, nomeadamente em termos culturais, onde não têm qualquer tipo de acesso a livros e as suas experiências com a linguagem escrita são bastante escassas. De acordo com Viana & Martins (2009), estas crianças podem apresentar, por vezes, um frágil domínio de competências consideradas preditores da aprendizagem da leitura e escrita (Viana & Martins, 2009 cit in Cruz et al, 2016, p. 24). Para responder às dificuldades de aprendizagem, e tentando com que estes alunos não mantenham este padrão ao longo da escolaridade, é essencial que os jardins de infância criem as melhores condições para que as crianças que poderão, eventualmente, serem de risco, iniciem o 1º ciclo bem preparadas para conseguirem dar respostas com sucesso às exigências futuras.

Assim, este conceito de literacia é adotado nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, tendo que ser uma introdução à linguagem escrita que não pode ser formal nem “clássica” (Ministério da Educação, 1997 cit. in CFAE & CMM, 2013, p.2) , tendo, antes, que se basear em experiências, práticas e interações com a linguagem escrita. Isto é, pretende-se que as crianças sejam envolvidas em atividades informais, para que estas, se forem positivas, permitam o desenvolvimento de competências de linguagem escrita e de conceções acerca das suas funções, em idade pré-escolar. Além dos pressupostos que já foram referidos, as Metas de Aprendizagem também referem outros, que tal como os anteriores, não tem carácter obrigatório. Assim, de acordo com Mata (2006 cit. CFAE & CMM, 2013, p.2), a literacia deve desenvolver-se em situações reais associadas ao dia-a-dia; a criança vai-se desenvolvendo enquanto leitor/escritor, mas ressaltando que a leitura não precede a escrita ou o inverso; e que as crianças acabam por desenvolver um trabalho crítico cognitivo desde cedo e não apenas quando tem 6 anos. Além destes, o mesmo autor refere que as crianças vão aprendendo o código da escrita individualmente ou em interação com outros e que apesar do processo de aprendizagem poder ser descrito em etapas, nem todas passam por estas do mesmo modo e na mesma altura.

Apesar de nem todos os autores concordarem sobre as dimensões que são privilegiadas na aquisição da leitura e escrita, há dois processos que são fundamentais: o reconhecimento de palavras e a compreensão da linguagem oral (Scarborough, 2001, cit. in CFAE & CMM, 2013, p.2). Para tal é necessário que as crianças desenvolvam determinadas competências durante o pré-escolar, como a linguagem oral, o processamento fonológico e a linguagem escrita.

O código da escrita português é, essencialmente, fonémico. Isto é, a unidade da escrita está relacionada com a sua respetiva unidade sonora e para a reflexão destes sons da fala é necessário aceder-se à consciência fonológica. Então, uma das competências metalinguísticas importantes que vem influenciar a decifração, facilitando, então, o acesso ao léxico mental, é a consciência fonológica. De facto, está comprovado que há uma relação de reciprocidade e interdependência entre a aquisição do código escrito e esta competência. Ela é “(...) considerada a competência base para um eficaz reconhecimento de palavras (...)” (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007 cit in Ferreira, Marco & Horta, Inês Vasconcelos, 2015), que, por sua vez, é necessário para desenvolver competências básicas de leitura, de compreensão leitora, de soletração e de expressão escrita.

Na realidade, a consciência fonológica facilita o processo da aprendizagem da leitura e escrita, essencialmente quando passamos da consciência fonológica para a fonémica. A par disto, os conhecimentos sobre as funções da escrita, os mecanismos de leitura e da escrita vão contribuir para o primeiro desafio da alfabetização que se baseia na descodificação leitora e no estabelecimento de regras entre os grafemas/fonemas e o seu inverso. Desta forma, o trabalho da literacia emergente, neste âmbito, leva a que esta capacidade seja moldada, trabalhando a descodificação/codificação e ajudando, conseqüentemente, a que as coisas façam sentido. Este é um dos pontos fortes do conceito da literacia emergente e pelo qual se acha pertinente referenciar esta forma de trabalhar no pré-escolar.

Assim, a literacia emergente confere um conjunto de ferramentas e experiências que levam a que a criança adquira a consciência do impresso, adote comportamentos de leitor e escritor e que reflita sobre a relação entre a linguagem escrita e a falada, entendendo, assim, que o código da escrita é um meio de comunicação útil no seu dia-a-dia. Pode-se então dizer que "(...) a literacia emergente permite estabelecer uma ponte, um continuum entre a pré-leitura/escrita e a leitura/escrita propriamente dita, fundando a construção e favorecendo o desenvolvimento de competências e atitudes que vão ser essenciais nos primeiros anos de escolaridade" (Gomes & Santos, 2005, p. 319).

Portugal está a responder a possíveis fracassos escolares através de uma aposta dos municípios, de instituições de ensino superior e de centros de investigação, que tentam implementar nas escolas da sua área projetos que promovam o sucesso escolar através da intervenção em idade precoce. Procura-se que as estratégias e as metodologias usadas levem centenas de crianças a questionarem e a refletirem sobre a linguagem oral, em consonância com o código da escrita. Pretende-se criar crianças que questionem o processo de aprendizagem da leitura, quando estão, principalmente, envolvidas neste processo de aprendizagem. Além disso, querem-se criar crianças com sucesso na leitura para que a sua integração numa comunidade literácita seja realizada de forma harmoniosa. Para tal, os projetos de intervenção precoce ou a literacia emergente trabalham, desde cedo, competências que são imprescindíveis para a habilidade da leitura e da escrita. Porém, este trabalho não deve partir apenas da comunidade científica, mas também dos órgãos superiores, clarificando metas, aproximando as aprendizagens dos novos professores da investigação científica atual, implementando a intervenção precoce. Os órgãos superiores deviam querer chegar com programas adequados ao maior número

possível de crianças, não permitindo que estas corram o perigo de estarem em “risco de” ou de não serem logo encaminhadas para um trabalho especializado. Apesar do trabalho realizado pelas instituições é imperativo que este chegue a *todos* os alunos e que as práticas se aproximem da investigação científica.

Capítulo 3

O impacto da Dislexia

A dislexia infiltra-se em todos os aspetos da vida de um disléxico. Começa pelas dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, manifesta-se no seu quotidiano, repercute-se no que os outros vão pensar e, por fim, atingem o seu *eu*.

Perante todas as dificuldades e frustrações que vão sentir acabam por desenvolver determinadas características emocionais e comportamentais que se vão expressar na escola, em casa e na sua relação com os outros.

Perante a perturbação dos seus filhos e as expectativas que tinham para eles, a dislexia vai ter um forte impacto na vida dos pais e familiares de indivíduos disléxicos. As mães apresentam-se sofredoras com os vários problemas dos filhos, desenvolvendo sentimentos negativos fruto do impacto emocional dos seus filhos ou dos (pre)conceitos da sociedade. Além do impacto emocional, neste capítulo são relatados outros problemas que se manifestam ao nível social, familiar, económico e pessoal. De facto, são vários os desafios com que estes pais têm que lidar.

3. 1 – Na escola

A educação é um dos elementos essenciais no processo de socialização de uma pessoa, visando que a sua integração na sociedade seja realizada na sua plenitude. A sua importância e o direito de um cidadão ter acesso à educação vem consagrado na Constituição da República Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de outubro), de entre outras. De facto, todos têm direito à educação e à cultura, legitimada por um ensino que se pautar pelo direito à igualdade de oportunidades, de acesso ao sucesso escolar, incluindo-se, aqui, todos os alunos com necessidades específicas.

Tendo em conta que a sociedade está em constante mutação, o sistema de ensino tem que saber acompanhar estas mudanças e fazer emergir novos paradigmas educativos que se adequem às “sociedades” em que vivemos. Assim, não se pode esquecer que a sociedade é diversa e que uma escola tem que ter o reflexo de uma população heterogénea. A escola deve “incluir” e olhar não para a diferença, mas antes para a diversidade de alunos com projetos de vida, competências, meios socioculturais de origem e ambientes sócio afetivos distintos. Só com esta diversidade é que a sociedade se pode desenvolver.

Para tal, não podemos olhar para diferença como se esta fosse uma fonte de discriminação ou preconceito. O conceito de diferença e os processos através dos quais a construímos são de importância fundamental para o reconhecimento da diversidade. Ou seja, de acordo com Castaño et al (SD), o conceito de diferença mais não é do que uma construção para justificar a desigualdade num mundo cuja condição é a diversidade. “(...) distinguir ou diferenciar uma coisa da outra, supõe, predispõe para um processo de comparação e classificação do que estamos a diferenciar ou a distinguir” (Castaño et al., SD, p. 41). Aplicando este conceito aos alunos e à escola, diferencia-se porque não conseguem ler, diferencia-se porque estão mais atrasados do que os outros, diferencia-se porque não conseguem atingir os objetivos propostos pela escola. Desta forma, cria-se uma linha entre o que segue a norma e o que se desvia dela e, assim, separa-se o que é diferente. De facto, é difícil a sociedade e a escola desfazer-se de uma ordem classificadora e hierarquizada, que tenta colocar uma certa ordem no mundo. É difícil desfazer-se deste modo de organizar e pensar o mundo e de não proceder desta maneira, uma vez que “(...) possui uma lógica na qual nos encontramos profundamente socializados e que utilizamos para muitos aspetos da nossa vida” (Castaño et al., SD, p. 43). Então, para procedermos à diferenciação, vamos à procura das diferenças e desigualdades, para delas resultarem consequências. De facto, é assim que se procede para se entender que uma criança necessita de mais apoios do

que outra. É, apenas, assim que a escola funciona para que consiga educar. No entanto, este paradigma está a mudar. Anteriormente, era necessário recorrer à classificação da CIF para uma criança estar ao abrigo de um Decreto-Lei que a protegesse. Ou seja, tratava-se de um modelo que abordava a funcionalidade e a incapacidade de acordo com as condições de saúde, indicando o que um indivíduo podia ou não podia fazer no seu quotidiano, de acordo com as funções dos órgãos ou sistemas e estruturas do corpo. Anteriormente, só assim a criança tinha acesso aos apoios de que necessitava para que pudesse aceder ao que seria de esperar de uma “escola” que educava e promovia o sucesso escolar. Mas como já se disse, a escola tem vindo a evoluir e o conceito de Educação Especial também, chegando-se à ideia de que o ensino é a educação sustentada numa escola, que é para todos e para cada um. Desta forma, pode dizer-se que a educação acompanhou o caminho feito pelo tecido social, ora adaptando-se às condições ora às exigências de uma sociedade. A escola começou por ser segregadora, evoluiu quando começou a integrar todas as crianças na mesma escola e, com a Declaração de Salamanca, passou a ser inclusiva, a responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos com NE, acolhendo as crianças e jovens que tradicionalmente eram excluídos das turmas regulares e dos seus pares. Porém, esta escola ainda estava longe de estar/ser em pleno uma escola inclusiva. De acordo com a literatura, o currículo era uniforme para todos os alunos, escolas e professores, independentemente das características e aptidões do que os transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação. Ou seja, todos os alunos deviam beneficiar de uma diferenciação pedagógica. Atualmente, defende-se que “a escola deve assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho). Desta forma, a lei atingiu o seu pico com a atual legislação. O atual DL vai basear-se não só nas diretrizes europeias, e apoiar-se, de modo hercúleo, na importância da Declaração de Salamanca, não só para Portugal como também para os 92 países e 25 organizações não-governamentais. Esta legislação aprofunda a perspetiva de uma “educação para todos” partindo da Declaração Mundial dos Direitos do Homem e das Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades. Assim, parte da ideia de que as diferenças humanas são normais e assume que todas as crianças devem estar em escolas regulares e que são estas que se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança. Simultaneamente, declara que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, quer seja deficiente ou sobredotada, e que é importante a relação entre a comunidade e a escola para o seu desenvolvimento. Também este tratado toca no

currículo e no apoio suplementar, referindo, por exemplo, o aprender coisas do quotidiano para que várias crianças atinjam a autonomia em algumas tarefas. A Declaração de Salamanca aborda, também, temas como a educação precoce, o plano individual de transição, as tarefas compartilhadas por pais e professores e a importância de professores com deficiência para que estes sirvam de modelo. Deste modo, entende-se o quanto o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho foi “beber” ideias à Declaração de Salamanca para defender uma escola mais inclusiva. É desta forma que a escola vai responder às crianças que tem um fenótipo diferente dos outros.

Mas como é que a escola/sociedade trata as crianças/indivíduos com dislexia?

- Como é que a sociedade responde às crianças disléxicas que, dentro das NEE - juntamente com as sobredotadas - são as que melhor podem responder e ajudar a sociedade do futuro?

- Será a dislexia uma prioridade nas escolas?

- Será que a sociedade e os professores estão preparados para saber responder ao impacto que esta perturbação “*não visível*” tem nas crianças e nos seus familiares?

- Será que as vê como diferentes ou como diversas?

São muitas as perguntas que ressaltam desta perturbação e para as quais se gostava de obter resposta. São um conjunto de perguntas retóricas, para as quais se gostava de colocar a tónica na importância que a escola deve ter para que o impacto da dislexia não seja tão grande.

A atenção dos professores perante os seus alunos é um ponto-chave. De acordo com Snowling & Stackhouse, no primeiro ano os professores já sabem quais são as crianças que estão atrasadas na leitura e na escrita. Isto é bastante importante não só para fazer uma avaliação em dislexia e a respetiva intervenção mas, também, porque “nesta idade as crianças em geral não tem consciência de que estão atrasadas em relação aos colegas e, por isso, não desenvolveram as atitudes negativas em relação à alfabetização que as crianças mais velhas tendem a ter” (Snowling & Stackhouse, 2004, p. 229). Nesta fase as crianças ainda gostam que lhes contem histórias, apreciam partilhar os livros e apreciam histórias. Nesta altura, a falta de confiança ainda não levou a criança ao estado de acreditar que aquilo que é possível e tão fácil para os outros – ler - é impossível para ela. Aqui, as crianças ainda estão dispostas a tentar e conseguem atingir o sucesso, apesar de que tenham ficado paralisadas no comportamento inadequado na leitura e na escrita e precisem de se libertar disso. Snowling & Stackhouse reforçam a ideia ao dizerem que os professores, no primeiro ano, reconhecem as crianças que já tem estas dificuldades e que

sabem que elas beneficiariam de uma ajuda individual diária. De facto, como diz Antunes, não se pode ficar à espera que se dê um clique, porque isso não vai acontecer. “A esperança de que a criança acorde um dia transformada é um mito perigoso, que a maioria das vezes atrasa, de forma sensível, e com péssimas consequências, as intervenções adequadas. Se uma criança no final do primeiro ano de escolaridade demonstrar dificuldades na leitura, a probabilidade de que essa dificuldade se mantenha no quarto ano é de 88%” (Antunes, 2012, p. 52). Neste sentido, é imprescindível que os professores estejam atentos logo no 1º ano e que atuem a tempo.

Tal como foi referido anteriormente, o avolumar de fracassos, 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, as classificações baixas provocam falta de motivação e curiosidade” (Fernández & Torres, 1997, p. 13). Estes comportamentos já são uma amostra do impacto que a dislexia tem perante o indivíduo, além do impacto óbvio, na leitura e na escrita.

3. 2 – Na sociedade

É interessante pensar na forma como a criança/jovem disléxico se vê a ele e na forma como os pais e os outros olham para ele, percebendo as consequências que este autoconhecimento sobre si próprio acarreta. Quando estas crianças entram na escola vão penetrar num mundo onde as suas habilidades vão reconhecer a diferença e é aí que começa a mudança. É também importante salientar que as experiências sociais e emocionais e também as suas consequências, mudam consideravelmente ao longo do tempo e que todo o percurso feito até aqui e o amadurecimento que isso traz alteram a forma de olhar *de...* e *para* um disléxico. Estudos realizados constataam que as crianças podem apresentar problemas somáticos, como enxaquecas ou dores de estômago, por outro lado, há muitas outras crianças que não apresentam estes problemas. Assim, enfatiza-se a ideia de que nem todas as crianças com dislexia apresentam automaticamente problemas emocionais e sociais. De acordo com Riddick (1996), sabe-se que as evidências sobre os concomitantes sociais e emocionais da dislexia provêm de relatos pessoais e de histórias de vida, nos quais nos vamos basear para perceber como é o olhar *de...* e *para* um disléxico.

Um dos muitos testemunhos que se tem é do psicólogo e autor de livros Robert Frank, que parte da sua dislexia e do seu conhecimento sobre a sua própria experiência e perturbação para poder ajudar crianças e pais que estiveram na mesma situação que ele. Este relata, na primeira pessoa, que em criança os professores lhe chamavam estúpido e preguiçoso e, por isso, consegue-se imaginar o que as crianças da idade dele lhe chamavam. A par disto salienta que, apesar dos avanços efetuados nos últimos anos, nesta área, ainda há vários professores e estudantes que continuam a perpetuar o preconceito de que os disléxicos são menos capazes ou de que não conseguem ter êxito, quer na escola, quer na vida. Muitas pessoas continuam a pensar erradamente que a dislexia é uma simples questão de trocar números e ter dificuldades na leitura, no entanto, a dislexia é muito mais do que isso. Apesar do termo dislexia ser familiar a muita gente, há muita confusão quanto ao que realmente é e ao impacto que verdadeiramente tem na vida de uma pessoa. Consequentemente, vai sugerir (pre)conceitos e pré-juízos que mais tarde vão interferir com as crianças e indivíduos disléxicos. É necessário que os pais e as outras pessoas percebam que a dislexia está relacionada com as competências da linguagem e de leitura; as competências relacionadas com a ortografia, a escrita e compreensão auditiva, a fala e a memória e que, essencialmente, entendam que a dislexia afeta a criança enquanto indivíduo.

O facto de a dislexia ser uma perturbação “invisível”, porque não podemos apontar para o problema, leva a que muitas vezes se olhe para estas crianças e não se entenda o que de facto isto significa para o indivíduo. No entanto, esta problemática que afeta a aprendizagem, o processamento, a retenção, o acesso e a expressão de informação pode resultar numa impressão errada sobre elas, pensando, muitas vezes, que não são espertas ou são tidas como estúpidas e preguiçosas. O mais preocupante é que muitas experiências negativas para estas crianças envolveram os professores de turma que lhes chamam lentos, preguiçosos e estúpidos. Como sugerem Pollock e Walker (1994), “se os professores lhe disserem [a criança disléxica] que ele é preguiçoso e burro, ele passará a acreditar exatamente nisso” (Pollock e Walker, 1994, cit. in Humphrey, 2002, p. 35). No livro “Vencer a Dislexia”, Shaywitz apresenta uma série de testemunhos de pessoas que alcançaram o sucesso, mas que, em criança, apresentaram muitas dificuldades. Estas pessoas relatam o que sentiam e a forma como olhavam para si próprias, tendo como base o (pre)conceito que as outras pessoas tinham para com elas. Um deles dizia que sempre se sentiu o mais burro da escola e que ficou arrasado com todas as experiências negativas que teve; outro dizia que era doloroso que as pessoas não reconhecessem o modo como

ele se esforçava; outro referia que sabia qual o impacto da dislexia quando tinha que ler em voz alta, em frente aos seus colegas que se riam e ele “morria de vergonha”; outro refere que se limitou a aceitar a sabedoria convencional da altura que associava as suas dificuldades a ser estúpido. Num trabalho realizado por Silva (2015), refere-se que várias crianças com dislexia se viam como indivíduos que tinham problemas nas relações sociais, que se sentiam inseguros, tristes, inferiorizados, burros e incapazes. Uma incorreta avaliação das capacidades de uma criança, por parte das outras pessoas, pode ser traumatizante para ela, assim como a desinformação que ainda hoje existe. Shaywitz refere que numa conversa com um amigo seu, este questionava o facto de uma pessoa *assim* ser advogado. Alguém desinformado não sabe que os disléxicos podem ser pessoas bem-sucedidas, apesar de que, em crianças, tinham dificuldades em ler, em soletrar e eram ridicularizados quando liam em voz alta na sala de aula. Um dos testemunhos acima referidos é pai de uma criança com dislexia e relata o desamparo que ele e a esposa sentiram quando o seu filho sentiu pela primeira vez um dos indícios de ser disléxico, visto que sente preocupação com a autoestima do filho e com o impacto que a dislexia tem nele e na família. Para Shaywitz o verdadeiro obstáculo dos disléxicos não são as suas próprias dificuldades, mas sim as incorretas perceções de terceiros (Shaywitz, 2008, pp. 374-392).

O impacto da dislexia não se faz, apenas, sentir no âmbito escolar. Quando estes indivíduos acabam os seus estudos e progridem para a vida laboral, vão encontrar vários (pre)conceitos que existem sobre pessoas com esta perturbação e que lhes pode dificultar a entrada no mercado de trabalho. A organização Dislexia and Literacy International (DLI) demonstra o impacto existente quando os indivíduos com dislexia procuram emprego. De acordo com os dados desta organização, os disléxicos são penalizados (“...”) na qualificação, no acesso ao mercado de trabalho e no desenvolvimento da sua carreira” (Mateus, 2019).

Por outro lado, o estudo “The value of dyslexia” realizado pela consultora EY e pela Associação Made by Dyslexia (MbD) vem distinguir os aspetos positivos de indivíduos disléxicos e as mais valias na sua contratação. A maneira como se trabalha está em mudança e há organizações que estão a procurar colmatar lacunas através de habilidades presentes em *mentes diferentes* que consigam cumprir tarefas diferenciadas. A consultora EY defende que “(...) as organizações precisam de gerenciar a evolução da sua cultura, construindo bases sólidas, mas também permitindo que a tecnologia e a inovação sejam o catalisador da mudança” (Mateus, 2019). Neste sentido, referem que os indivíduos

disléticos poderiam ser estas mentes, visto que, de acordo com EY, “têm habilidades diferentes com pontos fortes em habilidades criativas, de resolução de problemas e comunicação” (EY, 2019, p. 5). A EY vê os disléticos como um grupo com uma neurodiversidade (diversidade cognitiva) considerando estes indivíduos como neuro-típicos e neuro-divergentes, sendo diferentes de um perfil cognitivo típico. Isto, porque desde cedo, desenvolveram outras competências para chegarem ao mesmo resultado que os outros. Essas competências, de acordo com Kate Griggs, baseiam-se em “(...) visões alternativas e estratégias criativas de abordagem aos problemas” (Kate Griggs cit. in Mateus, 2019). Assim, o estudo “The value of dyslexia” incute-lhes valor, uma vez que defendem que no futuro serão criadas tarefas aprimoradas e novos empregos que se aproximam dos pontos fortes do pensamento dislético. Porém, neste momento, dizem que as empresas ainda não estão a aproveitar o perfil dos disléticos e a dar-lhes valor organizacional, podendo criar equipas neurodiversas, com diferentes talentos, prontas a garantir uma força de trabalho diversificada e adequada para o futuro. No trabalho elaborado pela EY, existem várias opiniões sobre as *mentes disléticas*, de empresas como o Facebook, GCHQ, Microsoft, BBDO, entre outras. Eles relatam que pessoas com dislexia trazem conhecimentos inestimáveis e talento para elas. Além disso, defendem que a dislexia não deve ser vista como uma desvantagem, mas antes como uma força, visto que as capacidades ao nível da criatividade, pensamento lateral e liderança são vitais para empresas neste momento e no que será o futuro do mundo de trabalho.

Há várias mentes disléticas que se fizeram notabilizar pelo seu pensamento fora do comum, como por exemplo Thomas Edison, Steve Jobs e Richard Branson. Estas pessoas ficaram imortalizadas não pelas suas limitações, mas antes pelo seu potencial. O estudo elaborado pela associação Made by Dyslexia (MbD) e a consultora EY “(...) mostraram que algumas das mentes mais inovadoras da história eram disléticas” (Mateus, 2019).

Margaret Malpas defende que as notas altas na escola não são o único caminho para uma vida de sucesso. Esta autora questiona o porquê de tantas pessoas disléticas terem problemas durante o período escolar, mas que, apesar disso, alcançaram o sucesso. No seu livro: *Self-fulfilment with Dyslexia*, apresenta vários estudos de caso onde demonstra as características de sucesso dos disléticos. Numa investigação com 68 adultos disléticos foram-lhes feitas perguntas sobre os fatores de sucesso e desafios. Dos inquiridos, 9% apresentaram a educação como contributo para o seu sucesso, enquanto que 72% afirma que foram as suas características disléticas que os levaram a alcançar aquele patamar. Então, segundo os dados obtidos no estudo, as características que levam ao sucesso são a

determinação, a autoestima, a paixão, a capacidade atípica para resolver problemas, a criatividade, a empatia, a influência verbal, as estratégias de coping e o apoio dos outros. Destas características pode-se salientar que a determinação é o fator fulcral para o sucesso de qualquer pessoa mas, para tal, é necessário ter alguma autoestima que vai variar de acordo com o sucesso e o fracasso que se obtém. Um dos outros pontos importantes entendidos neste estudo é a paixão que se tem por algo. De facto, a paixão contribui para que se queira estudar mais e melhor, ou que ao nível do emprego se esteja determinado. Uma das capacidades que muitas vezes são vistas nos disléxicos é o seu lado criativo, apesar de ainda não existir muita investigação que prove a relação entre a criatividade e a dislexia. Mas olhando para os casos de sucesso que foram referidos, como Edison, claramente que, para que surjam novas ideias é necessário que exista muito interesse por algo, que se passe muitas horas a pensar/estudar sobre essa ideia e que esta seja testada muitas vezes. Uma das outras características que se podem ver nos disléxicos é a empatia e as habilidades verbais que desenvolvem, porque são sensíveis aos outros. A par disto, as suas habilidades verbais foram melhoradas para fazer frente às suas dificuldades na escrita (Malpas, SD).

Com isto não se quer dizer que ter dislexia é um dom, mas antes desmistificar os (pre)conceitos concebidos à volta destas pessoas. Lá porque não são leitores proficientes não quer dizer que não possam ser escritores ou que o seu intelecto se expresse por outras vias. A tónica não deve ser colocada nas dificuldades, mas sim nas habilidades.

3. 3 – Na família

Com o início da escolarização, os pais e as crianças entram numa fase importante na qual os seus filhos vão ser responsabilizados por várias tarefas, entre elas ler e escrever. Porém, para muitos é uma luta desigual para com os seus pares e que vai ter impacto não apenas neles, mas também na sua família. Todavia é necessário salientar que há pais bem informados e que vão há procura de respostas para as dificuldades dos seus filhos, mas que outros, por outro lado, não estão informados nem sobre a problemática, nem sobre as próprias dificuldades pelas quais os seus filhos estão a passar. Nesse sentido, os pais só podem pedir ajuda e alertar a escola para os problemas quando tem consciência deles, em primeiro lugar. De acordo com Edwards (cit. in Riddick, 1996, p.159), as crianças têm dificuldades em falar sobre os seus sentimentos de angústia e infelicidade com qualquer pessoa, muitas vezes, escondem as suas frustrações dos próprios pais. De acordo com adultos disléxicos, é a compreensão e a consciencialização destas dificuldades que vai

ajudar a controlá-las e a desenvolver estratégias compensatórias e eficazes. Nesse sentido, o papel dos pais é muito precioso na forma como os seus filhos lidam com as suas dificuldades. Assim, os pais devem ser educados e estar informados sobre o que são as suas dificuldades. Concomitantemente, os pais devem estar atentos ao período escolar dos seus filhos, acompanhando-os sempre, tendo eles próprios o apoio e o incentivo que necessitam de pessoas que os saibam orientar.

O momento dos pais saberem que tem um filho com dislexia é muito marcante. Nos estudos elaborados por Riddick (1996) vários pais deram os seus testemunhos sobre o que sentiam no momento em que souberam que tinham um filho disléxico. Um deles dizia que se sentia aliviado quando soube o que era e o que podia fazer a respeito disso; outro que não está tão preocupado quanto no início, porque o seu filho está a progredir e deixou de estar deprimido; outro que o admira, porque ele foi muito forte dado os problemas que enfrentou; outro dizia que se sentia culpado, pois tinha-o pressionado muito. Todos os relatos feitos pelas mães do mesmo estudo demonstravam que elas lidavam com dislexia a longo prazo. Isto é, como a natureza e a extensão dos seus problemas iam mudando com o tempo, todos tiveram que ir aprendendo à medida que esses problemas apareciam e que tentar resolvê-los, da melhor maneira. Num outro estudo, Alias & Dahlan (2015, p. 111) referem que as mães ficam muito sofredoras com os vários problemas que os filhos disléxicos trazem consigo, sendo associadas a sentimentos negativos, como a negação, a frustração, a culpa e o *stress*, quando desaparece o sonho de ter um filho “perfeito”. Neste sentido, vai-se ao encontro da opinião de Hartwig quando se refere que, apesar da dislexia não ser uma doença, os pais e a própria criança reagem como se fosse e aparecem muitas implicações psicológicas na forma de como lidar com ela. Uma citação referida por uma mãe de uma criança disléxica demonstra o impacto que a dislexia tem, na opinião dela, nas famílias, quando diz que “a primeira coisa que uma pessoa precisa de saber é que, quando tem um filho com uma perturbação, também tem uma família perturbada” (Hartwig, 1984, p. 314). De facto, ter dificuldades de aprendizagem é como ter uma desvantagem que vai criar reações nas pessoas afetadas, isto é, nos próprios indivíduos e nas suas famílias.

Uma das mães do estudo de Riddick refere os custos emocionais de criar uma criança com necessidades educativas. Também um estudo feito com mães na Malásia (Alias & Dahlan, 2015, p.110) conta que a maioria delas tem sentimentos negativos em relação à condição da criança, como uma baixa autoestima, culpa própria, preocupação e negação. Isto

acontece quando os seus filhos são comparados a outras crianças da sua idade, que têm outras conquistas. De facto, a dislexia tem um profundo impacto a nível emocional, porque “os custos reais são para o espírito quando se sente tristeza de observar o desespero sombrio de uma criança, a angústia e o alarme quando o desespero se transforma em raiva” (Riddick, 1996, p. 178). Observar a luta que estas crianças têm diariamente é muito difícil para os pais. Eles veem os seus filhos a perderem a sua autoestima, quando isso é a garantia de que todos somos dignos como pessoas, o que faz com que estas crianças precisem que lhes digam isso constantemente perante as batalhas que travam no seu quotidiano. Caso isso não aconteça, pode-se ter crianças que se achava que estavam “conscientes” perante as suas dificuldades e que chegam à adolescência e que apresentam novos problemas devido às dificuldades que foram reprimindo, transformando-se em jovens revoltados. (Hartwig, 1984, p. 316). Assim, entende-se o papel importante que as famílias desempenham no apoio às crianças/indivíduos disléxicos durante o seu percurso escolar. Um dos pais do estudo de Riddick clarifica que se soubesse o impacto que a dislexia ia ter na sua família podia ter sido um pai melhor e que podia ter reduzido o atrito e a ansiedade que se viveu no seu seio familiar. Também o estudo de Alias & Dahlan (2015), refere que algumas mães se culpavam devido ao atraso na avaliação da condição dos seus filhos, cuja intervenção precoce podia ter sido realizada mais cedo, se reconhecessem as dificuldades. No estudo feito por Alias & Dahlan (2015) são referidos os desafios que as mães com filhos disléxicos têm que superar. Além do impacto emocional, também são relatados outros problemas como a falta de tempo, de conhecimento, o papel de uma mãe e as mudanças que ter um filho “assim” acarreta. Neste estudo, grande parte das mães possui um trabalho e as longas horas de trabalho leva a que não tenham tanto tempo para darem o apoio escolar que os seus filhos necessitam. Um disléxico precisa de mais tempo nas tarefas escolares realizadas em casa, pois tem dificuldades em ler e em compreender. Neste sentido, os pais também precisam de mais tempo para poderem ajudar os seus filhos que demoram mais tempo na realização das tarefas escolares. Nesta ótica, um outro estudo também defendeu o mesmo ao revelar “(...) que os pais passavam longos períodos de tempo, ajudando os seus filhos disléxicos, todos os dias” (Chien & Lee, 2013, cit. In Alias & Dahlan, 2015, p.114). Porém, o apoio não passa apenas pela leitura e pela escrita, mas também pelo apoio emocional que têm de dar. Isso é ilustrado por uma mãe quando diz que: “O meu filho tem um trauma para ler, talvez porque o seu professor não sabe lidar com uma criança disléxica e fala muito alto com ele. Portanto, isso afeta o meu filho. Essa é a razão pela qual ele se recusou a ler e é muito difícil para mim incentivá-lo de novo a ler

(Alias & Dahlan, 2015, p.110). No estudo de Alias & Dahlan (2015), a maioria das mães também compartilhou que o comportamento de um filho disléxico é totalmente diferente comparativamente com o das outras crianças porque, perante as atividades acadêmicas, eles desistem facilmente, ficam entediados e frustrados, o que as leva a continuar a apoiar e a incentivar os seus filhos. Uma das mães narra: “Eu preciso de ser mais paciente com o comportamento dele. Ele gosta de discutir enquanto eu falo com ele. Ele atira os livros. Então, eu preciso de o elogiar e dar-lhe apoio verbal, como por exemplo: ‘bom menino’, ‘menino bonito’. Só assim é que ele faz os trabalhos de casa”. Outra das mães afirmou que: “Ela é como um pequeno chefe, porque quando ela diz não, significa não. Ela tem o que quer e é um pouco difícil ensiná-la. Quando ela diz que não, ela não vai continuar e se você continuar ela vai fazer uma birra. Eu preciso de ter paciência com ela, mas às vezes acho que a minha paciência acabou” (Alias & Dahlan, 2015, p. 119). Neste sentido, entende-se que as mães precisam de encontrar soluções, como por exemplo alterarem as suas rotinas ou pedirem apoio à família. A par disto, precisam de ser mais pacientes e tolerantes com os seus filhos quando apresentam comportamentos inadequados. Um filho disléxico necessita de mais atenção e de que passem mais tempo com ele. Porém, para que as mães e os pais os possam ajudar, uma vez que a dislexia é uma condição permanente, necessitam de estar melhor preparados mental e fisicamente. Simultaneamente, precisam de ter mais conhecimento sobre dislexia, uma vez que eles não sabem como ensinar os seus filhos da forma mais correta.

Este estudo também foca que a responsabilidade de ter um filho disléxico recai sobre a mãe. É relatado que os maridos têm um tempo limitado para estarem com os seus filhos e, por isso, a perturbação da criança é gerenciada pelas mães. Uma delas conta que “É muito difícil, porque sou apenas eu em casa durante o fim-de-semana. O meu marido está ocupado... E nessa altura, quero ensinar o meu filho, mas preciso de lavar a loiça, limpar a cozinha, lavar a roupa e outras coisas... Às vezes, sempre que quero ensinar o meu filho a sua irmãzinha vem atrapalhar. Tenho muitas coisas para fazer ao mesmo tempo” (Alias & Dahlan, 2015, p.114). A sua vida pessoal/social também é sacrificada, uma vez que as mães quando saem do trabalho a primeira coisa que fazem é sentar-se junto dos seus filhos disléxicos. Neste sentido, salienta-se que as dificuldades de leitura e escrita de um filho(a) não devem estar em cima de apenas um único membro da família e que, os pais, irmãos e outros membros, devem estar envolvidos para que possam agir em conjunto perante quem tem dificuldades. É preciso ter muita perseverança e paciência com estas crianças, uma vez que elas nunca devem ser insultadas ou violentadas psicológica ou fisicamente por

qualquer motivo, incluindo o seu fracasso escolar ou a realização do trabalho escolar em casa.

Porém, nem sempre é assim quando não existe informação sobre estas dificuldades de aprendizagem. Um estudo feito com pais turcos relata, também, o impacto que existe quando os membros da família não estão informados sobre esta perturbação. Decorrente disto exibem atitudes negativas em relação às crianças com insultos, exclusão, pressão psicológica e violência física. Um dos relatos feitos sobre isso, parte de um pai que diz que o seu filho esqueceu imediatamente tudo aquilo que leu e escreveu. Então, ele repreendeu-o e insultou-o, questionando-o como é possível que se tenha esquecido de tudo apenas num minuto (Yildiz, Yildirim & Ates, 2012, p. 410). Como se pode ver este pai está a repreender o seu filho por problemas que são intrínsecos à própria perturbação. Assim, entende-se que a falta de informação por parte das famílias faz com que estas pensem que os seus filhos respondem assim intencionalmente. Neste estudo, os pais mal-informados referem que a educação limitada e os seus problemas com a alfabetização são barreiras para apoiarem adequadamente os seus filhos. Por outro lado, a literatura refere que os insultos, a exclusão, a pressão psicológica e a violência física não acontecem apenas por membros da família na Turquia.

Também vai haver um impacto e um desgaste emocional quando os pais de filhos disléxicos têm que relacionar o que pretendem e defendem para o seu filho, com a escola que este frequenta. A escola deve ter sempre como premissa de que “a inclusão abrange todos os tipos de diversidade e excecionalidade, não apenas em relação à deficiência e às áreas específicas de deficiência” não esquecendo que “existe uma diversidade entre as NE e as diferenças para com os “normais” (Griffiths, Norwich & Burden, 2004, p. 420). Assim, a escola deve ver os pais como parceiros, envolvendo-os ativamente nas decisões - já que tem uma experiência equivalente - fazendo-os contribuir para as necessidades escolares dos seus filhos e levando-os a partilhar as responsabilidades. A escola deve ter em conta a experiência que as mães de filhos disléxicos possuem pois, compreender a experiência delas é essencial para poder ajudar os seus filhos e elas próprias (Lemperou et al., 2011, cit. in Alias & Dahlan, 2015, p.108). Assim, é necessário que as escolas entendam que os pais têm ansiedades e que podem responder positivamente para com elas. Portanto, é um erro classificar os pais “como clientes, considerando-os dependentes, passivos, periféricos às decisões e potencialmente inadequados (...) (Alias & Dahlan, 2015, p.108). No estudo realizado por Yildiz, Yildirim, Ates & Rasinski (2012), os pais

mencionaram que os professores tinham uma postura negativa em relação a eles e aos seus filhos, que usavam práticas incorretas nas salas de aula e, que as práticas de ensino que usavam para com as crianças disléxicas eram insuficientes. Isto vai ao encontro ao estudo de Riddick, onde as mães da amostra referem que, além de terem que lidar com o que era ter um filho com dificuldades, também tiveram que lidar com a hostilidade, descrença e culpa de outras pessoas. Para Edwards (cit. in Riddick, 1996, p.178), o pai de uma criança disléxica enfrenta a tensão contínua de ter que assistir impotente ao sofrimento do filho, também a culpabilização por parte das autoridades pelo próprio problema, enquanto que devia ser apoiado de modo construtivo e capacitador. De facto, a relação que os pais de crianças disléxicas e a escola vão ter, tem um forte impacto na sua vida, especialmente quando há diferenças entre os pais e a escola sobre a natureza e a extensão das dificuldades da criança. Vai ser criado o mito de que estes pais são ambiciosos e insistentes por quererem o que acham que os seus filhos necessitam, perante a resposta das escolas. Os pais ainda se sentem com pouca ou nenhuma credibilidade em relação ao seu ponto de vista, sentindo-se impotentes. Porém, isto só acontece quando se começa a gerar um conflito entre as partes, quando as escolas não identificam e apoiam as crianças com dislexia e, nesses casos, os pais ficam preocupados e deixam de ser insistentes para “pró-ativos”. Estes pais têm que ser vistos como pais comuns, que se encontram numa situação extraordinária. Porém, como os pais de crianças disléxicas são pais que se encontram numa situação menos extraordinária (assim como os seus filhos) do que as perturbações mais graves, as suas experiências são atípicas e fora do comum. Se os professores tiverem consciência de que há dificuldades específicas de aprendizagem, talvez compreendessem melhor as crianças e os seus pais. Para Riddick, “(...) a redução nos estereótipos negativos, especialmente pelos professores, permitiria uma melhor compreensão entre professores e pais e uma melhor compreensão das dificuldades das crianças, como consequência. Isso pode ser visto como parte de boas práticas e não como algo exclusivo para as crianças com dislexia” (Riddick, 1996, p .206) No estudo de Alias & Dahlan (2015), as mães salientavam que também se sentiam preocupadas com as questões que envolviam professores não cooperativos e desinteressados, assim como o sistema educacional e as aulas especiais. Para estes investigadores (2015), “a falta de cooperação e preocupação entre os professores pode dever-se à falta de conhecimento e consciencialização sobre dislexia. Na maioria das vezes, os professores são as pessoas que educam e monitorizam as crianças na escola. Quando os professores não estão preocupados e não dão toda a atenção e cooperação, a criança será negligenciada, o que

resultará em atrasos na receção de recursos de intervenção adequada” (Alias & Dahlan, 2015, p. 108).

De facto, há muita responsabilidade por parte dos professores. É necessário que estes façam os possíveis para que estas crianças não se sintam parasitas, mas antes que são capazes e que estão incluídas no meio escolar. Para os pais é necessário que eles sintam que os seus filhos não são um desperdício de recursos. Um dos outros motivos que leva a que os pais entrem em discórdia com a escola é o tempo excessivo gasto para diagnosticar os seus filhos como disléxicos.

Todavia, o impacto nas famílias não se faz sentir apenas no lado social, pessoal, familiar e escolar. No estudo realizado com as mães da Malásia, também foi referido que ter uma criança disléxica é financeiramente exigente. Isto porque, como as mães não tem conhecimento para os poder ajudar, colocam os seus filhos em intervenção em locais privados, onde os custos dos materiais também acrescem o investimento que é feito com eles. As mães do estudo do Riddick apontaram que gostavam de ter tido mais apoio e que um dos apoios indiretos que encontraram foi através de outros pais com filhos com a mesma perturbação, com os quais desabafavam nas salas de espera, onde os seus filhos faziam intervenção. Para elas, estes encontros mostraram-se bastante importantes, pois aqueles pais entendiam o modo como cada um se sentia. Este grupo de pais, salienta que um apoio valioso com que puderam contar foi o apoio dado por parte de professores especializados em dislexia. Por outro lado, estas mães desejavam mais ajuda e compreensão na identificação das dificuldades dos filhos e no reconhecimento das suas preocupações por parte da escola.

O impacto que foi referido nos estudos citados é universal: pais que tem crianças disléxicas lutam para que os seus filhos consigam aprender a ler e a escrever. Neste sentido, é necessário que “todos os professores, todos os diretores e todos os educadores que desempenham um papel na educação das crianças trabalhem com os pais numa parceria de preocupação, responsabilidade, conhecimento e ação compartilhadas no apoio às crianças que mais precisam de ajuda para atingir a alfabetização (...)” (Yıldız, Yildirim, Ates & Rasinski, 2012, p. 418). Para tal, a ignorância e o preconceito para com os disléxicos tem que desaparecer porque, como a dislexia é fisicamente invisível, as pessoas precisam primeiro de saber o que é, antes de o poderem ver claramente. Esta questão vem clarificar o porquê de muitos profissionais ligados ao ensino não encontrarem indivíduos com esta problemática. Deste modo, é necessário mudar atitudes, começando por se aceitar que os pais têm ansiedades - no caso das mães da Malásia, a percentagem era de 95% (Karande,

et al., 2009, cit. in Alias & Dahlan, 2015, p. 108) - perante a luta difícil dos filhos e o seu futuro. É normal que eles se sintam ansiosos, zangados ou arrasados quando o seu filho é diagnosticado com dificuldades. De acordo com o Departamento de Educação dos EUA (Booth, 2013,p.26), as estatísticas podem ser assustadoras, já que nos EUA 20% das crianças com PAE abandonam o ensino médio, comparativamente com os 8% dos outros alunos e, quase metade dos alunos com PAE, no ensino médio, está atrasada três vezes em matemática e leitura comparativamente com os outros. A par da importância e do apoio aos pais, é necessário melhorar a maneira como se pensa e se abordam as necessidades educativas, não menosprezando o impacto emocional que estas dificuldades têm nas crianças e nas suas famílias. Em relação ao impacto que a dislexia tem nos pais, uma das mães deixa um conselho: “Tenha expectativas realistas ao lidar com as áreas que uma criança acha um desafio. Mas defina expectativas elevadas, onde ela mostra força e se pode sustentar sozinha. Essa é a outra maneira de a ajudar a aumentar a autoconfiança.” (Booth, 2013, p. 26)

3. 4 – As consequências desse impacto no indivíduo

No sentido do que vem sendo dito, compreende-se que, de facto, as histórias dos indivíduos não devem ser pautadas pela falta de compreensão, pelos incorretos julgamentos e pelas perspetivas estereotipadas do que consegue um disléxico fazer e atingir. Sabe-se que os distúrbios de leitura sempre foram relacionados com a noção de discrepância entre aptidão e realização, ou seja, entre o nível de inteligência e o rendimento na leitura. Neste sentido, é normal que associado à dislexia exista uma grande variedade de sintomas e características implícitas a vários sujeitos que tenham esta patologia. A forma como ele se vê influenciado pela forma como se sente e como os outros o veem, pode levar a que as crianças sejam mais vulneráveis a problemas emocionais e comportamentais comparativamente com os seus pares. Os aspetos emocionais e comportamentais relacionados com a dislexia referenciados são a “(...) depressão (Livingstone, 1990), ansiedade (Cornwill & Bawden,1992), baixa autoestima (Huntington & Bendes,1993), pobre motivação (Oka & Paris,1987), falta de atenção, hiperatividade, problemas de comportamento, agressão e delinquência (Hinshw, 1992) (Santos & Navas, 2002, p. 50). Mas, a verdade, é que todos estes aspetos se manifestam no dia-a-dia de um indivíduo disléxico. A ansiedade, o seu baixo autoconceito, a sua autoestima, os complexos de inferioridade, os comportamentos

agressivos, são fruto da “(...) da fadiga que advém do empenho na superação das dificuldades sentidas” (Fernández & Torres, 1997, p.13).

De acordo com Humphrey (2002), os investigadores tornaram-se mais conscientes da forma como o autoconceito e a autoestima contribuem para fatores como a motivação, o desempenho académico, as relações com os colegas e, como ter dislexia, pode afetar negativamente o indivíduo. Neste sentido, é pertinente entender que estes conceitos demonstram a forma como os disléxicos se veem e no impacto que isso tem no desempenho escolar e na vida em geral. Os estudos realizados produziram um consenso amplo, e aceite por todos, de que as crianças com PAE desenvolvem estilos autorreferenciais desadaptativos e, conseqüentemente, com baixos níveis de escolaridade. O termo utilizado para definir a forma como o indivíduo se avalia a nível cognitivo, afetivo e comportamental é designado como autoconceito, apesar deste termo e dos termos autoestima e autoimagem se inter-relacionarem, têm diferentes significados. Ou seja, “autoconceito” pode ser amplamente definido como um esquema organizado que contém memórias episódicas e semânticas sobre si mesmo e controla o processamento de informações autorrelevantes” (Campbell & Lavallo, 1993; Alexander-Pass, 2006, p. 29). Por outro lado, “autoestima pode ser amplamente definida como o componente avaliativo do autoesquema, particularmente o grau em que alguém está satisfeito com ele, no todo ou na parte” (Baene & Lipka, 1986 cit. in Alexander-Pass, 2006, p. 29). Para Coopersmith, a autoestima é um julgamento pessoal de dignidade, expresso nas atitudes que o indivíduo mantém em relação a si próprio (Alexander-Pass, 2006, p. 29).

Numa extensa pesquisa relacionada com autoconceito e educação, Burns (1982) argumentou que existem ligações explícitas entre a educação, o seu desempenho escolar, e o autoconceito de um indivíduo. Também, neste sentido, Burns, Lawrence (1987), Huntington e Bender (1993) defendem que há ligações entre o baixo desempenho escolar e a baixa autoestima. As crianças, e focando principalmente as que tem dificuldades de aprendizagem, vão-se tornando cada vez mais comparativas com os seus pares, onde a percepção e construção do seu “eu” surge num contexto social. Nas crianças com dislexia significa que elas vão fazer comparações irrealistas com os seus colegas, sendo essa uma possível razão para a sua baixa autoestima. Associado a isto, o seu baixo desempenho académico, o risco aumentado de *bullying* e a probabilidade de não ser bem aceite pelo seu grupo de pares, vai destruir a criança no desenvolvimento do seu “eu”. Num estudo feito por Morgan (1997), refere-se que os disléxicos não reconhecidos e reconhecidos que

recebem um apoio insuficiente ou inadequado por parte da escola ou dos pais podem sentir-se desvalorizados na escola e começam a ter comportamentos desviantes. Se, por um lado, esta é uma resposta ao sentimento de baixa autoestima induzida pela escola, por outro, é a forma de obterem reconhecimentos dos seus pares (Kirk & Reid, 2001, Scott, 2004 cit. in Alexander-Pass, 2006, p. 257). Eles procuram esse reconhecimento obtendo atenção negativa de outras pessoas, tornando-se agressivos, sendo os palhaços da turma, entre outros. Todas as outras características como a frustração, a falta de confiança, a insegurança, a sensibilidade à crítica, os problemas comportamentais, os distúrbios de competitividade, a culpa própria, a agressividade, são descrições de estratégias de enfrentamento baseadas na emoção (Alexander-Pass, 2006, p.259). A falta de participação nas aulas fruto de uma extrema falta de confiança é uma característica recorrente nos alunos disléxicos. Porém, os professores veem estas estratégias numa ótica diferente achando que é preguiça, o que os leva, conseqüentemente a distribuir reprimendas, pois essa é a única habilidade que estes conhecem para conseguirem influenciar o comportamento de um aluno, levando-os à humilhação pública. A par destas conseqüências, Reid (1988) descobriu que quando estes alunos se sentem indesejados, rejeitados, indiferentes e desiludidos, vão começar a ter outras manifestações mostrando o seu descontentamento mantendo-se à parte, interrompendo as aulas ou tendo pouco desempenho (idem, 260). Isto vai ao encontro do referido no trabalho feito por Rogers, onde muitos escritores posteriores, "(...) defendem que, para desenvolver um autoconceito positivo, um indivíduo precisa de um senso de aceitação, competência e valor" (Riddick, 1996, p. 51).

Ao contrário destas crianças, as que desenvolvem uma alta autoestima demonstram mais confiança, dão respostas voluntárias e experimentam novos assuntos. Crianças com alta autoestima esperam ter sucesso e atribuí-lo às suas competências. De acordo com os estudos realizados por Coopersmith (1967), Riddick (1999) e Burden (2005), os adolescentes disléxicos que desenvolveram uma alta autoestima, no geral, eram melhor sucedidos nos ambientes académicos e sociais, comparativamente com os adolescentes com baixa autoestima (Alexander-Pass, 2006, p. 258). Os disléxicos bem-sucedidos são pró-ativos para que consigam superar os seus obstáculos, o que, de facto, exigia altos níveis de autoconfiança. Além disso, possuem outras características estratégicas para ultrapassarem as suas dificuldades, tais como, ser pró-ativos, procurar uma boa autoestima, persistência, teimosia e determinação. Assim, percebe-se que os conceitos de

autoconceito e autoestima fazem parte de um senso holístico maior de si, que interfere com a vida social e académica.

Neste sentido, percebe-se que o autoconceito e autoestima da criança são a área de maior vulnerabilidade das crianças disléxicas (Shaywitz, 2008, p. 337). De acordo com Shaywitz, os professores e os pais têm expectativas para aquela criança que não consegue atingir o desempenho que dela pretendem, ficando, muitas vezes, desapontados ou surpreendidos. O facto de ser acusada de não trabalhar, de não estar motivada ou de não ser tão inteligente quanto julgavam ser, leva a que a criança comece a duvidar de si própria. Quando trabalha arduamente para se manter a par dos seus colegas, o seu esforço e a sua perseverança não parecem valer de nada quando não atinge os objetivos a que se propõe. E, aí, a sua visão sobre si própria começa a alterar-se. No trabalho elaborado por Silva (2015), refere-se que um grupo de crianças tinha uma visão de si próprias, muito diferente, após terem sido intervencionadas. De acordo com o relatado, as crianças contavam: “Não conseguia fazer nada por ver os outros a serem melhores que eu e isso (...) rebaixava-me muito.” (Silva, 2015, p. 77); outras diziam que se sentiam nervosas, inferiorizadas, submissas, burras e incapazes. De facto, as más experiências escolares influenciam muito o valor intrínseco de uma criança disléxica, sendo o seu percurso pautado por altos e baixos. Quando é pedido, a uma criança com estas características, para ler em voz alta, especialmente quando é para toda a sua turma, a criança vai estar a expor publicamente todas as suas fragilidades, reais ou imaginárias. Neste sentido, é muito importante que os professores estejam cientes do que isso pode ser para uma criança. A humilhação a que vai ser exposta por estar a ler em voz alta pode fazê-la viver com medo e a antecipação de que isso possa acontecer pode, muitas vezes, afetar o seu bem-estar, a capacidade de aprender e a sua relação com tudo o que tenha a ver com a escola. Associados a estes sentimentos, as crianças sentem-se “dececionadas, frustradas, envergonhadas, fartas, tristes, deprimidas e zangadas devido às suas dificuldades” (Riddick, 1996, p. 129).

Assim, entendem-se as “cicatrizes” emocionais e as experiências nocivas que a dislexia pode fazer nas crianças disléxicas, aumentando-as quando são pouco compreendidas por quem entra em contacto com elas, especialmente os professores que desconhecem ou não reconhecem a existência de dislexia. A par disto, a aceitação dos pares, as suas relações sociais e o seu desempenho académico, são cruciais para a formação do autoconceito destas crianças. Concomitantemente, também é necessário ter em conta o que Edwards (cit. in Riddick, 1996, p.189) refere quando “(...) afirma claramente que as reações de outras pessoas às dificuldades podem ser um problema maior ou mais grave para um indivíduo do que as próprias dificuldades.” Neste sentido, entende-se que a soma deste corpo de evidências traz consequências negativas para o seu autodesenvolvimento.

Como se viu até aqui, a dislexia manifesta-se na escola e todos os problemas que dela advêm vão ter repercussões no âmbito pessoal e comportamental, porém a dislexia estende-se também ao dia-a-dia de um disléxico. Este grupo populacional fica frustrado uma vez que se depara com problemas na diferenciação da esquerda e da direita, que leva a problemas de orientação e direção. Ouvir pela primeira vez num determinado contexto as orientações como esquerda/direita, depois/antes, norte/sul, são bastante complexas, tornando-se, por vezes, num verdadeiro quebra cabeças. A gestão do tempo também é algo com o qual tem dificuldade em lidar, pensando: “Porque não consigo estar no sítio certo à hora certa?” (Frank, 2003, p. 29).

A par das relações espaciais e da gestão do tempo, a dislexia também se faz sentir na memória e na recordação de palavras. Para Frank a questão da memória afeta-os bastante, uma vez que “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” (Frank, 2003, p. 20). Este autor relata as diferentes formas que a dislexia pode assumir no dia-a-dia de um disléxico e o modo como um disléxico fica frustrado, ressaltando que varia sempre de acordo com o grau que a patologia possa assumir. Neste sentido, aponta que os disléxicos muitas vezes querem usar determinada palavra e não se lembram dela ou da forma como a devem escrever, refletindo-se isto, quando param muitas vezes seguidas, consequência das dificuldades em recordar-se das palavras. Para Frank, as dificuldades com a memória é uma das características mais dolorosas que tem de enfrentar diariamente. A informação fica desorganizada no cérebro de um disléxico e quando estes têm que aceder a informação que já usaram muitas vezes, como nomes ou objetos, e não conseguem, é muito frustrante. Este sentimento adensa-se quando uma criança de 10 anos não se lembra do seu próprio contacto telefónico para dar ao seu novo amigo. (Frank, 2003, p. 30).

De facto, é frustrante quando, a par disto, ainda surge a questão do tempo como um ponto importante na vida escolar e no quotidiano. É um ponto essencial para um disléxico, já que ele vai necessitar sempre de mais tempo do que outra pessoa para ler, escrever, realizar um teste ou organizar-se. Em relação à escola *o tempo* é um fator muito importante e que deve ser tratado com todo o cuidado, porque, por mais que a criança estude mais do que os seus colegas e utilize todas as estratégias que conhece para gerir as suas dificuldades, ela vai precisar sempre de mais tempo do que as outras pessoas.

Os relatos de Frank, elucidam sobre todos os problemas que possuir esta perturbação acarreta. De facto, a dislexia não se vai fazer sentir apenas no código da escrita, com a troca de fonemas/grafemas e a dificuldade na escrita. Ela envolve um conjunto de características que vão afetar o indivíduo emocionalmente, podendo-se, então, dizer que

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

Criar estratégias para todas estas dificuldades é um desafio constante na vida destes indivíduos e, por isso, é normal que o medo e a frustração façam parte desta rotina diária. Frank é dislético, professor, psicólogo e autor de livros, e ajuda a entender os desafios constantes que um dislético tem que ultrapassar no seu dia-a-dia. No livro *Como Apoiar um Filho Dislético*, da autoria de Frank, consegue-se mergulhar nos sentimentos comuns de pessoas com dislexia, com relatos na primeira pessoa. Deste modo, confessa 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, p. 19). Mas, para ele, esse não é o maior medo que uma criança sente, uma vez que o medo de desiludir os pais, por não corresponder às expectativas que estes criaram, é muito devastador. A isto, soma-se o receio de que os seus professores e amigos percebam as suas dificuldades e os gozem/excluam quando têm que realizar tarefas que exponham as suas dificuldades, como ler em voz alta, escrever ou falar para um público.

Com as situações com que têm que lidar na escola e no seu quotidiano, o sentimento de medo pode-se tornar excessivo e mais incapacitante do que as suas próprias dificuldades. Este desgaste emocional pode levar a que a criança assuma uma postura introvertida à qual os pais e todas as pessoas que apoiam a criança devem estar atentas para a ajudarem a gerir esses sentimentos e a criarem estratégias de compensação. O apoio, a paciência e o tempo que lhe dedicam levam a que uma criança confie e partilhe os seus sentimentos e medos. Este é o melhor caminho para que ela se torne bem-sucedida e se consigam delimitar estratégias que consigam responder às suas dificuldades. Uma criança que não se sente apoiada e compreendida tem mais dificuldades em lidar com as suas dificuldades. A pressão que lhe é imposta e o que vai sentir por continuar a falhar nas suas tarefas, vai levá-la a falhar com maior frequência e, conseqüentemente, a sentir-se cada vez mais incapaz e incompetente. Crianças que não são compreendidas tendem a ficar cada vez mais irritadas, frustradas e introvertidas, não progredindo aquilo que eram capazes, já que não possuem todo o apoio necessário.

Neste capítulo percebemos que a dislexia afeta o indivíduo em diversas áreas cruciais da sua vida. Além de o afetar diretamente nas aprendizagens básicas de uma criança, a sua autoestima e autoconfiança podem ficar logo vulneráveis, afetando-o no desenvolvimento enquanto “eu indivíduo”. As dificuldades que apresenta e os pontos em que vai ficar fragilizado, vão afetar, conseqüentemente, os seus pais, que as vão sentir de diversas

formas, nomeadamente no acréscimo de apoio a dar aos seus filhos, alterando, de forma incondicional, as suas vidas. O modo como as outras pessoas vão “olhar para um disléxico” também vai ter interferência na vida do indivíduo e dos seus pais. Para que isto não aconteça, apela-se à compreensão, à instrução e à forma como lidar com as PAE. De modo a que o impacto da dislexia não seja tão grande, deve-se começar por diagnosticar qualquer dificuldade específica de aprendizagem. Neste sentido, os pais necessitam de confiar nos seus instintos, visto que são eles que conhecem os seus filhos melhor do que qualquer outra pessoa e que sentem o seu sofrimento. Assim, quando sentirem que algo não está bem ao nível de aprendizagem escolar devem fazer um despiste das PAE, o mais cedo possível. Apesar das dificuldades de aprendizagem não poderem ser curadas, a utilização das ferramentas certas leva a que as crianças se possam destacar e ter sucesso, na opinião do Dr. Eichenstein (Scholastic, 2013, 26). Para que o impacto da dislexia na escola seja amenizado, os professores devem estar atentos às crianças e à relação com os seus pares. Se os professores devem apoiar uma criança disléxica ao nível da sua aprendizagem, devem também reforçar a sua autoestima nas diferentes áreas, para que a criança cresça e fortaleça a sua autoconfiança. A relação com os seus pares deve ser também monitorizada para que a criança não caia em comparações ou que não seja vítima da ingenuidade e incompreensão por parte dos seus colegas. Ter dislexia é um desafio diário, que deve ser encarado por todos com muita força e resiliência.

Capítulo 4

Hereditariedade

Uma das possibilidades de um indivíduo ser disléxico pode estar relacionada com a existência de outro familiar possuir as mesmas dificuldades de aprendizagem, especialmente quando se trata dos progenitores. Vários estudos comprovaram a complexa estrutura genética da dislexia – que envolve a combinação de mais do que um gene, com diversas origens – em gémeos monozigóticos. Sabe-se, então, que a possibilidade de um pai afetado passar para o seu filho é superior, comparativamente com uma mãe disléxica. Assim, o risco familiar para a dislexia é clinicamente significativo. Perante isto, é necessário avaliar a história familiar no tocante à habilidade leitora, como uma medida preditiva. Vários estudos utilizaram questionários feitos aos pais para fornecer indicadores importantes que levavam as crianças a estarem classificadas como sendo de alto ou baixo risco para a dislexia.

4. 1 – Hereditariedade na dislexia

Sabe-se que a dislexia não ocorre aleatoriamente dentro da população. Há mais de 100 anos que foi observado que o risco de um indivíduo ser afetado com esta perturbação, quando outros membros da sua família também possuem as mesmas dificuldades, é maior. A investigação realizada ao longo dos anos demonstra que a dislexia é altamente genética (ligada às mutações no gene) e hereditária (transmissível entre as gerações). Nopola-Hemmi et al (2001) refere que a relação existente entre filhos de pais com problemas de leitura com a probabilidade de herdarem esse transtorno é verificada através da participação de genes que se encontram no braço curto dos cromossomas 2, 6 e 15 (Nopola-Hemmi et al, 2001, cit. in Gonçalves, 2015, p. 38), de entre outros. Com os estudos realizados sabe-se que a importância do risco familiar para a dislexia é clinicamente significativa e este dado pode ser usado para fazer uma triagem às crianças que estão potencialmente em perigo de desenvolverem esta perturbação.

É importante voltar a referir que a dislexia ocorre devido a fatores cognitivos e neurológicos ou à relação entre ambos, porém, de acordo com Fernandez e Torres (1997), nem todos os autores reconhecem que há apenas uma causa para a dislexia. De acordo com a literatura, esta perturbação de origem neurobiológica, ocorre nos primeiros meses de vida do feto. Para Hultquist ocorrem antes do sexto mês de gravidez (Hultquist, 2006, p.17), o que vai ao encontro ao referido com Georgel e George já que estes autores dizem que, neste mês, ocorre um desenvolvimento anormal que leva à produção de neurónios em excesso e uma posição destes atípica (Georgel & George, 2008, p. 79). Durante o período pré-natal, de acordo com Scerri e Schulte-Korne (2010), esta perturbação pode derivar dos efeitos dos anti-corpos maternos, associações com distúrbios imunológicos, deficiências de ácidos graxos, desequilíbrios de traço e metais tóxicos, assim como a exposição a altos níveis de testosterona natal (Scerri & Schulte-Korne, 2010, p. 182). A par disto, também pode ocorrer devido a toxicoplasmose, a rubéola (causas pré-natais), alimentação deficiente, alcoolismo e tabagismo materno (causas durante a gravidez). Durante o parto, podem-se referir como causas a anóxia, o parto prematuro, o parto provocado por *fórceps*, etc. De entre as causas pós-natais podem apontar-se os traumatismos e acidentes que causem sequelas, de entre outras doenças infecciosas. Outros investigadores apontam a hereditariedade como sendo uma das causas deste distúrbio. De acordo com Santos e Navas, a história familiar é um dos mais importantes fatores de risco, visto que 23 a 65% das crianças têm pais que se reveem nesta perturbação (Santos & Navas, 2008, p. 36).

A agregação familiar na dislexia foi logo relatada por Kerr (1897) e Morgan (1896), após isso foram realizados vários estudos que vieram, de facto, demonstrar que uma criança com dislexia pode ter um parente afetado. Em 1907, Stephenson relatou que a hereditariedade da dislexia pode ocorrer em famílias quando realizou um estudo em que se provou esta perturbação ao longo de três gerações, afetando cinco mulheres e um homem. Hallgren (1950) através de uma amostra selecionada entre famílias descobriu que o risco para parentes em primeiro grau era de 41%, um valor muito acima do que é o risco da população global, 5 a 10%. Ao longo dos anos, outros investigadores foram relatando estimativas semelhantes do risco familiar para a dislexia ser transmitido entre gerações. Em 1985, Vogler, DeFries e Decker mediram o risco familiar de dislexia através de uma amostra representativa da população no Colorado. Determinaram, então, que o risco de um pai afetado passar para o seu filho é de 40% e se a mãe for disléxica é de 35% (Pennington, 1990, p. 194). Este é um valor que é entre cinco a sete vezes maior do que o encontrado em filhos sem pais afetados (Pennington, 1990, p. 194). Já para as raparigas o risco é menor, sendo de 17 a 18%, independentemente do progenitor afetado. Um valor que se encontra 12 vezes superior quando comparado com raparigas sem pais disléxicos. Apesar destes valores apontados por Raskind e da visão mais comum ser a de que a dislexia é maior no sexo masculino do que no feminino, outros estudos epidemiológicos indicam que não há diferenças de género (Shaywitz & Shaywitz, 2001; Wadsworth et al, 2007, cit. in Helland et al, 2011, p. 208). O risco desta perturbação excede o da população e este risco aumenta (Hallgren, 1950; Pennington et al, 1991 cit. in Raskind, Hsu, Berninger, Thomson & Wijsman 2000, p. 386), quando ambos são afetados e não apenas um (Wolfe Melngailis, 1994 cit. in Raskind, Hsu, Berninger, Thomson & Wijsman 2000, p. 386). A par disto, também foi demonstrado que os irmãos de pessoas com dislexia, cujos pais não são afetados, possuem um risco de 20 a 33% de também serem afetados (Gilger et al, 1996, cit. in Gonçalves, 2015, p. 38). Para outros autores, independentemente dos pais possuírem dislexia, o risco de um irmão ter dislexia quando o outro também tem, é de 43-60%. (Vogler et al, 1985; Ziegler et al, 2005, cit. in Gonçalves, 2015, p. 38). De acordo com Conlon et al (2006), os adolescentes que apresentam dificuldades na leitura possuem uma possibilidade cinco vezes maior de serem de famílias com histórico de dificuldades de leitura (Gonçalves, 2015, p. 37).

São os estudos realizados a famílias e gémeos que fornecem evidências de que a influência genética contribui para o surgimento de dificuldades de leitura. É no dos gémeos que se

encontra o fator mais consistente para a função de hereditariedade, visto que os gêmeos monozigóticos dividem 100% dos seus genes por descendência dos pais, enquanto que os dizigóticos compartilham em média metade dos genes (Francks, MacPhie & Monaco, 2002, p. 483). Estes estudos, por norma, recorrem a numerosos conjuntos de gêmeos monozigóticos do mesmo sexo, onde ambos exibem a mesma condição. Assim, se a dislexia for hereditária os gêmeos de um par monozigótico são afetados e, por isso, a concordância para os gêmeos deste tipo seria de 100%. Foi então demonstrado que existe uma probabilidade mais alta de ambos os indivíduos serem disléxicos, envolvendo os fatores genéticos, se os gêmeos forem monozigóticos e não dizigóticos. Isto, porque os primeiros são mais semelhantes para determinada característica do que os gêmeos dizigóticos.

Os estudos principais realizados sobre a hereditariedade em gêmeos foram o do *Colorado Reading Study* – conduzido por John DeFries, Olson e outros colaboradores - e o *London Twin Study*. O estudo realizado no Colorado envolveu 64 pares gêmeos monozigóticos e 55 dizigóticos, onde pelo menos um membro tinha dificuldades na leitura, probando. O recrutamento dos gêmeos para este estudo teve como base um conjunto de testes que incluíram medições da inteligência, da leitura, do soletrar e tarefas cognitivas relacionadas, tentando, assim, avaliar a herdabilidade da leitura, da ortografia e das habilidades cognitivas. Este estudo resultou num grande banco de dados para análise da hereditariedade. Já o estudo realizado em Londres contou com 285 pares gêmeos da população geral. Dado os participantes foi possível investigar as várias influências que ocorrem nos processos da leitura e da ortografia. Assim, encontraram-se fortes evidências da herdabilidade da ortografia (75%) e evidências moderadas da capacidade da leitura (44%) (Williams & O'Donovan, 2006, p. 682). Já o estudo do Colorado descobriu que houve hereditariedade significativa para os défices de reconhecimento da leitura e do soletrar, mas não para a interpretação da leitura (Shaywitz, 2008, 140). A par disto, também investigaram o comportamento/genética das sub-habilidades de leitura. Descobriram, assim, que a contribuição genética foi maior no processamento fonológico, indicado através da leitura de palavras (75%), do que no processamento da ortografia (31%), independente do QI (Williams & O'Donovan, 2006, p. 682). Encontraram evidências de que o défice no núcleo fonológico derivava de restrições genéticas na memória de fonológica de curto prazo e na decodificação fonológica (Raskind et al, 2000, p. 392). Apesar de existirem diferenças nas abordagens realizadas nos dois estudos, houve evidências convergentes de que as

habilidades da leitura e da escrita são altamente herdáveis (Williams & O'Donovan, 2006, p. 682).

Um estudo realizado por Stevenson, Graham, Fredman e McLoughlin (1987), com gêmeos de 13 anos, no Reino Unido, veio apresentar dados ligeiramente diferentes da pesquisa realizada no Colorado, demonstrando que os fatores genéticos eram "(...) mais acentuados para a inteligência geral e o desempenho do soletrar do que para a leitura" (Shaywitz, 2008, p.140). Para entender também as diferenças de resultados entre o seu estudo e o realizado no Reino Unido, DeFries, Alarcon e Olson (1997) realizaram um novo estudo com gêmeos mais novos e mais velhos, visto que as diferenças de idade podiam ser a causa para os diferentes resultados entre estudos. Desta forma, DeFries & cols demonstrou que a leitura teve maior herdabilidade em crianças mais novas do que nas mais velhas e em relação à ortografia observou que esta aumentou com a idade. Posteriormente, Olson e os seus colaboradores, nos dados sobre os gêmeos do Colorado, observaram que ao contrário do que tinham descoberto inicialmente, havia uma herdabilidade próxima entre o processamento ortográfico (56%) e o fonológico (59%) (Williams & O'Donovan, 2006, p.682). A par disto, também comprovaram que as contribuições dos fatores ambientais para estas habilidades são de 27% e 29%, respetivamente.

As investigações realizadas permitiram então entender que a contribuição genética determina as habilidades de processamento fonológico, "(...) a qual é subjacente ao desenvolvimento de habilidades de decodificação fonológica e de leitura ortográfica" (Shaywitz, 2008, p. 142). Além disto, também se entendeu que as estimativas da contribuição genética para a interpretação da leitura são menores do que a existente para os processos que estão associados ao desenvolvimento do reconhecimento de palavras e sua leitura e que, por outro lado, a contribuição ambiental interfere mais afincadamente na interpretação da leitura (Shaywitz, 2008, p. 142). Neste sentido, para entenderem qual a contribuição ambiental que existia para a interpretação da leitura e do reconhecimento de palavras, Olson e os seus colaboradores colocaram em questão que o conhecimento do vocabulário e dos conceitos de linguagem que são necessários para uma boa interpretação de um texto, dependem do ambiente doméstico e educacional onde os gêmeos se inserem. A par disto, referem que outra variável a ter em conta é a exposição que estas criança têm ao texto, pois até uma criança com umas excelentes habilidades fonológicas não aprenderia a ler se não praticasse.

Os estudos efetuados trouxeram, desde cedo, a informação de que a dislexia ocorre no meio familiar e que esta pode ser herdada pela mãe, pelo pai ou por ambos e que pode também ocorrer entre gerações. Apesar do padrão de herança desta perturbação não ser estabelecido de forma evidente – autossômica dominante, autossômica recessiva ou poliênica -, para Rotta e Pedroso (2006) “(...) existe uma herança mendeliana para dislexia, pois em muitas famílias esse transtorno é transmitido de forma autossômica dominante influenciada pelo sexo (...)” (Rotta e Pedroso, 2006, cit. in Gonçalves, 2015, p. 39). A dislexia começou, então, a ser analisada experimentalmente, através de estudos que estabeleciam uma relação aproximada entre um gene específico e uma função cognitiva pontual (Galaburda; Camposano, 2006, cit. in Gonçalves 2015, p. 36). Ou seja, associaram-se as dimensões fenotípicas especiais da dislexia – capacidade da leitura, soletrar, processamento fonológico - a genes de risco específicos, fazendo, então, uma associação genótipo-fenótipo. Os primeiros estudos, realizados com gêmeos, vieram confirmar que os “fatores genéticos estão subjacentes a uma grande proporção (30 - 70%) da variabilidade da população nas medidas de leitura (Franks et al, 2002, p. 483) e, que os estudos longitudinais publicados até ao momento demonstraram a hereditariedade como fator de risco precoce (Lyytinen et al, 2004; Wadsworth, DeFries, Olson & Willcutt, 2007, cit. in Helland, 2011, p. 208).

4. 2 - A genética da dislexia

Os estudos realizados com base numa abordagem comportamental/genética, vieram demonstrar que a dislexia pode ser herdada. Neste sentido, é necessário entender qual é o fator responsável por essa transmissão entre gerações familiares, entendendo a base biológica desta perturbação. Na generalidade, os fatores genéticos parecem ser responsáveis pela variabilidade na capacidade leitora dentro de uma determinada população com uma percentagem de 30 a 70% (Olson et al., 2002 cit. in Gonçalves, 2015, p. 36). Assim, vários grupos de pesquisa de genética molecular tentaram identificar genes de suscetibilidade, através de análises sequenciais de ligação e associação genética. O objetivo passa por criar uma plataforma com informações importantes sobre a biologia da dislexia de modo a que se consiga compreender melhor os processos cognitivos que lhe estão inerentes e dados para possíveis futuras intervenções terapêuticas. A par disto, este novo conhecimento poderá levar a uma melhor deteção e gestão de crianças em risco de dislexia. Tendo em conta a complexidade da leitura e das diferentes habilidades que lhe estão associadas, é improvável reconhecer um único gene associado a esta perturbação.

Desta forma, os estudos genéticos têm tentado dissecar o fenótipo global da dislexia, investigando cada um separadamente.

Para se entender melhor a importância da genética e como esta influencia o cérebro deve-se recordar que o corpo humano é constituído por milhões de células. A maior parte das células contem um conjunto completo de genes que atuam como um conjunto de instruções que vão atuar quer no crescimento do corpo, quer na forma como este vai funcionar. Porém, o mau funcionamento dos genes, causado pelas migrações neuronais, provoca imensas perturbações do desenvolvimento. De acordo com Galaburda, alguns indivíduos disléxicos têm maior risco de possuírem esta perturbação, uma vez que ocorreu uma mutação no gene responsável pela migração dos neurónios para o córtex cerebral, o que levou, conseqüentemente, a uma formação anormal de algumas áreas focais do córtex (Galaburda, 2004 cit. in Lois, 2008, p. 15). O mesmo autor refere que as malformações corticais e subcorticais ocorrem durante metade da gestação já que é nessa altura que os neurónios estão a migrar para o córtex. Para Acosta (1997), a "(...) formação das circunvoluções cerebrais ocorre devido a conexões corticais complexas durante a migração, diferenciação e organização celulares e estabelecimento final dos neurónios nas diversas camadas corticais (Acosta, 1997, cit. in Lois, 2008, p. 15). Desta forma, as lesões que podem ocorrer nas estruturas cerebrais durante o desenvolvimento do feto podem levar a anomalias neurológicas. Tudo isto é visível através dos estudos de neuroimagem onde se observa que:

"Os cérebros de pessoas com dislexia de desenvolvimento são subtilmente diferentes. Os exames microscópicos realizados em autópsias cerebrais durante duas décadas de investigação revelam diferenças estruturais a nível celular (envolvendo o neurónio, a unidade funcional fundamental do cérebro); ao nível das ligações (interferindo com neurónios, redes neurais e regiões cerebrais de ligação e comunicação); e a nível anatómico mais amplo (relacionado com a organização e definição de esquemas de áreas cerebrais e regiões). O resultado é um cérebro atipicamente organizado, processando informação através de caminhos únicos e não interdependentes" (Sherman & Cohen, 2007, p. 7).

Assim, compreende-se que a dislexia é o resultado do mau funcionamento dos genes devido às (más) migrações neuronais que ocorreram durante o desenvolvimento do feto, provocando anomalias cerebrais visíveis nos cérebros disléxicos. Porém, também se deve

ter em conta a herança de genes entre gerações e os seus genótipos-fenótipos. Assim, deve-se ter em conta que os genes estão contidos numa estrutura em forma de fita: cromossoma. Em humanos há 46 cromossomas em cada uma das nossas células. Os cromossomas são herdados dos pais, dos quais 23 "pares" são herdados pelo lado do pai e outros 23 "pares" da mãe. É por esta razão que, em última análise, são características herdadas semelhantes às dos pais. Compreender a formação do indivíduo torna-se mais simples para a compreensão do envolvimento genético na dislexia e no agrupamento familiar desta desordem. Neste sentido, é pertinente saber como estudos sobre a genética da dislexia trouxeram informação sobre esta desordem.

Para além dos estudos feitos através dos correlatos neurobiológicos, houve enormes avanços na genética molecular que vieram fornecer aos cientistas informações genéticas sobre muitas condições humanas complexas. Assim, os estudos de ligação foram usados para identificar os vários locais, nas amplas regiões genómicas, onde podiam estar os potenciais genes de suscetibilidade à dislexia. Posteriormente, os estudos de associação e refinamento dos pontos de interrupção da translocação cromossómica foram usados nesses locais e vieram a descobrir os genes candidatos em algumas dessas regiões definidas (Scerri & Schulte-Korne, 2010, p. 180). Desta forma, os estudos indicam que a suscetibilidade para a dislexia está correlacionada com vários locus genéticos (Fisher; Fries, 2002; Grigorenko et al, 2003; Paracchini, Scerri; Monaco, 2007; Fisher; Francks, 2006 cit. in Gonçalves, 2015, p. 36). Além disso, como a leitura é um comportamento complexo é provável que seja caracterizada por heterogeneidade fenotípica. O mesmo acontece com outros "(...) traços complexos e, como sugerido pelas análises de ligação relatadas, é provável que mais que um gene desempenhará um papel importante no fenótipo" (Raskind et al, 2000, p. 392).

Os estudos de associação e de análise de ligação apontaram pelo menos 9 locus relacionados com a dislexia. Assim, o Comité de Nomenclatura de Genes Humanos designou os seguintes locus de suscetibilidade à dislexia: " (DYX1 a DYX9), que compreende DYX1, 15q21; DYX2, 6p21; DYX3, 2p16-p15; DYX4, 6q13-q16; DYX5, 3p12-q12; DYX6, 18p11; DYX7, 11p15; DYX8, 1p34-p36; e DYX9, Xp27" (Williams & O'Donovan, 2006, p. 682). De acordo com os estudos em famílias e gémeos ao nível da genética molecular, os genes que contribuem para a dislexia encontram-se em cinco regiões cromossomáticas: 1p, 2p, 6p, 15q e 18p e, de forma mais modesta, também temos

evidências que nos apontam para a 6q, 3p, 11p e Xq (Williams & O'Donovan, 2006, p. 682). Outros estudos também referem que existem outros genes associados à dislexia como: KIAA0319 e DCDC2 no cromossomo 6p e EKN1 no cromossomo 15q (Cappellini et al,2007,p.375); MRPL19 e C2ORF3 perto de DYX3, ROBO1 em DYX5 em DYX8 (Scerri & Schulte-Korne, 2010, p.192). De acordo com Shaywitz, os primeiros genes foram encontrados no braço longo do cromossomo 15 e os estudos referem que esse gene estará implicado em aproximadamente 30% das famílias (Shaywitz,2008, p.145). Estes e mais genes, “(...) são responsáveis pelos transtornos de migração celular e do crescimento de axónios que levam à criação de circuitos anormais entre o córtex e o tálamo, que por sua vez afetam funções sensoriomotoras, perceptuais e cognitivas que são críticas para a aquisição e desempenho da leitura” (Galaburda, Loturco, Ramus & Fitch, 2006, p.1216).

Uma vez que vários genes podem estar ligados à dislexia, Gonçalves e Crennitte (2013) decidiram fazer uma revisão da literatura com o objetivo de investigar os genes que estavam mais relacionados com a dislexia nos últimos cinco anos. Assim, encontram 28 publicações onde tinham sido estudados os seguintes genes: ZNF804A e MRPL19/C2ORF3, CNTNSP2 e ROBO1; DCDC2, KIAA0319, TTRAP e THEM2; FOXP2 e DGKI; GRIN2B; VMP/NRSN1, CYP19A1 e DYX1C1, CMIP e ATP2C2; MC5R, DYM e NEDD4L. Dentro destes genes o que foi mais estudado foi o DCDC2 nos quais sete dos dez estudos encontraram associação com a dislexia. Depois deste, o mais estudado foi o KIAA0319 em que cinco dos sete estudos encontram associação. O terceiro foi o DYX1C1 onde foi encontrada associação em três dos seis estudos (Gonçalves, 2015, p. 37).

Para se conseguir entender quais os genes que interferem com a dislexia, muitos estudos foram realizados com o objetivo de determinar quais os componentes fenótipos e quais as regiões cromossômicas e os respectivos genes se relacionavam com a dislexia. Uma vez que se está a falar da localização de genes, que por sua vez determinam fatores genéticos, é necessário ter em conta que determinadas famílias podem mostrar ligação a um locus, enquanto que outras, com um tipo de dislexia diferente, podem mostrar ligação a uma região totalmente diferente. Sugerindo, assim, que certo gene pode ter uma função diferente, ou seja, “(...) fenótipos diferentes ou genes diferentes podem influenciar os mesmos caminhos para que o efeito fenótipo geral seja muito semelhante” (Smith et al., 1991, p. 286).

Embora não haja muitos estudos neste âmbito, as amostras familiares que são provenientes destes resultam sempre da investigação de pelo menos duas grandes amostras familiares. As maiores amostras existentes na literatura referem-se a famílias dos EUA, do Reino Unido e do Canadá. As amostras dos estudos de ligação foram relatadas a partir de famílias de Seattle, Oxford e Colorado e outras de famílias da Holanda, Noruega e Finlândia. Assim, foram encontrados lócus e genes através de estudos de desequilíbrio de ligação em determinadas regiões, feitos a partir de abordagens de clonagem em pontos de interrupção cromossômicos. Assim, quando ocorre alguma perturbação na migração neuronal é porque estamos perante um correlato patológico da dislexia ao nível funcional (Schumacher, Hoffmann, Schmä, Schulte-Körne & Nöthen, 2007, p. 290). Schumacher e colaboradores (2007), numa revisão da literatura sobre a genética em dislexia, refere os estudos realizados, incluindo a relação entre os aspetos fenótipos e os conceitos neuropsicológicos da dislexia. Assim, refere que foram encontrados 9 lócus referentes a este distúrbio. Em quatro amostras familiares conseguiu-se verificar que o lócus DYX1 fica na região cromossômica de 15q21 e que existem evidências de ligação para a leitura de palavras e para a ortografia. Nesta região também foram encontradas evidências de ligação referentes à Hiperatividade e Défice de Atenção. Tal descoberta foi feita através de uma investigação realizada em 164 pares de irmãos holandeses. Deste modo, percebe-se que o lócus DYX1 pode contribuir para a comorbidade entre as duas perturbações. Em famílias dos EUA e do Reino Unido, os estudos referem que o lócus DYX2 no cromossomo 6p21-p22 é considerada uma das regiões de ligação mais replicadas para a dislexia. Tal como no lócus DYX1, foi encontrada uma ligação ao processamento fonológico e ao processamento gráfico. Também aqui existem evidências de existir ligação na mesma região cromossômica referentes à Hiperatividade e Défice de Atenção. O lócus DYX3 no cromossomo 2p15-p16 foi identificado em cinco amostras de famílias, no entanto não está claro se eles indicam o mesmo local de suscetibilidade, uma vez que os picos de ligação individuais estão longe um do outro. O lócus DYX4 no cromossomo 6q11-q12 foi encontrado numa amostra de uma família canadense, onde as dimensões fenótipas estão fortemente associadas à codificação fonológica e à ortografia não foram replicadas para o lócus DYX4. O lócus DYX5 na região cromossômica 3p12-q13 mostrou ligação numa grande família finlandesa assim como em 77 famílias norte-americanas que apresentaram distúrbios da fala-som. Relativamente ao lócus DYX6, que fica no 18p11 e que foi identificado em duas famílias independentes, descobriu-se que a evidência mais forte foi para a leitura de palavras. O lócus DYX7 que se encontra em 11p15 foi descrito apenas

numa família. Porém, os autores referem que esta região é candidata, visto que o gene recetor da dopamina está aqui localizado. Três grupos familiares mostraram ligação entre o locus DYX8, na região 1p34-p36, e a dislexia. Neste houve fortes evidências de ligação quando o foco estava nos aspetos fonológicos da dislexia. Em relação ao locus DYX9, na região Xq26-q27, houve evidências numa família holandesa e numa amostra do Reino Unido (Schumacher et al., 2007, pp. 290-294).

A par destes loci, Schumacher et al. também relatou que, nos estudos efetuados, foram identificados os genes DCDC2 e KIAA0319 no locus DYX2 na região cromossómica 6p22, como sendo os mais importantes para a dislexia. Estes dois genes foram encontrados em indivíduos em que a dislexia era severa. Também o DYX1C1 e o ROBO1 foram identificados em diferentes populações, no entanto, os autores referem que a sua contribuição para a dislexia pode ser limitada a algumas famílias da população da Finlândia. Relativamente ao gene DCDC2, é de referir que ele foi encontrado em 114 famílias norte-americanas, cuja sua origem é maioritariamente europeia. Este gene também foi encontrado numa amostra alemã, envolvendo-o no desenvolvimento de dislexia. No entanto, nas amostras do Reino Unido os resultados foram vagos já que numa amostra foram encontradas evidências fracas ou até o desaparecimento - quando se tratava de casos graves - e noutra não houve sequer associação entre a dislexia e o gene DCDC2. Quando se fez a análise conjunta das duas amostras verificou-se que havia evidências da interação entre o gene DCDC2 e o KIAA0319. De acordo com Schumacher et al., “a natureza dos genes identificados até ao momento sugere que um distúrbio na migração dos neurónios corticais e uma atividade reduzida nas regiões do hemisfério esquerdo são correlatos fisiopatológicos da dislexia” (Schumacher et al., 2007, p. 294).

Além dos *loci* e dos genes que estão relacionados com a dislexia, os estudos na população disléxica também observaram polimorfismos de nucleótidos único (SNPs) ou desequilíbrio de ligação. De acordo com Gonçalves (2015), Darki et al. (2012) investigaram SNPs nos genes DYX1C1, DCDC2 e KIAA0319 e que estariam implicados na migração neuronal, associando-os com o volume de substância branca num estudo de corte realizado a 76 crianças e jovens adultos da população sueca. Verificou-se que três SNPs – rs3743204 (DYX1C1), rs793842 (DCDC2) e rs6935076 (KIAA0319) – dos treze estudados apresentaram um efeito significativo sobre o volume da substância branca. Este estudo faz a ligação entre as descobertas realizadas ao nível da genética e os estudos realizados através da neuroimagem em leitores normais e com dificuldades de leitura. Os autores

deste estudo sugerem que o mecanismo neuronal que ocorre nestes três genes de suscetibilidade de dislexia, afetam a variabilidade na habilidade de leitura, consequência da conectividade cerebral entre as regiões temporal e parietal (Gonçalves, 2015, p. 37).

Uma aposta no papel da genética em dislexia podia ajudar a diagnosticar e tratar crianças que podem ter dislexia com mais eficácia e rapidez do que aquilo que é possível atualmente. A par disto, a genética molecular em dislexia tem como objetivo trazer informações, de modo a que consiga existir uma melhor compreensão dos problemas específicos que afetam crianças com esta perturbação, já que ela é influenciada por diversos genes. Com esta informação seria possível estimar e agir, antes que os problemas graves se desenvolvessem. Assim, os pais seriam avisados mais rapidamente, o que poderia levar a tratamentos mais precoces e antes das crianças começarem a demonstrar as manifestações desta perturbação. Além disto, para Scerri & Schulte-Korne (2010) um dia os jovens podiam receber aulas de acordo com a sua composição genética.

4. 3 - Crianças em risco familiar de dislexia

A literatura refere que a fala, a linguagem e as habilidades fonológicas estão relacionadas com a alfabetização em crianças com dislexia. Porém, há outro fator de risco que se deve ter em conta: o efeito da história familiar relativamente à leitura e à escrita. Crianças com risco familiar de dislexia (RFD) são aquelas que têm um parente em primeiro grau (pais ou irmão) ao qual tenha sido diagnosticado oficialmente dislexia. Deste modo, quando os padrões e as dificuldades relativamente ao código da escrita se encontram fora dos parâmetros normais deve-se agir de maneira proveitosa para a criança. Isto é, sabendo, à priori, que a criança corre o risco de ter dislexia, vão-se estudar as manifestações desta perturbação na criança antes que ela acumule frustrações no campo da leitura.

O primeiro estudo realizado por Scarborough, em crianças com risco de dislexia, demonstrou que as que tinham dificuldades de fala e linguagem no pré-escolar, corriam maior risco desta perturbação. Também outros, vieram demonstrar que as crianças que se tornaram disléxicas apresentaram várias fraquezas ao nível da produção (Elbro, Borstrom & Peterson, 1998; Scarborough, 1990) e perceção da fala (H.Lyytinen, Guttorm, Huttunen, Hamalainen, Leppanen & Vesterinen, 2005; Van Leeuwen, Been, Van Herten, Zwarts, Maassen e Van der Leij, 2008), do processamento fonológico (Elbro et al, 1998; Snowling, Gallagher & Frith, 2003) e da linguagem recetiva e expressiva (Scarborough, 1990; Snowling

et al., 2003 cit. in Carroll, Mundy & Cunninham, 2014, p. 728). Apesar destes défices não indicarem que estamos obrigatoriamente perante uma criança com dislexia, há estudos adicionais que vieram referir que estas dificuldades estão associadas a habilidades de leitura prévia (Boets, Ghesquiere, Van Wieringen & Wouters, 2007; Boets, Vandermosten, Poelmans; Luts, Wouters e Ghesquiere, 2011; Guttorm, Leppanen, Hamalainen, Eklund & Lyytinen, 2010 cit. in Carroll, Mundy & Cunninham, 2014, p. 728).

Num estudo elaborado por Snowling, onde foram seguidas crianças entre os 3 e os 13 anos com RFD, os problemas de alfabetização eram comprometidos através das suas habilidades fonéticas (consciência fonémica, conhecimento das letras e leitura de pseudopalavras) aos 6 anos. As crianças que acabaram por ser diagnosticadas com dislexia mostraram problemas de linguagem mais amplos. Um outro estudo que assenta nos défices entre crianças com RFD e crianças com dislexia, mas sem RFD é o projeto Jyväskylä. Neste projeto foram estudadas cerca de 100 crianças que apresentavam uma história familiar de dislexia e outras 100 com dislexia. Os seus autores (Lyytinen e colaboradores) vieram demonstrar que as dificuldades de linguagem oral mostradas pelas crianças com RFD podem diferir em termos qualitativos mostrados pelo outro grupo. Isto é, as crianças que falam mais tardiamente e que são de RFD estão mais propensas a terem défices ao nível recetivo e expressivo do seu idioma e são mais propensas a mostrarem dificuldades linguísticas persistentes. Neste sentido, "(...) as crianças em RFD são menos prováveis de serem capazes de superar precocemente dificuldades de linguagem" (Carroll et al., 2014, p. 728).

A generalidade dos estudos efetuados neste âmbito constata que, "(...) nos primeiros anos da escola, proporções muito significativas de crianças de famílias com histórico de dificuldades de leitura apresentam desempenho abaixo do esperado em atividades relacionadas (Conlon et al, 2006, p. 13). Porém, as opiniões vão-se dividindo ao se achar que ainda não é claro que os fatores chave que interferem com o desenvolvimento das crianças disléxicas sejam moderados pelo risco familiar.

No estudo elaborado por Bergen et al., foram comparados grupos de crianças que diferiam no *status* do risco familiar e no resultado de leitura em relação à alfabetização e as suas habilidades implícitas. Descobriram que após os 2 anos de aprendizagem da leitura 30% das crianças com história familiar de dislexia desenvolveram esta perturbação, em comparação com apenas 3% das crianças sem essa história. Estes números vão ao

encontro de outros estudos que usam um critério similar ao identificar a dislexia. Na comparação entre crianças com risco familiar com e sem dislexia, as crianças com dislexia apresentaram défices na precisão da consciência fonológica, na RAN, na ortografia e leitura e na leitura de palavras e pseudopalavras. As crianças com risco familiar sem dislexia foram sempre superiores nos testes. Neste estudo as crianças em risco familiar sem dislexia demonstraram estar intactas na RAN, onde os resultados vão de encontro a um estudo elaborado por Boets et al (2010) e contrariam o de Pennington e Lefly (2010), onde as crianças foram mais lentas. Este estudo também veio demonstrar que as crianças com risco familiar sem dislexia, apesar de serem rápidas na RAN, a sua velocidade de leitura era fraca. Bergen et al referem que outros estudos longitudinais demonstraram que crianças com risco familiar que mais tarde desenvolveram e manifestaram esta perturbação já eram lentos na RAN antes de chegarem à habilidade leitora (Boets, Wouters, Van Wieringen e Ghesquière, 2007; Pennington & Lefly, 2001, Van Bergen et al, 2011, cit. in Bergen, Jong, Plakas, Maassen & van der Leij, 2012, p.34).

No que diz respeito aos estudos que relacionam as habilidades das crianças com as dos seus pais, o estudo de Bergen deu a conhecer que a fluência da leitura se correlacionou mais com as mães do que com os pais. Isto vem sugerir que o meio ambiente influencia, já que as mães, na sua generalidade estão mais envolvidas com a criação dos filhos e que isso influencia a habilidade dos filhos, mas não as suas habilidades cognitivas. Neste estudo, também é referido que estes resultados podem ser influenciados por existirem na amostra pais não biológicos. A investigação também refere que quando os pais são disléxicos e a criança também o é, esta foi mais prejudicada na fluência de leitura de palavras. Relativamente à RAN, pensa-se que esta pode ser um indicador mais confiável do potencial genético do que a leitura, uma vez que a RAN é menos influenciada pela experiência leitora. Bergen et al sugere que:

as diferenças na fluência parental de leitura de palavras e alfanumérica RAN foram preditivos de diferenças na capacidade de leitura das crianças, além do efeito das habilidades cognitivas das crianças. O valor preditivo da RAN dos pais é também demonstrado pelo facto de que o filho de um pai disléxico sem deficit de RAN apenas apresenta a possibilidade de 15% de desenvolver dislexia, em comparação com até 40% dos que apresentam um deficit de RAN (Bergen et al, 2012, p.35).

Portanto, sublinha-se que além do défice da leitura os pais disléxicos também passam os défices da RAN. Assim, este estudo vem destacar que, pelo menos dentro das ortografias transparentes, a RAN leitura apresenta um papel mais importante do que a consciência fonológica, na relação pai-filho (van Bergen et al, 2012, pp. 34 - 36). Um outro indicador interessante que este estudo fornece é o nível de educação dos pais, sugerindo que esse pode ser, um fator adicional que vai afetar os resultados das crianças, não só através da herança, mas também pelo ambiente de alfabetização.

Outro indicador interessante nos estudos que comparam pais e filhos é o facto de se concluir não parecer existir relação entre a severidade da dislexia em pais e filhos, ou seja, pais severamente afetados podem afetar os filhos com severidade diferente (Snowling et al., 2007, cit in van Bergen et al,2011,p.29). No entanto, esta conclusão foi refutada no estudo realizado por van Bergen et al., (2011). Neste, descobriram que "(...) os pais disléxicos cujo filho manifestou dislexia aos 11 anos foram mais severamente prejudicados na leitura de palavras e na leitura de pseudopalavras do que aqueles cujo filho adquiriu habilidades de leitura dentro da faixa normal" (van Bergen et al,2011,p.28). Para Bergen, isto vem sugerir que os dois grupos de crianças com risco familiar de dislexia não são iguais no risco familiar, já que as crianças que se tornaram disléxicas tem maior risco. Isto leva a que se pense se também existe uma diferença nas habilidades cognitivas subjacente à leitura nos pais.

A literatura vem alertar para o risco familiar de dislexia quando as crianças possuem familiares com esta perturbação ou características da mesma. É uma informação que deve ser interpretada pelos pais e que os deve colocar sob atenção perante os seus filhos, já que sabem o que eles podem vir a sentir: " Quando já lutámos com a nossa própria dislexia, isso já é suficientemente mau, observar, porém, um filho a passar pelo mesmo, é excessivamente doloroso" (Shaywitz, 2008, p. 101). Este é um fator que se deve ter em consideração, para que se possa compreender, agir ou até prevenir a dislexia. Pretende-se que pais consciencializados possam agir atempadamente, de modo a que qualquer criança disléxica possua uma intervenção eficaz que a venha fazer sentir-se confiante e capaz de atingir todo o seu potencial.

4. 4 - Compreender o risco de dislexia através de questionários

Para se entender o risco familiar a que as crianças estão sujeitas, é necessário olhar não só para a questão da genética, mas também para a história familiar destas crianças, bem como para as suas atitudes e perceções em relação à leitura pois, desta forma, consegue-se retirar informações adicionais. Também nesta ideia de conhecer a história familiar é necessário entender-se o fator ambiental – o ambiente de alfabetização em casa (Molfese, Modglin & Molfese, 2003 , cit. in Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed & Tucker 2006, p. 12) – e os processos de auto-sistema – as atitudes das crianças face à leitura e às perceções do seu próprio desempenho (Champan & Tunner,1995 , cit. in Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed & Tucker 2006, p. 12). De facto, estes fatores combinados com os que já se conhecem sobre a dislexia, podem explicar os resultados da leitura. De acordo com Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed e Tucker (2006), os fatores biológicos têm impacto direto no processamento cognitivo, tal como os fatores ambientais tem impacto direto no auto-sistema, e ambos vão afetar diretamente os resultados da leitura.

Para se ter conhecimento sobre a história familiar das crianças, há vários estudos que têm aplicado questionários aos pais sobre o histórico de leitura, refletindo se esta será uma medida preditiva de uma variedade de habilidades de processamento. Além dessa medida, conseguem perceber se a criança tem um fator extra de risco, se tiver um pai ou uma mãe com história de dificuldades com a leitura, ou se existem escassas experiências ambientais. De acordo com Molfese et al., (2003), o ambiente de alfabetização, no ambiente familiar, tal como a disponibilidade de livros e tempo, tem sido associado ao desenvolvimento das habilidades de leitura. A par disto, “(...) a demografia familiar, os fatores socioeconómicos, o nível de escolaridade das mães e outros fatores ambientais (por exemplo a exposição à impressão e práticas dos pais) foram associados à leitura (Leslie & Allen,1999; Samuelsson & Lundberg, 2003 cit. in Conlon et al, 2006, p.13).

Um estudo realizado por Snowling, Gallagher e Frith (2003) foi baseado numa bateria de testes psicométricos realizados pelos pais sobre os seus filhos onde, a partir dali classificaram as crianças como sendo de alto ou baixo risco. Com base nesta bateria perceberam que 66,1% das crianças do grupo de alto risco experimentaram dificuldades na alfabetização ao nível da leitura, ortografia e compreensão, comparativamente, apenas, com 13,8% das crianças do grupo de baixo risco.

Num estudo longitudinal, Helland e Hugdahl (2011) desenvolveram uma investigação onde tentavam identificar logo aos 5 anos crianças que podiam ser disléxicas aos 11 anos, aquando do término da investigação. A ideia era procurarem manifestações da dislexia antes das crianças começarem a aprendizagem do código da escrita. A abordagem foi realizada através de questionários que fossem capazes de fornecer sinais precoces, onde as perguntas se referiram à saúde, lateralidade, habilidades motoras, linguagem, educação e hereditariedade da criança. Para estes investigadores os pais seriam capazes de dar indicações sobre fatores que podem influenciar a dislexia já que “(...) fatores como a prematuridade, infeções repetidas no ouvido e distúrbios auto-imunes como alergias e asma tornarão uma criança vulnerável a vários distúrbios do desenvolvimento (Fox, Levir e Nelsin, 2010), incluindo a dislexia” (Helland & Hugdahl, 2011, p. 209). Também os atrasos no desenvolvimento motor e de linguagem e ocorrência familiar de dislexia são fatores de risco aos quais os pais estão atentos.

Neste sentido, este grupo que teve como amostra 120 crianças de 5 anos, elaborou um questionário com 28 questões e que se subdividia em 6 grupos, que foi entregue aos participantes da sua amostra - pais e os professores do pré-escolar de crianças norueguesas. Este questionário que se dirigia aos fatores de risco em crianças do pré-escolar, foi elaborado com o cuidado de que todas as perguntas fossem bem compreendidas - já que os pais podem ter dificuldades na leitura - e que refletissem questões que suscitassem preocupações pelos criadores. Tal como referido anteriormente, os grupos que organizavam o questionário baseavam-se na saúde – se a criança tinha nascido a termo, se tinha problemas na visão ou audição; nas habilidades motoras – ao nível do rastejar, caminhar, desenhar; se tinha asma, alergias; no idioma: se a criança apresentava dificuldades na compreensão, desenvolvimento do próprio idioma, vocabulário; ao nível da educação para necessidades especiais: se tinha sido recebida, encaminhada e considerada; e na hereditariedade: se os pais tem dislexia, se tiveram comprometimento ao nível da linguagem, matemática e comprometimento visuo-espacial. Estes grupos criados vão ao encontro do defendido por Pennington e Bishop (2009) quando diz que um questionário deve explorar vários domínios de comprometimento. As categorias das respostas baseavam-se em “sim”, “não sei” e “não” e, posteriormente pontuadas como “típicas” ou “atípicas” (Helland & Hugdahl, 2011, pp. 209-211).

Os resultados obtidos neste estudo provaram que é possível prever se determinadas crianças podem ter dislexia, através de questionários que se baseiam nos endofenótipos

da dislexia, realizados aos seus pais e professores, antes que elas comecem a aprendizagem formal da alfabetização. Estes questionários vieram provar que são confiáveis tanto na escolha das pessoas que o respondem como no tempo, isto é, nos 6 anos que correspondem à linha de tempo que passa entre o questionário e a avaliação formal da dislexia. De acordo com o desempenho das crianças de alto risco no 6º ano, que se encontra compatível com os endofenótipos de dislexia, leva estes investigadores a crerem que os fatores de risco apontados pelos pais aos 5 anos podem identificar crianças em risco de, posteriormente, ter um diagnóstico formal de dislexia. Esta investigação vem reafirmar que uma “(...) triagem precoce com o questionário RI-5 seguido por testes profissionais de referências precoces de dislexia tem o potencial de identificar dislexia, numa fase inicial da plasticidade cerebral, que pode otimizar a utilização de métodos de intervenção” (Helland et al., 2011, p. 221). Desta forma, esta abordagem é promissora no que diz respeito à identificação precoce de crianças em risco de dislexia, porém são precisos mais testes para validar as descobertas desta pesquisa.

Por outro lado, existem também questionários onde é abordado o autorrelato dos pais sobre a sua própria relação com a leitura, de forma a fornecer um índice de história familiar de dificuldades de leitura. Assim, Lefly e Pennington (2000) desenvolveram e validaram uma medida sobre a história de leitura dos pais que veio avaliar o desenvolvimento escolar e geral da alfabetização destes progenitores. A confiabilidade e validade deste teste foram boas, indicando que houve evidências de que as crianças com dificuldades em leitura têm maior probabilidade de surgir de famílias com histórico de dificuldades de leitura. Num outro estudo longitudinal de 3 anos, Pennington (2001) classificou famílias como sendo de alto ou baixo risco, tendo como base o questionário da história de leitura, onde 34% das crianças de alto risco apresentaram critérios para serem consideradas disléxicas e 6% das crianças de baixo risco preencheram os mesmos critérios. Neste sentido, Pennington referiu que “filhos de famílias com histórico positivo de dificuldades de leitura tiveram 5,7 vezes mais o risco de dificuldades de leitura, do que crianças sem uma história parental positiva” (Helland et al., 2011, p. 221). O estudo realizado por Conlon et al (2006) veio também reforçar a ideia de que o resultado de leitura de crianças é influenciado pela experiência de leitura dos pais e pelos atuais hábitos dos mesmos. Nesta investigação, a pontuação dos pais no questionário está relacionada com o processamento ortográfico e com as percepções das próprias crianças sobre a sua competência perante a leitura e não com o processamento fonológico, não verbal ou sequenciação visual rápida. Os autores referem que estas

descobertas são importantes, uma vez que são variáveis que devem ser tidas em conta ao considerar os fatores associados ao desempenho da leitura. Neste sentido, a história da família demonstra ser importante.

A utilização dos questionários parece ser uma abordagem adequada ao conhecimento da história familiar e das atitudes e percepções das crianças em relação à leitura, que pode vir a fornecer pistas importantes a considerar, aquando do desenvolvimento da criança e da avaliação das habilidades de leitura. Esta abordagem torna possível que se possa diagnosticar uma possível dislexia, através de indicadores comportamentais, antes que as dificuldades referentes a esta perturbação se façam sentir, quando a criança começa a aprender o princípio do código escrito e as dificuldades académicas começam a surgir e a afetar a sua visão sobre si próprio.

Capítulo 5

Metodologia e objeto de estudo

Querer conhecer melhor a realidade com que se trabalha, reconhecer o que não está a funcionar da melhor maneira e encontrar estratégias para responder a esses problemas, são elementos propulsores de um novo estudo. Para tal, a elaboração de uma questão de partida e de objetivos, são as linhas orientadoras de uma investigação.

Deste modo, e para se atingirem os objetivos propostos, optou-se pelo método quantitativo, tendo como instrumento o inquérito por questionários, visto que permitia avaliar atitudes e recolher informações.

Para além da descrição da problemática e justificação da escolha, da indicação da questão de partida e da enumeração dos objetivos, neste capítulo, está a descrição do estudo. A par disto, está abordada a metodologia utilizada, bem como a forma de construção do instrumento de recolha de dados. Seguem-se os procedimentos metodológicos, onde estão descritas todas as etapas pelas quais se passou. Para finalizar faz-se uma caracterização da amostra através do seu contexto e dos sujeitos que a compõem. Para se chegar à amostra final, partiu-se de uma amostra geral de um grupo de pais, ligados a uma clínica privada, cujos filhos possuíam diagnóstico em dislexia.

Introdução

Questionar é uma atividade humana que leva, desde os seus primórdios até à atualidade, o homem a tentar conhecer e compreender o que o rodeia. Sempre tentou entender o que está por detrás dos fenómenos a que assiste e quais as condições que levam à sua existência. É desta forma que surge a investigação científica e a ciência já que

(...) são o resultado incessante do homem de querer conhecer e dominar o mundo; através dela, foram-se encontrando soluções para os problemas que continuamente surgiam e, ao mesmo tempo foi-se acumulando um corpo de conhecimento que, transmitido de geração em geração, chegou até aos nossos dias (Latorre et al,1996, cit in Coutinho,2014, p.1).

É este sentimento de procura que ocorre perante o problema que se quer tratar. Será que os pais que apresentaram dificuldades de aprendizagem ao longo do seu percurso escolar estiveram mais atentos às dificuldades dos seus filhos? Que atitudes tomaram perante o impacto desta perturbação? Será que preveniram estas dificuldades ou que as remediaram? Qual a percentagem de pais que viram os seus filhos terem as mesmas dificuldades de aprendizagem? Existe um conjunto de curiosidades que andam à volta das atitudes dos pais que veem os seus filhos herdar um conjunto de características que os faz ter a maior perturbação existente dentro de uma sala de aula.

Apesar de Portugal ter sido o país da Europa que mais reduziu o abandono escolar, ainda continua longe do definido na Estratégia Europeia 2020, onde se prevê uma taxa de abandono precoce para níveis inferiores a 10%. A par disto, pretende aumentar para 40% a população que na faixa etária dos 30-34 anos possui um diploma do ensino superior (Carta Educativa Porto, 2017, p. 24). Sendo que as PAE levam a que muitas crianças apresentem maus resultados e as suas frustrações conduzam a uma desmotivação perante a escola e, possivelmente, ao abandono escolar, é necessário que os pais tomem atitudes preventivas.

No capítulo anterior apresentaram-se os fundamentos teóricos da investigação onde se centra o referencial teórico das condicionantes humanas e culturais do problema que se está a investigar. Nesta segunda parte, encontra-se o processo de investigação do problema, isto é, a parte mais ligada à prática da pesquisa no terreno. Assim, indica-se a problemática a abordar e a motivação que leva à execução deste estudo, apresenta-se a questão de partida e explicam-se os objetivos que se pretendem atingir. A par disto, retrata-se a amostra, o método e técnica utilizada para a recolha e tratamento dos dados. Por

último, apresenta-se a análise dos dados recolhidos e elabora-se uma discussão sobre os resultados.

5.1 Problemática e justificação da escolha

A ligação familiar da autora às PAE e ao seu trabalho desenvolvido nesta área - onde o ingrediente secreto para este estudo foram os desabafos frequentes dos pais que se reveem nestas dificuldades - fê-la reconhecer a necessidade de estudar melhor a hereditariedade em dislexia e compreender as características que os pais da amostra passam para os seus filhos, no âmbito das dificuldades de aprendizagem. A par disto, sabe-se que a intervenção precoce vem prevenir as consequências académicas, emocionais e comportamentais aliadas à dislexia e que, de acordo com o presenciado, são poucos os pais que apostam na antecipação da resolução dos problemas.

Intervencionar uma criança precocemente é distinto da abordagem que se faz quando esta tem 8 ou até 16 anos. De acordo com o dizer de Shaywitz,

À medida que a criança avança no seu percurso escolar e chega ao 3º ciclo e, depois, ao ensino secundário -particularmente no caso daquelas que têm o potencial para dar entrada em programas académicos exigentes -, a ênfase muda da remediação para a adaptação (Shaywitz, 2008, p.189).

É o sentimento de se entender que se pode trabalhar de forma ativa e incessante, não só para assegurar e ajudar os B's, as l's e os T's que precisam de ajuda no tocante à leitura e à escrita, mas de todos os G's, os M's e as L's que podem surgir e que podem ter uma abordagem mais precoce e eficaz do que os outros que perderam o otimismo no seu potencial.

Partindo do conhecimento sobre a prevalência da dislexia em Portugal e sabendo, também, que a dislexia é altamente familiar e hereditária e que, por isso, se pode encontrar muitas famílias que falham na base dos sistemas educacionais em todo o mundo - onde o código da escrita está na base de todo o conhecimento – parte-se dessa realidade para entender outro fenómeno relacionado. Não é possível prever se uma criança terá dislexia, porém é possível estar-se atento e entender se a criança, desde cedo, reúne um conjunto de indicadores que a tornem numa possível disléxica.

Compreendendo melhor a possível relação da hereditariedade de características, tornar-se-á viável demonstrar que a identificação precoce em crianças com um risco aumentado pode ser baseado no baixo desempenho dos pais em tarefas de alfabetização ou na história

familiar de dislexia. Será que os pais que tiveram dificuldades de aprendizagem específicas olharam para os seus filhos com mais atenção?

De forma a que os pais possam agir precocemente para com as dificuldades/caraterísticas herdadas pelos seus filhos, é necessário que estes se encontrem sensibilizados para este acontecimento. Dado o trabalho que se desenvolve e a responsabilidade que se sente perante o futuro destas crianças, pensa-se que “pais avisados agem mais rapidamente”. Nesta lógica, pretende-se que a intervenção precoce passe a ser vista como essencial em famílias onde as caraterísticas da dislexia correm entre familiares. Esta é a vontade que está na base do estudo realizado, para que crianças em risco familiar de dislexia possam ser preparadas, desde cedo, para que não falhem nas aprendizagens escolares e para que o impacto emocional e comportamental negativo possa ser evitado.

5.2 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, pp. 55-56)

A escolha do tema recaiu sobre um interesse para além do pessoal, um bem para os outros, pretendendo-se que o seu valor teórico e prático contribuísse para entender um fenómeno ao qual se pudesse responder com precocidade. Neste contexto, este estudo pretende demonstrar que a identificação precoce em crianças com risco aumentado, pode ser baseada no baixo desempenho dos pais em tarefas de alfabetização ou na história familiar de dislexia.

Assim, depois de se entender “Qual é o problema a tratar?” e o “Que devo fazer?” surgem outras perguntas para se procurar intencionalmente o que se pretende. Desta forma, e de modo a atingirem-se os objetivos propostos, elaborou-se, como questão de investigação, a seguinte pergunta:

- De que forma as dificuldades no percurso escolar de pais com dificuldades específicas de aprendizagem de leitura e escrita conduzem a uma maior atenção perante as dificuldades de escrita dos filhos?

Objetivos

Um estudo parte sempre, como base primordial, da elaboração de objetivos. Estes ajudam o investigador, orientando-o na concretização do estudo da problemática. Perante esta perspetiva e para se encontrar uma resposta para a questão de partida que se colocou, foram formulados os seguintes objetivos:

- Aprofundar o conhecimento em dislexia e o seu impacto contextual;
- Conhecer a percentagem de pais com DAE e equacionar a possível transmissão de pais para filhos das características típicas da dislexia;
- Efetuar o levantamento das atitudes dos pais com possível interferência disléxica, face às dificuldades de alfabetização dos filhos;
- Determinar a percentagem de pais que proporcionou intervenção precoce aos filhos.

5.3. Descrição do Estudo

Durante a fase metodológica, o investigador desenha o conjunto das operações a levar a cabo para atingir o objetivo a que se propõe. No decorrer desta fase a atenção por parte do investigador dirige-se, principalmente, para o desenho da investigação, para a escolha da população da sua amostra, para os instrumentos a utilizar e para a colheita de dados.

A metodologia a utilizar deverá “Estar relacionada com os laços que existem entre o que se quer saber e os caminhos a trilhar para lá chegar, deve clarificar o modo como o curso da pesquisa é, determinado pela natureza dos questionamentos de partida e pelos fenómenos em estudo.” (Augusto, 2014) Neste sentido, a escolha da metodologia deverá estar relacionada com “(...) as questões que o investigador coloca, com a natureza do que se pretende conhecer, com o tipo de respostas que espera providenciar” (Augusto, 2014). Assim, o modelo de investigação seguido neste estudo foi o quantitativo. O método utilizado para recolha de dados foram os inquéritos por questionário, ao passo que para o seu tratamento foi utilizada a análise estatística. De seguida, serão apresentados os motivos subjacentes a estas opções metodológicas, apresentar-se-á o instrumento construído para a recolha de dados e a amostra do estudo.

5.3.1 Metodologia

A metodologia envolve um número de operações que se devem levar a cabo para que seja possível atingir um determinado fim. De acordo com Gil, um método científico “é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adaptados para atingir o conhecimento” (Gil, 1995, p.27).

De modo a optar-se pelo método de recolha de dados que mais interessava a este estudo, recorreu-se à informação da literatura. Pensou-se também no melhor instrumento de observação que se ia utilizar para se realizar a recolha de dados junto da amostra pretendida. Optou-se, então, pela metodologia quantitativa, para se entender melhor a realidade sobre a atitude que os pais que tiveram dificuldades específicas de aprendizagem têm, perante as dificuldades dos seus filhos.

A escolha perante a investigação quantitativa deve-se ao facto de admitir que tudo pode ser quantificável, ou seja, que é possível traduzir para números as opiniões e as informações que, posteriormente, serão classificadas e analisadas. Assim, esta metodologia centra-se na “análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou socioafetivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo de investigação empírica” (Coutinho, 2014, p.28), independentemente do investigador. De acordo com Reis (2010), este método considera que os dados obtidos nestes estudos são quantificáveis e podem ser traduzidos em números, opiniões e informações, de modo a poderem ser classificados e analisados, por norma, recorrendo a métodos estatísticos (Reis, 2010, cit. in Gouveia, 2012,p.57).

As características principais deste método indicadas por Serapioni (2000) são a orientação para a quantificação e a causa dos fenómenos, assim como a ausência de preocupação com a subjetividade. A par destas, de acordo com o mesmo autor, pode-se indicar a utilização de métodos controlados, a objetividade procurada através de um distanciamento em relação à recolha de dados da amostra e a orientação para a verificação. Além disto, também se pode dizer que a orientação para os resultados, a replicabilidade e possibilidade de generalização, e a assunção da realidade como estática, caracterizam este método. (Serapioni,2000, cit in Seabra, 2010, p.147). Por estes motivos, pode-se dizer que a base desta metodologia é “(...) desenvolver generalizações que contribuam para aumentar o conhecimento e permitam prever, explicar e controlar fenómenos” (Coutinho, 2014, p.29). Isto é, este conhecimento generalizável, apesar de poder conduzir a um leve afastamento

da singularidade, leva a que o conhecimento seja útil e valioso numa maior variedade de situações (Moreira, 2006, cit in Seabra, 2010, p.147). A linguagem matemática utilizada neste método vem tornar possível sistematizar aquilo que é observável no mundo físico, tornando-o não só objetivo como também em novo conhecimento, já que pode medir os resultados. De facto, “constata-se que o número permite: a precisão; uma maior objetividade; a comparação e a reprodução; a generalização para situações semelhantes; a inferência (avaliação e testes de hipótese)” (Freixo, 2018, p.171).

De acordo com o que se pretendia alcançar neste estudo e o campo de aplicação definido foi categórico utilizar um método de investigação quantitativo, onde se podem obter informações ou dados primários, alcançados diretamente da realidade.

5.3.2 Instrumento de recolha de dados

A recolha de dados foi feita através do instrumento que se achou mais pertinente para o estudo em questão, tendo recaído a escolha pelo inquérito por questionário, já que é um instrumento escrito e planeado para se poder adquirir dados dos sujeitos, através de questões que visam o conhecimento, as atitudes, as crenças e os sentimentos da amostra escolhida.

O questionário, além de permitir “(...) avaliar as atitudes e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação (...)” sobre os sujeitos da amostra (Freixo, 2018, p.225), é um instrumento de medida que transpõe os objetivos do estudo em variáveis mensuráveis, ajudando a organizar, normalizar e controlar os dados de maneira a que as informações examinadas possam ser colhidas de um modo rigoroso (Fortin, 2009, cit in Gouveia, 2012, p.58). Desta forma, é composto por um conjunto de questões organizadas em blocos – os conceitos a operacionalizar - de maneira a responder às questões formuladas pelo investigador, que tem por objetivo ajudar o investigador a alcançar os objetivos pretendidos. Os tipos de medida de um questionário podem ser categorizados “objetivos” e “subjetivos”. Os primeiros estão relacionados “(...) com factos, com características dos indivíduos (sexo, idade, rendimento), com os seus conhecimentos, assim como com os seus comportamentos” (Freixo, 2018, p.226). Por outro lado, as medidas subjetivas estão relacionadas com o termo genérico “atitudes”, fazendo, assim, referência ao que as pessoas pensam e sentem, assim como aos julgamentos que fazem. Simultaneamente, compreendem medidas de satisfação, perceção, opinião de valores, bem como às intenções de comportamento. (Freixo, 2018, p.226)

Relativamente ao conteúdo das questões, estas podem-se focalizar nos factos -informação detida pelos sujeitos- ou nas opiniões, sendo que este tipo de informação é mais subjetivo, já que se foca nas opiniões, atitudes, preferências, etc. Quanto à forma, as questões podem-se dividir em perguntas abertas –onde as pessoas respondem com o seu próprio vocabulário, indicando as informações e pormenores que acham úteis - ou fechadas- onde os respondentes escolhem as suas respostas de acordo com as opções que lhes são colocadas. (Freixo, 2018, p.228)

Nesta investigação, foi desenvolvido um questionário estruturado, constituído por itens de resposta fechada e aberta, aplicados aos pais de crianças/jovens disléxicos, cujo tratamento estatístico e análise às respetivas respostas, se pretende que permita retirar conclusões, de acordo com as hipóteses formuladas.

Tendo a pretensão, como alicerce, de conhecer três realidades que se cruzam - a dos pais que tiveram dificuldades de aprendizagem, a dos filhos com dislexia e a atenção que os primeiros tiveram perante os seus filhos - e, recorrendo à análise da bibliografia pertinente sobre a problemática em estudo, foram desenvolvidas três categorias definidas da seguinte forma:

0) Primeiro filho disléxico: Esta categoria deve incluir os itens que permitam apresentar as características básicas da criança, incluindo um possível irmão com a mesma perturbação.

1) História da criança disléxica: Esta categoria deve englobar os itens que permitam conhecer a história clínica da criança e qual o impacto desta perturbação ao nível escolar, emocional e comportamental.

2) Atitudes dos pais para com o filho disléxico: Esta categoria deve agrupar os itens que dão a saber quais os apoios que a criança recebe e a conscientização dos pais perante o impacto desta perturbação.

3) História parental escolar: Esta categoria deve incluir os itens que dão a entender o percurso escolar dos pais e se os mesmos referem características de dificuldades específicas de aprendizagem, que reveem nos seus filhos, que possuem diagnóstico de PAE.

A construção do questionário foi cuidadosa na sua preparação e organização, de modo a ser lógico e claro para o público a quem se destinava. Assim, foi organizado por temáticas que estavam claramente enunciadas, do modo anteriormente referido. Posteriormente, cada bloco foi desdobrado em muitas questões para se obter as respostas necessárias ao

desenvolvimento do tema em pesquisa. Deste modo, o questionário incluía 39 questões fechadas, subdividindo-se em questões dicotômicas (de resposta *sim* ou *não*) ou múltiplas (diversas escolhas), 3 perguntas abertas em que 1 era opcional. Neste sentido, sentia-se que o questionário respondia ao seu propósito, o de “obter, de maneira sistemática e ordenada, a informação, acerca da população que se estuda, das variáveis que são objeto do estudo.” (Vilelas, 2017, p.315). O questionário construído pode ser lido no anexo 1.

A pesquisa relacionada com os questionários decorreu em 3 etapas. A primeira foi a construção e desenho dos questionários, de acordo com a bibliografia lida e os objetivos propostos. De seguida, realizou-se um pré-teste do questionário, realizado a um grupo de sujeitos próximos da investigadora e nas mesmas condições às da sua aplicação definitiva. O objetivo era perceber a consistência ou a complexidade das questões, a ambiguidade da linguagem escolhida, as perguntas desnecessárias, a sua clareza e compreensibilidade e a dimensão do questionário. Depois de se terem corrigido os seus defeitos, procedeu-se ao seu envio e ao acompanhamento do questionário.

O questionário possuía uma breve nota introdutória sobre o seu preenchimento, o tipo de estudo que estava a realizar, os seus objetivos e a maneira de responder. A par disto, incluía um glossário onde se pretendia clarificar as siglas utilizadas e no qual se pretendeu demonstrar que o termo DAE (dificuldades de aprendizagem específicas) era igual a PAE (perturbações de aprendizagem específicas). Aplicou-se a sigla PAE quando se queria referir a algum sujeito que tinha um diagnóstico formal realizado. Ou seja, no caso das crianças que tinham sido diagnosticadas com aquela perturbação utilizávamos a sigla PAE e quando nos referíamos às dificuldades dos pais, que não possuíam qualquer diagnóstico, utilizou-se a sigla DAE.

5.3.3 Procedimentos metodológicos

O estudo realizado foi marcado pela mudança e adaptação que o ano de 2020 trouxe, mas com a certeza de que, passo a passo, se atingiriam os objetivos previstos.

Para preparar o Enquadramento Teórico, o método mais utilizado foi o da pesquisa bibliográfica. Pesquisou-se sobre *Dislexia*, *Impacto desta perturbação*, *Intervenção precoce em dislexia* e *hereditariedade em dislexia*. Posteriormente à seleção da informação, passou-se para a redação do texto, tentando abordar tudo o que se achou pertinente sobre a pesquisa realizada. Esta investigação tornou mais clara a problemática que se queria estudar.

Posteriormente ao estudo e seleção da informação, passou-se à redação de texto, tentando enquadrar, o melhor possível, as diversas pesquisas realizadas. A recolha de dados bibliográficos veio trazer muito conhecimento sobre o problema que se pretende resolver, responder à curiosidade que o tema foi criando e informação sobre estudos que refletiram, posteriormente, na parte prática.

Chegado o momento da escolha do método de trabalho a levar a cabo, aquele que faria com que se atingissem os objetivos previstos, optou-se por usar um método quantitativo tendo como instrumento, o questionário. Este seria o instrumento que, através de perguntas abertas e fechadas, responderia a um conjunto de dúvidas que a pesquisa bibliográfica tinha suscitado em relação às crianças com dislexia, ao percurso escolar sobre os pais destas crianças e às atitudes que estes tomaram perante as dificuldades dos seus filhos.

Uma vez que a curiosidade sobre a temática foi desenvolvida durante o percurso profissional, onde vários pais se refletiam nas dificuldades dos filhos, achou-se que se estava perante um conjunto de pessoas que gostariam de participar neste estudo. Assim, foram elaboradas várias questões onde - após reformulações de perguntas, criações de blocos por temáticas, inserção/desinserção de mais perguntas - se chegou a um questionário que tornava mais claro o estudo a realizar.

Assim, de acordo com o planeado, e uma vez que a autora desta investigação trabalha num local especializado, pediu-se autorização e cooperação à direção da Clínica de Dislexia Dra. Celeste Vieira para participar na realização de um estudo no âmbito da hereditariedade em dislexia. Depois da diretora deste local aceitar participar no estudo, entrou em contacto com os pais das crianças e jovens para perceber se estariam interessados em participar na investigação em curso.

Depois de se ter recebido a confirmação e os contactos dos pais das crianças ali intervencionadas – que seriam a amostra da investigação - entrou-se em contacto com eles por email para os contextualizar no estudo que se estava a desenvolver (anexo 1). Os pais consentiram que os assuntos tratados eram de cariz académico e cujas informações seriam sigilosas. Para que fosse possível o estudo da hereditariedade garantiu-se que os dados tratados fossem do pai e da mãe da mesma criança, levando a que cada mãe e cada pai respondesse individualmente a um questionário.

O confinamento - devido ao surto do coronavírus disease (Covid-19) – veio trazer alterações não só ao estilo de vida a que todas as pessoas estavam habituadas, mas também ao modo de entrega dos questionários e ao formato que se tinha desenvolvido. Deste modo, alteraram-se os questionários, do formato impresso para o digital, recorrendo aos

formulários do Google Forms. Nesse momento, essa era a forma que facilitava a divulgação e a resposta do questionário de um conjunto de pais cujos filhos estudavam na Área Metropolitana do Porto. Após a adaptação do questionário para uma versão online realizou-se um pré-teste que trouxe afinações.

Por uma questão de cruzamento de dados, achou-se que o estudo devia recair apenas sobre o primeiro filho a ser diagnosticado com dislexia, uma vez que se sabia que nesta amostra existiam irmãos disléxicos.

A colheita de dados decorreu entre os meses de abril e julho de 2020, solicitando-se o autopreenchimento do questionário enviado, garantindo sempre a confidencialidade neste processo. Uma vez que os questionários eram anónimos e se pretendia controlar que ambos os pais respondessem, os questionários foram enviados em dois momentos distintos.

Os dados recolhidos através da aplicação do questionário foram tratados estatisticamente com recurso ao software informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), de modo a realizar análises estatísticas descritivas, testes de consistência quer das respostas quer dos dados obtidos e uma análise correlacional entre as diversas variáveis.

Deste modo, pode-se dizer que esta pesquisa decorreu em 5 etapas: (1) construção e desenho do questionário; (2) pré-teste do questionário; (3) procedimentos de envio e acompanhamento do questionário; (4) recolha e tratamento de dados e, por fim, (5) análise dos resultados obtidos.

5.4 Amostra

Para constituir esta amostra foram contactados 82 indivíduos, porém o questionário foi preenchido por 75 pessoas. Uma vez que se pretendia que o questionário fosse preenchido pela mãe e pelo pai de cada criança, foram excluídos 7 questionários, uma vez que na sua maioria só havia o questionário da mãe, mas não o do pai.

Assim, esta amostra inicial era composta pelos 34 pais de crianças e jovens -68 adultos-, com ligações a uma clínica sediada em Matosinhos, e que foram contactados para fazerem parte deste estudo. Estes sujeitos são os progenitores de crianças/jovens com um diagnóstico clínico em dislexia - alguns casos possuem comorbilidade em hiperatividade com défice de atenção, - feito por uma equipa multidisciplinar, e a maioria encontrava-se a fazer tratamento naquele serviço especializado.

Numa segunda fase, e uma vez que a amostra teria que incidir nos pais que apresentaram DAE, a amostra inicial foi filtrada com base na questão 33, onde 21 indivíduos responderam que sim, de acordo com a tabela 1. Assim, a escolha da amostra seria intencional. Estes pais poderiam contar as experiências dos seus filhos como narradores onnipresentes, as suas experiências enquanto pais de crianças com dislexia e as suas enquanto estudantes. A tabela 1 e a tabela de frequências 1, apresentadas de seguida, explicam, sucintamente, o processo de seleção da amostra do estudo.

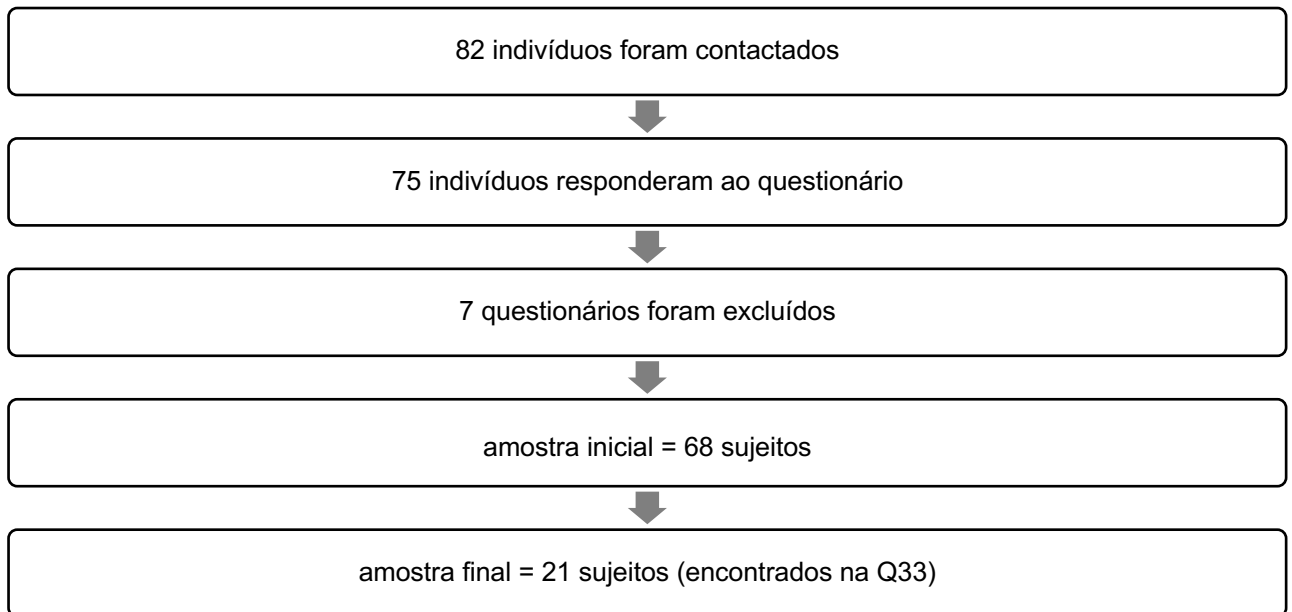


Tabela 1. Processo de seleção da amostra do estudo

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	não	47	69,1	69,1	69,1
	sim	21	30,9	30,9	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Tabela de frequências 1. Pais que apresentam DAE

Caraterização do contexto

Trata-se de uma população que se distribui pelos concelhos que constituem a grande área metropolitana do Porto: Póvoa de Varzim, Vila do Conde, Trofa, Santo Tirso, Maia, Matosinhos, Porto, Valongo, Paredes, Gondomar, Vila Nova de Gaia, Espinho, Santa Maria da Feira, S. João da Madeira, Arouca, Oliveira de Azeméis e Vale de Cambra.

A Área Metropolitana do Porto (AMP) possui uma base económica empreendedora, uma estrutura densa de infraestruturas físicas e de serviços e uma forte densidade urbana. De acordo com a Carta Educativa do Porto 2017 (Rego, Magalhães, Costa, Lima & Moura, 2017, p.52), esta área

constitui o principal polo económico, social e cultural da Região Norte, cujo potencial de desenvolvimento está ancorado numa densa rede de acessibilidades e infraestruturas de suporte ao desenvolvimento económico, num complexo universitário com uma oferta formativa de grande capacidade de atração e áreas de investigação de grande prestígio, assim como numa rede de agentes e equipamentos culturais com grande diversidade e qualidade, que contribuem para o reforço da sua competitividade e integração às escalas ibérica, europeia e mundial.

Esta zona conta com estabelecimentos de ensino pré-escolar, 1º ciclo do ensino básico, 2º e 3º ciclo do ensino básico e, secundário, com escolas da rede pública, privada ou solidária.

Caraterização dos sujeitos

A escolha da amostra incidiu sobre pais progenitores de crianças que estudavam na AMP e cujos filhos, - com género aleatório e idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos, a frequentarem com maior incidência o 1º (42,9%) e o 2º (42,9%) ciclo e o 3º ciclo com menor representatividade (14,3%) – possuíam diagnóstico em dislexia. São alunos que se encontravam a estudar numa rede de escolas públicas e privadas da área metropolitana do Porto.

A amostra foi composta por 21 sujeitos, 47,6% do sexo feminino e 52,4% masculino. A generalidade da amostra possuía mais do que um filho (N = 18; 85,7%) e alguns pais (N = 7; 33,3%) tem mais do que um filho com o diagnóstico em dislexia.

	Mãe		Pai	
	N	%	N	%
9º ano	1	10	3	27,28
12º ano	2	20	1	9,09
Bacharelato	1	10	1	9,09
Licenciatura	4	40	4	36,36
Pós-Graduação	0	0	2	18,18
Mestrado	2	20	0	0
Total	10	100	11	100

Tabela de frequências 2. Habilitações literárias da amostra

As habilitações literárias variavam entre o 3º ciclo e o ensino superior. Verifica-se que, com o ensino superior se encontra uma maior percentagem de mães (N = 7; 70%) e de pais (N = 7; 63,63%).

No que concerne ao setor de atividade e situação profissional dos participantes, assiste-se a uma predominância de profissões relacionadas como setor terciário.

	Primário		Secundário		Terciário		Desempregado		Reformado		Doméstica	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
M	-	-	-	-	9	90	-	-	-	-	1	10
P	-	-	-	-	11	100	-	-	-	-	-	-

Tabela de frequências 3. Setor de atividade e situação profissional da amostra

De acordo com as características da amostra, baseada apenas numa área do país e não representativa de todos os estratos socioeconómicos, trata-se de uma amostra por conveniência, não podendo os dados obtidos neste estudo serem generalizados para a população.

Capítulo 6

Apresentação e análise de dados

A interpretação feita na análise de dados parte de um conjunto de 68 indivíduos, de onde se apurou a amostra final através da questão “Teve dificuldades na aprendizagem da leitura/escrita?” (Q33). A partir daí fez-se uma análise dos questionários com o recurso ao programa SPSS. A análise e apresentação de dados que se descrevem neste capítulo parte de uma interpretação de indicadores de estatística descritiva, resultante da amostra final. Utilizaram-se tabelas de frequência e figuras para uma análise mais rápida dos resultados, onde um texto descritivo elucida a resposta à questão colocada.

Apresentação e análise dos resultados

O instrumento de recolha de dados, utilizado nesta investigação, foi o inquérito por questionário realizado aos pais de crianças com diagnóstico em dislexia. Dessa recolha resultou uma amostra inicial constituída por 75 indivíduos, da qual foram excluídos 7 questionários, ficando com uma amostra de 68 indivíduos. Destes indivíduos, de acordo com uma questão realizada, apuramos que 21 sujeitos sentiram DAE no seu percurso académico, encontrando, deste modo, a amostra para esta investigação.

Neste capítulo, o objetivo é apresentar e analisar os resultados. Então, os dados recolhidos através do inquérito por questionário foram tratados com recurso ao SPSS versão 25, criando para o efeito uma base de dados com variáveis qualitativas de escala nominal e ordinal e, ainda, variáveis quantitativas. Elaborou-se uma interpretação de indicadores de estatística descritiva numa amostra de 21 indivíduos que permitiu obter os resultados que se apresentam neste capítulo.

O questionário foi elaborado de modo a que os pais pudessem, em algumas perguntas, escolher mais do que uma opção de resposta, dado o tema que se estava a tratar. Neste sentido, optou-se por fazer a análise e apresentação dos resultados, referindo a frequência absoluta ou a percentagem para cada opção de resposta.

6.1 História da criança disléxica

Q7- Que Perturbações de Aprendizagem Específicas tem o seu filho?

De acordo com os dados obtidos da amostra de 21 sujeitos, apurou-se que 21 crianças da amostra possui Dislexia, 12 Disortografia, 2 Disgrafia e 1 Discalculia, conforme se pode observar na figura 1.

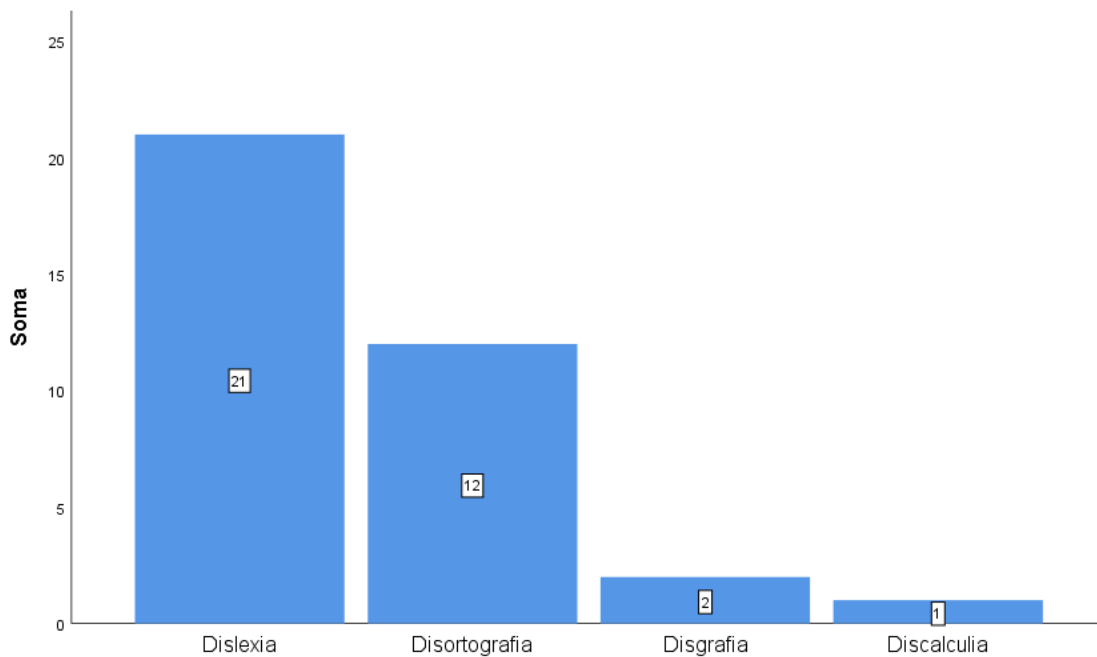


Figura 1. As PAE existentes nos filhos da amostra

Q8-Em que fase escolar percebeu que ele tinha dificuldades?

O gráfico de setores, apresentado de seguida, ilustra em que fase escolar os pais perceberam que os seus filhos tinham dislexia.

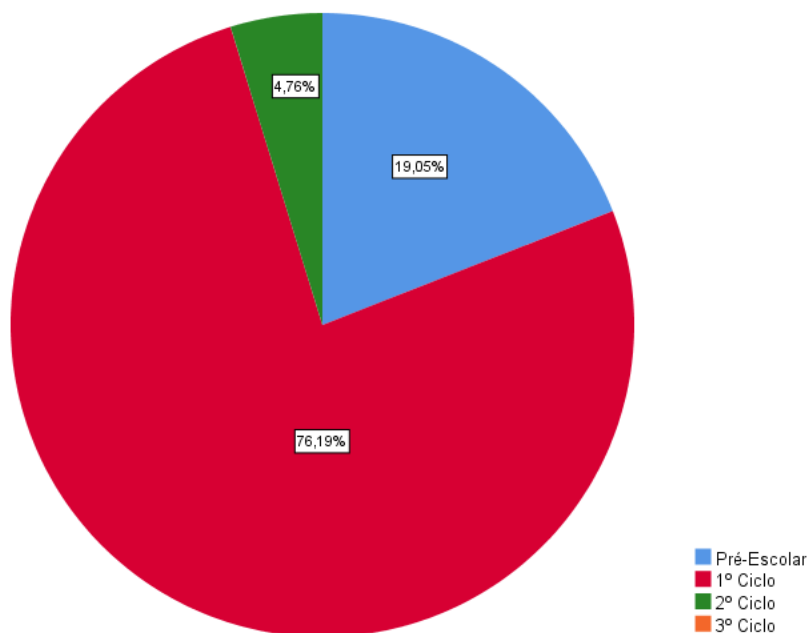


Figura 2. Ciclo escolar em que os pais descobrem a dislexia dos filhos

Assim, pode-se observar que a maioria dos pais perceberam que os seus filhos apresentavam dificuldades no acesso ao código da escrita no 1º Ciclo, com uma percentagem de 76,2%, em seguida no pré-escolar, com 19% e 4,8% percebeu no 2º ciclo.

Q9-Em que ano escolar estava o seu filho quando fez diagnóstico?

Em relação ao ano escolar em que se encontravam os seus filhos quando lhes foi feito um diagnóstico, pode-se observar no gráfico de setores que é no 2º ano que os pais mais proporcionaram o diagnóstico para esta perturbação. A amostra referiu que 28,6% dos casos fez diagnóstico no 1º ano, 38,1% no 2º ano, 4,8% no 3º ano e 23,8% no 4º ano. Porém, 4,8% da amostra também indica que os seus filhos ainda realizaram diagnóstico para esta perturbação no 5º ano. Entre o 6º e o 9º ano não houve diagnósticos dentro desta amostra.

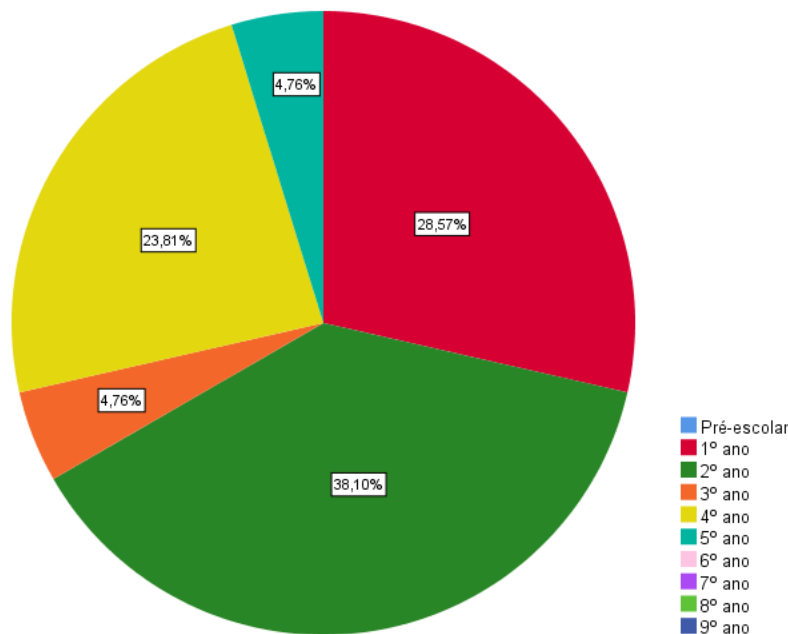


Figura 3. Ano escolar do diagnóstico em dislexia

Q10- O seu filho fez terapia da fala?

Na tabela seguinte pode-se observar a percentagem de pais que colocaram os seus filhos em terapia da fala. Constatou-se, assim, que 42,9% dos pais responderam que sim à pergunta e 57,1% respondeu que não.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	não	12	57,1	57,1	57,1
	Sim	9	42,9	42,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Tabela de frequências 4. Pais que proporcionaram terapia da fala

Q11- O seu filho fez intervenção precoce? (intervenção antes dos 6 anos)

Relativamente aos filhos terem realizado intervenção precoce, a tabela seguinte indica que 85,7% casos não realizou intervenção antes dos 6 anos, enquanto que 14,3% proporcionou intervenção aos filhos.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	não	18	85,7	85,7	85,7
	Sim	3	14,3	14,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Tabela de frequências 5. Pais que proporcionaram intervenção precoce

Q12- Quando iniciou a intervenção em dislexia?

No gráfico de setores pode observar-se quando é que as crianças iniciaram intervenção em dislexia.

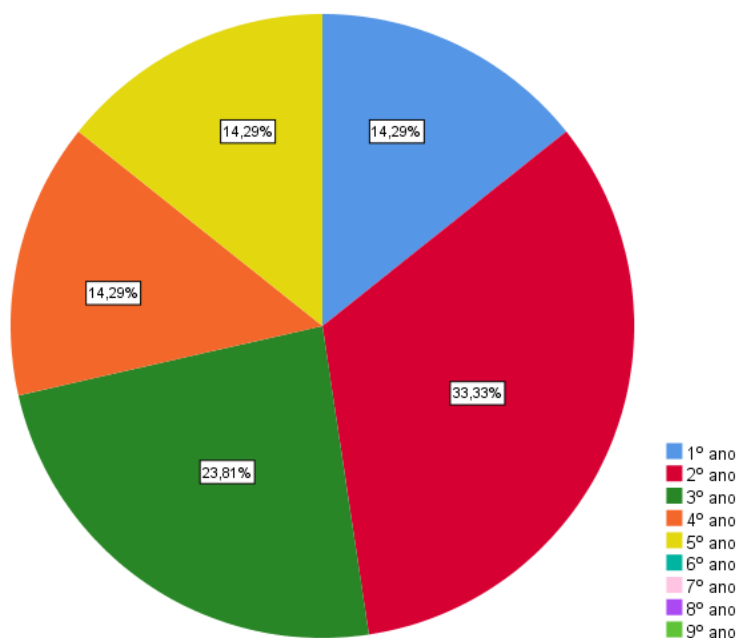


Figura 4. Ano de ensino em que os pais proporcionaram intervenção em dislexia

Observa-se que os pais colocaram, com maior incidência, os seus filhos em intervenção em dislexia no 2º ano, onde se verifica 33,3% dos casos e no 3º ano, com 23,8%. No 1º ano, 4º ano e 5º ano a incidência é de 14,3%.

Q13- Que aspetos emocionais e comportamentais apresentavam o seu filho?

Em relação aos aspetos emocionais e comportamentais que as crianças apresentavam, a figura 5 demonstra que da amostra de 21 sujeitos, 17 referiu que os seus filhos apresentam falta de atenção, 13 desmotivação, 11 baixa autoestima, 8 hiperatividade, 7 ansiedade e 2 agressão. Verifica-se também que ninguém referiu que os seus filhos apresentavam depressão e que 1 sujeito referiu que o seu filho não apresentava qualquer problema comportamental e emocional.

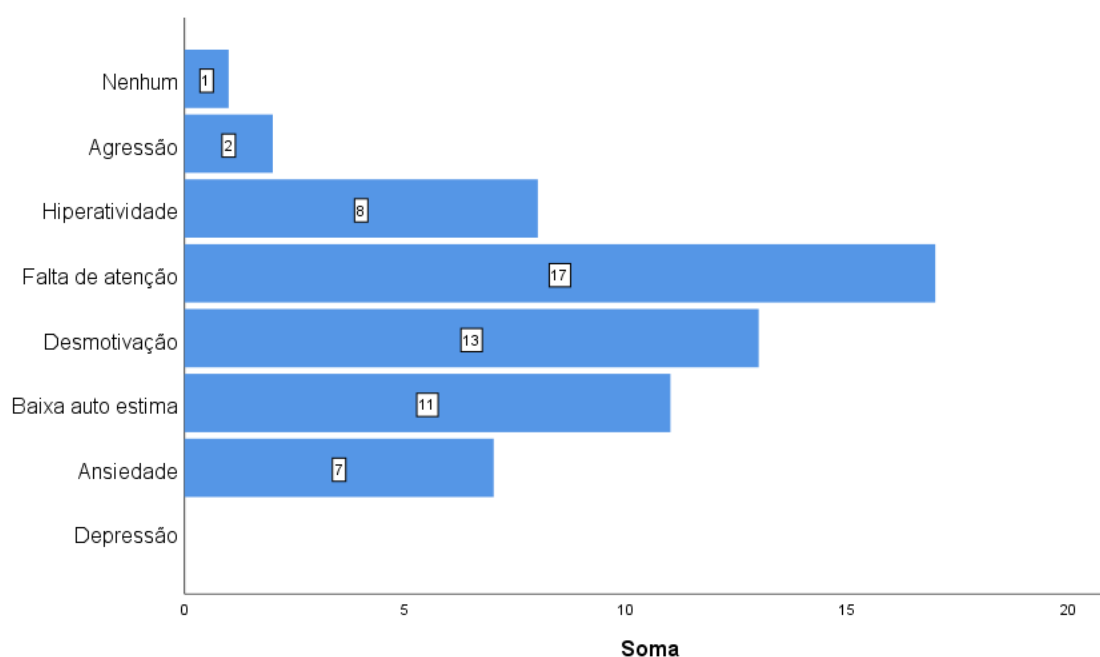


Figura 5 . Reflexo da dislexia a nível comportamental e emocional

Q14- A nível escolar, que caraterísticas apresentava o seu filho?

Como se pode analisar na figura 6, a baixa motivação, o fraco desempenho escolar e a falta de confiança são as caraterísticas que estas crianças mais apresentam, com uma percentagem de 57,1%. Em seguida, encontra-se a insegurança (52,4%) e a forte sensibilidade à crítica (42,9%). As caraterísticas com menor relevância, nos filhos desta amostra, são a frustração (33,3%) e a difícil relação com os colegas (14,3%).

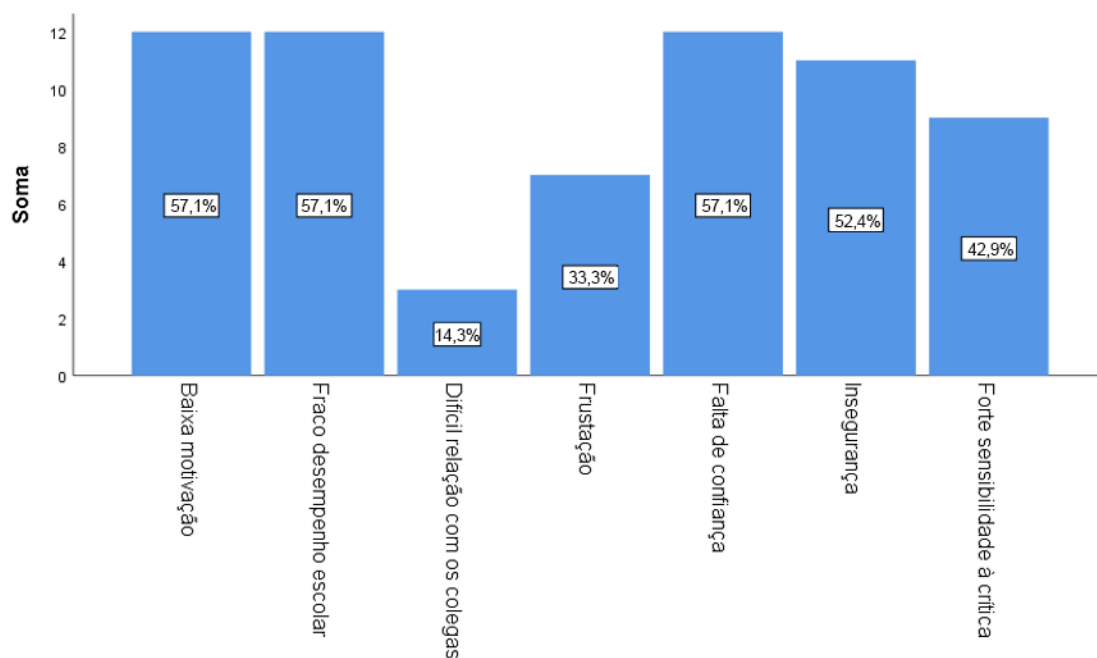


Figura 6. Características escolares dos filhos da amostra

Q15- Alguma vez o seu filho se sentiu:

O sentimento que esta amostra mais apontou foi “desiludido”, com 16 sujeitos a apontarem este sentimento. Em seguida são os sentimentos de se sentirem “burros” (8 sujeitos) e “diferentes” (6 sujeitos) os sentimentos mais sentidos. Quatro sujeitos apontaram que os seus filhos se sentiram “rejeitados” e 1 sujeito apontou “indesejado”.

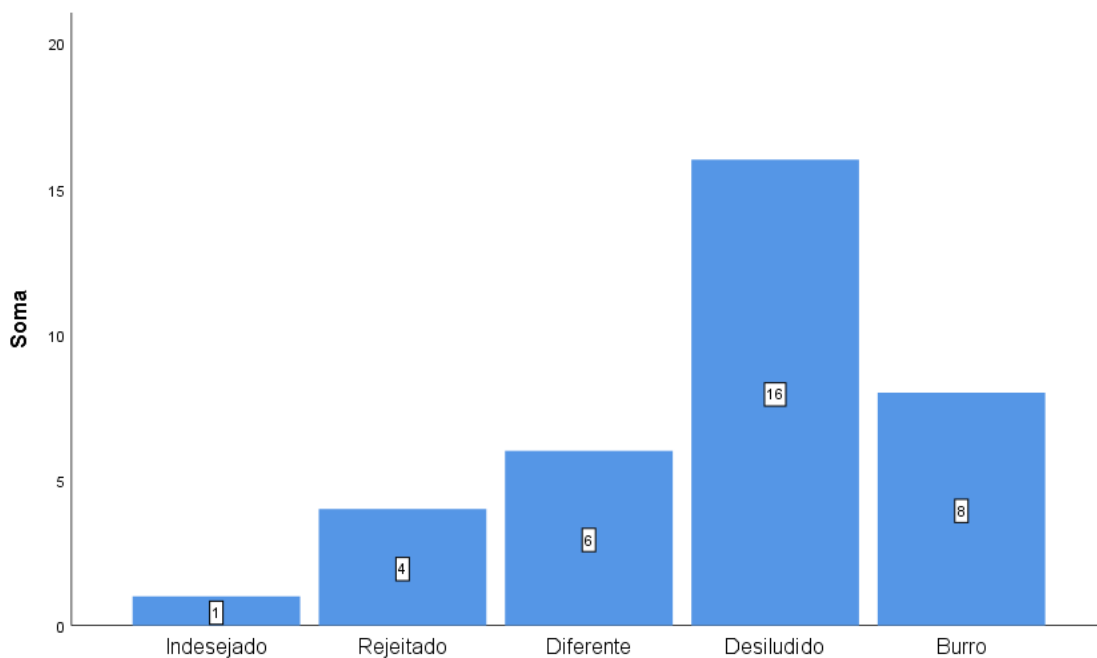


Figura 7. Impacto sentimental dos filhos da amostra

6.2 Atitudes dos pais para com o filho disléxico

Q16- Quem percebeu que o seu filho tinha dificuldades de aprendizagem específicas?

Na figura seguinte observa-se que, com uma grande expressão (61,9%), é a mãe quem percebe que os seus filhos têm dificuldades. Em seguida é o(a) professor(a) (38,1%) e o pai (33,3%). O centro de estudos, outro familiar e *outro* assumem o mesmo papel com 4,8% da amostra a seleccionar esta resposta.

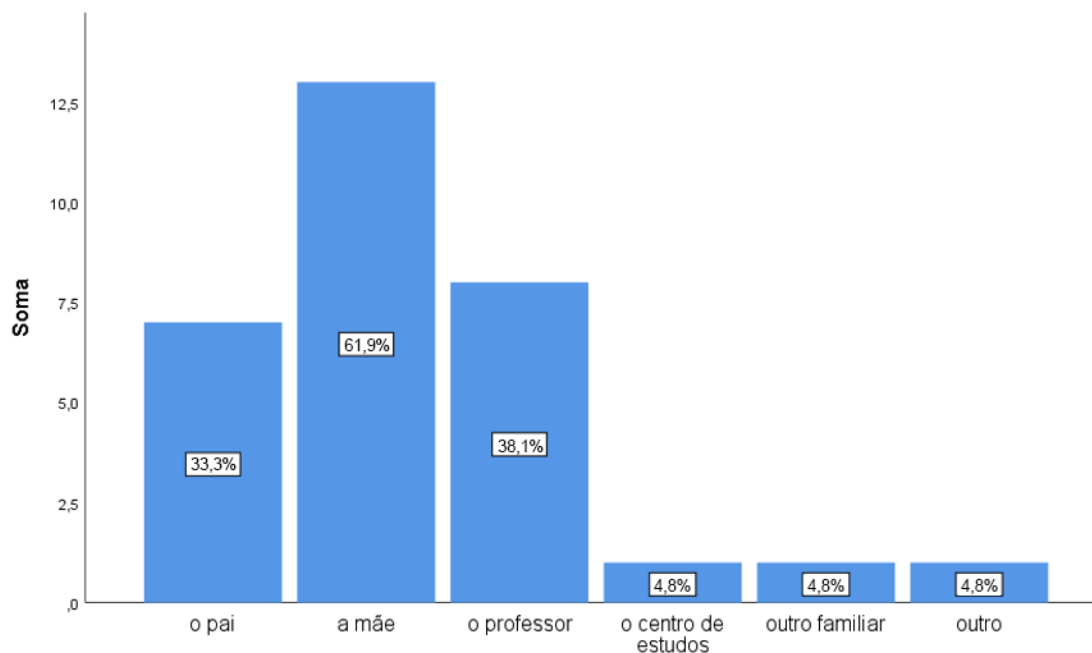


Figura 8. Pessoa que descobriu as DAE dos filhos da amostra

Q17-Quando colocou a hipótese do seu filho ter DAE/PAE onde procurou ajuda?

O local/especialista onde os pais procuraram ajuda para os seus filhos pode ser observado na tabela de frequências de respostas ou na figura 9.

	Assinalado		Não Assinalado	
	N	%	N	%
Na escola	7	33,3%	14	66,7%
No médico de família	1	4,8%	20	95,2%
No pediatra	7	33,3%	14	66,7%
No terapeuta da fala	1	4,8%	20	95,2%
Em serviço especializado	12	57,1%	9	42,9%
No psicólogo	6	28,6%	15	71,4%
Noutra entidade	1	4,8%	20	95,2%

Tabela de frequências 6. Serviços onde a amostra procurou ajuda

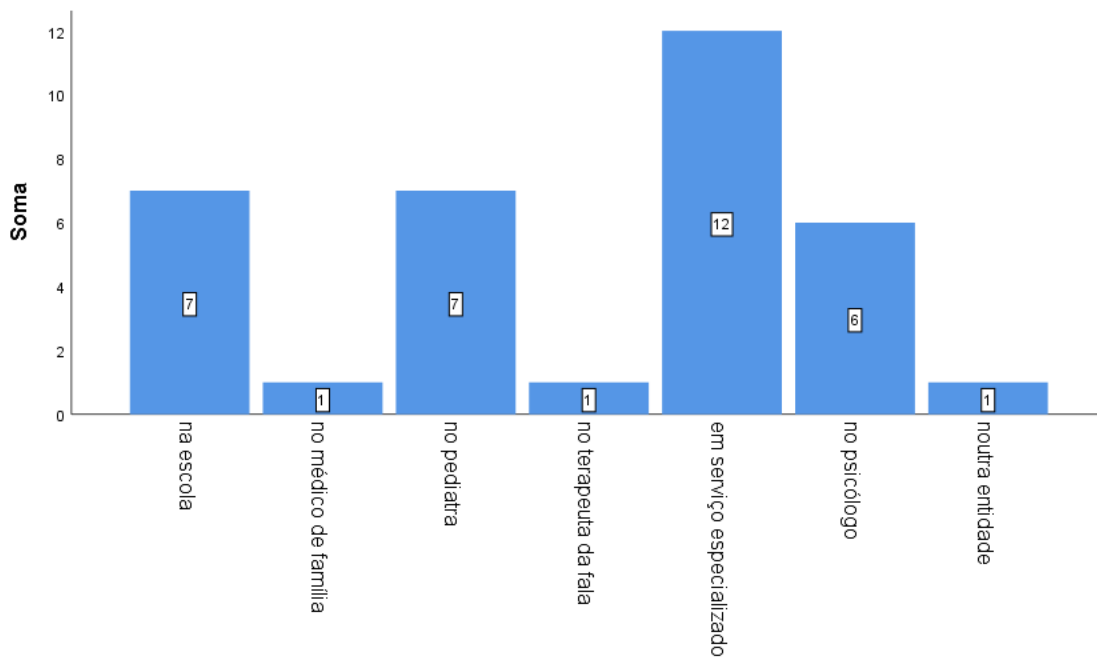


Figura 9. Serviços onde a amostra procurou ajuda

Consultando a tabela ou a figura anteriormente apresentadas, pode-se verificar que 57,1% dos casos procuraram ajuda num serviço especializado. Em seguida, os locais onde procuraram ajuda foi na escola e no pediatra, ambos com 33,3%. A figura indica que 28,6% procurou ajuda no psicólogo, enquanto que o médico de família, o terapeuta da fala e outra entidade aparecem referidos com a percentagem de 4,8.

Q18-Ganhou mais consciência das dificuldades do seu filho depois dele ser diagnosticado com dislexia?

Na amostra, 90,5% passou a ter mais consciência das dificuldades do seu filho depois dele ter sido diagnosticado.

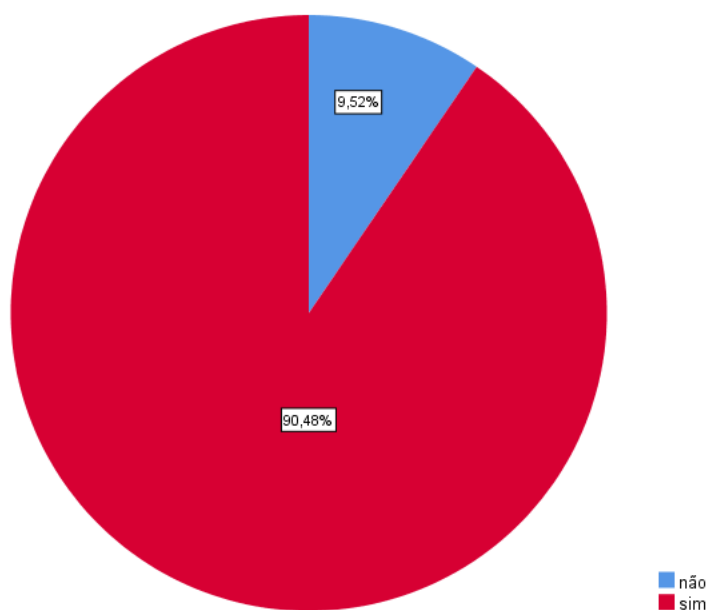


Figura 10. Consciencialização das dificuldades dos filhos após o diagnóstico

Q19-Considera que as suas habilitações académicas influenciaram a perceção das dificuldades do seu filho?

Como se pode verificar na tabela, 52,4% da amostra indica que as suas habilitações académicas não influenciaram a perceção das dificuldades do seu filho, enquanto que 47,6% considera que sim.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	não	11	52,4	52,4	52,4
	sim	10	47,6	47,6	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Tabela de frequências 7. Influência das habilitações académicas na perceção das dificuldades dos filhos

Q20- Qual o tipo apoio que a escola do seu filho deu perante as dificuldades escolares?

A figura seguinte indica que 8 dos 21 sujeitos indicaram que os seus filhos não tiveram nenhum apoio da escola, 6 referiram que os seus filhos tiveram integração no Decreto-lei nº54/2018. Da amostra, 5 sujeitos indicaram que os seus filhos tiveram apoio com o Professor de Educação Especial, 5 referem que os seus filhos tiveram apoio aos conteúdos disciplinas e 5 dos 21 sujeitos disseram que os seus filhos tiveram o diagnóstico como apoio

da escola.

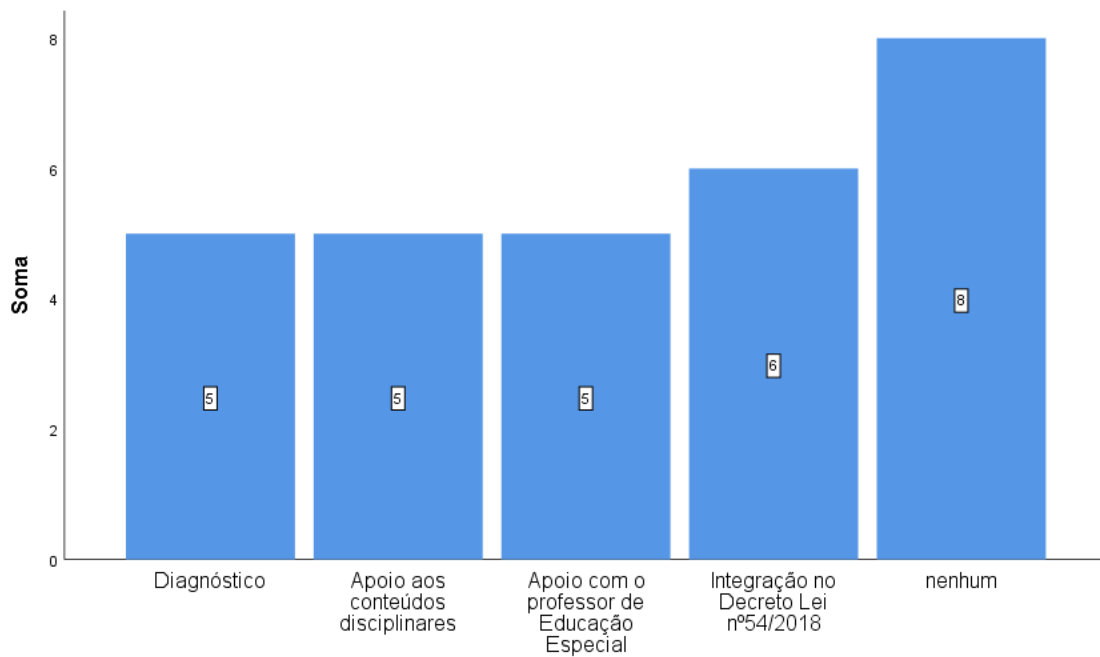


Figura 11. Apoios dados pela escola

Q21- Qual o tipo de relação que mantém com a escola do seu filho?

A amostra indica que 90,5% mantém uma relação de diálogo com a escola do filho, enquanto que 9,5% diz que mantém uma relação de pressão.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Diálogo	19	90,5	90,5	90,5
	Pressão	2	9,5	9,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Tabela de frequências 8. Tipo de relação entre os pais e a escola

Q22- Costuma estudar com o seu filho?

Conforme se pode observar na figura 12, 47,6% dos pais refere estudar diariamente com os seus filhos, com a mesma percentagem, 23,8% diz estudar para os testes ou raramente. A opção nunca estuda com os seus filhos é referida por 4,8% da amostra.

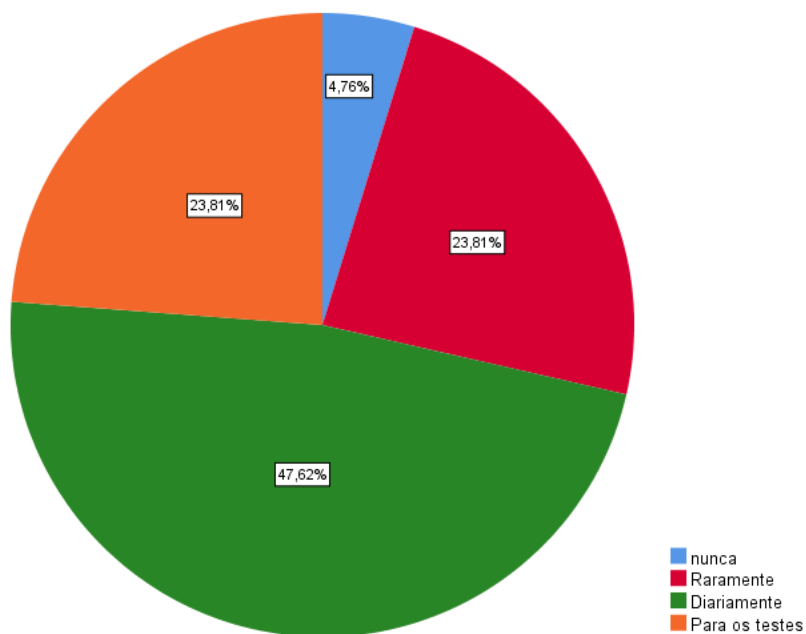


Figura 12. Apoio ao estudo entre pais e filhos

Q23- Que tipo de apoios tem o seu filho?

Na tabela de frequências e na figura seguinte é possível observar-se os apoios que os pais proporcionam aos seus filhos.

	Assinalado		Não Assinalado	
	N	%	N	%
Na escola	8	38,1%	13	61,9%
Serviço Especializado	18	85,7%	3	14,3%
Centro de estudos	10	47,6%	11	52,4%
Explicador	6	28,6%	15	71,4%
Apoio dos pais em casa	16	76,2%	5	23,8%

Tabela de frequências 9. Apoios proporcionados pelos pais

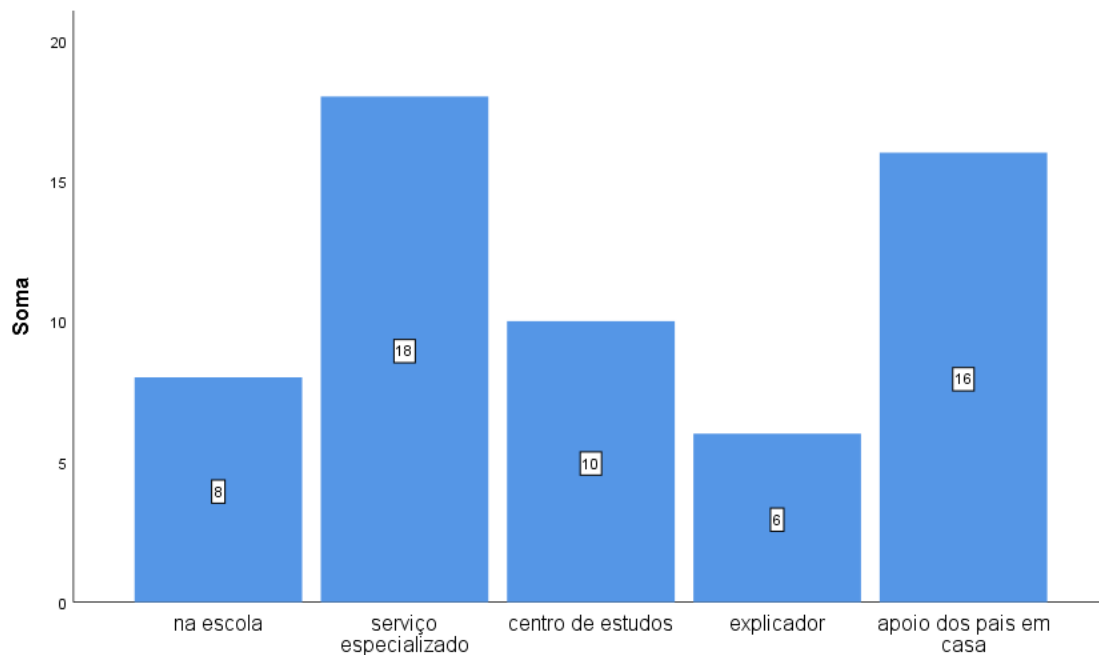


Figura 13. Apoios proporcionados pelos pais

Verifica-se que o apoio que a amostra mais proporciona aos seus filhos é num serviço especializado (85,7%) e, de seguida, é o apoio dos pais em casa (76,2%). O apoio através do centro de estudos é o terceiro apoio mais dado, com 47,6% da amostra a indicar este apoio. Os apoios com menor relevância são na escola (38,1%) e o dado pelo explicador (28,6%).

Q24- Como apoia o seu filho em casa?

A figura seguinte indica-nos que 14 dos 21 sujeitos faz com os filhos os trabalhos de casa, 12 realiza tarefas de leitura e de escrita, além dos da escola e 8 lê livros lúdicos. Com o número de sujeitos a selecionarem menos outras formas de apoio, estão as respostas: escreve cartas a familiares, ao Pai Natal, aos amigos, convites, etc, com 4 sujeitos a selecionarem, 2 elementos elegeram: escreve recados, receitas, listas, 2 sujeitos escolheram jogos linguísticos, como rimas, provérbios, trava-línguas e 1 sujeito referiu que lê receitas. Três sujeitos referem *outros* como resposta ao apoio aos filhos em casa.

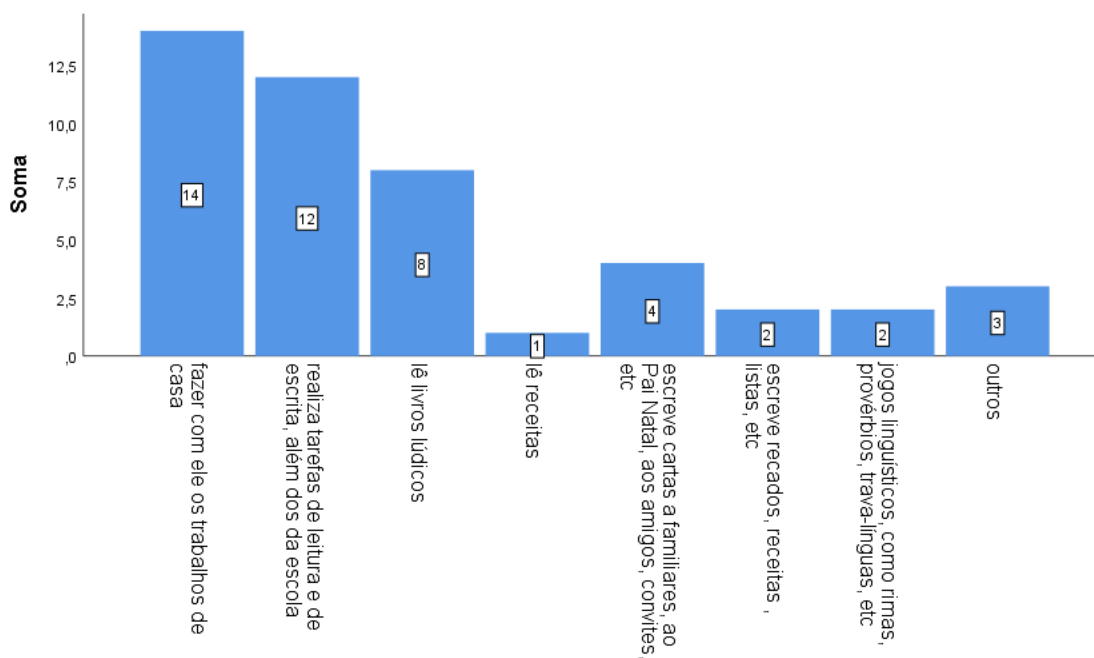


Figura 14. Apoios dos pais em casa

Q25- O seu filho pratica alguma atividade extra que o ajude nas características desta perturbação?

Tal como indica a figura 15, a atividade extra que aparece com maior relevância é o desporto, indicada por 14 sujeitos, de seguida a música, indicada por 7 elementos e, a dança, referida por 6 sujeitos da amostra. O teatro é a atividade extra que a amostra refere menos, onde apenas 1 sujeito selecionou esta opção. Observa-se, também, que 6 sujeitos da amostra referem *outro* nas atividades extra que ajudam os seus filhos nas características desta perturbação e que nenhuma criança pratica *ateliers* de pintura.

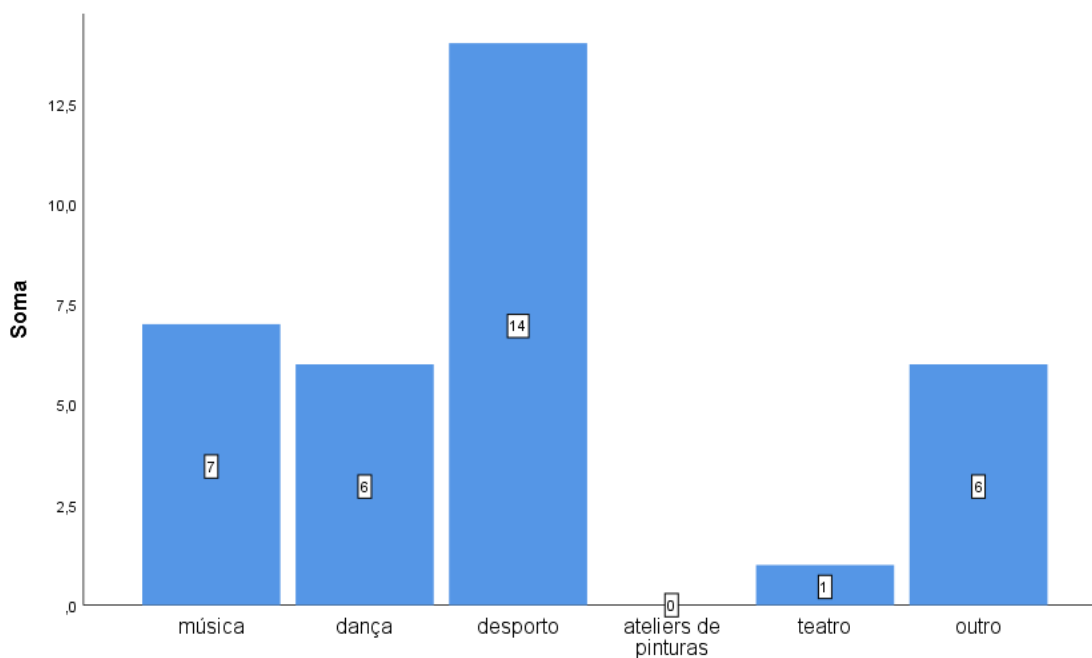


Figura 15. Atividades extracurriculares proporcionadas pelos pais

Q26- Está preocupado com o futuro do seu filho dado o seu diagnóstico?

Quando questionados sobre a preocupação que sentem em relação ao futuro dos seus filhos, 66,7% da amostra indica que sim, está preocupada, enquanto que 33,3% diz que não.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	não	7	33,3	33,3	33,3
	sim	14	66,7	66,7	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Tabela de frequências 10. Número de pais preocupados com o futuro dos filhos

Q27- A dislexia do seu filho teve impacto na sua vida a nível:

No gráfico seguinte é possível observar-se todo o impacto que esta perturbação tem na vida dos pais de crianças com dislexia.

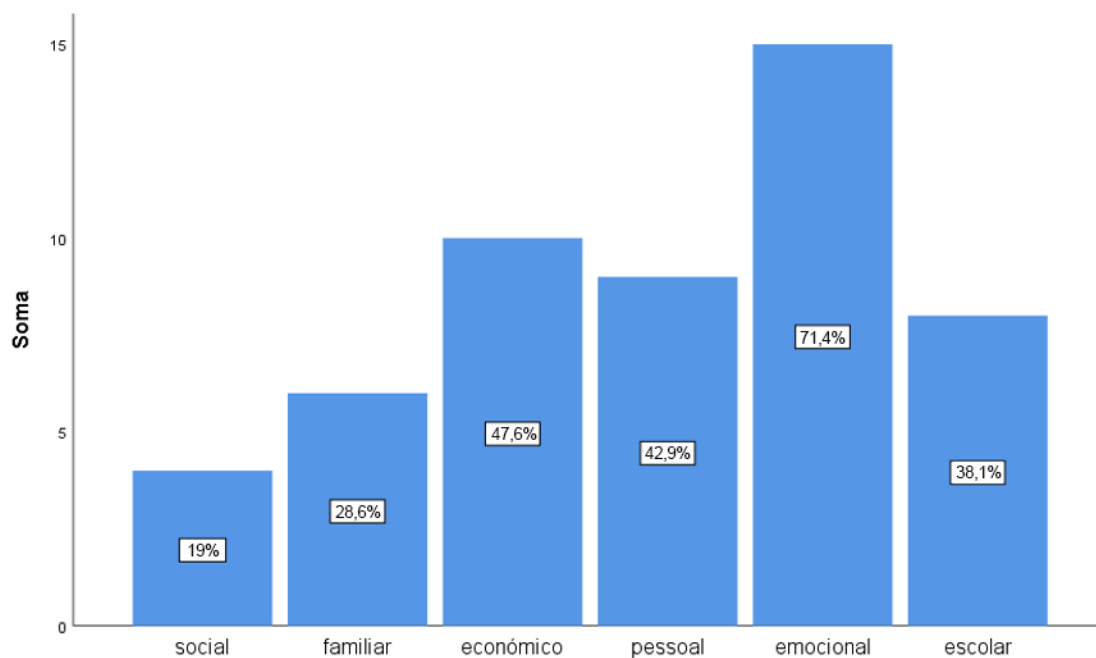


Figura 16. O impacto da dislexia na vida dos pais

Observa-se que o maior impacto é a nível emocional (71,4%). De seguida, a amostra refere o impacto a nível económico (47,6%), pessoal (42,9%) e escolar (38,1%). Com percentagens inferiores aparece o impacto familiar (28,6%) e o social (19%).

6.3 História parental escolar

Q28- Quais as habilitações académicas da mãe?

A tabela 11, apresenta as habilitações académicas das mães da amostra. Observa-se que 3 sujeitos da amostra possuem uma pós-graduação, 3 uma licenciatura, 1 o bacharelato, 1 o 12º ano e 2 mães o 9º ano.

	Mãe	
	N	%
9º ano	2	20%
12º ano	1	10%
Bacharelato	1	10%
Licenciatura	3	30%
Pós-Graduação	3	30%
Mestrado	0	0
Total	10	100%

Tabela de frequências 11. Habilitações académicas das mães

Q29- Quais as habilitações académicas do pai?

Relativamente à habilitações académicas dos pais, a tabela seguinte indica-nos que 36,36% da amostra fez a licenciatura, 27,28% o 9º ano, com a mesma percentagem de 9,09% tirou o 12ºano e o bacharelato. Os dados também indicam que 18,18% da amostra tem uma pós-graduação.

	Pai	
	N	%
9º ano	3	27,28
12º ano	1	9,09
Bacharelato	1	9,09
Licenciatura	4	36,36
Pós-Graduação	2	18,18
Mestrado	0	0
Total	11	100%

Tabela de frequências 12. Habilitações académicas dos pais

Q30- Qual a profissão da mãe?

No que diz respeito às profissões das mães, de acordo com as tabelas seguintes, verifica-se que 90% das mães trabalham no setor terciário e 10% indica que ser doméstica.

	Mãe	
	N	%
Professora Universitária	1	10
Educadora de Infância	1	10
Empresária	1	10
Veterinária	1	10
Escriturária	1	10
Administrativa	1	10
Médica	2	20
Esteticista	1	10
Não trabalha. Trata dos filhos.	1	10
Total	10	100

Tabela de frequências 13. Profissões das mães

	Primário		Secundário		Terciário		Desempregado		Reformado		Doméstica	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mãe	-	-	-	-	9	90	-	-	-	-	1	10

Tabela de frequências 14. Setores de empregabilidade das mães

Q31- Qual a profissão do pai?

As tabelas seguintes indicam que 100% da amostra trabalha no setor terciário.

		Pai	
		N	%
	Diretor adjunto de produção	1	9,09
	Logística	1	9,09
	Engenheiro	2	18,18
	Arquiteto	1	9,09
	Empresário	2	18,18
	Arquiteto	1	9,09
	Desportista	1	9,09
	Professor	1	9,09
	Contabilista	1	9,09
	Total	11	100

Tabela de frequências 15. Profissões dos pais

	Primário		Secundário		Terciário		Desempregado		Reformado		Doméstica	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pai	-	-	-	-	11	100	-	-	-	-	-	-

Tabela de frequências 16. Setores de empregabilidade dos pais

Q32- No seu próprio percurso escolar teve Dificuldades de Aprendizagem

Específicas? Em que domínios? Se sim, responda.

Utilizando os resultados da figura seguinte, verifica-se que 76,2% da amostra apresentava escrita com erros, 57,1% teve dificuldades na leitura, 47,6% dificuldades na escrita, 38,1% diz ter sentido dificuldades em lembrar-se de algumas palavras, 28,6% trocava palavras na leitura, 23,8% da amostra refere ter tido leitura lenta e com a mesma percentagem (19%) referem ter sentido receio de escrever e falta de apreço pela leitura.

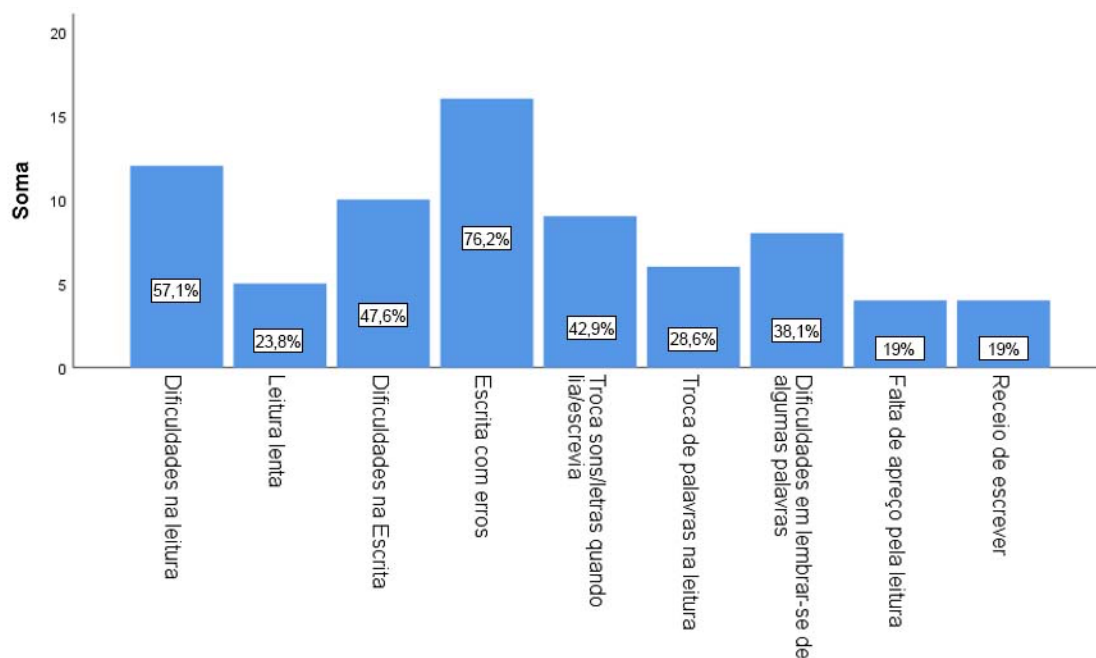


Figura 17. Características disléxicas apresentadas pela amostra

Q33- Teve dificuldades na aprendizagem da leitura/escrita?

Toda a amostra referiu ter tido dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	sim	21	100,0	100,0	100,0

Tabela de frequências 17. Número de pais com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE)

Q34- Se teve dificuldades responda: Foram as suas dificuldades que o levaram a ter uma maior atenção para com o seu filho?

De acordo com a tabela seguinte, 38,1% da amostra referiu que foram as suas dificuldades que o levaram a ter uma maior atenção para com o seu filho, 61,9% referiu que não.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	não	13	61,9	61,9	61,9
	sim	8	38,1	38,1	100,0
Total		21	100,0	100,0	

Tabela de frequências 18. Pais que estiveram atentos aos filhos em função das suas próprias dificuldades

Q35-Se não teve dificuldades responda:

Na amostra, de acordo com a tabela de frequências, 14,3% da amostra mencionou que foi por comparação com os colegas que percebeu que o filho tinha dificuldades, 4,8% diz que foi por comparação com os outros filhos e 42,8% refere *outro*.

	N	%
Foi por comparação com os colegas do seu filho que percebeu que ele/ela tinha dificuldades?	3	14,3%
Foi por comparação com os outros filhos que percebe que ele/ela tinha dificuldades?	1	4,8%
Outro	9	42,8%

Tabela de frequências 19. Pais que estiveram atentos aos filhos em comparação com outros

Q36-Revê-se em alguma das dificuldades do seu filho?

De acordo com a observação da figura seguinte, 12 dos 21 sujeitos da amostra reveem-se com dislexia, 9 sujeitos com disortografia e 6 não se reveem em alguma dificuldade do seu filho.

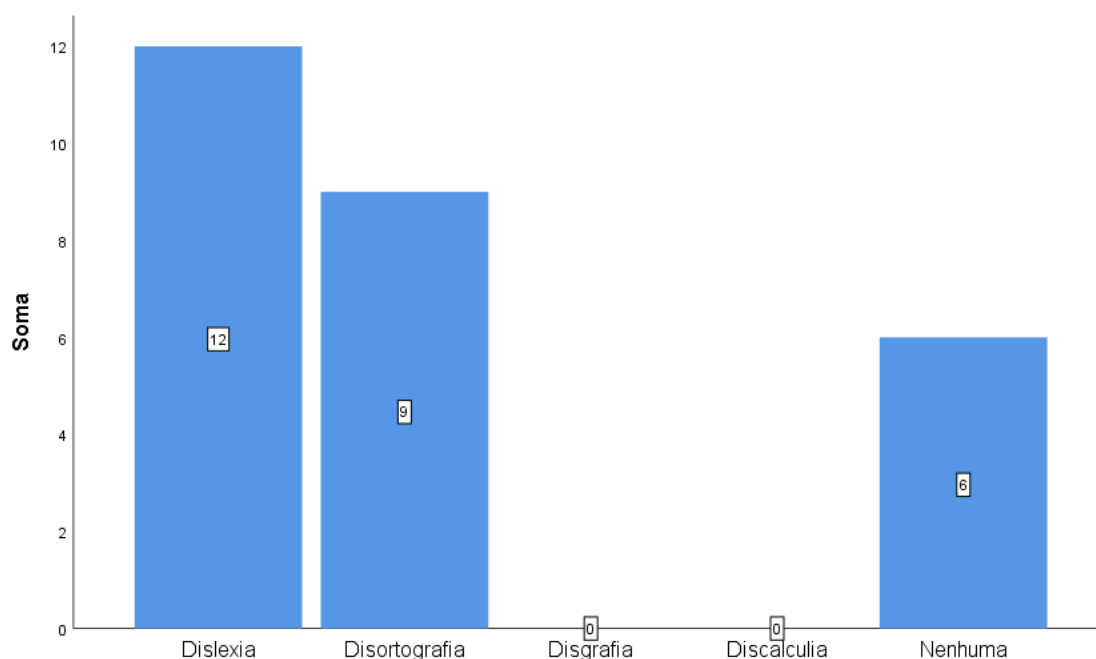


Figura 18. PAE nas quais os pais se reveem

Q37-Tem diagnóstico em dislexia?

Toda a amostra referiu não ter diagnóstico em dislexia.

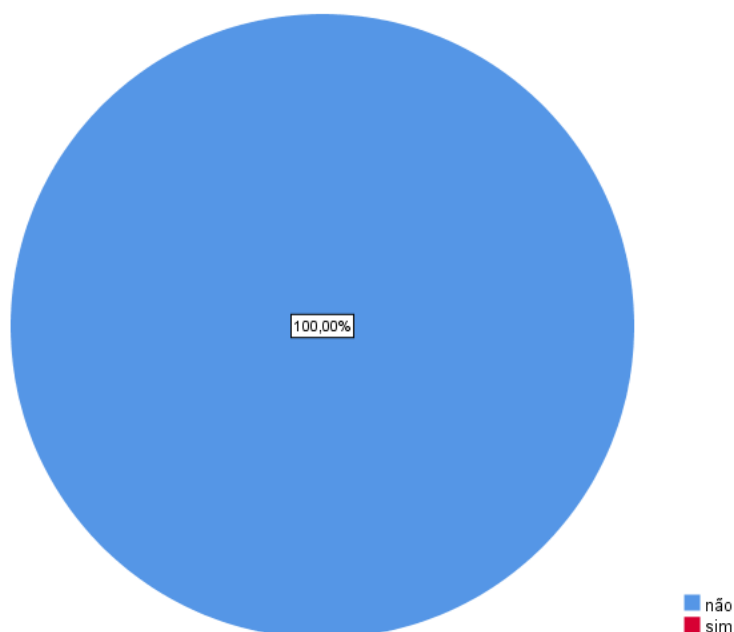


Figura 19. Pais com diagnóstico em dislexia

Q38-Mas revê-se nas características desta perturbação?

De acordo com a tabela seguinte, 61,9% da amostra referiu rever-se com dislexia, e 38,1% não.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	não	8	38,1	38,1	38,1
	sim	13	61,9	61,9	100,0
Total		21	100,0	100,0	

Tabela de frequências 20. Pais que se reveem nas características da dislexia

Q39-Enquanto estudante, teve alguma retenção?

Em relação a ter existido alguma retenção, 42,9% da amostra referiu que sim e 57,1% mencionou que não reprovou.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	não	12	57,1	57,1	57,1
	sim	9	42,9	42,9	100,0
Total		21	100,0	100,0	

Q35-As suas dificuldades de leitura e escrita:

Questionada sobre as dificuldades de leitura e escrita, 8 dos 21 sujeitos diz que estas dificuldades lhes fomentaram outros hábitos de trabalho positivos, o mesmo número de sujeitos refere que os (as) levaram a ter outras ferramentas de aprendizagem, 5 sujeitos mencionam que estas dificuldades lhes trouxeram outras características positivas, como a resiliência, 4 elementos dizem que perturbaram as suas expectativas futuras, 3 sujeitos referem que originaram problemas emocionais e 1 diz que geraram comportamentos desadequados. Também 1 sujeito menciona *outros*.

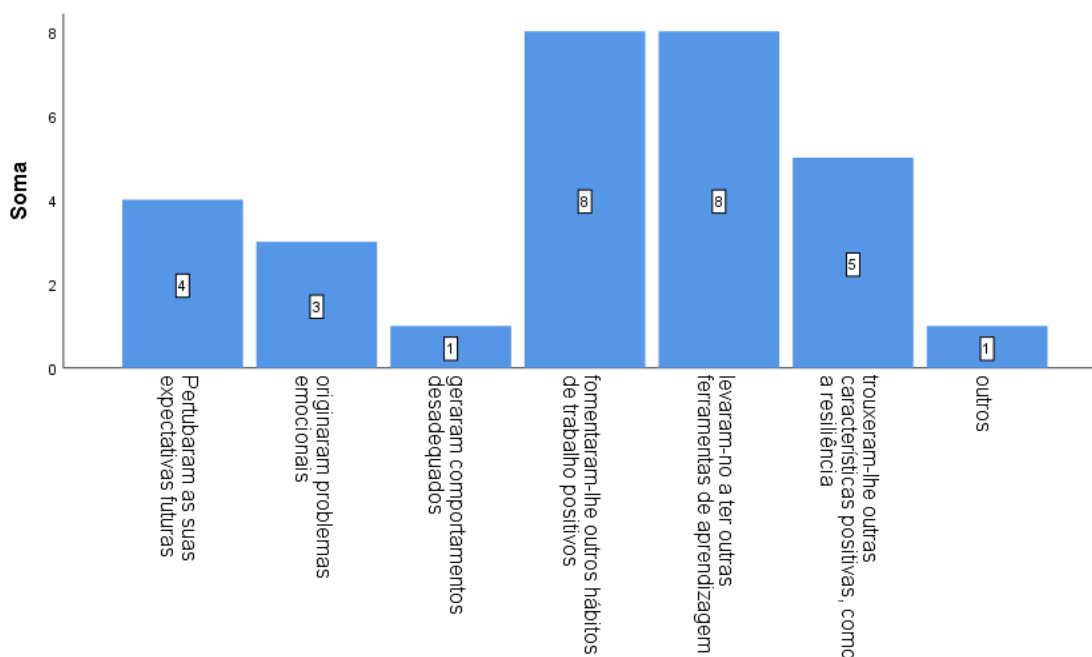


Figura 20. Outras características/comportamentos resultantes da dislexia

Q35-Se respondeu “outros” na pergunta anterior: Indique que outras consequências geraram essas dificuldades.

O sujeito refere que essas dificuldades levaram a que as suas notas em línguas apenas fossem suficientes.

Capítulo 7

Discussão dos resultados

Perante os objetivos propostos a atingir e, de acordo com a análise de resultados, elabora-se uma discussão de resultados. Ou seja, relacionou-se cada objetivo com os dados que foram fornecidos e com a literatura estudada. Tentou-se então compreender melhor a realidade em relação ao conhecimento em dislexia e ao seu impacto contextual, conhecer a percentagem de pais com DAE e equacionar a possível transmissão de pais para filhos das características típicas da dislexia, efetuar o levantamento das atitudes dos pais com a possível interferência disléxica, face às dificuldades de alfabetização dos filhos e, por último, determinar a percentagem de pais que proporcionou intervenção precoce aos filhos. Face ao conhecimento que esta discussão de resultados traz, as ilações retiradas daqui são feitas na conclusão.

Discussão dos resultados

Este estudo incidiu sobre pais de crianças disléxicas de uma clínica privada em Matosinhos, que aceitaram realizar um estudo sobre a hereditariedade em dislexia, onde seria abordada a realidade dos seus filhos, a sua enquanto pais de crianças disléxicas e o seu percurso escolar. Obteve-se uma amostra inicial constituída por 68 elementos, sendo que apenas 21 sujeitos referiram ter tido dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita.

Da aplicação dos questionários aos pais resultaram dados que nos permitirão compreender o estudo efetuado e conduzirão a uma reflexão sobre a temática. São dados que não podem ser generalizados a uma população mais vasta, visto que a amostra foi reduzida e não representativa de toda a população, mas que podem servir de reflexão e de trampolim para outros estudos.

Neste capítulo comentar-se-ão os resultados anteriormente apresentados, tendo sempre como base toda a bibliografia estudada. De modo a facilitar a interpretação dos resultados obtidos, optou-se por usar como guia estruturante os objetivos propostos, dando resposta em primeiro lugar ao objetivo 1 (O1), de seguida ao objetivo (O2), posteriormente ao objetivo 3 (O3) e, por fim, ao objetivo 4 (O4).

O1- Aprofundar o conhecimento em dislexia e o seu impacto contextual

Além das características típicas da dislexia - as associadas ao genótipo-fenótipo -, o sujeito disléxico manifesta outras características, fruto do impacto desta perturbação, já que ela não se reflete apenas no código da escrita. Assim, a dislexia vai-se infiltrar em bastantes aspetos da vida do disléxico - na escola, no quotidiano, no seu autoconhecimento -, penetrar nas suas experiências sociais e emocionais e, estender-se à sua família.

Para se compreender a diversidade de formas que a dislexia adquire no quotidiano desta criança, os pais têm que mergulhar em todo o impacto que esta perturbação lhe trouxe, sendo eles próprios espelho desse impacto. É desta forma que se conhece verdadeiramente esta perturbação. As dificuldades dos seus filhos, no código da escrita, vão-se refletir a nível emocional, no seu relacionamento com os outros e na sua postura perante a escola. Estas características apresentam-se como reflexo da "(...) fadiga que

advém do empenho na superação das dificuldades sentidas e num grande desinteresse pelo estudo, dado que, geralmente, o rendimento e as classificações baixas provocam falta de motivação e de curiosidade” (Fernández & Torres, 1997, p.13). Perante todas as dificuldades e frustrações a que os pais destas crianças assistem e vão ter que acudir, pode-se afirmar que esta perturbação tem, também, impacto na família. De facto, indo ao encontro dum desabafo de uma mãe num estudo já referido, “quando se tem um filho com uma perturbação, também se tem uma família perturbada” (Hartwig,1984, p. 314). Neste sentido, para se entender todo este impacto na amostra do estudo analisaremos várias questões, fruto do autorrelato de pais com DAE, que focam o impacto contextual escolar e o impacto contextual familiar que a perturbação dos seus filhos trouxe.

O Impacto escolar é o primeiro embate que pais e filhos têm, perante esta perturbação. Parte-se da ideia de que todas as crianças aprendem a ler e a escrever, porém, para muitas crianças, esta aprendizagem apresenta-se como uma luta diária. Utilizando, então, os resultados sobre a PAE que mais se faz sentir na nossa amostra (Q 7), verifica-se que 100% possui dislexia e, de seguida, disortografia, com 57,1%. A disgrafia (9,5%) e a discalculia (4,8%) são as perturbações com menor relevo nesta amostra. Apesar de se saber que a dislexia ia ser a perturbação que mais se encontraria, vai-se ao encontro do que defende Davis quando diz que a dislexia é a mãe das PAE (Davis, 2010, p. 9). A amostra também revela que 76,2% dos pais perceberam que os seus filhos tinham dificuldades no 1º ciclo e que apenas 4,8% no 2º ciclo. É de salientar que dentro desta amostra, 19% dos pais percebeu no pré-escolar que os seus filhos já apresentavam dificuldades (Q8). A amostra revela que fez diagnóstico essencialmente no 1º (28,6%), 2º (38,1%) e 4º ano (23,8%). Uma taxa menor fez no 3º e 5º ano (4,8%), sendo que a partir do 6º ano ninguém revelou ter realizado diagnóstico (figura 3). Entende-se então que os sujeitos desta amostra tiveram o primeiro impacto das dificuldades referentes à dislexia nos primeiros anos de escolaridade, porém é de salientar que uma taxa considerável (23,8%) apenas percebeu no final do ensino básico que os seus filhos apresentavam dificuldades na aprendizagem naquela que é a maior valência para a sua vida. Tal como foi referenciado anteriormente, isto pode acontecer porque os pais não estão informados nem sobre esta perturbação, nem sobre as dificuldades que os seus filhos estão a passar. Por outro lado, também a escola não deu uma resposta eficaz a estas crianças. Indo ao encontro do defendido por Snowling e Stackhouse, quando afirmam que os professores são um ponto chave na descoberta desta perturbação, uma vez que já no primeiro ano sabem quem são

as crianças que estão atrasadas na leitura e na escrita (Snowling & Stackhouse, 2004, p. 229).

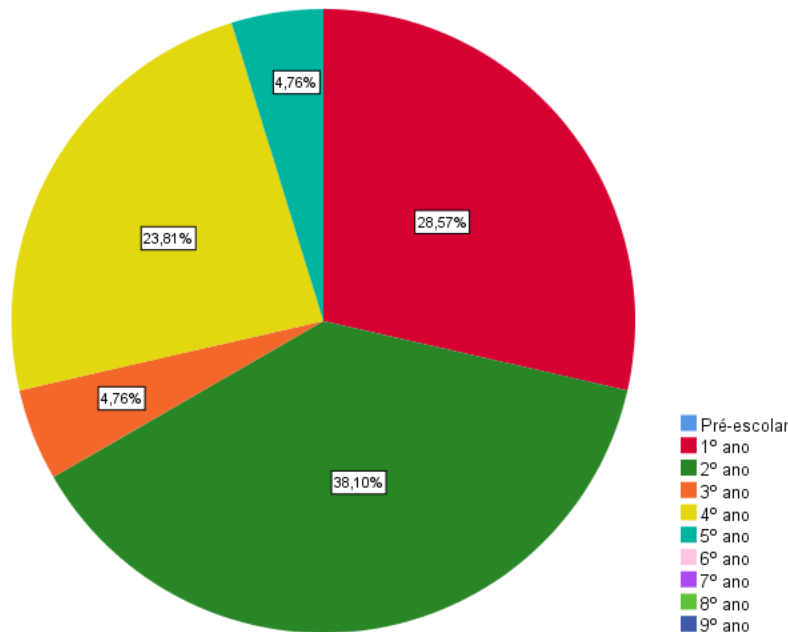


Figura 3. Ano escolar do diagnóstico em dislexia

Perante o seu desempenho escolar, o aluno disléxico acaba por desenvolver diversas características emocionais que se fazem sentir na escola e na relação quer com os outros, quer com si próprio. Assim, quando na amostra foram questionadas as características que os seus filhos apresentavam a nível escolar (Q14), a baixa motivação (57,1%), o fraco desempenho escolar (57,1%), a falta de confiança (57,1%) e a insegurança (52,4%) foram as que mais se fizeram sentir, como se pode ver na figura 6. A amostra também indica que a forte sensibilidade à crítica (42,9%) é uma característica bastante desenvolvida, enquanto que a frustração (33,3%) tem menor impacto nesta amostra. Verifica-se também que os filhos destes pais acabam por mal desenvolver uma difícil relação com os seus pares (14,3%), sendo um aspeto positivo, já que estas crianças precisam de ser compreendidas e ajudadas também pelos seus colegas.

A dislexia também se vai refletir a nível emocional e comportamental (Q13), sendo estas características induzidas pela forma como o indivíduo se vê, se sente e como os outros o veem. Neste sentido, verifica-se que na amostra - 81% dos casos - apresentam falta de atenção, 61,9% desmotivação e 52,4% baixa autoestima. Também se constata que 38,1%

apresenta hiperatividade, 33,3% ansiedade e apenas 9,5% agressividade. A amostra também indica que nenhuma criança desenvolveu depressão e que 9,5% tem crianças que não desenvolveram qualquer tipo destas características que são normais estarem associadas a esta perturbação (figura 5). Verifica-se, na generalidade, que a amostra indica que a dislexia também teve impacto ao nível emocional e comportamental nos filhos, tal como é relatado por Livingston, Conrewwl, Fernández & Torres, Antunes, Santos & Navas, entre outros.

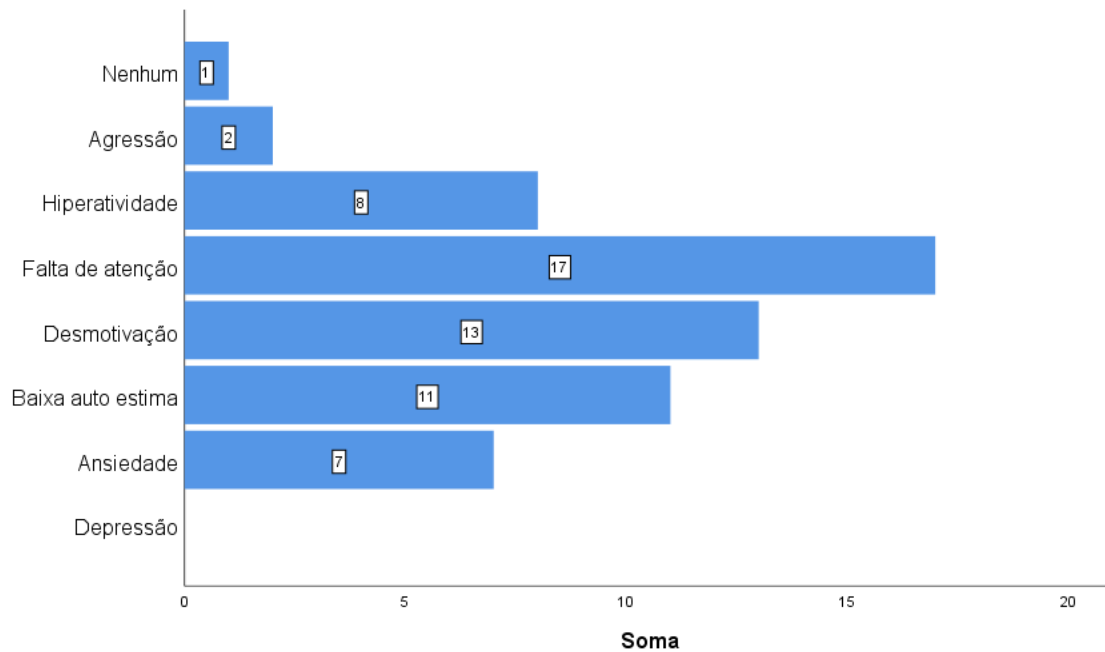


Figura 5. Reflexo da dislexia a nível comportamental e emocional

Esta perturbação, que afeta a aprendizagem, o processamento, a retenção, o acesso e a expressão de informação, vai levar a que crianças disléxicas desenvolvam uma impressão errada sobre si próprias, pensando que não são inteligentes. Isto leva-as a sentirem-se e a olharem-se de forma depreciativa. Assim, procurou-se entender como estas crianças se sentiam (Q15), tendo a amostra indicado que 76,2% se sentiam desiludidas, 38,1% burras, 28,6% diferentes, 19% rejeitadas e 4,8% indesejadas. De acordo com Franck e Livingston (2004) e com os testemunhos apresentados por Shaywitz (2008), a forma como olhavam para si e os sentimentos que desenvolviam eram fruto do (pre)conceito que as outras pessoas tinham para com elas. De facto, a incorreta avaliação das suas capacidades, feitas por si ou pelos outros, pode tornar estas crianças mais vulneráveis a problemas emocionais.

Nos estudos elaborados por Alias e Dahlan, por Riddick, por Yildiz e colaboradores, entre outros, estão referidos muitos dos aspetos que ter um filho com esta perturbação acarreta. Conhecendo-se todo o impacto de ter um familiar com dislexia em casa, questionou-se quais as categorias em que os pais sentiram este embate. Um dos aspetos importantes foi entender se eles ganharam uma maior consciência depois do seu filho ser diagnosticado com dislexia (Q18), sendo que 90,5% da amostra respondeu que sim. Então, possivelmente, estes pais não estariam bem informados sobre esta perturbação o que os levaria, provavelmente, a ter atitudes e sentimentos desajustados face à necessidade de compreensão e apoio aos seus filhos. Além desse impacto geral, soube-se, também, qual o impacto direto que houve na vida de cada progenitor (Q27). Assim, verifica-se que na amostra em questão 71,4% dos casos indica a nível emocional, 47,6% a nível económico, 42,9% a nível pessoal, 38,1% a nível escolar, 28,6% a nível familiar e 19% a nível social (figura 16). Neste sentido, pode-se dizer que o maior impacto é sentido a nível emocional, económico e pessoal, uma vez que a maioria dos casos mantém uma relação de diálogo com a escola do seu filho. O impacto escolar manifesta-se como não tendo tanta expressão, comparativamente com os outros parâmetros, como se podia esperar perante os vários testemunhos de pais citados na parte teórica. No entanto, verifica-se a ideia de Riddick (1996) já que ele defende que só existe este impacto quando se começa a gerar um conflito entre as partes.

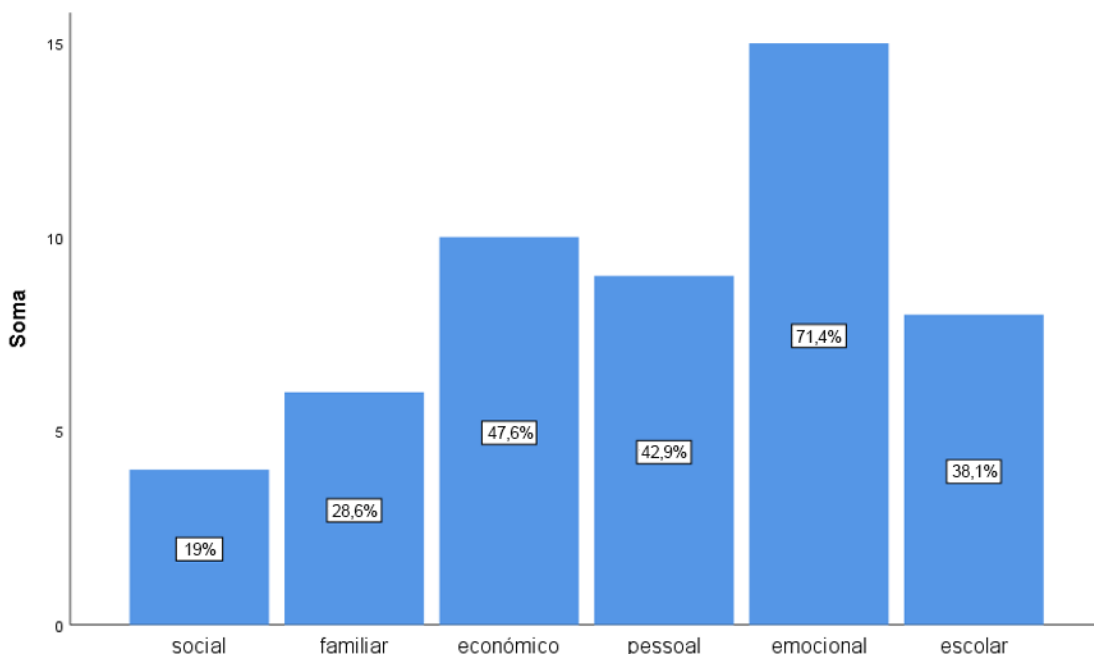


Figura 16. O impacto da dislexia na vida dos pais

Pode-se compreender melhor o impacto que esta perturbação tem a nível económico quando questionado o tipo de apoio que os filhos têm (Q 23) e verifica-se que 85,7% dos casos tem apoio num serviço especializado, 47,6% no centro de estudos e 28,6% num explicador. A par disto, os pais também colocam os seus filhos noutras atividades que os ajudam nas suas características (Q 25). Assim, verifica-se que 66,7% pratica desporto, 33,3% música, 28,6% dança, 28,6% outra atividade e 4,8% teatro.

Outro dos aspetos muito referenciados pelas mães do estudo de Alias e Dahlan e do estudo de Riddick é o impacto que existe em casa perante a atenção e o tempo que uma criança disléxica necessita. Isto verifica-se na nossa amostra (Q 23), já que 76,2% dos casos diz que um tipo de apoio que o seu filho tem é o dos pais em casa. Neste sentido, quis-se saber como é que os pais apoiam os seus filhos. Assim, verifica-se que, relativamente ao apoio com o estudo em casa (Q 22), 47,6% dos casos afirma que estuda diariamente com o seu filho, 23,8% diz que estuda para os testes, 23,8% refere raramente e 4,8% nunca. Os estudos feitos por Alias e Dahlan (2015) e por Riddick (1996) referem que são as mães que acabam por ter essa responsabilidade e, uma vez que a nossa amostra é composta 50% por mães, pode ser essa a justificação para as percentagens apuradas, quando os pais referem que estudam raramente ou nunca com os filhos. Um outro motivo plausível é a percentagem de crianças que tem apoio no centro de estudos (47,6%), no explicador (28,6%) ou no serviço especializado (85,7%). Quando questionados sobre o apoio que dão em casa (Q 24), 66,7% dos casos refere que faz com ele os trabalhos de casa, 57,1% diz que realiza tarefas de leitura e de escrita, além dos da escola e 38,1% lê livros lúdicos. Com percentagens mais baixas aparecem a escrita de cartas, convites, etc, (19%), a escrita de recados, receitas, listas, etc (9,5%), os jogos linguísticos, como rimas, provérbios, trava-línguas (9,5%) e a leitura de receitas (4,8%). Na amostra 14,3% dos casos refere que o apoia de outras formas.

Ter um filho com dislexia e perceber que a sua luta é muito desigual para com os seus pares, leva a que alguns pais fiquem preocupados com o seu futuro. Neste sentido, tentou-se perceber qual seria a posição dos pais perante isto (Q 26) onde 66,7% da amostra disse que sim. Tendo em conta que se percebe que aquela criança está abaixo dos parâmetros de desenvolvimento da leitura/escrita, quando comparada com os outros, quis-se entender como é que os pais perceberam isso. Uma das hipóteses é a comparação que os pais podem fazer com eles mesmos, onde podiam reconhecer as suas dificuldades nos seus filhos, ou a comparação com os irmãos e colegas. Então, questionaram-se os sujeitos da

amostra, tentando perceber se foram as dificuldades de aprendizagem deles próprios que os levaram a ter maior atenção, sendo que 38,1% dos casos disse que sim. Os outros pais afirmaram que 14,3% foi por comparação com os colegas dos filhos, 4,8% com outros filhos e 42,8% afirmou *outros*.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	não	13	61,9	61,9	61,9
	sim	8	38,1	38,1	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Tabela de frequências 18. Pais que estiveram atentos aos filhos em função das suas próprias dificuldades

	N	%
Foi por comparação com os colegas do seu filho que percebeu que ele/ela tinha dificuldades?	3	14,3%
Foi por comparação com os outros filhos que percebe que ele/ela tinha dificuldades?	1	4,8%
Outro	9	42,8%

Tabela de frequências 19. Pais que estiveram atentos aos filhos em comparação com outros

Dado o impacto que esta perturbação tem e todo o conhecimento que os pais vão adquirindo de cada vez que se esbarram com mais uma dificuldade criada pela dislexia – estando, assim, mais conscientes -, tentou-se saber se os pais também tinham sentido este impacto no seu próprio percurso escolar. Esta análise é feita no objetivo seguinte, no entanto pode dizer-se que estes pais também sentiram, em vários domínios, dificuldades de leitura e escrita. Porém, quis-se saber mais sobre o impacto dessas dificuldades da leitura e escrita.

Questionados sobre isto, 38,1% dos pais referiram que estas dificuldades lhes fomentaram outros hábitos de trabalho positivos, 38,1% diz que os levaram a ter outras ferramentas de aprendizagem, 23,8% indica que lhes trouxeram outras características positivas, como a resiliência, 19% referiram que lhes perturbaram as suas expectativas futuras, 14,3% diz que as dificuldades originaram problemas emocionais e 4,8% refere que geraram comportamentos desadequados. Os resultados sugerem que a dislexia pode trazer características/comportamentos positivos e que, por isso, ter esta perturbação nem sempre se traduz em pontos negativos e que lhes fomenta outras formas de reagir perante as

adversidades. Por outro lado, e de acordo com os resultados observados no objetivo seguinte, também se sabe que esta noção positiva pode ter sido dada por pais a quem as dificuldades de leitura/escrita não se apresentaram como avassaladoras.

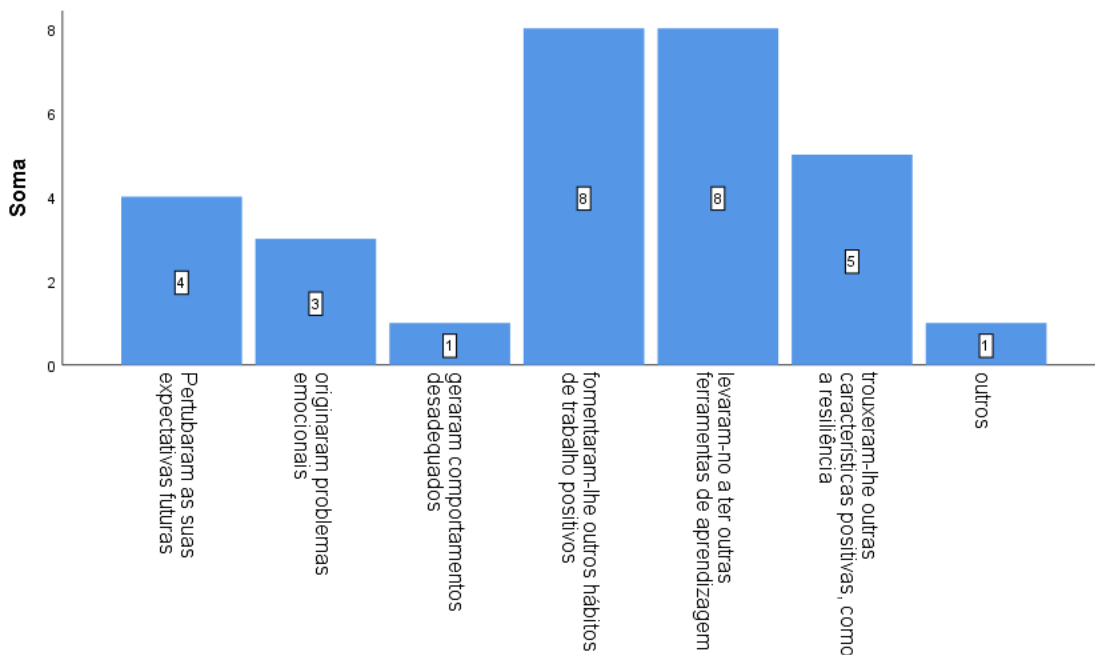


Figura 20. Outras características/comportamentos resultantes da dislexia

O2- Conhecer a percentagem de pais com DAE e equacionar a possível transmissão de pais para filhos das características típicas da dislexia

Os estudos que revelam a percentagem de hereditariedade em dislexia baseiam-se em amostras representativas da população, realizadas a famílias e gémeos monozigóticos, onde a abordagem genótipo-fenótipo fornece toda a informação. No caso em estudo, a abordagem centrou-se nos autorrelatos dos pais relativamente às dificuldades sentidas durante o percurso escolar. Sabendo-se que o risco familiar para a dislexia é clinicamente significativo, as histórias dos pais com histórico de dificuldades de aprendizagem podem ser usadas para fazer uma triagem às crianças que estão em risco de desenvolverem esta perturbação. Tendo sempre presente a nossa pergunta de partida, era imperativo conhecer a percentagem da nossa amostra que sentiu DAE e que teria passado estas dificuldades para os seus filhos, já que estes possuem o diagnóstico em PAE. Para tal, os pais foram questionados, de modo claro e objetivo, se tiveram dificuldades na aprendizagem do código escrito (Q 33). Assim, de acordo com os dados da amostra, verifica-se que 30,9% dos casos revelou ter tido dificuldades na aprendizagem da leitura/escrita (Tabela de frequências 17)

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	não	47	69,1	69,1	69,1
	sim	21	30,9	30,9	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Tabela de frequências 17. Número de pais com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE)

De modo a sentir-se segurança na obtenção deste dado, questionou-se sobre quais os domínios em que os pais sentiram DAE ao longo do seu trajeto escolar (Q 32). Neste sentido, verificou-se que 76,2% dos casos indicou escrita com erros, 57,1% dificuldades na leitura, 47,6% apontou dificuldades na escrita, 42,9% apresentou troca sons/letras quando lia/escrevia, 38,1% dos casos disse ter dificuldades em lembrar-se de algumas palavras, 28,6% indicou troca de palavras na leitura, 23,8% referiu ter leitura lenta, 19% apresentou falta de apreço pela leitura e receio de escrever. De acordo com a definição da Associação Internacional de Dislexia esta perturbação é caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. A APA refere também um padrão de dificuldades que persistem no indivíduo, por mais de 6 meses, apesar das intervenções direcionadas para a leitura e escrita, que são: dificuldades com a expressão escrita, leitura de palavras imprecisa ou lenta e esforçada; dificuldades em soletrar. Assim, os domínios em que os pais apresentaram dificuldades estão, também, referidos pela *American Psychiatric Association* e por muitos investigadores.

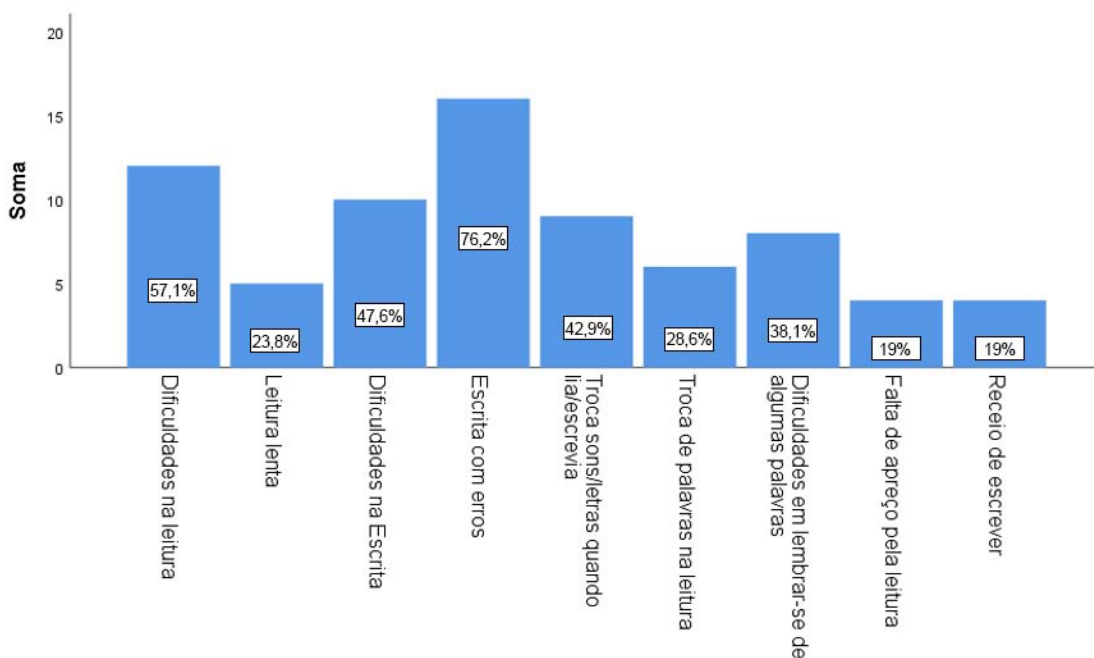


Figura 17. Caraterísticas disléxicas apresentadas pela amostra

Deste modo, foi identificada a percentagem de pais com DAE que transmitiram para os seus filhos as caraterísticas desta perturbação. O resultado encontrado neste estudo situa-se relativamente abaixo do de outros estudos: Hallgren (1950), numa amostra selecionada de famílias, afirma que o risco para os parentes em primeiro grau era de 41%; Vogler, DeFries e Decker (1985) declaram que o risco de um pai afetado passar para o seu filho é de 40% e se a mãe for disléxica é de 35%; também Klasen (1968), Naidoo (1972), Zahalkova (1972) e Guthrie (1976) referem estimativas semelhantes, com uma variação de 36 a 45%.

As diferenças entre as percentagens do estudo que se realizou e as encontradas nos estudos referidos prende-se com o facto de possuírem amostras e abordagens diferentes. O estudo realizado por DeFries refere-se a uma amostra diversa que é representativa da população do Colorado, a de Hallgren é selecionada e ambas apresentam uma abordagem onde se associam as dimensões fenóticas da dislexia a genes de risco específico, fazendo, então, uma abordagem genótipo-fenótipo.

O estudo que se realizou centra-se numa amostra recolhida numa área do país em que existem várias oportunidades, o nível socioeconómico da amostra é médio-alto e a abordagem realizada é somente comportamental, talvez, por isso, a percentagem não seja tão alta. Esta ideia também vai ao encontro do defendido por Carvalho, quando refere que

todas as investigações demonstram que crianças com uma origem socioeconómica mais desfavorecida acabam por ter um desempenho inferior nas tarefas de leitura e que se vão acentuando ao longo do seu trajeto escolar, confirmando a lei de S. Mateus contextualizando-a nesta temática, onde “os ricos ficam cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres” (Morais,1997; Stanovich,2000 cit. in Carvalho, 2014, p. 222).Por outro lado, a percentagem encontrada, situa-se dentro da referida por Santos & Navas (23 a 65%), quando são os pais de crianças a reverem-se nesta perturbação.

Os domínios em que sentiram dificuldades, relatados pelos pais, demonstra que estes se encontram dentro das características de um sujeito com dislexia. Desta forma, foram questionados para se saber se se reviam em alguma das dificuldades dos seus filhos (Q 36). Assim, com os dados da amostra, verifica-se que 57,1% dos casos se revê em dislexia e 42,9% em disortografia. Nenhum dos pais se reviu em disgrafia e discalculia, porém 28,6% dos casos não se revê em nenhuma. Tendo em conta que esta amostra foi achada através da Q 32 e 33, pensa-se que este resultado pode estar, possivelmente, ligado à severidade da perturbação dos seus filhos. Ou seja, os pais podem ter tido menos dificuldades que os seus filhos e, uma vez que se comparam com as enormes dificuldades deles, não se reveem nas suas dificuldades.

Quando questionados sobre se se reveem nas características desta perturbação (Q 38), 61,9% refere que se revê enquanto que 38,1% diz que não. Apesar de nenhum pai/mãe ter diagnóstico em dislexia, a maioria identifica-se com esta problemática. Pensa-se que, tal como referido no objetivo 1, os pais que não se reconhecem como disléxicos, podem ter como referência crianças que possuem um grau severo de dislexia ou pelas suas dificuldades em leitura e escrita serem muito ligeiras, o que não os levou a fracassar. Um outro dado interessante e que pode, possivelmente, estar relacionado com esta perturbação são as retenções (Q 39), consequência do insucesso escolar. Neste âmbito, verifica-se que 42,9% dos pais reprovaram.

Neste sentido, pensa-se que a abordagem realizada consegue apurar a percentagem de pais com DAE, que demonstra que existiu hereditariedade nas características que passaram de pais para filhos e que, deste modo, se está perante casos de crianças que apresentavam um fator de risco precoce.

O3- Efetuar o levantamento das atitudes dos pais com possível interferência disléxica, face às dificuldades de alfabetização dos filhos

O facto de a dislexia ser uma perturbação “invisível” torna o papel dos pais um pouco dificultado. É necessário que estes estejam muito atentos aos seus filhos e que estejam informados perante todas as dificuldades que podem ocorrer antes – como sinais precoces – e, aquando da aprendizagem do código escrito. A realidade demonstra que há pais que estão conscientes das dificuldades dos seus filhos e que vão à procura de respostas para estas dificuldades, porém há pais que não estão informados nem sobre a problemática nem sobre as dificuldades pelos quais os seus filhos estão a passar. Assim, torna-se pertinente que os pais estejam atentos ao período escolar dos filhos, de modo a darem-lhes o apoio de que necessitam.

Partindo do exposto, foi-se tentar perceber se as habilitações académicas dos pais com DAE lhes dificultaram a perceção das dificuldades dos filhos (Q 19), para se entender melhor todas as atitudes que foram tomadas a partir daí. O resultado para esta questão revela que 47,6% dos pais considera que as suas habilitações académicas os levaram a não ter a perceção das dificuldades dos seus filhos.

Por outro lado, também se tornou pertinente perceber se as dificuldades de aprendizagem que os pais sentiram no seu percurso escolar os levaram a ter uma maior atenção para com eles e, em relação a isto, 38,1% dos sujeitos da amostra indica que sim – que as suas dificuldades os levou a ter maior atenção para com os seus filhos -, enquanto que 61,9% diz que não. Estes dados obtidos são importantes para enquadrar todas as atitudes que surgem, já que os pais só podem pedir ajuda e alertar a escola quando estão cientes dos problemas.

Pretendia-se compreender se as suas atitudes foram preventivas ou remediativas. Partiu-se da ideia de que uma medida é preventiva quando foi tomada no pré-escolar ou no 1º ano, a partir daí tornaram-se medidas remediativas. Uma criança pode já ser avaliada como estando em risco para a dislexia durante o pré-escolar e pode ser avaliada com esta perturbação após os 6 meses de aprendizagem (APA). Quando a criança inicia o 2º ano já esteve 9 meses exposta à aprendizagem da leitura e escrita e já segue com 9 meses de distância, relativamente aos seus pares, caso não tenha realizado qualquer aprendizagem. Se a criança foi má leitora no 1º ano, vai continuar a sê-lo e as suas dificuldades vão-se

acumular ao longo do tempo. Daí defender-se que as atitudes que os pais poderão tomar, a partir do 2º ano, já são remediativas.

Uma medida preventiva é a terapia da fala (Q 10) e a intervenção precoce (Q 11). Relativamente à terapia da fala 42,9% dos pais colocaram os seus filhos neste tipo de intervenção, enquanto que 57,1% não. Como se sabe, as crianças que apresentam problemas de linguagem e fala são mais vulneráveis ao risco de dislexia, sendo importante salientar que as que têm dificuldades com a produção individual, mas que conseguem realizar com sucesso exercícios de consciência fonológica, não vão ter dificuldades na alfabetização. Em relação à intervenção precoce o número é mais reduzido, sendo que apenas 3 sujeitos da amostra (14,3%) providenciaram intervenção que podia ajudar a resolver ou atenuar as características desta perturbação.

O momento em que os pais percebem que os seus filhos estão com dificuldades na aprendizagem do código da escrita é perturbador. Perante isto, são vários os locais onde os pais podem recorrer para procurar ajuda. Os sujeitos da amostra do estudo recorreram com elevada percentagem a serviços especializados (57,1%), à escola (33,3%) e ao pediatra (33,3%). Em menor número recorreram a psicólogos (28,6%), aos terapeutas da fala (4,8%), aos médicos de família (4,8%) e a outras entidades (4,8%). Sabendo que a amostra do estudo foi criada a partir de contactos fornecidos por uma clínica de dislexia e que o nível socioeconómico dos sujeitos é medio-alto, não causa surpresa que um serviço especializado seja apontado como sendo o local onde mais pais procuraram ajuda. A par disto, encontra-se a escola e o pediatra, ou seja, locais que estão/devem estar preparados para identificar crianças com PAE. É recorrente que nas consultas de pediatria, onde o desenvolvimento das crianças é acompanhado, os pediatras as reencaminhem para serviços especializados quando colocam a hipótese de PAE.

Sendo a criança avaliada e reconhecida a sua perturbação, muitos pais procuram ajuda especializada para os seus filhos. Neste sentido, equaciona-se a altura em que o fizeram. Questionados sobre quando iniciaram a intervenção em dislexia (Q 12), verifica-se que esta atitude por parte dos pais acaba por funcionar como uma medida preventiva ou, na maioria dos casos, remediativa. Assim, constata-se que 14,3% dos pais (N=3), colocou os seus filhos em intervenção quando iniciaram as dificuldades dos seus filhos, proporcionando, assim, uma intervenção oportuna. Por outro lado, a maioria dos casos (N=18; 85,7%)

apenas agiu a partir do 2º ano. Assim, pode-se referir que 33,3% dos pais colocaram os filhos em intervenção no 2º ano, 23,8% no 3º ano, 14,3% no 4º ano e a mesma percentagem verificou-se no 5º ano. Constata-se que dentro da amostra, nenhum pai colocou o seu filho em intervenção entre o 6º e o 9º ano. Este atraso que se verifica no tocante à intervenção - que vem ser uma medida remediativa - vai conduzir ao defendido por Bautista (1997) quando refere que o problema se vai consolidando até se transformar em casos irreversíveis ou muito difíceis de recuperar. No presente estudo a tónica não se coloca no momento em que os pais colocaram os seus filhos em intervenção mas antes, quando descobriram que eles possuíam PAE, o que vai conduzir a uma intervenção que se manifesta como remediativa e não preventiva.

Tendo um diagnóstico feito, os pais tomaram a atitude de ampararem os seus filhos nesta perturbação, procurando ajuda/apoios para os seus filhos. Nestes casos as crianças acabaram por beneficiar de dois tipos de apoio: o primeiro, por parte da escola, que providencia alguns tipos de ajuda, que designaremos por “escola providente”. No entanto, os pais ainda procuram outro tipo de apoio, que designaremos por “respostas externas”. Assim, para se entender que tipos de apoios é que os pais proporcionaram aos seus filhos, questionaram-se os pais (Q 23). Verifica-se, então, que as crianças possuem maior apoio em serviços especializados (N= 18; 85,7%), os próprios pais dão apoio aos filhos em casa (N=16;76,2%) e procuram apoio em centros de estudos (N=10; 47,6%). Com menor relevância aparecem os apoios dados pela escola (N=8; 38,1%) e os dos explicadores (N=6;28,6%).

Em Portugal, a escola é a instituição que está responsável pela aprendizagem de todos os seus alunos, no entanto esta apresenta uma das taxas mais altas de retenção precoce. Muitos investigadores associam este insucesso às PAE. Neste sentido, quis-se saber qual a tipologia de respostas (terapêutico-pedagógicas) que a escola providenciou perante as dificuldades escolares destas crianças (Q 20). Os pais indicam que a escola não apresenta qualquer tipo de apoio (N=8;38,1%). Os apoios terapêutico-pedagógicos que a escola concede são a integração no Decreto Lei nº54/2018 (antes o D.L. nº3/2008) com uma percentagem de 28,6%, o diagnóstico, o apoio com o professor de educação especial e apoio aos conteúdos disciplinas - todos com a percentagem de 23,8%.

Além da escola, os pais também procuram respostas externas para apoiarem os seus filhos. Como já foi anteriormente visto, os pais procuram apoios em serviços especializados, nos centros de estudo e em explicadores (Q 23). Além disto, vão à procura de outras atividades

extracurriculares que ajudem os seus filhos, direta ou indiretamente, nas características, fruto desta perturbação (Q 25). Desta forma, os pais colocam os seus filhos a praticar desporto (N=14;66,7%), na música (N=7;33,3%), na dança (N=6;28,6%), no teatro (N=1;4,8%) e outros (N=6;28,6).

Como foi visto no objetivo 1, ter uma criança disléxica tem um impacto contextual muito grande. O papel que as famílias desempenham durante o percurso escolar, quer com a escola quer em casa é muito importante e pode trazer ansiedade e atrito aos pais. A relação com a escola dos filhos pode trazer um grande impacto e desgaste emocional, porque nem sempre as escolas envolvem os pais nas tomadas de decisão ou os pais defendem outras medidas de apoio. Neste sentido, quis-se saber qual a relação dos pais da amostra para com a escola (Q 21) e, verifica-se que a maioria (N=19; 90,5%) se encontra em diálogo com a escola e 9,5% em pressão.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Diálogo	19	90,5	90,5	90,5
	Pressão	2	9,5	9,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Tabela de frequências 8. Tipo de relação entre os pais e a escola

A literatura estudada revela os desafios que os pais têm no dia-a-dia ao apoiarem os seus filhos em casa. De facto, uma criança disléxica necessita de mais tempo e atenção por parte dos pais. Para se entender qual a atitude dos pais em casa, quis-se saber como é que eles os apoiam (Q 24). Então, grande parte dos pais refere fazer com eles os trabalhos de casa (N=14;66,7%), realizar tarefas de leitura e de escrita, além dos da escola (N=12; 57,1%) e ler livros lúdicos (N=8; 38,1%). Com percentagens mais reduzidas temos pais que apoiam na escrita de cartas a familiares, ao Pai Natal, aos amigos, convites, etc (N=4; 19%), que apoiam na escrita de recados, receitas, listas, etc (N=2;9,5%) e leem receitas (N=1; 4,8%). Além destas atividades, os pais também referem fazer outras atividades (N=3;14,3%).

Além da realização dos trabalhos de casa, uma criança com esta perturbação necessita de apoio para estudar. Neste sentido, os pais foram questionados sobre se costumam estudar com os filhos (Q 22). Quase metade dos pais refere que o faz diariamente (47,6%), 23,8% indica que estuda com o filho para os testes, com a mesma percentagem (23,8%) aparecem

os pais que dizem que raramente estudam com os seus filhos e, apenas 4,8%, refere que nunca o faz.

Saber que o filho tem dislexia marca bastante os pais, porque acabam por não ter o filho com quem sonharam e ter um filho assim acarreta muitas necessidades. Para além de todas as preocupações os pais também sofrem um profundo impacto ao nível emocional, por se observar todo o sofrimento que a dislexia pode causar e por verem os seus filhos a perderem a sua autoestima. Perante isto, quis-se saber se os pais estavam preocupados com o futuro dos seus filhos, dada a sua perturbação (Q26). Assim, 66,7% dos pais responderam que sim e 33,3% disse que não.

Para se ter uma ideia geral do impacto que a dislexia teve na vida dos pais, já que os estudos elaborados por Hartwig (1984), por Riddick (1996), por Alias e Dahlan (2015) indicam os vários aspetos onde a dislexia vai interferir, questionaram-se os pais sobre isso. Os pais indicam que foi a nível emocional (N=15; 71,4%), económico (N=10; 47,6%) e pessoal (N=9; 42,9%) que a dislexia mais teve impacto. Além disto, os pais também indicam que a dislexia também teve impacto a nível escolar (N=8; 38,1%), familiar (N=6; 28,6%) e social (N=4; 19%).

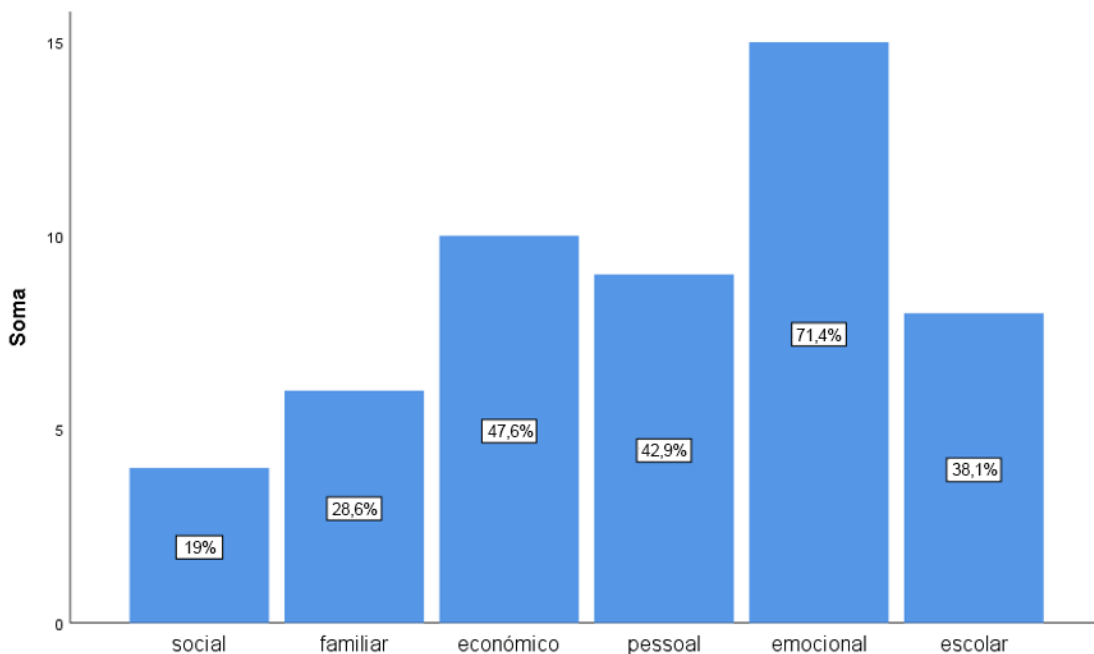


Figura 16. O impacto da dislexia na vida dos pais

Então, pode-se concluir que as atitudes dos pais podem ser categorizadas como preventivas - quando tentam agir antes que os seus filhos comecem a avolumar dificuldades

e a ter, em consequência disso, sentimentos negativos -, remediativas – quando os seus filhos já se encontram desfasados em relação aos seus pares, devido às suas dificuldades de aprendizagem e quando já estão a sentir o impacto desta perturbação, a vários níveis. Para além destas atitudes os pais procuram apoio para os seus filhos. Uma vez que a escola é a instituição que consagra o direito à educação e que deve responder a todos com práticas educativas de qualidade e equidade, os pais olham para esta como a “escola providente”. Estão à espera de que a escola inclusiva tenha um conjunto de respostas terapêutico-pedagógicas e que atue em conformidade com a lei que protege os seus filhos. Aliado ao apoio da escola, estes pais procuraram respostas externas em serviços especializados, centros de estudos ou noutras atividades extracurriculares que vão apoiar outras características relativas a esta perturbação. A família assume um papel importante no apoio aos seus filhos, cujo impacto da dislexia é grande: a nível familiar -porque tem que apoiar o filho não só no que diz respeito ao estudo, mas também com as dificuldades que surgem no quotidiano; emocional – já que têm que lidar com o sofrimento e as frustrações dos seus filhos; económico – uma vez que procuram apoios externos para os filhos; pessoal – porque implica passar muito tempo em volta das necessidades que estas crianças precisam, comparativamente com os seus pares; escolar – uma vez que tem que manter uma relação com a escola, cuja, por vezes, pode ser de pressão; social – podendo haver uma perda da vida social em detrimento do apoio que é necessário dar ao filho ou a forma como os amigos (sociedade) pode olhar para uma criança com dislexia.

Com a análise dos dados da amostra, percebe-se que a maioria dos pais age de forma remediativa, talvez, porque descobrem as dificuldades dos seus filhos numa altura em que estas já são mais que evidentes e a dislexia já está entranhada noutros aspetos da vida dos filhos. Por outro, entende-se que estes pais tentam apoiar dos seus filhos através da escola e, principalmente, com ajudas externas, apesar do impacto económico que daí advém. Além disto, são pais presentes que, na sua maioria, apoiam os filhos em casa, realizando os trabalhos escolares e apoiando de outras formas as suas dificuldades. Apesar da dislexia ter um impacto enorme nas suas vidas, são pais que continuam a lutar para que a vida dos seus filhos seja o mais harmoniosa possível.

O4- Determinar a percentagem de pais que proporcionou intervenção precoce aos filhos

Antes de iniciarem a aprendizagem do código da escrita, no 1º ciclo, as crianças devem ser preparadas e, por isso, expostas à linguagem oral – para desenvolverem o lado fonético – e à escrita – para se familiarizarem com este código. De acordo com o que a literatura refere, devem-se desenvolver as habilidades que podem levar à proficiência na descodificação e automatização da leitura. Para tal, as crianças devem trabalhar a consciência fonológica/fonémica antes da aprendizagem formal do código da escrita. As que apresentarem dificuldades em decompor palavras em sílabas, logo no pré-escolar, vão ser as que vão ter dificuldades na leitura e, por isso, devem ser logo sujeitas a uma intervenção especializada. Assim, as crianças que já apresentam predisposição para as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita e que somam dificuldades na descodificação, podem ser, desde logo, identificadas e encaminhadas para intervenção. Porém, e de acordo com o defendido por Sim-Sim (2006), na maioria dos jardins de infância as crianças não desenvolvem a consciência fonológica o que leva a que as crianças portuguesas apresentem uma fraca consciência fonológica à entrada para o 1º ciclo, de acordo com um estudo realizado por Veloso (2003).

Uma vez que a dislexia resulta de um défice na consciência fonológica e que, de acordo com o exposto, ainda há muitos sítios onde a consciência fonológica não é trabalhada, os professores não conseguem identificar quais os alunos que estão em risco de dislexia e que precisariam de intervenção precoce. Além disto, os professores também devem estar atentos a outros fatores de risco como a presença de familiares disléxicos, o nível de literacia das famílias e a história desenvolvimental da criança. Outras pessoas que devem estar envolvidas no desenvolvimento infantil, para além dos pais, são os médicos de família que se encontram numa situação privilegiada para avaliar todo o histórico familiar. A falta de informação por parte dos vários profissionais responsáveis pelas crianças não permite, desde cedo, promover o sucesso escolar que, para muitos casos, partiria da intervenção precoce em serviços especializados. Neste sentido, há a necessidade de treinar quer os profissionais quer os pais para a identificação precoce ou atempada. Esta pode ser a causa para o reflexo da percentagem de pais que proporciona aos seus filhos intervenção precoce.

No trabalho desenvolvido quis-se saber se houve pais que tentaram que os seus filhos não começassem o 1º ensino com lacunas na aprendizagem e os colocaram em programas de intervenção antes dos 6 anos. Na amostra em estudo verifica-se que houve pais que agiram com precaução (N=3; 14,3%). Em relação a esta questão teve-se curiosidade e foi-se verificar quantos pais, da amostra inicial, agiram desta forma. Assim, percebeu-se que 12 sujeitos tiveram os seus filhos em intervenção precoce, sendo que 3 deles, são pais que tiveram DAE. É de reconhecer que houve pais/ professores que reconheceram atempadamente as dificuldades destas crianças. Analisando os resultados da amostra, verifica-se que os pais (N=3;14,3%) que colocaram os filhos em intervenção precoce também tiveram os seus filhos a fazer terapia da fala. Pode-se, então, levantar a hipótese de que é a terapia da fala que os leva, também, a fazer intervenção precoce em dislexia. Porém, relativamente ao número de crianças que fez terapia da fala (N=9;42,9%), entendemos que foram poucas as que foram encaminhadas para intervenção precoce.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	não	18	85,7	85,7	85,7
	Sim	3	14,3	14,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Tabela de frequências 5. Pais que proporcionaram intervenção precoce

Todos os pais desta amostra tiveram dificuldades de aprendizagem. Sabendo que o risco familiar para a dislexia é clinicamente significativo, os pais deverão estar atentos aos seus filhos, promovendo antes da sua entrada para o ensino primário, um estudo sobre as manifestações desta perturbação, de forma a que a criança não acumule frustrações no código da escrita. Apesar de se perceber que houve pais que agiram antes da entrada no 1º ano, o número de crianças que fez intervenção precoce é baixo. Recuperando o que a literatura diz, sabe-se que já são usados questionários para perceber se as crianças estão em risco familiar, através do histórico de leitura dos pais ou através de questões que fornecem sinais precoces do desenvolvimento da criança e onde a hereditariedade também é abordada. A par disto, a literatura também refere que o trabalho preventivo, ao nível do módulo fonológico, consegue identificar precocemente as crianças com défices nesta área. Deste modo, pensa-se que, se os pais estiverem sensibilizados para esta perturbação, podem compreender, agir ou até prevenir a dislexia atempadamente.

Conclusão e Reflexões para estudos futuros

A vontade de saber mais e de responder de forma preventiva, estimulou o desenho de uma pesquisa relacionada com a hereditariedade em dislexia, sendo esse o cerne do trabalho que se pretendia realizar.

Para se atingir o fim proposto, foram definidos um conjunto de objetivos que orientaram os temas a investigar. Sem a ambição de apresentar, de um modo exaustivo, os objetivos que orientaram o estudo realizado neste âmbito, podem-se distinguir três linhas orientadoras nesta investigação. A primeira, de carácter mais descritiva, que procurou caracterizar a dislexia, os seus intervenientes e o impacto que esta tem na vida de indivíduos disléxicos e na dos seus pais. A segunda, salienta o facto da dislexia ser hereditária, em muitos casos, demonstrando que várias crianças apresentam risco familiar de dislexia e cuja identificação e intervenção precoce deve ser o modo de atuar preventivamente. Na terceira linha, com um cunho empirista, procurou-se entender as diferentes realidades de pais que tiveram DAE e cujos filhos têm PAE, conhecendo a realidade das crianças e dos pais para, de seguida, focar as atitudes que primeiros tiveram perante a perturbação dos seus filhos.

De entre a revisão bibliográfica levada a cabo, está a área das Perturbações de Aprendizagem Específicas, onde se enquadra a dislexia. Pretendeu-se, então, dissecar esta perturbação, com a definição do seu conceito, a sua neurobiologia, as crianças que são mais vulneráveis e os indicadores da dislexia no contexto escolar. A par disto, estudou-se a intervenção precoce, tentando perceber como é que a escola prepara, a importância da consciência fonológica neste tipo de intervenção e o que é feito em Portugal. O impacto que esta perturbação tem na escola, na sociedade, na família e as consequências que daí advêm para o indivíduo são enormes. Esta temática apresentava-se como essencial, não só para conhecer melhor todo o impacto desta perturbação, mas também, para entender melhor as atitudes dos pais, quando os seus filhos herdaram as suas dificuldades. Por fim, o assunto que motiva este estudo, a hereditariedade em dislexia. Nesta área, conheceu-se o peso da hereditariedade e da genética, salientando-se que a história familiar relativamente ao código da escrita é outro fator de risco e que este pode ser compreendido através de questionários. O conhecimento de toda esta informação serviu de suporte à compreensão desta realidade que se refletiu no que se pretendia investigar.

Deste modo, a revisão da literatura, neste domínio, permitiu uma reflexão teórica sobre alguns aspetos considerados críticos em crianças que apresentam risco familiar de dislexia, desde logo relacionados com a atitude dos pais. Nesta conclusão serão apresentados os

principais contributos da investigação realizada, tal como as suas limitações. Para finalizar, serão tecidas algumas considerações sobre as implicações educativas resultantes desta investigação.

Ao nível da dislexia, na revisão da literatura evidencia-se que, a aprendizagem do código da escrita é um alicerce essencial para desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais que vão levar à aprendizagem, ao acesso e ao desenvolvimento de outras ferramentas que, naturalmente, conduzem à progressão do indivíduo. As pesquisas realizadas mostraram como esta aprendizagem é exigente para bastantes crianças, especialmente para a percentagem populacional que apresenta PAE na leitura/escrita, e como investigações das neurociências tiveram um papel crucial, já que vieram explicar essas dificuldades e orientar as intervenções – preventivas ou remediativas -, assim como, indicar fatores facilitadores para ensinar estes alunos.

Ao nível do impacto da dislexia, o estudo sobre a temática salienta que as dificuldades na aquisição do código da escrita não se vão refletir apenas na aquisição de conhecimentos e no rendimento escolar, mas também na esfera pessoal, social e cultural já que, “as (...) borboletas esfuziantes se transformam num bichinho amedrontado, que se esconde atrás dos colegas (...), uma vez que, (...) tudo o que tem a ver com a escola, mesmo o mais simples exercício, a leitura ou a escrita de um monossílabo, se assemelha a um difícil número de trapézio, de onde se antevê, como eminente, uma queda aparatosa, ponto de exclamação numa arena sem rede” (Antunes, 2012, p. 45).

O direito à educação vem consagrado na Constituição Portuguesa, tendo todos o direito à educação e à cultura, em estabelecimentos públicos, que se devem reger por princípios orientadores de uma educação inclusiva. Também a Lei de Bases do Sistema Educativo vem orientar a educação especial, de forma a promover o sucesso escolar. Aliado a esta legislação aparece também o Decreto Lei nº281/2009, de 6 de julho, que vem criar o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, abrangendo as crianças entre os 0 e os 6 anos que apresentam alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento. A par disto, o Decreto Lei nº54/2018, de 6 de julho, apresenta um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ficando a escola obrigada a assegurar uma diversidade de estratégias para que o aluno ultrapasse

as barreiras à aprendizagem e tenha acesso ao currículo, “(...) levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (Diário da República, 1ª série, nº 129 – 6 de junho de 2018; 2919).

A legislação prevê o apoio que as crianças com PAE necessitam, porém cabe às escolas e aos professores capacitarem-se para poderem responder eficazmente a todos os seus alunos, a partir do que eles são, nunca menosprezando as suas potencialidades. Isso passa não só pelo conhecimento que se tem desta perturbação, mas também, pela sensibilização para a mesma. Nesta luta pelo sucesso das crianças com PAE, a sociedade, os professores, os técnicos, os profissionais de saúde e os pais devem ser ativos e parceiros no processo de aprendizagem destas crianças. Se todos os profissionais estiverem atentos aos fatores de risco, talvez os pais sejam avisados antecipadamente e ajam com precaução.

Apesar da educação ser um direito consagrado, também o papel dos pais na educação dos filhos é essencial. É imperativo que estes estejam atentos aos seus filhos nesta fase de aprendizagem e que assumam que a sua participação na vida escolar é um direito e também um dever. É fundamental que os pais e a escola cooperem, ouvindo e discutindo experiências e soluções, de modo a atingir um único objetivo: o desenvolvimento integral destas crianças.

A hereditariedade é outro elemento a destacar da revisão da literatura realizada (e que não pode ser ignorado), pelas consequências positivas que pode ter na triagem às crianças que podem estar em risco para a dislexia. Esta perturbação, que pode ocorrer em várias gerações da mesma família, com um risco maior quando se trata de ser um parente em primeiro grau a passar os genes, conduz a que “(...) nos primeiros anos da escola, um elevado número de crianças de famílias com histórico de dificuldades de leitura apresentem desempenho abaixo do esperado em atividades dessa área “(Conlon et al., 2006, p. 13). Os estudos apresentados demonstram que, através de questionários aplicados aos pais, sobre o histórico de leitura, podem ser um facilitador preditivo para entender se a criança tem um fator de risco extra. Assim, combinando vários fatores - risco familiar de dislexia, ambiente de alfabetização em casa e as atitudes das crianças face à leitura - e o que se conhece da dislexia, pode-se reconhecer se determinada criança estará em risco para esta perturbação, podendo esta ser minorizada caso se atue preventivamente.

Ao nível da intervenção, a literatura voltou a frisar que Portugal tinha uma expressão muito alta no tocante à repetência precoce dos alunos. Para além disso, refere que 44% dos alunos possui dificuldades na leitura e escrita. Somado a isto, Marcelino (2008) refere que,

num estudo realizado pela International Associations of the Evaluation of Educational Achievement, os alunos portugueses são caracterizados como não sabendo ler e os professores como tendo dificuldades em ensinar todas as crianças. Assim, a literatura refere também que é durante o infantil e o pré-escolar que se deve começar a trabalhar competências ligadas à leitura, trabalhando as capacidades de descodificação e automatização. O trabalho da consciência fonológica atempado influenciará e facilitará o sucesso da aprendizagem da leitura. Trabalhando esta habilidade antes da criança entrar para o ensino oficial, é possível perceber se ela apresenta déficits neste âmbito. A investigação feita diz que o número de crianças que mais tarde vêm a ser leitores fracos podia reduzir em 70% se estivessem expostos a programas de prevenção (Lyon & Cols, cit. in Carvalho, 2011, p. 235). Recuperando Bautista (1997), "(...) é importante estarmos atentos às pequenas dificuldades que podem surgir durante o pré-escolar e nos 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 esse fracasso se irá repercutir nas restantes áreas do currículo escolar" (Bautista, 1997, p. 45).

Apoiada na literatura revisada, a investigação que se levou a cabo incidiu sobre a hereditariedade em dislexia, tendo como principal objetivo compreender quais as atitudes que os pais que sentiram dificuldades de aprendizagem tiveram para com os seus filhos. Para o atingir formulamos os seguintes objetivos:

- O1- Aprofundar o conhecimento em dislexia e o seu impacto contextual
- O2- Conhecer a percentagem de pais com DAE e equacionar a possível transmissão de pais para filhos das características típicas da dislexia
- O3- Efetuar o levantamento das atitudes dos pais com possível interferência disléxica, face às dificuldades de alfabetização dos filhos
- O4- Determinar a percentagem de pais que proporcionou intervenção precoce aos filhos

Não houve limitações relevantes ao estudo e, de um modo geral, os intervenientes colaboraram com simpatia.

Antes de mais, é necessário concluir que a amostra não é representativa da população, já que não representa todos os estratos sociais e se centra apenas numa área do país. A par

disto é reduzida já que apenas se conseguiu identificar 21 pais com dificuldades de aprendizagem específicas. A percentagem da amostra de 30,9% de casos de hereditariedade fica um pouco abaixo do que outros estudos referem (35-40%) em relação à hereditariedade em dislexia. Percebe-se, então, que alguma variável fez com que a representatividade de pais disléxicos não fosse semelhante à de outras pesquisas. Tal como foi referido uma das possibilidades é as dificuldades dos pais não se poderem comparar à severidade das dificuldades dos filhos, ou o facto destes pais terem uma origem socioeconómica mais favorecida, acabando por não terem um desempenho escolar tão fraco como podia ter acontecido. Por outro lado, com esta investigação concluiu-se que, de facto, as características escolares podem passar de pais para filhos, mas que a severidade não tem de ser do mesmo grau.

Uma outra conclusão é a de que os pais respondem à perturbação dos seus filhos com um conjunto de atitudes, onde pesam mais as medidas remediativas do que as preventivas. Dado que são pais que, à partida, passaram pelas mesmas dificuldades, não se justifica que tomem decisões tão tardiamente. Estes resultados podem dever-se a duas realidades distintas que acabam por influenciar as atitudes dos pais: a dos professores perante as PAE dos seus alunos e a dos pais.

Tal como foi referido anteriormente, vários investigadores associam as PAE e o défice na habilidade leitora ao insucesso escolar que se tem manifestado em Portugal e que tem tido como consequência uma forte retenção precoce dos alunos. Associado a isto, estaria a percentagem de 4% representativa dos diagnósticos precoces realizados e a convicção assumida dos professores de que não é possível eliminar o insucesso das crianças, já que, na sua ótica, há sempre crianças que não aprendem a ler ou que leem lentamente. Fica claro que, apesar dos avanços realizados nos últimos anos, continuam a existir professores com ausência de formação nesta área e que perpetuam o preconceito da dislexia. Um outro estudo refere que os professores portugueses têm dificuldades em ensinar todas as crianças a ler. Todos estes fatores podem ser reflexo do que aconteceu na amostra, onde os professores não estiveram atentos aos sujeitos da nossa amostra, levando também a que houvesse um desinvestimento na orientação e apoio atempado a estas crianças. Este é um dos motivos que pode levar a que a maioria das intervenções em dislexia aconteça, maioritariamente, a partir do 2º ano. Segundo Snowling & Stackhouse (2004), teria, de facto, aqui, havido uma falha, uma vez que no primeiro ano os professores já sabem quais são as

crianças que estão atrasadas na leitura e na escrita e, depois de 6 meses de aprendizagem, as crianças já podem ser diagnosticadas (DSM-5). E, avaliar uma criança “(...) não se limita a encontrar as causas do não-aprendido. É sobretudo, organizar metodologias facilitadoras para a aquisição das habilidades e dos conhecimentos, favorecendo o desempenho escolar (Coelho, cit. in Santos e Navas, 2004, 93). Assim, é pouco compreensível que se demore tanto tempo a solicitar uma avaliação em dislexia, sabendo que as crianças no 1º ano ainda não tem consciência de que estão atrasadas em relação aos seus pares, mas que, posteriormente, isso acontecerá inevitavelmente. Para Shaywitz (2008), “(...) é melhor identificar em excesso do que ignorar uma criança em risco que retiraria benefícios de programas de intervenção precoce” (Shaywitz, 2008, p.159). Torna-se, então, evidente que, ou os professores não têm consciência dos obstáculos pelos quais os seus alunos estão a passar ou acreditam que aquelas dificuldades serão ultrapassadas, o que faz com que não assumam o papel de interlocutores e intermediários entre crianças e pais. Desta forma, os pais não atentos às dificuldades de aprendizagem dos seus filhos, vão continuar a achar que tudo corre bem com a sua iniciação ao código da escrita.

Na mesma linha de pensamento, não existindo um feedback da escola, de que os seus filhos apresentam sinais de desenvolvimento de PAE, os pais acabam por não reagir. E, aqui, responde-se à pergunta de partida, onde se queria saber, se as DAE dos pais conduziram a uma maior atenção perante as dificuldades dos filhos. Então, sabendo das dificuldades pelas quais passaram aquando a iniciação ao código da escrita, a maioria dos pais deste estudo não teve uma especial atenção para com os indicadores precoces da dislexia, apesar de oito dos vinte e um pais ter dito que foram as suas dificuldades que os levaram a ter maior atenção. Reflexo disso é a percentagem de pais que proporcionou aos seus filhos intervenção precoce ou que agiram atempadamente. Ou seja, apenas 3 pais colocaram os seus filhos em intervenção, antes dos 6 anos, e 3, durante o 1º ano. Maioritariamente, as crianças da amostra passaram mais do que um ano sem aprenderem o código da escrita e os seus pais permaneceram inativamente perante as dificuldades pelas quais os seus filhos estavam a passar.

Tratando-se de uma amostra em que as habilitações académicas não condicionavam o acesso ao conhecimento; tratando-se de uma amostra com um nível socioeconómico médio-alto podendo, por isso, agir precocemente, tratando-se de uma amostra cujos pais já tinham experienciado essas dificuldades de aprendizagem, porquê atrasar a resposta a estas necessidades educativas?

Não se sabe o que levou a este atraso na reação destes pais, mas colocam-se algumas hipóteses. A primeira possibilidade está relacionada com o que se indicou anteriormente: a falta de informação, por parte da escola, de que os seus filhos não estavam a acompanhar os seus pares. Aliada a esta possibilidade, a confiança depositada na instituição que tem o dever de ensinar os seus filhos, onde é suposto que os professores estejam informados e saibam identificar e agir em conformidade com as dificuldades dos seus filhos. Outra possibilidade apontada por Shaywitz, está relacionada com os pais quererem “esperar um pouco mais” ou “dar-lhe tempo”, onde o processo de negação levará a uma tomada de atitude tardia. Por último, a falta de informação e sensibilização sobre esta perturbação por parte dos pais, já que eles tiveram dificuldades, mas nunca foram diagnosticados.

A investigação realizada leva a perceber que estes pais agiram perante as dificuldades dos seus filhos: recorreram à possibilidade de a escola apoiar os seus filhos, procuraram ajuda externa, proporcionaram atividades extracurriculares e tornaram-se, enquanto família, na maior “rede” de apoios que os seus filhos podem ter. Mas o que é necessário compreender, é o tempo em que as toma. E, de facto, percebe-se que, na generalidade, são pautadas por respostas tardias, cujas dificuldades que sentiram aquando da aprendizagem da leitura/escrita não os levou a agir precocemente.

Apesar de toda a investigação em dislexia, ainda há muita desinformação e falta de sensibilização entre a sociedade e os técnicos para com esta perturbação. A falta de informação sobre os indicadores precoces e as características desta perturbação, associada à ausência de uma perceção de que a dislexia pode ocorrer entre gerações, leva a que muitos pais (e professores) permaneçam na esperança de que um clique aconteça. Assim, torna-se fundamental que se comece a olhar para a hereditariedade como um indicador precoce e promotor de práticas preventivas.

Os resultados obtidos sugerem, então, que ainda existe muita falta de informação e sensibilização relativamente a esta perturbação. Os resultados deste trabalho permitem concluir que a hereditariedade deve ser um dos sinais para, conjuntamente com outros, conduzir a uma identificação precoce. Assim, a hereditariedade deve assumir o mesmo peso, que os problemas de linguagem e fala e o défice na consciência fonológica, na vulnerabilidade de uma criança para o risco da dislexia.

De acordo com a literatura, é possível conhecer a história familiar relativa à leitura e escrita através de questionários que, de acordo com a abordagem realizada, podem procurar

vários sinais que, posteriormente, colocam a criança como sendo de alto ou baixo risco para a dislexia. Os questionários que consigam fornecer referências precoces de dislexia, ajudam médicos de família, pediatras e professores numa triagem precoce que, nesta fase de plasticidade cerebral, otimizariam os métodos de intervenção.

Por último, estando a sociedade sensibilizada para o risco de os pais passarem as suas dificuldades escolares para os seus filhos, todos os intervenientes no processo de desenvolvimento das crianças, estarão atentos para compreender, agir e prevenir a dislexia. Neste sentido, pensa-se que pais sensibilizados tomarão atitudes preventivas face ao desenvolvimento desta perturbação. Pais que ajam com precaução no presente estão a atuar no futuro confiante dos seus filhos, onde poderão atingir todo o seu potencial.

Reflexões para estudos futuros

Este estudo atingiu os objetivos propostos, visto que acabou por seguir todas as linhas orientadoras previamente traçadas. No entanto, não responde a algumas temáticas que foram sendo suscitadas com o seu desenvolvimento. Assim, elaboram-se algumas reflexões a serem exploradas para estudos futuros.

Os resultados encontrados nesta investigação levam à reflexão sobre a falta de formação e sensibilização dos professores do pré-escolar e do ensino básico sobre dislexia e a sua identificação. É essencial que o pessoal docente possua competências que os habilitem a avaliar, de modo eficaz, para saberem optar e ajustar os seus métodos e estratégias de ensino ou poderem dialogar com outros serviços externos onde as crianças possam estar a ser intervencionadas. Sabe-se que uma criança disléxica está sempre atrasada em relação aos seus pares, devido ao défice no seu desenvolvimento e aperfeiçoamento de capacidades ligadas à leitura e à escrita. Por isso, é necessário que os professores estejam habilitados a identificarem atempadamente e, juntamente com uma equipa interdisciplinar, saberem como delinear uma intervenção eficaz, com estratégias e materiais, para que estas crianças consigam adquirir determinadas estratégias que os levem a progredir e a aproximarem-se dos seus colegas. Dada a política de inclusão no sistema de ensino português torna-se como um imperativo social e educativo a aprendizagem de identificação e do diagnóstico destas crianças.

Impõe-se igualmente uma reflexão sobre a necessidade de um estudo que crie e avalie a eficácia de um questionário realizado aos pais sobre a história das suas dificuldades durante o seu percurso académico e sobre problemas ou acontecimentos relativamente às

crianças. Pretende-se, assim, que seja possível realizar uma triagem a crianças e daí perceber as que estão em risco aumentado de dislexia. A história escolar dos pais ainda não é tida como um aspeto a contemplar no que diz respeito a entender-se como será o desenvolvimento de determinada criança, porém os estudos realizados internacionalmente dizem que é uma medida preditiva a ter em conta. É necessário olhar-se para a hereditariedade de determinadas características escolares, do mesmo modo que se olha para as patologias que podem ser transmitidas entre gerações. Neste sentido, acha-se pertinente a elaboração ou adaptação de um questionário que responda a esta questão e um estudo sobre a sua eficácia.

Para finalizar, e, uma vez que a amostra deste estudo não é representativa da população, impõe-se, igualmente, uma reflexão sobre a hereditariedade em dislexia, mas com uma amostra que represente a população a nível demográfico, com todos os estratos sociais e em maior número. Pensa-se que só com um grande estudo e com mais pessoas a debruçarem-se sobre este tema, a hereditariedade em dislexia vai passar a ser vista como um verdadeiro fator de risco. A par disto, pensa-se que só dessa forma é possível ter uma noção de qual a percentagem de pais que passam as suas dificuldades para os seus filhos dentro da comunidade portuguesa e, assim, poder comparar com outras sociedades. A hereditariedade em dislexia deve dar ênfase à prevenção e à promoção de intervenções precoces de qualidade.

Neste sentido, este estudo que se centrou na hereditariedade em dislexia e nas respostas que os pais com DAE deram sobre seus filhos, estende a sua relevância à implementação de procedimentos identificativos e interventivos precoces que levem à prevenção e ao tratamento de dislexias.

Referências Bibliográficas

- Adlof, S. & Hogan, T.(2018). Understanding dyslexia in the context of developmental language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 49, 762-773. Maryland: American Speech-Language-Hearing Association. Doi: https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0049
- Alexander-Pass, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An Investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*. 12(4), 256-275. Doi: 10.1002/dys.318
- Alias, N., Dahlan, A. (2015). Enduring Difficulties: The challenges of mothers in raising children with dyslexia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 202, 107-114. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.213>
- Álvarez,C. & Brontóns,E. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. España: Universidad Internacional de la Rioja
- De La Peña Álvarez, C. & Bernabéu Brotóns, E. (2018); Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-11. Doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.ddrs>
- Antunes, N. L. (2012). *Mal-entendidos, Da Hiperatividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às perturbações do sono. As respostas que procura*. Lisboa, Portugal; Verso de Kapa.
- Augusto, A. (2014), Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. *Circulação de saberes e desafios em saúde* (24) 73-77. Doi: <https://doi.org/10.4000/sociologico.1073>
- Bautista, R.(1997). Necessidade Educativas Especiais. Lisboa, Portugal: Dinalivro
- Barcelos, T. (2011). *A aquisição da leitura e da escrita na transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico. Angra do Heroísmo, Portugal: Universidade dos Açores
- van Bergen, E.; de Jong, P. F.; Plakas, A.; Maassen, B. & van der Leij, A.(2012). Child and parental literacy levels within families with a history of dyslexia. *Journal of child psychology and psychiatry*, 53(1), 28-36. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02418.x>
- Booth, S. (2013). When Scholl is Hard. *Scholastic.com/parentandchild*. Scholastic Parent & Child.
- Butterworth, B. (2005); Developmental dyscalculia. In Campbell, J. I. D. (Ed). *Handbook of mathematical cognitions*. Hove, England: Psychology Press.

- Campos, A. M. G.; Pinheiro, L. R. & Guimarães, S. R. K. (2012); A consciência fonológica, a consciência lexical e o padrão de leitura de alunos com dislexia do desenvolvimento; *Revista Psicopedagogia*, 29(89), 194-207. Disponível em: http://pepsic.bvs-salud.org/scielo.php?pid=S010384862012000200003&script=sci_arttext
- Cappellini, S. A.; Padula N. A. M. R.; Santos, L. C. A.; Lourenceti, M. D.; Carrenho E. H. & Ribeiro, L. A. (2007); Desempenho em consciência fonológica, memória operacional, leitura e escrita na dislexia familiar. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 19(4), 374-80
- Carvalho, A. O. D. C. (2014). Indicadores Precoces da dislexia de desenvolvimento. Tese de doutoramento em psicologia, especialidade em Psicologia do Desenvolvimento. Portugal, Coimbra: Universidade de Coimbra
- Carvalho, A.; Festas, I.; Pereira, M. & Moreno J. (2011). Avaliação psicológica na sinalização precoce da dislexia de desenvolvimento; *Atas do VIII Congresso Iberoamericano de avaliação/Evaluación psicológica, XV Conferência Internacional, Avaliação Psicológica: Formas e contextos*; Lisboa, Portugal: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa
- Carroll J. M.; Mundy, I. R.; Cunningham A. J. (2014); The roles of family history od dyslexia, language, speech, production and phonological processing in predicting literacy progresso. *Developmental Science*, 17(5), 727-742 . Doi: <https://doi.org/10.1111/desc.12153>
- Castão el al (SD). *Reflexões em diversos âmbitos da construção da diferença*.
- CFAE & Câmara Municipal de Matosinhos (2013). Promover práticas de literacia emergente no jardim de infância- oficina de formação. *Ozarfaxinars*. Matosinhos, Portugal: Câmara Municipal de Matosinhos
- Coelho D. T. (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>
- Coelho, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Contributos para uma definição portuguesa*. Coleção Impacto Educacional. Porto, Portugal: Porto Editora
- Coelho, D.(2014). *Dificuldades de aprendizagem específicas, Dislexia, Disgrafia e Discalculia*. Lisboa, Portugal: Areal Editores
- Conlon, E. G.; Zimmer-Gembeck, M. J.; Creed, P. A. & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early

- adolescente reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 11-32. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00290.x>
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas, Contributos para uma definição portuguesa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Costa, J.(2017). *Aspetos do processo de desenvolvimento da língua inglesa por crianças de 4 e 5 aos em uma escola bilingue*. Tese de licenciatura. Brasília: Universidade de Brasília.
- Coutinho, C. (2014), *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*, Edições Almedina S.A.: Coimbra
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto, Portugal: Porto Editora
- Cruz, J. S. F. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças*. Tese de doutoramento em Psicologia. Braga, Portugal: Universidade do Minho
- Cruz, J. et al (2016); Projeto A Ler Vamos e Projeto Matiga – Matemática Amiga Projetos de promoção do Sucesso Escolar: Revista Diversidades, Cidades Educadoras, 49. Madeira, Portugal: Secretaria Regional da Educação – DRE
- Davis, R. (2010); O dom da dislexia, Porque é que algumas pessoas brilhantes não conseguem ler e como podem aprender. Alfragide, Portugal: Lua de Papel
- Decreto-Lei 54/2018; *Diário da República*, 1ª série, Nº 129, 6 de julho de 2018
- Dehaene-Lambertz, G., Monzalvo, K. & Dehaene, S. (2018); The emergence of the visual word form: Longitudinal evolution of category-specific ventral visual areas during reading acquisition. *PLoS Biol*, 16(3). Doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2004103>
- D’Mello A., & Gabrieli J.(2018). Cognitive Neuroscience of Dyslexia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 798-809. Doi: 10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0020
- DSM-5-TM (2013). Manual de Diagnóstico e Perturbações Mentais. Texto revisto. (5ª edição). Lisboa, Portugal: Climepsi Editora.
- DSM-5-TM. (2015). Manual de Diagnóstico e Perturbações Mentais. Texto revisto. (5ª edição). Lisboa, Portugal: Climepsi Editora.
- Escuelas Católicas Castilla y León (2017). Jolly Phonics, um método que convence a grandes y pequeños. Disponível em: <https://www.eccastillayleon.org/jolly-phonics-un-metodo-que-convence-a-grandes-y-pequenos/>

- EY (2019). The value of dyslexia, Dislexic capability and organisations of the future. UK: Ernest & Young LLP. Disponível em: https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/en_uk/topics/diversity/ey-the-value-of-dyslexia-dyslexic-capability-and-organisations-of-the-future.pdf
- Fernández, P. & Torres, R. M. R. (1997); *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora, Portugal: McGraw Hill
- Fernández, A. Y.; Mérida, J. F. C.; Cunha, V. L. O.; Batista, A. O. & Capellini, S. A. (2010). Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: Revisão da literatura; *Revista CEFAC*, 12(3), 499-504. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462010005000056>
- Ferraz, I; Pocinho, M. & Fernandes, T.(2018). Programa de treino da consciência fonológica. Funchal, Portugal: Universidade da Madeira
- Ferreira, Marco, & Horta, Inês Vasconcelos.(2015). Leitura: Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. *Da investigação às Práticas*, 5(2), 144-154. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200009&lng=pt&tlng=pt.
- Fletcher ,J.; Lyon, G.; Fuchs, L. & Barnes M. (2007). *Learning disabilities. From identification to intervention*. New York,EUA: The Guildford Press
- Frank, R. & Livingston, K.(2004). *Como apoiar um filho disléxico*. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa
- Francks, C.; MacPhie, L. & Monaco, A. (2002). The genetic basis of dyslexia. *The Lancet Neurology*, 1(8), 483-490. Doi: 10.1016/s1474-4422(02)00221-1
- Freire, J. P. L. M. (2011). *Estratégias, atividade e recursos em Educação Especial para alunos disléxicos do 1º, 2º, 3º ciclos do ensino básico e secundário nas disciplinas de língua portuguesa e português*. Tese de mestrado em ciências da educação na especialidade de educação especial e domínio cognitivo e motor. Lisboa, Portugal: Escola Superior de Educação Almeida Garrett
- Freitas, M.; Alves, D. & Costa, T. (2008). PNEP-O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação – DGIDC
- Freixo, M. J. V. (2018). *Metodologia científica, Fundamentos, Métodos e Técnicas*, Lisboa, Portugal: Edições Piaget

- Fukuda, M. T. M. & Capellini, S. A. (2011). Treinamento de habilidades fonológicas e correspondência grafema-fonema em crianças de risco para dislexia. *Revista CEFAC*, 13 (2), 227-235
- Galaburda, A. M.; Loturco, J.; Ramus, F. & Fitch, R. H.(2006). From genes to behavior in developmental dyslexia. *Nature Neuroscience*, 9(10), 1213-17. Doi: 10.1038/nn1772
- Garcia, E. E. (2002). A educação de crianças linguística e culturalmente diversas. In B Spodek (Ed), *Manual de investigação em educação de infância* (pp 841-868). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian
- Georgel , C. P. & George, F. (2008). *BELO Batterie d'évaluation de lecture et d'orthographe*. Marseille,France: Solal Editeur
- Gil, A. C. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Brasil, São Paulo: Edições Atlas <http://www.cm-matosinhos.pt>. Câmara Municipal de Matosinhos – Divisão da Educação
- Gomes, I & Santos, N. (2005). Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”. *Revista da Faculdade de Ciência Humanas e Sociais*, (2) 313-326. Porto, Portugal: Edições Universidade Fernando Pessoa
- Gonçalves, T. (2015). Endofenótipo da dislexia: hereditariedade, alterações de linguagem e influência do processamento fonológico e memória visual nas habilidades de leitura, escrita e matemática. Tese de doutoramento. São Paulo, Brasil: Faculdade de Odontologia de Bauru
- Gouveia, H. (2012). *Das Beiras para o Centro, A imagem da região centro junto dos seus habitantes*, Dissertação de mestrado, Escola Superior de Aveiro
- Griffiths, C.; Norwich, B. & Burden, Bob (2004). Parental agency, identity and knowledge: mothers of children with dyslexia. *Oxford Review of Education*; 30(2). Carfax Publishing. Doi: 10.1080/0305498042000260511
- Hartwig, L. (1984). Living with dyslexia: one parent's experience. *Ann Dyslexia*, 34(1), 313-318. Doi: 10.1007/BF02663628
- Helland, T.; Plante E. & Hugdahl K. (2011). Predicting dyslexia at age 11 from a risk index questionnaire at age 5. *Dyslexia, An International Journal of Research and Practice*, 17(3), 207-226. Doi: <https://doi.org/10.1002/dys.432>
- Hultquist, A. M. (2006). *An introduction to dyslexia for parents and professionals*. Jessica UK, UK: Kingsley Publishers

- Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(1), 29-36. Doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00234>
- Lobo, M. & Batalha, J. (2019). Projeto de intervenção preventiva para a aprendizagem da leitura e escrita (PIPALE). *Relatório 2016-2019, Escolas e comunidades tecendo políticas educativas com base em evidências*. Lisboa, Portugal: PNPSE/DGE
- Lois, F. (2008). *Aspetos Neurobiológicos da Dislexia do Desenvolvimento: Revisão Sistemática*. Dissertação de Mestrado em saúde da Criança e da Mulher. Instituto Fernandes Figueira. Rio de Janeiro, Brasil: Fundação Oswaldo Cruz
- Lopes, J.A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, Perspetivas de avaliação e intervenção*. Porto, Portugal: Edições ASA
- Lourenço, M. & Andrade, A. I. (2015). Educar para a diversidade e desenvolver a consciência fonológica: propostas pedagógico-didáticas para o jardim de infância. *Cadernos do LALE*, 9. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro
- Malpas, M. (SD). *Fatores de sucesso para adultos com dyslexia e condições relacionadas*. Disponível em:
http://www.dislex.co.pt/images/pdfs/Fatores_de_sucesso_para_adultos_com_dislexia_e_condi%C3%A7%C3%B5es_relacionadas.pdf
- Mateus, C. (2019). Disléxicos serão chave nas empresas do futuro. Lisboa, Portugal: Jornal Expresso
- Marcelino, C. I. M. M. (2008). Métodos de iniciação à leitura – Conceções e práticas de professores. Tese de Mestrado em Educação. Braga, Portugal: Universidade do Minho
- Martins, M. A. & Capellini, S. A. (2011). Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia: revisão da literatura. *Revista CEFAC*, 13(4), 749-755. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462011005000028>
- Medina, G. B. K.; Souza, F. F. & Guimarães, S. R. K. (2018). Funções executivas e leitura em crianças brasileiras com dislexia do desenvolvimento. *Revista Psicopedagogia*, 35(107), 168-179. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000200005&lng=pt&nrm=iso>
- Mccandliss, B.; Cohen, L. & Dehaene S.(2003). The visual word form área: expertise for Reading in the fusiforme gyrus. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(7), 293-299. Doi: [10.1016/S1364-6613\(03\)00134-7](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00134-7)

- McGuinness, D. (2006). O ensino da leitura, O que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Tradução Luzia Araújo. Porto Alegre, Brasil: Artmed
- Morais, A. R. (2012). *O desenvolvimento da leitura em função de diferentes métodos*. Dissertação de Mestrado em Ensino Especial. Lisboa, Portugal: Escola Superior de Educação
- Morais J. (2012). *Criar leitores, O ensino da leitura para professores e encarregados de educação*. Porto, Portugal: LivPsic
- Nasrawi, A. & Al-Jamal, D. (2017). The effect of using jolly phonics on Jordanian first grade pupils Reading. *International Online Journal of Education and teaching*, 4(2), 106-119; disponível em: <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/172/155>
- Nopola-Hemmi et al (2001). A dominant gene for developmental dyslexia on chromosome 3. *Journal Medical Genetics*, 38(19), 658-64. Doi: 10.1136/jmg.38.10.658.
- Pegado, F. (2015). *Aspetos cognitivos e bases cerebrais da alfabetização: um resumo para o professor*. In Naschold, A. C., Pereira, A. , Guaresi, R, & Pereira, V. W.(Eds.) *Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces* (pp.79-103). Natal: EDUFRRN.
- Pegado, F. et al (2014). Timing the impact of literacy on visual processing. *PNAS*, 111(49), 5233-5242. Doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.1417347111>
- Pennington (1990); Annotation: the genetics of dyslexia; *Child Psychology and Psychiatry* 31(2). 193-201. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb01561.x>
- Peters, L. Bulthé J., Daniels, N., Op de Beeck, H., & De Smedt, B. (2018); Dyscalculia and dyslexia: Different behavioral, yet similar brain active profiles during arithmetic. *Neuroimage Clinical*, 18, 663-663-674. Doi :10.1016/j.nicl.2018.03.003
- Pinho, R. (2017). *Intervenção precoce e práticas inclusivas: o olhar de educadores de infância que implementam o modelo pedagógico do movimento da escola moderna. II Congresso Internacional de direitos humanos e escola inclusiva: Múltiplos olhares; Algarve, Portugal: Escola Superior de Educação e Comunicação*
- Pinto, C.(2012). *O dia-a-dia da dislexia na sala de aula, Os conhecimentos dos professores do 1ºCiclo sobre alunos disléxicos*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Pinto, P. & Lopes, J. (2017). Literacia pré-escolar e desempenho na leitura na instrução primária. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(4), 1-9. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e324210>

- Prata, S. O. (2018). O envolvimento da família no desenvolvimento de competências em crianças com dificuldades de leitura. Tese de mestrado em Ciências da Educação - área de especialização em Educação Especial. Porto, Portugal: Escola Superior de Paula Frassinetti
- Ramus, F. (2013). Neuroimaging sheds new light on the phonological deficit in dyslexia. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 274-275. Doi: 10.1016/j.tics.2014.01.009.
- Raskind, W.; Hsu, L.; Berninger, V.; Thomson, J. & Wijsman, E. (2000). Familial aggregation of dyslexia phenotypes. *Behavior Genetics*, 30(5), 385-396
- Rego, G., Magalhães, A., Costa, B., Lima, B. & Moura, A. (2017). Carta Educativa Porto. Porto, Portugal: Centro de Estudos e Desenvolvimento Regional e Urbano. Disponível em: <http://www.cm-porto.pt/assets/misc/documentos/Educacao/CARTA%20EDUCATIVA%20DO%20ORTO.pdf>
- Riddick, B. (1996). Living with Dyslexia. *Dyslexia, An International Journal of Research and Practice*, 5(3), 179-180. Doi: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(199909\)5:3<179::AID-DYS140>3.0.CO;2-%23](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199909)5:3<179::AID-DYS140>3.0.CO;2-%23)
- Rodrigues, M. (coord) (2018). *Aprender a Ler e Escrever em Portugal*. Fórum Estatístico-DGEEC. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação e Fórum das Políticas Públicas.
- Rotta, N. T. & Pedroso, F. S. (2006); *Transtornos da linguagem escrita: dislexia*. In: Rotta, N. T. & Pedroso, F. S. *Transtornos de aprendizagem: aspetos neurobiológicos e multidisciplinares*. Porto Alegre, Brasil: Artmed
- Ruivo, I. (2009). João de Deus: Método de leitura com sentido. *Atas do VI encontro nacional (IV internacional) de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração*, 1-14. Braga, Portugal: Universidade do Minho
- Sá, C. M. (2015). Literacia emergente e passagem da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, 0(20), 84-95. Doi: <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol20.152>
- Santos, M. T. M. & Navas A. L. (2002); *Distúrbios de leitura e escrita, Teoria e Prática*; Tamboré, Brasil: Manole
- Scerri, T. & Schulte-Körne, G. (2010); Genetics of developmental dyslexia. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(3), 179-197. Doi: 10.1007/s00787-009-0081-0
- Schumacher, J.; Hoffmann, P.; Schmäl, C.; Schulte-Körne, G. & Nöthen, M. (2007). Genetics of dyslexia: the evolving landscape. *Journal of Medical Genetics*, 44(5), 289-297

- Seabra, F. I. B. (2010). Ensino Básico: Repercussões da organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação. Tese de doutoramento em Educação, área de conhecimento em desenvolvimento curricular. Minho, Portugal: Universidade do Minho
- Serra, H.; Nunes, G. & Santos, C. (2005). *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem – Pistas para uma Educação Interventiva*. Porto, Portugal: Edições Asa
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia*; Porto, Portugal: Porto Editora
- Sherman, G. & Cohen, C. (2007). Neuroanatomia da dislexia através da lente da diversidade cerebral. Disponível em:
<http://www.dislexia.com.br/download/NEUROANATOMIA%20%20DA%20%20DISLEXIA.pdf>
- Silva, A. C. (2003). Até à descoberta do princípio alfabético. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian
- Silva, A. V. (2015). Histórias Felizes: Exemplos de intervenção em dislexia. Trabalho realizado para o Seminário de Projeto de Pós-Graduação em Educação Especial. Porto, Portugal: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Silva, C. & Capellini, S. A. (2015). Eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de tisco para a dislexia. *Revista CEFAC*, 17(6), 1827-1837. doi:
<https://doi.org/10.1590/1982-021620151760215>
- Sim-Sim, I. (2006); *Ler e Ensinar a Ler*; Porto.: ASA Editores
- Smith, S. et al (1991). Screening for multiple genes influencing dyslexia. *Reading and Writing An Interdisciplinary Journal*, 3(3/4), 285-298
- Snowling, M. J. (2004); *Dislexia*; 2ª Edição; Brasil: Editora Santos Livraria
- Snowling, M. & Stackhouse, J.(2004). *Dislexia, Fala e Linguagem*. São Paulo, Brasil: Artmed Editora
- Souza, C. A.; Escarce, A. G. & Lemos, S. M. A.(2019). Competência leitora de palavras e pseudopalavras, desempenho escolar e habilidades auditivas em escolares do ensino fundamental. *Audiology, Communication Research*, 24. Doi:
<https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2018>
- Sucena, A. (2019). PPALP- Centro de investigação e intervenção na leitura (CIIL). *Relatório 2016-2019, Escolas e comunidades tecendo políticas educativas com base em evidências*. Lisboa, Portugal: PNPSE/DGE

- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir?. *Revista Portuguesa Clínica Geral*, 20(6), 713-730. doi: <http://dx.doi.org/10.32385/rpmgf.v20i6.10097>
- Teles, P. (2011). Dislexia, Método Fonomímico Paula Teles. Lisboa, Portugal: Distem
- 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, 45-56
- Verdasca (coord) (2019), Relatório PNPSE 2016-1018: Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em evidências; 1ªEdição. Ministério da Educação. Lisboa, Portugal: PNPSE/DGE
- Viana, F. L.; Ribeiro, I. S. & Santos, V. D. A. M. (2007). Desempenho em leitura em função do método, Um estudo longitudinal. *Revista Psicologia, Teoria, Investigação e Prática*. 12(2), 261-270
- Viana, F. L.; Ribeiro, I. S. & Santos, V. D. A. M. (2007). Desempenho em leitura em função do método: um estudo longitudinal. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 12(2), 261-270.
- Vieira, M. (2010). Intervenção pedagógica, específica e diferenciada, nas crianças com dislexia das E. B. 1 do Concelho de Matosinhos. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Porto, Portugal: Universidade Portucalense
- Vilelas, J. (2017). Investigação, O processo de construção do conhecimento. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo
- Williams, J. & O'Donovan, M. (2006). The genetics of developmental dyslexia. *European Journal of Human Genetics*, 14(6), 681-689. Doi: 10.1038/sj.ejhg.5201575
- Yıldız, M.; Yildirim, K; Ates, S. & Rasinski, T. (2012). Perceptions of Turkish Parentes with children identified as dyslexiac about the problems that they and their children experience. *Journal Reading Psychology*, 33, 399-422. Doi: <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.515907>
- Zerafa, E. (2015). Helping Children with Dyscalculia: A Teaching Programme with three Primary School Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1178-1182. Doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.516

ANEXOS

Anexo 1- Questionário

11/11/2020

Hereditariedade em dislexia

Hereditariedade em dislexia

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial, realizada na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Os resultados obtidos destinam-se apenas a fins académicos.

O questionário é anónimo e todas as suas informações são sigilosas.

As respostas dos inquiridos representam somente a sua opinião individual e, por isso, não existem respostas certas ou erradas. Assim, solicitamos-lhe que responda, de forma sincera e espontânea, a todas as questões. Na maioria delas terá apenas que assinalar com uma cruz, porém, haverá outras, em que poderá indicar várias respostas.

Caso tenha dois ou mais filhos disléxicos, preencha o inquérito com informações do primeiro filho a obter diagnóstico.

Obrigada pela sua colaboração.

***Obrigatório**

1. Em relação ao caso indique: *

Marcar apenas uma oval.

É mãe.

É pai.

Primeiro filho disléxico

2. Género *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

3. Idade do filho *

Marcar apenas uma oval.

- 6-9 anos
 10-12 anos
 13-15 anos

4. Escolaridade *

Marcar apenas uma oval.

- 1º Ciclo
 2º Ciclo
 3º Ciclo

5. Tem mais filhos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

6. Algum dos seus outros filhos tem dislexia?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

História da criança disléxica

Glossário:
DAE-Dificuldades de Aprendizagem Específicas
PAE-Perturbações de Aprendizagem Específicas
DAE = PAE

7. Q1-Que Perturbações de Aprendizagem Específica tem o seu filho? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Dislexia - Perturbação da aprendizagem específica da leitura (DSM-V,2014)
- Disortografia - Perturbação da aprendizagem específica da expressão escrita (DSM-V,2014)
- Disgrafia - Perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado (Torres & Fernández, 2001).
- Discalculia - Perturbação da aprendizagem específica do cálculo (DSM-V,2014)

8. Q2-Em que fase escolar percebeu que ele tinha dificuldades? *

Marcar apenas uma oval.

- Pré-escolar
- 1º Ciclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo

9. Q3-Em que ano escolar estava o seu filho quando fez diagnóstico? *

Marcar apenas uma oval.

- Pré-escolar
- 1º Ano
- 2º Ano
- 3º Ano
- 4º Ano
- 5º Ano
- 6º Ano
- 7º Ano
- 8º Ano
- 9º Ano

10. Q4-O seu filho fez terapia da fala? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Q5-O seu filho fez intervenção precoce? (intervenção antes dos 6 anos) *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. Q6-Quando iniciou a intervenção em dislexia? *

Marcar apenas uma oval.

1º Ano

2º Ano

3º Ano

4º Ano

5º Ano

6º Ano

7º Ano

8º Ano

9º Ano

13. Q7-Que aspetos emocionais e comportamentais apresentava o seu filho? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Depressão
- Ansiedade
- Baixa auto estima
- Desmotivação
- Falta de atenção
- Hiperatividade
- Agressão
- Nenhum

14. Q8-A nível escolar, que características apresentava o seu filho? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Baixa motivação
- Fraco desempenho escolar
- Dificil relação com os colegas
- Frustração
- Falta de confiança
- Insegurança
- Forte sensibilidade à crítica

15. Q9-Alguma vez o seu filho se sentiu: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Indesejado
- Rejeitado
- Diferente
- Desiludido
- Burro

Atitudes dos pais para com o filho
disléxico

Glossário:
DAE-Dificuldades de Aprendizagem Específicas
PAE-Perturbações de Aprendizagem
Específicas
DAE = PAE

16. Q1-Quem percebeu que o seu filho tinha dificuldades de aprendizagem específicas? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- O pai
- A mãe
- O(a) professor(a)
- O centro de estudos
- Outro familiar
- Outro

17. Q2-Quando colocou a hipótese do seu filho ter DAE/PAE onde procurou ajuda? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Na escola
- No médico de família
- No pediatra
- No terapeuta da fala
- Em serviço especializado
- No psicólogo
- Noutra entidade

18. Q3-Ganhou mais consciência das dificuldades do seu filho depois dele ser diagnosticado com dislexia? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

19. Q4-Considera que as suas habilitações académicas influenciaram a perceção das dificuldades do seu filho? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

20. Q5-Qual o tipo de apoio que a escola do seu filho deu perante as dificuldades escolares? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Diagnóstico
 Apoio aos conteúdos disciplinares
 Apoio com o Professor de Educação Especial
 Integração no Decreto Lei nº54/2018 (antes D.L.nº3/2008)
 Nenhum

21. Q6-Qual o tipo de relação que mantém com a escola do seu filho? *

Marcar apenas uma oval.

- Diálogo
 Pressão

22. Q7-Costuma estudar com o seu filho? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
 Raramente
 Diariamente
 Para os testes

23. Q8-Que tipo de apoios tem o seu filho? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Na escola
- Serviço especializado
- Centro de estudos
- Explicador(a)
- Apoio dos pais em casa

24. Q9-Como apoia o seu filho em casa? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Faz com ele os trabalhos de casa
- Realiza tarefas de leitura e de escrita, além dos da escola
- Lê livros lúdicos
- Lê receitas
- Escreve cartas a familiares, ao Pai Natal, aos amigos, convites, etc.
- Escreve recados, receitas, listas, etc.
- Jogos linguísticos, como rimas, provérbios, trava-línguas, etc.
- Outros

25. Q10-O seu filho pratica alguma atividade extra que o ajude nas características desta perturbação? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Música
- Dança
- Desporto
- Ateliers de pinturas
- Teatro
- Outro

26. Q11-Está preocupado com o futuro do seu filho dado o seu diagnóstico? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

27. Q12-A dislexia do seu filho teve impacto na sua vida a nível: *

Marcar tudo o que for aplicável.

Social

Familiar

Económico

Pessoal

Emocional

Escolar

História parental escolar

Glossário:
DAE-Dificuldades de Aprendizagem Específicas
PAE-Perturbações de Aprendizagem Específicas
DAE = PAE

28. Q1-Quais as habilitações académicas da mãe? *

Marcar apenas uma oval.

4º Ano

6º Ano

9º Ano

12º Ano

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

29. Q2-Quais as habilitações académicas do pai? *

Marcar apenas uma oval.

- 4º Ano
- 6º Ano
- 9º Ano
- 12º Ano
- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento

30. Q3-Qual a profissão da mãe? *

31. Q4-Qual a profissão do pai? *

32. Q5-No seu próprio percurso escolar teve Dificuldades de Aprendizagem Específicas? Em que domínios? Se sim, responda.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Dificuldades na leitura
- Leitura lenta
- Dificuldades na escrita
- Escrita com erros
- Troca sons/letras quando lia/escrevia
- Troca de palavras na leitura
- Dificuldades em lembrar-se de algumas palavras
- Falta de apreço pela leitura
- Receio de escrever

33. Q6-Teve dificuldades na aprendizagem da leitura/escrita? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

34. Q6.1-Se teve dificuldades responda: Foram as suas dificuldades que o levaram a ter uma maior atenção para com o seu filho?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

35. Q6.2-Se não teve dificuldades responda:

Marcar tudo o que for aplicável.

- Foi por comparação com os colegas do seu filho que percebeu que ele/ela tinha dificuldades?
- Foi por comparação com os outros filhos que percebeu que ele/ela tinha dificuldades?
- Outro

36. Q7-Revê-se em alguma das dificuldades do seu filho? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Dislexia - Perturbação da aprendizagem específica da leitura (DSM-V,2014)
- Disortografia - Perturbação da aprendizagem específica da expressão escrita (DSM-V,2014)
- Disgrafia - Perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado (Torres & Fernández, 2001).
- Discalculia - Perturbação da aprendizagem específica do cálculo (DSM-V,2014)
- Nenhuma

37. Q8-Tem diagnóstico em dislexia? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

38. Q9-Mas revê-se nas características desta perturbação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

39. Q10-Enquanto estudante, teve alguma retenção? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

40. Q11-As suas dificuldades de leitura e escrita:

Marcar tudo o que for aplicável.

- Pertubaram as suas expectativas futuras
- Originaram problemas emocionais
- Geraram comportamentos desadequados
- Fomentaram-lhe outros hábitos de trabalho positivos
- Levaram-no(a) a ter outras ferramentas de aprendizagem
- Trouxeram-lhe outras características positivas, como a resiliência
- Outros

41. Q11.1-Se respondeu "outros" na pergunta anterior: Indique que outras consequências geraram essas dificuldades.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários