



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

A Criança Disléxica e a Escola

Florabela Lopes Ribeiro

Porto

2 de Dezembro de 2008



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Pós - Graduação em Educação Especial

A Criança Disléxica e a Escola

Florabela Lopes Ribeiro

Orientador: Professora Doutora Helena Serra

Porto

2 de Dezembro de 2008

*Aos meus Pais e Irmão que são os
pilares da minha vida...*

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Helena Serra na dupla qualidade de professora e orientadora, pelos saberes transmitidos, pela sua disponibilidade e compreensão ao longo deste estudo.

A todos os professores do Curso da Pós-Graduação pela influência exercida sobre o meu crescimento e formação em termos académicos e pessoais.

Às minhas amigas Cristina, Diana, Nandinha e Sofia que me apoiam e acompanham de perto o meu percurso pessoal e profissional.

Ao Zé pelo encorajamento, apoio emocional e compreensão pelos momentos em que estive mais ausente.

Às pessoas que passaram e ficaram na minha vida...

RESUMO

Desde há muito tempo, que nós professores, enfrentamos o dilema de certos alunos com níveis de inteligência normais ou até, em muitos casos, acima da média, que não tendo carências de tipo sociocultural, distúrbios emocionais e tendo um desenvolvimento normal nas outras áreas, evidenciam problemas específicos de leitura e de escrita, acompanhando-os pelos vários graus de ensino.

A escola e os seus professores muitas vezes não se apercebem da natureza deste problema e, por não os tomarem em linha de conta na fase inicial, ou por não terem sido sensibilizados na sua formação, tendem a não intervir da forma mais correcta.

A criança disléxica não é deficiente, apenas aprende num ritmo diferente como tal, precisa que a escola adeque as suas práticas educativas tendo em conta as suas características e especificidades.

O papel do professor e da escola pode ser um factor decisivo para a diminuição do insucesso dos alunos, a nível da leitura e da escrita, se estiver informado e formado nesta temática.

Face ao exposto, pretende-se com esta pesquisa aprofundar conhecimentos sobre a temática dislexia e ainda, saber se os professores estão sensibilizados para identificar/diagnosticar e intervir em crianças com esta problemática, utilizando no contexto da sala de aula, práticas educativas inclusivas.

Palavras-Chave: Dislexia, identificação, formação, intervenção, práticas educativas inclusivas

ABSTRACT

For many years we, as teachers, have faced the dilemma of pupils with average intelligence level – some are even far brighter than average - who have writing and reading disabilities that persist throughout the years. These pupils show specific reading and writing difficulties which aren't due either to any sociocultural factors or any emotional disturbance and in other areas they may have an average development.

Schools and teachers don't understand the nature of this problem. Difficulties aren't addressed in the early grades, either because there isn't suitable intervention or teachers lack training.

Children with dyslexia are often labelled as mentally retarded. The truth is they just need a little more time and do things at their own pace. Therefore, schools should adapt their educational practices bearing in mind that each dyslexic is different, with different characteristics and needs.

Schools and teachers play key role in helping dyslexics achieve in school and life, but they must be aware of and trained in this field.

Thus, the aim of this research is to deepen the knowledge of dyslexia and to understand whether teachers have sensitivity and awareness of to identify, assess and intervene into dyslexic pupils by using inclusive practices in classroom environment.

ÍNDICE

Introdução.....	12
Enquadramento Teórico	
Capítulo 1 – Abordagem às dificuldades de aprendizagem	15
1.1 Definição do conceito.....	15
1.2 Etiologia das dificuldades de aprendizagem	18
1.3 Características associadas às crianças com dificuldades de aprendizagem...	21
Capítulo 2 – Dislexia: Conceito e definições	26
2.1 Abordagem histórica da evolução do conceito de dislexia.....	26
2.2 Definição de dislexia	29
2.3 Tipos e subtipos de dislexia.....	31
2.3.1 Disortografia.....	32
2.3.2 Disgrafia	35
2.3.3 Discalculia	38
Capítulo 3 – Dislexia: Identificação e caracterização	40
3.1 Como diagnosticar uma criança disléxica	40
3.2 Indicadores de dificuldades específicas de aprendizagem	44
3.3 Algumas estratégias a utilizar com crianças disléxicas	49
Capítulo 4 – Práticas educativas inclusivas versus diferenciação	52
4.1 Formação inicial de professores	52
4.1.1 Formação em educação especial.....	53
4.2 O sistema educativo face à criança disléxica.....	55
4.2.1 Apoio educativo.....	57
Enquadramento Empírico	
Capítulo 5 – Metodologia de investigação	64
5.1 Enquadramento conceptual e objectivos de investigação.....	64

5.2 Metodologia de investigação	66
5.3 Amostra	67
5.4 Instrumentos	68
5.5 Procedimentos	69
Considerações finais	72
Referências bibliográficas	75
Anexos	81

LISTA DE ABREVIATURAS

AID – Associação Internacional de Dislexia

APDIS – Associação Portuguesa de Dislexia

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DEA – Dificuldades Específicas de Aprendizagem

FAQ – Frequently Asked Questions (perguntas mais frequentes)

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Desempenhos das crianças – 4 a 6 anos	44
Quadro II – Desempenhos das crianças – 6 a 9 anos.....	45
Quadro III – Desempenhos das crianças – 9 a 10 anos	47
Quadro IV – Inquérito por questionário.....	70

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

Kant

Este projecto de investigação constitui, antes de mais um desafio pessoal, apesar de se encontrar num contexto académico. Tem como objectivo específico a finalização da Pós-Graduação em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

As crianças são capazes de uma aprendizagem extraordinária, nascidas num mundo estranho começam imediatamente a aprender a compreender e mais tarde a expressarem-se através da linguagem. No momento oportuno, cada criança desenvolve de uma forma original a leitura e a escrita e, embora estas actividades sejam complexas e abstractas, poderão evoluir rápida e confiantemente se obtiverem o auxílio indispensável.

É amplamente sabido que a aquisição da competência da leitura é condicionante essencial de toda a aprendizagem futura. Daí a mais justificada relevância atribuída pela escola ao ensino da referida habilidade.

Para quem lê e escreve fluentemente uma língua, torna-se difícil imaginar haver pessoas para quem a aprendizagem da leitura é um processo moroso e cheio de obstáculos.

A dislexia, além das suas implicações no domínio estrito da aprendizagem escolar, pode também ter consequências negativas noutras áreas, nomeadamente na percepção de competências, na auto-estima, na relação com os outros e nos problemas de comportamento.

As dificuldades na leitura e na escrita podem gerar um ciclo vicioso, de efeitos negativos no desenvolvimento global do indivíduo e na sua adaptação à vida adulta, pelo que se torna essencial uma abordagem mais específica deste problema a todos o que directa ou indirectamente se confrontam com ele.

Na realidade escolar, estas crianças acabam na maior parte dos casos, por não ser devidamente acompanhadas, não lhes dando assim a oportunidade de potencializar os seus conhecimentos. Os professores carecem de formação específica para que possam identificar e intervir junto das crianças disléxicas.

O estudo desenvolvido é apresentado em duas partes distintas. A parte I visa o enquadramento geral da problemática em estudo e é constituído por quatro pontos.

O ponto 1 apresenta uma abordagem ao tema Dificuldades de Aprendizagem onde se faz uma breve abordagem ao conceito, à sua etiologia e às suas causas.

No ponto 2 aborda-se o tema fulcral do nosso estudo, isto é, a Dislexia. Começa-se por fazer uma abordagem à evolução histórica do conceito, de seguida focamo-nos no conceito em si, para de seguida falarmos dos tipos e sub-tipos de dislexia.

O ponto 3 debruça-se sobre a identificação e caracterização das crianças com dislexia, bem como possíveis estratégias a utilizar com estas crianças. Por fim, no ponto 4 reflecte-se sobre as práticas educativas inclusivas, em especial na formação de professores e no sistema educativo face à criança disléxica.

Estes pontos integram o que consideramos essencial para a revisão da literatura feita acerca da problemática.

A parte II corresponde à apresentação do enquadramento empírico, e é constituído por um ponto onde focamos os procedimentos metodológicos adoptados para realizar este estudo.

Finalmente nas considerações finais, tenta-se dar conta dos aspectos mais relevantes do percurso realizado, bem como uma reflexão sobre o tema e a que nos propusemos abordar.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – ABORDAGEM ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

1.1 DEFINIÇÃO DO CONCEITO

A expressão «Dificuldades de Aprendizagem» surgiu da necessidade de identificar um vasto grupo de crianças que embora não apresentasse qualquer tipo de deficiência, apresenta problemas de aprendizagem em algumas áreas específicas.

Embora este campo tenha experimentado bastantes progressos, continua no entanto, a subsistir uma grande controvérsia em alguns aspectos, pelo que, os teóricos não apresentam plena concordância quanto à sua definição, etiologia, avaliação e mesmo intervenção.

Foi a partir dos anos 60 que se deu um maior ênfase ao estudo das D.A.. Têm sido várias as definições publicadas e vários têm sido os investigadores que se têm debruçado sobre tal problemática, como Kirk, Alfred Strauss, Albert Myklebust, Vítor da Fonseca entre outros. Diferentes classes profissionais têm estudado o problema, motivado por interesses inerentes ao seu campo de actuação, nomeadamente médicos, neurologistas e psiquiatras, que têm focado a sua atenção sobre a relação entre lesões cerebrais e perturbações ao nível da linguagem e de processos perceptivo-motores

Psicólogos, professores, pais e investigadores têm demonstrado preocupação relativamente ao grupo de crianças que apresentam ao longo do seu percurso escolar dificuldades em atingir os objectivos propostos pelo sistema educativo, ao nível da escolaridade básica.

Nos últimos anos a investigação no campo das D.A. têm tido um grande incremento, continuando, no entanto, a ser uma área bastante controversa. Apesar das inúmeras investigações realizadas neste campo, continuam ainda, por esclarecer algumas questões básicas quando se pretende actuar na resolução dos problemas de aprendizagem.

O termo D.A. foi, segundo Correia (1991), utilizado pela primeira vez por Kirk em 1962. Este autor define Dificuldades de Aprendizagem como “um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento, e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos”.

Por seu lado Myklebust (1963) dá outro enfoque às D.A. para incluir os défices na aprendizagem em qualquer idade e que são essencialmente causadas por desvios no sistema nervoso central e que não são devidas ou provocadas por deficiência mental, privação sensorial ou por factores psicogenéticos.

De todas as definições existentes, a que recebe ainda maior consenso é a que consta na Lei Pública Americana, *P.L. 94 – 142*, (citado por Correia, 1997), que é a seguinte:

“Dificuldades de aprendizagem específica significa uma perturbação num ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou na utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas”.

Embora a definição da Lei Pública Americana seja a mais aceitável, falta-lhe ainda segundo Correia (1991), especificidade que a torne numa definição operacional satisfatória.

A Review of Education Research reuniu a opinião de quinze investigadores e chegou às seguintes conclusões:

- 1 – As Dificuldades de Aprendizagem constituem um ou mais défices nos processos essenciais de aprendizagem que necessitam de técnicas especiais de educação (definição por défice);
- 2 – As crianças com D.A. apresentam discrepâncias entre o nível de realização esperado e o atingido em linguagem falada, escrita, na leitura e na matemática (definição por discrepância);

3 – As D.A. não são devidas a deficiências sensoriais, motoras, intelectuais, emocionais ou falta de oportunidade de aprendizagem (definição por exclusão).

Por sua vez, na opinião de Garcia (1998) e de Fonseca (2004), apesar de haver muitas definições de D.A., avançadas por muitos investigadores e academias reconhecidas a nível internacional, a que parece reunir mais consenso é a definição do Comité Nacional Americano de Dificuldades de Aprendizagem (National Joint Committee of Learning Disabilities – NJCLD – 1988)

“Dificuldades de Aprendizagem é uma expressão genérica que refere um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e da matemática. Tais desordens são intrínsecas, no indivíduo presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso que pode ocorrer e manifestar-se durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na atenção, na percepção e na interacção social podem coexistir com DA. Apesar de as DA ocorrerem com outras deficiências (ex.: deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio socioemocional) ou com influências extrínsecas (ex.: diferenças culturais, insuficiente ou inadequada instrução pedagógica), elas não são o resultado de tais condições:”

Verificamos que cada definição apresenta aspectos particulares do problema, o que torna pouco possível sintetizá-los numa única definição que englobe os tão diversificados aspectos com que as D.A. se mascaram.

No sistema de ensino português, não existe uma definição conceptual ou operacional de D.A.. Estas não são sequer oficialmente reconhecidas como uma categoria no universo das NEE e os alunos que as apresentam encontram-se perdidos entre o sistemas de ensino dito regular e o especial. Ficam assim, estes alunos dependentes de iniciativas individuais, partindo-se de perspectivas diferentes, e mesmo antagónicas, sobre o que serão as D.A..

1.2 ETIOLOGIA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Embora o termo Dificuldades de Aprendizagem seja relativamente novo, a existência em crianças e adultos é tão antigo como a própria humanidade. Dada a variedade de manifestações que se incluem neste termo, a opinião mais generalizada é a de que existem múltiplas causas para explicar a sua origem, no entanto, o mais provável é que na maior parte dos casos a etiologia seja desconhecida ou então muito difusa.

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

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

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

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

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

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

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

Não é possível atribuir, exclusivamente a uma causa, a origem das dificuldades de aprendizagem. A investigação sugere uma vasta gama de causas possíveis, as quais normalmente se combinam, interligando factores orgânicos e ambientais, coexistindo assim, no mesmo indivíduo, síndromes múltiplos, compreendendo um conjunto de desordens de etiologias diversas.

Ao longo da nossa pesquisa bibliográfica outras teorias, pudemos constatar, cada uma das quais, enfatizando determinados aspectos designadamente: causas orgânicas (processos neurológicos danificados); causas ambientais (condições externas) e causas educacionais (atraso de maturação, estilos cognitivos).

No campo das causas orgânicas, incluem-se os factores hereditários e as irregularidades bioquímicas. Alguns exemplos de agentes ou factores orgânicos causais são os factores pré-natais (diabetes, toxoplasmose, rubéola, anemias, efermidade da tiróide); factores peri-natais (anoxia, partos prolongados e difíceis), factores pós-natais (traumatismo craniano, tumores, meningites, encefalites ou febres muito altas).

Existem vários estudos (Denokla, Silver e Ingram, citados por Correia, 2003) que sugerem que alguns tipos de dificuldades de aprendizagem específicas, nomeadamente desordens específicas de leitura, como a dislexia, são de origem genética, isto é, existiam ao longo de várias gerações e mesmo entre muitos membros de uma família, identificando-se-lhe padrões genéticos semelhantes.

Os defensores das causas orgânicas acreditam que as D.A. são causadas predominantemente por lesões cerebrais. Baseiam-se fundamentalmente em estudos relacionados com distúrbios da linguagem, que se provaram estar relacionados com danos no hemisfério esquerdo do cérebro, mais precisamente na “área de Broca” (Luria, citado por Correia, 2003). Reforçando esta ideia Watson, citado por Correia (2003) demonstra que a dislexia se relacionava com lesões no lobo parietal esquerdo as quais teriam ainda, como já referimos, alguma carga hereditária.

Outros autores defendem que há vários factores ambientais que contribuem para o aparecimento das D.A., considerando-as como “forças, condições ou estímulos externos que colidem com a criança afectando-lhe a capacidade escolar” (Correia, 2003). Os factores mais característicos que, de uma forma ou de outra, podem impedir a criança de aprender até ao limite do seu potencial são: a malnutrição e a estimulação insuficiente, a motivação e as diferenças sócio-culturais, o clima emocional adverso, os tóxicos ambientais e o ensino inadequado.

Também alguns autores tomam em consideração as realidades educativas escolares, em particular as questões pedagógicas. Um ensino inadequado pode agravar as dificuldades de aprendizagem e conduzir ao insucesso escolar, sendo prioritário a flexibilização curricular e a individualização do ensino. Se quisermos, não podendo ser assumido como causa primeira, podemos dizer que pode agravar as dificuldades de aprendizagem.

Existem muitas e diversificadas teorias etiológicas, todas elas com aspectos válidos que importa consolidar, embora nem sempre consensual entre os diversos autores.

1.3 CARACTERÍSTICAS ASSOCIADAS ÀS CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

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

As crianças com Dificuldades de Aprendizagem, para além de demonstrarem dificuldade nas áreas académicas, traduzidas em problemas ao nível de diferentes domínios (expressão e compreensão oral, expressão e compreensão escrita, leitura, cálculo matemático, entre outros), apresentam outras características, que parecem ser mais comuns neste grupo do que nas crianças sem dificuldades, tais como problemas de memória, problemas perceptivos e problemas linguísticos. Contudo, nem todas as crianças com D.A. exibem essas características, pelo que não são consideradas necessárias para a realização do diagnóstico.

Correia (1997), agrupa e sistematiza em três tipos diferenciados o vasto conjunto de características apontadas:

- a) Discrepância académica ou escolar;
- b) Problemas cognitivos;
- c) Problemas sócio-emocionais.

Seguindo basicamente os critérios deste autor, faremos seguidamente referência a cada um dos três tipos de características das Dificuldades de Aprendizagem.

a) Discrepância académica ou escolar

Entende-se que um aluno sofra de discrepância académica ou escolar quando esse aluno não alcança resultados relativos quer à sua idade quer às suas capacidades.

Segundo Correia (1991), fazendo referência à identificação de Dificuldades de Aprendizagem, o aluno que apresenta esta problemática é identificado com base numa discrepância entre aquilo que realizou e aquilo que devia ter realizado

Fonseca (1985), reforça a mesma ideia referindo que se trata de crianças que aprendem de uma forma diferente, apresentando uma discrepância entre a prestação

actual e o potencial esperado, possuindo um potencial normal que não é realizado em termos de aproveitamento escolar.

Parece poder dizer-se que haverá discrepância quando o potencial intelectual da criança difere significativamente do seu desempenho académico ou linguístico, isto é, existe nestas crianças uma notória deficiência no aproveitamento das actividades de aprendizagem escolar.

A criança com Dificuldades de Aprendizagem apresenta um rendimento escolar muito baixo quando comparado com o seu nível mental e com o desempenho noutras áreas de aprendizagem onde não interfere a dificuldade.

b) Problemas cognitivos

A cognição diz respeito aos processos pelos quais a criança percebe, elabora e comunica a informação para se adaptar e interagir, como refere Fonseca (2004). A cognição permite o processamento de informação, jogando com a sua interiorização, representação e operação, cuja auto-regulação se transforma no pilar básico da adaptabilidade e da aprendizagem. Os problemas cognitivos têm a ver com os processos psicológicos básicos, nomeadamente a atenção, memória, problemas perceptivos, problemas ao nível da actividade motora e psicomotora.

- ***Problemas de atenção:***

As crianças com D.A. dispersam-se com muita frequência, porque são atraídas por sinais distrácteis, não tornando assim possível o processo de selecção da informação necessária à aprendizagem. Normalmente os problemas de selecção surgem quando dois ou mais estímulos estão em presença, visto que perturbam estas crianças tanto ao nível auditivo como visual.

A atenção depende de várias variáveis como a motivação, a hiperactividade, a impulsividade, a presença de estímulos simultâneos, o grau de dificuldade da tarefa, o tipo de reforço, etc..

Para Fonseca (1985), as crianças com problemas de atenção apresentam dificuldades de focar e fixar atenção, são desatentas e distraídas, muito irritáveis, que dispersam a sua atenção muito rapidamente ou concentram a sua atenção em estímulos supérfluos à aprendizagem, fixando a atenção em pormenores irrelevantes para as situações de aprendizagem.

É necessário renovar e inovar os materiais didáticos e a apresentação de estímulos para otimizar os níveis de atenção que normalmente se encontram alterados na maioria das crianças com Dificuldades de Aprendizagem.

- ***Problemas de memória:***

Sendo a memória entendida como habilidade para codificar, processar e guardar informação a que se esteve exposto, constitui o processo de reconhecimento e de relembrança do que foi aprendido e retido, por isso Mercer (1994) e Fonseca (1985), sugeriram que a memória e a aprendizagem são indissociáveis.

Os indivíduos podem falhar na leitura, por não conseguirem associar os sons das vogais e das consoantes com os símbolos escritos e sentir dificuldade em memorizar as operações matemáticas de adição, subtração, multiplicação e divisão.

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

No que concerne à memória motora esta envolve o armazenamento, retenção e reprodução de padrões ou sequências de movimentos. Podem assim mostrar dificuldades em aprender habilidades como vestir, despir, atar sapatos, dançar, entre outras habilidades.

Relativamente à memória auditiva, esta pode levar a que as crianças sintam dificuldades na identificação de barulhos e sons que já foram ouvidos antes, no associar significado às palavras ou nomes.

A característica das crianças com D.A. de se esquecerem com muita facilidade, pode ter a sua explicação não só em termos de atenção e motivação, mas também ao nível de processamento de informação. A memória é um dispositivo chave estruturante e estruturador de várias funções cognitivas invariantes da aprendizagem.

- ***Problemas perceptivos:***

São considerados por vários autores como uma característica associada às crianças com Dificuldades de Aprendizagem. Para Fonseca (1985), os problemas perceptivos, quer na área visual, quer na auditiva, traduzem-se por dificuldades de identificar semelhanças, problemas de interpretação de sensações, confusões espaciais, dificuldades na cópia, inversão de figuras e letras. É óbvio que os problemas

perceptivos se reflectem em problemas cognitivos que se expressam por dificuldades de adaptação à realidade.

Para Martín (1994), os problemas de percepção mais frequentes situam-se ao nível da (o):

– Percepção das formas, porque quase todas as actividades escolares requerem do sujeito uma boa capacidade de discriminação de formas;

– Percepção do espaço, pois um individuo que apresente este tipo de transtorno tem problemas com a percepção relativa dos estímulos visuais que percebe (por ex: b/d, p/q, b/p, etc.)

– Complexo visual, que se refere a um transtorno na capacidade para perceber uma forma a partir de alguns indícios ou estímulos da mesma e que se traduz em repetições, lentidão, etc., as quais, por sua vez, determinam cansaço, moleza e fadiga do indivíduo.

- ***Problemas ao nível da actividade motora e psicomotora***

De acordo com Fonseca (1985), um potencial psicomotor baixo do indivíduo interfere com as suas aprendizagens escolares, não só porque demonstra a existência de uma organização perceptivo motora insuficiente, como também evoca alterações relevantes no processamento de informação.

Desta forma o mesmo autor sugere que os indivíduos com D.A. apresentem de facto algumas anomalias na organização motora de base (tonicidade, postura, equilíbrio e locomoção) mas apresentam também anomalias na organização psicomotora (lateralização, direcionalidade, imagem do corpo, estruturação espacio temporal e praxias), a qual traduz a organização neuropsicológica que serve de base a todas as aprendizagens humanas.

c) Problemas emocionais ou sócio- emocionais

Mercer (1994), sugere que muitos indivíduos com D.A., frustrados com as suas dificuldades para aprender, actuam de modo disruptivo e adquirem sentimentos negativos de auto conceito e auto-estima.

Na generalidade e de acordo com Martín e Fonseca (1985), os transtornos emocionais mais frequentes e com sua repercussão na aprendizagem escolar são:

- Ansiedade, instabilidade emocional e dependência;
- Tensão nervosa;

- Inquietude e por vezes desobediência;
- Reacções comportamentais bruscas e desconcertantes, por vezes, sem razão aparente;
- Falta de controlo de si mesmo;
- Dificuldade e ajusto à realidade;
- Problemas de comunicação;
- Auto-conceito e auto-estima baixos, com reduzida tolerância à frustração

Depois de uma breve abordagem à definição, etiologia e características das D.A., podemos verificar que os indivíduos com D.A. constituem um grupo heterogéneo e, como tal deve-se ter em linha de conta, a sua singularidade, as suas diferentes características, o seu perfil, para adequadamente seleccionar as medidas educativas de reabilitação mais adequadas às suas dificuldades específicas.

A adaptação do currículo e a criação de programas de reeducação, seleccionando as estratégias mais adequadas ao nível da prontidão do aluno, num ambiente solidário e informado, pode ajudá-lo a realizar-se ao nível mais elevado do seu potencial. Por isso mesmo a problemática das D.A. deve ser abordada numa perspectiva educacional, só assim o diagnóstico ganha sentido e coerência e se pode perspectivar a modificação das práticas educacionais.

Após uma breve abordagem à grande temática das D.A., passamos ao capítulo seguinte, onde abordaremos a desordem mais prevalente de entre todas as que se inserem no espectro das D.A., a *dislexia*, e *por* se tratar do ponto fulcral do nosso estudo.

CAPÍTULO 2 – DISLEXIA: CONCEITO E DEFINIÇÕES

2.1 ABORDAGEM HISTÓRICA DA EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE DISLEXIA

As primeiras referências à dislexia aparecem em 1896, no âmbito da medicina por Morgan, descrevendo um caso clínico de um rapaz que, apesar de inteligente, tinha uma incapacidade absoluta em relação à linguagem escrita, que designou por “cegueira verbal”, isto é, uma disfunção de desenvolvimento que ocorre em crianças saudáveis.

Em 1917, Hinshelwood estudou casos de crianças com sérias dificuldades de aprendizagem de leitura, categorizando este problema como uma “cegueira verbal”, explicava assim esta dificuldade propondo a teoria segundo a qual no cérebro existiriam áreas separadas para diferentes tipos de memória. Em primeiro lugar tínhamos uma memória visual de tipo geral; em segundo, uma memória visual de palavras. A causa da dificuldade para ler estaria num deterioramento do cérebro, de origem congénita, que afectaria a memória visual de palavras, o que produziria na criança, aquilo a que chamou de “cegueira verbal congénita”.

Segundo Samuel Orton (1918), neuro-psiquiatra americano, a dificuldade de ler devia-se a uma disfunção cerebral de origem congénita. Para Orton, esta disfunção cerebral produz-se quando a criança não possui uma adequada dominância hemisférica. Esta dominância é importante porque quando a criança aprende a ler, regista e armazena essa informação nos dois hemisférios. No hemisfério dominante a informação era armazenada de forma ordenada, ao contrário do hemisfério não dominante que armazenava a informação de forma desordenada e confusa, invertida como um espelho.

Para o indivíduo ler correctamente o hemisfério dominante deve anular a informação do hemisfério não dominante, caso isto não aconteça, devido a uma ausência de dominância hemisférica, produzir-se-ão uma série de erros na leitura. Esses poderão ser de várias ordens tais como: omissões, inversões, substituições de sons,

leitura em espelho, etc. Esse conjunto de dificuldades, Orton dominou-as de “estrefossimbolia”, ou seja, de símbolos invertidos.

Segundo Orton, citado por González (1996) essa aparente disfunção na percepção e memória visual caracterizada por entender as letras e as palavras invertidas (*b* por *d* ou *was* por *saw*) era então, a causa da dislexia. Esse distúrbio explicaria também a escrita em espelho.

Na linha de Orton surge também L. Bender para quem os problemas de leitura se devem fundamentalmente a uma maturação lenta, especialmente visuo-motora. Segundo Bender citado por Baroja (1989), a facilidade para a leitura correlacionava-se com a capacidade de discriminar formas, distinguir padrões e orientar-se no espaço. Por isso defendia que a criança disléxica tinha dificuldade na distinção entre pontos e círculos, entre ângulos e curvas uma tendência para inverter as figuras e as letras.

Nos anos 60, foram minimizados os aspectos biológicos da dislexia, atribuindo as dificuldades na leitura a problemas emocionais, afetivos e imaturidade.

Em 1968 a Federação Mundial de Neurologia utiliza pela primeira vez a expressão «dislexia do desenvolvimento», definindo-a como «um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar das crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas».

Em 1970 Luria estuda a dislexia através das investigações sobre a «afasia traumática». Para Luria citado por Baroja (1989) a dislexia trata-se de uma lesão da área occipital (onde se encontra o campo da leitura) que provoca um síndrome de dislexia. Este autor subdivide o termo dislexia em: «dislexia literal», que consiste em confundir as formas das letras isoladas e «dislexia verbal ou simultânea», em que a criança não é capaz de integrar as letras dentro das palavras.

Em 1994, o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM IV, inclui a dislexia nas perturbações de aprendizagem, utiliza a denominação «perturbação da leitura e da escrita», estabelecendo os seguintes critérios de diagnóstico:

1. O rendimento na leitura/escrita, medido através de provas normalizadas, situa-se muito abaixo do nível esperado para a idade do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a idade;
2. A perturbação interfere significativamente com o rendimento escolar, ou actividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura/escrita ;

3. Se existisse um défice sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas

Para terminar esta breve evolução do conceito de dislexia, faremos uma pequena abordagem aos três períodos históricos propostos por Rueda (1995) sobre as dificuldades de aprendizagem, que são eles: o *período de fundamentação*, que corresponde aos estudos feitos nos finais do século XIX, os quais se baseavam na medicina em especial à neuropatologia. O *período de transição*, que acontece entre os anos 40 e 50, em que se passa da explicação médica para a explicação de psicólogos e educadores, aparecendo deste modo testes e programas de recuperação. Fala-se assim, fundamentalmente de disfunções perceptivas contrapondo-se às lesões do período anterior. Nos anos 60 e 70, situa-se o *período de integração*, onde é proposto vários factores que influenciam as dificuldades de aprendizagem alterando assim as causas da dislexia. Considera-se então que as causas da dislexia podem ser múltiplas e relacionadas com um inadequado processamento da informação linguística.

É um período em que as contribuições da psicologia para o estudo da dislexia se vêm influenciadas por três fontes fundamentais: em primeiro lugar, as investigações sobre a inteligência artificial que promovem o planeamento e desenvolvimento da simulação em computadores dos processos cognitivos do ser humano. Em segundo lugar, destaca-se o impacto do enfoque biográfico da obra de Piaget, obra que se centra na análise dos processos externos que estão subjacentes às mudanças evolutivas do ser em desenvolvimento. Por último, a influência de Chomsky, linguista procedendo à análise das estruturas subjacentes à compreensão e produção da fala.

2.2 DEFINIÇÃO DE DISLEXIA

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

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

A dislexia é um dos termos usados para descrever as dificuldades de aprendizagem que envolvem a linguagem escrita e falada. Esta é caracterizada por uma grande dificuldade em aprender a escrever, recordar letras, pronunciar palavras e discriminar sons específicos de letras. As crianças disléxicas têm uma caligrafia por vezes ilegível e têm uma tendência para trocar letras (ex.: *d* por *b*; *tapa* por *pata*) mesmo depois de terem passado a idade normal em que isto possa acontecer. É também frequente, quando falam, trocarem o sentido e o som das palavras (ex.: *quente* por *frio*; *atrás* por *à frente*).

À medida que se foi estudando a problemática e se esclareceram algumas etiologias foi possível perceber que a dislexia não era só “um problema grave de leitura”.

No entanto, a própria Federação Mundial de Neurologia apresenta uma definição redutora e já ultrapassada da dislexia, continuando a relacioná-la com a leitura: “...desordem que se manifesta pela dificuldade em aprender a ler, sem que tal esteja relacionado com instrução convencional, adequação intelectual e oportunidades socioculturais.” (Instituto Nacional de Saúde e Desenvolvimento Humano, 1996).

Ao falarmos da dislexia estamos-nos a referir não só a problemas de leitura, mas também a problemas na escrita, nas relações espaciais, na obediência a instruções, na sequência temporal, na capacidade de memorização, entre outros problemas que afectam os indivíduos disléxicos e que tanto transtorno lhes causam na sua vida diária.

Diversos autores preocuparam-se em encontrar definições que melhor descrevessem esta problemática de grande incidência.

Kamhi (1992) citado por Hennigh (2005) defende uma definição inclusiva centrada na linguagem em si mesma e na separação das dificuldades sentidas no

processamento de informação de carácter fonológico. Esta definição vai de encontro ao pensamento actual, que argumenta a possibilidade de distinção de leitores “pouco eficientes” e crianças com dislexia. Assim, para uma melhor compreensão da ideia passamos a citar a referida definição:

“ A dislexia é uma desordem a nível de desenvolvimento da linguagem cuja principal característica consiste numa dificuldade permanente em processar informação de ordem fonológica. Esta dificuldade envolve codificar, recuperar e usar de memória códigos fonológicos e implica défices de consciência fonológica e de produção de discurso. Esta desordem, com frequência geneticamente transmitida, está por via de regra presente à nascença e persiste ao longo de toda a vida. Uma característica marcante desta desordem manifesta-se nas deficiências a nível da oralidade e da escrita.” (Kamhi, 1992 cit. in Henning, 2005).

Esta definição vai de encontro à proposta pela Associação Nacional de Dislexia Americana que exprime o seguinte:

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

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

A necessidade de clarificação do termo dislexia torna-se imperiosa, não só para que a escola e a família possam compreender este tipo de problema, quando de facto ele existe, mas acima de tudo para que o aluno possa ser ajudado a superar a sua dificuldade e não se desencoraje de continuar a trabalhar.

2.3 TIPOS E SUBTIPOS DE DISLEXIA

Segundo Critchley (1970) podemos classificar a dislexia em dois tipos: a *dislexia adquirida* e a *dislexia evolutiva ou de desenvolvimento*. A dislexia adquirida é provocada por um traumatismo ou lesão cerebral, neste caso o sujeito que, anteriormente tinha aprendido a ler e a escrever correctamente após a lesão ou o trauma, não consegue continuar a ler e a escrever sem erros.

Na segunda situação, o sujeito manifesta desde o início da aprendizagem de problemas na aquisição da leitura e/ou escrita. Segundo o mesmo autor acima referido trata-se de uma perturbação que se manifesta na dificuldade em aprender, apesar do ensino ser convencional, a inteligência ser adequada e as oportunidades socioculturais suficientes. Deve-se a uma incapacidade cognitiva fundamental, frequentemente de origem constitucional.

Os mesmos autores dão ênfase aos atrasos de maturação e afirmaram que estes se verificaram a nível neurológico ou das funções psicológicas e que podem ocasionar dificuldades concretas na aprendizagem da leitura e da escrita, especificando que os atrasos evolutivos – funcionais do hemisfério esquerdo, produzem alterações perceptivas nos processos simbólicos, que poderão ser originados por anomalias neuroanatômicas, como as malformações do tecido neural.

No que se refere ao atraso da maturação das funções psicológicas, e que interferem também na aquisição da leitura e da escrita, manifesta-se ao nível do atraso do desenvolvimento perceptivo-visual; atraso na aquisição do esquema corporal; atraso no desenvolvimento da coordenação dinâmica e atraso no desenvolvimento dos processos psicolinguísticos básicos.

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

Sendo a dislexia “disfonética” a mais frequente, tem como principal característica e a dificuldade de integração letra – som, isto é, a soletração não se

assemelha à palavra lida. O erro mais visível é a substituição semântica, com alteração de uma palavra por outra de sentido semelhante (ex.: *pasta* por *mala*).

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

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

Para as mesmas autoras, acima referidas, e depois de uma série de provas neuropsicológicas, foram identificados dois subtipos de dislexia de desenvolvimento (evolutivas): a “audiolinguística” e a “visuoespacial”.

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

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

No sub ponto seguinte faremos uma breve abordagem no que se refere a outros tipos de perturbações da escrita, leitura e cálculo.

2.3.1 Disortografia

A disortografia pode definir-se como “o conjunto de erros da escrita que afectam a palavra mas não o seu traçado ou grafia” (Vidal, 1989).

Para Moura (2000) a disortografia é uma perturbação que afecta as aptidões da escrita, e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos, a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de muitos erros ortográficos e por vezes uma má qualidade gráfica.

Esta má qualidade gráfica resulta da confusão ortográfica quando relacionada a grafia da palavra com os sons das mesmas. A característica mais importante de um disortográfico é a constante confusão de letras, sílabas de palavras e trocas ortográficas (erros) em palavras do seu campo lexical e que foram já trabalhadas pelo professor.

A disortografia implica uma série de erros sistemáticos na escrita e na ortografia que por vezes torna ilegível os escritos. Segundo Torres (2002) estes erros podem ser classificados da seguinte forma:

a) *Erros de carácter linguístico-perceptivo:*

- Substituição de fonemas vocálicos ou consonânticos pelo ponto ou modo de articulação semelhantes;
- Omissões de fonemas (“como” em vez de “cromo”), omissões de sílabas inteiras (“car” em vez de “carta”) e omissões de palavras;
- Adições de fonemas (“cereto” em vez de “certo”), adições de sílabas inteiras (“castelolo” em vez de “castelo”) e adições de palavras;
- Inversões de grafemas (“aldo” em vez de “lado”), inversões de sílabas numa palavra e inversões de palavras.

b) *Erros de carácter visuoespacial:*

- Substituição de letras que se diferenciam pela sua posição no espaço (d/p; p/q);
- Substituição de letras semelhantes nas suas características visuais (m/n; o/a; i/j);
- Confusão em palavras que admitem dupla grafia (ch/x; s/z);
- Omissão da letra “h” por não ter correspondência fonética.

c) *Erros de carácter visuoanalítico:*

- Dificuldade em fazer a síntese e a associação entre fonema e grafema.

d) *Erros relativos ao conteúdo:*

- Dificuldade em separar sequências gráficas (“acasa” em vez de “a casa”), separação de sílabas que compõem uma palavra e união de sílabas pertencentes a duas palavras.

e) *Erros referentes às regras de ortografia:*

- Não colocar “m” antes de “p” e “b”;
- Não respeitar as maiúsculas;
- Infringir regras de pontuação.

Para Tsvetkova (1997) e Luria (1980), podemos distinguir sete tipos de disortografia:

- *Disortografia Temporal* – o sujeito não é capaz de ter uma percepção dos aspectos fonéticos da fala, com a correspondente tradução fonética e a ordenação e separação dos seus elementos;
- *Disortografia perceptivo-cinestésica* – o défice situa-se na incapacidade para analisar correctamente as sensações cinestésicas que intervêm na articulação. Esta incapacidade impede o sujeito de repetir com exactidão os sons escutados, verificando-se substituições no ponto e no modo de articulação de fonemas;
- *Disortografia cinética* – a sequência fonética do discurso apresenta-se alterada, esta dificuldade de ordenação e sequenciação origina erros de união-separação;
- *Disortografia visuoespacial* – consiste numa alteração perceptiva da imagem dos grafemas ou conjunto de grafemas;
- *Disortografia dinâmica* – onde se verificam alterações na exposição escrita das ideias e na estruturação sintáctica das orações;
- *Disortografia cultural* – onde se verifica uma grave dificuldade na aprendizagem da ortografia convencional de regras.

Citoler (1996) aponta como justificativos possíveis das dificuldades disortográficas, os seguintes factores:

- Problemas na produção de texto por falta de automatização dos procedimentos da escrita de palavras os quais, podem interferir com a geração de frases e ideias;
- As estratégias utilizadas no que se refere aos diferentes processos de composição escrita são imaturas ou ineficazes;
- Falta de conhecimento sobre os processos e subprocessos implicados na escrita ou dificuldade para aceder a eles, o que implica uma carência nas capacidades metacognitivas de regulação e controlo da actividade.

2.3.2 DISGRAFIA

A disgrafia, constitui uma perturbação da escrita e tem uma componente exclusivamente motora, a qual origina dificuldades na morfologia e na qualidade da escrita. A disgrafia deve ser entendida como uma perturbação de origem motora que pode ter uma origem maturativa.

Para Johnson e Mykelbust (1991) a disgrafia é uma desordem resultante de um distúrbio da integração visuomotora, em que apesar de o indivíduo não possuir um defeito visual ou motor, ele não consegue transmitir as informações visuais ao sistema motor, isto é, o indivíduo vê o que quer escrever mas não consegue recordar ou idealizar o plano motor, e em consequência é incapaz de escrever ou copiar letras, palavras e números.

Moura (2000), diz-nos que a disgrafia é uma perturbação de tipo funcional na componente motora do acto de escrever que afecta a qualidade da escrita, sendo caracterizada por dificuldade na grafia, no traçado e na forma das letras, surgindo estas de forma irregular, disforme e rasurada.

O estudo das causas da disgrafia é bastante complexo, as causas mais frequentes, de acordo com Linares (1993), são de origem motora. Mas segundo Torres (2002) existem outros factores etiológicos que podem influenciar a perturbação disgráfica que são importantes de salientar:

a) Causas de tipo maturativo:

- Perturbações da lateralidade;
- Perturbações da eficiência psicomotora.

b) Causas caracteriais:

- Factores de personalidade.
- Factores psicoafectivos.

c) Causas pedagógicas:

- Orientação deficiente do processo de aquisição de destrezas motoras;
- Instrução ou ensino rígido e inflexível.

Já Brueckner e Bond (1986) apontavam também que estas dificuldades teriam origem essencialmente em dois tipos de factores:

- Instrutivos: ensino inadequado;
- Pessoais: imaturidade física e motora.

Por sua vez, Citoler (1996) sugere uma classificação que faz distinção entre disgrafias adquiridas e disgrafias evolutivas ou desenvolvimentais.

Quanto às disgrafias adquiridas, Citoler (1996) subdivide-as em *disgrafia adquirida central*, quando uma ou ambas as vias de acesso léxico são afectadas, com correspondentes consequências na produção de escrita das palavras e *disgrafia adquirida periférica*, que se refere às dificuldades nos processos motores (da escrita) posteriores à recuperação léxica das palavras.

Referenciando agora as disgrafias evolutivas ou desenvolvimentais, Citoler (1996) diz-nos que estas dizem respeito às dificuldades na aprendizagem inicial da escrita e que ocorrem na ausência de uma razão objectiva para isso. Isso significa que apesar de os alunos terem tido uma escolarização adequada, terem uma capacidade intelectual normal, um ambiente familiar sem problemas, um desenvolvimento emocional sem bloqueios e processos perceptivos e motores concretos, manifestam dificuldade na aprendizagem da escrita.

A disgrafia está associada à dificuldade física existente para monitorizar a posição da mão que escreve, com a coordenação do direccionado espacial necessário à grafia da letra ou do número, integrados nos movimentos de fixação e alternância da visão.

A postura característica dos disgráficos é a de quem está a fazer um grande esforço, depositando muita força no desenrolar da escrita, com a cabeça inclinada para tentar regular a distorção para o seu campo ocular fixo. O esforço atrás referido deve-se ao facto de o disgráfico não conseguir controlar a mão durante a escrita. O disgráfico exerce uma grande força sob o objecto de escrita com vista a tentar fazer representar o melhor possível aquilo que pretende mas, deste processo de escrita resulta uma grande frustração por não conseguir fazer representar o que pretende. Este esforço e insucesso faz com que estas pessoas passem por momentos de grande frustração, sensação de insegurança, desequilíbrio em relação à gravidade, atrasos no desenvolvimento da marcha, dificuldade na aprendizagem de andar de bicicleta, no manuseamento de

tesouras, no atar os cordões dos sapatos, ou seja, todas as actividades que envolvam domínio de coordenação de movimentos e de destreza manual da motricidade fina.

As dificuldades dos disgráficos não são exclusivas do desenho das letras e dos números, as dificuldades surgem também na construção de puzzles, na realização de jogos e até mesmo passatempos que envolvam uma motorização da motricidade fina, pelo que, muitas vezes, estes alunos são considerados alunos com pouca realização, desvalorizando, em muitos casos as reais potencialidades da criança.

Em alguns casos podemos verificar erros ortográficos graves, a omissão ou acrescento de letras assim como a sua inversão. Os disgráficos foram vistos, durante muito tempo como “alunos com letra feia”, letra esta que resulta de um enorme esforço de desenho. Existem disgráficos com a letra mal grafada mas legível, no entanto, existem outros disgráficos que não deixam possibilidade de leitura para a sua escrita cursiva, pois em muitos casos a esta “letra feia” vêm associados os borrões que tornam os textos sem a menor possibilidade de ser lida por outrem mas, maior parte dos casos o disgráfico consegue ler os textos que escreve.

Para que se possa identificar melhor a disgrafia, vejamos algumas das suas características mais relevantes e sistemáticas:

- Lentidão na escrita;
- Letra ilegível;
- Escrita desorganizada;
- Traços irregulares: por vezes muito fortes que chegam a marcar o papel, ou então muito leves;
- Desorganização geral na folha por não possuir orientação espacial;
- Desorganização do texto, pois não observam a margem parando muito antes ou ultrapassando-as. Quando este último acontece, tende a amontoar letras na borda da folha;
- Desorganização das letras: letras retocadas, omissão de letras, palavras e números, formas distorcidas, movimentos contrários à escrita (um “S” em vez de “5” por exemplo);
- Desorganização das formas: tamanho muito pequeno ou muito grande, escrita alongada ou comprida;
- O espaço que dá entre as linhas, palavras e letras são irregulares;
- Liga as letras de forma inadequada e com espaçamento irregular.

É importante referir que não se pode assumir um aluno como disgráfico por apresentar características isoladas mas sim, um conjunto de características. Este deverá ter que ter sempre um apoio psicopedagógico.

2.3.3 DISCALCULIA

Discalculia etiologicamente significa dificuldade no cálculo. Contudo as abordagens à discalculia referem dificuldades em matemática e/ou aritmética.

Cruz (1999), define a discalculia como uma disfunção neuropsicológica caracterizada por dificuldades no processo de aprendizagem do cálculo, constatando-se, geralmente, em pessoas com um grau de inteligência normal que apresentam inabilidade na realização das operações matemáticas e falhas no raciocínio lógico matemático.

O termo é usado frequentemente para referir a inabilidade em executar operações matemáticas, mas é definido por alguns profissionais educacionais como uma inabilidade mais fundamental para conceptualizar números. Casas (1988), define como um conceito abstracto de quantidades comparativas.

A discalculia de um modo geral não é rara, havendo muitas pessoas com dislexia ou dispraxia que tem problemas de discalculia havendo alguma evidência para sugerir que há indicações de que é um impedimento congénito ou hereditário, com um contexto neurológico atingindo crianças e adultos.

A definição mais clássica de discalculia foi proposta por Kosci, em 1974, que engloba seis tipos de discalculia, afirmando que essas discalculias podem manifestar-se sob diferentes combinações e ligadas a transtornos de aprendizagem, como é o caso, por exemplo, de crianças com dislexia ou défice de atenção e hiperactividade. Esses subtipos dividem-se em:

- *Discalculia verbal* – dificuldade para aprender conceitos matemáticos e relações apresentadas oralmente e para nomear quantidades, números, termos, símbolos e as relações matemáticas;
- *Discalculia practognósica* – dificuldades na enumeração, comparação e manipulação de objectos matemáticos reais ou imagens;
- *Discalculia léxica* – dificuldade para ler números ou símbolos matemáticos;

- *Discalculia gráfica* – dificuldade em escrever símbolos matemáticos, ou seja, a criança não é capaz de copiar ou de escrever ditados numéricos;
- *Discalculia ideognósica* – dificuldades na compreensão dos conceitos matemáticos e das suas relações bem como para fazer cálculos numéricos requeridos.

Torna-se imprescindível saber reconhecer alguns sintomas, para tal, Casas (1988) refere que tomemos atenção aos seguintes sintomas: lentidão extrema da velocidade do trabalho, problemas com orientação espacial, dificuldades para lidar com operações e memória de curto e longo prazo, a não automatização de informações, confusão de símbolos matemáticos e uma tendência a transcrever números e sinais erradamente.

Alguns problemas associados com a discalculia provêm das dificuldades com o processamento da linguagem e sequências, característico da dislexia. A criança com discalculia pode ser capaz de entender conceitos matemáticos de um modo bem concreto, uma vez que o pensamento lógico está intacto, porém tem extrema dificuldade em trabalhar com números e símbolos matemáticos, fórmulas e enunciados.

Caso não seja detectado a tempo, o distúrbio pode comprometer o desenvolvimento escolar de maneira mais ampla. Inseguro devido à sua limitação, o estudante geralmente tem medo de enfrentar novas experiências de aprendizagem por acreditar que não é capaz de evoluir. Pode também adoptar comportamentos inadequados tornando-se agressiva, apática ou desinteressada. Sem, por vezes, saber o que se passa, pais, professores e até colegas correm o risco de abalar ainda mais a auto-estima da criança com críticas e punições. Por isso é importante chegar a um diagnóstico rápido, de preferência com a avaliação de psicopedagogos, neurologistas, professores e começar a adoptar todos os mecanismos que possam ajudar a ultrapassar este distúrbio.

CAPÍTULO 3 – DISLEXIA: IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

3.1 COMO DIAGNOSTICAR UMA CRIANÇA DISLÉXICA

O diagnóstico da dislexia é uma tarefa difícil a comprovar pela frequente confusão que é votada pelos professores e outros profissionais competentes.

A formulação do diagnóstico da dislexia requer a conjugação de esforços de uma equipa interdisciplinar, especialmente se se tratar de uma dislexia severa. O conhecimento dos métodos e mecanismos usados na leitura eficiente e a experiência na aplicação de programações individualizadas quer dos professores do ensino regular quer da educação especial não são por si só suficientes, requerendo a aplicação de testes adequados administrados por profissionais competentes, para comprovação da problemática.

Devido à proximidade com os filhos deveriam ser os pais das crianças com dislexia a serem os primeiros a dar-se conta dos sintomas desta problemática. Mas, normalmente são os professores que se apercebem desses sinais. O diagnóstico da dislexia ocorre geralmente por volta do 2º ou 3º ano de escolaridade, altura em que o mecanismo da leitura já deverá estar adquirido. É fundamental que o diagnóstico seja precoce, porque se a dislexia for detectada tardiamente poderá comprometer bastante a vida académica e social do aluno.

A inesperada e acentuada dificuldade na leitura apresentada por um aluno inteligente é um dos primeiros sinais detectados pelo professor e que apanha de surpresa os pais, que criaram altas expectativas para o filho.

Quando um professor suspeita da existência de dislexia num aluno, mediante um conjunto de sinais observados, ele deverá iniciar um processo que permita a observação e avaliação desse aluno no mais curto espaço de tempo. Se a intervenção for atempada, maior é a probabilidade de se minimizarem ou até suprimirem os problemas do aluno.

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

Referenciando Correia (2003), através do processo de *avaliação compreensiva* deve proceder-se à determinação da acuidade auditiva e visual do aluno e do seu estado geral de saúde. Seguidamente deve-se obter os resultados da avaliação da capacidade intelectual, das capacidades verbais e não verbais estabelecendo uma comparação com a sua realização académica e social. Em termos de competências adquiridas nas várias áreas académicas e socioemocional, é importante definir o nível de realização escolar do aluno. Interessa também obter informações quanto à percepção visual e auditiva, à lateralidade e memória, à consciência fonológica à fala e ao processamento da informação em geral, essencialmente no que concerne ao tempo que o aluno leva desde a recepção até à expressão da informação.

Uma avaliação estruturada permite detectar os problemas que estão na origem da perturbação, auxilia no acompanhamento ou auxilia o trabalho de outros profissionais que no futuro possam tomar conta do caso. A análise etimológica da dislexia propõe um sistema de avaliação bidireccional, ou seja uma *avaliação neurológica* e uma *avaliação psicolinguística*. Esta dupla avaliação permite avaliar tanto o comportamento como os défices ou problemas associados, permitindo ainda uma avaliação das competências específicas (através de provas de referência a critérios ou análises de tarefas de leitura).

A *avaliação neurológica*, permite conhecer a natureza do fracasso na leitura e na escrita. A avaliação através de exploração facilita a identificação de problemas relacionados com o funcionamento cerebral. Esta exploração destina-se à recolha de informação relativa às capacidades da criança (capacidades intactas e que não foram afectadas) permitindo igualmente um despiste de uma possível origem comportamental ou disfunção neurológica. A recolha de informação de carácter desenvolvimental, educativo, médico e social antecede a exploração. Os principais dados de interesse pela possível ligação à perturbação em cada um dos níveis de expressão são descritos nos seguintes parágrafos.

Nos tópicos principais é de referir a **história de desenvolvimento**. Assim a informação relativa aos acontecimentos mais importantes do desenvolvimento facilita o estabelecimento de elos entre atrasos anteriores e o problema actual do sujeito. De referir que a informação por parte dos pais sobre a idade em que se iniciaram determinadas aquisições são especialmente relevantes.

A **história educativa** que foca especialmente a alternância entre os estabelecimentos de ensino e processos errados no ensino da leitura e da escrita.

A **história médica** para descobrir se existe problemas físicos.

A **história social** onde se procura analisar uma possível existência de outros casos familiares com dificuldades de aprendizagem ou com dislexia.

Além destes quatro conceitos também temos que ter em conta a **percepção**, que permite a apreensão da realidade através dos sentidos, ou seja a percepção visual e auditiva. A **motricidade** através de uma morosa integração das estruturas físicas, que permite que o indivíduo manifeste determinadas respostas perante os estímulos do mundo exterior. De referir que na avaliação do sistema motor avalia-se o funcionamento cerebral e a motricidade ampla e fina. A **funcionalidade cognitiva** é muito importante na avaliação, onde é considerada fundamental para o diagnóstico da dislexia a avaliação global (QI) e específica (memória, atenção, abstracção, raciocínio numérico, verbal, etc.) da capacidade intelectual. A **psicomotricidade**, isto é, o Esquema Corporal (identificação em si mesmo e no outro); a Lateralidade (dominância lateral); Orientação Espacial (no espaço real e no espaço gráfico) e a Orientação Temporal (Organização e sequenciação do tempo), os défices nesta área dificultam a consequente aprendizagem. O **funcionamento psicolinguístico** que implica relacionar capacidades da fala e linguagem com o comportamento apropriado para a idade. Esta avaliação abarca mais que a capacidade de fala e da linguagem, já que as relaciona com processos psicológicos dos quais dependem. Requer também a avaliação da **linguagem** quer seja a compreensiva através de ordens simples e complexas, mas também a expressiva pelo conto e reconto de histórias e situações vividas. Como a dislexia constitui uma perturbação que se manifesta de forma específica no contexto escolar, é necessário avaliar os possíveis erros, tanto na leitura como na escrita.

A **avaliação psicolinguística** permite especificar o mecanismo ou mecanismos responsáveis pelo problema, baseando-se na elaboração de uma série de tarefas, tais como: de vocalização, de decisão lexical, de decisão semântica e de processamento visual.

Explicitando em que consistem as tarefas acima referidas, referiremos que nas tarefas de vocalização inclui-se um grupo de palavras curtas (três grafemas) e outro de palavras mais longas (oito grafemas). Deve ainda utilizar-se palavras de alta frequência e igual número de palavras de baixa frequência. Por último deve acrescentar-se uma série de pseudopalavras (termos que têm estrutura de palavras, mas que não existem no nosso idioma) e palavras funcionais.

Para as tarefas de decisão lexical é conveniente seleccionar um número idêntico de palavras de alta e baixa frequência e de pseudopalavras, que serão apresentadas visual e auditivamente ao sujeito, cabendo-lhe decidir se os estímulos apresentados representam ou não palavras.

No que concerne às tarefas de decisão semântica, os estímulos que compõem estas tarefas subdividem-se igualmente em palavras de alta e baixa frequência, mas cada grupo integra diversas categorias nominais. A apresentação é visual e auditiva, devendo o sujeito decidir a qual das categorias semânticas pertence cada uma das palavras apresentadas.

Por fim, as tarefas de processamento visual que consistem em escolher termos de alta e baixa frequência que são apresentados na forma habitual (horizontal), na vertical e em ziguezague. O sujeito terá de proceder à leitura dos termos apresentados nas três posições espaciais.

Depois destes preciosos dados, a equipa interdisciplinar deverá proceder à elaboração de uma intervenção (PEI) onde deve focar as competências a adquirir as estratégias e os materiais que levam à sua aquisição e também os processos de avaliação que permitem verificar se o aluno está a adquirir as competências propostas.

Caso não esteja, as estratégias delineadas devem ser revistas, porque poderão estar a impedir o aluno de atingir os objectivos propostos e, conseqüentemente, de adquirir as competências desejadas.

3.2 INDICADORES DE DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM

As consequências da dislexia são muitas vezes consideráveis, quer ao nível do seu comportamento quer ao nível do seu desempenho escolar. Para Ribeiro e Baptista (2001) os alunos com dislexia denotam um nível de frustração e de stress elevado face à leitura e aos testes e os erros aumentam de forma significativa sob o efeito da pressão de incerteza, do tempo e do cansaço.

A nossa experiência mostra-nos, também, que a tensão emocional, criada à volta desta dificuldade escolar, tem convertido o aluno numa criança agressiva, indisciplinada ou, pelo contrário, numa criança tímida, insegura e fechada sobre si própria. Ambas são o resultado de um problema que pede uma mudança urgente nas práticas escolares, e muito em particularmente nas práticas de avaliação.

Em relação às manifestações escolares, a dislexia apresenta características determinadas, consoante a idade da criança, que dentro de amplos limites se agrupam, segundo Baroja (1989) em três níveis. Os quadros que se seguem apresentam essas características, de acordo com a autora acima mencionada.

QUADRO I

DESEMPENHOS DAS CRIANÇAS – 4 a 6 ANOS

Ao nível da linguagem:	<ul style="list-style-type: none"> • Dislalias • Omissões de fonemas, principalmente em sílabas compostas ou inversas e também supressão do último fonema. • Confusão de fonemas, que podem ser acompanhadas por linguagem confusa. • Inversões que podem ser fonemas dentro de uma sílaba, ou de sílabas dentro de uma palavra. • Pobreza de vocabulário e de expressão, ligada a uma compreensão verbal baixa. • Atraso na estruturação e conhecimento do esquema corporal.
------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na realização de exercícios sensório-perceptivos: distinção de cores, formas, tamanhos e posições. • Descoordenação motora, com pouca habilidade para exercícios manuais e de grafia. • Movimentos gráficos de bases invertidos. Em vez de realizar os círculos para a direita, realiza-os para a esquerda. • No final deste período, aparece a escrita em espelho de letras e números. Também por vezes, realizam os exercícios gráficos da direita para a esquerda, ainda que não necessariamente em espelho.
--	--

Fonte: Baroja, 1989

Este período coincide com a etapa pré-escolar. As crianças estão a iniciar-se nas aquisições básicas da leitura e escrita, mediante exercícios preparatórios, todavia não pode falar-se propriamente de leitura e escrita como tais. Deste modo será mais correcto, na nossa opinião, dizer que estas crianças denotam uma predisposição à dislexia, que se manifestará no nível seguinte.

QUADRO II

DESEMPENHOS DAS CRIANÇAS – 6 a 9 ANOS

Ao nível da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • As dislalias e as omissões do período anterior (4-6 anos) encontram-se em fase de superação (menos as inversões e a troca de fonemas). Observa-se, igualmente, uma expressão verbal pobre e dificuldade para aprender vocábulos novos, especialmente se são polissilábicos ou foneticamente complicados. • O seu rendimento nas áreas linguísticas apresenta-se relativamente baixo.
Ao nível da leitura	<p>Na apresentação da leitura, observam-se as seguintes alterações:</p> <p>Nas letras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confusões – produzem-se especialmente nas letras que têm uma certa semelhança morfológica ou fonética (por exemplo, <i>a</i> e <i>o</i> nas vogais manuscritas, <i>a</i> e <i>e</i> nas de impressão). Dentro destas confusões, há a salientar as das letras cuja forma é semelhante, diferenciando-se na sua

	<p>posição em relação a um eixo de simetria (d/b; p/q; b/g; u/n; d/p).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Omissões ou supressão de letras, principalmente no final da palavra e em sílabas compostas. <p>Em sílabas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inversões que podem ser: mudança da ordem das letras dentro de uma sílaba (<i>amam</i> por <i>mamá</i>; <i>ravore</i> por <i>árvore</i>), mudança da ordem das sílabas dentro de uma palavra (<i>drala</i> por <i>ladra</i>). • Repetições (<i>bolalacha</i>). • Omissões de sílabas, ainda que em grau menor que as missões de letras. <p>Em palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Omissões. • Repetições • Substituição de uma palavra por outra que começa pela mesma sílaba ou com som parecido.
Outras situações	<p>Para além das alterações citadas dentro da leitura, ainda se observam as seguintes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de ritmo na leitura. • Lentidão. • Respiração sincrónica. • Não respeito pelos sinais de pontuação. • Saltos de linha ou repetição da mesma linha. • Leitura mecânica não compreensiva.

Fonte: Baroja, 1989

Este período abarca os primeiros anos de escolaridade, durante os quais se presta especial atenção à aquisição de técnicas instrumentais (leitura, escrita e cálculo), que devem ser executadas com certo domínio e destreza no seu final. Precisamente por se tratar da aquisição destas técnicas, é nesta etapa que a criança encontra mais dificuldades e poderá revelar algumas das características específicas da dislexia.

No período seguinte, em crianças com idade superior aos dez anos, as características são muito variadas e dependem de factores diversos, como sejam o nível

mental, a gravidade e o tipo de dislexia, o ter tido ou não uma resposta educativa adequada às necessidades. As crianças com uma capacidade intelectual alta frequentemente compensam, de certo modo, nesta idade, as suas dificuldades e, desta maneira, a dislexia aparece muito atenuada, principalmente ao nível da leitura. As alterações profundas, independentemente dos restantes factores, são mais difíceis de superar do que as leves. Por seu turno, se houver um diagnóstico/avaliação precoce e uma resposta educativa adequada, a criança reúne as condições para obter sucesso académico.

QUADRO III

DESEMPENHOS DAS CRIANÇAS - 9 a 10 ANOS

Ao nível da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades em elaborar e estruturar correctamente frases, expressar-se com termos precisos e no emprego adequado dos tempos verbais. • De um modo geral, persiste uma linguagem com pobreza expressiva, assim como uma compreensão verbal desajustada à sua capacidade mental.
Ao nível da leitura	<ul style="list-style-type: none"> • É usual que continuem a apresentar uma leitura vacilante e muito mecânica, a qual os faz, por um lado, não encontrar gosto na leitura e, por outro, lhes dificulta as aprendizagens escolares das restantes áreas académicas. Esta situação é o resultado de todo o esforço que a criança faz ao centrar-se exclusivamente na decifração das palavras, não conseguindo, por isso, abstrair-se do significado dos mesmos. • Dificuldades na utilização do dicionário, pelo facto de lhes custar a aprenderem a ordem alfabética das letras e pela sua dificuldade geral para organização das letras dentro de uma palavra.

Fonte: Baroja, 1989

Não sendo só ao nível da linguagem e da leitura que a dislexia se manifesta, podemos referir que este distúrbio tem projecções noutras matérias. Assim na História, revelam dificuldades em captar a sucessão temporal dos acontecimentos e a duração dos períodos, localizar e estabelecer as coordenadas geográficas e os pontos cardeais, na

Matemática têm dificuldade em memorizar a tabuada e realizar expressões de alguma complexidade, já que dificilmente estabilizam a atenção.

Nestas idades as dificuldades variam muito de aluno para aluno. Podemos deparar-nos com alunos bons a História e menos bons a Matemática ou o inverso. Há alunos que gostam de determinadas matérias e desinvestem e fogem de outras. Assim, é frequente que lhes custe automatizar as noções espaciais e temporais, a sua leitura seja lenta e a expressão oral pode ser restrita, mas isto não impede que profissionalmente possam alcançar os seus níveis de aspiração incluindo os que exigem nível universitário.

Sintetizando, podemos dizer que depois de identificar e detectar os casos, a escola deve rodeá-los de compreensão, adoptar atitudes correctas que passam por um ensino diferenciado, apoio, motivação e uma avaliação justa evitando os erros de julgamento.

3.3 ALGUMAS ESTRATÉGIAS A UTILIZAR COM CRIANÇAS DISLÉXICAS

A Associação Internacional de Dislexia (AID) defende que a criança disléxica pode aprender a ler, a escrever e a desenvolver as suas capacidades especiais e talentos mediante a oferta de uma *educação apropriada* às suas características e necessidades. Como tal, a AID acredita que os programas direccionados para as necessidades dos alunos com dislexia devem incluir *o ensino directo de conceitos e capacidades linguísticas, o ensino multissensorial, o ensino sistemático e ambientes estruturados e consistentes* (AID, 1993).

Quando um professor recebe um aluno disléxico na sua sala de aula, deverá acima de tudo ter a consciência de que ele é um aluno inteligente e capaz de aprender. Em primeiro lugar, referenciando Orton (1937), o docente deverá privilegiar métodos de ensino/aprendizagem multissensoriais, dado que os alunos com estas características aprendem melhor através do uso simultâneo e integrado das diferentes modalidades sensoriais. Em segundo lugar, o professor deve promover uma visão positiva de leitura já que este domínio é o mais frustrante para a maior parte dos alunos com dislexia. Em terceiro lugar, o professor deve tentar minimizar o efeito “rotulador” do diagnóstico da dislexia, que poderá afectar a auto-estima da criança e diminuir tanto as expectativas que esta tem em relação a si própria, como as que o professor tem a respeito dela. Em quarto lugar, deverá haver uma promoção de padrões correctos de leitura (aluno/professor), a fim de servirem como modelos à criança com dislexia, no sentido de compensar e eliminar os padrões de leitura típicos deste distúrbio. Por fim deve haver um reforço por parte dos professores, das competências de leitura fundamentais, já que esta é a base do problema da criança disléxica.

Segundo Ferreira (2006), embora existam vários tipos de programas que podem ajudar a criança com dislexia, o método fonético parece ser a chave para a sua aprendizagem da leitura. Este método caracteriza-se pelo ensino dos sons das letras e da sua configuração visual e sonora quando se agrupam para formar palavras. No entanto, muitos professores usam o método global para a iniciação à leitura e outros recorrem a métodos mistos.

Um dos factores importantes a ter em conta, é o perfil específico das áreas fortes e necessidades de cada aluno que o professor deve tentar maximizar, procurando encontrar alternativas que permitam minimizar os défices. Estes défices apresentados pelos disléxicos situam-se no processamento visual e/ou auditivo, na coordenação motora fina, na memória visual ou auditiva, na linguagem oral e escrita. Por conseguinte é importante que o professor ensine o aluno de uma forma individualizada, organizada e sequenciada, começando-se pela apresentação de ideias simples para a apresentação de ideias simples para se partir para situações mais complexas.

Através do recurso à literatura, uma criança terá potencial para desenvolver uma maior motivação para a leitura. As competências de análise da palavra devem ser ensinadas num contexto significativo, uma vez que os alunos com dislexia têm dificuldade em reter a informação. Quando as competências são ensinadas num contexto significativo, o aluno disléxico tem uma maior probabilidade de as recordar.

As rimas e as canções são muito motivadoras e são uma excelente forma de os alunos com dislexia aprenderem as letras, dado que são estratégias multissensoriais e fáceis de reter. Os livros de rimas utilizam padrões de repetição que fazem com que a leitura seja agradável e mais acessível.

Vários são os métodos e recursos disponíveis para a reeducação destas crianças, dos quais salientamos, a nível nacional, os Cadernos de Reeducação Pedagógica, composto por 6 livros, destinados a crianças e jovens dos 5 aos 16 anos, com exercícios para desenvolver os domínios perceptivo, linguístico e psicomotor, o que permitirá à criança ou jovem melhorar substancialmente o seu desempenho na leitura e escrita, portanto, o seu rendimento escolar. Podendo desta forma, em simultâneo, pais e educadores acompanhar e monitorizar o progresso do educando.

Segundo as suas autoras Serra & Alves (2008), contribuem para a superação das dificuldades em áreas desenvolvimentais básicas, que constituem pré-competências das exigências simbólicas da escolaridade. Potenciam as aprendizagens das crianças e adolescentes com dislexia, promovem a sua auto-estima e alento para continuarem o esforço nos seus estudos.

O *Método Distema*, que consiste num método de Ensino e Reeducação da Leitura e da Escrita, Multissensorial, Fonomínico, Estruturado e Cumulativo que tem como objectivo treinar e automatizar as fusões silábicas sequenciais a fim de realizar a descodificação automática e imediata de cada palavra e a aquisição de uma leitura fluente, compreensiva e expressiva.

Este método dispõe de um variado conjunto de materiais, entre os quais Cartões Fonomímicos e Cantilenas do Abecedário que têm como objectivo i) desenvolver a consciência fonémica ii) ensinar o princípio alfabético iii) ensinar as irregularidades nas correspondências fonema-grafema; Abecedário e Silabário que pretendem i) consolidar e automatizar os conteúdos ensinados nos cartões anteriormente referidos ii) ensinar a ler conjuntamente dois ou mais fonemas; Livros de Leitura e Caligrafia que têm como objectivo ensinar a ler, a ortografar e a escrever, e por fim o Vocabulário Cacográfico que visa o ensino e a automatização da caligrafia e da ortografia.

Segundo a sua criadora, Paula Teles (2005), com este método, simultaneamente a criança activa todos os sentidos – ouve, vê e faz o gesto identificador de cada fonema, porque o problema da dislexia é um défice fonológico.

A nível internacional salientamos o *Método Davis* que dá ao indivíduo disléxico a capacidade de pensar com símbolos e palavras, para que eles possam aprender a ler com plena compreensão. Utilizando plasticinas, os disléxicos trabalham o alfabeto, números e sinais de pontuação, para assim se ter a certeza que eles têm uma percepção e compreensão exacta desses símbolos, isto é, um processo multissensorial, que lhes permite exercer a sua criatividade.

Este programa ensina os disléxicos a reconhecer e controlar o estado mental que leva à percepção distorcida e confusa das letras, palavras e números. Assim aprendem a orientar-se, ou seja, o disléxico fica apto a construir as habilidades conceptuais que lhe permite ultrapassar os problemas decorrentes da dislexia.

Os exercícios a aplicar a uma criança disléxica são dirigidos ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas capacidades que estarão diminuídos. Eles ajudam portanto, a estimular e a desenvolver a maturidade e devem ser aplicados durante o tempo que for necessário para ultrapassar as dificuldades. É importante sublinhar que as técnicas de intervenção variam de acordo com os modelos de referência e que apesar da eficácia reeducativa estar demonstrada, nem todos são válidos para qualquer disléxico.

Tal como a AID (1993) e Ferreira (2006) afirmam, a criança com dislexia é capaz de realizar aprendizagens com sucesso, muito semelhantes às aprendizagens dos seus colegas, se receber o apoio que necessita. Mas para que tal aconteça, o professor em trabalho com a equipa interdisciplinar, deve construir um PEI baseado nas características e necessidades dessa criança. Desse programa deverão constar estratégias e materiais específicos para que o aluno possa adquirir um determinado número de competências nas diversas áreas académicas, com destaque para a leitura e escrita.

CAPÍTULO 4 – PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS VERSUS DIFERENCIAÇÃO

4.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação dos professores é entendida como ponto crítico do sistema educativo. Há a expectativa que a formação de professores contribua para a melhoria da qualidade da educação. Atendendo à sua importância, no nosso ponto de vista, a formação de professores e a sua respectiva implicância no sistema educativo, deveria ocupar um lugar central em toda a problemática educativa.

Campos (2002), define como objectivo da Formação Inicial de Professores “proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função de docente”. O mesmo autor ressalva ainda que o sistema de formação de professores se deve enquadrar na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e integrar-se no processo mais vasto do seu desenvolvimento profissional, o que inclui a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada de professores.

Se o professor não possui a “competência” (informação específica para...) identificar, no seu espaço da sala de aula, alunos que apresentem indícios de DA, significa dizer que este professor também não terá condições de avaliá-los, tendo em vista que a avaliação é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento das competências e capacidades de cada aluno, observando-se as condições de aprendizagem que se dão antes, durante e depois da execução de cada actividade.

Isto leva-nos a crer que o desconhecimento de algumas das DA por parte do professor, dentre elas a Dislexia, induzirão o professor, fatalmente, a uma avaliação falhada, na medida em que julga e, ao mesmo tempo condena o aluno pelos seus erros, desconsiderando tanto as suas dificuldades, quanto as possibilidades de desenvolvimento do seu potencial cognitivo, na condição de aluno que aprende diferente... mas aprende.

4.1.1 FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Formação Especializada consiste numa formação acrescida à Formação Inicial, certificada pelo Ensino Superior e considerada como uma Formação Profissionalizante. De entre as diferentes modalidades especiais da educação escolar, a LBSE considera a Educação Especial, no artigo 16º, alínea a. A qualificação para a docência em Ensino Especial de professores de educação pré-escolar e dos vários níveis de ensino, adquire-se através de cursos de pós-graduação, cursos de estudos superiores especializados, de diplomas de especialização e de mestrados.

Morgado (2003) enfatiza a necessidade de professores de apoio com formação especializada pois, o facto de muitos professores de apoio educativo não possuírem formação especializada coloca obstáculos à eficaz colaboração com os seus colegas de ensino regular, pois a fragilidade das suas competências profissionais provocará insegurança e, simultaneamente, desenvolverá nos professores do ensino regular uma atitude de reserva e baixa expectativa.

Esta formação especializada torna-se então imprescindível e, acaba por acontecer num sistema de pós-graduação. Esta formação acaba por ter lugar então, após uma formação básica mesmo após anos de experiência profissional.

As Especializações em Educação Especial deveriam i) ter a duração de um ano e incluírem, para além do elenco das disciplinas, um projecto de carácter prático, traduzido na elaboração de um estudo de caso ou de um estágio no terreno; ii) a gestão e funcionamento dos cursos deveriam ser presididos por um doutorado em Educação Especial ou Psicologia da Educação; e iii) os planos de estudo deveriam obedecer a critérios específicos considerando a opinião de especialistas na matéria convergindo, por exemplo para a inclusão de disciplinas nucleares específicas de cada curso de especialização (Correia, 2003).

O professor de Educação Especial, tem as suas competências definidas no Despacho Conjunto 105/97, das quais se destaca a necessidade de:

“ promover a existência de condições nas escolas para a integração socioeducativa de crianças e jovens com NEE; colaborar na promoção da qualidade contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas,

adequadas às necessidades específicas e o seu desenvolvimento educativa e nomeadamente nos domínios da orientação educativa da interculturalidade, da saúde escolar e da melhoria do ambiente educativo; articular as respostas às necessidades educativas com os recursos existentes, com as estruturas e serviços nomeadamente nas áreas de saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares e governamentais.”

No decorrente ano a ministra da educação, assina um protocolo relativo à formação de professores, que de acordo com o previsto neste documento, durante este ano lectivo, 1500 docentes de Educação Especial receberão 50 horas de formação na área do autismo e surdocegueira congénita, que no nosso ponto de vista, para além de ir ao encontro do descrito anteriormente, não dota os professores das capacidades necessárias para avaliar e acompanhar uma criança quer com NEE.

Na linha do que tem sido referido urge-nos salientar que após uma formação especializada o professor deverá ser capaz de modificar/adequar o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE e DA; alterar se necessário as avaliações para que o aluno possa assim mostrar o que aprendeu; estar sempre ao corrente de vários aspectos do ensino individualizado para assim dar respostas às necessidades específicas do aluno e integrar uma equipa multidisciplinar no sentido de articular os diferentes intervenientes educativos no sucesso escolar do discente.

4.2 O SISTEMA EDUCATIVO FACE À CRIANÇA DISLÉXICA

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

Para que sejam criadas condições de sucesso a cada aluno, torna-se imprescindível perceber quais os factores que, de algum modo, podem estar envolvidos ou até mesmo, serem os responsáveis pelo insucesso do mesmo. No Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, torna-se clara esta função da escola, que cria o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico. Neste Decreto-lei, a avaliação surge como medida educativa, com finalidade essencialmente pedagógica, na tentativa de solucionar o problema do insucesso escolar, melhorando a qualidade do sistema educativo, quer através da selecção de métodos, recursos educativos e adaptações curriculares, quer através de orientações na intervenção de docentes.

A escola sendo o contexto institucional onde se desenrola a acção educativa, é também um vértice fundamental no âmbito das dificuldades de aprendizagem, prosseguindo políticas de integração e de igualdade de oportunidades, tem ao mesmo tempo de preparar os alunos para atingir objectivos estandardizados, o que a confronta com um dilema. Se por um lado deve atender às diferenças de aptidões entre os alunos, deve por outro lado conduzi-los a determinados objectivos, surgindo as situações problemáticas quando consideramos alunos com dificuldades de aprendizagem, como é o caso da dislexia.

Ora, a responsabilidade na prevenção do “insucesso escolar” recai inteiramente sobre a escola. É então à escola que cabe fazer face ao duplo desafio de lutar contra o insucesso e ao mesmo tempo desenvolver o potencial dos seus alunos com dislexia.

Algumas escolas mostram-se “inclusivas” ao receberem na sua comunidade escolar crianças com dislexia. Porém, esta é uma questão que exige uma certa reflexão por parte de cada instituição, visto que um longo caminho há a percorrer. Há escolas

que preferem esperar que o aluno seja capaz de se adequar à forma tradicional de ensino, ou simplesmente que a sua família e o próprio aluno assumam o problema e o resolvam fora da escola.

A escola deve melhorar o fluxo de informação/comunicação entre a própria escola e a comunidade educativa, para que todos os intervenientes possam conhecer o que a escola tem para oferecer, mas também as limitações com que se depara. Deverá criar horários específicos de consulta e encontros entre o professor titular, o pessoal especializado, o aluno e a sua família, para que todos em conjunto possam adoptar um clima de colaboração e cooperação no sentido de encontrar soluções/estratégias para garantir a igualdade de oportunidades às crianças que se debatem com a dislexia.

Esta instituição deve, enfim, reunir todo um conjunto de condições com o objectivo comum de minorar os défices associados a esta perturbação e de contribuir para uma promoção do sucesso das crianças disléxicas.

Como é de conhecimento comum, uma parte significativa dos professores, no seu percurso académico não teve qualquer formação para saber lidar com crianças disléxicas, isto é, na nossa opinião, existe uma grande falha na formação inicial dos educadores/professores no âmbito desta problemática, uma vez que não faz parte integrante do currículo.

Cabe então ao professor investigar por si, para que possa conhecer melhor esta problemática no sentido de estar mais sensibilizado e atento aos sinais de alerta e características das crianças com dislexia no sentido de serem capazes de os reconhecer para assim, os encaminharem a um especialista, pois caso contrário estas crianças passarão despercebidas e não serão diagnosticadas nem acompanhadas adequadamente.

O professor deve estar muito atento a possíveis problemas de comportamento/auto-estima, como tal deve demonstrar simpatia, atenção, compreensão e criar uma boa relação professor-aluno e professor-pais. Estas crianças aprendem de uma forma e ritmo diferente, mas são capazes de aprender, para tal o professor deve encorajar activamente a criança realçando as suas capacidades e talento.

O professor do 1º ciclo, enquanto profissional responsável pelo ensino da leitura e da escrita, é geralmente a primeira pessoa a confrontar-se com as dificuldades observadas em crianças com dislexia. Assim sendo, o seu papel é primordial na detecção destas dificuldades, no encaminhamento para os serviços competentes e na posterior intervenção pedagógica a realizar junto de um aluno disléxico.

Segundo Cogan (2002), os professores devem saber que os alunos com dislexia podem ser bem sucedidos na escola, precisando é de formas diferentes de ensino, e para tal os professores devem ser positivos e construtivos, devem reconhecer que uma criança com dificuldades específicas de aprendizagem pode demorar mais tempo a aprender e deve sempre valorizar as capacidades da criança e procurar ensiná-la, apoiando-se nos seus pontos fortes.

Receber alunos com dislexia nas nossas salas de aula, sem que se queira modificar em nada o que fazíamos até então, significa contribuir para o seu insucesso escolar, com a agravante de um quadro futuro, de insatisfações e ansiedades, que por certo começará a existir, na medida em que a sua aprendizagem se irá mostrar visivelmente desfasada em relação aos demais alunos da sua faixa etária e/ou sala de aula.

Como fazer então? Qual a solução que irá resolver tão delicada e complexa questão? Na nossa opinião, passa muito pela postura, vontade e aplicação do professor. Se o professor iniciar um trabalho (que sem dúvida envolve esforço e dedicação), tendo por base os três pilares do processo ensino-aprendizagem (Saber... Saber Fazer... Saber Ser...), já é um favorável ponto de partida que nos leva pelo caminho que faz uma “boa escola”. Segue-se o ensinar o aluno a pensar e organizar-se, a pesquisar e a tornar o seu estudo mais eficiente.

Enquanto D.A., a dislexia, em Portugal não é uma problemática que justifique a intervenção dos serviços especializados de educação especial. As crianças com dislexia não têm outro apoio na escola para além do *apoio educativo*, aleatoriamente dado por professores do ensino básico (1º ciclo), maioritariamente sem formação na área das NEE.

4.2.1 APOIO EDUCATIVO

Princípios orientadores

De acordo com a LBSE a educação especial é a modalidade de atendimento para crianças com necessidades educativas especiais, uma vez que “visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas

devidas a deficiências físicas e mentais” E como podemos constatar é este âmbito tão redutor das “deficiências físicas e mentais” que faz com que uma percentagem muito significativa de alunos com necessidades educativas específicas frequente as escolas sem qualquer tipo de apoio especializado.

No preâmbulo do substituído Decreto-Lei 319/91 foi introduzido o conceito de alunos com NEE classificados de acordo com critérios pedagógicos e considerava-se a “crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem”. Este, revelava ser o resultado de alguma reflexão sobre algumas recomendações dirigidas por organismos aos quais Portugal se encontra vinculado, entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990.

Nesta conferência, em que Ainscow propõe “tornar realidade” a *educação para todos*, há medidas quase utópicas que não terão uma aplicação nas nossas escolas enquanto não forem mudadas mentalidades, adequadas as estratégias, reunidos os saberes e as respostas educativas.

Em 1994 Portugal integrou o grupo de 92 países que subscreveu a Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, da qual salientamos o ponto 2:

“Acreditamos e proclamamos que:

- *Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;*
- *Cada criança tem características, interesses capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;*
- *Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;*
- *As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;*
- *As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação*

adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo”.

Em parte alguma deste documento verificamos que as NEE são referidas como “deficiências físicas e mentais”, são antes resultantes da constatação do facto de que a criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias e será o respeito por estas diferenças que lhe dará o direito a um atendimento escolar assente numa “pedagogia centrada na criança”.

Depois desta análise, ficamos a pensar que é neste âmbito que em Portugal se criou o actual Apoio Educativo, que se orienta pelo objectivo de “centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” este apoio desenvolve-se com base na articulação dos recursos e das actividades de apoio especializado existentes nas escolas, com vista à promoção de uma escola inclusiva.

Para contribuímos para o sucesso das escolas inclusivas, várias mudanças terão de ser realizadas, tais como: currículo, instalações, a própria pedagogia, a formação dos professores, as formas de apoio prestadas aos alunos com NEE e com D.A., o trabalho inter e intra disciplinar quer com a comunidade educativa quer com a própria família, entre outros aspectos que possam ajudar o indivíduo a elevar ao máximo as suas potencialidades.

É então necessário, na nossa opinião, repensar a forma como é prestado o actual *apoio educativo* em Portugal, não basta assinarmos protocolos e declarações, precisamos então de passar do papel para a acção, no sentido de prestar às crianças com D.A. o maior número possível de programas de compensação educativa, pois como já vimos anteriormente, estas crianças aprendem, só que o fazem num ritmo diferente.

Suporte Legislativo

Independentemente das bases e dos constrangimentos legais que o suportam, o *apoio educativo* é actualmente a única forma regulamentada de apoio “possível” para crianças com todo o tipo problemas e inaptações sociais e escolares, incluindo as crianças com dislexia, ainda que estas continuem a não estar correcta ou oficialmente declaradas como tal.

O *apoio educativo* regulamentado pelo Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho, é um apoio que pretende contribuir para a “integração das crianças com necessidades educativas específicas, para o alargamento das aprendizagens, para a promoção da interculturalidade e para a melhoria do ambiente educativo nas escolas”.

De um alargado conjunto de medidas previstas destaca-se que o apoio educativo visa, “contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global” e “promover a existência de condições nas escolas para a inclusão sócio-educativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais.”

De facto, o despacho que regulamenta este apoio, alterado pelo Despacho nº 10 856/2005, deixa transparecer, em nosso entender, uma clara preocupação relativamente à falta de resultados visíveis nas opções até então tomadas.

Apesar de, na nossa opinião, estar um pouco desajustado, tendo em conta a entrada em vigor do Decreto-Lei 3/2008 que, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais.

O certo, é que não revoga o Despacho Conjunto 105/97 e, depois de uma pesquisa por nós realizada, o que nos é possível constatar é que este ainda se encontra em vigor, apesar do Decreto-Lei 20/2006 revogá-lo no que concerne à forma como é realizado o recrutamento e selecção do corpo docente.

Da leitura deste despacho concluímos que o apoio educativo é um apoio potencialmente bem estruturado. Apesar de parecer que na prática não funciona assim tão bem.

O único suporte que as crianças com dislexia poderão obter é um apoio individualizado que as ajude a resolver pontualmente alguns problemas de aprendizagem, o que não pode ser de todo confundido com uma intervenção efectiva da educação especial sobre a dislexia

No entanto, e como tivemos oportunidade de verificar ao longo deste estudo, a dislexia não é um mero problema de aprendizagem, mas uma problemática que pela sua prevalência deveria ser merecedora de um apoio especializado e de uma análise cuidada, pois contribui para os alarmantes níveis de insucesso escolar.

Na prática, em Portugal, este apoio não existe, e se tivermos em conta a publicação do novo Decreto-Lei n.º 3/2008 que revoga entre outros despachos e decretos, o n.º 319/91, verificamos que ele não considera um conjunto de condições que caracterizam e designam uma educação de qualidade, justa e apropriada às capacidades e necessidades dos alunos com NEE e D.A.

O Decreto-Lei obriga, o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, a chamada CIF, para determinar a elegibilidade e conseqüente elaboração do PEI das crianças com possíveis NEE o que, na nossa opinião, gera alguns pontos incongruentes, tais como: o facto de esta usar uma classificação para adultos, uma vez que de crianças e jovens se trata e também o facto de ser planeada para a utilização no domínio da Saúde, Segurança Social, etc e não propriamente para a área da Educação.

Se lermos com atenção o presente Decreto-Lei e, conforme-nos é esclarecido no sítio da internet do Ministério da Educação relativamente às FAQ's sobre o Decreto-Lei 3/2008, podemos constatar e passamos a citar:

“Os serviços responsáveis pelo processo de avaliação devem certificar-se, relativamente a cada aluno, se existe de facto uma situação de verdadeira dislexia ou se as dificuldades do aluno decorrem de outros factores, nomeadamente de natureza sociocultural. Confirmada a existência de alterações funcionais de carácter permanente, inerentes à dislexia, caso os alunos apresentem limitações significativas ao nível da actividade e da participação, nomeadamente na comunicação ou na aprendizagem, enquadram-se no grupo-alvo do Decreto-Lei n.º 3”

Isto é, não restam dúvidas que os alunos com dislexia se encontram abrangidos neste decreto, contemplados assim, com um ensino individualizado e especializado. Mas, o que acontece na realidade das nossas escolas, não é bem isto, pois estas deparam-se com o facto de, se por um lado têm que encaminhar estas crianças para o ensino especial, por outro lado têm que respeitar o facto de não poderem ultrapassar os 2% (limite estipulado pelo Ministério da Educação) de crianças com NEE no ensino especial. Isto significa que acabam por dar prioridade às crianças com NEE mais graves, que é o caso da multideficiência e a surdocegueira congénita.

É então, mais uma vez que a maioria das crianças disléxicas deixa de receber o tão necessário apoio especializado para que possam assim, elevar ao máximo as suas

potencialidades e aprenderem de uma forma natural, respeitando o seu ritmo e características de aprendizagem.

O que acontece no nosso país é que muitas crianças disléxicas não são sequer detectadas, e são muitas vezes rotuladas como “burras” e colocadas na prateleira do esquecimento, aumentando assim os níveis de insucesso escolar. Se pelo contrário estas crianças têm a felicidade de serem sinalizadas, resta-lhes apenas um apoio especial particular, que na maioria não é compatível com o nível sócio-económico dos pais ou encarregados de educação.

Outro dos factores que nos suscita discórdia, é o facto de responsabilizar os docentes do ensino regular ou os directores de turma, pela elaboração do PEI, que para além da falta de preparação, têm que responder às necessidades dos alunos com NEE e também preparar os seus alunos sem NEE para uma melhoria crescente dos resultados.

E são estes professores do ensino regular que na grande maioria, sem conhecimentos sobre as características e necessidades dos alunos com dislexia, se deparam com o desafio de adaptar os programas educativos sem conhecer em concreto quais os objectivos.

Como poderão escolher, estes professores, métodos e recursos educativos e dar respostas para as necessidades educativas com que se deparam diariamente estas crianças, se eles próprios não as conhecem ou não as sabem detectar.

Estas e outras questões surgem face à realidade com que se deparam os professores nos nossos dias. Determinam-se medidas concretas para serem implementadas mas não se fazem acompanhar com a informação e formação necessárias à sua eficaz aplicação. É preciso ter presente que a formação constitui um factor fundamental no desenvolvimento das práticas educativas. Os professores do ensino regular “treinados” em técnicas de integração podem naturalmente responder de uma forma mais adequada aos alunos com dislexia.

No que se refere a uma sensibilização e orientação nesta temática podemos contar com a Associação de Portuguesa de Dislexia (APDIS) que tem como linhas orientadoras a i) Informação/Sensibilização; ii) Formação; iii) Intervenção e iv) Investigação. É nesta associação e através do site da mesma, que podemos encontrar uma definição sobre a dislexia, legislação, bibliografia, estudos realizados dentro desta área e links que nos direccionam para outros sites úteis para um melhor conhecimento sobre esta problemática.

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

5.1 ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A necessidade de atender novas populações de alunos com características diferentes, coloca um desafio permanente a toda a comunidade educativa, exigindo o alargamento das suas funções em especial aos professores do ensino regular. É imperativo que as escolas se reestruem de modo a que respondam convenientemente às necessidades de todas as crianças.

Torna-se então obrigatório uma mudança no que diz respeito às formas como são encaradas as dificuldades educativas.

Actualmente pretende-se colocar em prática o conceito de escola inclusiva. Assim deve-se trabalhar no sentido de atender adequadamente o aluno com dislexia, preferencialmente na classe do ensino regular, onde deverá desenvolver, em harmonia com os colegas, as suas potencialidades.

Tendo em conta que a dislexia é uma problemática muito abrangente e várias hipóteses poderiam ser levantadas, delimitamos o nosso estudo à percepção dos professores face às características das crianças disléxicas e na realidade que práticas educativas inclusivas praticam no contexto da sala de aula.

É nossa intenção com este estudo desenvolver uma reflexão acerca das percepções que os professores têm destes alunos, e saber até que ponto estão sensibilizados para os identificar quer nas práticas pedagógicas quer na interacção pessoal com os alunos disléxicos, isto é, se os professores são capazes de reconhecer os alunos com dislexia a partir das suas características e especificidades em contexto escolar e desta forma contribuir para a adequação das práticas pedagógicas com os alunos que possuem esta problemática.

Objectivos

Ao longo da minha prática pedagógica fui me deparando com muitas inquietudes quer por parte dos meus colegas quer por mim mesmo, pela impotência que muitas vezes sentimos em poder ajudar e dar resposta às crianças com dislexia, pois ao longo do meu percurso académico não recebi qualquer tipo de formação nesta área.

Como tal, é objectivo deste estudo perceber se realmente os professores possuem algum conhecimento sobre a temática em questão e se o atendimento que é prestado a estas crianças é realmente adequado, ajustado e motivador. Para tal colocamos as seguintes Questões de Investigação:

- Os alunos disléxicos na escola são uma realidade, como tal estarão os professores do primeiro ciclo, habilitados para reconhecê-los/identificá-los?

- São utilizadas, por parte dos professores, práticas educativas inclusivas nas crianças com dislexia?

Na sua elaboração procurou-se ter em conta as regras que contribuem para que sejam boas questões de investigação e com as quais se possa trabalhar eficazmente. A sua formulação teve por base as qualidades clareza, exequibilidade e pertinência, consideradas por Quivy (1998) fundamentais para que as questões desempenhem correctamente a sua função.

5.2 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Ao longo da revisão bibliográfica pudemos constatar que os alunos disléxicos têm características e ritmos de aprendizagem muito próprios. Contudo, nem sempre acompanhados da forma mais correcta, pela falta de sensibilidade para com os referidos alunos que porventura existam.

É nossa intenção cooperar na identificação de tais alunos, no sentido de orientá-los e elevar ao máximo as suas potencialidades e como tal fazê-los sentirem-se integrados na sala de aula.

Este estudo teve por base uma investigação do tipo descritiva, ou seja, este tipo de investigação implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. Implica a recolha de dados para testar as hipóteses ou responder às questões que lhe digam respeito.

A investigação descritiva compreende as seguintes etapas:

- 1 – Definição do problema e escolha da técnica de recolha de dados;
- 2 – Determinação da dimensão da amostra;
- 3 – Desenvolvimento de um instrumento de recolha de dados para obter a informação necessária.

Esta metodologia representa assim um conjunto de fases que vão desde a planificação da nossa acção, até ao desenvolvimento da pesquisa.

5.3 AMOSTRA

O campo de análise deste estudo circunscreve-se a duas escolas Básicas do 1º ciclo, situadas no concelho de Gaia, distrito do Porto, sendo a amostra constituída por 3 professoras que fazem parte do corpo docente destas mesmas escolas no ano lectivo 2008/2009.

As respectivas professoras possuem uma criança disléxica, duas do sexo masculino com 7 e 8 anos respectivamente e uma do sexo feminino com 8 anos de idade.

5.4 INSTRUMENTOS

Para recolhermos as informações e os dados necessários, para confrontarmos as nossas questões, optamos pela construção de dois inquéritos (que se encontram em anexo) a efectuar aos professores de duas escolas do 1º ciclo do concelho de Gaia.

O objectivo de um inquérito por questionário é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e tecer comparações (Bell, 2002). As mesmas questões são colocadas a uma população seleccionada e são relativas aos pontos de interesse do investigador.

Na perspectiva de Quivy (1998), o inquérito por questionário distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise de correlações que essas hipóteses sugerem, sendo também segundo o autor acima citado, mais consistentes que as sondagens.

As respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas, de forma a que os inquiridos escolham a resposta entre as que lhe são propostas.

Na construção do nosso inquérito tivemos em conta estas linhas de orientação, considerando que é o instrumento mais adequado para recolhermos as informações que necessitamos.

5.5 PROCEDIMENTOS

O questionário será de administração directa, pois destina-se a ser preenchido pelo próprio inquirido. Será entregue em mão, sendo feita na altura as explicações consideradas necessárias para que seja correctamente preenchido.

Para aferir, o mais exactamente possível, das medidas pedagógicas de diferenciação e intervenção que os professores utilizam nas suas aulas, para tal aplicaremos o questionário. Este fornecerá os indicadores que permitirão julgar se os professores adequam as suas metodologias atendendo às características das crianças com dislexia.

Com o primeiro inquérito (anexo1) é nossa intenção aferir sobre a opinião dos professores do Ensino Básico – 1º ciclo têm sobre a temática Dislexia e qual a formação que tiveram ao longo do percurso académico relativamente a este tema.

Assim sendo a pergunta número 1, 2, 3, 4, 5, 6 têm como objectivo saber um pouco da situação pessoal e profissional do professor questionado. Na pergunta 7 e 8 é nossa intenção saber se recebeu ou não alguma formação no âmbito da dislexia.

Ao elaborarmos as perguntas 9, 10, 11, 12, 13 e 14 pretendemos saber qual a situação actual da escola onde lecciona, face à criança disléxica.

Na elaboração do segundo questionário (anexo2) pretendemos saber quais as práticas educativas inclusivas utilizadas por parte dos professores, em contexto da sala de aula, com alunos disléxicos.

Como tal, as questões número 1, 2, 3, 8 e 12 permitem-nos perceber se na planificação e no decorrer da sua aula, o professor atende às especificidades e características destas crianças.

Ao realizarmos as perguntas 4, 5, 9, 10 e 11 foi nossa intenção inferir de que forma os professores estão sensibilizados para motivar e integrar as crianças disléxicas na sala de aula.

As questões número 6, 7, 13, 14, 15 e 16 dão-nos a possibilidade de perceber se os professores utilizam ou não estratégias diversificadas e adequadas, no sentido de melhorar a aprendizagem do aluno e desta forma o seu sucesso escolar.

Depois da elaboração dos questionários, através dos dados recolhidos poderemos ou não confirmar as questões de investigação por nós apresentadas anteriormente.

Em síntese, como podemos verificar no quadro seguinte, com a elaboração dos inquéritos é nossa intenção responder às seguintes questões de investigação:

QUADRO IV
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

	Questionário 1	Questionário 2
Os alunos disléxicos na escola são uma realidade como tal, estarão os professores do primeiro ciclo, habilitados para reconhecê-los/identificá-los?	7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19	
São utilizadas, por parte dos professores, práticas educativas inclusivas nas crianças com dislexia?		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 10, 11, 12, 13, 14, 15

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste Projecto de Investigação foi nossa intenção abordar de uma forma geral, abrangendo os aspectos, que na nossa opinião, foram os mais relevantes para o nosso estudo.

O impacto das políticas inclusivas nas escolas portuguesas reflecte-se a diferentes níveis quer organizacionais, de gestão, de pedagogia, de didáctica e financeiros. A necessidade de atender a novas populações de alunos, com características diferentes, coloca um novo desafio permanente a toda a comunidade educativa, exigindo o alargamento das suas funções, em especial dos professores do ensino regular.

O professor do ensino regular vê cada vez mais a ser-lhe atribuídas funções a nível de identificação das DEA e das NEE, do planeamento da intervenção propriamente dita e na avaliação de todo o processo e dos resultados obtidos.

A avaliação da dislexia é uma componente essencial do processo educativo, pelo que é fundamental que o professor tenha aptidões que o tornem capaz de avaliar correctamente a criança, interpretando os dados recolhidos para assim, definir a melhor forma de intervenção junto da mesma.

É preciso ter em conta a motivação da criança para comunicar. Se ela se vir frustrada nesse desejo, ou porque sente que não o faz da forma mais correcta ou porque se sente penalizada nesse acto, a criança vai “evitar” ser exposta a situações de comunicação que deveriam ser naturais, perdendo a autoconfiança, diminuindo a sua auto estima, crescendo mais infeliz. É preciso não desistir de fazer do reconhecimento da dislexia um imperativo social e educativo.

A angústia em que hoje vivem os professores e educadores existe porque eles sabem que a recuperação e integração sócio-educativas dos alunos é a chave do sucesso escolar. No entanto, deste acompanhamento não necessitam apenas aqueles cujas problemáticas resultam de deficiências físicas e mentais – aliás, o termo deficiência, aplicado à educação está obsoleto.

A Educação Especial deveria ser alargada a toda a população escolar que, em parte ou em todo o seu percurso escolar, visse a possibilidade de realização de um normal desenvolvimento escolar comprometido por factores diversos que a escola deveria tentar perceber, apoiando, quando necessário, com formas alternativas, ajustadas e adaptadas à concretização do processo de ensino-aprendizagem destas crianças.

Na nossa opinião é urgente mudar a concepção de Educação Especial, pois encarada enquanto um serviço, esta será um bem colocado à disposição da comunidade escolar, pois permitirá um maior sucesso escolar de milhares de alunos actualmente esquecidos pelo sistema.

Quanto mais precocemente forem detectadas as dificuldades, mais fácil poderá ser, quer lidar com a dislexia quer trabalhar com alunos disléxicos. Isto porque quanto mais cedo começar a intervenção nestas crianças, menor será o historial de frustração e de sentimentos de fracasso que podem afectar negativamente a motivação e receptividade do aluno. A implementação pode ser mais fácil com crianças mais novas e pode ter efeitos mais acentuados na iniciação e manutenção da cooperação e da motivação da criança com dislexia.

Começa a haver, sem dúvida, uma tomada de consciência generalizada da necessidade dos processos de ensino-aprendizagem não se remeterem apenas ao ensino de conteúdos de carácter conceptual e factual. Em alternativa propõe-se uma escola dirigida também e fundamentalmente à formação pessoal e social do aluno.

Atendendo às nossas questões de investigação pensamos poder responder que os professores revelam algum conhecimento sobre a dislexia, reconhecendo que as crianças disléxicas têm características e especificidades muito particulares e que a dislexia é uma perturbação possível de uma intervenção. Estes, consideram também que é de difícil avaliação por ter formas diversas de manifestações e também porque ao longo do seu percurso académico não foram dotados de capacidades para a reconhecer e assim intervir e adequar as práticas educativas aos alunos disléxicos.

A formação, a nosso ver, deve ser revista quer quando falamos de formação inicial quer quando se fala de formação especializada. É preciso que no primeiro caso se reformule o plano de estudos, para que se possa contemplar vários módulos de formação que digam respeito a alunos com DEA e NEE.

A maior parte dos professores trabalha com estas crianças de uma forma “intuitiva”, ou pior, não trabalha com eles. E se por um lado, alguns professores procuram uma formação especializada, para assim poderem dar as respostas educativas necessárias a estes alunos, a grande parte não o faz.

Apesar de existir legislação que enquadre os alunos disléxicos num ensino especializado e individualizado, o que pudemos constatar, ao longo deste estudo, é que na realidade isso não acontece. Cabe-nos a nós, professores e educadores, apoiados por políticas adequadas, mudar esta realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (1997). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.

BAROJA, F. F. et all (1989). *La Dislexia – Oríem, Diagnóstico y Recuperacion*. Madrid: Ciências de la Educacion Preescolar y Especial.

CAMPOS, Bártolo. (2002). *Políticas de formação de profissionais do ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

CASAS, A. M. (1988). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.

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

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

CONDEMARIN, M. & BLOMQUIST, M. (1988). *Dislexia: manual de leitura corretiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

CORREIA, L. M. (2003). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: contributos para a clarificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.

CRITCHLEY, M. (1970) *The dislexic child*. London: Springfield Thomas.

CRUZ, Vítor. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

DSM-IV-TR (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Clemepsi Editores.

FERNANDES, M. J. (1993). *Métodos e regras para a elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

FONSECA, Vítor. (1985). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

FONSECA, Vítor. (2004). *Insucesso Escolar – abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

GARCÍA, Santiago. (1983). *La Dislexia Revision Critica*. Madrid: Ciências de La Educacion Preescolar y Especial.

HENNING, K. A. (2005). *Compreender a Dislexia*. Porto: Porto Editora.

JOHNSON, D. J. & MYKLEBUST, H.R. (1991) *Distúrbios de Aprendizagem: Princípios e Práticas Educacionais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

KIRK, A. S. & GALLAGHER, J. J. (2002) *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

LINARES, P. (1993). *Educación Psicomotriz y Aprendizaje Escolar – Motricidad y Disgrafia*. Madrid: Polibea.

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

MAYOR, F. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: Unesco

MERCER, C. D. (1994). *Learning Disabilities*. in N. G. Haring, L. McCormick e T. G. Haring (eds). *Exceptional Children and youth – Introduction to special Education*. New Jersey: Prentice-Hall.

MORAIS, José. (2003). *Despistar e intervir com crianças com perturbações específicas de linguagem nas escolas do ensino regular*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

MORGADO, J. (2003). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.

MOURA, O. (2000). Artigo retirado do Portal da Dislexia

PINTO, Maria. (1986). *Para uma melhor identificação da dislexia e da disortografia*. Porto: Revista da Faculdade de Letras do Porto

QUIVY, Raimond, CAMPENHOUDT, LucVan (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

ROCHA, B. P. (2004). *A criança disléxica*. Lisboa: Fim de Século Edições, Lda.

RIBEIRO, A. B. & BAPTISTA, A. I. (2001). *Dislexia: compreensão, avaliação, estratégias*. Coimbra: Livraria Quarteto.

SERRA, Helena. NUNES, Glória. SANTOS, Glória. (2005). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*. Porto: Edições Asa.

SILVA, Filomena. (2005). *Lado a Lado – Experiências com a Dislexia*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

SHAYWITZ, Sally. (2006). *Entendendo a Dislexia – Um Novo e Completo Programa para Todos os Níveis de Problemas de Leitura*. Porto Alegre: Artmed Editora.

THOMSON, M. E. (1992). *Dislexia: Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid: Alianza Editorial.

TOMATIS, A. A. (1988). *Educacion y dislexia*. Madrid: Ciências de la Educación Preescolar y Especial.

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

VALETT, Robert. (1993). *Dislexia – Uma Abordagem Neuropsicológica para a Educação de Crianças com Graves Desordens de Leitura*. São Paulo: Editora Manole, Lda.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei 3/2008, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei 20/2006, de 31 de Janeiro

Despacho-Conjunto 105/97, de 30 de Maio

Despacho nº 10 856/2005, de 31 de Janeiro

Lei nº 46, de 14 de Outubro de 1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo

REFERÊNCIAS NA INTERNET

<http://dyslexia-parent.com>

<http://dyslexia-teacher.com>

<http://sitio.dgidec.min-edu.pt>

<http://www.bda-dyslexia.org.uk>

<http://www.dislexia.com>

ANEXO 1

Caro(a) colega:

O presente inquérito insere-se no âmbito do desenvolvimento de um trabalho de investigação, que emerge do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Tem como objectivo exclusivo saber a opinião que os professores do Ensino Básico – 1º ciclo têm sobre a Dislexia e qual a formação que tiveram ao longo do percurso académico no que concerne às práticas educativas inclusivas no contexto escolar.

O questionário é anónimo e as respostas são confidenciais, pelo que não deve escrever o seu nome.

A sua colaboração, através deste inquérito é imprescindível para o êxito deste trabalho.

O seu bom resultado vai depender da veracidade dos dados fornecidos e da resposta a todas as questões.

Desde já agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

Circunde a alínea a que corresponde a sua resposta.

1- Idade

- a) 20-29 anos
- b) 30-39 anos
- c) 40-49 anos
- d) Mais de 50 anos

2- Sexo

- a) Feminino
- b) Masculino

3- Habilitações académicas

- a) Licenciatura
- b) Bacharel
- c) Outra

Qual? _____

4- Tempo de serviço

- a) 0 a 5 anos
- b) 6 a 10 anos
- c) 11 a 20 anos
- d) 21 a 30 anos
- e) Mais de 30 anos

5- Nível de ensino que lecciona

- a) 1º ano de escolaridade
- b) 2º ano de escolaridade
- c) 3º ano de escolaridade
- d) 4º ano de escolaridade

6- Tipo de escola

- a) Pública
- b) Privada

7- Recebeu alguma formação no seu percurso académico, na área de Educação Especial, em especial na problemática da Dislexia?

- a) Sim
- b) Não

8- Alguma vez sentiu necessidades de formação nesta área?

- a) Sim
- b) Não

9- Considera que ter formação na área de Educação Especial é ou seria importante para o trabalho que realiza?

- a) Sim
- b) Não

10- Na turma que lecciona existem crianças com Dislexia?

- a) Sim
- b) Não

11- Na escola onde lecciona existem crianças disléxicas?

- a) Sim
- b) Não

12- Se respondeu afirmativamente à questão anterior, indique se essas crianças recebem algum tipo de apoio educativo?

- a) Sim
- b) Não

13- Considera uma mais valia um acompanhamento especializado nas crianças com Dislexia?

- a) Sim
- b) Não

14- Na sua escola existem materiais/recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem para crianças com Dislexia.

- a) Sim
- b) Não

15- Na escola onde lecciona existe uma boa cooperação entre o professor do ensino regular e o professor do apoio educativo/ ensino especial?

- a) Sim
- b) Não

16- O baixo nível intelectual é uma das características das crianças disléxicas.

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo
- c) Não concordo nem discordo
- d) Concordo
- e) Concordo plenamente

17- Uma criança com dislexia apresenta sempre problemas na escrita.

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo
- c) Não concordo nem discordo
- d) Concordo
- e) Concordo plenamente

18- A dislexia é de difícil avaliação devido às suas diferentes formas de manifestação.

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo
- c) Não concordo nem discordo
- d) Concordo
- e) Concordo plenamente

19- É indiferente a idade de início da intervenção relativamente ao êxito da recuperação de uma criança com dislexia.

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo
- c) Não concordo nem discordo
- d) Concordo
- e) Concordo plenamente

Ficamos gratos pela sua participação neste estudo.

ANEXO 2

Caro(a) colega:

O presente inquérito insere-se no âmbito do desenvolvimento de um trabalho de investigação sobre as práticas educativas inclusivas que são utilizadas pelos professores, em contexto de sala de aula, com alunos disléxicos.

O questionário é anónimo e as respostas são confidenciais, pelo que não deve escrever o seu nome.

A sua colaboração, através deste inquérito é imprescindível para o êxito deste trabalho.

O seu bom resultado vai depender da veracidade dos dados fornecidos e da resposta a todas as questões.

Desde já agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

Circunde a alínea que corresponde a sua resposta.

1- Quanto ao desenvolvimento da acção educativa, no âmbito da sala de aula, na sua planificação estabelece de forma clara os objectivos e critérios dos trabalhos a realizar.

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Frequentemente
- d) Sempre

2- Verifica se o aluno compreendeu a tarefa a realizar ou se ainda restam dúvidas.

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Frequentemente
- d) Sempre

3- Faz sentir no aluno que o quer ajudar reforçando a ideia e que haverá sempre disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida.

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Frequentemente
- d) Sempre

4- Como trabalha a capacidade de atenção e concentração.

- a) Proporciona situações de ensino individualizado
- b) Diferencia com maior frequência os métodos de ensino
- c) Lê em voz alta os exercícios propostos
- d) Presta maior atenção ao trabalho do aluno
- e) Outros Quais: _____

5- Premeia/elogia o aluno por cada conquista positiva alcançada.

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Frequentemente
- d) Sempre

6- Valoriza a constante correção de erros de escrita.

- Sim Não

7- Que estratégias utiliza para essa correção.

- a) Corrige a vermelho
- b) Corrige a outra cor
- c) Manda escrever 5/10 vezes
- d) Corrige o aluno em voz alta
- e) Outras Quais: _____

8- Proporciona mais tempo para a realização das tarefas.

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Frequentemente

d) Sempre

9- Como reforça a sua auto-estima.

- a) Através do reforço positivo
- b) Respeita o ritmo de trabalho
- c) Valoriza as intervenções do aluno sempre que conveniente
- d) Procura interesses, aptidões e vocações do aluno de forma a melhor o compreender
- e) Outras Quais: _____

10- Atribui tarefas que o possam levar sentir-se útil.

- Sim Não

11- Se sim qual ou quais.

- a) Distribuir o material
- b) Distribuir leite escolar
- c) Recolher fichas/trabalhos
- d) Encarregar de transmitir recados
- e) Outras Quais: _____

12- Sempre que o aluno se atrasa na realização de uma tarefa.

- a) Repreende-o em voz alta
- b) Repreende-o por escrito
- c) Coloca-o de “castigo” no intervalo
- d) Desvaloriza esse atraso

13- Usa os meios audiovisuais para enriquecer as aulas, motivar o aluno e facilitar o processo ensino-aprendizagem.

- Sim Não

Se sim, qual ou quais

- a) Leitor C.D.
- b) Televisão
- c) Retroprojector
- d) Projector de diapositivos

e) Outras Quais: _____

14- Elabora novas formas de ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula.

Sim Não

Se sim, qual ou quais

a) Cartazes

b) Acetatos

c) Maquetas

d) Programas informáticos

e) Outras Quais: _____

15- Para além destas estratégias, inclui na sala de aula mais alguma prática educativa inclusiva?

Sim Não

Se respondeu afirmativamente, especifique:

Ficamos gratos pela sua participação neste estudo.