

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

DISLEXIA E FAMÍLIA

Estudo exploratório no concelho de Cantanhede

Maria Conceição Ferreira Gaspar

Dissertação de Mestrado em Educação, área de especialização em Psicologia Pedagógica, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Doutora Maria Cristina Petrucci Albuquerque

Coimbra

2009

Agradecimentos

Expressamos aqui a nossa profunda e sincera gratidão a todos quantos colaboraram para que a elaboração deste trabalho fosse possível.

Desde já, os nossos especiais e reconhecidos agradecimentos à orientadora da Dissertação de Mestrado, Professora Doutora Maria Cristina Petrucci Albuquerque, pela qualidade, rigor científico e inextinguível disponibilidade na orientação prestada neste trabalho e pela força e incentivo que nos permitiram chegar até ao fim.

Ficam também os meus agradecimentos a todos os pais que se disponibilizaram a participar no estudo e que o tornaram possível, assim como aos Agrupamentos de Escolas Finisterra e Cantanhede.

Aos meus filhos Tiago e Eduardo o meu pedido de desculpas pelo tempo que subtraí ao apoio e ao convívio com eles. Ao meu marido o meu agradecimento pelo apoio prestado e por ter sido pai e mãe em diversos aspectos.

Resta agradecer a todos a capacidade de sacrifício e colaboração dispendida nos momentos de trabalho da presente Dissertação.

Bem-haja a todos!

Índice

Introdução.....	1
Primeira Parte: Enquadramento teórico	3
Capítulo I: Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita	5
1. Conceitos de leitura e de escrita	5
1.1. O que é ler?.....	5
1.1.1. Modelos de leitura.....	12
1.2. O que é escrever?.....	14
1.2.1. Condições para ler e escrever.....	22
1.2.2. Comportamentos emergentes de leitura e de escrita.....	33
2. Conceito de dislexia.....	40
2.1. Causas da dislexia.....	49
2.2. Tipos de dislexia	61
2.2.1. Dislexia adquirida e dislexia evolutiva ou desenvolvimental. .	64
2.2.2. Diferentes tipos de dislexia à luz do modelo de dupla via.....	66
2.3. Características de uma dislexia.....	68
2.4. A avaliação como fundamento da intervenção.....	79
Capítulo II: A Dislexia e a família.....	98
1. Dislexia e família.....	98
1.1. Reacções dos pais perante um filho com dislexia.....	103
1.2. Necessidades e apoios para pais de uma criança disléxica.....	110
1.3. Coordenadas gerais do processo de reeducação.....	117
1.3.1. O envolvimento dos pais na superação das dificuldades da leitura e da escrita.....	121
1.3.2. Outras formas de promoção da aprendizagem da leitura e da escrita.....	133
1.4. Comunicação entre os pais e a escola.....	139
Segunda Parte: Estudo Empírico	149
Capítulo III: Objectivos e metodologia.....	151
1. Objectivos do estudo.....	151
2. Metodologia.....	153

2.1. Amostra.....	153
2.1.1. Selecção da amostra.....	154
2.1.2. Enquadramento geográfico.....	155
2.1.3. Caracterização socioeconómica.....	156
2.1.4. Caracterização da amostra.....	157
2.2. Instrumentos	160
2.2.1. Anamnese.....	162
2.2.2. Questionário.....	163
2.2.3. Entrevista.....	166
2.3. Administração dos instrumentos.....	172
Capítulo IV: Apresentação e análise dos resultados.....	175
1. Resultados	175
1.1. Anamnese.....	175
1.1.1. Antecedentes pessoais.....	175
1.1.2. História educacional.....	177
1.1.3. Desenvolvimento.....	182
1.1.4. Actividades extra-curriculares.....	184
1.1.5. Dados clínicos.....	185
1.1.6. Enquadramento familiar e social.....	186
1.2. Questionário.....	186
1.3. Entrevista.....	194
2. Discussão dos Resultados.....	213
Conclusões.....	234
Referências bibliográficas.....	241

Índice de Quadros

Quadro 1. Caracterização dos alunos com dislexia.....	158
Quadro 2. Amostra dos encarregados de educação.....	159
Quadro 3. Decurso da gravidez.....	176
Quadro 4 Problemas ocorridos durante a gravidez.....	176
Quadro 5. Caracterização do parto.....	177
Quadro 6. Problemas à nascença	177
Quadro 7. História educacional em idade pré-escolar.....	177
Quadro 8. Com quem a criança realiza as tarefas escolares.....	178
Quadro 9. Gosto pelo estudo e áreas preferidas	179
Quadro 10. Áreas em que a criança apresenta dificuldades.....	180
Quadro 11. Detecção da(s) dificuldades da criança.....	180
Quadro 12. Ano de escolaridade em que ocorreu a retenção.....	181
Quadro 13. Crianças apoiadas em cada ano de escolaridade por técnico.....	181
Quadro 14. Dificuldades psicomotoras.....	182
Quadro 15. Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo da idade (meses) das aquisições linguísticas.....	183
Quadro 16. Dificuldades na linguagem.....	183
Quadro 17. Actividades de complemento curricular preferidas.....	184
Quadro 18. Actividades que a criança realiza mais de duas vezes por semana	184
Quadro 19. Objectos lúdicos que a criança utiliza mais de duas vezes por semana	185
Quadro 20. Problemas de visão, audição e saúde em geral.....	185
Quadro 21. Problemas de saúde e dificuldades de aprendizagem em familiares directos.....	186
Quadro 22. Parte I - Médias, desvios-padrão e frequências das respostas por opção...	187
Quadro 23. Parte II – Leitura: Médias, desvios-padrão e frequências das respostas ...	188
Quadro 24. Parte II – Escrita: Médias, desvios-padrão e frequências das respostas ...	189
Quadro 25. Parte II – Linguagem oral: Médias, desvios-padrão e frequências das respostas.....	190

Quadro 26. Parte II – Cognição: Médias, desvios-padrão e frequências das respostas.....	191
Quadro 27. Parte II – Psicomotricidade: Médias, desvios-padrão e frequências das respostas.....	192
Quadro 28. Parte II – Domínio socioemocional. Médias, desvios-padrão e frequências das respostas.....	192
Quadro 29. Matriz das dificuldades da criança	195
Quadro 30. Matriz das razões das dificuldades	196
Quadro 31. Matriz das reacções ao conhecimento das dificuldades	197
Quadro 32. Matriz das reacções actuais às dificuldades	199
Quadro 33. Matriz da satisfação/insatisfação com os apoios oferecidos pela escola ...	201
Quadro 34. Matriz das opiniões acerca dos apoios disponibilizados pela escola	201
Quadro 35. Matriz do que gostaria que a escola fizesse em relação ao problema da criança	202
Quadro 36. Matriz dos tipos de apoio de que a criança deveria beneficiar para além dos da escola	203
Quadro 37. Matriz do modo como procura ajudar a criança a aprender	204
Quadro 38. Matriz dos contactos para obter informações/orientações sobre como ajudar a criança	207
Quadro 39. Matriz da necessidade de ajuda para encontrar os serviços adequados às necessidades da criança	208
Quadro 40. Matriz da opinião acerca da comunicação existente entre o encarregado de educação e a escola	209
Quadro 41. Matriz das vezes que reuniu com a professora do ensino regular	210
Quadro 42. Matriz das vezes que se reuniu com o professor da educação especial	210
Quadro 43. Matriz das perspectivas de futuro	211
Quadro 44. Matriz do nível escolar que a criança poderá atingir	212

Anexos

	I
Anexo 1. Carta aos encarregados de educação	II
Anexo 2. Inventário de Recolha de Dados da Criança (Anamnese)	III
Anexo 3. Questionário	X
Anexo 4. Entrevista	XIII

Resumo

Este projecto de investigação constitui uma abordagem à problemática da dislexia em contexto familiar. Inicia-se com uma abordagem geral da dislexia (conceito, etiologia, tipos, características...) e da leitura e escrita. De seguida, aborda especificamente a temática dislexia e família: reacções dos pais perante um filho disléxico; necessidades e apoios para pais de crianças disléxicas; coordenadas gerais do processo de reeducação; envolvimento dos pais na superação das dificuldades da leitura e da escrita; e a comunicação entre os pais e a escola.

O estudo empírico possui como objectivos: identificar, na perspectiva dos pais e através do recurso a uma anamnese, antecedentes pessoais, familiares e educativos de crianças e jovens com dislexia; caracterizar, na óptica dos pais, e com recurso a um questionário, o funcionamento do filho quer em domínios nucleares do quadro em questão (leitura e escrita), quer em domínios com ele relacionados (por exemplo, a linguagem oral, o raciocínio, a psicomotricidade); identificar e avaliar, segundo os pais, com recurso a uma entrevista, as dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, apoios oferecidos pela escola, as formas de colaboração casa/escola, bem como circunscrever perspectivas futuras para o filho. Centra-se num grupo de encarregados de educação de 35 crianças disléxicas em dois agrupamentos de escolas do Concelho de Cantanhede: o Agrupamento de Escolas Finisterra e o Agrupamento de Escolas de Cantanhede.

De entre as conclusões, destaca-se a necessidade de incrementar uma relação positiva entre as escolas e as famílias das crianças com dislexia.

Palavras-chave: Dislexia, Família, Dificuldades de Aprendizagem

Abstract

This investigation project constitutes an approach to the dyslexia problematic in a familial context. It begins with a general approach of the dyslexia (concept, aetiology, types, characteristics...) and of the reading and writing. Then, it specifically approaches the dyslexia and family thematic: parents reactions towards a dyslexic child; needs and support for parents of children with dyslexia; general coordinates of the re-education process, involvement of parents in the overcoming of reading and writing difficulties; and the communication between the parents and the school.

This empirical study aims at: identify, in the parents' perspective and through an anamnesis, personal, familial and educative antecedents of children and young people who have dyslexia; characterise, in the parents' view, and thanks to a questionnaire, the functioning of the child either in terms of the nuclear domains in question (reading and writing) or in domains with him/her associated (for instance, the oral language, the reasoning, the psycho-motility); identify and assess, according to the parents, through an interview, the difficulties felt in the learning of reading and writing, support offered by school, the ways of collaboration home/school, as well as circumscribing future perspectives for the child. It focuses on a group of 35 guardians of dyslexic children in two groups of schools in the council of Cantanhede: the Group of Schools Finisterra and the Group of Schools of Cantanhede.

Among the conclusions, it's possible to highlight the necessity to stimulate a positive relationship between the schools and the families of children with dyslexia.

Key-words: Dyslexia, Family, Learning Disabilities

Résumé

Ce projet d'investigation constitue un abordage à la problématique de la dyslexie en contexte familial. Il s'initie avec un abordage général de la dyslexie (concept, étiologie, types, caractéristiques...) et de la lecture et écriture. Ensuite, il aborde spécifiquement la thématique de la dyslexie et la famille: réactions des parents envers un enfant dyslexique; besoins et soutiens pour les parents d'enfants dyslexiques; coordonnées générales du processus de rééducation; la participation des parents dans le surpassement des difficultés de la lecture et de l'écriture; et la communication entre les parents et l'école.

L'étude empirique a comme objectifs: identifier, dans la perspective des parents et à l'aide du recours à une anamnèse, les antécédents personnels, familiaux et éducatifs d'enfants et de jeunes dyslexiques; caractériser, selon les parents et ayant recours à un questionnaire, le fonctionnement de l'enfant aussi bien en domaines nucléaires du cadre en question (lecture et écriture), qu'en des domaines qui lui disent respect (par exemple, le langage oral, le raisonnement, la psychomotricité); identifier et évaluer, selon les parents à l'aide d'une entrevue, les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'appui offert par l'école, les formes de collaboration maison/école, bien comme circonscrire des perspectives futures pour l'enfant. L'étude se centre sur 35 tuteurs d'enfants dyslexiques dans deux groupements d'écoles de l'Arrondissement de Cantanhede: l'Agrouperment d'Écoles Finisterra et l'Agrouperment d'Écoles de Cantanhede.

Parmi les conclusions, ce qui est mis en évidence, c'est le besoin de stimuler une relation positive entre les écoles et les familles des enfants dyslexiques.

Mots-clés: Dyslexie, Famille, Difficultés D'apprentissage

Faculdade da Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Coimbra

DISLEXIA E FAMÍLIA

Estudo exploratório no concelho de Cantanhede

Maria Conceição Ferreira Gaspar

Coimbra

2009

Introdução

Este trabalho constitui a Dissertação de Mestrado realizada no âmbito do Mestrado em Psicologia (área de especialização em Psicologia Pedagógica), ministrado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Fundamenta-se num projecto de investigação elaborado sob a orientação da Professora Doutora Cristina Petrucci Albuquerque, intitulado *Dislexia e Família*. Apresenta um estudo empírico referente a um grupo de 35 crianças diagnosticadas com dislexia em dois agrupamentos de escolas do Concelho de Cantanhede: o Agrupamento de Escolas Finisterra e o Agrupamento de Escolas de Cantanhede. Sendo um estudo relativo ao contexto familiar, centra-se nos encarregados de educação dessas 35 crianças, dando-lhes voz e auscultando as reconstituições das histórias de desenvolvimento dos seus educandos, vivências e necessidades.

O interesse por este tema nasceu das dificuldades sentidas, enquanto docente da Educação Especial, no trabalho com crianças disléxicas. Daí decorreu a necessidade de aprofundar conhecimentos e o impulso pela investigação desta problemática, no sentido de recolher ensinamentos e, simultaneamente, dar um contributo para a compreensão de aspectos menos estudados, no âmbito da relação dislexia/família. Pretendemos reflectir em torno do conceito de dislexia, à luz das informações mais recentes, sobre as dificuldades específicas manifestadas pelos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita, dar a conhecer as perspectivas dos seus encarregados de educação, repensar as relações escola/família e aferir quais as metodologias e estratégias a adoptar por todos quantos lidam com crianças portadoras de dislexia.

Também é nosso propósito, com o estudo aqui apresentado, tentar perceber quais as razões subjacentes à existência de um número tão elevado de crianças com dislexia nos agrupamentos de escolas aqui referidos. Pretendemos perceber a razão de determinados alunos, com níveis de inteligência normais ou até acima da média, aparentando um desenvolvimento dentro dos parâmetros da normalidade, evidenciarem, apesar de tudo, profundas dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita que os irão acompanhar ao longo da escolaridade e da vida.

A presente dissertação é constituída por duas partes. Numa primeira parte, faremos a fundamentação teórica, dividindo-a em dois capítulos. No primeiro, faremos uma abordagem mais geral acerca do tema, através de uma análise plural e integradora de diversas referências e perspectivas, na qual serão expostos os fundamentos teóricos subjacentes aos conceitos de

leitura e escrita, modelos de leitura, condições para aceder à leitura e à escrita, comportamentos emergentes da leitura e da escrita, conceito de dislexia, causas da dislexia, tipos de dislexia, principais características e problemas associados, etiologia e avaliação como fundamento da intervenção. Num segundo capítulo, abordaremos a temática dislexia e família, nomeadamente no que respeita aos aspectos ligados às reacções dos pais perante um filho disléxico, às necessidades e apoios para pais de crianças disléxicas, coordenadas gerais do processo de reeducação, envolvimento dos pais na superação das dificuldades da leitura e da escrita, outras formas de promoção da aprendizagem da leitura e da escrita e a comunicação entre os pais e a escola.

Numa segunda parte, será apresentado o estudo empírico, organizado em dois capítulos. O capítulo III aborda os objectivos do estudo, a metodologia utilizada na nossa investigação, os instrumentos utilizados na recolha de dados e a administração dos instrumentos.

O capítulo IV reporta-se à análise e discussão dos resultados. Nele apresentaremos os resultados encontrados através de cada um dos instrumentos, interpretando-os à luz do que foi exposto na parte teórica. Nas conclusões, iremos procurar sintetizar as principais evidências teóricas e empíricas deste trabalho. Serão destacadas as implicações dele decorrentes e que poderão servir para análise e reflexão em eventuais estudos posteriores.

O trabalho aqui desenvolvido traduz uma preocupação com o número elevado de crianças e jovens com dislexia existentes nas nossas escolas e com a forma como se lida com esta problemática.

Estamos certos que, progressivamente, novos conhecimentos irão contribuir para uma melhor compreensão do problema e definição de estratégias consistentes de que, em última análise, serão beneficiárias as crianças com dislexia.

Fica aqui a nossa intenção de contribuir, na medida do possível, para melhorar as condições de ensino e aprendizagem das crianças com dislexia, estimulando as virtualidades de um maior e mais consistente envolvimento parental.

Primeira Parte

Enquadramento teórico

Capítulo I

Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita

1. Conceitos de leitura e de escrita

1.1. O que é ler?

Sabemos que, actualmente, a leitura é uma habilidade bastante valorizada pela sociedade e, em algumas comunidades, abre mesmo as portas para a educação. A leitura é, com frequência, a chave para atingir os sonhos que os pais têm para os seus filhos.

Numa sociedade como a nossa, o acto de ler torna-se imprescindível para o desenvolvimento de uma mente saudável e para o desenvolvimento das capacidades indispensáveis para toda uma vida de aprendizagem (National Research Council, 2008).

O domínio da leitura é considerado uma das habilidades académicas fundamentais para se realizarem todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais, é a chave que nos permite ter acesso a todos os outros saberes. Existindo falhas no processo de leitura, este facto não constitui apenas um problema educacional, mas um problema de saúde pública. A aquisição da leitura é uma das dificuldades centrais no âmbito das aprendizagens escolares e constitui a principal causa de insucesso escolar quando não se processa normalmente (Cruz, 2007; Rosário, Candeias & Cruz, 2007; Shaywitz, 2008).

Àqueles que são capazes de usufruir integralmente da leitura como instrumento de aquisição de conhecimentos, a leitura pode proporcionar sabedoria e ajudar na apropriação dos testemunhos dados por outras pessoas, tempos e lugares. Vista deste modo, a leitura constitui sem dúvida a realização académica mais importante na vida de uma pessoa (Alliende & Condemarín, 2005; Cruz, 2007; Teles, 2004; Snowling, 2004; Viana & Teixeira, 2002).

Só por si, não saber ler representa uma debilidade social. Os que não sabem ler ficarão condenados irremediavelmente à incultura, à ignorância, ao analfabetismo e à manipulação social. E uma sociedade analfabeta, dependente, imatura e inculta é um terreno propício a desigualdades e a opressões de várias ordens.

O atraso na leitura pode acarretar outros tipos de atraso, como imaturidade social, estrangulamento do significado da experiência, empobrecimento do vocabulário, desinteresse pela informação, etc. Não aprender a ler é como que um passaporte para a ignorância e a iliteracia (Fonseca, 2008).

Quando perguntamos “O que é ler?” podem surgir diversas respostas mais ou menos complexas, visto que envolvido no acto de ler está um abrangente conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais.

As diversas concepções sobre o acto de ler mostram-nos a ausência de uma definição comum. Dependendo da formação e perspectiva dos investigadores, encontramos para a leitura diferentes abordagens, cada uma delas com um contributo particular e original, mas ao mesmo tempo incompleto. Muitas definições de leitura são suposições hipotéticas do que a leitura deve ser, e não descrições neutras do que a leitura verdadeiramente é.

Se algumas das muitas definições que encontramos nos remetem para a leitura como um acto de decifrar ou produzir respostas verbais a partir de símbolos visuais, outras remetem-nos para actividades criativas de construção de significado, autênticos instrumentos de desenvolvimento do pensamento (Teles, 2004).

Para alguns autores, ler é saber decifrar, ou seja, é ser-se capaz de pronunciar correctamente as palavras impressas mesmo que a pessoa não compreenda o sentido do que está a ler. Para outros, ler é compreender o sentido do texto, para outros ainda é raciocinar. As opiniões dos autores têm oscilado entre estas posições, assim como a investigação tem oscilado entre dois pólos diferenciados que colocam a tónica ou nos processos perceptivos, ou nos processos de compreensão (Alliende & Condemarín, 2005; Cruz, 2007; Pereira, 1995; Snowling, 2004; Teles, 2004; Viana & Teixeira, 2002).

Quaisquer definições de leitura não devem considerar-se independentemente da função que a leitura actualmente exerce, quer ao nível individual, quer ao nível social. Hoje a leitura tem que ser perspectivada como um meio de formação geral de cada indivíduo.

A leitura é um processo complexo e multifacetado e as crianças para aprenderem a ler precisam de uma abordagem educativa que integre diversos elementos. A criança que está a iniciar a aprendizagem da leitura necessita de ajuda adequada para entender, aprender e usar as convenções ortográficas e sons do sistema de escrita, assim como de oportunidades para apreciar a informação e o divertimento proporcionado pelo material impresso. Precisa de aprender o máximo possível sobre vocabulário e estrutura frásica da língua materna e necessita de ajuda quanto aos procedimentos de monitorização da compreensão. Necessita igualmente de praticar o suficiente com textos variados até se tornar fluente, para que quer o reconhecimento de palavras, quer a compreensão da leitura se tornem cada vez mais rápidos, precisos e bem coordenados (National Research Council, 2008).

Por conseguinte, a leitura não é um processo natural ou instintivo como o é a fala. Ler palavras é um acto complexo que envolve o processamento de informação sensorial,

fonológica, ortográfica e semântica (Reid & Wearmouth, 2002). A aquisição da linguagem falada faz-se espontaneamente a partir da comunicação que se estabelece com os outros; aprende-se a falar naturalmente sem haver necessidade de um ensino explícito. A leitura não surge naturalmente da interacção que mantemos com os pais ou outros adultos, por mais estimulante que seja o meio sociocultural. Trata-se de um processo que exige um ensino formal. É uma competência cultural específica que se baseia no conhecimento da linguagem oral, mas com um grau de dificuldade muito superior ao da linguagem oral.

Podemos considerar a leitura como reverso da fala. Na leitura, partimos da palavra intacta e registada. O trabalho de quem lê é converter as letras, ou grafemas, nos respectivos sons, reconhecendo os segmentos mais pequenos que compõem as palavras, designados por fonemas. De um modo geral, a criança tem de compreender que as letras que vê escritas representam ou estão associadas aos sons que ouve quando a mesma palavra é usada na comunicação oral (Fonseca, 2008).

A linguagem oral precede a escrita, pelo que esta última foi designada como um produto artificialmente cultivado dos sistemas da linguagem oral (Supple, 1998). A leitura é um processo cognitivo em que, ao mesmo tempo que se lê (descodificação visual), se dá um duplo reconhecimento: um auditivo e outro significativo ou semântico. Para aprender a ler, a criança precisa de descodificar as letras impressas utilizando um processo cognitivo que permite traduzi-las em termos de linguagem falada e em termos de significação linguística (Fonseca, 2008; Supple, 1998).

Rebelo (1993), após a análise das várias definições que estudou, concluiu que *“elas apresentam elementos coincidentes, no sentido de que caracterizam o processo como consistindo, essencialmente, em extrair significado, com base em sinais gráficos convencionais alertando, no entanto, que o acto de ler exige do sujeito determinadas capacidades e operações cognitivas que condicionam o nível de compreensão da mensagem”* (p. 42).

O processo de leitura compreende assim dois componentes essenciais: a descodificação, que resulta na identificação da palavra, e a compreensão, que está relacionada com o significado. Uma fragilidade ao nível mais baixo do sistema que processa a linguagem como, por exemplo, uma fragilidade fonológica lesa a descodificação. Ao mesmo tempo, todo o conjunto de aptidões intelectuais de ordem superior necessárias à compreensão, como o vocabulário, sintaxe, e raciocínio, permanece intacto.

O processo da leitura leva-nos a concluir que são necessárias várias fases de aprendizagem. As primeiras põem em destaque a assimilação de um código auditivo. As segundas referem-se a uma transferência de aptidões: das auditivas às visuais, através da descodificação de símbolos gráficos. A relação entre o fonema (aspecto auditivo) e o grafema (aspecto visual), para além de uma sequência espacial específica, apresenta-se também numa sequência temporal que dá sentido e significado à palavra (Fonseca, 2008).

A leitura e o conhecimento das palavras reforçam-se mutuamente. A leitura desenvolve o vocabulário da criança e o conhecimento do significado das palavras ajuda-a na respectiva descodificação e melhora a sua compreensão da leitura (Snowling, 2004).

Mas mais do que simples descodificação de uma-letra um-som, o objectivo do ensino da leitura e da escrita é que as crianças adquiram a mestria desses processos, de modo que, o esforço a eles inerente seja mínimo, quase nulo, permitindo que a criança faça a canalização da memória e atenção para a compreensão do texto (Snowling, 2004; Sucena & Castro, 2008).

Isto é, para que uma criança seja capaz de ler fluentemente, deverá conseguir reconhecer palavras logo num primeiro olhar e usar as convenções sobre a correspondência entre letras e sons de um modo automático. Sem estas capacidades de reconhecimento de palavras, as crianças jamais serão capazes de ler ou de entender os textos de forma plena e competente (National Research Council, 2008).

A criança, quando começa a dar os primeiros passos na leitura, começa a perceber que as palavras são constituídas por segmentos mais pequenos, reparando que as palavras se dividem em partes. Seguidamente, começa a consciencializar-se da natureza desses segmentos, do facto de que representam sons. Compreende que há um número de segmentos de som em cada palavra. Começa então a associar as letras que vê escritas aos sons das palavras que percebe na fala. Passa a compreender que as letras estão relacionadas com os sons que ouve nas palavras e que a palavra escrita tem o mesmo número e a mesma sequência de sons ou fonemas que a palavra falada. Finalmente percebe que a palavra impressa e a falada estão relacionadas. Sabe que a palavra impressa tem uma estrutura subjacente e que essa é a mesma estrutura que envolve a palavra falada. Compreende que tanto a palavra falada como a impressa, podem ser decompostas com base nos mesmos sons e percebe que as letras impressas representam esses mesmos sons. Quando a criança consegue fazer esta associação, passou a dominar aquilo que designamos como princípio alfabético. Está pronta para ler. Mas ler é mais do que associar letras a sons. Para ler tem de se desenvolver o vocabulário de leitura, de forma a, eventualmente, poder ler palavras complexas, longas e não familiares. E isso só é possível se a memória guardou cada letra que foi transformada em som, acumulando

no léxico ortográfico um armazém inteiro de representações de letras. Quando uma criança lê, desenvolve o seu vocabulário e, com ele, o respectivo léxico ortográfico (Castro & Gomes, 2000).

Depois de uma criança ter lido muitos livros e ter descodificado com sucesso milhares de palavras, cria um armazém de palavras completas. Assim, um leitor proficiente tem um vasto dicionário interno de palavras guardadas, o aspirante a leitor tem de usar o código fonético para as decifrar (Shaywitz, 2008).

A aquisição da leitura e da escrita exigem um esforço consciente e persistente de aprendizagem; por isso, adopta-se o conceito de aquisição a propósito da conquista progressiva da linguagem oral e recorre-se ao conceito de aprendizagem quando se aborda a leitura e a escrita.

Para acedermos à leitura, há um sistema funcional cerebral obrigatoriamente envolvido. Assim, independentemente de quem seja a criança ou adulto, de qual seja o seu contexto, do tipo de lar de onde seja proveniente, do seu nível de funcionamento cognitivo ou das influências que sofreu, a capacidade do indivíduo para ler apoia-se no funcionamento cerebral (Shaywitz, 2008).

Circuitos neurais altamente sofisticados existentes no cérebro permitem-nos falar e ouvir, sem que para tal seja necessário esforço. Na linguagem falada, o fonema está pronto a ser processado. Se a linguagem falada não implica esforço e é um acto natural, o mesmo não se pode dizer da leitura que é um acto de difícil execução. Como já referimos, ler é um acto adquirido, uma invenção humana que tem de ser aprendida a um nível consciente. A leitura depende, também, do código fonológico, mas só pode ser acedida com esforço por parte de quem começa a ler. Quem lê tem, de alguma forma, de converter o que está impresso num outro código, o fonético, o único reconhecido e aceite pelo sistema responsável pela linguagem. Se o indivíduo não for capaz de converter os caracteres impressos num código fonético, as letras continuam a ser um monte de linhas e de círculos totalmente desprovido de significado linguístico. As palavras escritas, quando traduzidas para o código fonético, são então aceites pelo circuito neural já pronto para processar a linguagem falada. Descodificadas em fonemas, as palavras são processadas pelo sistema responsável pela linguagem oral (Shaywitz, 2008).

A forma como a leitura é ensinada pode afectar substancialmente a facilidade com que uma criança aprende a transformar aquilo que são essencialmente garatujas em letras significativas, em sons e, depois, em palavras, frases e parágrafos completos. A leitura tem por base um código, mais especificamente um código alfabético. Normalmente, a maioria das

crianças, após um ano de instrução, é capaz de o descodificar (Almeida & Vaz, 2005; Shaywitz, 2008).

Nos sistemas de escrita alfabética, como o nosso, o acesso ao léxico em tarefas de leitura poderá ser realizado através de duas estratégias de descodificação diferentes, cada uma das quais segue uma rota de processamento específica e diferente da outra. Assim, a denominada via directa, lexical ou visual parte da análise perceptivo-global da palavra escrita e permite que as palavras sejam reconhecidas nesse armazém de memória a longo prazo que se designou por léxico ortográfico permitindo, a partir daí, aceder ao significado no sistema semântico. A via indirecta, não lexical ou fonológica parte da análise das letras e permite que, ao serem reconhecidas no correspondente armazém de grafemas, lhes seja atribuído um valor fonético, podendo-se, assim, reconstruir a forma falada da palavra, analisá-la auditivamente e, eventualmente, aceder ao seu significado no sistema semântico, caso a mesma seja reconhecida (Rosário et al., 2007).

Um dos primeiros e mais directos indicadores acerca da via que se está a utilizar ao ler uma determinada palavra é o tempo que o leitor utiliza na sua descodificação, já que todo o processo cognitivo consome tempo e, conseqüentemente, a via indirecta é sempre muito mais lenta que a via directa (Vidal & Manjón, 2000).

Retomando a leitura no âmbito da abordagem neuropsicológica, o hemisfério esquerdo é considerado como sendo aquele que executa e controla as funções essenciais para a aprendizagem inicial da mesma. É graças a ele que se realiza o acesso ao léxico pela via fonológica ou preferencialmente sublexical. O hemisfério direito está associado à via visual ou léxica e as suas funções são mais importantes numa etapa posterior, sobretudo quando os mecanismos da leitura já foram adquiridos e quando a preocupação passa a ser compreender o material lido (Posner & Raichle, 2001, cit. in Cruz, 2007).

Esta abordagem neuropsicológica encontra-se orientada para aspectos intrapsíquicos, negligenciando aspectos intragrupo e intergrupo, mais de foro social e sociocultural.

No entanto, o acto de ler é considerado altamente complexo, envolve aspectos muito diversos tais como os relacionados com os níveis intrapsíquico e intergrupo, assim como com os níveis interindividual e intragrupo. Encontram-se aqui envolvidos não só a inteligência e outras características pessoais dos leitores mas também as diferenças sociais e culturais associadas a estes. Ser leitor significa mais do que ser capaz de dominar um código escrito, significa ter domínio de uma linguagem, entendido como produto cultural e sócio-histórico (Cruz, 2007).

Para este autor, aprender a ler, para além de ser um processo complexo, também é um processo individual que requer múltiplas habilidades. É complexo porque além de envolver todo o cérebro (umas áreas mais do que outras em função de diferentes actividades) implica igualmente o uso coordenado de um vasto conjunto de competências. É uma tarefa individual no sentido em que cada pessoa aprende a ler de forma diferente e em níveis diferentes, o que implica que uma instrução efectiva tenha que dar resposta a essas diferenças.

Na perspectiva de Fonseca (2003), tendo como referência o pensamento Luriano, “*a aprendizagem da leitura e da escrita resulta do funcionamento de sistemas que integram várias áreas do cérebro*” (p. 20). De acordo com esta máxima, a aprendizagem pode estar comprometida, em consequência de uma perturbação em qualquer parte do sistema funcional.

Segundo Luria (1975, cit. in Fonseca, 2003, p. 20) “*as aprendizagens da leitura e da escrita desenvolvem-se numa sequência bem definida de estádios e da integração complexa de circuitos neuronais disponíveis, ilustrando uma reorganização cognitiva progressiva, onde cada área pode operar unicamente em conjugação com outras áreas, a fim de produzir comportamentos, como por exemplo: andar, jogar, manipular, falar, ler, escrever ou resolver problemas quantitativos*”. Defende que nem todas as áreas do cérebro contribuem de forma igual na aquisição da leitura ou da escrita. A teoria Luriana dos sistemas funcionais entende que apenas um número limitado de áreas estão implicadas na produção duma aprendizagem específica tendo, cada uma delas, um desempenho específico dentro do sistema como uma “constelação de trabalho”, funcionando como uma “cadeia de transmissão” em que cada ligação, elo ou zona de mediação representa uma área específica. Torna-se, assim, imprescindível a existência de cada um dos elos para que a cadeia seja uma “totalidade funcional”, em que cada um participe, tendo uma função própria na estrutura.

Ou seja, as várias áreas do cérebro trabalham conjuntamente, pois a aprendizagem só pode despontar quando elas cooperam sistemática, metódica e sinergeticamente, o que também acontece no aparecimento das subcompetências e competências simbólicas da leitura e da escrita (Fonseca, 2003).

Para ajudarmos crianças que apresentam dificuldades na leitura temos, antes de mais, de conhecer os processos cognitivos que estão subjacentes ao acto de ler. Só depois de conhecermos os processos implicados na leitura, estaremos em condições de desenvolver instrumentos de avaliação que nos permitam detectar a existência de défices (Rosário et al., 2007).

A habilidade para reconhecer as palavras é fundamental para a leitura, mas também para a ortografia. Uma criança que tenha dificuldades em reconhecer palavras terá ainda mais

dificuldades em reproduzir uma sequência de letras. Portanto, a descodificação e a ortografia aparecem-nos estreitamente relacionadas, pelo facto de existirem muitas habilidades em comum, pelo que os bons leitores raramente apresentam ortografia deficiente.

Os leitores autónomos ao terem maior familiarização com os textos impressos, adquirem um maior enriquecimento vocabular e gramatical, assim como um aumento da competência ortográfica. Quem lê muito está mais capacitado e em melhores condições para enfrentar novos desafios intelectuais.

1.1.1. Modelos de leitura

De acordo com Pereira (1995), existem duas grandes correntes, sendo que uma considera a leitura como um processo de descodificação/codificação, em que existem regras anteriormente estabelecidas que, conseqüentemente, originam uma expressão correcta de uma linguagem e outra que considera a leitura um processo psicolinguístico, um acto de construção de significados.

A primeira corrente, representada pelos modelos ascendentes da leitura, defende que, no processo de leitura, têm influência factores perceptivos e motores que envolvem discriminação visual e auditiva, ou seja, que envolvem a capacidade de análise grafémica ou fonémica, a estruturação espacial e a lateralização, relacionadas com a disposição das letras. Esta concepção está relacionada com a concepção analítica da leitura em que o significado de ler se reproduz na capacidade de executar respostas verbais a partir de símbolos visuais, fazendo apelo a actividades de índole perceptiva.

Os modelos ascendentes são os que consideram que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado, incluindo processos psicológicos primários, como juntar letras, e processos cognitivos de ordem superior, como a produção de sentido. Estes modelos consideram que um leitor, perante um texto, identifica as letras, em primeiro lugar, combinando-as depois em sílabas que reunidas concebem palavras que, por sua vez, se juntam e resultam em frases. Nesta perspectiva, o leitor fluente será aquele que domina bem o processo de descodificação (Martins, 1996).

O reconhecimento da palavra e, conseqüentemente, a compreensão da leitura, consiste no processamento sequencial do texto. O texto conduz a compreensão e não envolve as experiências e as expectativas do leitor. Este tipo de aprendizagem será facilitado se o ensino começar por elementos mais simples, tais como, os sons das palavras (Viana & Teixeira, 2002; Viana, 2002).

A segunda corrente, representada pelos modelos descendentes de leitura, encara a leitura como um processo psicolinguístico em que se opera a construção de significados, envolvendo a consciência da função simbólica, a estruturação temporal e a compreensão. Esta concepção encara a leitura como uma actividade em que se pretende retirar significado do texto, dar-lhe sentido e extravasar para além do mesmo, promovendo uma construção activa de significados, ou seja, concebe o acto de ler como um todo, preconizando um modelo holístico (Cruz, 2007; Martins, 1996; Viana, 2002).

Nestes modelos descendentes, o sujeito prevê o significado de um texto, isto é, põe questões a si próprio sobre o significado do texto. Para analisar o texto, o leitor tem que recorrer ao conhecimento que tem do mundo e à estrutura das frases para construir a sua compreensão. Aprende-se a ler, lendo. Com base nestes modelos, considera-se que a leitura visual, ou seja, o reconhecimento de palavras sem descodificação é, do ponto de vista perceptivo, o mecanismo mais importante de acesso ao sentido (Martins, 1996; Viana, 2002).

As críticas a estes modelos, nomeadamente quanto às suas insuficiências para explicar muitas situações com que os leitores se deparavam, conduziram ao aparecimento de uma posição dinâmica. Esta posição é defendida pelos chamados modelos interactivos que, ultrapassando uma visão dicotómica dos processos implicados na leitura, vêm afirmar que o leitor utiliza, simultaneamente e em interacção, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes (Martins, 1996). A leitura envolve o processamento do texto e o uso das experiências e das expectativas que o leitor traz para o texto. O modelo interactivo defende que a compreensão é gerada pelo leitor, sob o controle do estímulo impresso.

Os modelos interactivos constituem uma combinação dos modelos ascendentes e descendentes, onde todas as fontes de informação são importantes. Durante o processo de leitura, todas as fontes de informação actuam simultaneamente, isto é, a identificação, o reconhecimento das letras, a sua tradução em sons, formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo, numa relação de interdependência (Rebelo, 1993; Viana, 2002, Viana & Teixeira, 2002).

Porque há tantos processos de ler quantas as pessoas que lêem, os materiais a ler, e os objectivos de leitura, é impossível um único modelo de leitura. Isto significa que, em virtude de existirem diferenças individuais na aprendizagem da leitura, terá forçosamente de existir processos e estratégias de ensino e de aprendizagem diferenciadas. Os métodos de aprendizagem devem tomar em linha de conta o estilo de aprendizagem da criança, adequando os métodos às suas necessidades (Fonseca, 2008; Pinto, 1994).

Os modelos utilizados reflectem diversas concepções de leitura e servem de orientação a diferentes métodos de aprender a ler (Rebelo, 1993).

Não nos podemos cingir apenas aos modelos ascendentes ou aos modelos descendentes, pois estes ignoram a complexidade e a riqueza da leitura falhando, deste modo, na apreensão da essência do processo. Há diferenças entre o tipo de processamento usado pelo leitor fluente e o leitor principiante. Portanto, o leitor fluente utiliza estratégias flexíveis, em função do tipo de texto, da finalidade da leitura, dos seus conhecimentos extra-textuais, dos seus estilos cognitivos, etc.

Ainda existe uma outra forma de conceptualizar a leitura através dos denominados modelos conexionistas ou modelos de processamento paralelo distribuído. O desenvolvimento destes modelos veio proporcionar uma nova estrutura, dentro da qual se pode interpretar e explicar uma ampla variedade de fenómenos cognitivos humanos, incluindo aspectos da aquisição da linguagem infantil, produção de fala, memória e leitura. Os modelos são implementados como simulações computadorizadas. Embora não sejam programados com regras, eles abstraem as regularidades estatísticas das informações que lhes são apresentadas e exibem um comportamento regulamentado (Snowling, 2004).

Estes modelos não são projectados para saber quais as estratégias conscientes de leitura que possam ser adoptadas. Para além disso, eles não permitem rumos diferentes capazes de influenciar as intervenções específicas no ensino/aprendizagem. É referida que uma das características essenciais desses modelos é que a representação das palavras é distribuída ao longo de muitos elementos simples de processamento, em sistema de entrada e saída. Esses elementos vão sendo gradualmente associados uns com os outros, durante a aquisição da leitura; as crianças aprendem gradualmente as associações entre os grupos de letras - nas entradas escritas - e a sequência dos fonemas - nas saídas faladas (Snowling, 2004).

1.2. O que é escrever?

A escrita, actualmente, é considerada um veículo de comunicação, de transmissão e partilha de ideias e emoções, um meio de demonstração das informações adquiridas em vários contextos, uma via para a construção e reformulação do conhecimento. Desta forma, a escrita é considerada o tipo mais elevado e complexo de comunicação, sendo a última a ser aprendida na nossa hierarquia de competências linguísticas (Albuquerque, 2005; Snowling, 2004).

Os sistemas de escrita têm evoluído tendo como objectivo representar as palavras faladas de uma maneira mais permanente, como forma de comunicar ao longo do tempo e do

espaço. A aprendizagem da escrita foi vista, até há pouco tempo, como estando associada à da leitura. Por isso, foi-lhe dada pouca atenção enquanto processo independente (Rebelo, 1993; Snowling, 2004).

Com o desenvolvimento de algumas investigações na área da aprendizagem da escrita, sobretudo nos últimos anos, esta área tem vindo a recuperar do atraso em relação aos estudos feitos na área da leitura. Registou-se um interesse efectivo e crescente dos investigadores em relação à escrita, designadamente em relação à sua natureza, às suas diferentes manifestações, ao seu desenvolvimento ou às dificuldades que pode originar.

Contudo, importa referir que não existe unanimidade entre os diferentes investigadores quanto à origem da escrita e à sua evolução.

Para autores como Gagné (1985, cit. in Rebelo, 1993), escrever é codificar a linguagem, utilizando os sinais gráficos convencionais de que uma língua dispõe, assim como o seu sistema sintáctico e semântico, em textos portadores de mensagens significativas: “*escrever é pôr ideias nos símbolos escritos de uma determinada língua. De certo modo, é o oposto da leitura, que é a compreensão de ideias expressas nos símbolos escritos de uma determinada língua*” (p. 43).

Os sociolinguistas, entre eles, Vygotsky (1978, cit. in Gregg & Mather, 2002), assumem a escrita como um processo activo, social e que deve ser ensinado num contexto significativo.

O processo da escrita não tem apenas a intenção de representar estruturas linguísticas como frases, palavras ou fonemas. A expressão escrita requer um processo social adquirido através do diálogo e interacção. Os processos de escrita são moldados por processos cognitivos, linguísticos, afectivos e culturais.

A escrita, tal como a leitura, e tendo como referência variadíssimas definições, pode ser categorizada em dois grupos: um primeiro que entende a escrita como um processo de codificação, em que existem regras anteriormente estabelecidas, que, conseqüentemente, originam uma expressão linguística correcta; outro em que a escrita é entendida como um processo psicolinguístico, acto de construção de significados. O primeiro grupo defende que escrever implica o apelo a factores perceptivos e motores e direcionalidade das letras, que originam a produção de “*uma sucessão de grafias orientadas linearmente da esquerda para a direita*” (Pereira, 1995, p. 32). O segundo grupo defende que a escrita é essencialmente uma actividade linguística e cognitiva em que estão envolvidas a consciência da função simbólica, a estruturação temporal e a compreensão.

Inerente a qualquer processo de aprendizagem, o sujeito deve passar por três fases distintas: a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização.

No respeitante à aprendizagem da linguagem escrita, a criança passa pela fase cognitiva, que corresponde à construção, por ela própria, de uma representação sobre as funções da linguagem escrita. Ela vai saber para que serve ler e escrever, e interiorizar uma representação sobre a natureza da linguagem escrita e da sua relação com a linguagem oral. A aprendizagem da leitura e da escrita é considerada uma tarefa cognitiva em que a criança tem, em primeiro lugar, de adquirir conceitos, para posteriormente os poder transformar em procedimentos automatizados (Martins & Niza, 1998).

Para haver uma boa aprendizagem, é fundamental que a fase cognitiva seja ultrapassada. Por vezes, muitas das dificuldades apresentadas na aprendizagem da linguagem escrita prendem-se com incertezas conceptuais por parte das crianças quanto aos seus objectivos e à sua natureza. Trata-se de dificuldades conceptuais e não dificuldades ligadas à aquisição da técnica da leitura ou da escrita em si.

Quando a criança inicia a aprendizagem da escrita e da leitura, ainda não domina os conceitos relativos quer às funções, quer à natureza da linguagem escrita. Estes conceitos só se encontram desenvolvidos em parte, pelo que as crianças vão evoluindo de uma fase de relativa confusão cognitiva para uma fase de maior clareza cognitiva à medida que vão avançando na sua escolaridade.

Para aprender a ler e a escrever, as crianças têm que fazer descobertas significativas acerca da linguagem escrita, desde saber para que servem determinadas intenções comunicativas, até descobrir a forma como um dado sistema de escrita codifica a linguagem oral.

As crianças precisam de entender que a linguagem impressa, para além de ser muito importante para o seu dia-a-dia, cumpre diversas funções. As crianças podem, por exemplo, aprender que a linguagem impressa fornece informação, que serve também para ajudar a resolver problemas, como é o caso das instruções de montagem de um brinquedo. Através da exposição a um vasto e variado conjunto de livros, as crianças aprendem que a linguagem impressa pode divertir, entreter, confortar. Através da experiência com a escrita, a criança aprende a distinguir entre desenhar e escrever.

As crianças têm de aprender as convenções mais básicas que orientam a linguagem escrita, nomeadamente que existem espaços entre as palavras, que as frases se iniciam no topo esquerdo de uma página e que continuam da esquerda para a direita e de cima para baixo, que a frase continua na linha seguinte até que a pontuação indique o seu final e o começo da próxima (National Research Council, 2008).

A fase de domínio corresponde ao treino das várias operações necessárias ao tratamento do código, tais como o reconhecimento e evocação directas de palavras, utilização das correspondências grafo-fonológicas para ler/escrever palavras desconhecidas, assim como tratar semântica e conceptualmente o texto, procurando ou transmitindo o sentido, questionar o texto, antecipar elementos sintácticos, organizar logicamente os elementos, memorizar as informações semânticas e o significado do texto.

A fase de automatização corresponde ao momento em que a criança já domina a leitura e escrita de diversos textos, utilizando, de forma flexível, as diversas estratégias já aprendidas sem ter que pensar de forma consciente nelas (Martins & Niza, 1998).

Os alunos com dificuldades de aprendizagem que se esforçam por desenvolver a linguagem escrita, constroem uma percepção negativa do processo da escrita. Têm também uma percepção negativa acerca das suas próprias capacidades de comunicar ideias através da escrita. Geralmente acham difícil fazer com que os outros os ouçam, especialmente se os aspectos mecânicos da escrita (caligrafia e ortografia) interferem com a comunicação da sua mensagem (Gregg & Mather, 2002).

O desenvolvimento das investigações levam-nos a reconhecer que a aprendizagem da escrita pode representar um obstáculo considerável para muitos alunos. Tal facto tem vindo a ser demonstrado pelas definições de dificuldades de aprendizagem apresentadas desde os anos sessenta até aos nossos dias (Albuquerque, 2005; Castro & Gomes, 2000; Cruz, 2007).

As competências de escrita são baseadas num conjunto bem sucedido de várias habilidades, incluindo as de nível mais baixo, necessárias às capacidades de transcrição, bem como as de nível mais elevado, essenciais à composição. As variáveis cognitivas e linguísticas dependem do contexto, da tarefa e do escritor. O desenvolvimento das habilidades de escrita podem ser afectadas por variados factores e o insucesso no processo da escrita pode ocorrer por diversas razões (Gregg & Mather, 2002).

Existem numerosos factores que podem influenciar negativamente o desempenho na escrita. Pode tratar-se de factores intrínsecos e/ou extrínsecos à criança e a sua identidade específica podem variar de acordo com a componente ou subprocesso de escrita ou com o seu nível de desenvolvimento. Assim, factores intrínsecos ao indivíduo como os neurológicos, os perceptivos, os motores, os linguísticos, os metalinguísticos, os cognitivos, os emocionais, os motivacionais podem afectar a escrita. A instrução limitada, défices cognitivos específicos e experiências culturais limitadas são exemplos de outras limitações que podem inibir o desenvolvimento da escrita (Gregg & Mather, 2002).

No que respeita à caligrafia, a quantidade e qualidade do ensino que lhe é dedicado podem constituir-se como factores extrínsecos dignos de registo. A importância que os professores atribuem ao seu ensino poderá ser factor mais relevante para o desempenho caligráfico do que factores de carácter socioeconómico e familiar (Albuquerque, 2005).

Factores contextuais como o espaço entre as letras, a extensão da palavra e a complexidade das sílabas também influenciam a capacidade caligráfica (Gregg & Mather, 2002).

Factores como a destreza e a rapidez digital e a coordenação visomotora, afiguram-se particularmente relevantes em relação à caligrafia e à etapa inicial de aprendizagem da escrita (Albuquerque, 2005).

Também a técnica motora contribui para o desempenho caligráfico, assim como a percepção cinestésica, o sentido de movimento e a posição. Uma pessoa com défice na percepção cinestésica produz inversões e distorções, embora esse desempenho não seja persistente em todo o tipo de tarefas. Normalmente, o desempenho não é prejudicado nas tarefas em que a transcrição motora não é requerida, como por exemplo, a composição de palavras com letras em plástico. A execução motora é controlada por processos neurológicos específicos, de menor ou maior exigência em termos de funcionamento (Gregg & Mather, 2002).

Quanto à avaliação da caligrafia, existe uma série de tarefas destinadas a analisá-la, incluindo a cópia, o ditado e a escrita livre. A avaliação da caligrafia deve ainda incluir uma revisão ao desempenho para traçar letras e palavras, deve basear-se na legibilidade da letra, bem como na rapidez ou lentidão da sua realização.

A caligrafia pressupõe o registo mental de sinais visuais de escrita, quer para letras maiúsculas, quer para minúsculas, a aprendizagem de várias formas de letras quer impressas, quer manuscritas. Esta aprendizagem faz-se paralelamente durante a aquisição da leitura. No entanto, muito está ainda por compreender sobre a complexa relação entre a caligrafia e os processos neurológicos, motores e cognitivos.

Quanto à ortografia sabemos que problemas nesta área podem interferir com a quantidade e qualidade da escrita. Se a criança tiver que parar para pensar como é que se ortografa a palavra enquanto a está a escrever, pode acabar por esquecer o desenvolvimento da ideia que tinha inicialmente. Apesar da descodificação e ortografia partilharem processos linguísticos e cognitivos similares, a ortografia é muito mais complexa. Na leitura, algumas pistas estão à disposição para ajudar o leitor a decifrar a palavra, enquanto que na ortografia o

aluno deve recuperar todas as pistas na memória. Além disso, a capacidade de ortográfica baseia-se na aplicação e integração de princípios fonológicos, ortográficos e morfológicos.

Na ortografia, verificamos que factores intrínsecos ao indivíduo, tais como a percepção da fala, a consciência fonológica, a codificação ortográfica e o conhecimento morfológico assumem papéis de destaque. No que se refere aos factores extrínsecos, sobretudo aos de índole pedagógica, a literatura defende a combinação entre um ensino explícito e dedutivo e um ensino implícito e indutivo (Albuquerque, 2005).

Para realizarmos a aprendizagem da ortografia, há necessidade de haver o ordenamento e junção das letras para formar palavras, relevância dada à acentuação e pontuação, aplicação de regras ortográficas, execução e controlo de movimentos (Gregg & Mather, 2002).

Depois de adquiridos os mecanismos da caligrafia e ortografia, a escrita passa a ser um instrumento e uma competência para exprimir pensamentos e comunicar mensagens (Rebello, 1993).

Para além da referência aos componentes e subprocessos da escrita, devemos igualmente atender às relações entre a escrita, a leitura e a linguagem oral. A escrita não se desenvolve de forma autónoma, pelo contrário, estabelece ligações complexas com elas. (Berninger, 2000, cit. in Albuquerque, 2005; Castro & Gomes, 2000; Fonseca, 2008; Morais, 1997; Rebello, 1993; Shaywitz, 2008). No que se refere às relações entre a escrita e a linguagem oral, há a destacar que a consciência fonológica e o conhecimento morfológico se correlacionam significativamente com a ortografia (Berninger, 2000, cit. in Albuquerque, 2005). No ensino básico, diversas competências linguísticas, de cariz expressivo e receptivo, influenciam directamente a fluência das composições escritas. As diferenças interindividuais ao nível da linguagem oral também se reflectem em diferenças ao nível da qualidade das composições, no mesmo nível de ensino (Abbott & Berninger, 1993, cit. in Albuquerque, 2005).

Crianças com problemas na fala e/ou na linguagem oral tendem a manifestar dificuldades na aprendizagem da escrita, as quais se podem reportar à ortografia, à pontuação, à sintaxe e/ou ao vocabulário (Bishop & Clarkson, 2003; Lewis et al., 1998, cit in Albuquerque, 2005).

No respeitante às relações entre a escrita e a leitura, aparecem-nos bem documentadas as que se estabelecem entre a ortografia e a capacidade de descodificação de palavras existindo entre ambas uma associação estreita (Berninger, 2000; Ehri, 2000, cit. in Albuquerque, 2005).

Depois desta exposição, poder-se-á concluir que a avaliação da escrita deverá aliar-se proveitosamente à avaliação de outros sistemas linguísticos (Albuquerque, 2005).

O sistema de escrita português é um sistema alfabético, o que significa que as unidades da fala que são codificadas na escrita são os fonemas, ou seja, unidades mínimas de som que introduzem diferenças nos significados das palavras (Freitas, Alves, & 2007; Martins & Niza, 1998).

O nosso sistema alfabético impõe um determinado tipo de reflexão que mais nenhum sistema de escrita implicaria. Obriga a reflectir sobre a linguagem oral, sobre a linguagem escrita e sobre as suas relações. Este sistema alfabético da língua portuguesa é um código de comunicação que representa uma língua, tendo como base, ao mesmo tempo, uma representação fonémica e ortográfica. Enquanto num sistema alfabético puro, a cada fonema corresponde uma letra, no nosso sistema esta correspondência não se verifica, ou seja, nem sempre a um mesmo fonema corresponde a mesma letra e inversamente.

Nos vários sistemas alfabéticos de escrita, podem ou não existir letras que possam servir como auxiliares para a memorização das unidades de fala que representam. No nosso sistema alfabético, os nomes das letras contêm geralmente um dos sons que lhes correspondem, mas não contêm outros.

Os diferentes ritmos de aprendizagem da leitura e escrita em ortografias alfabéticas têm sido explicados através das características das diferentes ortografias, sobretudo através da consistência ortográfica. Esta consistência ortográfica diz respeito ao grau de transparência das ortografias, sendo que uma ortografia é tanto mais transparente quanto mais traduz a fonologia de forma consistente, e tanto mais opaca quanto mais a relação entre ortografia e a fonologia se distancia. Portanto, as crianças aprendem a ler tanto mais rápido quanto maior for a transparência da ortografia (Sucena & Castro, 2008).

Apesar da língua portuguesa ser uma língua quase transparente, não tem uma correspondência absolutamente unívoca e constante entre os grafemas (representações gráficas dos sons) e os fonemas (sons) na leitura, nem entre os fonemas e os grafemas, no caso da escrita (Cruz, 2007).

A conversão no sentido fala-escrita não obedece sempre às mesmas regras do que a conversão escrita-fala. Isto passa-se mais numas línguas do que noutras. Por exemplo, no Português Europeu aparecem-nos muitas situações regulares na leitura e que o deixam de ser na escrita. Isto significa que as conversões letra-a-som são o produto de regras bem definidas enquanto as conversões som-a-letra são irregulares (Castro & Gomes, 2000).

Tal como previamente apontado em relação à leitura, há duas formas de produção de palavras escritas: a via fonológica e a via ortográfica. A primeira via, também chamada indirecta ou não lexical, utiliza as regras de correspondência para obter a palavra escrita. O uso desta via implica a capacidade para analisar oralmente as palavras, ou seja, a capacidade para decompor as palavras nos fonemas que as compõem e estabelecer a ligação com os grafemas correspondentes. A segunda via, a ortográfica, designada também por directa, visual ou lexical, recorre a um armazém, o léxico ortográfico ou grafémico, onde teríamos armazenadas as representações ortográficas das palavras que já foram utilizadas anteriormente. Esta via é útil para escrever palavras em que a correspondência não é unívoca. Neste caso podem surgir erros ortográficos, visto que não existe uma correspondência precisa entre fonema-grafema. O único modo de saber quais são os grafemas que devemos seleccionar é ter já visto antes a forma correcta e ter armazenado a sua representação ortográfica na memória a longo prazo (Citoler & Sanz, 1997a).

A forma como a ordenação temporal das unidades da fala é representada na escrita pode ou não ser um factor facilitador. No nosso sistema de escrita, a ordenação temporal das unidades da fala é representada, na escrita, por uma ordenação espacial linear, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Estes aspectos têm igualmente de ser percebidos pelas crianças que estão a aprender a ler e a escrever.

Aprender a escrever apresenta-se como uma tarefa mais difícil do que parece. Requer do sujeito um conjunto de capacidades psicomotoras, linguísticas e cognitivas, como por exemplo, a atenção e memorização. Podemos afirmar que para aprender a ler e a escrever no sistema alfabético português é necessário ter um nível elevado de competências para conseguir reflectir conscientemente sobre os aspectos formais da linguagem, nomeadamente a linguagem oral, a linguagem escrita e a relação entre ambas (Cruz, 2007; Martins & Niza, 1998).

Para escrevermos uma palavra para a qual ainda não temos representação ortográfica, precisamos de analisá-la em fonemas. Portanto, tudo indica que a escrita é mais exigente que a leitura. Mas também o é por outra razão. Ler uma palavra é reconhecê-la e esse reconhecimento é possível na base de indicadores parciais. Escrever essa mesma palavra é evocá-la, e essa recordação exige que o sujeito disponha da informação (Morais, 1997).

O encorajamento da escrita aumenta o contacto com formas ortográficas e sintácticas variadas, e com estilos de redacção diversos e inclui sempre algum elemento de planeamento de texto. Isto, por sua vez, facilita a elaboração da escrita e cria hábitos de uso da mesma de forma activa (Castro & Gomes, 2000).

1.2.1. Condições para ler e escrever

Parece ser consensual que os factores que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita actuam de forma interdependente, dando origem à aptidão ou, paradoxalmente, ao fracasso.

Até aos anos setenta, a ênfase foi dada aos aspectos perceptivos visuais da leitura, descurando-se os aspectos linguísticos. Pensava-se que, para ler, o mais importante era ter uma boa capacidade para discriminar formas visuais e sons. Considerava-se igualmente importante ter como pré-requisitos para a leitura, todo um conjunto de aptidões psicológicas gerais tais como: organização perceptivo-motora, estruturação espacial e temporal, nível de desenvolvimento intelectual, esquema corporal, lateralidade, entre outras. As dificuldades de aprendizagem da leitura eram explicadas pela existência de insuficiências a qualquer destes níveis. Com o desenvolvimento da psicolinguística, esta perspectiva alterou-se, passando-se a dar ênfase aos aspectos linguísticos. A partir dos finais dos anos setenta, considerou-se o desenvolvimento linguístico da criança condição *sine qua non* da aprendizagem da leitura e da escrita, assim como o factor que melhor diferenciava os leitores bons dos fracos, em especial os disléxicos dos não disléxicos (Neves & Martins, 2000, Shaywitz, 2008; Supple, 1998).

Para Rebelo (1993), a aprendizagem da leitura e da escrita está dependente de variadíssimos factores que, segundo o estágio em que se encontra a aquisição da leitura e da escrita, podem exercer maior ou menor influência. Refere ainda que, por volta dos seis anos, ou seja, na fase de iniciação formal do ensino da leitura, as condições relevantes são o desenvolvimento perceptivo, linguístico e motor, atingidos pela criança até essa data, de uma forma espontânea.

Muito antes de entrar na escola, todas as crianças estabeleceram já familiaridade com os sons da sua língua. Portanto, certos aspectos da consciência linguística estariam associados à aquisição da linguagem, havendo desde muito cedo - indicações sobre a existência desta reflexão metalinguística nas suas manifestações linguísticas. O que se poderá afirmar é que, em idade precoce, o cérebro da criança está literalmente a construir o circuito neural que associará os sons das palavras, os fonemas ao código escrito, as letras que representam sons (Cruz, 2007; Martins & Niza, 1998; National Research Council, 2008; Shaywitz, 2008; Viana, 2002).

A linguagem falada assume-se como um factor indispensável para a aquisição normal da leitura, porque o seu domínio é determinante na capacidade de reconhecer e pronunciar palavras escritas, compreender o significado das frases, seguir sequências de ideias ou ler

oralmente. É ela que permite operações com um certo grau de abstracção, assim como a compreensão e a comunicação da informação. A extensão do repertório linguístico e o conhecimento do mundo determinarão até que ponto a criança está bem equipada para extrair significado do texto. A linguagem já adquirida, nos seus aspectos de compreensão e expressão, inclui, entre outros níveis, a posse e uso do vocabulário, condição considerada determinante por alguns autores (Dumont, 1984, Dongen, 1984, Taylor & Taylor, 1983, cit. in Rebelo, 1993).

Dificuldades específicas de linguagem poderão, em maior percentagem, vir a causar problemas no processo de leitura (Harlaar, Thomas, Dale & Plomin, 2008). Quando a criança dispõe de uma rica bagagem de informação linguística, tem a seu favor uma variedade de contextos e de recursos mnemotécnicos para codificar ou simbolizar os estímulos que recebe por via oral ou escrita e para processá-los eficazmente (Alliende & Condemarín, 2005). O vocabulário será, portanto, o reflexo de uma aptidão verbal (léxico interno) que vai determinar a compreensão dos textos. Nesta mesma estrutura estão também armazenados os conhecimentos semânticos e sintáticos da criança. Poder-se-á mesmo dizer que, quando as crianças manifestam problemas de linguagem oral, esses poderão repercutir-se na leitura. Assim sendo, se as crianças apresentam problemas ao nível da compreensão ou da produção da linguagem oral, estas têm geralmente dificuldades na descodificação das palavras. Por sua vez, as crianças com um léxico reduzido terão dificuldades na compreensão do sentido, mesmo que a descodificação tenha sido perfeita. Neste sentido, podemos referir que a maioria dos investigadores concorda que o conhecimento da linguagem oral condiciona de forma evidente o desenvolvimento das competências de leitura (Harlaar et al., 2008; Viana, 2002; Shaywitz, 2008; Supple, 1998).

A amplitude e a profundidade do vocabulário de um escritor estão também altamente relacionadas com as competências ao nível da escrita (Gregg & Mather, 2002).

O vocabulário e a habilidade para usar os conceitos verbais favorecem particularmente os bons leitores. Poder-se-á afirmar que o vocabulário vasto é um elemento chave para a compreensão da leitura. Por seu turno, a leitura é, ela mesma, uma poderosa influência no desenvolvimento do vocabulário da criança. De início, as palavras que a criança aprende a ler são bastante simples, pertencendo ao seu vocabulário oral. No entanto, em breve as palavras tornam-se mais complexas e menos familiares. Nesta fase, saber o significado de uma palavra ajuda a facilitar a sua descodificação. Quanto mais vasto é o repertório linguístico da criança, mais palavras difíceis e complexas será capaz de decifrar e de ler. Aprender o significado de

novas palavras reforça o conhecimento do mundo que a criança tem e o seu conhecimento lexical, ambos ingredientes chave para o reforço da compreensão da leitura (Shaywitz, 2008).

Muitos alunos com dificuldades de aprendizagem demonstram dificuldades em usar o vocabulário de uma forma flexível e ambígua, o que implica saber usar o sarcasmo e a abstracção, realizar pedidos indirectos ou atender aos múltiplos significados das palavras. Aos alunos que não usam um vocabulário variado e preciso, é necessário ensinar-lhes estratégias que ampliem o seu vocabulário, métodos para encontrar e recuperar palavras que eles conhecem e formas de minimizar o impacto do vocabulário limitado na sua escrita (Gregg & Mather, 2002).

A importância do domínio da sintaxe e do domínio do vocabulário para a aprendizagem da leitura está bem estabelecida (Harlaar et al., 2008). Crianças pouco estimuladas a esses níveis, têm demonstrado pobreza na interpretação, sendo visível a relação directa entre sintaxe, vocabulário e interpretação. Para compreender unidades de texto maiores que palavras é fundamental ter conhecimento da sintaxe e do vocabulário. Este conhecimento torna-se importante, por um lado, porque reflecte factores de risco ou facilitadores na aprendizagem da leitura. Por outro lado, as competências de sintaxe e vocabulário funcionam como causa/efeito em relação às dificuldades na leitura. Isto não significa que crianças com boas competências sintácticas e semânticas consigam obrigatoriamente ler, mas sem dúvida trata-se de condições favoráveis ao seu desempenho (Harlaar et al., 2008).

No caso das competências semânticas e/ou sintácticas estarem intactas, elas podem desempenhar um importante papel compensatório, permitindo, nomeadamente, a atenuação das dificuldades relativas à descodificação das palavras através do recurso ao contexto em que elas se inserem. Em todos estes casos referidos, os défices sintácticos e semânticos podem estar presentes e/ou constituírem-se como antecessores das dificuldades de aprendizagem (Albuquerque, 2003).

A descodificação parcial, combinada com um bom suporte oral, dá às crianças ferramentas para descobrir novas palavras, aspecto mais visível quando a criança ainda não faz a correspondência fonema-grafema. A criança ao tentar ler pode conseguir fazer uma aproximação correcta à leitura e o que faz a diferença é ter ou não uma boa competência oral que lhe permita descobrir palavras (Harlaar et al., 2008).

As dificuldades no processo de descodificação apresentadas por algumas crianças podem dever-se ao facto de não terem consciência da estrutura segmental da fala. Nesta área

parece-nos ser necessária uma “predisposição” para o domínio metalexical, que irá ser atualizada com o acesso à leitura.

A noção por parte da criança de que o discurso oral pode ser segmentado em pedaços, pedaços estes que, por sua vez, podem ser representados por letras, facilita a apreensão das relações sistemáticas grafema/fonema. O desenvolvimento desta visão das palavras é designado por consciência fonémica (Alliende & Condemarín, 2005; Cruz, 2007; Shaywitz, 2008).

A criança tem que desenvolver a consciência fonémica para conseguir ler. Esta consciência fonémica refere-se à capacidade mais avançada de considerar, identificar e manipular as partículas mais pequenas que constituem a palavra: os fonemas. Estes reportam-se aos sons das palavras faladas, no entanto, é frequentemente útil usar letras para salientar os diferentes sons e para facilitar a transferência desta competência para a leitura. Esta consciência fonémica vai ajudar a criança a compreender que as palavras faladas são constituídas por unidades de som mais pequenas, os fonemas. Se a criança decifra o código da leitura, passa a dominar o princípio alfabético e nessa altura está pronta para ler. Depois de adquirida a estratégia de descodificar, isto é, de associar as letras aos sons que representam e de combinar os sons para ler palavras, a criança está preparada para analisar e ler cada vez mais palavras desconhecidas (Shaywitz, 2008).

A consciência fonémica está altamente correlacionada com as habilidades da leitura. As crianças que correm maior risco de falharem na leitura manifestam dificuldades na consciência fonémica, pouca sensibilidade aos sons da língua, não familiaridade com as letras do alfabeto e podem não entender a funcionalidade da escrita. Comumente apresentam um vocabulário e habilidades verbais pobres. Se uma criança não souber o que são fonemas, então ela não sabe o que representam as letras e não vai conseguir aprender a ler (Alliende & Condemarín, 2005; National Research Council, 2008; Pereira, 1995; Shaywitz, 2008; Sucena & Castro, 2008; Supple, 1995).

Leitores inexperientes requerem um conjunto de competências ao nível da linguagem oral para desenvolverem uma boa leitura. Estas competências prendem-se com pré-requisitos ligados à consciência fonológica, a qual inclui a consciência fonémica e à descodificação ou discriminação fonética. Por seu turno, esta verificação reenvia-nos para um nível de análise mais abrangente, designadamente o relativo ao processamento fonológico (Harlaar et al., 2008).

O sistema linguístico é constituído por diferentes componentes ou módulos articulados, cada um deles dedicado a um aspecto particular da linguagem oral que ajudam a fazer a

análise de diferentes aspectos da língua. Nos níveis superiores da hierarquia estão os componentes que envolvem, por exemplo, a semântica (vocabulário ou significado das palavras e a sintaxe (estrutura gramatical). No nível mais baixo da hierarquia encontra-se o módulo fonológico, dedicado ao processamento dos elementos sonoros distintivos da linguagem. Existem entre estes módulos relações de interdependência, isto é, as análises de uns são importantes para outros. Como teremos ocasião de expor mais adiante, a dislexia envolve uma debilidade no sistema responsável pela linguagem oral, mais especificamente ao nível do módulo fonológico (Shaywitz, 2008).

Assim, é o subsistema fonológico, e em especial o processamento fonológico que se apresenta particularmente vulnerável nas dificuldades de aprendizagem da leitura. Entende-se por processamento fonológico a percepção, a retenção, a recuperação e a manipulação dos sons da fala no decurso da aquisição, compreensão e produção quer da linguagem oral, quer da linguagem escrita. Dada a sua abrangência pode manifestar-se ou estar implicado numa grande diversidade de competências como, por exemplo, as referentes à percepção da fala, à discriminação auditiva, à evocação de palavras, à fluência verbal e à manipulação de fonemas (Albuquerque, 2003).

A consciência fonológica é uma habilidade metacognitiva ou competência metalinguística que deriva da organização do sistema fonológico e implica a habilidade para identificar e manipular intencionalmente as unidades constituintes da linguagem oral, isto é, as sílabas e os fonemas. Requer uma reflexão consciente e constitui a melhor forma de se prever o êxito ou o fracasso na aprendizagem da leitura (Albuquerque, 2003; Allende & Condemarín, 2005; Pereira, 1995; Snowling, 2004; Supple, 1995).

As crianças que desenvolveram a consciência fonológica reconhecem que as palavras podem rimar, que podem começar ou finalizar com um mesmo som, que são compostas de fonemas que podem ser trabalhados para criar novas palavras. Portanto, o sujeito é capaz de analisar e sintetizar os componentes fonológicos da palavra, o que pressupõe o conhecimento da estrutura fonética da mesma. A partir do momento em que as crianças adquirem a consciência fonológica, são capazes de pensar sobre os seus sons. A consciência fonológica deve ser desenvolvida durante o período pré-escolar, já que se trata de um primeiro passo fundamental para compreender o princípio alfabético e, finalmente, para aprender a ler (National Research Council, 2008). A correlação entre a consciência fonológica ao nível do ensino pré-escolar e as futuras competências de leitura na criança encontra-se documentada por vários estudos que assinalam que as crianças que na idade pré-escolar evidenciam problemas a esse nível apresentam um risco elevado de virem a apresentar dificuldades na

leitura durante a escolaridade obrigatória. (Albuquerque, 2003; Allende & Condemarín, 2005; Cruz, 2007; Freitas et al., 2007).

O papel do ensino pré-escolar é essencial para proporcionar à criança os tipos de experiências que lhe permitem desenvolver a consciência fonológica. Poder-se-á então dizer que certos jogos verbais (rimas, contos rimados, aliterações, adivinhas e outros) poderão ajudar a criança na estrutura fonética das palavras (Shaywitz, 2008; Viana, 2002).

Ainda no plano metalinguístico, a consciência sintáctica representa a avaliação da gramaticalidade do discurso e a eventual correcção dos enunciados agramaticais. Pressupõe o conhecimento das regras sintácticas da língua, tais como a organização frásica, concordância morfossintáctica, etc.

Por seu turno, a consciência semântica exige o conhecimento das regras e das realidades semânticas da língua *“traduz-se no juízo de anomalias com eventuais correcções, na sinonímia, nos juízos de ambiguidade linguística e na compreensão dos duplos sentidos”* (Pereira, 1995, p.100).

Para que a criança possa entender a linguagem falada ou escrita, deve perceber os significados das palavras individuais e das expressões, (aspecto semântico), deve estar familiarizada com a estrutura das orações e o seu significado (aspecto sintáctico), assim como ter conhecimento dos padrões de entoação (Allende & Condemarín, 2005).

Nas últimas décadas, tem-se tentado identificar as bases linguísticas subjacentes à aprendizagem da leitura. Nestas bases linguísticas, poderemos incluir, para além das competências já referidas, a rapidez de evocação lexical. Por exemplo, quando uma criança pequena reconhece objectos sejam eles reais ou não, ela está a executar uma operação de acesso ao léxico. Esta operação pode consistir na nomeação dos objectos ou na evocação de uma série de associações que podem ter sido despoletadas por esses objectos. A rapidez com que a criança encontra o nome desses objectos é um aspecto importante a considerar quando falamos em conhecimento lexical. A facilidade em nomear rapidamente está relacionada com o tipo de processos que tem de desempenhar quando lê, quando tem de ser capaz de aceder à sua memória a longo prazo e rapidamente recuperar os fonemas armazenados.

Quanto mais rapidamente uma criança consegue nomear algo, especialmente séries de letras ou de números, tanto maior é a probabilidade de vir a ser uma boa leitora mais tarde (Shaywitz, 2008).

Ao avaliarmos a rapidez com que uma criança consegue recuperar informação verbal (fonética) guardada na memória a longo prazo, estamos igualmente a medir a precisão e a velocidade.

A nomeação rápida assume-se como uma dimensão da competência de recuperação de códigos fonológicos e, desta forma, como pertencente ao processamento fonológico. No entanto, considera-se que a nomeação rápida, embora envolva o processamento fonológico, apela a outros processos psicológicos (perceptivos, motores, etc.) e exige a acção de um mecanismo temporal preciso, isto é, nem todos os autores a perspectivem como de natureza eminentemente fonológica (Albuquerque, 2003; Supple, 1995; Viana, 2002).

A memória humana, através de vários códigos, faz a representação interna das informações que recebe do mundo externo. Estes códigos podem ser visuais, fonológicos ou semânticos, de acordo com a realidade a processar. Quando por exemplo, uma criança é convidada a nomear figuras, tem de transformar um estímulo visual no seu equivalente fonológico, armazenado na memória a longo prazo. Quando se trata de leitura de palavras, o acesso ao léxico torna-se mais complexo. A partir da representação ortográfica, a criança tem de arranjar um meio que lhe permita aceder ao léxico interno.

A memória de trabalho é responsável pela manutenção das informações fonológicas por breves períodos de tempo. Tem uma capacidade limitada, sendo flexível e dependente da familiaridade com o material a ser lembrado. Apesar de limitada, esta capacidade é necessária no dia-a-dia, proporcionando uma triagem e evitando a sobrecarga da memória de trabalho com informação desnecessária.

A competência na linguagem escrita requer, além de uma base adequada de competências orais, muitas outras competências entre elas a capacidade de guardar uma ideia na mente enquanto se está a formulá-la em palavras e em frases, a planificação da forma gráfica correcta para cada letra e palavra, e a memória visual (Lerner, 1989, cit. in Rebelo, 1993). A memorização dos caracteres, maiúsculos e minúsculos, manuscritos e impressos, é gradualmente exigida à criança, de modo que ela deixe de precisar de modelos quando tiver que escrever (Rebelo, 1993).

Há quem relacione os problemas de leitura com problemas de memória (Vernon, 1977, cit. in Viana, 2002), defendendo que, para ler e escrever, a criança necessita recordar a ordem temporal dos fonemas, na palavra. Esta exigência é explicada pelo facto de a leitura e a escrita exigirem a transposição em fonemas ou grafemas, respeitando a sua ordem espacial. As trocas que, por vezes, ocorrem, poderão ser explicadas à luz desta concepção. Segundo Vernon, 1977, cit. in Viana, 2002) há uma integração intermodal de padrões visuo-espaciais e auditivo-temporais, na qual a memória desempenha um importante papel. Esta integração intermodal pode ser prejudicada pelas falhas na memória sequencial.

Quando uma criança lê uma frase, tem de reter na memória vários fragmentos de informação, para que possa reunir tudo e compreender o que acabou de ler. Neste processo são desencadeados vários mecanismos. Por exemplo, a criança pode começar por descodificar as letras, convertendo-as em sons, depois mantém esses sons na memória, à medida que tenta descodificar as restantes letras da palavra; usa depois os sons que manteve, associa-os e forma a palavra. As palavras são basicamente guardadas com base nos respectivos sons, portanto a capacidade de reter temporariamente palavras corresponde, realmente, a um tipo de competência fonológica (Shaywitz, 2008).

Para Gagné (1977, cit. in Rebelo, 1993) a atenção e a concentração são factores imprescindíveis para a recepção dos estímulos, para a memorização adequada e para os aspectos da execução. Esta execução só é possível graças à capacidade da memória que permite registar e guardar para mais tarde evocar e reproduzir, seja qual for o tipo de aprendizagem, sendo-o também na aprendizagem da leitura e da escrita.

Gagné (1977, cit. in Rebelo, 1993) considera igualmente as funções perceptivo-cognitivas como condições essenciais à aprendizagem da leitura e da escrita, participando em todas as fases do processo: no confronto com as letras, sons, palavras, na tentativa de escrita das mesmas e sua interpretação em que a criança lhes identifica a forma, as vê como constantes, as diferencia de outras e as agrupa.

Nas fases iniciais da aprendizagem da escrita, existe um jogo de influências entre os progressos na motricidade fina, a capacidade de atenção e de discriminação visual e auditiva, e os avanços na compreensão entre grafismo e linguagem (Castro & Gomes, 2000).

A percepção é considerada um processo dinâmico que envolve o reconhecimento e a interpretação do estímulo e que varia de acordo com factores como a experiência prévia de quem percebe, o conjunto perceptivo no qual se insere o estímulo e as suas características singulares. Constitui um processo activo, onde padrões espaciais e temporais e os impulsos nervosos provenientes dos órgãos sensoriais são confrontados no cérebro com os traços de memória: identifica-se algo significativo. A percepção depende em grande parte das aprendizagens específicas e da experiência, em interjogo com os processos maturativos das diferentes vias sensoriais. Na percepção podemos abranger os aspectos relacionados com a percepção visual, a percepção auditiva e a discriminação visual e a habilidade visomotora (Alliende & Condemarín, 2005).

Mialaret (1974) refere que a aprendizagem normal da leitura pressupõe uma percepção visual normal que faculte à criança uma boa discriminação visual que lhe permita ser capaz de

perceber a diferença entre formas muito próximas umas das outras, cujos elementos apenas diferem pela sua orientação e pela sua grandeza.

A possibilidade das dificuldades de aprendizagem da leitura resultarem, pelo menos em certos casos, de problemas no processamento visual permanece actual e pertinente (Albuquerque, 2003).

Uma boa acuidade auditiva é importante e necessária para discernir sem ambiguidade todos os aspectos fonológicos implicados na leitura. A boa discriminação auditiva é exigida para distinguir sons muito próximos do ponto de vista fonético. A percepção sensorial também desempenha um papel importante nas fases elementares, pois permite a distinção dos estímulos visuais e auditivos e a supervisão da execução correcta dos grafismos e palavras.

O desenvolvimento motor é imprescindível, com destaque para a motricidade fina na realização da cópia e execução dos grafismos e composição manuscrita dos textos. Tem de haver um processo de autonomização das letras e palavras como formas gráficas. A caligrafia é mais difícil do que à primeira vista parece: exige do sujeito capacidades motoras desenvolvidas, sobretudo a motricidade fina, particularmente no segurar o lápis e em o movimentar. A atenção às formas das letras, distinguindo-as visualmente umas das outras, o exercício e a prática em copiá-las são factores imprescindíveis da sua aprendizagem (Castro & Gomes, 2000; Rebelo, 1993).

Há necessidade de haver uma coordenação visomotora suficientemente desenvolvida para a execução correcta do desenho das letras. Da parte da criança tem de existir um grau de controlo voluntário do movimento dos dedos, o que ela obrigatoriamente vai ter que aprender praticando e treinando, pois sem prática não pode haver progresso (Castro & Gomes, 2000).

Outro aspecto importante a ter presente é o de que nem todas as crianças atingem o mesmo nível de maturação motora. Com efeito, o treino assume carácter diferente de criança para criança, dependendo do nível de coordenação em que se encontra. Deve-se respeitar esse estágio de coordenação motora em que a criança está, aliando o tempo ao treino: *“é importante deixar o tempo agir e dar à criança o tempo que ela precisa para dominar melhor os movimentos finos”* (Castro & Gomes, 2000, p. 154).

A integração do esquema corporal, ou seja, a tomada de consciência que o indivíduo tem do seu corpo, a utilização dos seus sentidos permite-lhe organizar e estruturar o mundo ambiente à sua volta, ou seja, exprimir-se, definir-se, identificar-se e tomar consciência das suas dificuldades. Tal como o indivíduo tem a percepção do seu corpo, o distingue e situa em relação ao mundo exterior e é capaz de situar os objectos do mundo exterior uns em relação aos outros, também é capaz de perceber e distinguir as letras, assim como a sucessão das

letras e das palavras na frase, o que lhe proporcionará a abordagem da leitura de forma mais adequada (Ribeiro & Baptista, 2006).

Aspectos como a espacialidade e a direccionalidade também assumem um papel fundamental, na fase inicial da leitura e da escrita. A orientação e a estruturação do espaço são condições importantes na aprendizagem da leitura e da escrita. O domínio das noções espaciais consiste em distinguir a direita da esquerda, o que está atrás do que está à frente, em cima e em baixo, etc., noções que possibilitam que o indivíduo seja capaz de se orientar numa direcção bem determinada do espaço ou de orientar um ou mais objectos segundo uma certa posição. Como sabemos, o nosso sistema de leitura e escrita comporta estas noções espaciais, sendo notória a intervenção do factor espacial na aprendizagem da linguagem escrita. A criança deve ser capaz de situar acontecimentos vividos uns em relação aos outros, o que em leitura se traduz por ser capaz de reproduzir correctamente a sucessão das letras, tal como elas se encontram na frase. Como a leitura constitui uma sucessão de elementos sonoros (as letras), que convém reproduzir na ordem correcta, a fim de esta emissão corresponder à linguagem falada, devemos considerar a orientação temporal como condição necessária à aprendizagem da escrita.

Uma lateralidade bem definida também é uma das condições requeridas para fazer a iniciação da leitura. Esta aptidão permite ao indivíduo ter um maior poder sobre o mundo, visto que se pode situar e orientar melhor nele e situar e orientar devidamente os objectos em relação a si próprio.

A par dos factores sensoriais e psicológicos necessários para a aprendizagem da leitura, devemos colocar ainda o nível de inteligência, dado que a aprendizagem da leitura requer capacidade analítica e abstracção que só a inteligência pode facultar. Jovens com capacidades intelectuais abaixo da média têm dificuldades em aprender a ler, sobretudo quando nos referimos ao domínio da compreensão da leitura. Segundo Bloom (1981, cit. in Rebelo, 1993), a inteligência explica cerca de 50% da variação dos resultados em leitura.

Se, por um lado, factores externos à criança, como o nível cultural e económico da família a que pertence, são importantes para ter sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, por outro lado, os factores cognitivos são igualmente importantes (Cruz, 2008; Sucena & Castro, 2008; Viana, 2002).

A actividade de ler implica vários processos cognitivos, mas os que estão envolvidos na produção e compreensão da linguagem falada diferem de forma significativa dos processos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita. Para acedermos a uma leitura fluente e compreensiva é necessário conseguirmos realizar automaticamente estas operações, ou seja,

sem necessidade de esforço e atenção consciente. A capacidade de compreensão leitora está intimamente ligada à fluência e correcção leitora e à compreensão da linguagem oral. Todas estas competências têm de ser integradas pela via do ensino e da prática (Teles, 2004; Viana & Teixeira, 2002).

A leitura e compreensão de qualquer palavra implicam processos cognitivos, mesmo sem que o indivíduo se aperceba. O apelo a processos cognitivos aumenta com o grau de dificuldade do que se pretende ler consoante seja uma palavra mais complexa, uma palavra inserida numa frase, num parágrafo ou num texto. Nesta *“perspectiva cognitiva, a leitura é considerada uma actividade complexa composta por uma série de processos psicológicos de diferentes níveis que, começando por um estímulo visual, permitem, através de uma actuação global e coordenada, a compreensão de um texto”* (Citoler & Sanz, 1997a, p. 116).

Estes factores cognitivos encontram-se relacionados com a preparação para a leitura e entre eles destacamos a inteligência e as habilidades mentais específicas como a atenção e a memória, as quais já aludimos previamente.

Se o processo de leitura e escrita exige determinadas operações cognitivas, as escolhas feitas pelos educadores podem ajudar à emergência destas operações. Segundo uma revisão realizada por Viana (2002), a maior ou menor facilidade em aprender a ler é ditada pelo desempenho em tarefas cognitivas básicas de cariz lógico e analítico, como a classificação, a seriação e a conservação da quantidade. As três funções ou sistemas cognitivos em conjunto fornecem contributos importantes para o desempenho escolar, quer em leitura, quer em matemática, comprovando assim uma associação entre a prestação nas tarefas cognitivas e o nível de leitura. Neste sentido, é visível o papel preponderante das capacidades lógicas e analíticas na aprendizagem da leitura (Viana, 2002).

De acordo com uma perspectiva cognitivista, podemos afirmar sobre o processo de aquisição da leitura que nele, como em qualquer outro processo de aprendizagem, actuam factores intrapessoais, interpessoais e contextuais. Ao nível dos factores interpessoais, destacam-se as capacidades cognitivas, a personalidade, os estilos e estratégias de aprendizagem, a motivação, etc. Os factores intrapessoais referem-se às situações de aprendizagem e incluem as características do professor, os estilos de ensino, as interacções aluno-aluno e aluno-professor, etc. Os factores contextuais englobam o ambiente educativo, o ambiente familiar, etc. (Citoler & Sanz, 1997a).

Os factores afectivo-emocionais são condições necessárias à aquisição da leitura. Digase ainda que o desenvolvimento afectivo-emocional é condição necessária ao desenvolvimento equilibrado de todos os outros factores já mencionados, pelo que só com

esse desenvolvimento positivo evoluirão as outras condições necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita. Por exemplo, as crianças com alto nível de ansiedade podem ter um resultado adverso na aprendizagem da leitura, porque níveis elevados de ansiedade interferem nos mecanismos da atenção (Alliende & Condemarín, 2005).

Características motivacionais e emocionais, tais como as expectativas de sucesso ou insucesso e as atribuições internas e externas do desempenho da leitura, também contribuem como factores facilitadores ou inibidores da aprendizagem da leitura (Castro & 2000; Mialaret, 1974).

O desenvolvimento de competências necessárias à aprendizagem da leitura e escrita dependem em grande parte de factores extrínsecos, incluindo o ambiente no qual as crianças aprendem, com destaque para a estimulação que lhes é proporcionada de forma a activar a aquisição dessas competências.

Os factores socioeconómicos e culturais constituem uma condicionante que afecta a aprendizagem da leitura e a aprendizagem geral, tanto nas etapas iniciais como ao longo de toda a escolaridade. Tais factores afectam os interesses, a motivação e a familiarização com a linguagem escrita.

Também, segundo Rebelo (1993), não podemos esquecer que poderão existir condições influenciadoras de qualquer processo de aprendizagem formal, como por exemplo: os professores, os currículos escolares, os métodos didácticos, os materiais, a organização escolar. Estes factores estão envolvidos no que é denominado por qualidade de ensino. Sendo estes factores facilitados, poderão eliminar-se lacunas manifestas nas condições enumeradas, com o objectivo de obter o maior rendimento possível.

Na tentativa de ajudar a superar dificuldades, promovendo a aquisição das competências necessárias à leitura e escrita, o ambiente circundante deve funcionar como activador, procurando controlar os factores intrínsecos e extrínsecos em jogo no processo.

1.2.2. Comportamentos emergentes de leitura e de escrita

Ao longo da maior parte do século XX, um número significativo de educadores e professores considerou que o ensino formal da leitura e escrita começava na entrada da escola do ensino básico, e a educação pré-escolar só desempenhava o papel de preparar as crianças para o resto da escolaridade.

Esta ideia baseava-se na perspectiva de “prontidão para a leitura” como algo que poderia ser estimulado e ensinado. Inclusivamente os currículos do ensino pré-escolar começaram a apresentar, de forma sistemática, actividades de cariz literário. Estas

actividades tinham como objectivo desenvolver aspectos como a memória e a discriminação visual e auditiva, a sensibilidade aos sons e nomes das letras, o reconhecimento global de palavras e a coordenação motora. Os comportamentos da criança no período pré-escolar eram concebidos como precursores da “verdadeira” leitura e escrita, sendo que a aprendizagem formal só deveria iniciar-se depois de a criança ter adquirido um conjunto de importantes competências que a tornavam “madura” para aprender a ler. Tentava-se passar a ideia de que o aprender a ler e a escrever necessitava de um ambiente de instrução formal, sequencializada e directa e este deveria ser oferecido pela família e pelo jardim-de-infância que tinham que funcionar como escola (Viana, 2002).

A preparação da criança assentava na ideia da “maturidade neural” que poderia ser estimulada e desenvolvida a partir da realização de jogos, de actividades predominantemente orais, manuais e artísticas. As crianças passariam a frequentar a escola básica quando dessem mostras de ter amadurecido, a fim de aprenderem a ler e a escrever. Nestas circunstâncias, foi dado relevo à “preparação” da criança, defendendo um estado geral de desenvolvimento mental, conceptual, perceptivo e linguístico que permitiria à criança ler e escrever sem dificuldades (Alliende & Condemarín, 2005; Viana, 2002, Viana & Teixeira, 2002).

Mas este conceito de “prontidão para a leitura” não traduzia a dinâmica de um processo de desenvolvimento, pelo que, nas últimas décadas e depois de esta ter sido estudada, surgiu a palavra “emergente” que indica que há sempre algo de novo a emergir, a aparecer na criança, passando a existir uma descontinuidade com o que existia. Subjacente a este conceito de “comportamentos emergentes de leitura,” está a ideia de que ao longo do seu desenvolvimento, *“as crianças estão a aprender a mudar e a refinar os seus motivos e as suas estratégias ou a desenvolver outras, num processo constante de assimilação/acomodação* (Teale & Sulzby, 1992, cit. in Viana, 2002, p. 67).

A denominação de comportamentos emergentes na leitura e na escrita subentende que a aprendizagem destas habilidades não tem uma sequência fixa, nem se desenvolve a partir de um ponto real de início e de fim, mas que as crianças estariam sempre “emergindo” e este processo começa antes da sua entrada no ensino formal (Alliende & Condemarín, 2005).

A criança, neste processo, passa a ser encarada como construtora de linguagem e de conhecimento, como geradora de hipóteses e empenhada na resolução de problemas, em vez de receptora passiva de informação.

O relevo dado à “leitura e escrita emergente”, para além de valorizar as actividades típicas do desenvolvimento das noções básicas, também inclui actividades de imersão na língua escrita, aconselhando que as crianças sejam envoltas no mundo letrado e que se

estímulo o seu interesse pela leitura, assim como que se criem condições para a sua descoberta (Alliende & Condemarín, 2005).

Por conseguinte, o enriquecimento da linguagem em geral e o precoce envolvimento num mundo letrado preparam a criança para enfrentar com eficiência a aprendizagem dos aspectos gráficos, ortográficos, fonológicos, sintácticos e semânticos envolvidos na leitura, de forma a progredir em todas as etapas sucessivas que implica o processo da leitura.

Deste modo, a “leitura e escrita emergente” sustenta que o desenvolvimento da leitura e da escrita, nas crianças que vivem em ambientes letrados, começa muito antes da sua entrada no jardim-de-infância. O envolvimento em ambientes letrados desde cedo, traz à criança a possibilidade de abstrair a linguagem escrita do seu contexto e de descobrir as regras necessárias para transformar os sinais visuais espaciais em sinais verbais equivalentes e assim progredir (Alliende & Condemarín, 2005).

As emergências das competências linguísticas na criança em idade são importantes para o processo de aquisição da leitura (Harlaar, et al., 2008) isto é, durante os primeiros anos de vida, as experiências que as crianças têm com a linguagem e com a literacia podem lançar as bases para o seu posterior sucesso na leitura.

As crianças começam a desenvolver as suas capacidades linguísticas na primeira infância. Quando um bebé demonstra agitação perante as ilustrações de um livro de histórias, quando uma criança de dois anos rabisca num papel, quando uma criança de quatro anos chama a atenção para as letras de um sinal de rua, todas estas acções demonstram o seu crescente desenvolvimento em termos de literacia.

Sendo proporcionadas oportunidades, as crianças de tenra idade desenvolvem o seu vocabulário, outras capacidades linguísticas e o conhecimento básico sobre o mundo que as rodeia. Ficam a saber o que são os livros e para que servem, mostram-se entusiasmadas com a leitura e depressa conseguem saber o que significa ser leitor e escritor. São-lhes dadas oportunidades de aprender mais sobre o mundo das letras e sobre a estrutura das palavras.

Adquirem vocabulário, capacidades linguísticas e conhecimentos acerca do mundo em que vivem durante as conversas interessantes que mantêm com os adultos. Falar sobre livros, sobre acontecimentos diários, sobre o que se passou no dia-a-dia, não só contribui para enriquecer o vocabulário das crianças, como também aumenta a sua capacidade de entenderem as histórias e as explicações e o seu entendimento sobre o mundo, capacidades essas que irão desempenhar um papel fundamental na leitura em idades precoces.

Sensibilizar as crianças em relação aos materiais impressos é o principal passo em direcção à leitura. As crianças pequenas começam a aperceber-se de que os materiais

impressos estão por todo o lado e que ler e escrever são formas de aceder a ideias, informação e conhecimento. As crianças até aos três anos começam a reconhecer os seus livros preferidos pela capa, a fingir que os sabem ler e começam também a perceber que se usam os livros de determinadas maneiras. Aos quatro anos de idade, as crianças começam a perceber que é a linguagem impressa que é lida nas histórias e que essa mesma linguagem contém letras do alfabeto, o qual, por sua vez, constitui uma categoria especial de itens visuais que se diferenciam dos números (National Research Council, 2008).

Não basta ler para a criança, é preciso ler com a criança, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais que sejam motivantes e desafiadores: *“é preciso desenvolver a curiosidade da criança para com o texto escrito, para que ela se aproprie dele como objecto de fruição”* (Viana, 2002, p. 74). Se a criança crescer num ambiente que não lhe dê a possibilidade de contactar com actividades de leitura/escrita, ela não terá a oportunidade para levantar e testar hipóteses acerca do impresso.

Sabe-se hoje que as crianças, desde muito cedo, têm conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita que foram construindo através de múltiplas situações de interações com o escrito e com aqueles que o dominam e utilizam no seu quotidiano (Martins & Niza, 1998). Quanto mais as crianças estiverem familiarizadas com a linguagem e a literacia antes de chegarem à escola, mais bem preparadas estarão para serem bem sucedidas na leitura. Pelo contrário, as crianças que correm maior risco de vir a ter dificuldades de leitura nos primeiros anos de escolaridade são aquelas que começaram a sua instrução com menor número de capacidades verbais, com menor consciência fonológica, com menor conhecimento sobre as letras e menos familiaridade com os objectivos e mecanismos básicos da leitura (National Research Council, 2008).

As crianças que vivem em ambientes familiares onde existem livros e onde presenciam actos de leitura, têm oportunidade de desenvolver, no contacto com os mesmos, um conjunto de aprendizagens que lhes vão ser posteriormente úteis. A variedade de material impresso que a criança pode ter à sua disposição depende da família e da comunidade em que está inserida. Em maior ou menor grau, a criança é envolvida em situações em que se fala acerca do impresso. Certamente ouvirão comentários sobre o conteúdo dos materiais impressos, habituando-se a relacionar suportes/conteúdos de escrita, a encontrar a ligação dos mesmos com a vida, a perceber as funções da linguagem escrita: ao fazer-se um comentário acerca de uma notícia acabada de ler no jornal, ou acerca de uma revista, para já não se falar na leitura de histórias por parte dos adultos. Todas estas actividades ajudam à consciencialização do material impresso (Neves & Martins, 2000; Viana, 2002).

Quando a criança vive num meio rico em material impresso, ela interage com este material, organizando-o e analisando os seus significados. A criança desenvolve um esquema que inclui regras, que ela própria é levada a criar, acerca da linguagem escrita (Viana, 2002).

Este conhecimento que a criança vai adquirindo acerca do material impresso é construído através da familiaridade que ela vai mantendo com ele, com a ajuda mais ou menos explícita dos adultos.

Neste campo, torna-se importante que os pais possam dar às crianças jogos, livros, vídeos, que favoreçam o investimento na linguagem. Tudo o que possa criar na criança vontade de brincar com as palavras, encontrar a palavra certa, sentir a sua estrutura e a sua mensagem, será um material positivo para ela. Por exemplo, ler uma história antes de adormecer, não só acalma a criança, como é um momento de troca, uma troca real de emoções à sua volta, uma narração de sentido, da estrutura do conto, da beleza das palavras. Ler em voz alta para as crianças também ajuda a fortalecer os laços familiares, na medida em que oferece a possibilidade de partilhar experiências (National Research Council, 2008; Ribeiro & Baptista, 2006).

Podemos encontrar muitas crianças que estão em risco de falharem na leitura, sobretudo aquelas que são provenientes de meios desfavorecidos onde a qualidade da educação infantil e as experiências de literacia são menos disponíveis. Quando entram no ensino formal vão faltar-lhes muitos dos elementos linguísticos essenciais e outras habilidades precoces da pré-leitura, tais como, sensibilidade fonológica, vocabulário e sensibilidade para a escrita, o que se torna crítico para o desenvolvimento proficiente da leitura. Nesta perspectiva, muitas crianças identificadas como de risco, se no jardim-de-infância ou durante a primeira infância, contarem com instrução efectiva, têm probabilidades de desenvolverem cedo competências de leitura proficiente (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003)

As crianças variam muito na facilidade com que desenvolvem a consciência fonológica. Para algumas crianças, o processo é rápido e aparentemente não implica esforço. Por certo que a exposição a um meio linguisticamente rico, em que crianças têm imensas oportunidades para ouvir e para brincar com a palavra falada, por exemplo, ouvir textos e cantar canções, dizer rimas, facilita o desenvolvimento dessa consciência (Shaywitz, 2008).

O programa de leitura de uma criança a frequentar o ensino pré-escolar compreende, de forma adequada, um conjunto de actividades que desenvolvem as respectivas competências linguísticas e gosto pela literatura. Expor as crianças às rimas, poemas, cantilenas, são actividades que vêm favorecer a aprendizagem da leitura. A sensibilidade à rima implica ter consciência de que as palavras podem ser decompostas em segmentos sonoros mais pequenos

e que diferentes palavras podem ter sons em comum. Este é um claro indicador precoce de que a criança está pronta para ler. A familiaridade das crianças com cantigas ou poemas tradicionais simples é um forte indicador do seu futuro sucesso como leitoras (Shaywitz, 2008; Zorzi, 2003).

A investigação nesta área tem vindo a demonstrar que para *“activar os mecanismos que levam a ler e a gostar de ler, é importante que, desde cedo, as crianças se tornem conscientes de que as palavras escritas têm significado e que a linguagem escrita, do mesmo modo que a linguagem falada, transmite significado* (Viana & Teixeira, 2002, p. 25).

A leitura e a escrita podem desenvolver-se no contexto das actividades da vida real e não apenas por meio de exercícios em cadernos ou outros de tipo académico. Para isso, é necessário proporcionar às crianças actividades e experiências enriquecedoras na sua vida diária, com os seus pares e adultos. No dia-a-dia, deve procurar-se chamar a atenção para todo o tipo de materiais impressos que tiver à sua volta (Alliende & Condemarín, 2005).

Estar rodeada de livros, ouvir histórias lidas em voz alta, falar acerca das personagens e dos acontecimentos da história e brincar com blocos ou com marionetas são tudo actividades que ajudam a criança a desenvolver o pensamento e a imaginação, desenvolvem o vocabulário e levam-na a tomar consciência do mundo que a rodeia (Shaywitz, 2008).

Uma variável potencialmente importante é a quantidade de exposição que as crianças têm ao texto, esteja ele em livros, nas histórias aos quadrinhos ou nas revistas. Até mesmo uma criança com excelentes habilidades fonológicas não poderia aprender se não praticasse a leitura e as crianças disléxicas são mais propensas a afastarem-se da leitura do que as crianças que não têm dificuldades neste campo (Snowling, 2004; Viana & Teixeira, 2002).

Esta abordagem à leitura e escrita situa-se numa *“perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido da interpretação e do tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente”*(Viana & Teixeira, 2002, p. 28).

Quando se trata de preparar as crianças para o ensino da leitura nos primeiros anos de escolaridade, o melhor é que sejam expostas a um ambiente linguístico rico e que frequentem contextos de abundante literacia, em suas casas, na pré-escola e em outros locais propícios a essa actividade (National Research Council, 2008).

Crianças que ainda não tenham sido formalmente ensinadas a ler e a escrever podem ter já construído inúmeras hipóteses sobre o que é a leitura, a sua funcionalidade, as suas convenções. Não sabendo ler, saberão, no entanto, muito ou pouco sobre a leitura,

dependendo das experiências de vida que já tenham tido. Nesta perspectiva, a influência do que a criança viveu até à entrada na escola é considerada muito importante (Viana, 2002).

Vários autores (Downing, 1970-1984; Clay & Holdaway, 1979; Bissex, 1980; Valtin, 1984; Bryant & Bradley, 1988 e Bialystoy, 1991, cit. in Viana & Teixeira, 2002) referem que para o desenvolvimento destes comportamentos emergentes, contribuem: factores de ordem motivacional, tais como elevadas expectativas em relação aos livros como fonte de satisfação de necessidades; factores cognitivos, como a habilidade para usar a linguagem sem referência directa ao contexto imediato e de utilizar estratégias de autocorreção; factores linguísticos, tais como familiaridade com a forma oral da língua escrita, a nível da sintaxe, da semântica e da pragmática; factores ortográficos, como conhecimento de características ortográficas da língua, convenções acerca do material impresso, a diferenciação entre a imagem e a escrita, e entre letras e números, conceitos acerca das palavras, espaços e letras, convenções direccionais da leitura e pontuação e relação das letras com os sons do discurso (Viana & Teixeira, 2002).

Há duas atitudes a valorizar para que as crianças aprendam a ler com sucesso: o seu desejo de aprender a ler e a sua atitude positiva para com os livros, as histórias e a leitura em geral. As atitudes positivas das crianças em relação a si próprias, à leitura, à escrita, à escola e à sociedade em geral, são uma mais-valia na aprendizagem de todos os conhecimentos.

Nesta perspectiva, é importante referir que uma coisa é o desejo inerente que a criança tem para ler e outra é o de aprender a gostar de ler. As atitudes e os interesses estão estritamente relacionados e estes, por sua vez, são a chave da motivação para ler.

Normalmente, as pessoas esforçam-se mais numa actividade que tenha algum valor funcional para elas, do que quando uma actividade lhes parece desprovida de significado. Por isso, é importante que os temas de leitura dados à criança sejam significativos para ela, para que promovam uma motivação intrínseca (Viana & Teixeira, 2002).

O interesse e a evolução de uma criança em relação à leitura e à escrita estão, de certo modo, dependentes da estimulação mais ou menos consistente do meio em que a criança vive. Quando o interesse da criança não existe ou não é estimulado, o caminho para a leitura e para a escrita tem de ser encontrado essencialmente com a ajuda do professor. Caberá, portanto, à escola o papel de seleccionar e implementar as metodologias e estratégias mais adequadas com a fase de construção em que a criança se encontra (Viana, 2002).

2. Conceito de dislexia

Ao longo dos anos, ao termo dislexia foram atribuídos tantos significados diferentes que, actualmente, ao tentarmos dar uma noção de dislexia, verificamos que existem várias definições.

Ainda que o número de sujeitos com dificuldades de leitura e escrita seja significativo, tanto pelo número em si como pelas implicações destas dificuldades, o certo é que ainda não existe uma definição universal de dislexia.

Nos estudos realizados sobre dislexia, verifica-se falta de unanimidade, por parte dos autores, acerca da própria noção, que para uns inclui apenas as dificuldades específicas ou intrínsecas ao indivíduo, enquanto para outros é mais lata e abrange, igualmente, as dificuldades extrínsecas (Rebelo, 1993; Torres & Fernández, 2001).

Antes de apresentarmos algumas definições, é importante referir que existe uma distinção entre dificuldades gerais de aprendizagem da leitura e dificuldades específicas na aprendizagem da leitura ou dislexia. Quando falamos em dificuldades gerais na aprendizagem da leitura, é importante considerar que estas, geralmente, resultam de uma combinação de factores que tanto podem ser exteriores à pessoa como inerentes a ela. São exemplo disso, baixa inteligência, escolaridade inadequada ou interrompida, desvantagem socioeconómica, deficiência física, desordem neurológica visível e outros problemas emocionais (Cruz, 2007; Rebelo, 1993).

A criança com dificuldades específicas de aprendizagem da leitura não revela qualquer deficiência auditiva, motora, intelectual ou emocional. O seu potencial de aprendizagem está íntegro, só que não aprende a ler facilmente, embora compreenda a linguagem falada e a utilize.

As perturbações na leitura quando são específicas, são diferenciadas de possíveis variações normais do rendimento escolar ou de dificuldades devidas à falta de oportunidades, ensino deficiente ou factores culturais, défices sensoriais, deficiência mental ou de uma perturbação global do desenvolvimento. A maioria das definições de dificuldades específicas na leitura utiliza o critério de discrepância entre inteligência e rendimento, assim como o de exclusão de uma série de factores que afectam a aprendizagem da leitura (Fonseca, 2008; Rosário et al., 2007). Por conseguinte, devemos utilizar o termo dislexia quando nos referimos ao distúrbio neuro-desenvolvimental e não quando nos referimos aos problemas de leitura globalmente considerados (Reid & Wearmouth, 2002).

Para abordarmos em profundidade o conceito de dislexia, é necessário não esquecer que o segredo dos actos humanos não é só do domínio da psicologia, pelo que teremos de ver a dislexia também como um problema social e económico-cultural. De facto, a dislexia é muito mais do que uma dificuldade na leitura. Normalmente não aparece isolada, “*surge integrada numa constelação de problemas que justificam uma deficiente manipulação do comportamento simbólico que trata de uma aquisição simbólica exclusivamente humana*” (Fonseca, 2008, p. 462).

Começemos por nos referirmos ao significado etimológico da palavra “dislexia” que é constituída pelos radicais “dis” que significa dificuldade, perturbação ou distúrbio, e “lexia” que significa leitura no latim e linguagem no grego, ou seja, o termo dislexia refere-se a distúrbios na leitura ou na linguagem. A ideia mais consensual é aquela que refere que é um distúrbio na leitura (Frank & Livingston, 2002; Hennigh, 2003; Cruz, 2007; Reid & Wearmouth, 2002). No entanto, é importante reconhecer que ela foi originariamente muito útil para o impulso da investigação sobre dislexia (Reid & Wearmouth, 2002).

O termo “dislexia” não deve ser confundido com alexia. A dislexia revela uma dificuldade na aprendizagem da leitura, enquanto o termo “alexia” revela uma incapacidade para aprender a ler ou para compreender a linguagem escrita, como consequência de uma lesão cerebral (Fonseca, 2008).

Em 1896, Pringle-Morgan (cit. in Hennigh, 2003) definia a dislexia como uma inaptidão para a leitura, apesar do sujeito ter acuidade auditiva e visuais normais, habilidades cognitivas normais e oportunidades de aprendizagem.

Embora a dislexia afecte as competências da criança relativamente à leitura e ortografia, ou à expressão clara na escrita, tal não implica falta de inteligência. A criança apresenta uma inesperada dificuldade para aprender a ler, apesar do normal funcionamento cognitivo, da motivação e da educação (Frank & Livingston, 2002; Martins, 2004; Snowling, 2004; Wadlington, Elliot & Kirylo, 2008).

O facto de estes problemas serem inesperados, torna difícil mesmo para os professores mais perspicazes e bem-intencionados detectarem os sintomas da dislexia e lidarem com as dificuldades que os alunos apresentam, demonstrando ainda terem um conhecimento limitado acerca da dislexia (Wadlington et al., 2008).

Em lugar do critério de discrepância entre a inteligência e o rendimento, Silva (2004) diz que para falarmos em dislexia na criança, esta deve apresentar um atraso na leitura, em relação à sua idade cronológica de pelo menos dois anos (Martins, 2004). Por seu turno, a *International Dyslexia Association* propôs que a dislexia fosse circunscrita através de

comparações entre a idade da leitura e a idade cronológica e/ou comparando a habilidade de leitura com o nível de realização académica da criança (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003).

Torna-se importante que a criança mantenha, na escola, a língua materna e que possua uma escolarização adequada, ou seja, que a criança não tenha efectuado mais de duas mudanças de escola, nos três primeiros anos, e que o absentismo não ultrapasse os 10%, também em igual período. Ainda a este respeito, para definir o conceito de dislexia, as crianças devem ter beneficiado de uma instrução efectiva na sala de aula, ou seja, de um ensino de qualidade. Se a instrução da leitura na sala de aula não for orientada para uma compreensão das lacunas nas competências fundamentais, e ajustada para ensinar as competências em falta, as falhas na leitura ocorrem normalmente. Portanto, a definição de dislexia de desenvolvimento e a identificação de indivíduos com dislexia devem abordar e avaliar a qualidade da resposta a um ensino especializado (Lyon et al., 2003).

Aparecem-nos assim como critérios de inclusão: inteligência média ou superior à média; discrepância entre a idade cronológica e a idade de leitura; escolarização adequada; ambiente socioeconómico adequado; discriminação visual e auditiva correcta e inexistência de problemas emocionais (Martins, 2004; Rief & Heimburge, 2000; Silva, 2004).

O Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM-IV-TR (APA, 2002) inclui a dislexia nas perturbações de aprendizagem, anteriormente denominadas por perturbações escolares, e estabelece como critérios de diagnóstico:

- O rendimento na leitura/escrita, medido através de provas normalizadas, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade;
- A perturbação interfere significativamente com o rendimento escolar, ou actividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura/escrita;
- Se existe um défice sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Orrantia e Sánchez (1994) também sugerem alguns critérios de diagnóstico essenciais a serem considerados, tais como, discrepância entre a capacidade/potencial e realização escolar, problemas de recepção da informação, integração, elaboração e expressão, exigência de apoio educativo, embora o QI se situe acima da média, ou seja, necessitam de métodos adequados e materiais diversificados, envolvendo técnicas especiais.

Em síntese, o termo dislexia tem sido utilizado para exprimir as dificuldades que certos indivíduos têm na leitura e, portanto, na aprendizagem da mesma, e que se apresenta

independentemente da capacidade geral de aprendizagem. Então, o termo poderá ser aplicável a uma situação na qual a criança é incapaz de ler com a mesma facilidade com que lêem as crianças do mesmo grupo etário, apesar de possuir uma inteligência normal, saúde e órgãos sensoriais intactos, motivação e incentivos normais, bem como instrução adequada (Torres & Fernández, 2001).

Para amenizar uma certa confusão que possa existir nesta definição, tem de se considerar a dislexia como um distúrbio que envolve diferentes níveis de descrição. Por ser considerada um distúrbio de desenvolvimento, pode-se esperar que a dislexia tenha características comportamentais que poderão mudar com o amadurecimento e em resposta às interações ambientais, tal como defendia Bishop (1997, cit. in Snowling, 2004).

Partilham da mesma opinião Critchley e Critchley (1978, cit. in Rebelo) quando ao ocuparem-se das definições de dislexia e das suas implicações, propõem uma descrição bastante longa da mesma mas, ao mesmo tempo, clarificadora daquilo que compreende a noção. Fazem a distinção entre dois tipos de dislexia; a adquirida e a de desenvolvimento, designando esta última por um distúrbio de aprendizagem que se manifesta inicialmente pela dificuldade de aprender a ler, mais tarde por erros ortográficos e pela dificuldade em manipular palavras escritas, por oposição a palavras faladas. Consideram que tal condição é essencialmente cognitiva e que, regra geral, é determinada geneticamente. Defendem que a dislexia surge não devido a deficiência intelectual, a falta de oportunidades socioculturais, a inadequação na técnica de ensino, a factores emocionais, ou a qualquer outro défice conhecido na estrutura cerebral. Poderá, eventualmente, representar um défice específico de maturação que tende a diminuir à medida que a criança avança em idade e é susceptível de melhoria considerável, especialmente quando se oferece ajuda remediativa apropriada.

Por seu turno, a Federação Mundial de Neurologia (1968, cit. in Torres & Fernández, 2001, p. 5) define dislexia como *“uma perturbação que se manifesta na dificuldade em aprender a ler, apesar de o ensino ser convencional, a inteligência adequada e as oportunidades sócio-culturais suficientes Deve-se a uma incapacidade cognitiva fundamental, frequentemente de origem constitucional”*.

Esta definição, baseada na exclusão de factores, não é clara, nem foca os défices reais ao nível da leitura e da escrita e tão pouco permite identificar quais as estratégias de aprendizagem activadas pelos disléxicos. Todavia apresenta a mais-valia, não explicitada na transcrição precedente, que é a de fazer a distinção entre a dislexia adquirida, e evolutiva ou de desenvolvimento (Torres & Fernández, 2001).

Levando em consideração algumas questões colocadas com a definição da dislexia, a hoje denominada *International Dyslexia Association* ofereceu a seguinte definição (1994, Snowling, 2004, pp. 24-25): “A *dislexia é uma das diversas incapacidades distintas na aprendizagem. É um distúrbio específico baseado na linguagem, de origem constitucional, caracterizado por dificuldades na descodificação de palavras isoladas, que geralmente reflectem habilidades insuficientes de processamento fonológico. Essas dificuldades na descodificação de palavras individuais são frequentemente inesperadas em relação à idade ou a outras capacidades cognitivas; elas não são resultantes de uma incapacidade de desenvolvimento ou de um comprometimento sensorial. A dislexia manifesta-se por uma dificuldade variável em diferentes formas de linguagem, incluindo, além de um problema na leitura, um problema conspícuo na aquisição de proficiência na escrita e no soletrar*”

Apesar de referir diversos pontos importantes que a distinguem de outro tipo de dificuldades, a definição ainda assim tem sido considerada vaga (Snowling, 2004). Nesses pontos importantes, temos o facto de esta definição considerar que a dislexia é um tipo de dificuldades na aprendizagem; que é frequentemente combinada com outros distúrbios, pelo que é importante considerá-los separadamente, para fins clínicos e teóricos; reconhece a importância das dificuldades de processamento fonológico na etiologia da dislexia; dá importância a problemas com a descodificação da palavra e não a incapacidade de compreensão da leitura; esclarece que na dislexia envolve problemas de soletração e de escrita.

Lyon e colaboradores propuseram em 2003, em nome da *International Dyslexia Association* uma definição que é aceite actualmente, pela grande maioria da comunidade científica. A referida Associação define dislexia como “*uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correcção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência na descodificação e na ortografia leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora e experiência de leitura reduzida, que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais*” (p. 2). Esta definição destaca a origem distal neurobiológica e proximal fonológica; afectando, primariamente, a descodificação e a fluência leitora, bem como a ortografia.

Como se pode verificar, a dislexia não precisa de ser uma definição por exclusão. Existem sinais positivos desse distúrbio que persistem durante toda a vida do indivíduo. Portanto, a dislexia é uma forma específica de comprometimento na linguagem que afecta o

modo através do qual o cérebro codifica as características fonológicas das palavras faladas. O défice principal encontra-se no processamento fonológico e surge de representações fonológicas mal especificadas (Snowling, 2004).

Analisando estas definições, parece existir uma boa fundamentação para supormos que a dislexia é caracterizada por um determinado perfil que pode colocar a criança em risco de dificuldades na leitura. Também nos leva a concluir que não é correcto supor que os problemas com a leitura sejam os únicos sintomas da dislexia. De facto, uma criança ter ou não uma dificuldade específica com a leitura, em uma determinada circunstância, depende de vários factores e também das suas características cognitivas. O ensino que a criança recebeu e a extensão em que ela tenha sido capaz de compensar os seus défices também são fundamentais (Snowling, 2004).

Apesar do universo mental de uma criança disléxica poder ser muito rico e de ela poder ter uma boa acuidade visual, torna-se-lhe difícil dominar tudo o que implique decifrar símbolos escritos. Pôr letras em vez de sons, ter palavras em vez dos objectos que representam essas palavras, seguir uma sequência frásica com princípio, meio e fim e com ritmo próprio são tarefas difíceis para alguém que não pensa através das palavras (Torres & Fernández, 2001).

Tanto a leitura como a escrita podem transformar-se num quebra-cabeças para crianças com problemas específicos na leitura e na escrita, embora sem problemas noutras áreas de desenvolvimento. Desde há muito tempo, professores de diversos níveis de ensino, mas em especial do Ensino Básico, enfrentam o estranho dilema de certos alunos, de níveis de inteligência normais ou até, em muitos casos, acima da média, não apresentando carências de tipo sociocultural, distúrbios emocionais, revelando um desenvolvimento dentro dos parâmetros da normalidade, demonstrarem, apesar de tudo, profundas dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, que se mantêm através dos diferentes níveis de ensino, muitas vezes até à idade adulta. Uma observação mais atenta mostra que muitas crianças e jovens com dislexia conseguem, em certas áreas e em certos momentos de actividade, um desempenho superior à média do seu grupo etário (Torres & Fernández, 2001).

Embora existam uma grande disparidade de definições e explicações possíveis para a dislexia, existem alguns aspectos consensuais entre os investigadores (Cruz, 2007).

Um primeiro aspecto a referir prende-se com o facto de concordarem em considerar a dislexia como uma dificuldade primária para a leitura que vem afectar a habilidade para perceber as letras e as palavras como símbolos, ficando desta forma afectada a habilidade para integrar o significado do material escrito.

Um segundo aspecto consensual é o de que as pessoas com dislexia têm uma variedade de défices resultantes de disfunções cerebrais ou neurológicas, ou seja, o seu cérebro não está lesado, mas funciona e/ou apresenta características estruturais diferentes das pessoas que não têm dislexia (Caldas, 2002; Lerner, 2003; Shaywitz, 2005). No entanto, e tal como foi argumentado por Frith (1997, cit. in Torres & Fernández, 2001), existem ligações causais entre o cérebro, a cognição e o comportamento que devem ser consideradas quando se tenta entender a dislexia. É importante procurar explicações nos três níveis diferentes desta corrente causal- a biológica, a cognitiva e a comportamental- a fim de desenvolver uma teoria abrangente.

Um terceiro aspecto a mencionar é o respeitante à exclusão de um conjunto de critérios ou factores. Neste âmbito, alguns autores, como Citoler e Sanz (1997a), sugerem que o termo dislexia se refere àquelas pessoas que na inexistência de uma lesão cerebral (pelo menos conhecida), na presença de uma inteligência normal ou ausência de um défice intelectual, e excluindo outros problemas, como alterações emocionais severas, um contexto sócio-cultural desfavorecido, a carência de oportunidades educativas adequadas ou um desenvolvimento insuficiente da linguagem oral, têm dificuldades nos mecanismos específicos de leitura. Está aqui explícito que os problemas específicos de leitura surgem mesmo na ausência de causas evidentes. Ou seja, quando uma pessoa reúne condições favoráveis para realizar a aprendizagem da leitura e não o consegue, manifestando dificuldades severas de aprendizagem, então estamos em condições para referir que tem dislexia.

Nos últimos vinte anos, o termo dislexia tem sido usado incorrectamente e em excesso. Usado de forma abusiva, dá a ideia errada de que todas as pessoas com problemas de leitura ou de instrução, de um modo geral, têm dislexia (Hennigh, 2003; Cruz, 2007). Além disso, a dislexia é, por vezes, confundida com outras dificuldades de adaptação escolar, designadamente: atraso de desenvolvimento, dificuldades iniciais na aprendizagem da leitura e da escrita, problemas de ordem afectiva e deficiência mental ligeira. Como as crianças *“não conseguem aprender a ler, a escrever ou a fazer contas rapidamente crescem com o estigma de “preguiçosos”, “desleixados” ou, pior ainda, “anormais” e “burros”* (Rocha, 2004, p. 77).

A dislexia aparece muitas vezes associada a outros termos e perturbações, como a disortografia, a disgrafia e a discalculia.

A disortografia é uma perturbação específica na produção escrita que altera a transmissão do código linguístico ao nível dos fonemas, dos grafemas, da associação correcta

entre estes, sobretudo no respeitante a peculiaridades ortográficas de certas palavras e regras de ortografia; implica a presença de muitos erros ortográficos e é caracterizada por uma dificuldade em escrever correctamente as palavras. Liga-se a processos básicos de simbolização. É possível haver uma disortografia, ou seja, erros ao nível da escrita, sem que esteja presente uma dislexia. De facto, uma criança que apresente disortografia não lê obrigatoriamente mal, ainda que esta situação possa verificar-se concomitantemente. A disortografia, enquanto perturbação específica, compreende erros apenas na escrita, sem que tais erros se verifiquem também na leitura. Contudo, sempre que existe um diagnóstico de dislexia, tem como corolário uma disortografia mais ou menos evidente (Torres & Fernández, 2001; Serra, Nunes & Santos, 2005).

Para avaliar se uma criança tem disortografia tem de verificar-se não só o problema específico como também todos os aspectos que possam estar associados ao fracasso ortográfico, nomeadamente o nível de leitura, a capacidade intelectual e aspectos perceptivos (a percepção e discriminação auditiva e fonética, percepção e discriminação visual, percepção espaço-temporal) a memória visual e auditiva, o vocabulário que possui e possíveis problemas de linguagem (Serra et al., 2005).

A dislexia é acompanhada, com grande frequência, pela disgrafia. Para Torres e Fernández (2001), a disgrafia constitui uma perturbação de tipo funcional, que afecta a qualidade da escrita do sujeito, sobretudo no que se refere ao traçado ou à grafia. Como é uma perturbação de tipo funcional, para se realizar um diagnóstico é necessário atender-se a todo um conjunto de aspectos: capacidade intelectual normal ou acima da média, ausência de lesões sensoriais graves que possam condicionar a qualidade da escrita, adequada estimulação cultural e pedagógica, ausência de perturbações neurológicas graves que possam impedir uma normal execução motora da escrita e idade. Esta alteração da escrita não começa a tomar forma antes dos seis anos, pelo que não é adequado fazer um diagnóstico antes desta idade.

Concluindo, entende-se por disgrafia uma disfuncionalidade da escrita relativamente aos seus aspectos motores que afecta a qualidade da escrita, caracterizando-se por irregularidades no tamanho, forma, inclinação, traçado, espaçamento e ligações entre as letras, surgindo estas de forma irregular, disforme e rasurada. Esta pode radicar em múltiplas causas que podem ir desde insuficiente maturação a factores de personalidade ou a dispedagogia (Serra et al., 2005).

Para realizarmos um programa reeducativo amplo, devemos partir dos factores que determinam o grafismo. Deve-se ter em conta aspectos intelectuais, psicomotores, perceptivo-motores e a personalidade da criança. Terá que se partir da educação psicomotora geral

(esquema corporal, lateralidade, etc.), passando pela educação psicomotora diferenciada (precisão dos movimentos dos dedos, independência do braço e mão, etc.), até aos exercícios grafomotores preparatórios como grafismos contínuos e outros. Só assim se poderá fazer a correcção dos erros específicos do grafismo.

O termo discalculia é uma derivação da acalculia, que é um transtorno adquirido por lesão cerebral focal, da habilidade para realizar operações matemáticas, depois de esta estar desenvolvida e consolidada. A acalculia tanto pode aparecer em crianças como em adultos, devido a uma lesão posterior à fase de aquisição das habilidades matemáticas (Ribeiro & Baptista, 2006).

A discalculia designa as dificuldades manifestadas na simbolização dos números e na capacidade aritmética, ou seja, na habilidade de calcular. Esta perturbação pode intervir de forma significativa nas aprendizagens académicas, bem como nas actividades do quotidiano que requerem cálculo matemático.

A discalculia encontra-se sobretudo em crianças, é de carácter evolutivo ou desenvolvimental e não resulta de lesões, associando-se, sobretudo, às dificuldades de aprendizagem da matemática (Ribeiro & Baptista, 2006).

Em termos de caracterização, a discalculia engloba um conjunto de transtornos que vão desde a incapacidade para reconhecer um número até à dificuldade para efectuar operações aritméticas. O cálculo é uma operação mental complexa em que intervêm uma grande quantidade de mecanismos cognitivos, de processamento verbal e/ou gráfico, perceptivos, reconhecimento de dígrafos, atenção e memória.

A discalculia aparece muitas vezes associada à dislexia assim como a distúrbios comportamentais de atenção e hiperactividade (Serra et al., 2005).

Sintetizando, parece-nos consensual referirmo-nos à dislexia como uma dificuldade primária para a leitura, causada por alterações estruturais ou funcionais do cérebro, aspecto este que está associado também à exclusão de um conjunto de critérios que eventualmente poderiam ser originadores de problemas na leitura. Também aqui podemos referir o critério da discrepância, entre a idade cronológica e o nível de leitura, sugerindo deste modo que o problema não é esperado (Cruz, 2007).

Retomando o conceito de dislexia, refira-se a necessidade da sua clarificação não só para que a escola e a família possam compreender este tipo de problema, quando ele de facto existe, mas especialmente para que o aluno possa ser ajudado a superar a sua dificuldade e não se desencoraje de continuar a trabalhar.

2.1. Causas da dislexia

É grande a controvérsia acerca das causas da dislexia que durante anos permaneceu um mistério. Surge-nos uma multiplicidade de hipóteses etiológicas, de acordo com as correntes teóricas que lhe estão subjacentes (médicas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas, para explicar o aparecimento da dislexia, não existindo um ponto de vista único e claro quanto às suas causas.

Apesar de, actualmente, os estudos efectuados se mostrarem convergentes no sentido de explicar a origem da dislexia com base em factores de ordem genética e neurológica, assim como em relação aos processos cognitivos que lhe estão subjacentes, continua a ser difícil identificar uma causa única para a dislexia (Hennigh, 2003; Reid & Wearmouth, 2002; Ribeiro & Baptista, 2006; Teles, 2004). Se fosse apontada para a dislexia uma causa única, poderíamos esperar que todos os disléxicos mostrassem o mesmo padrão de dificuldades, e tal não acontece.

De um modo geral, os estudos baseados em critérios etiológicos podem organizar-se segundo duas abordagens: uma sugere três grupos de perspectivas, designadamente a tradicional que dá enfoque a causas de nível visuo-perceptivo-motor, a neurobiológica e a concepção baseada em explicações de carácter psicolinguístico (Citoler & Sanz, 1997a).

A outra abordagem refere dois grupos: os que admitem uma causa única e outros que admitem causas múltiplas (Rebelo, 1993).

Fonseca (2003) salienta que as causas da dislexia são múltiplas, dividindo-as em causas fundamentais, endógenas e exógenas. Refere como causas fundamentais: a imaturidade sensorial, a imaturidade psicomotora, a imaturidade psicolinguística, perturbações no desenvolvimento psicológico e outros. Relativamente às causas exógenas, ou seja, exteriores à criança, refere deficiente orientação pedagógica, falta de aprendizagem mediatizada e outras.

No domínio das *causas endógenas*, ou seja, intrínsecas à própria criança, realça dificuldades de processamento da informação visual e auditiva, carências instrumentais, imaturidade psicomotora, deficiente desenvolvimento da linguagem ou imaturidade psicolinguística (onde se observam vocabulário limitado, expressão reduzida, dificuldades na expressão oral e diminuta construção sintáctica), problemas orgânicos e genéticos e imaturidade no domínio psicomotor, assim como problemas de lateralidade, de orientação espaço-temporal e até da própria imagem do corpo.

Importa aqui referir que as causas da dislexia se prendem com as condições para ler e escrever que não se encontram satisfeitas na parte ou no todo. Assim sendo, existe uma

ligação entre os conteúdos abordados na presente rubrica e os que já foram objecto de análise na secção anterior, respeitante às condições para ler e escrever.

No respeitante às explicações baseadas em causas de foro visuo-perceptivo-motoras, que foram avançadas nos anos 20 do século passado e que continuam a ser tidas em consideração, os défices de percepção visual eram os responsáveis pelas dificuldades de leitura. Os problemas apresentavam-se na integração ou ligação da informação representada pelas diferentes modalidades sensoriais, sobretudo entre a visão e a audição (Cruz, 2007).

Apesar da existência de um conjunto de dados que relacionam a dislexia com transtornos na percepção visual, continuam a existir argumentos que não aceitam que a dislexia seja consequência desses transtornos. Esses argumentos baseiam-se no facto de as pessoas com dislexia apenas manifestarem problemas perceptivo-visuais em tarefas de leitura, sem que estes estejam presentes em outras actividades realizadas no seu quotidiano. Os referidos problemas parecem ser mais um produto das dificuldades na leitura do que a causa (Cruz, 2007).

A procura de uma explicação cognitiva da dislexia foi iniciada pelos psicólogos na década de sessenta. Esta pesquisa ainda hoje continua a evidenciar a imagem reveladora da dislexia ao longo da vida e a exploração dos elos causais entre as habilidades cognitivas e as de linguagem escrita (Snowling, 2004). Todos os conhecimentos acumulados nos domínios da investigação indicam que a dislexia não surge com a frequência da escola e desaparece com a idade adulta “*não é uma aflição temporária da infância, é um fardo vitalício*” (Reid & Wearmouth, 2002, p. 63).

Segundo a perspectiva cognitivista, podem existir défices a nível perceptivo, ao nível da memória, assim como no processamento verbal. As crianças disléxicas podem apresentar problemas perceptivos quando os estímulos apresentados têm um carácter verbal. Também podem apresentar um rendimento baixo quando têm que associar itens verbais aos estímulos a recordar. Esta perspectiva, no estudo da dislexia, “*tem revelado grande utilidade no conhecimento dos processos concretos que se encontram afectados, no caso das dislexias adquiridas, e na identificação de perturbações específicas de leitura, soletração e ortografia, no caso das dislexias de desenvolvimento*” (Ribeiro & Baptista, 2006, p. 41).

Diferentes défices cognitivos foram propostos como causas da dislexia, mas há uma ideia particularmente dominante: o défice existente é específico e a dificuldade de aprendizagem da linguagem escrita está intimamente relacionada com dificuldades de aprendizagem da linguagem falada (Reid & Wearmouth, 2002).

Assim como a leitura de palavras envolve uma complexa interação do processamento sensorial, fonológico, ortográfico, semântico e cognitivo, os estudos neurobiológicos revelam que um sofisticado sistema de integração de uma série de subsistemas do cérebro está envolvida na leitura de palavras (Reid & Wearmouth, 2002).

A neuropsicologia vem referir que as disfunções cerebrais como mau funcionamento ou atraso de maturação do sistema nervoso central e/ou perturbações nos neurónios que não estabelecem correctamente o seu contacto, dificultam as funções de coordenação. Este modelo tem estabelecido relações entre funções linguísticas de formulação (codificação) e compreensão (descodificação) e estruturas cerebrais, como a ligação entre hemisférios cerebrais e as funções do cerebelo (Torres & Fernández, 2002).

Segundo Cruz (2007), os investigadores no campo da neuropsicologia apontam para uma só causa, mas diferente, dependendo dos autores.

Pinto (1994) levanta a hipótese de casos de dislexia de desenvolvimento, estarem relacionados com uma anomalia cerebral. Fundamenta esta hipótese em estudos realizados por Galaburda e colaboradores em 1985, em que, após terem examinado cérebros de adultos mortos, os quais sofriam deste tipo de dislexia, verificaram a existência de anomalias anatómicas significativas, associadas com a perturbação da leitura, assim como problemas de atenção, atraso de linguagem e casos de epilepsia. Ou seja, as anomalias detectadas podem explicar uma disfunção das áreas relacionadas com a linguagem nos cérebros de indivíduos com dislexia de desenvolvimento.

Mais especificamente, esta equipa revelou que os cérebros dos disléxicos têm neurónios mais pequenos ou um número menor de neurónios no núcleo genicular central e lateral do tálamo. Esse núcleo liga os padrões da visão e audição primária, pelo que as respectivas alterações poderiam constituir uma explicação para alguns dos problemas visuais, auditivos e de percepção que podem estar presentes na dislexia. Uma outra descoberta vem no sentido de concluir que existe assimetria no plano temporal de todos os cérebros, e simetria no caso do cérebro dos disléxicos (Reid & Wearmouth, 2002).

Estas alterações neurológicas são mais evidentes nas dislexias adquiridas. Nas dislexias de desenvolvimento, não há necessariamente alterações estruturais neurológicas, uma vez que, com frequência, estas crianças apresentam um atraso neuroevolutivo (Ribeiro & Baptista, 2006).

Por oposição à dislexia adquirida, *“a dislexia de desenvolvimento define-se precisamente como sendo uma perturbação da leitura que impede a obtenção de uma competência normal nessa actividade”* (Pinto, 1994, p. 187).

Galaburda (1979, cit. in Correia, 1999) é de opinião que a dislexia resulta de problemas que ocorrem na fase de desenvolvimento do cérebro e que existem várias áreas do córtex superior que, ao longo do tempo, se especializam no desenvolvimento da linguagem e que podem apresentar anomalias.

Apesar do plano temporal ter recebido mais atenção nos estudos neuroanatómicos, outras áreas do cérebro devem ser estudadas. Para além de haver inconsistências nas conclusões dos estudos da anatomia cerebral dos disléxicos, há certamente tendências que sugerem uma base biológica para explicar a leitura deficiente nos disléxicos (Reid & Wearmouth, 2002).

No âmbito da perspectiva neurológica, tem sido estudada a relação entre dominância cerebral, lateralidade e erros dos sujeitos disléxicos. As razões subjacentes a estas afirmações vêm no sentido de afirmar que os disléxicos produzem inversões e imagens em espelho e que estas inversões e imagens em espelho se correlacionam com uma dominância cerebral incompleta e que a ausência de dominância hemisférica se associa a deficiências de organização cerebral. Apesar de nos parecerem afirmações óbvias, não se podem generalizar, pelo facto de não se poderem estender a todos os disléxicos (Rebelo, 1993; Ribeiro & Baptista, 2006).

Embora tenham sido apresentadas ao longo de vários anos diversas teorias sobre a origem da dislexia, a utilização recente da ressonância magnética (RM) permitiu aos investigadores aprofundar o estudo das causas. Estudos recentes desenvolvidos por Shaywitz (2003, cit. in Cruz, 2007) no campo da neuroanatomia vieram identificar três regiões envolvidas na leitura, todas elas localizadas no lado esquerdo do cérebro, aquele que é tradicionalmente associado à linguagem. Na região frontal, a área de Broca está envolvida na articulação e análise das palavras. As outras duas áreas, a região parieto-temporal e a occipito-temporal, localizadas na parte de trás do cérebro, estão envolvidas na análise das palavras e na fluência e automatização da leitura. O cérebro dos disléxicos tem dificuldades em aceder facilmente tanto à área responsável pela análise das palavras, ou seja, a região parieto-temporal, como à área da forma das palavras ou região occipito-temporal. Este autor defende que *“a dislexia está associada a uma baixa activação de dois sistemas situados na parte de trás do cérebro, acompanhada de uma elevada activação da área de Broca na região frontal do cérebro e de uma participação do hemisfério direito”*(p. 229).

Este facto sugere que, possivelmente, os disléxicos utilizam esta região do cérebro devido a falhas nas aptidões fonológicas (a capacidade de identificar e manipular sons individuais da linguagem).

Quer os disléxicos, quer os não disléxicos apresentam uma especialização do hemisfério esquerdo para o processamento linguístico, mas este opera ineficazmente nos disléxicos, apresentando uma taxa de processamento inferior (Ellis, 1995; Frank & Livingston, 2002; Torres & Fernández, 2001).

Cruz (2007) refere que os estudos neurobiológicos que se realizaram deram relevo às alterações neuroanatômicas e sua relação com a dislexia. São exemplos disso a relação estabelecida entre transtornos na leitura e “*lesões na porção esquerda da circunvolução angular (i.e., síndrome de Gerstman); assimetrias entre hemisférios cerebrais, lateralidade; anomalias da arquitetura celular da área de Wernicke; défices no funcionamento do cerebelo*” (p. 227). Neste âmbito, podemos referir os estudos desenvolvidos por Nicolson e Fawcett, que sugerem a existência de um défice no funcionamento do cerebelo, aparecendo como hipótese explicativa da dislexia (Nicolson & Fawcett, 2000, Beaton, 2002, Bishop, 2002, cit. in Cruz, 2007). Esta hipótese baseia-se em rigorosos estudos no âmbito das neurociências cognitivas, que demonstram que o cerebelo tem um papel crucial nas habilidades cognitivas e motoras.

A importância dada aos aspectos neurobiológicos tem vindo a ganhar força ao longo da última década, sobretudo a partir dos avanços tecnológicos que permitem recolher imagens cerebrais cada vez mais precisas. Têm sido usadas técnicas sofisticadas, tais como, tomografia de emissão de positrões, ressonância magnética funcional e magnocencefalograma. Estes avanços têm possibilitado explorar a actividade cerebral dos disléxicos durante o processamento da linguagem (Cruz, 2007; Reid & Wearmouth, 2002).

Alguns autores entendem que a “*dislexia é uma dificuldade na aprendizagem da leitura, com repercussão na escrita, devida a causas congénitas (transmitidas hereditariamente), neurológicas ou, na maioria de casos, devida a imaturidade cerebral*” (Rodríguez, 1982, p. 11). Está provado que há uma correlação muito evidente entre os factores genéticos e a habilidade para a leitura. As crianças de famílias com histórias de dificuldades na linguagem e na leitura têm uma maior prevalência de problemas a esse nível (Harlaar et al., 2008).

Há substancial informação genética e molecular que nos indica que uma baixa capacidade leitora está associada a padrões de herança, pelo que a causa da dislexia é neurobiológica e genética e, por isso, herdada (Martins, 2003a, 2004; Reid & Wearmouth, 2002).

Apesar de tanto o ambiente envolvente como a genética poderem influenciar o aparecimento da dislexia, as investigações genéticas tentam identificar uma possível origem constitucional da dislexia de desenvolvimento. Deste modo, verifica-se que a dislexia ocorre

com mais frequência em certas famílias. Neste âmbito, Cruz (2007, p. 227) refere que tem sido sugerido por “*alguns autores que 25% a 50% das crianças que têm um dos pais com dislexia também manifestam essa desordem, e que se a dislexia afecta uma criança numa família, é provável que afecte metade dos seus irmãos*”.

Shaywitz (2005; 2008) sugere que 23% a 65% das crianças que têm pais com dislexia, 40% dos irmãos de disléxicos e 27% a 49% dos parentes de disléxicos pode ter esta desordem. Parece registar-se a tendência para mais que um elemento de uma família apresentar dislexia.

A dislexia pode afectar pessoas de todos os estratos socioeconómicos, independentemente do sexo. Também não é possível prever de imediato que uma criança venha a ser disléxica. No entanto, se alguém da família tiver dislexia, a criança terá mais probabilidades de a ter. É possível a existência de uma ligação genética numa família, mas um pai disléxico não terá necessariamente um filho disléxico. Tendo a dislexia, uma origem neurológica e muitas vezes familiar, pode haver ligação genética com um qualquer membro familiar próximo.

Noël (1976, cit. in Pinto, 1994) salientava que, relativamente à hereditariedade, autores como Debray-Ritzen e Mélékian defendiam que a dislexia possuía, com frequência, um carácter familiar que predispunha a essa transmissão hereditária. Mattis, French e Rapin (1975, cit. in Pinto, 1994) diagnosticaram a existência de 79% de crianças com dislexia de desenvolvimento, sem lesão cerebral, mas apresentando uma história familiar de incapacidade de leitura.

O estudo de gémeos tem sido uma importante contribuição para a genética comportamental. Sendo a dislexia genética, a probabilidade de ambos os gémeos serem disléxicos é maior em gémeos homozigóticos do que em gémeos dizigóticos. Na verdade, uma revisão efectuada por Knight e Hynd (2002) indica que se um gémeo idêntico tem dislexia, a probabilidade de o outro também ter dislexia é de 68%, e o risco nos gémeos fraternos é de 38%. Esta situação explica-se pelo facto dos gémeos homozigóticos terem sido concebidos juntos, compartilhando o mesmo material genético. Estudos encetados por DeFries e colaboradores (1997, cit. in Knight & Hynd, 2002) relatam que gémeos idênticos foram efectivamente mais semelhantes no desempenho em leitura e escrita do que gémeos fraternos. Estes estudos levaram a referir que mais de metade do fraco desempenho na leitura é devido a factores hereditários.

A natureza desta hereditariedade varia um pouco com a idade e com as sub-habilidades (Knight & Hynd, 2002). Esta afirmação fundamenta-se em estudos levados a efeito pelo

grupo acima mencionado, com tarefas de reconhecimento de palavras e de ortografia em grupos de crianças mais novas (8-11.5) e em idades mais tardias (11.5-20.2). Concluíram que mesmo que os sujeitos com dislexia sejam compensados, continuam com problemas persistentes no desempenho ortográfico ao longo da idade adulta, o que leva a crer que esta sub-habilidade é herdada. Em contrapartida, o reconhecimento das palavras parece ser uma sub-habilidade mais condicionada por factores ambientais. Além disso, a influência genética parece ser menos sentida na compreensão da leitura do que na competência de reconhecimento de palavras. Portanto, a contribuição genética para a descodificação fonológica e habilidades ortográficas é elevada em oposição às capacidades necessárias para compreender um texto que são mais dependentes do ambiente familiar e escolar (Knight & Hynd, 2002).

Deste modo, a história familiar frequentemente pode dar indicações úteis quanto à vulnerabilidade a um problema de leitura. Assim, uma criança que tem um irmão, irmã, pai, ou mãe disléxicos deve ser monitorizada de perto, a fim de detectar indicações precoces de dificuldades na linguagem falada e escrita.

Saber que uma criança tem uma história familiar de dificuldades de leitura proporciona-nos, ainda, a rara oportunidade de identificar precocemente irmãos que também estejam afectados (Shaywitz, 2008).

Quanto à hereditariedade, esta não pode ser considerada causa directa da leitura e da escrita, porque o que realmente se herdam são as estruturas, indispensáveis ao comportamento, enquanto seu suporte. Portanto o que é herdado não é a deficiência de leitura em si, mas aspectos do processamento da linguagem ou um conjunto de factores de risco que predis põem o indivíduo para a dislexia. Quando se fala em factores hereditários, fala-se da influência que têm as estruturas biológicas, geneticamente determinadas, sobre a aprendizagem da leitura e da escrita (Correia, 1999; Frank & Livingston, 2002; Rebelo, 1993; Reid & Wearmouth, 2002; Snowling & Stackhouse, 2004).

Se a dislexia fosse de transmissão inteiramente genética, então ambos os membros de um par de gémeos homozigóticos teriam problemas de leitura. E isso na realidade não acontece, como já mencionamos, visto que, apenas em 65 a 70 por cento dos casos é que ambos os gémeos são disléxicos. Desta forma, a dislexia manifestar-se ou não, depende da interacção entre o que se herda geneticamente e o meio ambiente onde vive a criança (Shaywitz, 2008).

No âmbito da genética, podemos interrogar-nos acerca do gene ou genes implicados na dislexia. A complexidade do processo de leitura sugere-nos, actualmente, que não há um

único gene dominante que origine a dislexia, mas que há vários genes envolvidos. Alguns destes genes podem potenciar a capacidade de leitura, enquanto outros a suprimem. Neste momento, os cientistas estão a constatar que a procura dos genes responsáveis pela dislexia é mais complicada do que previam (Shaywitz, 2008).

Assim, existem estudos que focalizam a causa da dislexia nos cromossomas 6, 15 e 2. Esses estudos identificam alguns genes como estando relacionados com a dislexia de desenvolvimento, nomeadamente seis genes (DYX1 a DYX6) do cromossoma 15 (Taipale et al., 2003, cit. in Cruz, 2007).

Autores como Durce e Noya (2001) consideram igualmente que há influência genética dos cromossomas 6 (dificuldades nos talentos ortográficos) e do cromossoma 15 (dificuldade com palavras isoladas) no aparecimento da dislexia.

A defesa da existência de uma marcada componente genética na dislexia vem advogar a presença em maior percentagem em rapazes do que em raparigas, proporção estimada em 4 ou 6 para 1 (Correia, 1999; Morais, 1997; Torres & Fernández, 2001; Teles, 2004).

Quanto a este aspecto, Shaywitz (2008) diz que começam a existir evidências claras de que a dislexia afecta igualmente rapazes e raparigas. Chega mesmo a referir que a ideia de que são mais rapazes do que raparigas está relacionada com o modo como são identificadas as crianças com dislexia. Os rapazes apresentam comportamentos mais disruptivos pelo que levam mais rapidamente a uma avaliação e detecção dos problemas. Em comparação com as raparigas, é possível que os rapazes sejam mais vulneráveis a desordens neurológicas que afectam o desenvolvimento da linguagem, pelo que *“esta possibilidade pode confirmar a teoria de que na origem da dislexia estão realmente desordens de carácter neurológico”* (Correia, 1999, p. 77).

No entanto, a investigação provou que o défice proximal responsável pela perturbação da leitura reside no sistema responsável pela linguagem. Portanto, o problema é linguístico e não uma debilidade global do funcionamento cognitivo, ou um défice de percepção visual primário (Cruz, 2007; Shaywitz, 2008; Snowling, 2004).

Devido aos avanços da investigação cognitiva sobre a leitura, as teorias que defendem que a base dos problemas de leitura se situa num défice psicolinguístico proliferam e permanecem predominantes até à actualidade (Citoler, 1996, cit. in Cruz, 1999).

Tendo por base uma perspectiva psicolinguística, Cruz (1999) refere que, do ponto de vista educativo, é importante aprofundar perspectivas, como a psicolinguística, que tem como

objectivo encontrar uma série de indicações que têm como finalidade a intervenção em indivíduos com dificuldades.

Segundo Citoler (1996, cit. in Cruz, 1999) através de diferentes observações é possível constatar que indivíduos com um atraso na aquisição da linguagem oral revelarão dificuldades na leitura numa proporção seis vezes superior à daqueles que apresentam um desenvolvimento normal, sendo também observável que indivíduos eficientes, precocemente, na análise da linguagem oral serão melhores leitores mais tarde. Através de alguns dos seus estudos vem constatar que *“os maus leitores mostram um vasto conjunto de défices da linguagem que frequentemente são interdependentes e que em geral apontam para um problema comum a nível fonológico, o qual está na base de muitas dificuldades na leitura”* (p. 163).

Encontramos, frequentemente, crianças disléxicas que tiveram dificuldades iniciais com a linguagem, como por exemplo, início tardio da fala e distorções persistentes na articulação de certos sons. Apresentam dificuldade em pronunciar palavras novas e necessitam de maior esforço para as aprender. Esta dificuldade prende-se com a ideia de que, devido a uma menor especificação das suas representações fonológicas, os disléxicos apresentam maior dificuldade em decifrar a cadeia de sons da fala para recuperarem a informação necessária à repetição (Alves & Castro, 2002). Se a criança demonstrar dificuldades na capacidade para processar os sons da fala, no ensino pré-escolar, terá dificuldades na aquisição da leitura (Reid & Wearmouth, 2002).

Lyon (1998, 1999, 2002, cit. in Cruz, 2007) sugere-nos que, de um modo geral, as crianças que estão sujeitas a manifestarem mais dificuldades na aprendizagem da leitura são aquelas que entram na escola com uma limitada exposição à linguagem, crianças que provém de meios pobres e pouco estimulantes, crianças com défices na fala ou na compreensão auditiva e crianças com capacidades intelectuais abaixo da média. O mesmo autor considera que existem pelo menos quatro factores que retardam ou embaraçam o desenvolvimento da leitura nas crianças, independentemente do seu nível socioeconómico e etnia. São eles os défices na consciência fonémica e o desenvolvimento do princípio alfabético; os défices na aquisição de estratégias de compreensão da leitura e sua aplicação na leitura de um texto; os défices no desenvolvimento e manutenção da motivação para aprender e a inadequada preparação dos professores.

Cruz (2007) salienta que tem sido demonstrado que embora não existam diferenças quando se utilizam tarefas que não estão relacionadas com o uso da linguagem, os maus

leitores executam pior uma série de habilidades verbais que implicam a produção, a percepção e a segmentação da linguagem ou a memória linguística.

Desenvolvimentos posteriores na investigação vieram clarificar a natureza do défice que se faz sentir a nível da linguagem. Existem evidências de que a dislexia não reflecte um défice generalizado no processamento linguístico, mas antes uma fragilidade localizada que se manifesta num componente específico do sistema linguístico: o módulo fonológico (Fawcett, 2004). Este é a fábrica da fala, envolve a parte funcional do cérebro em que os sons da linguagem são processados para formar palavras e onde as palavras são decompostas nos seus sons elementares. A palavra “fonológico” deriva do grego *fono*, que significa som.

Este défice no sistema de processamento fonológico é motivado por uma disrupção no sistema neurológico cerebral, a nível do processamento fonológico (Teles, 2004). Este défice vai dificultar a discriminação e processamento dos sons da linguagem, bem como, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas assim como o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas.

Este défice pode associar-se a dificuldades de compreensão leitora, pouco gosto pela leitura, vocabulário pobre, baixo rendimento escolar, desvalorização do autoconceito escolar e pessoal e desmotivação em relação às aprendizagens (Ribeiro & Baptista, 2006; Shaywitz, 2008; Teles, 2004).

Estes problemas surgem de forma inesperada, face a outras habilidades cognitivas e não são o resultado de menos instrução. Estas dificuldades apresentadas resultam em menos experiências de leitura que se vão traduzir em pobreza de conhecimentos e de vocabulário (Wadlington et al., 2008).

As dificuldades para ler surgem porque o sujeito tem que realizar dois processos distintos e indissociáveis: a descodificação (correspondência grafo-fonémica) e a compreensão do material escrito. Para que um texto escrito seja compreendido tem de ser lido ou descodificado. Como existe o défice fonológico essa descodificação é dificultada. A existência de um défice nestas capacidades, traz dificuldades ao nível da memória, da linguagem falada e da linguagem escrita (Alves & Castro, 2002; Cruz, 2007; Teles, 2004).

Focalizando os problemas de dislexia num défice fonológico, deixa aberta a possibilidade de que outras causas principais lhe estejam ligadas, tais como as causas auditivas, visuais e temporais (Reid & Wearmouth, 2002).

Em suma, o modelo de análise da dislexia que se baseia no processamento fonológico, é consistente tanto com a forma como a dislexia se manifesta, como com o que os

neurocientistas sabem acerca da organização e do funcionamento cerebral. Este modelo fonológico fornece uma explicação convincente para a razão pela qual algumas pessoas muito inteligentes têm problemas na aprendizagem da leitura (Shaywitz, 2008).

O défice fonológico provoca um conjunto de sinais e sintomas que não são apenas sentidos ao nível da leitura, mas traz igualmente um conjunto de problemas periféricos que se traduzem em défices a nível da automatização, da memória de trabalho e da capacidade de nomeação rápida, o que traz dificuldades acrescidas ao complexo processo de fusão fonémica (Fawcett, 2004; Teles & Machado, 2005a; Reid & Wearmouth, 2002).

A teoria do défice de automatização advoga que a dislexia é caracterizada por um défice generalizado na capacidade de automatização, o que significa que os disléxicos apresentam dificuldades em automatizar a descodificação das palavras, em realizar uma leitura fluente, correcta e compreensiva (Teles, 2004).

Para além dos disléxicos manifestarem um défice no processamento fonológico, podem também apresentar um défice na capacidade de nomeação rápida (teoria do duplo défice). A coexistência destes dois défices afecta não só a correcção, como a velocidade leitora. Os disléxicos que possuem este duplo défice têm maiores possibilidades de ter uma leitura incorrecta e disfluente do que aqueles que apresentam um défice único (Teles & Machado, 2005b).

Alguns pais aspiram a que os filhos entrem muito cedo no 1.º ano de escolaridade e que aprendam rapidamente a ler, desconhecendo que essa economia de tempo pode trazer sérios problemas, entre os quais a dislexia. Pode acontecer que estas crianças ainda não tenham atingido um grau de maturidade que lhes permita acompanhar o ritmo com que muitos professores pretendem que se faça a aquisição dos conceitos. Assim, *“a entrada precoce na escola, quando a criança ainda não atingiu o grau de maturidade intelectual e afectivos necessários para lidar com segurança e espontaneidade com as tarefas que a escola exige, pode também ser factor precipitante da dislexia”* (Rocha, 2004, p. 83).

Segundo Rayner e Pollatsek (1989, cit. in Hennigh, 2003), pode defender-se que a dislexia é uma manifestação de padrões de leitura deficitários, não determinada unicamente por factores neurológicos, mas sim induzida pelo ambiente. Quando tal acontece, a criança deve ser observada individualmente, para determinar a causa ambiental subjacente, já que: *“O aspecto mais frustrante na avaliação da dislexia reside no facto de não parecer existir uma única causa subjacente”* (p. 7).

Os factores culturais podem definir o quadro clínico e evolutivo da dislexia e influenciar as suas manifestações através do sistema de escrita que oferecem. Neste âmbito, podemos

referir que os sistemas de escrita alfabética podem agravar a aquisição da leitura e da escrita. Além disso, quanto mais complexo for o sistema, em termos de capacidade da cadeia da fala, mais difícil é a aquisição da leitura (Frith, 2002).

É fundamental reflectir sobre quais são as principais características da escrita alfabética e quais as suas implicações na aprendizagem da leitura e da escrita.

A escrita alfabética é um sistema de representação, em que através de um pequeno número de símbolos, é possível representar um número infinito de mensagens: “o *princípio alfabético é construído tendo por base as noções de que, primeiro, as palavras podem ser segmentadas num número limitado de fonemas, e, segundo, cada som pode ser representado visualmente através de um símbolo*” (Cruz, 2007, p. 38).

Se os leitores iniciantes e com maior razão, os escritores iniciantes, não chegarem a compreender que as palavras são compostas por séries ordenadas de fonemas, o alfabeto não terá qualquer sentido para eles, e não poderão adquirir o domínio destas capacidades (Citoler & Sanz, 1997a).

A escrita alfabética requer capacidades elevadas de reflexão sobre o oral. Além disso, no nosso sistema alfabético de escrita, os fonemas são representados por letras ou grafemas, formas relativamente simples; no entanto, as crianças parecem ter mais facilidade em distinguir formas gráficas complexas do que formas gráficas simples. No sistema alfabético é preciso aprender a distinguir as diferentes letras. Este sistema implica a necessidade de ter um conhecimento interiorizado de quais são as diferenças relevantes e irrelevantes que nos permitem diferenciar os vários caracteres gráficos utilizados (Martins & Niza, 1998).

Por outro lado, alguns especialistas pensam que a origem da dislexia também pode estar relacionada com os métodos de ensino (Reid & Wearmouth, 2002).

Hennigh (2003) tece críticas ao método global como método de ensino da leitura, pois afirma que “a *abordagem global não é necessariamente benéfica quando está em causa a aprendizagem da leitura e da escrita por parte de crianças disléxicas*” (p. 53). Defende, então, que os alunos com dislexia devem fazer essas aprendizagens através do recurso à abordagem fonética.

Tendo como referência as diferenças individuais das crianças, Day (1977, cit. in Pinto, 1994) considera não se poder acusar o método de ensino/aprendizagem utilizado, mas afirma ser necessário estar atento ao facto de as crianças aprenderem a ler, melhor ou pior, de acordo com o método utilizado, o que tem a ver com a forma como processam a leitura.

As crianças não aprendem todas da mesma forma. As crianças exigem abordagens diferentes, pois a leitura é uma tarefa de combinação de variáveis diversas e estilos

individuais de aprendizagem. As diferentes combinações de competências subjacentes ao acto de aprender significam que as crianças têm pontos fortes e fracos que deverão ser aproveitados no desenvolvimento do seu processo de alfabetização. Devem, por isso, ser experimentadas diversas formas de instrução de leitura (Reid & Wearmouth, 2002).

Embora os factores endógenos sejam factores importantes na etiologia da dislexia, os factores ambientais tornam-se importantes na sua recuperação. O mais importante factor na recuperação da dislexia é, sem dúvida, a promoção de atitudes positivas face à linguagem escrita e uma efectiva prestação dos professores, treinados especificamente no ensino das crianças com dislexia. No mínimo, a humilhante sensação de fracasso escolar pode ser evitada se potenciais dificuldades na aquisição da leitura forem antecipadas pelos professores a crianças. Só desta forma a mais temida espiral de insucesso escolar pode ser evitada (Reid & Wearmouth, 2002).

Apesar das múltiplas causas que acabámos de rever, continua a haver uma série de questões acerca da dislexia sem resposta ou parcialmente respondidas (Reid & Wearmouth, 2002).

Cabe aqui referir que as causas da dislexia não surgem isoladas, nem se opõem-a hereditariedade e o meio ou o biológico e o social. Existe entre elas uma dinâmica dialéctica. Nenhuma causa se reduz à outra; é na sua reciprocidade mútua indeterminável que se encontram os problemas de aprendizagem. Assim, com frequência, a dislexia não aparece isolada, surge integrada numa variedade de problemas (Fonseca, 2003; Reid & Wearmouth, 2002).

2.2. Tipos de Dislexia

Segundo Torres e Fernández (2001), a grande variedade de estudos neuropsicológicos, genéticos, sociológicos, educativos, sobre dificuldades de leitura e escrita tem permitido que se considere, de forma unânime, a existência de diferentes tipos de dislexia.

Autores como Rebelo (1993), Citoler (1996, cit in Cruz, 1999) e Torres e Fernández (2001) referem que as pessoas identificadas e classificadas como tendo dislexia não têm apenas um quadro único de dificuldades ou problemas relacionados com a leitura, mas vários quadros de dificuldades relacionados com a aprendizagem da leitura, havendo um conjunto diversificado de subtipologias de dislexia (Cruz, 2007).

As dislexias, segundo Cruz (2007), podem ser diferenciadas atendendo à sua etiologia ou momento de surgimento. Tendo como referência este aspecto, as dislexias podem ser adquiridas e evolutivas ou desenvolvimentais (Citoler, 1996, cit. in Cruz, 1999).

Ao estabelecerem a existência de dois tipos de dislexia, alguns autores (Johnson & Myklebust, 1991, cit. in Cruz, 2007), baseando-se em estudos clínicos, sugerem a distinção entre dislexia de tipo auditivo e dislexia de tipo visual. O estudo da dislexia visual orienta-se especificamente para a situação daquelas pessoas que conseguem ver, mas que não diferenciam, interpretam ou recordam as palavras devido a uma disfunção do sistema nervoso central.

As crianças com dislexia visual apresentam dificuldades sobretudo nas tarefas de percepção e discriminação visual, evidenciando, especificamente, erros de orientação, problemas de discriminação de tamanhos e formas, confusões entre grupos de letras e ainda dificuldades em transformar letras em sons (Torres & Fernández, 2001). Se a criança apresenta problemas visuais, o ensino da leitura e da escrita deve valorizar a utilização da modalidade auditiva e, gradualmente, avançar para a utilização das capacidades visuais. Numa dislexia visual, a criança pode inverter palavras ou letras, perder a sequência das linhas, não dominar os sinais de pontuação e realizar suposições ou produzir palavras de aparência semelhante. O método mais adequado a utilizar é o sintético que dá ênfase à correspondência grafema-fonema, na sua variante fonémica (Torres & Fernández, 2001).

Apesar de a leitura ser um sistema simbólico de cariz visual, existem habilidades auditivas tais como a capacidade para discriminar sons, para reconhecer um som no meio de uma palavra, para sintetizar os sons em palavras e para as dividir em sílabas, essenciais para a aquisição da leitura. Qualquer perturbação que surja nestas habilidades pode pôr em causa a aprendizagem da leitura, desenvolvendo-se assim uma dislexia auditiva (Cruz, 2007).

As crianças com dislexia auditiva apresentam dificuldades na diferenciação, na análise e na nomeação dos sons da fala. Apresentam igualmente problemas na consciência fonológica (Torres & Fernández, 2001).

Se a criança tem problemas auditivos, o ensino da leitura e da escrita deve basear-se na modalidade visual, visto ser esta que tem um funcionamento correcto. Posteriormente, poderá partir-se para um treino básico das capacidades auditivas. Os erros que surgem mais frequentemente nestas crianças são as substituições de sons, combinação deficiente dos mesmos, conhecimento do nome mas não do som da letra, e utilização de sinónimos. No início da aprendizagem, o método mais correcto para se utilizar numa dislexia auditiva é o

global, que se baseia na aprendizagem das palavras a partir da sua configuração visual (Torres & Fernández, 2001).

Enquanto os disléxicos auditivos, com dificuldades na linguagem têm, em testes de inteligência, baixos resultados na parte verbal e bons resultados na parte de realização, os disléxicos visuais, com défices visoespaciais, obtêm bons resultados na parte verbal e maus resultados na parte da realização (Cruz, 2007).

Baseando-se em provas de soletração, Boder (1973), referida por Rebelo (1993) e Cruz (2007), também considerou a distinção atrás referida, mas sugeriu uma categorização com três subtipos de dislexia: auditiva ou disfonética, visual ou diseidética e mista.

A dislexia auditiva ou disfonética é a mais frequente e as dificuldades manifestam-se ao nível das competências verbais e de ligação de sons, assim como ao nível da discriminação auditiva com confusão e alteração de sons. A principal característica deste subtipo de dislexia é a dificuldade de integração letra-som, ou seja, a soletração não se assemelha à palavra que deve ser lida. A maior parte dos erros que ocorrem na leitura trata-se de substituições semânticas (e.g. substituir “mulher” por “senhora” ou “pasta” por “mala”). Este tipo de dislexia manifesta-se sobretudo quando a pessoa lê palavras familiares rápida e globalmente e não consegue identificar os fonemas que as compõem, apresentando por isso uma grande dificuldade para ler palavras pouco familiares ou pseudopalavras. Por conseguinte, não consegue estabelecer a relação grafema-fonema para construir a palavra e aceder ao seu significado (Cruz, 2007; Torres & Fernández, 2001).

A dislexia visual ou diseidética caracteriza-se por uma deficiência primária na percepção de palavras completas. Os primeiros erros na leitura são fonéticos, havendo substituições de uma palavra ou fonema por outra de sonoridade idêntica (por ex.: “apartar” por “apertar”). São pessoas que soletram bem, mas que apresentam dificuldades na união de fonemas e na leitura global das palavras. Aparece-nos aqui deficiências ao nível da percepção e memória de letras e palavras em que os erros mais comuns na leitura são as inversões visuo-espaciais de letras e de palavras. Neste âmbito, a pessoa para além de apresentar dificuldades para perceber globalmente as palavras, não reconhece adequadamente o conjunto das letras que as compõem, tendo de as soletrar com grande lentidão, decompondo-as nos seus fonemas.

A dislexia denominada mista provoca uma quase total incapacidade para a leitura. Envolve pessoas cujas dificuldades são consideradas mais graves, pois apresentam ambos os problemas dos subtipos referidos anteriormente. Combinam os transtornos de ordem fonética com os de análise e síntese visual, manifestando deste modo dificuldades na leitura de

palavras, tanto através da aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas, como globalmente (Cruz, 2007; Torres & Fernández, 2001).

A distinção de subgrupos dentro do grupo dos disléxicos ainda não é um assunto resolvido. Neste momento, não existe consenso quanto ao número de subgrupos nem quanto às suas características (Cruz, 2007).

2.2.1. Dislexia adquirida e dislexia evolutiva ou desenvolvimental

Tal como referimos anteriormente, os diferentes tipos de dislexia distinguem-se de acordo com o momento do seu surgimento.

Por conseguinte, faz-se a distinção entre estes dois tipos de dislexia: a adquirida, no caso de leitores, geralmente adultos, que tendo adquirido já a capacidade leitora, a perderam em consequência de alguma lesão ao nível do cérebro, nomeadamente devido a acidente vascular cerebral, e a dislexia evolutiva, quando a aquisição se faz lentamente ou de forma incompleta (Citoler, 1996 cit. in Cruz, 2007).

No que se refere especificamente às dislexias adquiridas, pode fazer-se uma primeira distinção entre as dislexias periféricas, em que aparece algum défice nos primeiros estádios do reconhecimento das palavras, ou seja, dificuldades na identificação dos signos linguísticos, e as dislexias centrais, onde existe um défice nos níveis mais elevados de processamento, mais especificamente ao nível das vias que conectam os signos gráficos com os significados (Cruz, 2007).

As dislexias evolutivas ou desenvolvimentais podem ser observadas em crianças que experienciam insucesso na aquisição das competências de leitura e que revelam dificuldades logo no início do processo de aprendizagem da leitura e escrita. Não conseguem soletrar, ler ou escrever com facilidade, apesar de apresentarem desenvolvimento normal noutras áreas. Este tipo de dislexia apresenta uma grande taxa de incidência (Serra et al., 2005; Sucena & Castro, 2008).

Castro e Gomes (2000) e Citoler e Sanz (1997a) referem que a dislexia evolutiva ou desenvolvimental, à semelhança da dislexia adquirida, pode ser de tipo fonológico, superficial ou misto, embora tenham sido sugeridas muitas outras classificações. Os tipos fonológicos e superficiais correspondem aos tipos auditivos e visuais descritos no ponto precedente.

Na dislexia evolutiva de tipo fonológico o indivíduo revela dificuldades na aquisição do procedimento sublexical (aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas), por problemas fonológicos, perceptivo-auditivos e neurobiológicos.

Quando a dislexia evolutiva é de tipo superficial as dificuldades sentidas são ao nível da aquisição do procedimento lexical (reconhecimento global das palavras), por problemas perceptivo-visuais e neurobiológicos (Cruz, 2007; Torres & Fernández, 2001).

No que respeita à dislexia evolutiva mista, existem dificuldades na aquisição quer do procedimento lexical, quer do procedimento sublexical, por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.

Ao estudar a dislexia, Critchley et al. (1978, cit. in Torres & Fernández, 2001, p. 5), tendo como referência a diferença existente entre dislexia adquirida e dislexia de desenvolvimento, afirmaram que *“esta última se manifesta na sequência de um problema específico de maturação, que pode ser diminuído ou corrigido com programação e ajuda adequadas, desde que fornecidas a partir dos momentos iniciais de aprendizagem.”* Esclareceram que, apesar de estar implícito um atraso de maturação, originando dificuldades reais, na aprendizagem da leitura e da escrita, as quais podem ser de múltiplos tipos, não constituem um quadro uniforme existindo, por isso, vários tipos de dislexia.

A principal divergência entre as dislexias adquiridas e as dislexias evolutivas ou desenvolvimentais refere-se exactamente ao facto de que nas primeiras dislexias existe uma razão conhecida que afecta o cérebro (por ex., traumatismo craniano, lesão cerebral) e que pode explicar concreta e objectivamente essa modificação, enquanto nas evolutivas as causas, podem ser variadas e, por vezes, difíceis de apurar. Podemos portanto dizer que, na dislexia evolutiva ou desenvolvimental, a perturbação de leitura não pode ser explicada através de acontecimentos externos, tais como lesão cerebral, que possa ter vindo a afectar negativamente um bom domínio prévio da leitura (Castro & Gomes, 2000).

Há que referir ainda que, segundo Pinto (1994), a incapacidade adquirida de compreender o material escrito, devida a lesão cerebral, num indivíduo que era detentor da competência da leitura, se designa normalmente por alexia (incapacidade patológica de reconhecer as palavras escritas ou de ler). A autora refere que Déjerine (1891) distinguia dois tipos de alexia: uma tinha como característica *“uma perturbação da leitura com a capacidade de escrita mantida o que resultava de uma lesão no “splenium” do corpo caloso”* (p. 182), denominada alexia pura, e a outra alexia que era acompanhada de agrafia (perturbação da capacidade de escrever em consequência de lesão cerebral), em que a lesão se situava na circunvolução angular dominante. Estes tipos de alexia vieram a ser ulteriormente confirmados por Benson e Geschwind em 1969 e por Hécaen em 1967 (cit. in Pinto, 1994).

2.2.2. Diferentes tipos de dislexias à luz do modelo de dupla via

O modelo da dupla via expandiu-se através da análise de casos de dislexia adquirida, havendo proposto a existência de dois tipos de dislexia com base na danificação de uma das vias de leitura. A dislexia fonológica seria resultado da danificação da via sublexical ou fonológica e a dislexia superficial ou de superfície seria resultado da danificação da via lexical. De acordo com o modelo de dupla via, existem dois défices possíveis na base da dislexia: fonológico e lexical (Sucena & Castro, 2008).

Portanto, as dislexias adquiridas ou traumáticas podem ser de ordem fonológica, superficial e profunda.

A dislexia fonológica, antes apresentada como auditiva, caracteriza-se por uma incapacidade de ler pseudopalavras e palavras desconhecidas pois, neste caso, a sua via sublexical (indirecta) está alterada (Citoler, 1996). Não conseguem utilizar o mecanismo de conversão grafema-fonema, ocorrendo erros de lexicalização, ou seja, não conseguem transformar os morfemas em unidades lexicais.

Nestes disléxicos, este comportamento explica-se pelo facto de terem a via fonológica afectada, ficando assim impedidos de recorrer ao sistema de conversão grafema-fonema e, logo, impedidos de processar pseudopalavras e palavras desconhecidas, cuja leitura depende do bom funcionamento do tal sistema de conversão de representações. Contudo, a via lexical está intacta nestes indivíduos, sendo a esta via que recorrem na leitura (Castro & Gomes, 2000; Cruz, 2007; Sucena & Castro, 2008).

A dislexia superficial, compatível com o tipo de dislexia visual, apresenta um quadro oposto ao da dislexia fonológica. Os indivíduos com este tipo de dislexia conseguem ler pseudopalavras e palavras regulares, sem dificuldades, mas apresentam muitos erros na leitura de palavras irregulares. Também não conseguem reconhecer as palavras globalmente. (Marshall & Newcombe, 1973, Patterson, Marshall, & Coltheart, 1985, cit. in Festas, Martins & Leitão, 2007). Os disléxicos com este tipo de alteração recorrem frequentemente à estratégia de tentativa e erro para conseguirem acertar na pronúncia adequada da palavra, pois o reconhecimento das palavras é feito através do som.

Neste tipo de dislexia, havendo controlo de factores como a frequência e a extensão das palavras, verifica-se uma grande capacidade de leitura de palavras com correspondências grafema-fonema regulares, contrariamente a palavras em que essas correspondências são irregulares. A correspondência regular define-se como uma relação de grafema-fonema de um para um, ou seja, a um grafema de uma palavra corresponde um só fonema. Existem correspondências irregulares, quando essa relação é de um para muitos (um grafema passível

de representar vários fonemas), sem que existam regras claras que regulem essas relações. Quem tem este tipo de dislexia realiza constantes «regularizações» na leitura de palavras irregulares para ser capaz de as ler. Este comportamento demonstra que os indivíduos com este tipo de dislexia lêem através da activação do sistema conversão grafema-fone (CGF), pondo em acção as regras de conversão dominantes sendo que, na ausência da regra de conversão dominante para um determinado caso, a leitura continua a evidenciar erros de conversão. Podemos, desta forma, referir que a leitura, nestes casos, se baseia na via fonológica, não havendo acesso à rota lexical, por se apresentar deficiente.

Outra manifestação deste tipo de dislexia é o engano frequente entre palavras homófonas (ex.: cozer e coser), porque o acesso ao léxico é guiado através do som e não pela ortografia, facto que impede o leitor de as distinguir. Relacionados com este tipo de dislexia aparecem os erros por omissão, adição ou substituição de letras (Castro & Gomes, 2000; Festas et al., 2007).

Dislexia superficial e dislexia fonológica são, de certo modo, o inverso uma da outra.

A dislexia profunda apresenta uma multiplicidade de sintomas (Ellis, 1989, Funnell, 2000, Marshall & Newcombe, 1980, cit. por Festas et al., 2007), pelo que se reporta a um quadro bastante complexo, cuja origem ainda hoje continua a ser alvo de estudos. Os indivíduos com este tipo de perturbação mostram incapacidade na leitura de pseudopalavras, sinal de que têm afectada a via fonológica sublexical, o que os impede de usar o sistema de regras de conversão CGF. Com a perturbação desta via, também manifestam erros visuais frequentes, pelo que o indivíduo na presença de uma palavra escrita, lê uma outra que, sendo ortograficamente próxima da do estímulo, é verdadeiramente diferente dela quanto ao seu significado (Funnell, 2000, cit. in Festas et al., 2007).

Para além destes erros, os indivíduos com dislexia profunda, evidenciam outros erros típicos que demonstram que a sua via lexical se encontra afectada. Exemplos disso são os erros semânticos detectados na leitura de palavras, que se traduzem no facto de o produto da leitura ser uma palavra semanticamente próxima da que constitui o estímulo, mas muito diferente desta do ponto de vista ortográfico. Como possuem uma leitura orientada pelo significado, por exemplo, lêem “burro” em vez de “asno”, em virtude de os procedimentos da leitura sublexical e lexical estarem alterados. Este tipo de leitura é caracterizado por grande presença de erros de tipo semântico ou paralexias, ou seja, confusões, em que as palavras são tomadas umas pelas outras.

Poderão, no entanto, surgir outros tipos de erros, existindo, muitas vezes, diferentes combinações de erros associados às outras formas de dislexia. Encontramos neles dificuldades

em ler nomes abstractos, com um baixo conteúdo imagético, comparativamente a nomes concretos. Estes erros do foro semântico sugerem que este tipo de leitor disléxico faz uma leitura baseada numa via léxico-semântica, onde o significado é processado directamente a partir do estímulo impresso (Morton & Patterson, 1980, cit. in Festas et al., 2007). Podemos concluir, em função do modelo da dupla via, que este conjunto de dificuldades características deste tipo de perturbação demonstra que se encontram afectadas no indivíduo quer a via lexical, quer a via fonológica sublexical (Castro & Gomes, 2000; Cruz, 1999; Festas et al., 2007).

Este tipo de dislexia encontra paralelo na dislexia mista, onde não é possível usar nem a via lexical nem a via fonológica.

Como já referimos, as dislexias de desenvolvimento também podem ser divididas em dislexia fonológica, dislexia superficial e dislexia mista ou profunda. No entanto esta subdivisão tem gerado alguma controvérsia, uma vez que não é possível comparar a situação de alguém que adquiriu a técnica da leitura e escrita e que depois a perdeu, com a situação de uma criança que nunca chegou a adquirir essa técnica (Castro & Gomes, 2000).

2.3. Características de uma dislexia

Temos conhecimento que, numa primeira etapa da aprendizagem, algumas crianças podem apresentar certas dificuldades, e essas são consideradas situações normais dentro do próprio processo de aprendizagem. Daí a necessidade de saber diferenciar concreta e objectivamente essas dificuldades, das dificuldades relacionadas com a dislexia que são mais profundas, constantes e de carácter mais contínuo (Orrantia & Sánchez, 1994).

Reconhecer as características é o primeiro passo para que se possam evitar anos de dificuldades e sofrimentos induzindo a criança, fatalmente, ao desinteresse pela escola e a tudo o que está em torno dela, gerando às vezes “fobias” em relação a tarefas que exijam a leitura e a escrita (Frank & Livingston, 2002; Ribeiro & Baptista, 2006; Serra et al., 2005; Shaywitz, 2008;

A dislexia tem associada uma grande variedade de sintomas ou características implícitas que estão sujeitas a alterações importantes, de acordo com o momento em que se manifestam. Actualmente, é possível diagnosticar com segurança a dislexia em crianças em idade escolar, em jovens adultos e noutros adultos.

Sendo a dislexia uma perturbação ao nível da linguagem, com origem predominante em dificuldades no campo do processamento fonológico, podem-se detectar alguns sinais de

alerta antes de se iniciar a aprendizagem da leitura. A linguagem oral e as competências emergentes de leitura são sinais de alerta de possíveis dificuldades na aprendizagem da leitura (Teles, 2004). Além disso, é possível detectar sinais subtis de que as aptidões fonológicas da criança não se estão a desenvolver como deviam. Isto porque diariamente a criança através da sua linguagem deixa marcas de como pronúncia determinadas palavras, como canta, como aprende os sons das letras do alfabeto, etc. A chave é saber como reconhecer estes sinais em diferentes períodos do desenvolvimento (Shaywitz, 2008; Snowling, 2004).

Em qualquer indivíduo, os sinais específicos de dislexia, tanto os pontos fracos como os pontos fortes, variarão de acordo com a idade e a respectiva escolaridade, mas há características comuns que persistem ao longo da vida de um indivíduo (Shaywitz, 2008). Atendendo à diversidade de capacidades implicadas na leitura, tais como a percepção, a atenção, a memória, etc., é fácil entender que as características da dislexia são muitas e variadas (Torres & Fernández, 2001).

Para alguns autores (Torres & Fernández, 2001), as características da dislexia geralmente agrupam-se em dois grandes blocos fundamentais: os comportamentais e os escolares.

Nos aspectos comportamentais, Baroja, Paret, e Riesco, 1974 e Shaywitz, (2008) destacam: a baixa auto-estima, falta de atenção, o desinteresse pelo estudo e a inadaptação pessoal.

Normalmente, a maioria das crianças com dislexia mostra-se insegura e, em consequência do seu problema escolar, apresenta uma baixa auto-estima. As crianças, sobretudo em idade escolar, podem expressar esse sentimento sob a forma de relutância em ir à escola, má disposição ou verbalização de expressões negativistas tais como, “ não sou capaz, “não sei nada”, “sou burro.” Alguns desenvolvem sentimentos de vergonha e medo, evitando ir à escola, fingindo ter esquecido os trabalhos que ficaram de ler em voz alta na sala de aula, ou mesmo, chegam a causar situações que os obrigam a ser postos fora da sala de aula. Portanto, estas crianças vivem num sofrimento diário e visível (Condemarín & Blomquist, 1980; Ribeiro & Baptista, 2006; Shaywitz, 2008; Torres & Fernández, 2001).

Quando falamos em inadaptação pessoal na criança disléxica, referimo-nos a uma série de comportamentos que evidenciam níveis de desajuste emocional. Destaca-se como traço comum a ansiedade, que pode manifestar-se quer a criança tenha assumido de forma extrema o seu problema, observando-se um baixo autoconceito, aparecimento de condutas típicas de etapas ou anos anteriores e perturbações psicossomáticas, tais como, problemas de sono, problemas digestivos, alergias e outros, quer tente compensar o seu problema ou fracasso

escolar através da procura de popularidade ou manifestando comportamentos agressivos para com os colegas. Por vezes, podem apresentar comportamentos impulsivos; actuam antes de pensar, sem medir as consequências, planeiam mal (Baroja et al., 1974; Frank & Livingston, 2002; Ribeiro & Baptista, 2006; Serra, 2001; Torres & Fernández, 2001).

O aluno com dislexia pode ser inteligente, ou mesmo muito inteligente e, geralmente, tem talento para as artes e desportos, no entanto, as suas capacidades não se reflectem na avaliação escolar. Nas nossas escolas há muitos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, que obtêm fraco rendimento escolar, que rejeitam a escola porque não aprendem e vivem em permanente sofrimento.

Porque os alunos com dislexia normalmente têm muitos pontos fortes, os professores são muitas vezes surpreendidos quando estes apresentam extrema dificuldade na leitura. Alguns alunos com problemas de leitura podem ocultar ou tendem a anular os seus pontos fortes aos olhos dos educadores. Sentem-se inferiores porque os seus rendimentos escolares são baixos. Incompreendidos nas suas dificuldades, muitas vezes, são vistos como desinteressados, podendo surgir reacções de apatia ou revolta. Acaso o sofram constantes discriminações por parte dos adultos e pares, estes alunos sentem-se inferiores e perdem a confiança em si próprios. Os sentimentos de incapacidade podem chegar ao ponto de desenvolverem fobias específicas e perturbações do sono (Ribeiro & Baptista, 2006; Wadlington et al., 2008).

Se o problema não for detectado e equacionado adequadamente, agudiza-se e a criança ou o adolescente desencadeia um processo de conflitualidade não só para com a escola, como extensivo à família e ao meio social. Há pois necessidade urgente de se fazer a identificação de tais alunos e de se concertarem estratégias no sentido de se superarem as dificuldades evidenciadas (Baroja et al., 1974; Ribeiro & Baptista, 2006; Serra et al., 2005; Torres & Fernández, 2001).

As crianças com dislexia têm dificuldades em expressar os seus pensamentos e em entender o pensamento dos outros. Nestes alunos, o medo de falhar pode torná-los tímidos e fazê-los retroceder para evitar situações que lhes são assustadoras. Mas, contrariamente, podem ser atrevidos e ousados, na tentativa de esconder dos outros as suas dificuldades. Se forem constantemente expostos, forçados e embaraçados, podem tornar-se agressivos ou resistentes. Todos estes comportamentos são normais, são tentativas de ocultar as suas dificuldades e disfarçar a sua baixa auto-estima. Encontram-se num labirinto de palavras, com dificuldades na leitura e na escrita e as frustrações acumuladas podem conduzir à agressividade e à marginalização progressiva. Quando as experiências da escola são

negativas, muitos alunos desenvolvem problemas sociais e emocionais, tais como baixa auto-estima, frustração e depressão (Martins, 2003a, 2004; Wadlington et al., 2008).

A falta de atenção a que também não são alheios pode ser provocada pelo esforço intelectual dispendido pela criança, para superar as suas dificuldades, ou devido à coexistência entre a dislexia e os défices de atenção (Frith, 2002). É frequente observar-se um alto grau de fatigabilidade, o que leva a uma atenção instável e pouco continuada. A criança disléxica tem de dedicar toda a sua concentração à descodificação de palavras. Se a criança não consegue descodificar sem esforço um conjunto de palavras não irá com toda a certeza conseguir envolver-se no texto que tem para ler e construir o seu significado. A necessidade de concentrar toda a sua atenção à descodificação de palavras torna o leitor disléxico extremamente vulnerável a quaisquer ruídos ou movimentos. Para este leitor, ler torna-se um processo frágil que pode ser perturbado a qualquer momento. Qualquer ruído que distraia a atenção do texto que está a ler é uma ameaça à capacidade para manter a leitura. Por isso, as aprendizagens da leitura e da escrita tornam-se por vezes áridas, sem interesse, não encontrando nelas qualquer motivação e curiosidade que atraia a sua atenção. Em consequência, o seu rendimento e as suas classificações escolares são baixas (Castro & Gomes, 2003; Ribeiro & Baptista, 2006; Wise & Snyder, 2003; Zorzi, 2003).

Ao nível das manifestações no campo escolar, a dislexia manifesta-se, de uma forma concreta, nas matérias básicas da leitura e da escrita e, em consequência em todas as aprendizagens delas derivadas. Além disso, as crianças com dislexia podem ter dificuldades, com particular incidência, em matérias como a história (dificuldades em captar as sequências temporais), a geografia (dificuldades no estabelecimento de coordenadas), a geometria (dificuldades nas relações espaciais) assim como dificuldades nas línguas estrangeiras (Ribeiro & Baptista, 2006). As persistentes dificuldades em aprender línguas estrangeiras constituem um importante indicador de que um aluno pode ser disléxico (Shaywitz, 2008).

A dislexia apresenta características determinadas, segundo a idade da criança que, dentro de amplos limites, se podem agrupar em três níveis de evolução. Mesmo que a criança disléxica supere as dificuldades de um nível, encontrará sempre as dificuldades específicas do nível seguinte (Baroja et al., 1974).

Iremos pormenorizar as características de acordo com cada um dos três níveis, anteriormente referidos: o primeiro nível abrange crianças com idades compreendidas entre os 4 e 6 anos e coincide com a etapa do pré-escolar.

Embora nem sempre seja fácil diagnosticar uma dislexia, poderemos suspeitar, nestas idades precoces, se uma criança possui problemas que a predisõem a uma futura dislexia. As

alterações neste período manifestam-se, sobretudo, no domínio da linguagem oral (Serra, 2001; Ribeiro & Baptista, 2006).

As crianças nestas idades podem apresentar imaturidade grosseira nas capacidades psicolinguísticas e nas habilidades de prontidão para a leitura. As alterações neste período manifestam-se, sobretudo, no domínio da linguagem oral (Serra, 2001; Ribeiro & Baptista, 2006).

No domínio da linguagem oral, podemos procurar os indicadores mais visíveis e fáceis de detectar: dificuldades em aprender poemas ou cantigas simples, falta de interesse por rimas, palavras pronunciadas incorrectamente com infantilismos persistentes, apresentando atraso em aprender a falar com clareza, dificuldade em aprender e em recordar nomes de letras, não conseguir saber as letras do seu próprio nome, confusão na pronúncia de palavras que se assemelham pela sua fonética, vocabulário pobre, confusão no vocabulário referente à orientação espacial e compreensão verbal deficiente (Baroja et al., 1987; Ribeiro & Baptista, 2006; Serra, 2001; Torres & Fernández, 2001; Shaywitz, 2008; Snowling, 2004).

Nas crianças podem aparecer dislalias ou problemas articulatórios, omissões de fonemas, principalmente em sílabas compostas ou inversas, bem como a supressão do último fonema. Assim, a criança pode dizer “pato” em vez de “prato”. Também pode fazer confusões de fonemas pelo que, em determinadas ocasiões, ao pedir-se à criança que repita uma determinada palavra, ela pronuncia-a correctamente, no entanto, na sua conversação habitual continuará a fazê-lo incorrectamente. Podem ocorrer, igualmente, inversões que podem ser de fonemas dentro de uma sílaba ou de sílabas dentro de uma palavra, por exemplo, “pardo” por “prado”.

Neste nível etário, além das alterações da linguagem oral assinaladas, pode-se igualmente observar história familiar com problemas de leitura manifestados pelos pais ou pelos irmãos ou familiares próximos, falta de habilidade em recordar séries, dificuldade na motricidade fina, dificuldade em reproduzir sequências, atraso na estruturação e no conhecimento do esquema corporal, dificuldade perceptivas responsáveis pela confusão entre cores, formas, tamanhos, posições, etc., e dificuldades motoras na execução de exercícios manuais e de grafismos (Condemarín & Blomquist, 1980; Rebelo, 1993; Ribeiro & Baptista, 2006; Snowling & Stackhouse, 2004; Torres & Fernández, 2001). No final deste período, pode aparecer a escrita em espelho de letras e de números. Também às vezes, realizam os exercícios gráficos da direita para a esquerda, ainda que não necessariamente em espelho.

No respeitante a este assunto, Teles (2004), baseando-se nas Associações Americanas de Pediatria e de Oftalmologia, vem afirmar que a existência destas inversões corresponde a

erros de origem fonológica. Alguns autores, como Shaywitz (2008), assumem ser um erro considerar que as crianças disléxicas vêem letras e palavras invertidas e que as inversões são sinais invariáveis. Apesar de ser verdade que as crianças disléxicas têm dificuldade em associar os nomes adequados às letras e às palavras, não há provas de que, na verdade, as vejam invertidas. Deste modo, é um erro acreditar-se que a escrita em espelho invariavelmente acompanha a dislexia. De facto, as inversões são situações comuns nos estádios iniciais do desenvolvimento da escrita, tanto em crianças disléxicas como nas não disléxicas.

Na idade do pré-escolar, as crianças estão a iniciar-se nas aquisições básicas da leitura e da escrita, mediante exercícios preparatórios, porém não podemos falar propriamente de leitura e escrita como tal, pelo que as alterações se manifestam melhor ao nível da linguagem. Portanto, será mais prudente referir que, crianças destas idades, poderão apresentar problemas que apontam para uma predisposição à dislexia (Baroja et al., 1974).

Faz sentido proceder à avaliação das competências fonológicas das crianças, estando elas ainda em idade pré-escolar, pois podem evidenciar sinais de potenciais problemas de leitura. Deve ser efectuada, numa base individual, por um profissional que tenha conhecimentos no campo da leitura e da dislexia. Os resultados desta avaliação abrangente pode permitir estabelecer até que ponto a criança está pronta para ler e identificar áreas específicas que constituem pontos fortes e pontos fracos (Shaywitz, 2008).

Esta avaliação pode centrar-se na sensibilidade fonológica da criança que se refere à capacidade que a criança tem para se centrar nos sons, em vez de no significado das palavras faladas. As competências fonológicas desenvolvem-se gradualmente ao longo do tempo e fazem-no numa sequência previsível e lógica. À medida que uma criança desenvolve competências fonológicas, desenvolve a capacidade de considerar partes da palavra cada vez mais pequenas, em vez de a ver como um todo, uma unidade indivisível. Ao mesmo tempo, a criança passa de ter em conta os extremos da palavra para considerar o interior ou os segmentos mediais. De início, as crianças apenas são capazes de isolar os sons iniciais das palavras, depois conseguem isolar os finais e, finalmente os sons no interior da palavra. Estas competências fonológicas influenciam a leitura desde o início (Shaywitz, 2008).

Quando uma criança consegue escrever letras, não importando qual o traço, pode envolver-se numa variedade de exercícios de escrita que incentivam a consciência dos sons que constituem as palavras e a noção de como as letras representam esses sons. No início do ensino pré-escolar, as crianças podem usar cartões com as letras do alfabeto, para “escreverem” as palavras. Nesta idade, pode haver crianças que manifestem interesse pelas

letras do alfabeto. Uma das componentes que, recentemente, tem sido estudada, no sentido de explicar o melhor e o pior desempenho na leitura tem sido precisamente o alfabeto, podendo concluir-se que os resultados disponíveis apontam no sentido do seu conhecimento por parte da criança pré-leitora, podendo ser o melhor preditor isolado do desempenho posterior de leitura (Shaywitz, 2008; Viana & Teixeira, 2002).

Saber como é que as crianças representam os sons ajuda as crianças a prestarem melhor atenção aos sons individuais, quando estes ocorrem na palavra falada. Quando a criança desenvolve a consciência da forma como as letras se relacionam com os sons, retira grandes benefícios das oportunidades de pôr em prática o que acabou de aprender.

Estas tentativas iniciais são referidas como ortografia “inventada” ou temporária. Esta ortografia inventada funciona como um passo de transição, enquanto as crianças em idade pré-escolar se treinam na associação de letras a sons (Shaywitz, 2008).

Num segundo nível, enquadram-se as crianças entre os 6 e 10 anos de idade. Este período abarca os primeiros anos de escolaridade, durante os quais se presta atenção especial à aquisição das técnicas instrumentais (leitura, escrita e cálculo) que devem ser executadas com certo domínio e agilidade.

Precisamente por se tratar da aquisição destas técnicas, é nesta etapa que a criança disléxica encontra mais dificuldades e poderá revelar algumas características específicas da dislexia. É, a partir destas idades, que a criança tem claramente consciência das suas dificuldades (Baroja et al., 1974; Ribeiro & Baptista, 2006).

Passaremos à exposição dos erros mais frequentes que podemos encontrar nas crianças com dislexia nestas idades (Baroja et al., 1987; Serra, 2001; Ribeiro & Baptista, 2006; Torres & Fernández, 2001; Shaywitz, 2008), chamando, no entanto, a atenção para o seu carácter aproximativo face aos tipos de dislexia previamente descritos.

Ao nível da leitura, surgem erros que não têm qualquer relação com os sons das letras; por exemplo, a palavra “grande” é lida como “eco”. As crianças podem mostrar incapacidade para ler palavras monossilábicas correntes ou para soletrar mesmo as palavras mais simples, tal como gato e sono.

Especificamente, surgem alterações nas letras, sobretudo confusões especialmente em letras que tenham certa semelhança morfológica ou fonética. Por exemplo: *a* e *o* em vogais manuscritas; *a* e *e* nas de imprensa; *u* e *o* foneticamente. Também se manifestam omissões, ou supressão de letras, principalmente no final da palavra e em sílabas compostas. Por vezes, repetem ou acrescentam letras, sendo este erro conhecido pelo nome de adição. Com frequência fazem separações de letras dentro de uma palavra, o que é conhecido por

dissociação semântica a nível da palavra, e fazem confusão entre grafemas que podem ter o mesmo som: g - j, s - z, x - z. Os erros mais frequentes estão relacionados com os sons adquiridos mais tardiamente.

Em sílabas, manifestam-se inversões dinâmicas, que podem ser dentro de sílabas directas (“amam” por “mamã”), em inversas (“ravore” por “árvore”) ou em sílabas compostas (“barco” por “braço”) Também fazem mudanças de ordem das sílabas dentro de uma palavra (drala por ladra), e omissões de sílabas, ainda que em menor grau que as omissões de letras.

Em palavras acontecem omissões, repetições, substituição de uma palavra por outra que começa pela mesma sílaba ou tem um som parecido (“lagarto” por “letargo”).

Um traço permanente e característico do indivíduo com dislexia é a dificuldade em reconhecer a ordem consecutiva das letras que correspondem à sequência dos sons.

A leitura em si assume-se lenta, hesitante, soletrada, silábica, arritmada e não compreensiva. A criança não respeita a sequência rítmica de emissão dos diversos fonemas e não observa as pausas definidas pela sequência das ideias expressas e transmitidas pelo texto. Pode apresentar respiração sincrónica, com leitura parcial das palavras, os sinais de pontuação não são respeitados, e pode ocorrer perda de linha que está a ser lida e confusão de sons ou incapacidade para ler fonologicamente.

Este tipo de leitura lenta ou sincopada com omissão de palavras, substituição de vocábulos ou incorrecta leitura dos mesmos são importantes pistas, indicadoras de que um aluno não está no bom caminho para se tornar um leitor proficiente.

É necessário estar-se atento ao ritmo geral da leitura da criança, no sentido de saber se é fluído ou hesitante. A fluência, ou seja, ler palavras de forma precisa, rápida, suave e com boa entoação, adquire-se com a prática, lendo várias vezes a mesma palavra. Só assim os circuitos neurais são reforçados e fortalecidos pela acção da repetição. Em geral, por comparação com leitores sem défice, os leitores disléxicos necessitam de contactar mais vezes com as palavras e durante um período de tempo muito mais longo, antes de as respectivas representações se tornarem claras e fiéis à palavra escrita. Em muitos casos, as representações continuam a manter-se imperfeitas, dificultando a rápida recuperação de palavras. Como resultado, mesmo quando os leitores disléxicos são capazes de descodificar correctamente palavras, continuam a não ser rápidos na sua leitura (Shaywitz, 2008).

A fluência permite estabelecer a ponte entre a descodificação e a compreensão e as crianças com dislexia sentem dificuldades em fazer uma leitura precisa. Crianças que vivenciam estas dificuldades sentem, por vezes, necessidade de seguir com o dedo as linhas e as palavras do texto. Na leitura, os disléxicos frequentemente necessitam de recorrer ao

contexto para aceder ao significado de uma palavra, ajudando-os desta forma a identificar palavras específicas.

Ao nível da escrita, pode encontrar-se afectada a componente motora do acto de escrever, provocando compressão e cansaço muscular que, por sua vez, são responsáveis por uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas. As alterações caligráficas principais traduzem-se na realização de números e letras em que os movimentos base são alterados ou feitos com traços soltos.

A ortografia surge como deficitária, sendo frequentemente um sinal de dislexia, já que ortografia e leitura estão intimamente ligadas. Para escrever correctamente, a criança depende das representações armazenadas de uma palavra e estas são imperfeitas, no caso da dislexia. As dificuldades ortográficas podem ser um indicador de que a criança não está a prestar atenção a todas as letras de uma palavra, não as armazenando correctamente.

A ortografia também pode estar muito afectada devido a uma percepção e memorização visual deficientes.

A sintaxe também pode ser uma importante pista para a dislexia. Pode apresentar-se imperfeita, confusa, com frases mal estruturadas, emprego inadequado dos tempos verbais e falta de concordância. A criança pode não prestar atenção às regras gramaticais, devido à dificuldade que tem em transcrever alguns sons, o que a leva a cometer erros.

A cópia também se torna uma tarefa difícil para a criança disléxica porque além da dificuldade em ler e compreender o texto, a criança pode mostrar uma má percepção das letras, realizando inversões, confusões ou omissões.

Ao nível da linguagem oral, surgem as dislalias e omissões, do período anterior, que se encontram em fase de superação (menos inversões e menos confusões de fonemas). A fluência verbal é frequentemente afectada visto que o seu pensamento é mais rápido do que as palavras. Observa-se uma expressão verbal pobre e dificuldade na aprendizagem de vocábulos novos, especialmente se são polissílabos ou foneticamente complexos. O seu rendimento nas áreas linguísticas é baixo.

Devido às dificuldades em aceder aos fonemas pretendidos, uma criança pode parafrasear uma palavra. Estas crianças frequentemente apontam, em vez de falar e, por vezes, ficam furiosas, à medida que se sentem cada vez mais frustradas, por não serem capazes de produzir a palavra que têm em mente.

Mais tarde, a criança pode recorrer ao uso de palavras pouco precisas ou nada específicas, na tentativa de esconder a dificuldade que sente em evocar palavras, usando deste modo palavras vagas, em vez de nomear correctamente aquilo que pretende. Deste modo, por

vezes é difícil seguir a conversa de um disléxico porque as suas frases contêm muitos pronomes ou palavras pouco específicas. Estas crianças apresentam uma expressão verbal que não é precisa, nem fluente (Shaywitz, 2008).

Também podem apresentar dificuldades ao nível da orientação espacial, que são visíveis na reprodução de um esquema e, sobretudo, quando escrevem fora das linhas, assim como na orientação temporal, tendo dificuldades em gerir o tempo. Esta situação é visível sobretudo quando o aluno tem que fazer notas ou registos das informações escritas no quadro ou tem que fazer ditados. São actividades muito difíceis de realizar pelo facto do aluno manifestar dificuldades em orientar-se, acabando por resultar em conteúdos desorganizados e incompletos.

Numa perspectiva dinâmica, Baroja et al. (1974) referem que a criança disléxica, ao não se orientar bem no espaço nem no tempo, fica sem pontos de referência ou de apoio, revelando conseqüentemente insegurança e falta de estabilidade.

Neste âmbito, Teles (2004) é peremptória em referir que as dificuldades de orientação espacial, lateralidade, direccionalidade, psicomotoras e grafomotoras que a criança possa vir a manifestar são independentes da dislexia. Podem, eventualmente, existir subgrupos que, em comorbilidade, apresentem essas perturbações, mas a dislexia é uma perturbação da linguagem que tem a sua génese num défice fonológico.

Como já apontámos em várias ocasiões, o pressuposto do défice fonológico é o mais aceite no meio científico como estando na origem das dificuldades de leitura e de escrita (Ribeiro & Baptista, 2006). Por conseguinte, a criança disléxica revela dificuldades na associação fonema/grafema, análise ou segmentação de sons; ordenamento temporal auditivo, síntese ou ligação de sons.

A criança disléxica também realiza os seus trabalhos com lentidão. É importante compreender que uma criança disléxica demora mais tempo a fazer seja o que for: escrever, ortografar, ler, seguir instruções, estudar. Mesmo que utilize todas as estratégias disponíveis para lidar com a dislexia, ainda assim demora mais tempo do que a maioria das pessoas a acabar o trabalho (Frank & Livingston, 2002). Por este motivo, o professor deve dar-lhe mais tempo para a realização de um trabalho feito na aula, para que a criança não desista das tarefas.

A importância das dificuldades de aprendizagem dependerá da forma como o aluno utiliza a sua memória. As dificuldades de leitura vão dificultar a integração dos conhecimentos e, portanto, a memorização. A memorização e a rápida recuperação de palavras da memória são particularmente difíceis para os disléxicos. (Shaywitz, 2008). Estes

têm verdadeiras desvantagens em relação aos não disléxicos, sobretudo quando têm que confiar à memória longas listas de nomes não familiares. Ainda que saibam a informação, quando têm a necessidade de rapidamente a recuperar da memória e a apresentar verbalmente, com frequência evocam dados diferentes, mas relacionados com o pretendido. Como resultado, o disléxico pode parecer menos capaz do que é. Mas se lhe for dado tempo e não for pressionado para dar respostas verbais imediatas, o disléxico pode fazer uma excelente apresentação oral (Shaywitz, 2008).

Torna-se importante referir que as dificuldades na aprendizagem da leitura são frequentes, sendo a leitura, objectivo de aprendizagem e meio de alcançar outras aprendizagens. As dificuldades que encontramos no domínio da leitura estão intimamente ligadas às dificuldades de aprendizagem que se registam noutras áreas académicas ou à incapacidade que a criança tem em acompanhar os progressos de crianças com o mesmo nível etário e em condições equivalentes de estimulação e ensino.

No terceiro e último nível, enquadram-se as crianças com idades superiores a 10 anos de idade. Nestas idades, as características são mais variadas estando dependentes de factores diversos, tais como o seu nível intelectual. As crianças com uma capacidade intelectual elevada, frequentemente, compensam, de certo modo, nesta idade, as suas dificuldades, pelo que a sua dislexia aparece muito atenuada, principalmente ao nível da leitura. Também podem estar a beneficiar do facto de se ter efectuado o diagnóstico precocemente e ter sido implementada uma reeducação adequada.

Ao nível da linguagem oral, observam-se, habitualmente, dificuldades na elaboração e estruturação correcta de frases, na expressão com termos precisos e no emprego adequado dos tempos dos verbos.

Ao nível da leitura, é frequente que continuem a apresentar uma leitura vacilante e muito mecânica, a qual os faz, por um lado, não desenvolver o gosto pela leitura e, por outro lado, lhes dificulta as aprendizagens escolares das restantes áreas académicas. Isto, geralmente, é devido ao esforço que a criança despende ao centrar-se, exclusivamente, na decifração das palavras, não conseguindo, por isso, abstrair o significado das mesmas.

Baroja et al. (1974) afirmam ter observado que a leitura silenciosa, embora lenta, pode chegar a ser compreensiva; todavia, na leitura em voz alta, existe maior dificuldade.

Existem também dificuldades na utilização do dicionário. Em primeiro lugar, pelo facto de lhes custar a aprender a ordem alfabética das letras, mas também pela sua dificuldade geral para organizar as letras dentro das palavras e ainda pela deficiente ortografia que possuem.

Na escrita, no aspecto motriz, podem continuar a apresentar pouca destreza e coordenação. A caligrafia é irregular, pouco elaborada e a sua ortografia apresenta muitas incorrecções.

Na composição, manifestam, de forma mais evidente, a sua deficiente ortografia, concomitantemente com a dificuldade em ordenar frases, pontuar devidamente e expressar-se com os termos correctos.

Depois dos dez anos, fruto da maturação, a criança disléxica supera a maior parte das manifestações nucleares da dislexia, principalmente no que respeita ao reconhecimento da palavra, começando a revelar dificuldade ao nível da compreensão e velocidade da leitura. Somente em casos mais severos de dislexia, independentemente da idade, persistem tais manifestações.

Todas as dificuldades que a criança manifesta na orientação espacial, orientação temporal, percepção visual, percepção auditiva, memória e domínio psicomotor, associação de rótulos verbais a conceitos direccionais, etc., podem evidenciar-se em todas as tarefas diárias (Torres & Fernández, 2001).

Acabámos de apontar algumas das principais características da dislexia em idade escolar. No entanto, em idades posteriores, e ainda que com reeducação adequada possa ser corrigida em grande parte, podem persistir, de forma atenuada, no adulto, algumas sequelas difíceis de superar totalmente.

2.4. A avaliação como fundamento da intervenção

O conceito de avaliação, no campo educativo, pode assumir diferentes definições, o que revela que existem vários paradigmas que as fundamentam e que têm, obviamente, consequências nas finalidades e funções da avaliação, nos instrumentos e técnicas que utiliza, nos intervenientes que privilegia e na forma como os resultados são entendidos e utilizados em termos educativos (Madureira & Leite, 2003).

A avaliação da dislexia envolve muito mais do que a selecção e administração de testes, envolve um processo; um processo dinâmico, utilizado de forma flexível e que deve considerar uma série de factores que podem oferecer indicações sobre a presença da dislexia (Citoler & Sanz, 1997b). O processo de avaliação da dislexia deverá fornecer implicações do perfil individual para a própria criança, a escola, os pais e família e para a escolha do futuro profissional. Há portanto implicações a curto e a longo prazo que podem surgir desta avaliação e que devem ser discutidas com a criança e com os pais. Deve envolver uma série

de estratégias e instrumentos, e ser conduzido no âmbito do contexto de aprendizagem e ao longo de um período de tempo, ser encarado a partir de diferentes perspectivas e contemplar múltiplos factores (Citoler & Sanz, 1997b). Quem realiza a avaliação deve ter informações sobre o currículo, o ensino e contexto de aprendizagem, assim como sobre a dislexia (Lyon & Shaywitz, 2003; Shaywitz, 2008).

Devemos obter um quadro completo, incluindo aspectos curriculares, factores de aprendizagem, observações feitas no âmbito do contexto de ensino, bem como informações dos pais. É importante identificar, entre outros aspectos, o estilo de aprendizagem da criança, conhecer o seu comportamento, o ambiente da sala de aula, as tarefas, as preferências de aprendizagem, as estratégias utilizadas pela criança, o currículo em geral, os resultados académicos individuais, o clima escolar e a existência ou não de trabalho de equipa (Lyon & Shaywitz, 2003).

Tal como acontece com outras condições clínicas, a história de desenvolvimento é também um aspecto muito importante a ser considerado. Por isso, uma avaliação tem de ser concebida em função do indivíduo a ser avaliado, de forma a abordar a expressão dos problemas do indivíduo em causa (Shaywitz, 2005, 2008).

Quando se afirma que a avaliação está condicionada por múltiplos factores, quer dizer-se que os profissionais encarregados de a realizar têm de ter em conta os sintomas da perturbação, os instrumentos utilizados, os modelos explicativos da perturbação e os problemas associados. Trata-se de um processo algo complexo, devido à quantidade de factores que é necessário controlar para assegurar rigor e precisão na sua abordagem (Torres & Fernández, 2001).

Há uma série de razões para que uma avaliação deva ser realizada. Pode servir como ponto de partida para uma intervenção educativa, ou pode servir para diagnosticar uma dificuldade, e/ou para rever progressos alcançados. Pode, igualmente, indicar os pontos fortes e fracos da criança, o seu nível actual de desempenho na leitura e na escrita, descobrir algumas explicações para as dificuldades e identificar padrões específicos, tais como erros. A descoberta de padrões de dificuldades pode ajudar a delimitar a natureza das dificuldades da criança e, portanto, pode auxiliar no planeamento adequado de programas de intervenção (Lyon & Shaywitz, 2003; Shaywitz, 2008). A avaliação pode, ainda, permitir a identificação de áreas de competências específicas, do estilo de aprendizagem do aluno e das estratégias por ele empregues, bem como a indicação de aspectos específicos do currículo e actividades do currículo que podem interessar e motivar o aluno (Lyon & Shaywitz, 2003).

De igual modo, a avaliação pode ser utilizada como um instrumento preditivo, a fim de obter algumas informações que podem ajudar o professor a prever como a criança vai lidar com aspectos específicos do currículo. (Lyon & Shaywitz, 2003).

A avaliação deve, portanto, ser implementada de forma criteriosa, a fim de que a criança não seja exposta a quaisquer sentimentos de fracasso, para além das suas dificuldades particulares. Acima de tudo, a avaliação deverá revelar dados que possam ajudar no desenvolvimento de programas de intervenção adequados (Lyon & Shaywitz, 2003). Se não for feita a intervenção adequada e oportuna, o problema consolida-se, torna-se por vezes irreversível ou de muito difícil recuperação, repercutindo-se este fracasso noutras áreas curriculares (Serra, et al., 2005).

A realização de uma avaliação estruturada, para além de permitir identificar os problemas que estão na origem da perturbação, facilita o acompanhamento ou a monitorização dos resultados que venham a ser obtidos, por outros profissionais (Torres & Fernández, 2001).

Considera-se que o ideal e mais conveniente seria não aguardar que as crianças manifestassem qualquer alteração na sua aprendizagem, mas preveni-la realizando o despiste de problemáticas relacionadas com a aprendizagem, durante o ensino pré-escolar. Deste modo evitar-se, ou atenuar-se-ia o atraso escolar subsequente, com perdas de anos de aprendizagem, na criança que não está bem integrada no seu nível. Estas razões levam a destacar a importância do diagnóstico precoce (Citoler & Sanz, 1997b).

A identificação de um qualquer problema é, obviamente, a chave para obter ajuda. Quanto mais cedo for feito um diagnóstico tanto mais rapidamente a criança pode obter ajuda e mais probabilidades há de se evitar que a sua auto-estima seja abalada. A chave para o sucesso e para evitar a maior parte da frustração que as crianças disléxicas experimentarão é realmente reconhecer crianças em risco de dislexia, o mais precocemente possível, mesmo antes de se esperar que a criança comece a ler.

Para haver lugar a uma detecção precoce, os pais e os professores, a partir do ensino pré-escolar, têm de observar de perto os progressos realizados pela criança no que concerne à aquisição dos pré-requisitos necessários à aprendizagem da leitura. O pré-escolar é, em muitos sentidos, um marco importante na identificação de crianças vulneráveis à dislexia (Shaywitz, 2008).

No final do ensino pré-escolar, convém determinar-se em que ponto se encontra a criança no percurso que tem de fazer para se tornar um bom leitor. Baseados em observações e no desempenho da criança em avaliações formais, deve verificar-se se a criança atingiu

determinadas competências que a possam ajudar no seu percurso escolar. É determinante para ter sucesso ao nível da leitura que a criança na sua entrada para o ensino básico possua conhecimentos básicos acerca da mesma, tal como, aliás apontámos em secções precedentes deste trabalho, como destaque para a relativa aos comportamentos emergentes de leitura e escrita. Retomando, de forma sintética, dados já apresentados, recordamos que a criança tem de perceber que as palavras faladas são passíveis de serem decompostas e que as letras representam esses sons; ter facilidade em nomear as letras do alfabeto, tanto as maiúsculas como as minúsculas; escrever as letras do alfabeto; saber fazer a associação das letras aos sons; descodificar palavras simples; usar ortografia inventada; conhecer as convenções da escrita; deter um crescente repertório linguístico e desejar ler e escrever (Shaywitz, 2008).

Nova abordagem deveria ocorrer no primeiro ciclo do ensino básico visto ser esse o momento ideal para a identificação das dificuldades específicas de aprendizagem seguida de intervenção nas áreas básicas de desenvolvimento e académicas. Para esse efeito, tanto ao nível mais geral das dificuldades de aprendizagem como ao nível mais específico, como é o caso da leitura e da escrita, torna-se importante que se delimite os sujeitos a avaliar (Serra et al., 2005).

A criança, agora no ensino formal, está pela primeira vez exposta a um currículo, concebido para ensinar as competências de que necessita para ler. Está rodeada pelos seus pares, exposta ao mesmo processo de ensino. É um aluno e as expectativas sobre o que tem de ser aprendido, instalam-se.

Quando surgem problemas com uma criança na escola, o médico pode ser o primeiro a ser procurado para analisá-los. Neste âmbito, podem ser pedidos exames neurológicos e físicos (Correia, 1999). Contudo, a avaliação e o diagnóstico devem ser realizados por uma equipa e não apenas por um indivíduo. A dislexia é uma perturbação complexa, sendo necessários especialistas de uma variedade de campos: médico, neurológico, educacional, psicológico e social, entre outros, para possibilitar uma apreciação completa (Frank & Livingston, 2002).

Quando realizamos uma avaliação da dislexia, procura-se delimitar um padrão de dificuldades específicas, quer respeitante à organização, sequenciação, velocidade de processamento, memória, dificuldades motoras, e realização na leitura e na escrita. Quanto a estas últimas, podemos avaliar, entre muitos aspectos, o reconhecimento de palavras, regras ortográficas, erros visuais de ortografia, confusão na sonoridade de letras e palavras semelhantes, omissões de palavras, partes de palavras e sons. Ao mesmo tempo, o interesse da

avaliação pode voltar-se para o currículo, procurando uma explicação para as dificuldades que a criança evidencia em algumas áreas específicas e não em outras. A procura de explicações contextuais torna-se tão importante como as avaliações cognitivas (Lyon & Shaywitz, 2003).

No âmbito educativo, um adequado diagnóstico das dificuldades na leitura torna-se importante, mas deve ser destacada a descrição precisa das características do aluno, pois são estas que devem ser tidas em conta no momento de definir a intervenção (Correia, 1999; Rosário et al., 2007).

A palavra “diagnóstico” deriva da palavra grega “*diagnosis*” que significa conhecer algo. O objectivo principal do diagnóstico é o de descrever e exemplificar/compreender os fenómenos. No entanto, em ciências como a medicina, a psicologia e a pedagogia, o diagnóstico é entendido como um meio ao serviço da intervenção (Rebelo, 1993).

O diagnóstico da dislexia baseia-se numa síntese de informações, levando em linha de conta a história pessoal e familiar da criança, observações e avaliação informal da respectiva linguagem falada, da leitura e da escrita, bem como resultados precedentes da respectiva avaliação formal. Há três passos no processo de avaliação que devem ser respeitados: estabelecer qual o problema de leitura, de acordo com a idade e o nível escolar do indivíduo, recolher provas que apoiem o carácter “inesperado” do problema e demonstrar a existência de uma fragilidade fonológica isolada, mantendo-se outras funções linguísticas relativamente intactas (Shaywitz, 2005, 2008).

Não obstante, a ênfase no processamento fonológico, a procura das causas das dificuldades e a escolha dos instrumentos para esse fim deverão integrar quer factores externos (por ex., familiares e escolares), quer outros factores inerentes ao indivíduo. Torna-se, portanto, imprescindível analisar a natureza e a etiologia das dificuldades que se manifestam de forma diferente consoante as componentes afectadas.

A análise da etiologia da dislexia, dos seus subtipos e dos modelos explicativos, (biológicos, cognitivos, linguísticos) recomenda que se proponha um sistema de avaliação dupla, que inclua, por um lado, a avaliação das principais áreas ou problemas neuropsicológicos (percepção visuoauditiva, psicomotricidade, etc.), que se considera estarem relacionados com os problemas da leitura e da escrita e, por outro lado, incorpore a análise das competências psicolinguísticas, ou seja, dos processos mais directamente implicados na leitura e na escrita (por ex., fonologia, sintaxe, semântica) (Ribeiro & Baptista, 2006; Torres & Fernández, 2001).

A escolha das orientações neuropsicológica e linguística prende-se com o facto de a sua utilização conjunta permitir avaliar tanto o comportamento (neste caso, os défices na leitura e na escrita), como os défices ou problemas associados (Torres & Fernández, 2001).

A avaliação neuropsicológica vem permitir a identificação de um conjunto de problemas relacionados com o funcionamento cerebral da criança, assim como, conhecer a natureza do fracasso na leitura e na escrita. Portanto, com esta avaliação pretende-se recolher informação que vá no sentido de nos permitir analisar as capacidades da criança - as intactas e as que foram afectadas - possibilitando de igual modo o despiste de uma possível disfunção neurológica (Ribeiro & Baptista, 2006; Torres & Fernández, 2001).

Pode-se enveredar por procedimentos de detecção normativos ou formais (testes), cujos resultados podem ser comparados com normas, ou por procedimentos informais, onde se apresenta um conjunto de itens ou tarefas, e se observa como e se a criança os consegue realizar e que tipo de erros comete (Citoler & Sanz, 1997b; Torres & Fernández, 2001).

É muito importante ter em consideração todo o historial da criança no que diz respeito à sua evolução e adaptação nos mais diversos contextos, o que permitirá perceber, de forma mais objectiva, o tipo de problema que a criança apresenta. Esta informação prévia será facultada pela família e pela escola. Neste contexto terão que ser efectuadas duas entrevistas sendo uma realizada à família e outra à escola. Na entrevista à família será feita a anamnese. E é com base nesta que o diagnóstico propriamente começa (Baroja et al., 1974).

A anamnese é um tipo de instrumento para recolha de informação de carácter desenvolvimental, educativo, médico e social. Refere-se à história da criança, ao relato dos factos mais importantes que sucederam no seu passado e que poderão estar na origem dos seus problemas e dificuldades actuais ou que eventualmente poderão vir a causar problemas no seu desenvolvimento. Através desta, adquire-se um conhecimento global da situação problemática e da sua evolução. A informação geral sobre a criança consta de dados pessoais e familiares e de elementos relativos aos vários aspectos do desenvolvimento individual: sensório-motor, linguístico, social, emocional (Rebelo, 1993). Como aponta Sousa (s/d, p.75) *“problemas hereditários, doenças familiares, acidentes de gravidez ou de parto, doenças e traumatismos de infância, dificuldades de sono, de alimentação, de controlo dos esfíncteres, do andar, da linguagem, de socialização, de escolarização e outros, poderão algumas vezes estar na origem de problemas de desenvolvimento da criança”*.

Depois de feita esta recolha de informação junto dos pais, é conveniente verificar se os problemas de aprendizagem dizem respeito apenas à leitura e à escrita ou se atingem outras áreas. No que diz respeito aos antecedentes, os dois aspectos mais importantes a analisar são a

possível existência de outros familiares com dificuldades de aprendizagem ou com dislexia. Indicações da existência de familiares com dificuldades de leitura são um elemento fundamental para se efectuar uma avaliação orientada para a detecção de uma possível dislexia (Cruz, 2007; Knight & Hynd, 2002; Shaywitz, 2008).

No que se refere aos dados de carácter desenvolvimental, interessa saber, em primeiro lugar, os que estão relacionados com os processos de desenvolvimento psicomotor, ou seja, quando conseguiu segurar a cabeça, quando se sentou, quando começou a andar, etc. Os dados do desenvolvimento linguístico assumem enorme importância, no sentido de conhecermos qual a idade em que surgiram as primeiras palavras e as primeiras frases, se teve problemas de articulação, o desenvolvimento do vocabulário, confusão entre palavras próximas, ou seja, qual a forma como decorreu todo o desenvolvimento ao nível da linguagem (Ribeiro & Baptista, 2006 & Torres & Fernández, 2001).

A importância destes dados respeitantes à história desenvolvimental da criança relativamente à idade de início de determinadas aquisições, com destaque para as relativas à linguagem, mesmo que imprecisa, é relevante, dada a associação entre atraso de linguagem e posterior dislexia. Como já mencionámos, problemas de fala, de linguagem e de alfabetização muitas vezes ocorrem concomitantemente e coexistem nas famílias, sendo factores de risco em relação à leitura e na ortografia (Snowling & Stackhouse, 2004; Viana, 2002).

Sobre a história médica, deverá saber-se se a criança tem algum tipo de doença crónica ou outra, doenças familiares hereditárias, problemas de alergias, défices de visão ou de audição, problemas neurológicos, problemas motores, dores de cabeça frequentes perturbações de sono, e outros, uma vez que a não se verificarem, será mais fácil estabelecer a natureza funcional do problema de leitura e escrita.

Ao procurar diagnosticar a dislexia, é importante eliminar factores que possam potencialmente contribuir para as dificuldades de leitura em crianças em idade escolar. As crianças devem ser avaliadas para despistar eventuais problemas auditivos ou de visão que podem estar a contribuir para a criança ouvir ou ver mal mas que não se encontram relacionados com a dislexia, tal como revisto precedentemente e estipulado pelas definições de dislexia (Cruz, 2007; Shaywitz, 2008).

Quanto à história educacional da criança, podemos indagar sobre a situação académica anterior e actual da criança, cumprimento das tarefas escolares em casa e na escola, assiduidade, dificuldades ao nível de leitura e escrita e outras, alunos da mesma turma com dificuldades idênticas, participação nas actividades extra-curriculares, mudanças de

estabelecimento de ensino, retenções e as preferências pelas diferentes áreas disciplinares, etc. (Ribeiro & Baptista 2006; Torres & Fernández, 2001).

Relativamente aos dados ambientais/sociais convém perceber o nível socioeconómico e cultural em que a criança se desenvolve, o clima afectivo, a relação entre os pais, a relação entre pais e filhos, número de irmãos, o lugar que ocupa entre eles, a existência de alguma alteração física ou psíquica noutra irmão, a convivência de outros familiares em casa (avós, tios, etc.), pessoas com quem gosta de se relacionar, relação com colegas e amigos, adaptação à escola, aos colegas e aos professores e também são dados importantes a recolher (Ribeiro & Baptista, 2006; Torres & Fernández, 2001).

Outro dado significativo prende-se com a relação dos pais com a escola e com os estudos em geral e, em última instância, a preocupação que demonstram pela formação e instrução dos seus filhos, destacando a sua disponibilidade em colaborar com eles. Muitos pais delegam na escola a educação dos seus filhos, sem se darem conta que, tanto do ponto de vista afectivo como do rendimento escolar, a sua dedicação à criança, em horas extra-escolares, é necessária e importante para o seu desenvolvimento completo (Baroja et al., 1974; Torres & Fernández, 2001).

Por se tratar de questões complexas, estes dados não se devem obter por questionário, mas sim através de uma entrevista, num ambiente de confiança, em que a informação necessária, em benefício da criança, será recolhida com recurso ao diálogo.

Depois desta informação preliminar registada na anamnese, passa-se à exploração das diferentes áreas que constituem o foco de interesse da avaliação neuropsicológica: percepção, funcionamento cognitivo, psicomotricidade, funcionamento psicolinguístico, e desenvolvimento emocional, que poderão ser avaliadas por testes e outros instrumentos de avaliação. Estes últimos, podem contribuir para delinear o problema em estudo, ou seja, detectar uma possível dislexia. Uma vez, o resultado poderá coincidir e confirmar a suspeita sobre essa dificuldade muito específica da leitura e da escrita, noutras, pelo contrário, não confirmará, levando-nos a descobrir outras causas distintas em relação à dificuldade manifestada pela criança.

Não é suficiente avaliar apenas a leitura, a escrita e a consciência fonológica (Nisser, 2002); a percepção também assume primordial importância na apreensão da realidade através dos sentidos, bem como a representação das formas visuais, acústicas, etc. A exploração do funcionamento perceptivo, basicamente visuo-auditivo, permite saber se a criança apresenta algum défice neuropsicológico associado às capacidades visuais e auditivas, centrando-se a

intervenção na análise fonética, se o défice for visual, ou na discriminação, se o défice for auditivo (Ribeiro & Baptista, 2006; Torres & Fernández, 2001).

A motricidade, permite que o sujeito manifeste determinadas respostas perante os estímulos recebidos do exterior. Normalmente estas respostas manifestam-se através de movimentos de natureza diversificada, tais como os inerentes à linguagem oral e linguagem escrita, que constituem padrões complexos desses movimentos. Uma criança que, na ausência de problemas de carácter perceptivo, apresenta dificuldades em copiar determinadas formas, poderá apresentar problemas a nível motor.

A avaliação da eficácia psicomotora também é de grande importância, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita assentam numa adequada estruturação do esquema corporal, que por sua vez se relaciona com a orientação espaço-temporal. Um tipo de prova apontado como fundamental para complementar o diagnóstico da dislexia é o que nos proporciona dados sobre a imagem corporal da criança (Fonseca, 1992).

No âmbito da psicomotricidade, a avaliação da tonicidade e do equilíbrio também se afiguram relevantes, dada a possibilidade de alterações, de origem cerebral, em disléxicos (Knight, & Hynd, 2002).

Para avaliar a linguagem é preciso estabelecer o nível de eficiência na fala, linguagem e comunicação, e especificar em que medida se encontram afectadas ou indicar a existência de alterações noutras áreas consideradas como etiológicas ou concomitantes com o problema linguístico.

A avaliação abrange as dimensões básicas da linguagem: forma, conteúdo e utilização. Através da utilização de testes standardizados e não standardizados podemos avaliar as funções cognitivas e linguísticas da comunicação, avaliar a compreensão e expressão sintáctica, o vocabulário, aspectos fonológicos, morfo-sintácticos, semânticos e pragmáticos, a produção verbal, a imitação, a voz, a articulação e outros (Ruiz & Ortega, 1997).

No que diz respeito à dislexia, parece provável, tal como já indicado, que a falha na aprendizagem da leitura ao longo do curso normal, seja uma consequência directa dos défices fonológicos. No entanto, as crianças diferem na severidade do seu défice fonológico. As competências fonológicas de uma criança seguem uma progressão natural e, com a evolução da investigação no domínio da linguagem, são relativamente fáceis de avaliar ao longo do desenvolvimento da criança, começando cerca dos 4 anos de idade. Ter consciência desta sequência e dos momentos que marcam o seu desenvolvimento permite reconhecer quando uma criança está a afastar-se do percurso normal. Como este aspecto já foi abordado precedentemente, por ora não nos deteremos na sua análise.

Ao nível do funcionamento cognitivo, através da aplicação de testes de inteligência, conseguimos obter o quociente de inteligência verbal, o quociente de realização e um quociente intelectual global e, sobretudo, identificar áreas de competência e défice (Ribeiro & Baptista, 2006; Torres & Fernández, 2001). Os denominados testes de inteligência utilizados na avaliação da dislexia, perderam alguma da sua importância, nas actuais delimitações da dislexia. Tradicionalmente, o conceito de dislexia como uma dificuldade “inesperada” no campo da leitura era interpretado como realizações pobres neste domínio, por comparação com o potencial de aprendizagem ou o nível intelectual do indivíduo. Isto baseava-se na crença que as realizações no domínio da leitura estavam correlacionadas com as aptidões intelectuais do indivíduo prever o seu nível de realização no campo da leitura. Isto significava que o facto de saber simplesmente o QI de um indivíduo deveria prever o seu nível de realização no campo da leitura. Neste momento, existe algum consenso entre investigadores e clínicos sobre o facto de a dependência de uma discrepância entre QI e realização na leitura como diagnóstico de dislexia já não ser útil, excepto em circunstâncias muito limitadas (Lyon & Shaywitz, 2003; Shaywitz, 2008).

No entanto, pode-se considerar que, quando se trata de caracterizar globalmente os problemas, é importante conhecer as possibilidades do sujeito e, neste caso, há que reconhecer, de algum modo, os alunos com um atraso específico e os alunos com um atraso generalizado. Em contrapartida, pode apontar-se que, para explicar os problemas específicos da leitura, o importante é constatar um atraso na aprendizagem da leitura e descrever processos alterados e não tanto determinar se esse atraso é ou não acompanhado de outro mais geral (Rosário, et al., 2007).

A nossa proposta é que a avaliação, em vez de se focalizar nas dificuldades em leitura e nos produtos conseguidos pelo sujeito, se passe a centrar nos processos subjacentes à leitura, passando assim a existir uma maior relação entre teoria, avaliação e intervenção.

Para avaliar a leitura é indispensável ter um modelo tão preciso quanto possível daquilo em que consiste o acto de ler, que permita saber como é que a informação contida num texto é compreendida pelo leitor, desde o momento em ele capta um conjunto de sinais gráficos, passando pelo reconhecimento das palavras até à compreensão da mensagem escrita. A avaliação da leitura exige uma teoria sobre os processos cognitivos que estão implicados no acto de ler.

Também é importante avaliar as dificuldades de leitura, considerando a precisão da leitura, a compreensão e a velocidade, isto é, a aptidão que a criança tem para a leitura nos seus domínios básicos, para além dos conhecimentos que tem da mesma, assim como os

conhecimentos práticos de ortografia. Neste sentido, a avaliação da leitura requer modelos teóricos consistentes que relacionem a teoria e a prática (Rosário et al., 2007).

A avaliação dinâmica ou centrada no processo surge como alternativa à avaliação estática ou baseada no produto, com implicações importantes ao nível da planificação e da intervenção específica. A avaliação estática ou baseada no produto direcciona-se aos produtos da aprendizagem, tentando-se avaliar aquilo que foi conseguido pelo aluno ao finalizar um exercício ou uma tarefa específica. É um modelo de avaliação com limitações para a planificação da intervenção. A avaliação dinâmica ou centrada no processo é uma avaliação mais directa da aprendizagem com a intenção de estabelecer um vínculo mais estreito entre a avaliação e a intervenção. O objectivo desta abordagem é avaliar a competência e o potencial, mais do que a execução do aluno (Rosário et al., 2007).

No caso concreto da avaliação da leitura, determinar se o problema se situa na descodificação ou na compreensão poderá ser o primeiro passo para delinear o tipo de intervenção mais adequado, se conseguirmos precisar quais são os processos cognitivos que poderão estar a funcionar de forma inadequada (Rosário et al., 2007).

Os testes de análise da leitura são fáceis de compreender, quando se valorizam os dois componentes essenciais da leitura: a descodificação, ou seja, a identificação da palavra e a compreensão ou o entendimento do que é lido. A avaliação centra-se na capacidade que a criança tem de ler as palavras e de as compreender. Enquanto no início da escolaridade, a precisão se torna crítica para uma criança, a capacidade de ler fluentemente ganha importância, à medida que a criança se desenvolve, já que, nessa ocasião, *“uma criança que lê com precisão e não com fluência é disléxica”* (Shaywitz, 2008, p. 149).

Passaremos à análise das habilidades de leitura, normalmente consideradas na avaliação dos processos de descodificação, nomeadamente a velocidade, a fluência e a exactidão leitora. A velocidade de leitura pode definir-se como a taxa de palavras que o leitor descodifica por unidade de tempo, geralmente expressa em termos de palavras por minuto ou de palavras por segundo (Cruz, 2007; Rosário et al., 2007). Pode valorar-se esta habilidade tanto em tarefas de leitura em voz alta como em leitura silenciosa, mas as tarefas do primeiro tipo, são as mais aconselhadas.

A velocidade leitora constitui uma das pistas mais fiáveis quando pretendemos avaliar o desempenho de um sujeito face à leitura de textos convencionais, adequados à sua idade e nível de desenvolvimento linguístico. A redução na velocidade da leitura pode provocar alterações importantes na aprendizagem (Torres & Fernández, 2001; Vidal e Manjón, 2000).

A fluência leitora é definida como a habilidade do leitor para produzir a leitura a um ritmo igual ao da expressão oral, ou seja, sem fragmentar as palavras ou silabar (Rosário et al., 2007). Os autores acima citados consideram que a fluidez na descodificação é um elemento de grande importância para se poder deduzir o tipo de processos de acesso ao léxico que o leitor utiliza. Quanto menos fluente e rítmica for a leitura, mais provável é que o leitor esteja a descodificar pela via indirecta.

Segundo Rosário et al. (2007, p.257), a exactidão leitora “*relaciona-se com a destreza do leitor em descodificar correctamente a palavra escrita, ou seja, para produzir oralmente a palavra escrita independentemente de aceder ou não ao seu significado. O correctamente deve ser entendido no sentido de que o leitor descodifica bem os diferentes fonemas, fazendo-o na sequência apropriada e com a acentuação devida*”. A análise dos erros de exactidão é importante para avaliar o funcionamento das vias directa e indirecta, ou seja, se estas vias estão a ser utilizadas com eficácia e caso isso não se verifique, onde é que residem os problemas (Vidal & Manjón, 2000).

Quando se pede a uma criança que leia um texto em voz alta, pretende-se identificar quaisquer incertezas que ela possa ter na descodificação das palavras. Pela sua própria natureza, a leitura em voz alta força a criança a articular todas as palavras. Por conseguinte, ouvir uma criança disléxica a ler enquanto ela penosamente tenta descodificar uma palavra, não nos vai deixar quaisquer dúvidas acerca das suas respectivas competências de leitura. Conseguimos assim identificar um leitor em dificuldades que ainda não dominou completamente a relação entre letras e sons (Shaywitz, 2008).

A fim de se analisar a exactidão, deve atender-se aos parâmetros linguísticos das palavras, incluindo palavras curtas, palavras longas, palavras de alta frequência e de baixa frequência, e palavras regulares e irregulares. Cada uma destas categorias pode subdividir-se proporcionalmente em termos concretos e abstractos, incluindo verbos, substantivos e adjectivos. Deve ainda acrescentar-se uma série de pseudopalavras e palavras funcionais, como advérbios, proposições e pronomes divididos também em alta e baixa frequência. O sujeito deve ler em voz alta as palavras que lhe são apresentadas (Festas et al., 2007; Ribeiro & Baptista, 2006).

Crianças disléxicas queixam-se das dificuldades que sentem em ler palavras funcionais curtas. Esta situação surge do facto de as crianças dependerem do contexto de um texto para compreenderem uma palavra. Apesar das palavras funcionais serem curtas, o seu significado não pode ser derivado do contexto. As palavras curtas funcionais são neutras o que torna

difícil para a criança disléxica descobrir algo no texto que a ajude a recordar a palavra (Ellis, 1995; Funnel, 1983; Hennigh, 2003; Ribeiro & Baptista, 2006; Shaywitz, 2008).

No diagnóstico da dislexia é fulcral, submeter a criança à leitura de pseudopalavras. O objectivo destas palavras estranhas, mas pronunciáveis é testar a capacidade da criança para as “pronunciar em voz alta”, para que ela faça a correspondência letras a sons. Estas palavras conseguem ser lidas se a criança tiver feito a aquisição do que é designado por capacidade de “descodificação fonológica”. A capacidade de ler pseudopalavras é a melhor medida para avaliar as competências de descodificação fonológica nas crianças (Rosário et al., 2007).

A compreensão leitora é um processo complexo, onde intervêm variados factores que vão desde as capacidades existentes no leitor para o processamento sintáctico e semântico, até aos seus conhecimentos do texto, e do mundo em geral, passando por capacidades inferenciais, riqueza e extensão do vocabulário, processos metacognitivos de regulação e controlo da própria compreensão, capacidade de previsão, etc. (Citoler & Sanz, 1997a; Rosário et al., 2007). Uma condição prévia à avaliação da compreensão da leitura é verificar se existem dificuldades na compreensão oral. Esta distinção entre dificuldades na compreensão oral e na compreensão escrita é fundamental para o diagnóstico e para a intervenção (Rosário et al., 2007). Os testes para avaliação da compreensão da leitura, normalmente, são lidos em silêncio. Importa aqui inferir o significado do texto para poder responder a questões acerca dele. Nestes testes, a criança usa o contexto para adivinhar o significado de algumas palavras e conseguir responder correctamente às questões de compreensão do texto. Como resultado, nestes testes as crianças com dislexia frequentemente têm melhores resultados do que naqueles que pretendem medir a sua capacidade para descodificarem palavras isoladas (Shaywitz, 2008).

Por conseguinte, a compreensão da leitura não é uma tarefa fácil, visto que estão em jogo múltiplas variáveis. As dificuldades de compreensão raramente são detectadas no período inicial de aprendizagem, possivelmente porque se valoriza a rapidez na descodificação e a fluência. Outra explicação possível é o facto dos textos escritos apresentados ao leitor iniciante serem usualmente muito simples e as perguntas de compreensão dos mesmos serem, normalmente, perguntas de compreensão literal, pelo que as dificuldades na compreensão passariam despercebidas. À medida que a escolarização avança, as dificuldades de compreensão começam a revelar-se devido à crescente complexidade dos textos (Rosário et al., 2007).

As dificuldades na leitura acabam por se repercutir na ortografia, altura em que têm de codificar as palavras, ou seja, converter os sons em letras. Na escrita devem ser analisados os

erros de grafismo, de ortografia e de sintaxe, para além dos relativos ao conteúdo expressivo. Ao nível ortográfico, também devem ser alvo de análise as características disléxicas (omissões, inversões, substituições, adições, confusões, etc.) em letras, sílabas e palavras.

Neste âmbito, importa aqui sublinhar o carácter essencial da avaliação da expressão escrita e, em particular da composição escrita, enquanto meio fundamental de despistagem, de caracterização de eventuais défices e subsequente delineamento de propostas de intervenção.

Com efeito, a análise das composições escritas, no âmbito da análise das produções escritas dos alunos, assume-se de grande relevância e utilidade. Isto deve-se, essencialmente, a três ordens de factores. Em primeiro lugar, porque a escrita é considerada multidimensional, ou seja, engloba várias componentes, e a composição escrita apela e permite a análise de todas elas. Habitualmente aponta-se a existência de, pelo menos, quatro componentes da escrita (Hammill & Larsen, 1996, Hooper et al., 1994, cit. in Albuquerque, 2005), as quais requerem competências diversificadas e que foram denominadas de componente mecânica, convencional, linguística e cognitiva (Larsen, 1987, cit. in Albuquerque, 2005). A componente mecânica corresponde à caligrafia; a componente convencional compreende à pontuação, ortografia e uso de letras maiúsculas; a componente linguística abrange o vocabulário e a sintaxe; a componente cognitiva diz respeito ao conteúdo, à estrutura e à organização interna do texto. Em segundo lugar, encontra-se documentado que os alunos com dificuldades de aprendizagem podem experimentar muitos e diversificados problemas ao nível da elaboração de uma composição escrita. E esses problemas tanto podem manifestar-se numa ou mais das componentes acima mencionadas, como nos próprios subprocessos que conduzem à elaboração de um texto, tais como, na planificação, na tradução e na revisão. Daí a pertinência da análise das composições escritas, enquanto meio de diferenciação de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem (Albuquerque, 2005). Em terceiro lugar, a composição escrita faz parte integrante das vivências académicas dos alunos, tendendo a assumir uma importância crescente ao longo da escolaridade, por isso afigura-se relevante e plausível quando empregue em contextos de avaliação.

Durante a avaliação, é muito importante estabelecer uma conversa informal com a criança, de forma a conhecer a sua forma de expressão espontânea. Assim, devemos recorrer a motivações que vão ao encontro dos interesses da criança: jogos, amigos, contos, fotografias entre outros, o que possibilitará que ela se relaxe e fale com confiança e naturalidade (Baroja et al., 1974).

Considerando as dificuldades que habitualmente apresenta, é conveniente analisar o nível de evolução da linguagem, em relação à idade cronológica, abarcando o vocabulário

activo, a estruturação de frases e o uso dos verbos. Deve-se fazer a comparação entre a linguagem espontânea e a repetição porque, em algumas ocasiões, durante a conversa, a criança pode expressar-se de forma confusa e com alterações, observando-se dislalias e inversões.

O vocabulário da criança, a sua familiaridade com os significados de um conjunto de palavras comuns e menos comuns, proporciona ao avaliador uma boa indicação das competências linguísticas gerais que ela possui.

Finalmente, no que se refere ao desenvolvimento emocional, as dificuldades nas crianças disléxicas resultam dos problemas da leitura e da escrita, ou seja, são-lhe secundárias (Torres & Fernández, 2001). Todavia, podem existir perturbações emocionais que originem problemas de aprendizagem. Desta forma, é importante apurar se as dificuldades emocionais são anteriores ou posteriores ao aparecimento da leitura e da escrita (Ribeiro & Baptista, 2006; Torres & Fernández, 2001).

A motivação, as suas capacidades emocionais e as interacções sociais, são áreas que não podem ficar de fora da avaliação para se poder conhecer o aluno a todos os níveis (Correia, 2008).

A avaliação deve considerar o autoconceito da criança e não desvirtuar as dificuldades por ela sentidas. Hales (2001, cit. in Lyon & Shaywitz, 2003) sugere que as dificuldades da dislexia não podem ser abordadas de forma isolada, pois existe uma relação recíproca entre a aprendizagem e a vida e estas dificuldades afectam a construção da imagem pessoal.

Por conseguinte, deve-se avaliar a percepção do indivíduo acerca da sua própria pessoa nos aspectos familiar, escolar, relações sociais e emocionais, bem como aprofundar o conhecimento acerca de eventuais comportamentos e interacções problemáticas. Podem servir-se de pistas indicadoras do seu relacionamento com os outros, dos seus interesses e das suas percepções. É importante conhecer-se o modo como o aluno observa o mundo, como ele se sente acerca do que o rodeia e como ele resolve as situações que se lhe deparam no seu dia-a-dia.

Atendendo a que é importante que a avaliação esteja relacionada com a intervenção, torna-se importante que o professor adopte um papel preponderante na avaliação (Lyon & Shaywitz, 2003).

A escola não deve ficar de fora quanto à recolha de informações relativas à criança. A entrevista na escola realizada ao professor, ou professores do aluno, tem como objectivo recolher dados a respeito (Baroja et al., 1974):

- da integração da criança no grupo: sociabilidade, aceitação na turma, no recreio, os jogos preferidos;
- do seu rendimento em relação com as suas capacidades, fundamentalmente no que respeita à leitura e à escrita;
- da existência de algum défice específico: falta de atenção, instabilidade, apatia, desorganização, etc;
- da escolaridade que abará não só a assiduidade, mas as mudanças de escola e o percurso escolar do aluno;
- da frequência de uma segunda língua, pois podem constituir um obstáculo para as crianças disléxicas.

É vital que as abordagens e estratégias seleccionadas forneçam os dados e informações para facilitar um programa efectivo de ensino, de preferência dentro do contexto de sala de aula e dentro do currículo (Lyon & Shaywitz, 2003).

A planificação de estratégias e actividades, para ajudar a criança disléxica a superar as suas dificuldades deve ser a prioridade de qualquer professor.

Na aplicação de um conjunto de estratégias diferenciadas, todos os docentes de alunos com dislexia, devem pôr em prática todos os seus conhecimentos, devem esforçar-se por adquirir novos saberes acerca desta problemática, devem individualizar o mais possível a sua actuação na sala de aula, não descuidando o estilo e ritmo de aprendizagem e a capacidade de trabalho de cada aluno. Sendo detentor destes elementos poderá estar em condições de desenvolver de forma eficaz as áreas fracas e emergentes detectadas no aluno, de modo a que haja desenvolvimento na sua aprendizagem (Serra, et al., 2005).

As estratégias diferem em função de quem está a aprender a ler ou que lê para aprender. Portanto, as estratégias de leitura e os meios oferecidos podem variar. A reeducação que é praticada, e que evolui todos os dias, pode ser a soma de muitas influências (Citoler & Sanz, 1997b; Ribeiro & Baptista, 2006). Apesar da maioria das técnicas, tarefas e actividades que se orientam para a intervenção junto de uma criança disléxica, terem a marca de um método reeducativo, com uma determinada orientação teórica, estes métodos são numerosos, e orientam-se por estratégias específicas, onde a maioria das vezes, o professor assume uma postura eclética, tentando aproveitar o que de melhor cada um pode oferecer (Almeida & Vaz, 2005).

Para desenvolver qualquer processo de intervenção junto das crianças disléxicas há necessidade de respeitar alguns princípios básicos: necessidade de haver um conhecimento aprofundado dos seus potenciais, das suas dificuldades, características e manifestações

inerentes à dislexia e perfil do disléxico (Almeida & Vaz, 2005; Ribeiro & Baptista, 2006). Para se estabelecer este perfil do aluno disléxico têm de se determinar as áreas fortes, as áreas emergentes, e as áreas fracas. Esta determinação torna-se essencial para se proceder à reeducação das áreas ou subáreas que possam estar deficitárias (Serra et al., 2005). A reeducação deve ser constante, metódica e gradual (Ribeiro & Baptista, 2006).

Para se reeducarem as áreas deficitárias deve estabelecer-se um programa educativo individual, onde as mesmas sejam contempladas, atendendo a objectivos e estratégias/actividades específicos (Serra et al., 2005).

Devemos compreender que uma criança disléxica só poderá usufruir de um Plano Educativo Individual (PEI), documento onde se fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação, caso o professor o ponha em prática. Este documento é elaborado conjunta e obrigatoriamente, pelo professor titular de turma, pelo docente da educação especial e pelo encarregado de educação. Neste documento são fixadas as medidas do regime educativo especial ao abrigo do decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, que sustentam a actuação do professor. As crianças com um diagnóstico de dislexia, de acordo com o decreto-lei acima mencionado, podem vir a beneficiar de medidas educativas especiais tais como:

- a) Apoio Pedagógico Personalizado com reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades; estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; reforço e desenvolvimento de competências específicas;

- b) Adequações Curriculares Individuais, tendo como padrão o currículo comum do ensino básico, com introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências e características de aprendizagem do aluno;

- d) Adequação no Processo de Avaliação, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação, duração e local das mesmas. Neste âmbito deverá ser valorizada a avaliação oral; as fichas de trabalho e avaliação devem ser lidas em voz alta pelo professor; os textos das fichas devem ter um espaçamento de 1,5; os textos apresentados deverão ser numerados de 5 em 5, na margem esquerda e os números deverão estar ligeiramente afastados do texto; as questões deverão fazer referência à linha ou linhas a reler para encontrar ou auxiliar a resposta à questão; utilizar sempre que possível respostas de escolha múltipla, exercícios de correspondência ou exercícios de preenchimento de lacunas; nas produções textuais, deve limitar-se o número de linhas e/ou fornecer uma lista de palavras e/ou expressões de enriquecimento vocabular; o erro não deve ser penalizado na produção de textos; o professor deverá supervisionar a compreensão das questões por parte do aluno;

ajudar o aluno a seleccionar os materiais necessários para a execução da actividade; manter o contacto visual regular com o aluno; reforçar os conteúdos importantes, repetindo-os; utilizar o reforço positivo, incentivando o aluno com os progressos conseguidos mesmo que sejam mínimos e proporcionar-lhe um ambiente calmo na sala de aula.

- f) Tecnologias de Apoio tendo como base jogos didácticos, software educativo, utilização do computador, manuais específicos, fichas específicas e outro de forma a melhorar a sua funcionalidade e reduzir as incapacidades nas áreas afectadas.

Estas medidas devem ser adaptadas ao aluno em causa, porque apesar de ser disléxico não significa que necessite de todas as medidas enunciadas. Este processo deve ser realizado pelos professores que trabalham directamente com os alunos, com o apoio dos professores da educação especial e ainda com a colaboração dos pais (Madureira & Leite, 2003). Deve, portanto, existir um trabalho de articulação efectivo para que haja progressos na aprendizagem e a criança disléxica consiga atenuar algumas das suas muitas dificuldades. Este trabalho colaborativo, que se exige, no sentido de atingir os objectivos educacionais estabelecidos para os alunos, nem sempre acontece, ou por falta de empenho, ou por falta de formação ou até por falta de tempo. A realidade no terreno leva-nos a referir que ainda muito há a fazer neste domínio. Muitos professores deveriam mudar as suas práticas educativas para que a escola se tornasse num verdadeiro lugar de desenvolvimento e sucesso.

Actualmente, as dificuldades de leitura representam um dos problemas, entre um pequeno grupo de problemas de saúde pública, que temos a capacidade de começarmos a detectar com fiabilidade, tratar com eficácia e, talvez mesmo, prevenir (Shaywitz, 2008).

Ensinar uma criança disléxica a ler é um processo difícil e interactivo. Conseguir a atenção da criança requer esforço constante por parte do professor que tem de trabalhar diligentemente para a envolver. Não se pode acreditar que irão ocorrer progressos súbitos e mágicos porque isso não corresponde à realidade. As dificuldades de leitura são persistentes, não representando um atraso temporário no desenvolvimento (Shaywitz, 2008).

Os professores devem possuir conhecimentos e uma preparação adequada para ensinar eficazmente pois muitas das práticas actuais dos professores podem impedir uma instrução efectiva aos alunos com dislexia. Os professores precisam mais do que conhecimentos acerca da dislexia, eles precisam de ter algum nível de sensibilidade para compreender as experiências, as frustrações e dificuldades de aprendizagem que uma pessoa com dislexia enfrenta diariamente. As crenças específicas que cada professor tem acerca da dislexia têm muitas implicações na sua prática (Lyon & Shaywitz, 2003; Wadlington et al., 2008).

As dificuldades da criança devem ser eficazmente combatidas, para a criança poder melhorar a sua leitura. Neste sentido, deve desenvolver-se um trabalho com a criança disléxica, baseado num ensino colaborativo entre a escola e a família.

Capítulo II

A Dislexia e a família

1. Dislexia e família

A família constitui o alicerce da sociedade, é o suporte base da criança e é quem primeiro influencia o seu desenvolvimento, a sua aprendizagem e o seu rendimento escolar. Tanto pode influenciar positivamente, reforçando a sua aprendizagem e desenvolvimento, como negativamente, privando a criança de oportunidades e de estímulos, abrindo-lhe o caminho para o insucesso na aprendizagem.

Apesar de a família poder ser considerada de grande importância no sucesso/insucesso educativo da criança, não encontramos muitos estudos que se debrucem sobre este assunto, sobretudo no que concerne à dislexia e ao papel da família. A pouca investigação tem sido realizada a nível internacional, não existindo estudos a nível nacional que se debrucem sobre a esta temática. Daqui advém a necessidade de este trabalho focar tópicos ligados a esta problemática, de forma a ajudar a família a lidar com as dificuldades e angústias sentidas quando têm em casa um filho com dislexia.

Mesmo antes de as crianças entrarem na escola há aspectos em que os pais, regra geral, são capazes de se aperceber, muito antes de qualquer pessoa, de que o seu filho está a ter problemas em acompanhar o ritmo das restantes crianças da sua idade e de entender que existe algo de errado com a maneira como o seu filho aprende. Se bem que os pais possam desconhecer quais as características da dislexia, existem alguns aspectos específicos que se podem detectar precocemente.

O desenvolvimento das crianças ocorre segundo ritmos diferentes. O facto de uma criança não revelar de imediato determinadas capacidades não significa que estas não se manifestem mais tarde. Os sinais a procurar devem reportar-se dificuldades contínuas. E como não existem duas crianças exactamente com o mesmo comportamento precisamos estar atentos aos sintomas.

Apesar de cada um de nós nascer com uma configuração genética, de ter a sua auto-imagem, de ter diferentes experiências e relacionamentos com os outros, contudo, existe um padrão de comportamento. E é este padrão que faz com que os pais notem que algo não está a ir como devia.

Alguns dos sintomas de uma possível dislexia podem aparecer desde o ensino pré-escolar, onde normalmente os pais tentam ajudar as crianças nas suas pequenas dificuldades. O cenário muda quando a criança disléxica entra no ensino formal. A escola começa a queixar-se do comportamento do aluno, e os pais podem reagir tendo uma conversa séria com a criança. Durante os dois primeiros anos, muitos pais adoptam a atitude de esperar e ver, a menos que a criança comece a manifestar comportamentos de rejeição à escola. No entanto, há muitos pais a perderem tempo precioso por quererem “esperar um pouco mais”, ou “dar-lhe tempo.” Nenhum processo de negação ou de racionalização alterará a situação da criança disléxica. O único resultado que teremos será um crescente atraso por parte da criança, bem como danos na auto-estima da criança. A criança precisa de ser ajudada antes do insucesso (Shaywitz, 2008).

Mas este cenário nem sempre se repete com todos os disléxicos (Hennigh, 2003).

No seio da família não é difícil encontrar posições negativas e deprimentes quando uma criança não aprende a ler, fazendo exigências como se estas fossem as responsáveis pelo seu atraso. Esta situação influencia fortemente a criança, fazendo com que a mesma esteja continuamente num estado de frustração.

Os pais queixam-se de pouco esforço do filho, do seu desinteresse e instabilidade, da incapacidade de fornecer informações sobre a realização do seu trabalho na escola. Pressionada pelas exigências familiares e pelas enormes lacunas que apresenta, a criança executa o seu trabalho debaixo de uma grande tensão.

As crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na escola, costumam ser consideradas, no seu ambiente familiar, como confusas, preguiçosas, distraídas, incapazes de concentrar-se nas tarefas que têm de realizar, em suma, crianças irresponsáveis. Neste ambiente, as crianças costumam sofrer uma forte pressão, em que se misturam lisonjas, promessas e ameaças. Estas atitudes por parte dos pais só servem para reforçar na criança os sentimentos de culpa e de hostilidade em relação ao mundo que a rodeia. Sente-se angustiada e fica em piores condições para enfrentar as dificuldades (Frank & Livingston, 2004; Muñiz, 1989; Rebelo 1990; Silva, 2004).

Porque se trata de comportamentos humanos não é fácil adoptar uma postura que vá de imediato ao encontro da resolução dos problemas resultantes destas dificuldades. É importante que a família adopte critérios a partir dos quais se possam deduzir formas de agir consistentes. A todos os procedimentos deve estar subjacente um processo de compreensão consciente, iniciativas de valorização e de aceitação das adversidades que inevitavelmente surjam em todo este processo.

Neste âmbito, a ajuda à criança depende da eficácia da acção familiar. Cada criança, cada família e cada situação são peculiares e singulares, com modos e formas de relação muito pessoais. Pois há nos membros e nos grupos familiares, elementos de identidade profundamente enraizados numa biografia e isso é de difícil alteração atitudinal.

É necessário, face às dificuldades experimentadas pela criança disléxica, e pelas quais não é responsável e muito menos culpada, os pais serem capazes de não dramatizar ainda mais a situação e de lhe darem todo o carinho possível (Frank & Livingston, 2004; Froissart, 1976; Muñiz, 1989).

Os pais de uma criança a quem foi diagnosticada dislexia têm de compreender que esse diagnóstico não significa que o seu filho seja incapaz de aprender. Os pais não devem esquecer que a criança disléxica pode ser muito inteligente e talentosa, por isso, apenas precisa de encontrar estratégias que a ajudem a aprender um pouco mais facilmente. Quanto mais os pais se envolverem positivamente na vida do seu filho mais facilitada é essa tarefa.

Toda a acção educativa requer uma atitude de paciência e na criança, as mudanças precisam de tempo, por vezes é preciso vencer muitas resistências internas.

A família deve possuir uma enorme capacidade de compreensão, uma grande intuição e um conjunto de conhecimentos para adoptar nos momentos de relacionamento com o seu filho segundo padrões adequados. *“Deve assumir as dificuldades como um projecto, como uma esperança não isenta, naturalmente, de ansiedade, mas dominando-a de forma dinâmica, assumindo-se iniciativas, mudanças, novos pontos de vista, e aproximando-se, pela variedade de acções que tal dinâmica inspira, de uma melhor compreensão e conhecimento para estreitar os laços e a comunicação educativa com o filho”* (Muñiz, 1989, p. 68).

Por vezes, a nossa própria ansiedade impede-nos de ver progressos que se manifestam em diversos campos. Mesmo que a criança fracasse parcialmente ao tentar levar a cabo algo importante, devemos pelo menos valorizar o conteúdo afectivo que tentou materializar, para que a criança tenha sentimentos positivos (Muñiz, 1989).

Quando a criança é vista, essencialmente, como uma obrigação incómoda e insuportável, as exigências educativas ficam desprovidas de compreensão psicológica e não se adequam a ela. Estas exigências tomam a forma de descarga encoberta e racionalizada de sentimentos hostis. As frustrações e conflitos pessoais são mobilizados e depositados na criança.

A criança precisa de ser reconhecida como sujeito activo, com vida autónoma e própria, dentro de um quadro que fixa certos limites e dependências, mas que actua como factor de segurança. Este quadro, onde intervém de forma decisiva a família, não só deve limitar, como

deve propiciar saídas aos seus impulsos e modelos para orientar o crescimento de forma ajustada.

Existem várias circunstâncias na vida da criança disléxica em que ela necessita de ser encorajada pelos pais. Nesses momentos os pais precisam de lhe demonstrar confiança para que ela não mergulhe no fracasso facultado pelas dúvidas sobre as suas dificuldades. A criança tem necessidade de ser tranquilizada, sobretudo quando as suas competências são postas em causa. Ao valorizar os seus êxitos, tanto no plano escolar como extra-escolar, os pais podem ajudar o seu filho a encontrar uma boa imagem de si próprio. É fundamental incentivar a criança a ser positiva, evitando fazer comparações ou ameaças.

Se a criança sentir que pode comunicar aos pais qualquer aspecto difícil da sua vida e estes tiverem uma atitude de disponibilidade para o ouvir e compreender, é muito possível que a criança sinta como menos perigosos os seus sentimentos hostis e as suas carências. Os pais devem mostrar-se estimulados em ocupar-se mais e melhor do filho. Este descobrirá que os seus sentimentos não são estranhos e insólitos, que os pode partilhar com os pais, e que estes o podem ajudar a superá-los, obtendo desta forma segurança para as suas ansiedades.

A tolerância, a compreensão, a ajuda e o incentivo para vencer as dificuldades são essenciais para a criação de um bom autoconceito nos filhos (Costa, 2005; Ribeiro & Baptista, 2006).

Por vezes, encontramos pais muito exigentes e severos que exigem dos seus filhos um aproveitamento brilhante. Estes pais nunca estão satisfeitos, confrontam o filho com um ideal impossível de aceder. A relação existente entre pais e filho é dominada por uma decepção permanente, alternando com censuras constantes. Trata-se de exigir da criança que faça aquisições, que realize progressos rápidos, de forma a libertar o filho da sua agenda de trabalho. A pressão e a vergonha que os pais colocam sobre a criança resultam apenas em erros mais frequentes e numa sensação de incapacidade e incompetência profundos (Frank & Livingston, 2004).

Os pais devem interessar-se pelos avanços e recuos da criança sem a oprimirem e sem assumirem uma atitude excessivamente controladora. Devem ter presente de que as actividades do seu filho têm outras dimensões para além da escolar, onde também deve ser reconhecido: *“para além da dimensão escolar, há outras facetas na vida psíquica da criança que merecem atenção e interesse, que são muito sérias e completam uma visão global da sua personalidade”* (Muñiz, 1989, p. 73).

Quando a criança se sente anulada e excessivamente controlada, vê-se como objecto e não como sujeito. Nestes casos, a vida mental está dominada por atitudes de renúncia, de

submissão a uma realidade exterior intransigente para com o seu mundo interior, por atitudes de aceitação passiva das exigências dos outros como meio de segurança, mas sem lhe oferecer prazer ou satisfação.

Mas se pais duros e muito severos podem influenciar negativamente o aproveitamento escolar da criança, o mesmo acontece com pais muito permissivos, que abdicam de exercer a sua função de pais. Justificam o seu abandono efectivo com múltiplas razões. Mas em termos concretos, revelam uma grande pobreza para dar conteúdo a estes princípios, pois não conhecem a realidade da criança, o que demonstra a sua falta de contacto com ela.

Para haver uma estimulante convivência familiar é necessário existir conhecimento das características da dinâmica mental da criança. Assim como se ocupam da saúde e do bem-estar físico dos filhos, assim se devem preocupar em entender e conhecer o que se relaciona com a sua saúde e bem-estar psíquico. Neste âmbito, o papel dos pais não é propriamente o de assumir-se como psicólogo que investiga os aspectos profundos da personalidade do seu filho, ou o que interpreta e intelectualiza determinados comportamentos, mas é o de dispor de carinho e de envolvimento suficientes na vida do seu filho.

A família é o ecossistema que deixa marcas mais profundas nos seus membros mais jovens. Daí a importância do domínio consciente da actuação sobre o processo de crescimento e amadurecimento dos seus filhos (Frank & Livingston, 2004; Muñiz, 1989).

Como a relação educativa entre pais e filhos comporta normalmente algum conflito, é conveniente que a criança possa transferir parte dos seus problemas para ambientes não familiares, para o ecossistema escolar que os suporte e controle. Sobrecarregar os pais com problemas escolares, pode vir a pôr em perigo a sua função como pais.

A escola e a família devem ter papéis delimitados, mas complementares para se ajudarem mutuamente. Os pais podem ajudar os seus filhos nas tarefas escolares, interessar-se por elas, comunicarem através dos trabalhos e da actividade escolar, mas sem assumirem a função da escola.

Ter dislexia envolve sempre muito esforço, mas com amor, apoio constante e dedicação o resultado será positivo para a criança. A maneira de ensinar, de apoiar, de reagir e de ajudar a lidar com esta dificuldade de aprendizagem terá um impacto drástico no sucesso que a criança poderá ter na vida (Frank & Livingston, 2004).

Uma criança com dislexia necessita de alguém que seja o seu apoio e o seu incondicional defensor, que a anime, quando as coisas não correm pelo melhor, que seja seu amigo e confidente, quando os outros fazem troça dela e a envergonham, o seu advogado de defesa que, por acções e comentários, expressará optimismo em relação ao seu futuro. No

fundo, a criança precisa de alguém que não só acredite nela, como traduza essa confiança em acções positivas, ao compreender os seus problemas ao nível da leitura para, seguidamente, trabalhar de forma activa no sentido de lhe assegurar a ajuda de que necessita, tanto no respeitante à leitura como a qualquer outro tipo de apoio que seja necessário.

As bases que permitem atingir o sucesso são estabelecidas durante a infância. A reacção dos pais e a forma de lidar com a dislexia dos seus filhos podem fazer a diferença entre o sucesso e o fracasso.

1.1. Reacções dos pais perante um filho com dislexia

Torna-se imprescindível conhecermos a diversidade de sentimentos e emoções que os pais poderão demonstrar como resultado de terem um filho com dificuldades específicas de aprendizagem, para que possamos de uma forma efectiva ajudar as famílias. Convém, desde já, salientar a variabilidade das reacções e visto que enquanto alguns pais são capazes de ser bem sucedidos na adaptação a esta realidade, revelando-se consideravelmente realistas, outros encontrar-se-ão menos preparados para aceitar o desafio que uma criança com determinada problemática representa para a família (Nielsen, 1999).

Mesmo antes de nascer, já os pais idealizaram a vida do seu filho. Ninguém idealiza ter um filho com dificuldades de aprendizagem que se mantenham durante toda a vida.

Quando os filhos nascem parecem ser tão perfeitos como todos os outros bebés. Tudo começa a ser diferente a partir do momento em que se descobre que a criança é disléxica.

É importante estar consciente da reacção emocional ao diagnóstico. O que o adulto sente em relação à dislexia do seu filho afectará de forma determinante a forma como ele se sente em relação a isso.

Esta criança que apresenta uma determinada problemática, pode ter um impacto considerável na família e as interacções que nela se estabelecem podem, frequentemente, produzir intensa ansiedade e frustração. Devido ao considerável esforço a que a condição da criança obriga, as relações familiares tanto podem fortalecer-se como podem desintegrar-se (Nielsen, 1999).

A comunicação é a solução para muitos problemas, e é fundamental que os casais se mantenham disponíveis quando é diagnosticada a dislexia ao seu filho. Para os pais de uma criança disléxica, é importante estar em sintonia quando se trata de comunicar sobre as dificuldades de aprendizagem do seu filho. Depois de ficarem a conhecer o diagnóstico da criança, pais e técnicos devem conversar com ela sobre o assunto. A melhor maneira de

apresentar o problema é dar uma definição breve, mas que seja complementada com exemplos pessoais que a criança possa compreender facilmente. Deve-se falar com a criança o mais cedo possível, não se deve deixar passar tempo por considerar que é muito nova para perceber. A criança precisa de saber que tem um estilo de aprendizagem diferente, que não precisa de ter vergonha disso e que vai ter ajuda (Frank & Livingston, 2004).

Quando os pais recebem o diagnóstico de dislexia, podem começar a sentir que a criança dos seus sonhos está a transformar-se em alguém que nunca pensaram vir a ter. Em parte fica para sempre perdida a imagem de que o filho era perfeito em todos os aspectos. À medida que se apercebem disto, as suas emoções podem sofrer um sobressalto. Será esta eventualmente, a primeira vez que terão de enfrentar de forma honesta a realidade de que o seu filho é diferente daquilo que tinham idealizado que fosse.

Uma das primeiras reacções possíveis é considerar que ele tem uma doença. Apesar de a dislexia não ser uma doença, as emoções manifestadas pela família podem ser idênticas àquelas pelas quais uma família passa quando um dos membros manifesta uma doença. Portanto, a um choque inicial, segue-se, normalmente, a revolta e a incredulidade.

Alguns pais, por vezes, entram num processo de negação e não admitem a possibilidade de o seu filho apresentar uma dificuldade de aprendizagem. Outros pais colocam questões acerca da dislexia que são de difícil resposta para quem trabalha mais directamente com ele.

Esta realidade assemelha-se a outros tipos de perda, como uma morte ou um divórcio, fazendo desencadear um processo de luto. Os pais atravessam um período de luto pela perda de um filho “idealizado”. Os vários modelos do processo de luto hipotetizam uma sequência de estádios, que vão do choque inicial à aceitação da realidade (Correia & Serrano, 2008; Frank & Livingston, 2004; Hennigh, 2003; Nielsen, 1999).

Para Hartwig (1984, cit. in Hennigh, 2003), os pais podem vir a passar por cinco estádios, após saberem que o seu filho é disléxico: 1- negação (“Deve ser um engano, o meu filho não”); 2- raiva ou revolta (“Porque é que isto tinha de me acontecer a mim?”); 3- depressão (“O meu filho não é normal”); 4- aceitação (aceitar o facto, procurar ajuda.) e 5- esperança ou negociação (“O meu filho pode aprender e vai aprender”). Esta e outras conceptualizações das reacções dos pais às necessidades educativas especiais dos seus filhos, são necessariamente aproximativas. Isto porque se desconhece se estes estádios são reais, se todos os pais os experimentam, se se trata efectivamente de estádios, temporariamente limitados e sequenciais (Correia & Serrano, 2008).

Não é invulgar aparecerem reacções de incredulidade por parte dos pais. Apesar de estes terem suspeitado que o seu filho tinha dificuldades de aprendizagem, podem ter minorado a

importância das mesmas ou tentado convencer-se a si mesmos que se tratava apenas de um atraso, que se iria rectificar com o tempo. Quando comunicam aos pais que o seu filho é disléxico, a sua primeira reacção pode perfeitamente ser de negação e não admitem, nem sequer, discutem, a possibilidade de o seu filho apresentar uma dificuldade de aprendizagem. Por vezes, são levados a procurar uma segunda opinião ou em procurar informação aqui e ali, mas terão de acabar por lidar com a realidade da situação.

Há pais que se convencem que o assunto não é importante. Pensam que bastará ajudar um pouco mais a criança nos trabalhos de casa e que a situação fica por aí (Hennigh, 2003; Frank & Livingston, 2004). Para os pais é fácil convencerem-se de que a dislexia há-de desaparecer. Pensam até que se ajudarem mais a criança depois das aulas, se lhe arranjam um explicador, se a ajudarem a recordar fórmulas matemáticas todas as noites antes de dormir, talvez tudo se resolva. Claro que há estratégias que podem ajudar, mas a verdade é que não se pode eliminar a dislexia (Frank & Livingston, 2004).

Quando a negação já não pode ser mantida, instala-se a revolta. Poderão sentir-se irritados com a situação do seu filho, sentir-se irritados com quem fez avaliação do seu filho, com os professores, ou com o sistema porque não possui soluções melhores para o problema ou até consigo próprios, tentando perceber se fizeram algo de errado que possa ter causado o problema. Há pais que se sentem revoltados com o cônjuge ou com a criança. Esta revolta, quando é dirigida a outro membro da família, deve ser resolvida ou é provável que surjam mais problemas. Os pais, devido aos sentimentos de culpabilidade e de sofrimento, têm necessidade de ser reconfortados pelo facto de “a culpa não ser deles” e de “ não serem uns monstros.” Os pais, sobretudo as mães, podem consultar tudo o que podem encontrar relativamente ao problema do seu filho. No entanto, toda essa informação não os ajuda a encontrar as soluções, o que aumenta a sua angústia, sobretudo na hora que têm de lidar com o problema de perto. Por seu turno, os profissionais devem perceber que a atitude dos pais, muitas vezes, revela unicamente uma tentativa de encontrar uma justificação para uma situação extremamente difícil (Nielsen, 1999; Ribeiro & Baptista, 2006).

À medida que a criança cresce, esta revolta pode ressurgir de tempos a tempos. Os pais podem sentir-se irritados por terem de investir tanto tempo e esforço a ajudá-la. Por vezes, não lhes parecerá justo que esta dificuldade de aprendizagem exija tanto das suas energias.

Quando os pais reagem à dislexia da criança com revolta, ela sente que a revolta lhe é dirigida. Quando se sentem deprimidos ou tristes, a criança sente que também deve ficar triste. Quando negam que ela tem dislexia, negam-lhe a ajuda de que ela tanto precisa, quer da parte dos pais, quer da parte das outras pessoas.

A depressão e a tristeza aparecem e desaparecem à medida que se vai lutando para aceitar a dislexia da criança. Por vezes, podem-se sentir-se esperançosos e optimistas, mas faz parte do processo de luto aceitar a tristeza que sentem por terem de abandonar a “criança de sonho”.

Segundo Frank & Livingston (2004), a aceitação é a fase final do processo de luto e, embora por vezes possa haver recaídas para a negação, a revolta ou a tristeza, podem acabar por aceitar o facto de a criança ser disléxica. E inclusive chegarem à conclusão de que agora estão em condições de ajudar a criança.

Para certas pessoas, a aceitação pode só chegar passados alguns anos, e existirão sempre um pequeno número de pais que nunca aceitarão realmente o diagnóstico.

Quando se atinge a fase da aceitação, pode-se realmente tratar de ajudar a criança a concentrar-se nos pontos fortes em detrimento dos fracos (Frank & Livingston, 2004).

Apesar de os pais sentirem que é impossível chegarem ao 5º estágio (esperança ou negociação) é essencial ter uma atitude positiva e transmitirem-na ao seu filho. Os pais devem reconhecer as capacidades da criança e fazer questão de elogiá-la. Muitas vezes, a ênfase é posta naquilo que a criança não pode fazer em detrimento de todas as capacidades e talentos que tem. Apesar de estas crianças poderem apresentar um nível de funcionamento cognitivo elevado e serem muito capazes, os pais podem reagir de uma forma que fragiliza os seus pontos fortes e reforça os seus pontos fracos (Hennigh, 2003).

Nesta fase, os pais tentam convencerem-se de que a dislexia há-de desaparecer. Julgam que se ajudarem mais a criança, que se passarem mais tempo com ela com o objectivo de a fazer recordar as fórmulas matemáticas, se lhe arranjam um explicador, tudo se resolverá. Farão tudo o que depender deles para concertar a situação (Frank & Livingston, 2004).

Para manterem uma ligação forte e harmoniosa com uma criança, os pais devem acompanhar a sua evolução. A criança também lamenta o facto de não ser aquilo que esperava ser e está a aprender a lidar com a tristeza e a negação, a revolta e a frustração, assim como os pais.

A maneira como os pais vêem os seus filhos é muito importante. Se sentem que um diagnóstico de dislexia significa que o futuro da criança está condenado, a criança também irá sentir o mesmo. Se pelo contrário, a reacção dos pais for tranquilizadora e de aceitação, a auto-estima da criança aumenta: ela sabe que a hão-de apoiar em todas as situações, começa a acreditar em si própria porque os pais acreditam nela e consegue enfrentar mais facilmente qualquer desafio que a dislexia lhe coloque.

Em suma, é essencial não esquecer que as reacções dos pais à dislexia estão intimamente ligadas aos sentimentos que a criança tem em relação às suas dificuldades de aprendizagem. Se lhe transmitirem segurança e apoio, mesmo quando dão voz às suas preocupações, a criança saberá que vai conseguir ultrapassar todos os obstáculos (Frank & Livingston, 2004).

Todos os pais que proporcionam um ambiente positivo, com elogios e incentivos, facilitarão o caminho do crescimento da criança. É de extrema importância que esta receba apoio, incentivos e compreensão por parte dos pais e que estes percebam que resolver as dificuldades do seu filho é um processo moroso (Huston, 1992, cit. in Hennigh, 2003).

Estas expectativas devem ser desenvolvidas desde o estágio inicial, e a interacção entre o pai, a mãe e a criança deve centrar-se na aprendizagem positiva, na exploração e no crescimento (Hennigh, 2003).

Por vezes, os pais têm elevadas expectativas para uma criança que tem um défice escondido e ficam surpreendidos e desapontados, ou mesmo zangados, quando os desempenhos da criança na escola não são bons.

Se a criança for frequentemente acusada de não trabalhar o necessário, de não estar motivada ou de, na verdade, não ser tão inteligente como se pensava, a criança em breve começa a duvidar de si mesma. É, por isso, fundamental que os pais e quem rodeia a criança e, em última instância, a criança compreendam a natureza do respectivo problema de leitura, para poderem ajudar a criança a desenvolver uma imagem positiva de si.

Os pais de crianças com problemas de leitura devem definir como objectivo principal a preservação da auto-estima dos seus filhos. Para a criança disléxica a auto-estima é uma área muito delicada, pois muitas delas são tratadas como se não fossem espertas, em especial pelas pessoas que não conhecem a natureza da dificuldade de aprendizagem que as afecta. A auto-estima é sem dúvida um dos factores influentes no sucesso e na forma de garantir a aprendizagem, fazendo com que a criança se sinta confiante para experimentar coisas novas e para se relacionar com os outros, tendo mais probabilidades de ser bem sucedida na escola.

Os pais precisam de procurar formas de aumentar a auto-estima do seu filho (Reid, 2004).

Há um conjunto de passos específicos que podem ser seguidos para desenvolver a auto-imagem da criança. O primeiro é deixá-la conhecer a natureza do seu problema de leitura. A criança sente-se aliviada ao saber porque é que tem tanta dificuldade em ler. É importante que a criança compreenda completamente a natureza do seu problema de leitura e as respectivas

implicações. É importante cultivar na criança a ideia de que deve ver-se a si mesma como uma pessoa que tem algo a dizer e a quem os outros devem respeitar.

As crianças disléxicas gostam que contem com elas nas suas áreas fortes ou dominantes, tais como, a criatividade e a imaginação. Para se reeducarem têm necessidade de se sentirem úteis, ficando aliviadas por não serem uma preocupação constante para os pais, libertas por não serem incompreendidas e excluídas no meio escolar.

Pode ser útil falar com a criança das suas próprias dificuldades e de coisas que são sempre um desafio para si, para que ela saiba que os pontos fortes e os pontos fracos fazem parte do dia-a-dia de todas as pessoas. A criança precisa de aprender que as tarefas que são difíceis para ela não o definem, que dar o seu melhor é mais do que bom. Se estiverem sempre presentes no apoio que lhe dá, os pais ajudarão o seu filho a lidar e a realizar as tarefas que apresentam mais desafios (Frank & Livingston, 2004).

Deve tratar-se a criança como uma pessoa com múltiplas dimensões e não simplesmente como uma pessoa que tem um problema de leitura. São os seus pontos fortes e pontos fracos que a definem como pessoa (Shaywitz, 2008).

Segundo Reid (2004), existem, ainda outras sugestões para os pais, através das quais, podem aumentar a auto-estima dos seus filhos. Podem, por exemplo, elogiar a criança não só pela conclusão do seu trabalho, mas também pelo esforço dispendido e tentativas para o realizar. Também é importante que não se compare a criança com outras crianças. Todas progridem de diferentes maneiras e, por isso, há que respeitar a individualidade de cada uma e garantir que ela compreende e sente isso.

Muitas crianças com dislexia recebem um grande impulso para a sua auto-estima através do sucesso conseguido com actividades extra-escolares, por isso deve-se incentivar a relação com os pares, a frequência de clubes e as amizades fora da escola. Como a criança pode ter sucesso em outras actividades para além das escolares é importante que os pais tentem que o tempo gasto em trabalhos de casa, não seja excessivo, discutindo esse assunto com a escola, de forma que a criança participe em actividades que lhe tragam algum sucesso, fazendo-a sentir capaz (Reid, 2004).

Quando se trata de auto-estima, a intervenção precoce é importante. Quanto mais cedo se conseguir identificar o problema e ajudar a criança a descobrir estratégias que lhe permitam aperfeiçoar as competências e elevar o nível de autoconfiança, melhor será.

Quando é feito o diagnóstico de dislexia, os pais e os filhos ficam perante uma estrada bifurcada. Se os pais escolherem o caminho em que se oferece apoio constante e se aceita a responsabilidade de aprender o máximo possível sobre a dislexia e de identificar e aplicar

soluções e estratégias criativas, então ser-se-á capaz de ajudar a criança a lidar com a dislexia, a ser bem sucedida e a tentar realizar os sonhos que tem.

Se se escolher o caminho oposto, o da indiferença, da vergonha e da negação, deixa-se a criança perdida no mundo, sem o poderoso apoio emocional e prático que os pais lhe podem dar, e que poderia fazer a diferença crucial na sua vida futura (Frank & Livingston, 2004).

Para Shaywitz (2008), *“um diagnóstico de dislexia não deve ser impeditivo de uma criança seguir os seus sonhos. Se o funcionamento cognitivo for adequado, o mesmo acontecendo com as respectivas aptidões e persistência e se receber o apoio necessário, uma criança disléxica pode seguir virtualmente qualquer área que a interesse”* (p. 340).

Os pais podem fazer um retorno negativo na criança quando a orientam para a resolução de problemas, resultando numa diminuição de expectativas da criança em relação a si mesma e da sua auto-estima. Podem também ter tendência para, em vez de lhe colocarem questões, transmitirem de imediato a informação. Este tipo de comportamento por parte dos pais pode conduzir a uma baixa motivação e expectativas reduzidas da criança relativamente a si mesma.

A superprotecção impede a existência de oportunidades para resolver problemas e tomar decisões e não potencia a independência da criança, nem o seu desenvolvimento social e emocional. Para que uma criança com necessidades educativas especiais cresça social e emocionalmente, é necessário que os pais e os professores compreendam que esta não necessita de ser alvo de um maior grau de protecção (Nielsen, 1999).

Hartwig (1984, cit. in Hennigh, 2003) a este respeito, deixa-nos algumas orientações, para pais de crianças com dislexia: não deve ser-se superprotector porque as crianças com dislexia são muito capazes e devem assumir responsabilidades, também não deve fazer-se aquilo que a própria criança pode fazer, temos que dar-lhe a possibilidade de experimentar. Devemos incentivar a curiosidade e os interesses especiais que a criança possa ter, tais como, arte, música, desporto e outros. As crianças estão mais motivadas quando está em causa algo que apreciam. É importante estabelecer objectivos razoáveis, não tornando as coisas demasiado fáceis ou demasiado difíceis. Não é aconselhável superproteger a criança, pois isso tira-lhe também a iniciativa própria e a capacidade de ser autónoma.

As questões que incentivam à reflexão levam a criança a níveis de raciocínio superiores, e à procura de soluções (Lytinen et al., 1994, cit. in Hennigh, 2003). Tal como refere Hennigh (2003, p. 25): *“A interacção que se estabelece entre pais e a criança com dislexia deve permitir que esta domine e oriente a experiência de aprendizagem. A criança deve ser activa e não passiva, o que conduzirá a uma menor dependência dos pais”* (Hennigh, 2003, p.25).

Por outras palavras, deve-se encorajar a criança a escrever, a exprimir-se, a desenvolver-se e a estruturar os seus pensamentos, quaisquer que sejam os seus erros (Ribeiro & Baptista, 2006).

Os pais necessitam de ajudar o seu filho a encontrar maneiras de afrontar o medo excessivo que, por vezes, sentem em determinadas ocasiões. Devem compreender que o medo pode ser mais incapacitante do que a própria dificuldade de aprendizagem. Um dos primeiros passos é encorajar a criança a falar dos medos que tem para seguidamente, e em colaboração com outros profissionais, lhe falar de estratégias e maneiras de lidar com situações novas. Devem fornecer-lhes uma boa base de apoio para que ela ganhe confiança e ultrapasse os medos que tem (Frank & Livingston, 2004).

Assim como as crianças passam por vários estádios de desenvolvimento à medida que vão crescendo, assim acontece com as famílias. Cada estágio por onde passam corresponde a novas exigências e necessidades que precisam ser preenchidas, e em cada estágio os papéis e responsabilidades dos membros da família mudam (Correia & Serrano, 2008).

Para as famílias, os diferentes estádios apresentam exigências novas às quais estas necessitam adaptar-se. As exigências de cada estágio levantam problemas específicos que necessitam ser resolvidos para que as famílias se possam desenvolver e desempenhar os seus papéis de uma forma eficaz.

Todos os estados emocionais por que passam os pais devem ser considerados como aspectos construtivos do crescimento parental e devem ser utilizados como base para desenvolver novas atitudes de apoio no trabalho a desenvolver com as famílias.

Muitos pais não aceitam o facto de que, eles próprios, têm direito a viver uma vida normal. Apesar de a sua vida familiar poder ter sofrido um forte impacto, existem inúmeros profissionais e, noutros países, grupos de apoio que os podem ajudar a adaptar-se à nova realidade.

1.2. Necessidades e apoios para pais de uma criança disléxica

Quando os pais sabem que o seu filho tem dislexia, é bastante natural que procurem obter alguma informação de que não dispõem, procurando aconselhamento junto de várias fontes. Tudo depende da oferta e do nível de apoio que as escolas e outros serviços podem oferecer dentro da área da sua residência.

Para muitos pais, obter uma avaliação da criança pode ser um processo difícil. E o facto de por vezes, faltar pessoal experiente e qualificado para dar resposta aos anseios dos pais, leva-os a percorrer distâncias consideráveis.

Algumas escolas têm professores, psicólogos, terapeutas e outro pessoal qualificado capaz de realizar avaliações atempadamente e com rigor mas não se passa o mesmo na maioria dos estabelecimentos de ensino nacionais.

Apesar de a legislação (dec-lei 3/2008) referir que as actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial (terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e desempenho psicológico e outros) devem ser desempenhados por técnicos com formação profissional adequada, nem sempre encontramos nos agrupamentos de escola nacionais, quem tenha este pessoal qualificado nos seus quadros. O mesmo decreto-lei, apesar de referir que quando o agrupamento de escolas não dispõe nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução destas tarefas, pode o mesmo recorrer à aquisição destes serviços. Todavia, para que as crianças usufruam de alguns destes serviços, a maior parte das vezes, há necessidade de realizar parcerias com as instituições que tenham estes serviços e com os quais possam fazer protocolos de colaboração. Através destes protocolos, os agrupamentos de escola podem então usufruir de um número reduzido de horas de apoio destes serviços.

Quando algumas das crianças não podem ser abrangidas por estes protocolos, os pais têm que procurar os serviços que necessitam a nível particular.

Há muitas questões com que os pais têm de lidar a partir do momento em que suspeitam que o seu filho tem dislexia. Estas questões podem causar alguma confusão e esta pode ser sentida de diferentes maneiras. As respostas a algumas destas questões são procuradas ansiosamente pela maioria dos pais (Reid, 2004).

Após o diagnóstico da dislexia, os pais podem querer colocar diversas questões aos técnicos e/ou à escola acerca do seu filho. Podem querer aceder a diferentes tipos de informação, dependendo de determinadas circunstâncias: idade, grau de dislexia, natureza das características da dislexia, e outros. Por exemplo, podem querer saber sobre as causas da dislexia, o futuro do seu filho, o que a escola pode fazer para levar o seu filho a recuperar, o que como pais podem fazer para poder ajudar o seu filho, outros ainda podem querer saber informação sobre intervenções alternativas e ajudas técnicas que podem estar disponíveis fora ou dentro da escola (Reid, 2004).

Estas perguntas deverão ser respondidas, através de reuniões, marcadas o mais cedo possível. Para alguns pais, estas reuniões pode ser um momento de grande ansiedade, mas a

melhor maneira de minimizar esta ansiedade é organizar um conjunto de questões prévias a colocar nesses encontros. Uma outra forma de facilitar igualmente este trabalho é informar a escola dos assuntos que querem ver tratados na reunião. Isto poderá evitar uma surpresa inesperada quando se encontrarem com um conjunto de profissionais para falar dos seus filhos. Em termos ideais, há um conjunto de profissionais que poderão estar presentes nestes encontros ou reuniões desde o director da escola, ao professor do ensino regular, professor de apoio, psicólogo, terapeuta da fala, etc. (Reid, 2004).

Quando não se pode encontrar na escola que a criança frequenta, a resposta às pretensões de alguns pais, estes têm de a procurar fora a nível de serviços particulares. Há uma série de fontes a que podem recorrer, mas é sempre mais favorável aos pais e crianças terem essas fontes junto dos locais onde residem, o que nem sempre é possível (Reid, 2004), em particular no nosso país.

Independentemente das informações que os pais procurem, é importante que essas fontes sejam precisas, fiáveis e estejam disponíveis.

Na maior parte dos países, existem organizações nacionais por ex., *British Dyslexia Association*, *European Dyslexia Association* que se regem por princípios legais e que podem oferecer conselhos aos pais sobre as necessidades dos seus filhos disléxicos. Estas organizações podem ter ao seu serviço vários pessoal qualificado, desde professores, psicólogos, directores escolares, terapeutas da fala e outros profissionais (Reid, 2004).

A criança precisa de apoio dos pais mas os pais também precisam de ser apoiados. A maior parte destas organizações podem ser encontradas na internet, apesar de os pais preferirem contactos locais e imediatos.

Estas organizações podem tratar de um vasto leque de ajudas para pais que ficaram a saber que os seus filhos têm dislexia e precisam de orientação. Podem garantir informação sobre dislexia, encontros ou conferências sobre diferentes aspectos da dislexia; informação sobre legislação acerca da dislexia; informação sobre avaliação pedagógica; ligação a outras organizações; permitir a pertença a um grupo de pressão; permitir contactos com outros pais possibilitando encontrar pais com filhos na mesma escola e com problemas de dislexia (Reid, 2004).

A ideia de apoiar todas as famílias/pais na educação dos seus filhos é uma ideia que vem sendo desenvolvida desde há muito, sobretudo na América do Norte e na Europa.

Situando-nos numa perspectiva histórica, por volta dos anos 60, surgiram nos EUA e no Canadá as escolas de formação familiar, dando abertura aos pais, assim como a outros

membros da família, em particular aos avós. Estes centros eram financiados por igrejas, e tinham como objectivo facilitar os contactos e as relações de apoio mútuo a partir de grupos de discussão. Caminhou-se assim para uma modalidade de intervenção desenvolvida por pessoas cada vez mais profissionalizadas (Gaspar, 2005).

Se até às últimas décadas do séc. XX, a educação familiar e parental era essencialmente concebida de uma forma “remediativa,” direccionada mais para as famílias em risco, centrada no profissional-especialista que ensinava a esta família as “boas práticas de educação,” a partir da década de 80 este modelo médico, baseado nas falhas e no treino, foi sendo substituído por um modelo de tipo sociocultural, bio-ecológico, multissistémico, baseado nas potencialidades. A educação familiar começa assim a tornar-se um conjunto de actividades educativas e de suporte que ajudem os pais a compreenderem as suas próprias necessidades sociais, emocionais, psicológicas e físicas e as dos seus filhos, aumentando assim a qualidade das relações entre eles.

Esta mudança de modelos traz um maior reconhecimento da importância do auto-conhecimento, da auto-estima e do bem-estar dos próprios pais. As definições de educação parental envolvem assim uma componente emocional e experiencial: os sentimentos, motivações, atitudes e valores, são centrais neste processo. Esta mudança vem trazer igualmente implicações na formação dos profissionais. De um modelo de formação centrado nas prescrições de como uma família deve ser e funcionar, passamos para uma formação centrada na descrição de como é que os diferentes tipos de família se organizam e funcionam. Portanto de um modelo centrado em processos de ensino, que facilitem a memorização de informações, passamos para metodologias mais subjectivas, experienciais, que habilitam os formandos para o envolvimento e crítica desse conjunto de conhecimentos e sua aplicação. Passa-se de uma intervenção de tipo clínica para uma de tipo educacional (Gaspar, 2005).

A educação familiar como forma de intervenção com as famílias, mais especificamente com os pais, apareceu ligada ao desenvolvimento de programas de luta contra o insucesso escolar das crianças dos meios socioeconomicamente desfavorecidos, principalmente pertencentes a minorias étnicas.

Neste âmbito, precisamos sem dúvida de intervenções multimodais, implementadas por equipas interdisciplinares, onde a educação familiar ou parental tem de ser um dos pontos principais. Os governos/sociedades têm de apoiar as comunidades, a apoiarem as famílias a apoiarem as crianças. Tem portanto que se investir em iniciativas de apoio aos pais e não de controlo. Estas iniciativas devem ser de capacitação e não de culpabilização. É preciso capacitar as famílias para proteger as crianças e para isso, precisamos de normas que

legitimem a educação familiar como forma de intervenção socialmente reconhecida e com identidade disciplinar e social (Gaspar, 2005).

A família tem necessidades, e no âmbito da intervenção realizada por profissionais, importa aqui reter que há metodologias básicas a que devemos atender. Baseados no modelo de envolvimento parental descrito por Dunst, Johnson, Trivette e Hamby (1991, cit in Correia & Serrano, 1998), é importante desenvolver um sentido de comunidade, ou seja, promover o encontro entre pessoas que partilhem os mesmos valores e necessidades de forma a criar interdependências que sejam mutuamente gratificantes. Deve-se tentar mobilizar recursos e apoios, no sentido de construir redes de apoio que ajudem as famílias a lidar com as suas responsabilidades e a assumir as suas funções. Torna-se igualmente importante partilhar responsabilidades e haver colaboração que traz a partilha de ideias e aptidões entre pais e profissionais de forma a construir e reforçar os sistemas de colaboração. As práticas de serviços sociais e humanos proactivas assumem a sua importância ao adoptar-se modelos de prestação de serviços que são centrados na família e em práticas que reforçam e apoiam o funcionamento da família (Correia & Serrano, 1997, 1998).

Subjacente aos modelos de educação de pais, passou-se de uma atitude de protecção, na qual os pais são percebidos como tendo necessidade de apoio e orientação de especialistas, para uma atitude de enriquecimento, tendo esta como base de que, com os recursos adequados, os pais de todo os tipos de meios sociais e educacionais podem desenvolver e maximizar as suas competências e potencial como pais, resolver ou lidar com os seus problemas e serem auto-suficientes e com confiança em si mesmos (Wolfendfale, 1992, cit. in Gaspar, 1999).

As acções de ajuda e apoio às famílias nas suas funções parentais não devem ter como objectivo ensinar, aconselhar, impor modelos, mas essencialmente facilitar as trocas com os pais, valorizar e reforçar as suas competências. As famílias devem, assim, preservar as suas responsabilidades educativas apoiando-se em profissionais (Gaspar, 2005).

Os pais têm efectivamente um papel muito importante em todo o processo de acompanhamento às crianças com dislexia, de forma a responderem às suas necessidades. O papel dos pais é, precisamente, entender qual a sua função como pais, como pode ser compreendidos pelos filhos e de que maneira os influencia.

Os pais podem ser aconselhados e apoiados ao longo das várias crises que podem ocorrer, podendo aprender a aceitar os desafios que uma criança com dislexia coloca. O ambiente positivo criado por uma equipa de profissionais e por grupos de apoio pode ajudar a melhorar a capacidade para enfrentar e ultrapassar estes desafios.

Com um grau elevado de envolvimento dos pais é possível vê-los como co-terapeutas e co-tutores dos seus filhos. Ou seja, nalguns casos, eles próprios poderão continuar o trabalho desenvolvido pelos profissionais. Surge assim a necessidade de alargar a formação aos pais para que possam contribuir correctamente nessa actuação.

Entre as estratégias internas e externas que os pais podem utilizar na forma como lidam com a criança disléxica, o apoio profissional é, sem dúvida, uma importante estratégia externa de apoio (Nielsen, 1999).

Desde o momento do diagnóstico até à idade adulta, diferentes profissionais entram e saem no percurso de vida das famílias, mas os elementos mais constantes são os profissionais de educação

O papel do professor ou profissional de educação constitui uma fonte importante de apoio no contexto da constelação familiar. Portanto, os pais e professores precisam desenvolver a consciência individual da criança, valorizando as qualidades, os pontos fortes e os talentos que a tornam única (Correia & Serrano, 1997, 1998; Nielsen, 1999).

Neste sentido, torna-se importante pedir ajuda aos pais dando-lhes a saber que, sob inúmeras formas, a sua ajuda é necessária e bem-vinda. Torna-se importante fazer uma lista das actividades e dos apoios que constituiriam uma ajuda, para que os pais possam ver que há coisas que podem fazer dentro e fora da sala de aula que muito ajudaria a criança.

Todos os profissionais que lidam com estas famílias, sobretudo os professores, precisam de estar conscientes dos seus sentimentos no trabalho com as diferentes famílias, assim como conhecer as barreiras que podem encontrar no estabelecimento de relações com os pais, para que possam desenvolver práticas eficazes de relacionamento (Correia & Serrano, 1997, 1998, 2008).

Os profissionais sentem extrema dificuldade em orientar os pais, enquanto estes se recusam a admitir que o seu filho tem dificuldades de aprendizagem. Por estas razões, é importante que os educadores estejam igualmente sensibilizados para os problemas dos pais e os ajudem a estabelecer para os seus filhos objectivos académicos e sociais razoáveis (Nielsen, 1999).

A formação dos profissionais, com vista à própria formação dos pais, é de extrema importância. A qualidade dos profissionais que implementam os programas familiares e parentais é, pelo menos, tão importante para a eficácia desse programa como a qualidade desse mesmo programa. Tem de haver conhecimentos e aptidões relacionadas com o conteúdo, um domínio apropriado da utilização de um conjunto de métodos e estratégias, dedicação, competências de aconselhamento, de dinâmica de grupos, de comunicação entre

outros. Para uma intervenção eficaz junto das famílias é pois importante a formação constante dos profissionais, a fim de se adaptarem às progressivas mudanças que têm vindo a acontecer nesta área, bem como à evolução do próprio sistema familiar (Correia & Serrano, 1997, 1998).

Através dos contactos diários com os pais, os profissionais da educação devem ser capazes de criar relações de confiança e de empatia, que constituem um primeiro passo para a ajudar estas famílias. Estando conscientes dos diversos sentimentos que estas famílias experimentam no processo de vivência e de aceitação de um filho com dificuldades de aprendizagem, estamos a permitir-lhes que expressem esses sentimentos e formas de pensar, o que contribuirá para a construção de uma relação de empatia e confiança que servirá de alicerce para o desenvolvimento e implementação de estratégias que ajudem a criança e a família a ir ao encontro das suas necessidades (Correia & Serrano, 1997, 1998, 2008).

Para além dos apoios já referidos, pode igualmente ser útil, constituir um grupo local de pais voluntários que tenham disponibilidade para prestar ajuda ou os pais inscreverem-se com os seus filhos num grupo de apoio para disléxicos. Embora a criança tenha de aprender a funcionar e a dar o seu melhor num mundo de não disléxicos, também pode ser reconfortante estar com outras crianças, e os pais com outros pais, que partilham as mesmas preocupações, desafios e experiências. Isto diz-nos que o relacionamento com outros pais de crianças com dislexia pode reduzir os níveis de ansiedade e stresse (Frank & Livingston, 2004; Hennigh, 2003; Reid, 2004).

Como exemplo deste tipo de grupo referimos um programa interessante e muito válido, utilizado numa área educativa da Califórnia, denominado Oportunidades para Pais, onde os agentes deste programa são precisamente os pais cujos filhos apresentam necessidades educativas especiais. São contratados pela área educativa para prestar informação e apoiar outros pais que têm filhos com iguais necessidades, particularmente no que diz respeito a programas e serviços disponíveis para si e para os respectivos filhos. Os pais que exercem esta actividade compreendem as opções e os procedimentos dos programas de educação especial por experiência própria e conhecem os seus direitos e responsabilidades. Promovem a educação de outros pais e prestam serviços de aconselhamento em relação a uma variedade de tópicos. Os serviços e apoios proporcionados por esses pais são extremamente úteis e benéficos para outros pais de crianças com necessidades educativas especiais. Para as escolas, a assistência e as intervenções que oferecem também se tornam extremamente valiosas (Rief & Heimburge, 2000).

Entretanto sabemos que, em geral, alguns pais não sabem a importância que a sua ajuda pode ter, nem como proporcioná-la. O treino para pais envolvendo explicações e exemplos, e também monitorização e correcção, tem comprovado que estes grupos de pais podem ser uma ajuda imprescindível na melhoria das competências de todos quantos lidam com leitores com dificuldades (Hennigh, 2003; Snowling & Stackhouse, 2004).

Através da aplicação de um programa de treino (Forward Together Recovery Programme) realizado pela primeira vez em Cambridgeshire, em 1985, utilizado com pais, é fundamental para o programa, que estes, ao experimentarem dificuldades com a alfabetização dos seus filhos, devem ser convidados a firmar um compromisso de ajuda com eles. Não terão um papel de substitutos de professores, mas vão mostrar que são capazes de desenvolver um relacionamento bilateral singular que pode ter efeitos bastante positivos na aprendizagem e nas atitudes dos seus filhos, sobretudo neste estágio de desenvolvimento da sua aprendizagem: *“eles vão sentir que essa é uma actividade conjunta em que têm uma contribuição especial a dar”* (Snowling & Stackhouse, 2004, p. 228).

Torna-se evidente a importância de procurar e receber aconselhamento adequado e preciso, assim como a necessidade de procurar aconselhamento junto de várias fontes.

Em muitos casos, os pais entram muitas vezes em desespero antes de procurarem aconselhamento, pelo que é importante para todos os pais obter aconselhamento, informação, e suporte o mais cedo possível. Por vezes, apesar dos recursos disponíveis que possam existir sobre a dislexia, os pais sentem-se abandonados, confusos, completamente sozinhos.

1.3. Coordenadas gerais do processo de reeducação

Vamos começar por delimitar e identificar parâmetros e princípios gerais do processo reeducativo e mais adiante, centrarmo-nos-emos mais especificamente no papel e envolvimento parental neste processo.

A reeducação ou remediação refere-se aos procedimentos usados com as crianças cujas competências da leitura e da escrita não se desenvolveram após uma adequada instrução do professor. Toda a reeducação deve tomar em consideração as perturbações que a criança apresenta, mas sobretudo conhecer as suas potencialidades, apoiando-se nelas e fomentando-as ao máximo. Terá de ser ampla e profunda para que os resultados se tornem duradouros e generalizados. Requer uma equipa multidisciplinar englobando pais, professores, neurologista e psicólogo. O neurologista avaliará se existem factores orgânicos que estejam a ser determinantes quer para o surgimento, quer para a evolução do problema. Estas são as pessoas

que mais directamente tratam a criança e que com a sua atitude, influenciam de maneira essencial as suas reacções (Rocha, 2004; Torres & Fernández, 2001).

A equipa de reeducação de crianças que apresentam perturbações mais ou menos severas de aprendizagem necessita não só da aquisição e domínio de um conjunto variado de técnicas, mas também de uma capacidade de criatividade, de flexibilidade e de adaptação que lhes permita analisar e compreender as produções inéditas das crianças.

Um dos objectivos da reeducação é propor exercícios de treino susceptíveis de melhorar os aspectos que foram apontados como deficitários ao longo da avaliação/diagnóstico. Portanto, a abordagem reeducativa da dislexia é a educação das funções alteradas a partir das capacidades disponíveis, de modo a que a leitura e a escrita atinjam níveis satisfatórios. Deve ter em mente o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades que estão em défice, ou seja, atacar as causas e não os efeitos (Ribeiro & Baptista, 2006).

Para se fazer uma utilização correcta de exercícios de reeducação é necessário definir os princípios orientadores necessários à sua aplicação. Primeiramente devemos ter como premissa base que a reeducação deve ser precoce, constante, metódica e gradual, isto é, se a criança consegue superar as etapas iniciais, continua com as seguintes e, se necessário, haverá um reforço dos estádios básicos anteriores (Cruz, 2007; Torres & Fernández, 2001).

Antes de ser realizada qualquer reeducação deverá elaborar-se um plano de trabalho. Este, independentemente do nível de escolaridade em que se encontre a criança, é conveniente ser revisto para se saber se persistem algumas das dificuldades diagnosticadas.

As actividades e as estratégias para a aprendizagem da leitura e da escrita são muito numerosas, pelo que se torna importante, considerar a evolução que o treino deve seguir, de acordo com o momento em que se verificam as dificuldades de leitura e escrita da criança.

Figura-se igualmente importante fixar objectivos intermediários e avaliar regularmente os efeitos da reeducação (Ribeiro & Baptista, 2006; Rocha, 2004; Snowling, 2004; Torres & Fernández, 2001).

Situações envolvendo estratégias de aprendizagem diferenciadas, a par de adaptações no currículo, condições especiais de avaliação, utilização de recursos materiais e humanos adequados ao processo de ensino-aprendizagem destes alunos, são de implementação urgente implementar para que consigam aprender mesmo que de maneira diferente (Citoler & Sanz, 1997a; Silva, 2004; Torres & Fernández, 2001).

Se um problema de leitura é identificado precocemente e a criança é alvo de intervenção eficaz, pode haver lugar a recuperação. Contrariamente, uma criança a quem se atrasa o acesso a tal intervenção tem grande dificuldade em ultrapassar o desfasamento registado, por

isso, é essencial identificar o problema de leitura da criança antes do seu insucesso (Shaywitz, 2005, 2008).

Não podemos ter a pretensão de vencer a dislexia, mas sim de acompanhar a criança, fornecendo-lhe estratégias de compensação e fazendo adaptações curriculares. A criança deve tomar consciência das suas dificuldades e dos seus pontos fortes e, igualmente, ser ensinada a gerir as suas dificuldades (Ribeiro & Baptista, 2006).

É necessário aceitar que a dislexia é uma condição para toda a vida e que a melhor forma de lidar com ela é através de objectivos realistas e estratégias de eficácia comprovada. Não existe medicação que faça desaparecer a dislexia, a criança não vai “curar-se” da dislexia, mas se se lhe der apoio e encorajamento, de forma consistente e próxima, ela pode aprender a viver com esta dificuldade de aprendizagem e superar muitos problemas (Frank & Livingston, 2004).

Neste momento, uma das vias de ajuda é perceber como a dislexia afecta a criança em particular; depois pode começar-se a criar os sistemas e estratégias de apoio que ela poderá utilizar. Os aspectos positivos inerentes a este procedimento são que uma vez delimitados os problemas que a dislexia causa à criança, saber-se-á com o que se está a lidar e ser-se-á capaz de, juntamente com ela, encontrar soluções criativas e práticas que correspondam às suas necessidades (Frank & Livingston, 2004).

Para se estabelecer o perfil do aluno com dificuldades específicas de aprendizagem têm de se determinar as suas áreas fortes, as suas áreas emergentes e as suas áreas fracas. Depois de determinadas essas áreas, obtém-se a linha de base, para programar a intervenção adequada. Esta determinação é essencial para que se proceda à (re)educação das áreas e subáreas que estejam deficitárias (Serra et al., 2005). Além disso, as crianças disléxicas diferem não apenas na severidade das suas dificuldades subjacentes (por ex., fonológicas) mas também nas estratégias de compensação, como as habilidades visuais e semânticas. Portanto, as crianças que têm perfis cognitivos diferentes podem muito bem responder de maneira distinta aos diferentes tipos de intervenção (Snowling, 2004).

A dislexia pode ser controlada, ainda que não exista uma solução única para todas as crianças disléxicas (Frank & Livingston, 2004). Apesar das técnicas de intervenção na dislexia variarem de acordo com os modelos de referência, existe actualmente consenso entre os investigadores quanto aos princípios que devem reger a intervenção (Ribeiro & Baptista, 2006).

Alguns desses princípios baseiam-se na avaliação completa dos possíveis défices, mecanismos e erros e no desenvolvimento de programas individualizados. Outros princípios

básicos são a estruturação ou ordenação, a sequencialização ou planificação gradual e a reavaliação ou determinação dos resultados obtidos em momentos específicos da intervenção (Ribeiro & Baptista, 2006).

Tanto para a dislexia desenvolvimental como para a adquirida é importante que se conheçam bem os fundamentos psicolinguísticos da linguagem escrita, compreendendo, assim, o processo de aquisição da habilidade leitora e os processos psicológicos nela envolvidos. Sem o conhecimento da arquitectura funcional, do que ocorre no cérebro dos disléxicos, durante o processo leitor, toda a intervenção corre o risco de ser contraproducente (Martins, 2008).

Qualquer intervenção junto de uma criança com dislexia, deve seguir um quadro de frequência regular e de assiduidade, sendo que o ideal é que a criança faça exercícios diariamente e de forma repetida, primeiro porque a criança com dislexia leva mais tempo a aprender e depois para que a interiorização e automatização da aprendizagem adquira um carácter efectivo.

Ainda outros princípios essenciais de um programa de intervenção eficaz são: instrução sistemática e directa no campo da consciência fonológica; ênfase analítico-sintética (a forma como as letras e grupos de letras representam os sons da linguagem falada); ensino multissensorial (por ex., ler palavras irregulares que têm de ser reconhecidas visualmente), desenvolvimento do vocabulário e de estratégias de compreensão da leitura. Torna-se igualmente necessária prática na aplicação destas competências à leitura e à escrita, treino de fluência e experiências enriquecedoras no campo da linguagem oral, tais como, ouvir, falar acerca de e contar histórias.

Como a leitura e a escrita são actividades multissensoriais, a criança para aprender deve utilizar em “*simultâneo as diferentes vias de acesso ao cérebro, os neurónios estabelecem interligações entre si facilitando a aprendizagem e a memorização*” (Teles, 2005b, p.11). Para que tal aconteça o ensino deve assumir um carácter estruturado e cumulativo. A organização dos conteúdos a aprender deve seguir a sequência do desenvolvimento linguístico e fonológico, ou seja, deve iniciar-se o ensino com os elementos mais fáceis e básicos, progredindo-se gradualmente para os mais difíceis. Todos os conceitos à medida que vão sendo ensinados, devem ser revistos sistematicamente, de forma a manter e a reforçar a sua memorização (Teles, 2004, Teles & Machado, 2005b).

Deve-se recorrer igualmente ao uso do ensino directo e explícito, onde os diferentes conceitos devem ser ensinados à criança de forma directa, explícita e consciente, nunca recorrendo à dedução (Teles & Machado, 2005b).

É importante tentar remediar a fragilidade fonológica da criança e aceder aos seus pontos fortes, sobretudo no respeitante às aptidões cognitivas de nível superior, nomeadamente no campo do pensamento e do raciocínio, através de adaptações. Frequentemente, o interesse é unicamente posto nas fragilidades da criança e deixam-se de parte as suas capacidades e potencialidades. Quaisquer que sejam esses pontos fortes, designadamente a capacidade de raciocínio, de análise, de conceptualização, de mostrar empatia, de visualizar, de imaginar ou de pensar de forma diferente e inovadora, é necessário que sejam identificados e estimulados (Shaywitz, 2005, 2008).

Os professores dos alunos com dislexia devem ter conhecimento de uma grande variedade de processos de ensino adequados para cada área curricular e para cada aluno. Devem ser flexíveis, optimistas e sensíveis aos padrões de aprendizagem individuais, oferecendo programas educativos adequados, métodos de intervenção mais efectivos, delineação mais precisa de estratégias e materiais de ensino diversificados e mais eficazes (Serra et al., 2005).

Uma criança reeducada, consciente da sua autonomia, do seu saber-fazer e da sua capacidade para comunicar na oralidade e na escrita, vai ter necessidade de ser reconhecida perante os colegas e os professores.

A fim de minimizar as dificuldades específicas da criança disléxica é desejável fazer, antes de mais, prova de bom senso pedagógico. Na medida em que se conhecem as dificuldades da criança, não se deve colocá-la perante o insucesso.

1.3.1. O envolvimento dos pais na superação das dificuldades da leitura e da escrita

O sucesso e a aprovação que as crianças experienciam quando tentam comunicar com o adulto, motiva-os no desenvolvimento da fala. O mesmo se passa com a leitura. A maior parte das crianças aborda a leitura com a mesma ansiedade com que aprende a falar. Aquelas que apresentam dificuldades nos primeiros momentos da sua aprendizagem, precisam de todo o tipo de orientação e apoio que lhes vá garantir êxito, e isso tem maior probabilidade de acontecer se houver o envolvimento da família (Hennigh, 2003).

Os pais atentos podem aprender bastante acerca da aprendizagem dos seus filhos a partir do momento em que as crianças começam a frequentar o ensino pré-escolar. Devem ficar atentos e procurar saber como se vai processando as suas aprendizagens ao longo deste estágio de desenvolvimento. Torna-se importante saber se a partir dos três anos de idade as

crianças começam a nomear as letras e os números que encontram em diversos contextos, se se lembram ou não de rimas infantis e se conseguem participar em actividades lúdicas com rimas. Se por volta dos quatro anos, têm dificuldade em obter informações ou instruções a partir de conversas que mantêm ou dos textos que lhe são lidos. Se com cinco anos já são capazes de participar em jogos simples de aliteração como, por exemplo, dizer palavras que comecem por uma determinada letra. Nestas idades e entrando já nos seis anos, os pais podem aproveitar para observar se a criança se comporta com se percebesse que as palavras faladas se podem dividir em partes mais pequenas e que se pode alterar uma pequena parte da palavra, assumindo esta um significado totalmente diferente. Para detectar possíveis dificuldades, é fundamental que os pais estejam conscientes de que as crianças são muito diferentes entre si e que medir os progressos ou retrocessos pode tornar-se uma tarefa difícil (National Research Council, 2008).

Com a entrada da criança no ensino formal, os pais começam a preocupar-se com a aquisição da leitura. São precisamente os distúrbios na aprendizagem da leitura que mais preocupam os pais porque sabem que o sucesso escolar dos seus filhos depende, e muito, da aprendizagem eficiente da leitura (Martins, 2003b).

Os primeiros fracassos na aprendizagem da leitura podem provocar na criança problemas emocionais que a levam a detestar a leitura, a duvidar das suas capacidades e a evitar todas as actividades relacionadas com a linguagem escrita. Os pais, por sua vez, começam a ficar ansiosos e angustiados com estes fracassos manifestados pelos seus filhos.

Neste processo de aprendizagem, é importante reter que o desinteresse pela leitura pode ser evitado, visto que o sucesso e o gosto pela leitura dependem, em grande medida, das primeiras relações que a criança mantém com essa actividade extremamente complexa.

Para que qualquer programa de ensino da leitura seja eficaz, não devemos esquecer que os pais das crianças com dificuldades na leitura devem tornar-se parceiros no progresso educacional dos seus filhos (Reid, 2004).

Nas crianças disléxicas, o apoio dos pais é imprescindível para a recuperação das suas dificuldades escolares porque se torna fundamental que a criança progrida na aprendizagem da leitura e da escrita. O envolvimento parental na escola e o seu papel no ajustamento emocional e académico da criança, é perspectivado como um importante recurso para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança (Hennigh, 2003).

Os resultados de alguns anos de investigação vieram mostrar que um maior envolvimento dos pais na aprendizagem das crianças é um factor essencial para atingir uma

educação de qualidade e um ambiente de aprendizagem seguro e disciplinado para todas as crianças (Gaspar, 1999).

Este envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos, pode prender-se, por um lado, com o facto de eles serem os primeiros educadores e os mais responsáveis por determinarem o que é melhor para a criança. Por outro, podem exercer uma influência significativa no desenvolvimento da criança, já que as suas experiências escolares podem ser fortalecidas quando são alargadas e reforçadas em casa. Este envolvimento nasce de um desejo de estabelecer uma continuidade entre a escola e a casa, sendo a descontinuidade sentida como a maior causa de insucesso escolar de crianças de algumas minorias étnicas e de nível socioeconómico baixo (Gaspar, 1999).

Nas classes desfavorecidas, onde os pais têm um reduzido conhecimento do sistema educativo e das práticas escolares, ainda se assiste a um desinteresse pelo progresso escolar dos filhos. Nestes meios, as crianças não são suficientemente estimuladas, especialmente em termos linguísticos, o que as coloca numa situação de privação e de desigualdade social (Gaspar, 1999).

Uma revisão de estudos, realizada por Costa (2005) sobre as atribuições dos pais, o estilo parental e as conversas com os filhos, mostrou que os alunos com sucesso escolar provêm de meios onde os pais conversam mais com os seus filhos sobre o seu futuro, têm expectativas mais elevadas quanto ao seu sucesso na vida e tendem a considerar a escola como meio de realização pessoal. Deste modo, verifica-se que se envolvem mais na preparação da entrada na escola focalizando a sua atenção nos aspectos motivacionais; ajudam mais os seus filhos nos trabalhos escolares; traduzem mais essa ajuda em atitudes promotoras da sua autonomia e só não prestam mais ajuda por o seu filho a não querer; não vão mais vezes à escola do que os pais dos alunos com insucesso; perguntam mais vezes ao seu filho como decorreu o dia na escola; face aos bons resultados não tendem a exigir melhores resultados, elogiam o desempenho do filho, mostrando a sua satisfação pessoal. Face aos maus resultados tendem a repreender menos os filhos, a analisar em conjunto as razões do insucesso, não exigem melhores resultados sem explicar os meios para os atingir (Costa, 2005).

Embora o ensino da leitura seja da responsabilidade da escola, sabemos que existem situações em que os pais podem estar implicados e pode ser extremamente produtivo se usarem o tempo que têm em casa com os seus filhos para reforçar as actividades que tiveram lugar na escola. Apesar de os pais não deverem tornar-se os professores dos seus filhos, são os adultos que mais directamente os podem ajudar.

No entanto, a forma como os pais podem colaborar de forma directa na recuperação da criança disléxica dependerá da sua disponibilidade, do seu nível de escolaridade, do tipo de relação existente entre pais e filhos, (Ribeiro & Baptista, 2006; Snowling & Stackhouse, 2004) e da sua capacidade para assumirem um novo papel educativo.

Actualmente, depois de sete horas na escola, a criança regressa a casa e é, ao fim destas horas, que a família vai poder estar com ela e prestar-lhe ajuda. A criança já estará cansada, assim como os pais ao fim de um dia de trabalho. Este trabalho de ajuda à criança deve manter-se divertido e não constituir mais uma tarefa a realizar para qualquer um dos envolvidos (Ribeiro & Baptista, 2006).

Cada família deverá, no seu seio, encontrar a pessoa que poderá dar à criança a ajuda mais eficaz, em função da sua disponibilidade e da sua paciência. O principal é que a sessão de trabalho diário se desenvolva o melhor possível (Ribeiro & Baptista, 2006).

A família deve ter conhecimento das estratégias, métodos, dificuldades, experiências e implicações respeitantes ao processo educacional do seu filho, para que com o seu envolvimento possam proporcionar-lhe a ajuda adequada.

Todas as actividades realizadas em casa devem apoiar a instrução realizada na escola e ajudar o aluno a desenvolver todo um conjunto de competências necessárias para ser um leitor proficiente e autónomo.

Os pais podem usar algum do tempo que passam com as suas crianças para reforçar as actividades de leitura que têm lugar na escola. Por exemplo, se à criança estão sendo ensinadas determinadas regras de ortografia então estas podem ser seguidas em casa pelos pais. Em complemento, o papel dos pais é o de desenvolverem o interesse pela leitura, ou através do debate, da leitura para a criança ou da leitura em conjunto (Reid, 2004).

A recapitulação em casa não tem como finalidade fazer novamente o que foi feito na escola, mas estabelecer uma ligação entre a família e o que se passa na escola, permitindo aos pais acompanharem o seu filho na aquisição de novos saberes. Os pais devem tentar seguir a mesma linha de orientação, e nunca ensinar a criança a ler em casa segundo o seu próprio método, diferente do que é usado na escola. Qualquer actividade de leitura feita em casa deve ser coordenada com o que a criança está a aprender na escola.

Muitas vezes os professores têm medo de que os pais tomem o seu lugar, mas como sabemos, os pais desde o início da escolaridade desempenham um papel determinante na educação dos seus filhos. A sua intervenção pode ser essencial para a criança disléxica, não desvalorizando o trabalho dos professores, antes formando com eles uma equipa que trabalha para o mesmo objectivo.

Em casa, a criança pode trabalhar com um adulto, revendo e consolidando o que aprendeu na escola. Toda a ajuda se for pertinente e regular é bem-vinda para a criança. Por vezes, fazer variar o material utilizado pode ajudá-la a progredir. O essencial é encontrar o que dá mais resultado, a pessoa, a técnica ou o material com os quais ela pode aprender.

Enquanto a escola é onde se devem fazer novas aprendizagens, em casa deve fazer-se um trabalho de prática e reforço. Ou seja, a escola ajuda a criança a estabelecer os modelos neurais necessários à leitura e a família em casa pode reforçar e consolidar esses modelos (Shaywitz, 2005, 2008).

Para os pais prestarem ajuda em casa devem começar por entrar em contacto com a escola, falando com o professor da criança para saberem em que está a trabalhar, que estratégia está a usar e o que podem fazer para ajudar. Também devem inteirar-se se a instrução oferecida pela escola é adaptada às necessidades individuais da criança. Torna-se importante que os pais sejam conhecedores do modo como a escola ensina a ler e dos programas que estão sendo utilizados pelo professor. Diferentes programas terão uma ênfase diferente de leitura, portanto isto sublinha a importância dos contactos com a escola a fim de permitir um aconselhamento sobre a melhor forma de reforçar o ensino da leitura em casa. Para além do entendimento sobre os métodos de leitura, é importante a informação acerca do estilo de aprendizagem da criança e uma boa compreensão do que é a dislexia (Reid, 2004).

A criança disléxica pode tornar-se um leitor mais capaz, mas esta transformação requer princípios orientadores básicos. Estas crianças precisam de ser ensinadas com métodos e estratégias especiais adequados às suas necessidades. Há estratégias que podem ajudar a promover o desenvolvimento das competências da criança para a leitura e permitir a superação das dificuldades de aprendizagem da mesma. Diferentes métodos e estratégias funcionam para diferentes indivíduos. Os pais, neste âmbito, devem seguir alguns princípios ou passos para terem uma actuação eficiente (Hennigh, 2003).

Neste processo de ensino-aprendizagem, os pais podem dar o seu contributo, a partir do momento que aprendem a examinar, de maneira crítica e sensível, as dificuldades dos seus filhos. Antes de partir para qualquer processo de instrução ou de ajuda na superação das dificuldades de uma criança há questões que se colocam acerca das aprendizagens. E a única forma de responder a essas questões com segurança é avaliar os tipos de competências que a criança deve possuir. Se se descobre que a criança apresenta algumas fragilidades numa área particular, tais como no respeitante à discriminação auditiva, consciência fonológica, ao conhecimento das correspondências entre as letras e os sons, as actividades sugeridas são concebidas para trabalhar a competência específica em causa (Shaywitz, 2005, 2008).

As crianças começam por praticar exercícios de comparação ou de correspondência de sons em diferentes palavras. Deve começar-se com as actividades que se centram em palavras curtas e só depois de se ter consultado o professor, se introduzirão outras estratégias destinadas a desenvolver competências de discriminação auditiva mais sólidas (Shaywitz, 2005, 2008). O objectivo é levar a criança a começar a pensar acerca de como os sons nestas palavras se comparam uns com os outros. Deve-se pedir à criança que faça corresponder os primeiros sons das palavras e, depois, que faça o mesmo em relação aos sons finais.

Quando a criança não tem dificuldade a fazer a correspondência de sons, está pronta para tarefas mais difíceis de análise e síntese fonética, começando com os sons iniciais, depois os finais e, por fim, os mediais.

Mais tarde, pode igualmente pedir-se à criança que retire um som do princípio ou do fim da palavra. A consciência fonémica, é uma das tarefas mais importantes e, surpreendentemente, mais difíceis para o principiante a leitor.

O objectivo destas actividades é o de direccionar a atenção da criança para os sons das palavras. Enquanto se realizam estes exercícios deve ter-se presente que a criança deve estar envolvida activamente, porque só assim poderá prestar atenção e aprender. Todas as actividades devem ser breves e atractivas e a criança deve demonstrar interesse enquanto as realiza.

Numa primeira fase de ensino da criança, deve ter-se em mente a sua capacidade de leitura. Cada criança é diferente e para a concepção de um programa de leitura eficaz é necessário determinar em que ponto exacto de desenvolvimento se encontra para aprender a ler. Deve ser concebido um programa eficaz tendo em conta as necessidades de desenvolvimento específicas da criança. Nesta perspectiva, pretende-se remediar precocemente e, se possível, identificar a criança em risco e evitar as dificuldades de leitura. Em vez de termos crianças que tentam acompanhar um ritmo que lhes é desconfortável, ou que tentam desacelerar o seu próprio ritmo, a instrução deve adequar-se a elas (Shaywitz, 2005, 2008).

Os pais devem começar o programa de ensino da leitura por ajudar a criança a segmentar palavras. Há boas razões para começar pelas sílabas, pois elas são as unidades fonéticas acima dos sons e são relativamente fáceis para a criança identificar e manipular. Uma das actividades que ajuda na segmentação consiste em contar o número de sílabas de uma palavra. Pode pedir-se à criança que bata o número de palmas correspondente aos sons que ouve. Deve começar-se por palavras dissilábicas para depois evoluir para palavras mais longas. As palavras são permeáveis à divisão e facilmente são decompostas. Pelo contrário,

ter a noção de que as palavras faladas podem ser decompostas em fonemas, é difícil para a maior parte das crianças, particularmente difícil para as crianças com dislexia (Shaywitz, 2005, 2008).

Por esse motivo, torna-se importante pedir à criança que olhe o movimento dos lábios dos pais quando articulam os fonemas de algumas palavras. Um outro aspecto a não descurar é o de pedirem que imitem os sons da fala. O facto de repetirem acaba por levá-los, assim, à consciência dos fonemas.

Uma recomendável iniciativa para a família é começar pela articulação correcta dos sons da fala (os fonemas) e a escrita alfabética (os grafemas ou as letras). Os pais devem estar atentos quanto à articulação desses fonemas. É imprescindível que a família acompanhe de perto o trabalho da criança, pois a sua presença constitui uma prova de estima e encorajamento, que permitirão novos progressos na aprendizagem.

Cada criança terá preferências e estilos de aprendizagem particulares, ou seja, apresenta uma forma específica para aprender, pelo que pode recorrer a resumos, a esquemas, a modelos de leitura, ou outros. Portanto, os pais devem ter conhecimento da importância desses estilos de aprendizagem para ajudarem a criança a aprender. O facto de as crianças estarem informadas e serem capazes de usar os seus próprios estilos de aprendizagem pode levá-las a serem melhores aprendizes. Isto é crucial para crianças com dislexia, visto que, para atingirem uma descodificação automática, elas precisam de aprender mais, e isto é uma actividade que pode ser realizada em casa com os pais. Ao ensinar-se a criança a seguir determinados procedimentos, está a estimular-se a sua independência como leitora e a desenvolver a sua confiança.

Como pais informados, conhecendo as personalidades e os interesses dos seus filhos, vão saber o que lhes interessa e assim vão entender como eles aprendem a ler, podendo ter um activo papel no apoio que lhes prestam para se tornarem leitores fluentes.

A leitura deve ser para a criança uma actividade interessante e divertida, não deve representar um castigo. É importante que a criança atribua um sentido às palavras lidas e por isso, a criança deve aprender a reconhecer as palavras e não a lê-las de cor. A aprendizagem da leitura deverá realizar-se em casa de forma perfeitamente natural (Shaywitz, 2005, 2008).

Para uma criança que apresente algumas dificuldades na leitura, é útil que frequentemente lhe leiam um pouco e, depois, a façam reler em voz alta o mesmo material cuja leitura se acabou de modelar para ela. Isto é uma garantia para a criança que consegue ler o livro e que estarão com ela para lhe oferecer apoio, caso ela se depare com alguma dificuldade na leitura de alguma palavra mais difícil.

A criança precisa de praticar a leitura das palavras, tanto isoladas como inseridas em frases simples e em livros acessíveis. Para que a criança desenvolva precisão, necessita de praticar, junto dos outros, a leitura tanto silenciosa como, especialmente, a leitura em voz alta. Ouvir a criança a ler em voz alta é, frequentemente, a actividade mais significativa que pode levar a cabo este processo de aprendizagem. Devem reservar tempo para a criança para que ela o possa fazer todos os dias ou, pelo menos, três a quatro vezes por semana. A consistência torna-se neste processo mais importante do que a quantidade de tempo dedicada a cada sessão de prática da leitura.

Sempre que a criança se atrapalha numa palavra específica, deve ser corrigida, pelos pais, para criar representações mais precisas das palavras. Ler em voz alta torna possível o retorno da actividade, a leitura silenciosa já não o permite. O componente do retorno é essencial porque permite que a criança modifique a forma como está a ler uma palavra específica, corrigindo ao mesmo tempo, o modelo neural dessa palavra, de forma a este reflectir cada vez mais a maneira exacta de ler e escrever. Só lendo e relendo em voz alta, recebendo o respectivo retorno e correcções é que se notam os verdadeiros ganhos da leitura (Shaywitz, 2005, 2008).

Procurar reservar, todos os dias, um curto período de tempo para a leitura, para observar imagens e comentá-las para não deixar a criança desencorajar-se frente à leitura, torna-se importante. Pode ler-se o início de uma frase e deixar a criança ler o fim. Ou ainda, ler um parágrafo, convidando-a de seguida a ler. Se tiver dificuldades, devemos concentrar-nos em trabalhar só uma ou duas frases. Devemos dar-lhe tempo para se corrigir, caso se engane, encorajá-la a falar do que leu e a contar histórias lidas.

Torna-se efectivamente necessário que em casa, se leia todos os dias para a criança qualquer coisa que realmente se insira nas suas áreas de interesse. Deve ler-se por prazer, em voz alta e com entusiasmo e partilhar esse prazer. É importante fazer deste momento uma ocasião especial. Podem escolher-se textos de maneira a ajudar a criança por meio de repetição cumulativa ou rimas. As ilustrações a usar também precisam de ser atractivas, podendo acrescentar *nuances* aos textos explorados e estimular a criança a folhear o livro (Snowling & Stackhouse, 2004).

A prática é a chave para a criança se tornar num leitor proficiente. Se não praticar, a criança pode ver uma palavra e deixar que ela desapareça para sempre da sua memória. Portanto, graças à prática, as conexões neurais que se estabelecem para uma palavra são reforçadas, de forma que ela fique guardada e pronta para ser utilizada quando for preciso.

Escrever a palavra e aprender a soletrá-la também pode contribuir para estabelecer representações precisas das palavras no respectivo circuito neural (Shaywitz, 2005, 2008).

Para aprender a ler, é preciso trabalhar ao mesmo tempo o código e o sentido do texto. A criança deve compreender que a sua tarefa de leitor consiste em fazer a síntese destas duas formas de abordar a escrita. Deste modo estaremos a favorecer a compreensão da criança. Muitas vezes quando se trabalha com crianças com dislexia, a ênfase é dada às competências de descodificação e não ao significado do que lêem (Clark, 1988, cit. in Hennigh, 2003). Portanto, torna-se igualmente importante que seja trabalhada a compreensão da linguagem escrita por parte dos pais.

Assim como os pais podem ter um efeito positivo sobre a fluência da leitura, podem igualmente ter um mesmo efeito sobre a compreensão da leitura. Neste âmbito, uma técnica que se pode utilizar com a criança é pedir-lhe para ler uma frase em silêncio, depois mostrar-lhe onde começa e onde termina e perguntar-lhe quais as palavras que não consegue ler. De seguida, devemos convidá-la a contar o que compreendeu e, finalmente, a ler a frase em voz alta. Ao fazer este tipo de actividade, a criança toma consciência que ler não é só descodificar um conjunto de sílabas ou palavras, mas compreender uma pequena história.

Os pais devem procurar maneiras de relacionar o que está a acontecer nas páginas do livro com o que é familiar e significativo para a criança. Podem realizar-se actividades de compreensão da leitura com a criança antes de abrir o livro, durante a leitura e no final da leitura do texto ou livro. Isto mostra-nos que não há uma única forma de desenvolver as competências de compreensão da leitura da criança. Tem de se decidir qual destas actividades melhor se adaptam ao adulto e à criança e quais podem trazer maiores dividendos para esta última (Shaywitz, 2005, 2008).

Em todo o caso, depois de a criança ter lido um texto pode pedir-se-lhe para reler o título e explicá-lo; solicitar-lhe que observe as figuras e as interprete; que reveja o vocabulário novo; que leia as perguntas, se as houver, ou que faça perguntas para testar a sua compreensão; ou pedir-lhe para fazer um desenho a respeito do que foi lido (Hennigh, 2003).

Para que a criança repare em cada palavra, ou em cada segmento da palavra, que se diz, deve falar-se lentamente e de forma clara, articulando cada som com muito cuidado.

Rimas e aliterações engraçadas e absurdas frequentemente são o que funciona melhor para atrair a atenção da criança. Pode-se de igual modo inventar temas, canções, rimas, histórias, para destacar um dado som. O uso de objectos concretos para representar os sons que constituem palavras também é um dos processos que ajuda a criança a indicar o número de sons que ouve numa palavra. Neste âmbito, surge-nos referências a uma teorização de

estádios de desenvolvimento, que corresponderiam a diferentes níveis de dificuldades, por onde passaria a criança (Adams, 1990, cit. in Albuquerque, 2003): 1) sensibilidade aos sons das palavras que corresponderia ao conhecimento de rimas e lengalengas infantis; 2) consciência da rima e da aliteração ou capacidade de detectar ou isolar os sons iniciais ou finais das palavras; 3) combinação, síntese ou reconstrução silábica e fonémica; 4) segmentação fonémica ou subdivisão das palavras nos seus componentes sonoros mínimos; 5) manipulação fonémica que requer da criança que a criança tenha consciência dos fonemas, mas também que seja capaz de os manipular, eliminando, adicionando, substituindo ou invertendo a posição dos sons nas palavras, sendo assim capaz de criar novas palavras.

Também se torna importante para a criança ter um conjunto de letras para a ajudar a soletrar, a escrever, a desenvolver a consciência da palavra impressa e a reconhecer as letras. Os pais podem soletrar palavras e seguidamente pedir à criança que as tente escrever. Para ajudar a criança a aprender o nome das letras, pode usar-se letras grandes, de plástico ou de madeira, fazendo a criança escrever as letras na areia, na lousa e no ar.

Apesar de ser necessário ter a consciência dos sons e das letras para aprender a ler, as crianças precisam de praticar com a leitura de histórias. Assim sendo, necessitam de aplicar as competências recentemente adquiridas à leitura em voz alta e à descodificação de palavras familiares e menos familiares, à leitura de palavras em frases e em livros e à compreensão do significado da palavra e da frase.

Para a criança aprender algumas palavras, pode recorrer-se à soletração para ajudar a criança a retê-la mais facilmente.

Um outro aspecto a considerar é o papel essencial da fluência na leitura proficiente e que tantas vezes é descurado. Ler com precisão pode ser ensinado e a fluência é visível na forma como o leitor proficiente lê em voz alta. A fluência estabelece a ponte entre a descodificação e a compreensão, reportando-se, quando desenvolvida, à precisão e à velocidade, sendo a descodificação realizada sem esforço e a atenção consagrada à compreensão (Wolf, 2003). As crianças adquirem fluência através de repetidas exposições a uma palavra, se começarem por ler a palavra correctamente. No fundo a fluência reflecte as palavras que a criança leu e dominou por completo. A capacidade de ler palavras com precisão coloca a criança no limiar da leitura proficiente. É aqui que os pais podem ter um papel fundamental no sentido de ajudarem a criança que iniciou a leitura a transformar-se num leitor proficiente.

A aprendizagem de novas palavras também é potenciada pela repetição e pelo reforço. As palavras conceptualmente difíceis devem ser repetidas, apresentadas e debatidas. A criança

não assimila e usa uma palavra depois de a encontrar pela primeira vez, nem sequer ao fim de duas ou três vezes. São necessários repetidos encontros.

Quanto mais exposta a criança está a um leque de experiências significativas, e quanto mais lê, maior é a sua rede de vocabulário e de conhecimentos. O importante é expor a criança a muitos tipos diferentes de experiências, falar com ela acerca dessas experiências e das palavras que surgem, de forma aberta e descontraída, para que a criança seja incentivada a usar novas palavras tão frequentemente quanto possível (Shaywitz, 2005, 2008).

A aquisição do vocabulário é um outro aspecto onde os pais podem desempenhar um papel preponderante. Os pais precisam de ser selectivos relativamente às palavras que esperam que a criança aprenda. O critério essencial para a selecção é a contribuição das palavras para alargar os horizontes mentais da criança e a respectiva frequência. Portanto trata-se de a criança integrar e usar palavras que pode encontrar e que, normalmente, não aprenderia sozinha. As palavras devem, por isso, ser relevantes e úteis para a criança. Neste âmbito, o adulto pode aproveitar para ler um livro seleccionado à criança e escolher palavras específicas para o ensino intensivo do vocabulário. Aqui a criança também pode aproveitar para sugerir palavras que lhe causam problemas. Uma palavra seleccionada para ser ensinada deve estar associada ao conceito central de uma história ou de um tema que está a ser aprendido.

As crianças com dislexia podem levar o dobro do tempo a realizar uma actividade, portanto, não devemos, em casa, colocar demasiada pressão sobre as crianças. A casa funciona como refúgio para muitas crianças, por isso é importante que neste local não experienciem uma pressão adicional. O ambiente em que a criança realiza os trabalhos da escola deve ser agradável. Falar nos trabalhos de casa com a criança, quando ela os tiver acabado, assim como falar dos comentários feitos pelo professor ao ver o trabalho pode ser igualmente bastante positivo para a aprendizagem da criança (Reid, 2004).

Os pais devem considerar o que deverá ser um ritmo adequado de trabalho e assegurar-se de que o seu filho não despende mais do que o necessário para os realizar; devem igualmente acordar com a escola sobre o tempo máximo que deve ser gasto com a realização do trabalho de casa; discutir com o seu filho o trabalho de casa antes de ele o iniciar; orientar sobre o que deve ser feito e sobre o material necessário para a execução das tarefas; proporcionar explicações desde que estas caminhem no mesmo sentido da matéria leccionada na escola e assegurarem-se de que a criança vê a aprendizagem como um prazer (Reid, 2004).

Há necessidade de respeitar alguns princípios para a escolha de materiais de leitura. As crianças necessitam de ser expostas a livros acessíveis e divertidos de ler. Com estes livros a criança sente-se em território familiar, e as competências de leitura já desenvolvidas.

Mesmo para o leitor mais relutante, é possível encontrar livros interessantes para a criança ler em voz alta com o adulto. O objectivo é praticar a leitura em voz alta e não ensinar literatura. Uma criança que evita a leitura encontra-se entre aquelas que muito necessitam de praticar e de serem orientadas, sendo especialmente benéfico ler em voz alta com o adulto. Estas crianças evitam ler como resultado de nunca terem tido oportunidade de praticar a leitura ou de não terem recebido retorno útil, nem correcções que melhorariam a respectiva leitura.

Uma das características que as crianças disléxicas evidenciam está relacionada com a organização, abordando a tarefa de aprender, geralmente, de uma forma ineficiente e desorganizada. Não analisam os problemas nem os abordam de forma sistemática; não têm consciência de que existem técnicas que podem ser usadas para melhorar a memória; não sabem fazer anotações, nem esquemas. Quando o professor lhes apresenta uma actividade mais complexa, as crianças disléxicas sentem-se perdidas quanto à maneira de iniciar o trabalho. A desorganização que certos disléxicos experimentam pode provocar sensações de confusão e frustração (Frank & Livingston, 2004; Reid, 2004; Ribeiro & Baptista, 2006).

A família de uma criança disléxica tem de ser muito paciente, face às dificuldades descritas, bem como às relativas ao lembrar-se das suas coisas, inclusive de pedidos ou ordens que lhes tenham sido dadas. É necessário ser claro e verificar se o que lhes foi dito foi entendido. É necessário algum apoio e orientação para ajudar a criança a organizar-se. Não devem compará-la nunca com outras crianças da mesma idade, pois leva a criança a reforçar o seu conceito de incapacidade (Reid, 2004).

Há actividades que ocupam pouco tempo da vida dos pais e que podem fazer uma grande diferença na vida de um filho com dislexia. Os alunos com dificuldades específicas de aprendizagem podem, não usar estratégias de aprendizagem, pelo que necessitam de aprender especificamente como e quando utilizá-las. Neste âmbito, os pais têm um papel preponderante no ensino de técnicas de estudo e de organização, para que a criança tenha o seu processo de aprendizagem facilitado. Antes de tudo é importante que se estabeleça uma rotina. As crianças disléxicas necessitam de estruturação e de organização nas suas vidas. Os pais devem usar instruções breves e claras (Hennigh, 2003; Ribeiro & Baptista, 2006).

Para ajudar a criança na organização das tarefas, deve dividir-se trabalhos longos em partes menores; determinar um tempo para fazer os deveres da escola; ter um lugar específico

para fazer as lições de casa e outras actividades; acostamá-la a usar a agenda e calendários visíveis para tarefas que deverão ser feitas, assim como, fazer uma planificação diária para as tarefas (Hennigh, 2003).

Para a superação de algumas dificuldades, a definição de metas em qualquer tarefa é fundamental, por isso, torna-se importante falar com a criança enquanto ela executa as tarefas com o intuito de se certificarem se entendeu o que foi pedido.

A autonomia da criança face aos trabalhos de casa é imprescindível, ela tem de aprender a organizar-se à sua maneira, com as suas próprias regras. Contudo, pode orientar-se a criança na elaboração de um horário muito simples, que indique quando é que a criança tem de fazer os trabalhos de casa. Pode-se ajudá-la a corrigir os seus trabalhos de casa ou a fazer revisões é bem gasto.

Deve encorajar-se a criança a pedir ajuda e incentivá-la a falar positivamente consigo mesma. Torna-se importante demonstrar interesse por aquilo que se passou na escola, permitindo-lhe fazer um pequeno apanhado do que aprendeu.

As crianças devem ser igualmente ensinadas a recorrer aos sentidos como forma de memorizar melhor as matérias escolares. Uma podem usar mais a memória visual para se lembrarem melhor da configuração das letras e das palavras. Outros utilizam mais a audição, reproduzindo várias vezes o que lhe foi dito. Outras ainda poderão servir-se de associações, relacionando o que está de momento a aprender com aquilo que já conhece.

Na leitura, é útil permitir que a criança use uma régua ou marcador, para colocar sob cada linha que está a ler para não se perder no texto (Hennigh, 2003).

É útil não esquecer que existe uma lógica subjacente a todo este tipo de actividades. Elas devem reforçar o que é trabalhado na sala de aula. Deve verificar-se sempre com o respectivo professor o que está a ser estudado, para haver um trabalho em sintonia de forma a ajudar a desenvolver as competências de leitura da criança (Shaywitz, 2005, 2008).

1.3.2. Outras formas de promoção da aprendizagem da leitura e da escrita

Iremos apontar formas de promoção da aprendizagem da leitura e da escrita não referidas precedentemente e que se destinam a todos os pais, e não especificamente aos de uma criança disléxica; não obstante, a distinção não é absoluta, já que uma determinada forma de actuação dos pais de uma criança disléxica pode também ser benéfica para outras crianças e vice-versa.

Uma vez que a leitura e a escrita são actividades tão complexas, mas imprescindíveis para a aquisição de outras habilidades escolares e para completar os saberes acumulados, as

crianças necessitam de um apoio que lhes proporcione apoio e oportunidades variadas de aprendizagem no que diz respeito a todas as etapas que terão de percorrer durante o desenvolvimento das suas capacidades de literacia (Martins, 2003b; National Research Council, 2008).

O gosto pela leitura pode adquirir-se desde a primeira infância quando os pais, primeiros educadores dos seus filhos, criam um meio favorável a esta aprendizagem (Cruz, 2007). O respeito pelo livro, o interesse pelas histórias, o gosto de ler, são comportamentos que se acentuam quando a criança tem um ambiente favorável a esta aprendizagem.

As crianças com atitudes favoráveis em relação à leitura são as que provêm de casas onde consideram a leitura como uma expressão da própria vida, como um bem. *“As competências para ler não surgem como um resultado automático do crescimento da criança. As oportunidades de estimulação e facilitação que os contextos socioeducativos proporcionam, capacitarão diferentemente a criança para as diversas aprendizagens.”* (Almeida & Vaz, 2005, p. 31). No caso de muitas famílias, é provável que os pais, também eles, tenham poucas capacidades de leitura e não muita experiência com livros. Podem não saber como conhecer bons livros ou como levar as crianças a interessarem-se pela leitura. E, por último, podem não saber que a leitura diária é importante para as crianças desde os primeiros meses de vida (National Research Council, 2008).

O nível de alfabetização dos pais e a disponibilidade de ler materiais são as características primárias do ambiente familiar relacionadas com o desenvolvimento da alfabetização de uma criança. A ausência de experiências precoces de alfabetização cedo coloca as crianças em desvantagem em aprender a ler, especialmente a ler com compreensão (Rashid, Morris & Sevcik, 2005).

Uma das áreas em que tem sido mais investigado o papel dos pais como educadores dos seus filhos, e o seu envolvimento, em casa, em actividades educativas complementares às do ensino pré-escolar ou escolar, é precisamente a aprendizagem da leitura.

A ênfase que a nossa sociedade coloca na literacia não nos faz surpreender que o envolvimento dos pais na leitura tenha sido e continue a ser usado como um meio de estimular o progresso da criança (Gaspar, 1999).

Muitos pais interrogam-se a partir de que idade é que uma criança está pronta para aprender a ler. Para as crianças que têm um desenvolvimento cognitivo e linguístico normal, podem fazê-lo muito antes da entrada na escola do primeiro ciclo.

Com efeito, hoje, sabe-se que crescer e tornar-se um bom leitor depende principalmente do conhecimento que a criança tem sobre a linguagem oral e escrita. Portanto, uma

experiência vasta e variada em relação às últimas, sobretudo durante a primeira infância, tem uma grande influência sobre o futuro sucesso da criança no que respeita à leitura (National Research Council, 2008).

Os pais deverão, assim, providenciar o tempo, os materiais e os recursos necessários com vista a disponibilizar um apoio diário à leitura independente de textos seleccionados com base nos interesses particulares da criança e com conteúdos motivadores, com o objectivo de consolidar a sua capacidade de ler sozinha. Deverão igualmente dar apoio à leitura ou releitura diária assistida ou apoiada de textos com uma estrutura vocabular, linguística, retórica ou conceptual ligeiramente mais complexa com o objectivo de promover o desenvolvimento das capacidades da criança. As crianças que frequentam o primeiro ano de escolaridade necessitam de bastantes oportunidades para ler, diariamente, textos significativos e envolventes, quer seja em voz alta para os outros, quer seja em voz baixa (National Research Council, 2008).

Promover a literacia no contexto familiar não significa ter de criar um cenário académico e ensinar as crianças de um modo formal. Os pais podem aproveitar as oportunidades que surgem no dia-a-dia para ajudar as crianças a desenvolverem as suas capacidades de linguagem e os seus níveis de literacia. Falar com as crianças desde tenra idade, partilhar a elaboração e uso de listas de compras, cantar, contar histórias, tudo isto, ajuda as crianças a adquirirem capacidades de literacia. Um aspecto importante a ter em consideração é a atitude positiva em relação à aprendizagem (National Research Council, 2008).

Os pais podem contribuir directa e indirectamente para as aptidões de literacia das crianças. Indirectamente podem permitir o acesso da criança a materiais de escrita e leitura, tais como dicionários com desenhos e livros com o alfabeto e dar como exemplo os seus próprios hábitos de leitura. Directamente podem ler aos filhos, pedindo à criança que identifique objectos no livro de imagens, que descreva livros de imagens, esperando que a criança responda e permitindo-lhe que segure e manipule o livro (Gaspar, 1999).

Os pais podem, igualmente, permitir que os seus filhos os vejam a ler habitualmente e com propósitos definidos, informando-se de notícias, consultando dicionários, seguindo os passos de uma receita; ir com eles a locais onde se possa folhear ou comprar livros; ter à disposição da criança materiais variados de leitura, com formatos e conteúdos diferentes; consultar livros, dicionários, enciclopédias, ou outro material, quando as crianças formulem questões; comentar as leituras, em especial as notícias jornalísticas, um livro, artigo; partilhar com as crianças jogos linguísticos, como trava-línguas, adivinhas, rimas,

poemas, mostrando que estão em determinado livro; dramatizar contos ou lendas por meio da mímica, teatro de fantoches e dramatizações; ler para as crianças os contos ou narrações que as impressionavam quando pequenas; comprar-lhes livros com conteúdos que interessem e fazer a assinatura de revistas de interesse; valorizar as pessoas que gostam de ler; ler para as próprias crianças e outras pessoas na presença delas. Estas contribuições dos pais para as experiências iniciais de literacia não devem ocorrer como acontecimentos de literacia isolados ou formais, mas como fazendo parte da rotina diária (Alliende & Condemarín, 2005; Gaspar, 1999).

Para a leitura são necessárias obras de literatura, na verdade pode ser qualquer material que vá ao encontro dos interesses da criança. Jornais e revistas também podem ser úteis como fontes de material de leitura. O ponto principal é que a prática é essencial, e é através da prática que a leitura pode tornar-se parte da rotina da criança. Até a utilização de jogos pode ser uma excelente forma de reforçar a leitura. Por exemplo, os jogos de tabuleiro ou outros podem ajudar a criança a tornar-se mais familiarizada com as palavras e com a leitura em geral (Reid, 2004).

A aprendizagem da leitura, como vimos, é uma actividade diária que pode decorrer em casa, na rua ou em qualquer lado e em qualquer circunstância. Quando estiverem num supermercado podem mostrar à criança os diversos artigos que se colocam no carrinho e pedir-lhes que os identifique. Se a criança ao olhar para uma caixa pronunciar o nome do que ela contém, os pais podem mostrar-lhe a palavra impressa na caixa. Estas actividades muito simples desenvolvem a consciência da palavra escrita e a criança sente que é capaz de ler (Hennigh, 2003).

O envolvimento dos pais na leitura das crianças pode ser visto como um veículo para a realização de um conjunto de objectivos. Entre esses contam-se: as aquisições de aptidões de leitura, desde as iniciais até às mais complexas; familiaridade com e prazer em ler para obter informações e atribuir significado; desenvolvimento de aptidões de aprendizagem e aplicação de estratégias e questionamento em casa e na escola e preparação para a competência na idade adulta nessas áreas (Gaspar, 1999). Com efeito, e segundo Neves e Martins (2000), existe uma relação entre a leitura de histórias feita pelos pais nos primeiros anos de infância, e a capacidade para aprender a ler bem e de ser bom leitor na juventude e na idade adulta.

Se queremos que as crianças leiam, estas devem ter acesso aos livros. Mas os livros só por si não são suficientes. Também precisam de ter um adulto que se preocupe e leia e converse com elas, de preferência todos os dias (National Research Council, 2008).

Deve-se ter à disposição livros interessantes e incentivar a criança a manuseá-los com frequência, a ler todo o tipo de textos, quanto mais agradáveis forem, melhor. É igualmente importante que quando a criança esteja a ler não se demonstre que se está ansioso ou impaciente com as suas competências. Não a devemos ouvir na tentativa de procurar erros. Seguidamente, pode proporcionar-se conversas/debates acerca dos assuntos que se leram (Shaywitz, 2008).

Devemos compreender que brincar com a linguagem é muito útil para a aquisição de competências literárias. E mais importante do que o reconhecimento das palavras é a tomada de consciência, pela criança, de que a escrita tem uma função social. As crianças devem entender a utilidade da palavra escrita e estabelecer relações entre o que ouvem, o que lêem e o que escrevem (Marques, 1986).

É igualmente importante falar às crianças, fazê-las falar, colocá-las em situações de procura de conhecimentos, de tratamento de informação, de resolução de problemas, de avaliação crítica de acções e julgamentos, e sobretudo ler-lhes bastante (Morais, 1997).

Uma das melhores coisas que os pais das crianças podem fazer consiste em ler-lhes histórias em voz alta. Os pais devem seleccionar histórias que sejam do interesse das crianças. Quando lêem histórias em voz alta aos seus filhos, estão a transmitir uma experiência de leitura, assim como a modelar hábitos de leitura positivos (Hennigh, 2003).

Para além de desenvolver o reportório linguístico da criança, ouvir histórias tem muitos efeitos positivos sobre a leitura. Em casa, pode potenciar-se estes efeitos positivos, sentando a criança ao seu lado enquanto lê e observando-a enquanto aponta para cada palavra que lê (Shaywitz, 2008).

Contar histórias aos filhos na hora de dormir é uma actividade eficaz que pode ser realizada em pouco tempo e pode trazer um conjunto de interacções significativas que podem promover o gosto pela leitura, assim como o favorecimento de uma relação de cumplicidade. Devem ser postas questões à criança antes, durante e no final da história, para que esta seja compreendida. A interacção deve estabelecer-se de modo informal e deve ser agradável (Hennigh, 2003).

As crianças que se encontram a frequentar o ensino pré-escolar adoram inventar histórias e ditá-las aos pais. Magicamente, as palavras são transcritas para o papel pelas mãos do adulto. Quando a criança dita a sua pequena história e observa o adulto, enquanto ele aponta as palavras e as lê, está a aprender a associar letras, sons, e significados. A criança está a construir os circuitos neurais integrados necessários para a leitura, ao mesmo tempo que desenvolve a sua imaginação (Shaywitz, 2005, 2008). No mesmo sentido, a escrever um

diário ou através da escrita ou de desenhos ilustrativos do que fez e sentiu no dia-a-dia, a criança está a aprender a registar os seus pensamentos em papel. Os pais devem proporcionar momentos específicos para que a criança possa fazer os seus registos no diário. Esta actividade não pode ser vista como uma tarefa, mas antes como um prazer (Hennigh, 2003).

As crianças necessitam de actividades de que gostem, em que possam ter sucesso e que estejam ao alcance das suas competências. Mesmo quando ainda não sabem descodificar, as crianças podem aprender muito só a tentarem escrever. Mesmo quando ainda não sabem ler, podem aprender muito desde que tenham alguém que leia para elas (National Research Council, 2008).

Qualquer pai ou mãe que se disponha a ensinar, mesmo não sendo um pedagogo ou linguista de formação, poderá com esse procedimento, ajudar na formação leitora dos seus filhos. De acordo com Marques (1986, p. 50): *“O papel dos pais e dos educadores deve ser o de encorajar a escrita assim que a criança manifeste apetência pelo estabelecimento de relações entre os grafemas e os fonemas, transmitindo-lhe a ideia de que está a fazer coisas válidas e interessantes, independentemente das suas produções estarem ou não de acordo com as normas convencionais da gramática”*. Quando a criança começa a formar palavras, está a iniciar um processo sem retorno, onde a descoberta da escrita se pode fazer em todas as circunstâncias e lugares.

A autoconfiança é talvez o elemento mais importante para garantir que uma criança está pronta para aprender a ler. É fundamental garantir que cada criança atinja um qualquer grau de sucesso no que faz, que é alvo de comentários positivos e que é incentivada. Todos estes factores vão mantê-la motivada para a leitura. Sem motivação e a noção de que pode vencer, a criança terá poucas razões para continuar (Shaywitz, 2005, 2008).

Durante a sua iniciação à leitura, deve ser dada às crianças a oportunidade de lerem sozinhas, todos os dias, e de escolherem alguns dos textos. Estes materiais devem ser de elevada qualidade e ter um nível de dificuldade adequado à criança em questão. Leituras repetidas de textos acessíveis ajudam a criança a praticar e a assimilar o que aprendeu. Os livros de dificuldade acrescida dão-lhes a oportunidade de passarem e, por vezes, de saltarem para outro nível. Os textos que apelam aos seus interesses pessoais ajudam-na a solidificarem o seu amor pela leitura (National Research Council, 2008).

Como adultos, podemos partilhar com a criança interesses a nível da leitura. Ao lerem livros acerca do mesmo tema, ambos estão em condições de partilharem o que aprenderam. Deve-se mostrar satisfação com os progressos feitos pela criança ao nível da leitura e elogiá-

la de forma específica e verdadeira. Mas deve-se assinalar e elogiar todo o tipo de êxitos e não só os académicos (Hennigh, 2003; Ribeiro & Baptista, 2006).

1.4. Comunicação entre os pais e a escola

A escola é, no âmbito das instituições sociais, a escolhida pela sociedade para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Esta assume um papel preponderante no desenvolvimento das competências linguísticas e metalinguísticas da criança cumprindo assim o seu papel de desenvolver a capacidade de ler para aprender, de escrever para aprender, de aprender a aprender: *“É na escola, com bons professores, que as crianças aprenderão que informações da metalinguagem da língua materna lhes darão as competências e habilidades requeridas para a leitura e para a sociedade do conhecimento, dentro e fora da escola”*(Martins, 2003a, p.10).

Mas muitas vezes a escola não responde, eficazmente, ao desafio de trabalhar com as necessidades educacionais das crianças especiais, especialmente as relacionadas com as dificuldades da linguagem escrita, como a dislexia. Nem sempre tem as respostas correctas, as informações e os recursos necessários para lidar com esta problemática, tal como, aliás e de acordo com a nossa experiência, acontece no plano nacional (Reid, 2004).

A escola é o local onde provavelmente a dislexia da criança terá maior impacto. A criança terá que enfrentar a dislexia quando lê, escreve, realiza trabalhos e interage com os colegas e os professores, a um ritmo diário e contínuo.

O facto de a dislexia dever ser entendida numa óptica pluridisciplinar, implica que pais, educadores, professores, e outros, necessitam de unir e orientar as suas forças e trabalho para a prevenção e reeducação das dificuldades na leitura (Cruz, 2007).

A família assumida como instituição de suporte base da criança e quem mais directamente exerce influência sobre ela, deve colaborar com a escola no sentido de se certificar de que a criança tem a oportunidade de ultrapassar as várias fases de desenvolvimento e de viver a alegria da sua realização (Frank & Livingston, 2002).

Um diagnóstico é importante na medida em que pode explicar a razão das dificuldades que a criança está a sentir na escola e sugerir um caminho conjunto para ela e para os pais. A descrição das características do perfil da criança que podem emergir de uma avaliação, devem ser levadas em linha de conta pela escola que deverá imediatamente actuar sobre elas. Simultaneamente, o diagnóstico da dislexia irá levar à constatação de que as crianças

requerem uma atenção específica, mais do que aquela que normalmente é oferecida pela escola (Reid, 2004).

Num contexto em que a família é o elemento-chave na vida e desenvolvimento da criança, a escola deverá considerá-la nas decisões mais importantes respeitantes à criança. Sendo os pais, as pessoas que melhor conhecem os seus filhos, seria impensável que eles não fossem envolvidos nas intervenções educacionais propostas para os mesmos.

Há razões explícitas para envolver os pais no processo educativo visto que esse envolvimento pode trazer ganhos significativos para ambas as partes. A experiência de conseguir ajudar os filhos pode ser uma forma de aumentar os sentimentos de competência e eficácia pessoal de alguns pais, assim como dos filhos. Também quando pais e professores trabalham em conjunto num programa consistente concebido para ajudar a criança a aprender, o aluno será mais bem sucedido (Hennigh, 2003). Como refere Martins (2003a, p. 10): *“A educação linguística, do escrever para aprender, do ler para aprender, é dever repartido e compartilhado por familiares e instituições educacionais e uma co-responsabilidade social dos que operam com os saberes sistemáticos, que se voltam para o desenvolvimento humano, para a qualificação para o trabalho e para o exercício da cidadania.*

A participação dos pais no espaço escolar pode ser indicador de um investimento adicional dos pais em relação à educação dos filhos e traz por isso, um impacto positivo na auto-estima das crianças. As crianças podem perceber, que se apesar de todo o tipo de constrangimentos, os pais vão à escola, é porque elas são importantes para os pais. O facto de os pais irem à escola dos seus filhos pode ser uma manifestação de práticas educativas e estilos parentais marcados por uma maior proximidade afectiva e envolvimento por parte dos pais (Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2008).

Os professores afirmam que o contacto próximo com os pais proporciona-lhes uma percepção clara dos problemas das crianças, assim como aumenta as expectativas e as percepções que os professores têm dos pais como parceiros. Evidentemente que a melhoria na auto-estima das crianças, dos pais e dos professores e o envolvimento de um forte relacionamento triangular entre pais, a criança e a escola, traz bastantes dividendos para todos. Mas se a cooperação pais /escola estiver ausente, a criança sentirá isso, e pode sentir que ela é o problema. De acordo com esta perspectiva, a motivação da criança para aprender melhora como resultado de vínculos mais próximos entre a casa e a escola (Snowling & Stackhouse, 2004; Reid, 2004).

Ao considerarmos as expectativas dos pais e dos professores relativamente à criança, é crucial o papel dos pais, dado que são eles quem melhor conhecem a criança, possuindo,

assim, uma informação valiosa a que os professores deverão atender aquando da planificação educacional. Os pais poderão, muitas vezes, sugerir as aptidões que deverão ser desenvolvidas na criança, de acordo com os seus valores e as suas preferências. Para que os pais cooperem em qualquer programa de intervenção, é necessário que os professores não sobrestimem ou subestimem a sua disposição em participar (Correia & Serrano, 1997, 1998, 2008; Snowling & Stackhouse, 2004).

A escola pode, igualmente, recorrer aos pais como avaliadores e fonte de informação. Eles podem pronunciar-se sobre o desenvolvimento dos seus filhos, podendo deste modo complementar a informação que os profissionais que trabalham na escola já têm sobre a criança. Desta forma, a informação dos pais pode permitir identificar diferenças de comportamento entre diferentes meios, pode servir para clarificar preocupações relativamente ao progresso da criança, providenciando uma caracterização mais completa da criança (Gaspar, 1999).

Os pais em comunicação com a escola podem obter conhecimentos sobre educação, sobre a aprendizagem dos seus filhos na escola, os processos implicados na aprendizagem da leitura e os métodos utilizados pelo professor, sendo em alguns dos casos os pais treinados e encorajados a utilizar esses métodos. Os pais podem também aproveitar para tomar decisões; conhecerem os professores; os professores conhecerem os pais e os contextos familiares das crianças; os professores ganharem apoio e reconhecimento pelos seus esforços (Gaspar, 1999).

Se os pais se mantiverem em comunicação com os professores e discutirem com eles as questões problemáticas e as estratégias, é possível trabalhar em conjunto para descobrir qual o método de aprendizagem mais indicado para a criança e como lhe dar o apoio necessário (Frank & Livingston, 2004).

O apoio dos pais, em colaboração com os professores, é fundamental: ambos devem compreender e aceitar a natureza das dificuldades das crianças disléxicas, facilitando o desenvolvimento das mesmas (Ribeiro & Baptista, 2006). Apesar da quantidade de literatura existente acerca da dislexia, ainda encontramos muitos equívocos acerca da mesma, o que torna a comunicação entre todos os interessados com o desenvolvimento educacional, social, e pessoal da criança com dislexia de importância vital. Isto pode ajudar a evitar qualquer mal-entendido e assegurar que todas as pessoas envolvidas com crianças com dislexia trabalham conjuntamente (Reid, 2004).

No caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem, é fundamental uma comunicação mais permanente entre a casa e a escola e o estabelecimento de um trabalho de

parceria. Os alunos que apresentam dificuldades, necessitam de ser acompanhados mais de perto pelos pais, para que estes possam ajudar os seus filhos. Os pais devem estar dispostos a partilhar informações com os professores, assim como devem tentar saber como podem ajudar e apoiar o professor de todas as maneiras possíveis. Ambos possuem aptidões, perspectivas e informações complementares, mas diferentes.

Os professores devem mostrar-se abertos e receptivos às intervenções e aos apoios destinados a dar resposta às necessidades individuais do aluno. Devem por isso, estar sensibilizados para o que lhes é transmitido pelos pais e dispostos a proceder aos reajustes adequados (Gaspar, 1999; Rief & Heimburge, 2000).

Quando a escola convida os pais a vir até ela, esta deve estar consciente de que os pais normalmente fazem o que acreditam ser o melhor para os interesses da criança. Podem responder a convites para participarem na escola se virem neles benefícios para o seu filho. Porém, os pais até podem querer cooperar com a escola, mas nas alturas que são solicitados podem não estar disponíveis, por vários motivos, o que não significa que não o desejem. Muitas vezes pode sentir-se que eles não cooperam, por isso, é necessária a sua confiança conquistar (Gaspar, 1999).

Quando os pais vêm até à escola, o papel do professor pode ser o de responder a questões e preocupações colocadas por eles relacionadas com a criança. O facto de simplesmente os ouvir, de apresentar alternativas, de ser empático e colocar questões transmite aos pais confiança e segurança. Os pais, além de contribuírem, também recebem, criando-se um diálogo e comunicação real entre eles e o professor, podendo os pais transformar-se efectivamente em participantes activos (Gaspar, 1999; Snowling & Stackhouse, 2004).

O trabalho com as famílias deve envolver não só um conhecimento profundo por parte dos profissionais acerca dos pressupostos teóricos em que assenta a dinâmica familiar e as características das famílias com crianças com necessidades educativas especiais, assim como um conjunto de aptidões importantes dos profissionais no que respeita à comunicação. O professor deve tentar alargar os seus conhecimentos de forma a poder compreender melhor e, até, a saber avaliar, reconhecer e antecipar um conjunto de comportamentos característicos das famílias. Todo o professor deve estar sensibilizado para a dinâmica que se opera no seio da família, e que deve operar-se entre ela e a escola, no sentido de que as suas atitudes e comportamentos possam contribuir, de forma significativa, para o estabelecimento de uma boa relação de trabalho com os pais.

Neste contexto, é de importância crucial manter as portas de comunicação abertas entre a família e a escola. A comunicação constitui um dos elementos chave para o estabelecimento de relações de parceria no trabalho a desenvolver com os pais. O objectivo é manter a equipa de apoio da escola do lado dos pais e trabalhar em conjunto no interesse da criança. Deste modo, as parcerias entre a escola e a casa são vistas como um meio positivo de consolidar a aprendizagem e o sucesso da criança. As estratégias básicas para obter uma boa comunicação entre os pais e profissionais são a confiança e o respeito, elementos essenciais para uma comunicação produtiva e significativa entre famílias e profissionais (Correia & Serrano, 1997, 1998, Correia, 2008; Frank & Livingston, 2004).

Apesar de termos assistido, ao longo do tempo, a mudanças na dinâmica familiar, no sentido de os pais terem vindo a assumir papéis de intervenientes activos e responsáveis nas decisões programáticas a tomar, o que implicou uma interacção pais-professores mais próxima, a nossa experiência diz-nos que a relação pais-professores ainda se encontra conturbada. Por um lado, estão os pais com as suas frustrações e a responsabilidade acrescida de educar o seu filho com necessidades educativas especiais e, por outro, está o professor, quantas vezes sem formação nesta área, com a responsabilidade de alargar os seus horizontes no sentido de poder vir a atender com eficácia a criança que apresenta dificuldades específicas de aprendizagem. Numa situação deste tipo, em vez de se congregarem esforços de pais e professores, muitas vezes, criam-se climas incompatíveis que só prejudicam a criança (Correia, 2008).

Ainda hoje se notam falhas na comunicação entre a casa e a escola, sobretudo em pais com baixos níveis de educação, desinteressados da escola e que pouco compreendem daquilo que se passa nesta, falhando no apoio aos esforços que os seus filhos fazem para aprender, sobretudo quando apresentam dificuldades específicas de aprendizagem. Eles não se sentem seguros em contactar com a escola ou em ajudar na educação dos seus filhos, e tendem a ser percebidos de maneira negativa pelos professores. Em geral, estes próprios pais tiveram dificuldades para aprender a ler e a escrever, e a sua ansiedade em relação aos seus filhos pode estar mascarada de culpa sobre a sua inadequada alfabetização. O facto de conseguirem ajudar os seus filhos pode ajudá-los a desenvolverem sentimentos de eficácia pessoal (Snowling & Stackhouse, 2004).

Podem realmente existir obstáculos consideráveis na comunicação entre este tipo de pais e a escola e cada um responsabilizar o outro por isso. A escola tem de perceber que há necessidade de cativar estes pais para os assuntos da escola. Por vezes muitos pais que julgamos não colaborarem, só o fazem se conseguirmos conquistar a sua confiança. Se as

escolas quiserem evitar a crescente desigualdade, dedicando a maior parte da sua atenção aos pais mais acessíveis, elas têm de aceitar o facto de que é necessário trazer à escola esses pais menos amistosos (Snowling & Stackhouse, 2004).

É preciso atender, em casos de famílias mais desfavorecidas, às suas próprias e diversificadas necessidades. Isto é, se as famílias se defrontarem com múltiplos problemas (por ex., económicos, materiais, de saúde, etc.), dificilmente poderão atender às necessidades educativas dos seus filhos (Dunst, 1998).

A comunicação entre a casa e a escola pode ser feita na forma de recados detalhados do trabalho realizado diariamente ou semanalmente na escola, sugerindo-se como os pais o podem prosseguir em casa. Naturalmente a comunicação pessoal, é preferível e o contacto deve ser feito o mais cedo possível. É aconselhável, portanto, que os pais façam o contacto com a escola o mais cedo possível, especialmente se tiver havido uma mudança de professor ou de escola. Isto irá ajudar os pais a tornarem-se conscientes das normas e expectativas da classe e do professor e também das expectativas da criança.

Não há nada que possa substituir as reuniões em que o professor e pais dialogam acerca dos seus filhos. Os professores necessitam de se encontrar com os pais e de ter tempo para conversar, para responder às suas questões e para os ouvir e partilhar dados acerca dos seus filhos, ou mesmo para analisar quaisquer preocupações que possam ter. Desta forma, os professores serão mais eficazes no seu processo de ensino. Sobretudo no caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem, as reuniões e a planificação conjunta de intervenções são cruciais.

Muitas vezes, é necessário um grande esforço e persistência para realizar as referidas reuniões. Para agendar estas reuniões, é por vezes necessária uma grande flexibilidade por parte da equipa de trabalho da escola que tem de ter em conta as necessidades dos pais (Rief & Heimburge, 2000).

A comunicação construtiva é a chave para um bom resultado. Se a comunicação entre a casa e a escola se deteriora, a criança pode receber mensagens confusas e conflituosas em relação à sua problemática, e isso pode ser prejudicial, tanto a curto como a longo prazo (Reid, 2004).

Stonestreet, Johnston e Acton (1991, cit. in Correia & Serrano, 2008) realizaram um estudo experimental sobre processos de comunicação entre profissionais e famílias com o objectivo de identificarem algumas barreiras na comunicação entre ambos. Após a listagem de um conjunto de barreiras sentidas pelos dois grupos, organizaram um conjunto de linhas orientadoras, que visam estabelecer uma comunicação eficaz contribuindo para uma parceria

autêntica com os pais. Por conseguinte, os profissionais devem procurar estabelecer uma atmosfera de troca nas relações que mantêm com os pais; facilitar a participação dos pais no processo de intervenção; reconhecer as necessidades específicas de alguns pais, na forma como estes recebem a informação; evitar a utilização de expressões demasiado técnicas quando falam com os pais; dar aos pais com honestidade a informação necessária; estar sensibilizados para os momentos e processos de luto; criar oportunidades para que os pais experimentem sucesso; evitar expressões com carácter depreciativo; reconhecer que os pais também necessitam de apoio entre eles; desenvolver aptidões de escuta activa; estar abertos ao desenvolvimento de um plano que respeite a vontade expressa dos pais e não apenas a sua; providenciar opções programáticas legítimas, isto é, conceber ideias entre pais e profissionais para a solução de um problema e fazer uma lista de opções, permitindo aos pais ser membros participativos do processo de tomada de decisão, assim como a utilização de aptidões de criatividade na concepção e elaboração dos programas e centrar-se nos resultados a longo prazo e não apenas nos objectivos a curto prazo.

Pais e professores devem conjuntamente delinear um programa educativo individual que estabeleça objectivos razoáveis, formas de atingir esses objectivos e ideias a serem implementadas nesse sentido. Este programa poderá ajudar a criança a desenvolver-se, mesmo num ambiente escolar exigente. Quando os pais e professor trabalham em conjunto num programa consistentemente concebido para ajudar a criança a aprender, o aluno poderá ser mais rapidamente bem sucedido.

Devem ser marcadas reuniões regulares de forma que o programa possa ser monitorizado e possa haver uma troca de informações necessárias para o sucesso do mesmo (Reid, 2004).

Considera-se relevante referir que nas crianças com dislexia é importante não descurar a escolha da escola que poderá frequentar. Há um conjunto de aspectos importantes a levar em linha de conta na escolha da escola. Alguns ou muitos pais não têm escolha, tal como acontece no nosso país, mas os que têm, devem, *a priori*, tentar saber como é que a escola lida com a dislexia e tomar uma decisão baseada nessa informação. Há um conjunto de questões pertinentes que devem ser colocadas à escola, desde se a escola tem professor com qualificação reconhecida para ensinar crianças com dislexia; se tem programas de tutoria ou de ligação escola-família; qual o número de alunos por classe; quais as políticas e práticas que a escola tem em relação à dislexia (Reid, 2004).

Com o objectivo de mostrar a importância da escolha de escola para as crianças disléxicas, Neil Mackay (2004, cit. in Reid, 2004), usou pela primeira vez a terminologia

(*dyslexia-friendly school*) “escola amiga da dislexia,” baseando-se nos recursos que este tipo de escola podia oferecer aos disléxicos. Para este autor, esta é a escola ideal para estas crianças, porque reconhece que as crianças aprendem de maneira diferente, ajudando-as a utilizarem os seus próprios estilos de aprendizagem. Encoraja as crianças a explorarem ideias, conceitos e estratégias, reforçando os seus estilos de aprendizagem preferidos, incentivando as crianças a ser o melhor que podem. Vê igualmente os pais como parceiros, investindo no conhecimento e numa efectiva aprendizagem (Reid, 2004).

Este mesmo autor sugere que os serviços cuja filosofia tenham subjacentes os princípios da “*Dyslexia-friendly*,” promovem a aprendizagem, e por isso, cada escola deveria, procurar tornar-se amiga da dislexia.

Ter uma escola onde se reconheça que todas as crianças podem aprender de maneira diferente e onde os professores optimizam o ensino e a aprendizagem, torna-se uma mais-valia para as crianças com dislexia. Aqui os professores reconhecem que muitas vezes o resultado da aprendizagem pode ser condicionado por estilos de aprendizagem diferentes, por alterações dos métodos, materiais e abordagens. Esta atitude pode levar a uma redução do número de crianças com necessidades educativas especiais que anteriormente ocupavam a atenção dos professores do ensino regular e dos professores especializados, beneficiando de um plano curricular diferenciado (Reid, 2004).

Este tipo de escola é particularmente consciente das necessidades do crescente número de alunos que surgem nas escolas e que não aprendem, de forma tradicional, a ler, escrever e a contar. Um aspecto interessante deste tipo de escolas é a confiança que deposita nas capacidades de aprendizagem de todas as crianças. Mesmo os alunos mais vulneráveis são perspectivados como podendo ter sucesso (Reid, 2004). Um dos aspectos-chave aqui patente é que a dislexia não é vista como uma deficiência, mas sim como uma diferença, competindo à escola responder-lhe.

Mackay (cit. in Reid, 2004) sugere que este tipo de escolas que têm os pais como parceiros, vão poder apreciar a sua confiança e estarão aptas a oferecer uma resposta rápida às preocupações manifestadas, podendo assim reduzir a ansiedade dos pais de crianças com dislexia.

Este tipo de escola ideal, segundo Mackay (cit. in Reid, 2004), tem um conjunto de boas práticas, pensando na criança:

- as suas dificuldades são identificadas e abordadas numa fase inicial para evitar as consequências da frustração e fracasso;
- entendem as suas dificuldades de aprendizagem e os adultos apoiam-nas;

- são servidos por um sistema pró-activo no sentido de garantir o seu bem-estar emocional;

- sentem-se à vontade para discutir as suas diferenças e têm a compreensão de professores e pessoal de apoio;

- os seus pares compreendem as suas diferenças e aprendem a ser simpáticos com eles;

- têm oportunidade de partilhar apoio mútuo com outras crianças que tenham dificuldades similares;

- os seus pais são informados e apoiados emocional e educacionalmente por parceiros da escola;

- têm a oportunidade de desenvolverem a auto-estima e auto-confiança através do sucesso e realização de um programa curricular bem gerido e equilibrado;

- são incentivados a participar plenamente na vida da escola, sendo-lhe oferecidas oportunidades de sucesso no currículo.

É necessário que se definam os papéis a desempenhar pelos profissionais especializados para que possa haver um entendimento entre estes e os professores do ensino regular acerca das necessidades de todas as crianças em risco ou que têm dificuldades na leitura. É necessária coordenação a nível educativo para que as crianças aprendam através de metodologias não fragmentadas. Todos os grupos envolvidos com a criança precisam colaborar e trabalhar conjuntamente. Reuniões multidisciplinares podem ser muito benéficas, no sentido de garantir o conhecimento partilhado e colaboração (National Research Council, 2008; Reid, 2004).

Ainda se encontra muito por fazer, a nível nacional, na área da comunicação entre a escola e a família. O envolvimento das famílias no processo educativo dos seus filhos, não se vislumbra como uma necessidade no sistema educativo por parte de alguns professores. As escolas, ao descuidar o papel dos pais, estão a contribuir para o insucesso das crianças com dislexia. Sem haver um trabalho de parceria e uma cultura de colaboração, a aprendizagem e a vida das crianças não pode melhorar.

Os relatos de ansiedade, de angústia por parte dos pais, dão-nos conta que as escolas públicas ainda não se tornaram em verdadeiras comunidades educativas, onde as crianças possam aprender juntas e onde um sentido de pertença se constitua numa verdadeira doutrina para essas mesmas crianças, para todos os profissionais de educação e para os pais (Correia, 2008).

No ensino, muito se tem falado sobre reformas, reestruturações, e reorganizações, todavia, ainda há muitos professores que se interrogam quanto à forma de melhor

responderem aos alunos com necessidades educativas especiais e ainda há pais que não sabem qual o seu papel a desempenhar na escola inclusiva.

Segunda Parte

Estudo empírico

Capítulo III

Objectivos e metodologia

A primeira parte deste trabalho abordou a temática da dislexia e família, numa perspectiva teórica. Na segunda parte, pretendemos centrar-nos na investigação empírica realizada, começando por explicitar um conjunto de questões relativas à metodologia nela utilizada. Assim, apresentam-se, primeiro, os objectivos preconizados, a população alvo estudada e a caracterização dos sujeitos que a integram. São igualmente descritos os instrumentos utilizados e a sua administração, bem como os procedimentos estatísticos adoptados no tratamento e análise de dados. Terminamos, apresentando e discutindo os resultados obtidos.

1. Objectivos do estudo

O objectivo geral deste estudo empírico reside em conhecer e caracterizar o contexto familiar de crianças com dislexia e as suas inter-relações com o contexto escolar, pondo em evidência a dimensão ecológica deste tipo de Necessidades Educativas Especiais. Tal como referido no enquadramento teórico, o contexto sócio-familiar e cultural onde o sujeito com dislexia está inserido, e em que também se desenrola o processo de ensino-aprendizagem, é de extrema importância (Torres & Fernández, 2001).

Pretende-se, assim, contrariar a tendência para perspectivar a dislexia como uma entidade unicamente individual, inserindo-a num contexto ambiental fundamental. Com efeito, existem poucas investigações internacionais (por ex., Griffiths, Norwich & Burden, 2004; Reid, 2004), e nenhuma nacional, sobre as perspectivas parentais sobre a dislexia e sobre as relações pais/escolas.

Os pais têm efectivamente um papel muito importante em todo o processo de acompanhamento às crianças com dislexia, de forma a responderem às suas necessidades. Por conseguinte, as bases que permitem atingir o sucesso são estabelecidas durante a infância e as reacções dos pais e a forma de lidar com a dislexia dos seus filhos podem fazer a diferença entre o sucesso e o fracasso.

O objectivo geral do trabalho traduz-se em três objectivos específicos:

- 1) Identificar, na perspectiva dos pais e através do recurso a uma anamnese, antecedentes pessoais, familiares e educativos de crianças e jovens com dislexia;

2) Caracterizar, na óptica dos pais, e com recurso a um questionário, o funcionamento do filho quer em domínios nucleares do quadro em questão (leitura e escrita), quer em domínios com ele relacionados (a linguagem oral, a matemática, o raciocínio, a psicomotricidade);

3) Identificar e avaliar, segundo os pais, com recurso a uma entrevista, as dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, apoios oferecidos pela escola, as formas de colaboração casa/escola, bem como circunscrever perspectivas futuras para o filho.

Quando falamos em dificuldades de aprendizagem, sobretudo no que concerne à leitura e escrita, é fundamental considerarmos que estas podem resultar de uma combinação de factores que tanto podem ser exteriores à pessoa como inerentes a ela (Cruz, 2007). Assim e no âmbito do primeiro objectivo específico, a nossa investigação pretende conhecer as manifestações desenvolvimentais da dislexia na criança e a existência de precursores dessas mesmas dificuldades (por ex., familiares com história de dificuldades de aprendizagem ou de dislexia).

Quanto ao segundo objectivo, pretendemos conhecer os comportamentos da criança, antes da sua entrada na escola e, sobretudo, o interesse manifestado perante o material impresso. Os pais devem ficar atentos e procurar saber como se vão processando as suas aprendizagens ao longo deste estágio de desenvolvimento porque embora nem sempre seja fácil diagnosticar uma dislexia, poderemos suspeitar, nestas idades precoces, se uma criança possui problemas que a predispõem a uma futura dislexia (Serra, 2001; Ribeiro & Baptista, 2006).

Pretende-se, igualmente, conhecer as percepções dos pais sobre a natureza e a frequência das dificuldades evidenciadas pelo seu filho.

Como terceiro objectivo é nosso propósito conhecer a dinâmica familiar das crianças com dificuldades específicas de aprendizagem da leitura, bem como o modo como a família concebe as formas de colaboração com a escola e as expectativas futuras em relação aos seus educandos. O conhecimento desta realidade permite-nos confrontar estas informações com os ensinamentos teóricos e empíricos expostos no trabalho. É importante ter presente que, quando surge numa família uma criança com dificuldades de aprendizagem, esta situação pode trazer transformações consideráveis na dinâmica familiar. Nos pais pode surgir uma diversidade de sentimentos e emoções, ou seja, uma variabilidade de reacções. Enquanto alguns pais são capazes de ser bem sucedidos na adaptação a esta realidade, revelando-se consideravelmente realistas, outros encontram-se menos preparados para aceitar o desafio que uma criança com determinada problemática representa para a família (Nielsen, 1999).

As crianças podem sofrer pressões, lisonjas, promessas, ameaças, o que permite afirmar que a família dificilmente consegue ter formas de agir consistentes.

Apenas depois de conhecermos a diversidade de sentimentos e emoções que os pais poderão demonstrar como resultado de terem um filho com dificuldades específicas de aprendizagem, poderemos tentar, de forma efectiva, ajudar as famílias

Face aos objectivos que nortearam a concretização deste estudo, e considerando o tipo de dados que visou recolher, optou-se por uma abordagem conjugada do paradigma qualitativo e quantitativo.

2. Metodologia

2.1. Amostra

A amostra compreende um grupo de 35 alunos formal e administrativamente identificados com dislexia, pelos serviços especializados de apoio educativo dos Agrupamentos, constituídos pela psicóloga e docentes da educação especial. Em alguns casos, colaboram também no seu diagnóstico, outros técnicos, tais como terapeutas da fala e médicos especialistas. Estes alunos estão repartidos por 4 faixas etárias (dos 7 aos 10 anos de idade) e frequentam escolas do primeiro ciclo pertencentes ao concelho de Cantanhede, nomeadamente o Agrupamento de Escolas Finisterra e o de Cantanhede.

Para nos certificarmos da problemática dos alunos, apoiámo-nos nos seus processos individuais, onde constam as informações mais relevantes do seu percurso escolar. Foi realizada uma análise pormenorizada a todos os relatórios e avaliações contidos nesses processos (avaliações tendo por base a Classificação Internacional da Funcionalidade para Crianças e Jovens (CIF), avaliações psicológicas, relatórios técnico-pedagógicos, avaliações em terapia da fala, avaliações em otorrino, em oftalmologia e relatórios do Hospital Pediátrico de Coimbra e do Hospital da Figueira da Foz, provenientes de consultas de desenvolvimento ou de consultas de dificuldades de aprendizagem, onde as crianças são seguidas), no sentido de recolher informação relevante e coincidente que consubstanciasse a presença de uma dislexia. Certificámo-nos da presença desta problemática atendendo ao cumprimento dos seguintes critérios de diagnóstico:

- Rendimento na leitura/escrita, substancialmente abaixo do nível esperado para a idade;
- Apresentação de níveis de inteligência normal ou ausência de um défice intelectual;
- Inexistência de défices sensoriais;
- Inexistência de lesões cerebrais;

- Oportunidades educativas favoráveis para realizar a aprendizagem da leitura, isto é, escolaridade adequada, sem interrupções (sem faltas ou mudança de escola);

- Dificuldades específicas de leitura, se bem que estas pudessem surgir associadas à disgrafia, disortografia e discalculia.

Em complemento, atendeu-se também à existência de apoio educativo, embora o QI se situasse na média ou acima da média, bem como à necessidade de utilizar métodos adequados e materiais diversificados, envolvendo técnicas especiais para aprender a ler e a escrever. Estes dois tipos de informações assumiram, apenas, uma função coadjuvante, dada a insuficiência dos apoios disponíveis, no plano nacional, para as crianças com dificuldades de aprendizagem. Os critérios aqui adoptados correspondem aos que foram revistos numa secção prévia e são recomendados pela Associação Internacional de Dislexia (Lyon et al., 2003).

De acordo com este conjunto de características, podemos então certificar-nos da existência de um quadro de dislexia, presente nos alunos da amostra.

2.1.1. Selecção da amostra

A amostra representa uma amostra de conveniência. Presidiram à sua selecção a elevada incidência de alunos com dislexia nos referidos Agrupamentos de Escolas, o facto de haver conhecimento prévio da realidade escolar de ambos os contextos escolares e de serem acessíveis à autora do presente estudo, assim como, os constrangimentos temporais inerentes ao presente trabalho. Alguns dos alunos da amostra, diagnosticados com dislexia, sobretudo de um dos Agrupamentos, pertencem a um universo que está de momento a ser intervencionado em termos do processo de ensino-aprendizagem.

A amostra foi escolhida dentro do mesmo ciclo de ensino permitindo, deste modo, homogeneidade do grupo em termos de faixas etárias e anos de escolaridade.

Em termos de procedimentos, realizou-se inicialmente uma comunicação escrita junto dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos, com a finalidade de explicar os objectivos e solicitar formalmente a autorização para a recolha de dados referentes aos alunos. Esta tarefa traduziu-se num primeiro contacto/divulgação da nossa investigação.

Posteriormente, contactámos pessoalmente com a representante dos serviços especializados de apoio educativo do 1º ciclo, para termos conhecimento das escolas onde se encontrava o tipo de alunos que procurávamos, assim como da prevalência dos mesmos. Entretanto, foi formalizado por escrito, pela mestranda, o pedido junto do Órgão de Gestão, o qual, por sua vez, comunicou às referidas escolas via e-mail e telefonicamente a intenção do referido estudo e o pedido de colaboração.

Após estes procedimentos preliminares, a mestranda reuniu com os Serviços de Educação Especial do Agrupamento de Escolas de Cantanhede (SEAE), onde foi elaborada uma lista com os alunos e identificados os estabelecimentos de ensino que frequentavam. Nesta reunião foi, igualmente, pedida a colaboração de todos os professores de educação especial que integram os referidos serviços na distribuição e recolha futura de envelopes, contendo dois dos instrumentos de avaliação (anamnese e questionário), aos encarregados de educação.

De seguida, procedeu-se à consulta dos processos individuais dos alunos, no sentido de delimitar os que, efectivamente, satisfaziam os critérios de identificação da dislexia. Aos seus encarregados de educação foi, então, enviada uma carta de apresentação do estudo e de pedido de participação.

No Agrupamento de Escolas Finisterra, os procedimentos foram realizados nos mesmos moldes que no agrupamento anterior, excepto na distribuição e recolha dos envelopes que foi levada a cabo pela mestranda.

Todos os instrumentos entregues foram respondidos e devolvidos.

Esta primeira etapa do trabalho, seguida da recolha de dados, realizou-se de Setembro de 2008 a Janeiro de 2009.

Como qualquer processo de investigação só adquire identidade própria de acordo com o meio e a escola onde se desenvolve, importa aqui descrever a comunidade escolar onde se inserem os alunos.

2.1.2. Enquadramento geográfico

O Agrupamento de Escolas Finisterra (AEF) foi criado por despacho do Senhor Secretário de Estado da Administração Educativa, Guilherme D' Oliveira Martins, com data de 17 de Maio de 1999.

Actualmente, este Agrupamento de Escolas é constituído por 4 Jardins de Infância, 9 Escolas do 1º CEB e uma escola do 2º e 3º CEB: Escola Básica 2, 3 Carlos de Oliveira, Febres (Escola Sede do AEF) (Projecto Educativo, 2008).

Situa-se no concelho de Cantanhede, um dos maiores de toda a



região central da Beira Litoral. O concelho pode ser repartido em duas zonas naturais: a Gândara, sub-região demarcada, com as suas dunas de areia no litoral, pinhais e milheirais, e a sub-região da Bairrada, com seus solos argilosos e vinhedos a perder de vista.

A Escola Sede, a E. B. 2, 3 Carlos de Oliveira, é central, gravitando em seu torno todos os Jardins-de-infância e Escolas do 1º CEB integrados no Agrupamento, e que se situam nas freguesias de Febres, Covões, Camarneira, S. Caetano, Corticeiro de Cima e Vilamar (Projecto Educativo, 2008).

O Agrupamento de Escolas de Cantanhede insere-se principalmente na sub-região da Bairrada, integrando 11 Freguesias das 19 Freguesias do Concelho (Cantanhede, Cadima, Pocariça, Bolho, Sepins, Murtede, Ourentã, Cordinhã, Portunhos, Outil e Ançã).

A situação geográfica da sede do Concelho, servida por uma razoável rede viária que facilita as acessibilidades, confere à cidade uma centralidade apreciável, que potencia excelentes condições para o seu desenvolvimento económico. Cantanhede é considerada a capital da Gândara e encontra-se no limite que separa esta sub-região da Bairrada (Projecto Educativo, 2008).

2.1.3. Caracterização socioeconómica

Nas freguesias pertencentes ao Agrupamento Finisterra, Febres, encontram-se e convivem todas as actividades profissionais, desde o pequeno agricultor que cultiva e cria animais para consumo doméstico, aos operários, funcionários de serviços, profissões liberais e grandes empresários.

A inserção de Cantanhede numa área de confluência de várias sub-regiões com explorações agrícolas e económicas diferenciadas, confere-lhe características de centro comercial por excelência. A feição económica predominantemente agrícola, que desde sempre foi a principal marca da região, tem vindo a perder terreno para outros sectores de actividade.

No decurso das últimas décadas, e de acordo com os resultados dos Censos 2001, assistiu-se a um acentuado recuo do sector primário e a um assinalável crescimento dos sectores secundário e terciário. É, contudo, no sector terciário que a evolução tem sido mais significativa. No seu conjunto, é o sector que emprega mais pessoas (51,9%), sendo que os serviços relacionados com a actividade económica empregam 29,4%, enquanto na área dos serviços de natureza social se encontram empregados 22,6%.

O indicador socioeconómico da região, no que diz respeito a índices como o poder de compra médio, situa-se bastante abaixo da média nacional (62,96%) considerando o valor médio 100. Tal facto não será de certo alheio à estrutura das actividades económicas,

onde a agricultura de pequena exploração continua a ter um peso significativo, bem como ao relativamente fraco nível de habilitações literárias, que anda a par com o baixo nível de qualificações profissionais.

De acordo com os dados do Censos de 2001 ainda se regista uma elevada taxa de analfabetismo que atinge 11% da população, somente 12% possuem o ensino secundário, o número de quadros médios é reduzidíssimo (0,04%) e apenas 0,8% têm como habilitação curso superior.

2.1.4. Caracterização da amostra

A caracterização dos sujeitos que integram a amostra do presente estudo é realizada tendo em consideração as variáveis idade, género, nível de escolaridade e agrupamento. As escolas envolvidas no estudo foram as do 1º ciclo do ensino básico. No Agrupamento de escolas de Cantanhede participaram as Escolas Básicas de Ançã, Cadima, Cantanhede, Cantanhede Sul, Cordinhã, Ourentã, Pocariça, Portunhos, Póvoa da Lomba, Sepins e Zambujal. Do Agrupamento de Escolas Finisterra, participaram as escolas básicas de Balsas, Covões e Febres.

Tal como podemos verificar através da análise do Quadro 1, a amostra integra 35 alunos; 20 rapazes e 15 raparigas, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos ($M=8,69$; $d.p.=0,96$).

Como se pode verificar há maior número de rapazes do que raparigas, o que vai de encontro à maior incidência de dislexia no sexo masculino. A este respeito, alguns autores (Correia, 1999; Morais, 1997; Torres & Fernández, 2001; Teles, 2004) são peremptórios em afirmar a presença em maior percentagem em rapazes do que em raparigas, proporção estimada em 4 ou 6 para 1.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($F(1,34) = 1.77$, $p = .192$) entre os géneros ao nível da idade.

Quadro 1: Caracterização dos alunos com dislexia

	N	%
Género		
Masculino	20	57.14
Feminino	15	42.86
Idade		
7 anos	3	8.57
8 anos	12	34.29
9 anos	11	31.43
10 anos	9	25.71
Ano escolaridade		
2º ano	7	20.00
3º ano	12	34.29
4º ano	16	45.71
Agrupamento		
Finisterra	11	31.43
Cantanhede	24	68.57

Em termos de escolaridade, 7 alunos frequentam o 2.º ano, 12 alunos o 3.º ano e 16 alunos o 4.º ano de escolaridade, isto é, concentram-se nos anos terminais do 1º ciclo de escolaridade ($M= 3,26$; $d.p.= 0.78$; $Mo= 4$).

No que respeita aos agrupamentos, no Agrupamento Finisterra, numa população de 300 alunos do ensino básico, existem 11 alunos, que após exame dos processos individuais, se considerou apresentarem dislexia (3.67%). No Agrupamento de Cantanhede, num universo de 808 alunos existem 24 alunos com a mesma problemática (2.97%).

Quadro 2: Amostra dos encarregados de educação

	N	%
Género		
Masculino	0	0
Feminino	35	100
Idade		
20-29 anos	3	8.57
30-39 anos	25	71.43
40-49 anos	6	17.14
≥ 50 anos	1	2.86
Ano de escolaridade		
analfabeta	1	2.86
4º ano	3	8.57
6º ano	12	34.29
9º ano	12	34.29
12º ano	4	11.43
licenciatura	3	8.57
Profissão		
Profissionais intelectuais e científicos	2	5.71
Profissionais técnicos intermédios	1	2.86
Empregados administrativos	2	5.71
Empregados do comércio e serviços pessoais	9	25.71
Trabalhadores da produção industrial e artesãos	6	17.14
Trabalhadores não qualificados	9	25.71
Forças armadas	1	2.86
Desempregada	4	11.43
Estudante	1	2.86

Quanto aos encarregados de educação inquiridos, a maioria são mães (91%). Encontramos uma madrinha e uma avó, pelo facto de, neste dois casos, tanto o pai como a mãe dos alunos, não reunirem condições socioeconómicas para assumir a responsabilidade da sua educação escolar. No caso em que a tia é o encarregado de educação, a mãe da criança

faleceu recentemente e o pai abandonou a família nuclear. As idades estão compreendidas entre os 22 e os 58 anos, situando-se a média nos 36 ($M= 36,23$; $d.p.= 6,01$).

As suas profissões, categorizadas de acordo com a Classificação Internacional de profissões, adoptada no Censos 2001 (INE, 2001) relacionam-se maioritariamente com a prestação de serviços e as habilitações literárias vão desde a não conclusão da escolaridade básica até à conclusão de curso superior. Mais especificamente, temos 1 encarregado de educação analfabeto (2.86%), 3 com o 4.º ano de escolaridade (8.57%), 12 com o 6.º ano (34.29%), 12 com o 9.º ano (34.29%), 4 com o 12.º ano (11.43%) e 3 com licenciatura (8.57%). A maior parte dos encarregados de educação tem o 6º ou o 9º ano de escolaridade.

2.2. Instrumentos

Através dos instrumentos escolhidos para a realização deste trabalho pretendemos ir ao encontro, dentro do possível, aos objectivos delineados. Assim, seleccionámos, em função da sua adequação, a anamnese, o questionário e a entrevista. Tal como é consensual, o estudo determina a escolha ou selecção dos métodos/instrumentos de avaliação (Torres & Fernández, 2001).

Qualquer um destes instrumentos foi elaborado para o presente estudo, tendo-nos, para o efeito, baseado em diversa pesquisa bibliográfica. No caso da anamnese e do questionário, apoiámo-nos, ainda, em alguns exemplos de instrumentos similares disponíveis. Assim sendo, pode-se afirmar que qualquer um dos instrumentos resultou de uma compilação de dados com base em diversa pesquisa bibliográfica (Ghiglione & Matalon, 1992; Hill & Hill, 2000; Moreira, 2004). assim como de alguns exemplos de instrumentos já elaborados.

A elaboração de todos os instrumentos usados neste estudo foi resultado de um processo bastante moroso. Procedeu-se à realização de 3 versões que foram sendo revistas e aperfeiçoadas gradualmente por nós e pela orientadora da presente dissertação, adaptando-as à realidade em estudo. Houve portanto, várias fases de desenvolvimento até chegarmos à versão final. Em relação a estas últimas, servimo-nos de um pequeno número de docentes do 1º ciclo, para tecerem o seu comentário sobre a clareza das questões propostas, que vieram corroborar a adequação dos itens e da linguagem à população (Hill & Hill, 2000).

Através da anamnese podemos recolher dados sobre a história do desenvolvimento e o percurso educacional da criança que nos permitem conhecer informação relativa aos acontecimentos mais importantes, facilitando o estabelecimento de elos entre o passado e problemas actuais.

As entrevistas e os questionários constituem formas de observação indirecta. Podem utilizar-se quando se pretende avaliar atitudes, percepções, expectativas e crenças. As entrevistas permitem, ainda, obter informação personalizada, no caso presente, sobre percepções, vivências, perspectivas e opiniões dos encarregados de educação relativamente às dificuldades dos seus educandos (Ghiglione & Matalon, 1992).

É importante termos presente a maior ou menor viabilidade dos pressupostos que ligam os conteúdos dos itens àquilo que se pretende medir. É essencial saber-se claramente, ao redigir um item, ou uma questão, aquilo que se pretende do respondente. Portanto, os itens e questões abordados nestes instrumentos tentaram abranger um conjunto alargado, mas preciso, de aspectos de forma a possibilitarem o conhecimento da criança com dislexia e do seu meio familiar e sociocultural.

Para elaborarmos todos estes instrumentos tivemos de obedecer a algumas premissas básicas: os tópicos foram claramente definidos para que o inquirido entendesse claramente de que se tratava; visou-se a aplicabilidade de cada pergunta aos inquiridos, ou seja, procurou-se que estes não fossem solicitados a fornecerem informação de que não dispunham; especificaram-se instruções e procedimentos de resposta e evitaram-se as ambiguidades, a formulação de questões na negativa e a inclusão de várias afirmações ou perguntas no mesmo item (Moreira, 2004).

Atendemos à apresentação gráfica dos instrumentos, ao número de questões e ao tipo de linguagem utilizada, tentando conseguir, desta forma, uma estreita colaboração por parte de todos os encarregados de educação (Pinto, 1990).

Nas instruções de preenchimento dos instrumentos, tentámos ser particularmente rigorosos, indicando claramente o que se pedia ao entrevistado. O vocabulário e a sintaxe utilizados pareceram-nos acessíveis e adequados, atendendo ao nível de instrução dos inquiridos (Pinto, 1990).

Na elaboração dos instrumentos, adoptaram-se tanto perguntas abertas (entrevistas) onde o inquirido pôde responder com as suas próprias palavras, assim como perguntas fechadas (questionário) onde o respondente teve de escolher entre uma de várias respostas alternativas. A utilização de um ou de outro tipo de questão pode trazer vantagens e inconvenientes. Por um lado, as questões fechadas permitem maior facilidade de tratamento dos resultados mas, por outro lado, as questões abertas permitem aos inquiridos exprimir-se nas suas próprias palavras, e sem serem influenciados, o que se traduz em respostas de carácter mais espontâneo e pessoal (Moreira, 2004).

2.2.1 A Anamnese

A ficha de anamnese, constituída por perguntas abertas e fechadas, pareceu-nos ser um instrumento de recolha de dados indispensável para obtenção de informações acerca do aluno e da sua dinâmica familiar. A anamnese refere-se especificamente à história da criança, ao relato da sequência de factos mais importantes que sucederam no seu passado e que poderão estar na origem dos seus problemas e dificuldades actuais (Vieira, 2004). No presente estudo, atribui-se-lhe a designação de Inventário de Recolha de Dados da Criança, por se tratar de uma expressão mais compreensível para os encarregados de educação.

A anamnese ou história do desenvolvimento da criança, orienta-se para a prossecução do 1.º objectivo específico acima referido e foi elaborada a partir quer de instrumentos similares disponíveis, quer através das indicações constantes da revisão bibliográfica. Para a elaboração da anamnese contribuíram alguns conjuntos de fichas de anamnese construídas durante o Curso de Especialização em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Coimbra (1999) e a consulta de vária bibliografia (Dec-Lei 319/91; Figueiredo, 2001; Foddy, 2002; Ghiglione & Matalon, 1992; Landivar, 1990; Moreira, 2004).

Foram escolhidos itens que caracterizassem a criança com dislexia e nos fornecessem dados de identificação da criança, do respondente, da composição do agregado familiar, antecedentes pessoais, parto, história educacional, desenvolvimento, actividades extra-curriculares, dados clínicos, enquadramento familiar e social e condições de habitabilidade.

Em consequência da utilização deste instrumento averiguou-se, entre outros aspectos, a existência de antecedentes familiares de dislexia (Snowling, 2004), o desenvolvimento linguístico infantil (Kamhi & Catts, 2002), o processo conducente à identificação da dislexia (por ex., quem a identificou) e o percurso escolar da criança.

A recolha de informação de carácter desenvolvimental, educativo, médico e social é importante na dislexia, tal como o atesta a revisão bibliográfica efectuada precedentemente.

A informação recolhida junto dos pais relativamente à idade de determinadas aquisições é especialmente relevante, em particular no que concerne à linguagem oral, dada a associação que se tem encontrado entre atraso da linguagem e dislexia (Baroja et al., 1974; Ribeiro & Baptista, 2006; Serra, 2001; Torres & Fernández, 2001; Shaywitz, 2005, 2008; Snowling, 2004).

Torna-se igualmente importante analisar a história educativa da criança, bem como os apoios de que a criança tem beneficiado.

A pesquisa de antecedentes familiares é de extrema importância no nosso estudo pelo facto de nos possibilitar saber da existência de outros familiares com dificuldades de

aprendizagem ou com dislexia, visto que tal é referido pelos estudos sobre taxas de prevalência (Condemarín & Blomquist, 1980; Rebelo, 1993; Snowling, 2004; Torres & Fernández, 2001).

Em suma, e ainda que reconhecendo as vicissitudes a que uma anamnese está sujeita (por ex., objectividade reduzida, escamoteação de factos pertinentes ou deseabilidade social), considerámos que assegurava a recolha de informações básicas das trajectórias individuais.

2.2.2. Questionário

O questionário é uma técnica de investigação, composta por um conjunto de questões apresentadas por escrito e que tem por objectivo obter informações sobre um dado assunto que, uma vez analisado, poderá permitir a determinação de relações entre diversas variáveis. É um processo sistemático de recolha de dados, que pode ser administrado simultaneamente a um grande número de pessoas num curto período de tempo. Para além destas vantagens, também pode garantir o anonimato das respostas, e permitir que as pessoas lhe respondam no momento que lhes pareça mais apropriado, sem exposição à influência do pesquisador (Carmo & Ferreira, 1998; Pinto, 1990). Este tipo de instrumento é particularmente útil na avaliação, já que permite a recolha rápida de informação. No fundo, “*o questionário ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa*” (Fortin, 1999, p. 249).

O questionário que realizámos orienta-se para a prossecução do 2.º objectivo específico acima referido. Foi preenchido pelos pais e avalia o desempenho da criança em áreas como a leitura, a escrita, a linguagem oral, a matemática e o raciocínio, visando obter uma descrição detalhada de competências e défices na sua óptica. Na sua elaboração, seguiram-se as directrizes recomendadas para este tipo de instrumentos (Ghiglione & Matalon, 1992; Madureira & Leite, 2003; Moreira, 2004).

Para elaborar o questionário teve-se em conta as seguintes etapas: identificação da população e selecção da amostra, definição dos objectivos, definição dos temas dos diferentes itens, elaboração dos itens, elaboração das instruções de aplicação, redacção da versão definitiva e seguidamente aplicação do questionário (Madureira & Leite, 2003).

Alguns dos itens do questionário basearam-se na versão original do *Hong Kong Specific Learning Difficulties Behaviour Checklist* (Chan, Ho, Tsang, Lee & Chung, 2004), o qual constitui um dos poucos questionários desenvolvidos especificamente para crianças disléxicas e que reúne indicadores satisfatórios das respectivas qualidades psicométricas. A título complementar, foram também consultadas versões nacionais de outros questionários,

actualmente em estudo, designadamente do *Learning Disabilities Diagnostic Inventory* (Hammill & Bryant, 1998; Vaz & Albuquerque, 2008) e da Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland-Versão para Professores (Harrison, 1985; Pereira & Albuquerque, 2006).

Tal como salientado, antes de chegarmos à versão final do questionário, foram elaboradas duas versões preliminares, com um número de itens muito superior àquele que se conservou na fase final. Essas versões preliminares foram submetidas ao exame da orientadora, assim como à análise de alguns professores do 1º ciclo do ensino básico, procedendo-se deste modo à selecção dos itens a reter (Moreira, 2004).

No que diz respeito à estruturação, evitámos a utilização de palavras difíceis e abstractas. A formulação dos itens foi feita de forma clara, concreta e precisa considerando o sistema de referência e de informação do inquirido, possibilitando uma única interpretação e tratando de uma única ideia. O formato foi devidamente preparado pelo que o número de itens não fosse muito extenso, a fim de se conseguir a colaboração plena dos inquiridos.

Este questionário é constituído por duas partes distintas. Na 1.ª parte do questionário apresentamos um conjunto de afirmações sobre comportamentos emergentes de leitura e escrita e a respectiva promoção, antes da entrada na escola do ensino básico, contendo 12 itens. A 2.ª parte contém, sobretudo, itens relativos à aprendizagem da leitura e da escrita, referentes ao período actual da criança na escola, e é constituída por 53 itens.

No entanto, a 2.ª parte, para além da leitura e da escrita, aborda também questões ligadas à área cognitiva (memória e atenção/concentração), à área da psicomotricidade (motricidade fina, motricidade grossa), à área socioemocional e motivacional (relação com os outros, auto-estima, resistência à frustração, etc.), percepção visual, estruturação temporal e espacial, e à área da linguagem oral.

Todos os itens, ligados às áreas referidas, pretendem dar a conhecer as competências e dificuldades da criança. Temos 27 itens, especificamente baseados na leitura e na escrita, sendo os primeiros referentes à descodificação e à compreensão (por ex., item 1-“Lê palavras familiares” e item 2- “Identifica as ideias principais de um texto”). Por seu turno, os relativos à escrita contemplam a caligrafia, a ortografia, a pontuação e a composição escrita.

Quanto à memória e à atenção, temos respectivamente, 5 itens (por ex., item 14-“É esquecido” ou item 24- “Necessita que a informação seja repetida várias vezes”) e 2 itens (item 20- “Mantém a atenção/concentração nas tarefas escolares” e item 25- “Distrai-se facilmente”).

No que respeita à psicomotricidade, a distribuição é a seguinte: 1 item ligado à percepção visual (item 40- “Tem boa percepção visual (por exemplo, “Consegue detectar semelhanças/diferenças”), 3 itens ligados à percepção temporal (por ex., item 27- “Dispõe numa sequência errada a informação que tem uma ordem”); 2 itens relacionados com a percepção espacial (por ex., item 31- “Necessita de mais tempo para se orientar num espaço desconhecido” ou item 41- “Confunde noções espaciais (por exemplo, atrás/à frente, esquerda/direita”); 2 itens relacionados com a motricidade fina (item 21- “Recorta as imagens correctamente” ou item 28- “Pinta dentro de contornos”) e 1 item ligado à motricidade grossa (item 29- “Tem um desempenho fraco em educação física”). No que concerne ao domínio socioemocional, e motivacional, 1 item relativo à relação com os outros (item 32- “Tem dificuldades no relacionamento com os colegas”), 1 item ligado à auto-imagem (item 33- “Tem uma má imagem de si próprio”) e 3 itens ligados à motivação (item 48- “Fica frustrado e desiste facilmente” ou item 42- “Mostra interesse na realização das actividades escolares”) e um item referente ao relacionamento com os pares (item 32- “Tem dificuldades no relacionamento com os colegas”).

Por último, existem 5 itens relativos à linguagem oral (por ex., item 4- “Tem dificuldades em expressar-se verbalmente” e item 38- “Compreende o que lhe é transmitido verbalmente”).

Por conseguinte, os itens tentaram abranger diversas áreas, de forma a pôr em relevo um conjunto vasto de características que podem manifestar-se numa criança com dislexia.

O sistema de itens do questionário foi organizado de modo a ter uma coerência intrínseca, para que fosse configurado de forma lógica pelos respondentes (Carmo & Ferreira, 1998; Foddy, 2002).

Na ordem dos itens, procurou-se evitar o surgimento do contágio de resposta, ou seja, evitou-se que a resposta ao item anterior pudesse influir na resposta ao item seguinte; procurou-se ainda evitar a mudança brusca de tema nos itens.

Os itens foram formulados sem recurso à negação, tendo-se utilizado itens com escala referenciada, permitindo ao entrevistado a opção de entre um número limitado de alternativas mutuamente exclusivas (Carmo & Ferreira, 1998). No sentido de diminuir a aquiescência, foram utilizados 17 itens de cotação inversa (por ex., item 1- “Lê palavras familiares”; utilizando afirmações tanto favoráveis como desfavoráveis.

O facto de os respondentes terem baixas habilitações literárias e não estarem habituados a preencher questionários, levou-nos a escolher itens com uma escala referenciada que descrevem separadamente cada uma das alternativas de resposta. Ao proceder-se deste modo,

procurou-se evitar problemas de interpretação. Além disso, os itens da 2ª parte são itens com um referencial concreto, em que os respondentes avaliam a frequência com que observam determinadas características. Neste caso, itens com escala referenciada são considerados como a melhor opção (Moreira, 2004).

Utilizaram-se escalas de Lickert de 5 pontos, dado este ser o número mais comumente usado (Moreira, 2004). As alternativas “nunca”, “raramente”, “às vezes”, “muitas vezes” e “sempre”, que indicam frequência, foram empregues na 2ª parte, enquanto as alternativas, “discordo totalmente”, “discordo”, “não concordo, nem discordo”, “concordo” e “concordo totalmente”, que indicam o grau de concordância, foram empregues na 1ª parte.

2.2.3. Entrevista

A entrevista é um dos métodos de recolha de dados mais utilizado nas ciências sociais e humanas; permite aceder a percepções e representações; em geral, dá origem a percentagens elevadas de respostas, havendo maior motivação da parte do sujeito (Foddy, 1993).

A estrutura de uma entrevista pode ser definida a partir das questões que o entrevistador coloca e da direcionalidade que pretende dar à mesma. Portanto, o tipo de entrevistas difere, consoante o tipo de informação que se pretende obter. Podemos encontrar entrevistas estruturadas ou directivas e entrevistas livres ou não directivas. Nas entrevistas livres ou não directivas, a formulação e a sequência das questões não são predeterminadas, são deixadas à livre disposição do entrevistador. Neste âmbito, propõe-se um tema que se desenvolve à vontade, onde o entrevistador pode encorajar o entrevistado, sem que acrescente qualquer informação ou orientação. A postura que o entrevistador assume durante a entrevista revela-se decisiva no resultado de todo o processo de recolha de dados (Ghiglione & Matalon, 1992; Madureira & Leite, 2003; Moreira, 2007).

Nas entrevistas estruturadas ou directivas é exercido, por parte do entrevistador, o máximo de controlo sobre o conteúdo e o desenrolar da entrevista. Estas são constituídas por questões sucessivas, cuja ordem e formulação foram fixadas antecipadamente (Ghiglione & Matalon, 1992).

A entrevista semi-estruturada consiste num conjunto de questões que se constituem como ponto de partida, combinando uma agenda altamente estruturada com a flexibilidade de indagar questões subsequentes (quando necessário, podem-se colocar questões adicionais).

A entrevista semi-estruturada é utilizada, sobretudo em estudos descritivos e exploratórios tal como o nosso, cujo objectivo é proceder ao conhecimento de uma dada

realidade pouco estudada e levantar hipóteses de entendimento acerca dessa realidade (Carmo & Ferreira, 1998).

A realização desta entrevista visou concretizar o 3.º objectivo específico previamente mencionado: identificar e avaliar, segundo os pais, as dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, apoios oferecidos pela escola, as formas de colaboração casa/escola, bem como circunscrever perspectivas futuras para os seus filhos.

A nossa entrevista é composta por 5 secções que englobam 21 perguntas. A 1ª secção é composta por 3 questões: relação de parentesco, idade e data de preenchimento, oferecendo-nos os dados de identificação do entrevistado. A 2ª secção é composta por 4 questões relacionadas com as dificuldades da criança. A 3ª secção é composta por 8 questões, referentes aos apoios. A 4ª secção é constituída por 4 questões relacionadas com a comunicação entre os encarregados de educação e a escola e a 5ª secção, composta por 2 questões, reporta-nos para as perspectivas de futuro em relação à criança. Mais especificamente, as secções 2 a 5 abordam a evolução da criança em termos de aprendizagem, as causas das dificuldades, as reacções parentais no momento do conhecimento das dificuldades, as reacções actuais e estado de satisfação ou insatisfação com os apoios oferecidos à criança pela escola, os apoios escolares desejados em relação ao problema manifestado pela criança, os tipos de apoios de que a criança deveria beneficiar para além dos oferecidos pela escola, a ajuda dada em casa, os contactos que lhes dão informações/orientações sobre como ajudar a criança, as necessidades sentidas de localização dos serviços adequados, comunicação suficiente ou insuficiente entre os pais e a escola e suas razões, número de reuniões com o professor do ensino regular por causa do problema da criança, número de reuniões com o professor de educação especial, perspectivas futuras para a criança e previsão do nível de escolaridade que irá atingir.

As questões abordam variáveis, tais como as atribuições das dificuldades infantis, as expectativas em relação ao futuro e ao percurso escolar, a periodicidade e as modalidades de comunicação escola/pais. Além disso, inquiriram-se os pais sobre as dificuldades experimentadas e as emoções vivenciadas enquanto pais de uma criança disléxica, actividades por eles desenvolvidas ao nível da promoção da leitura e escrita e da realização dos trabalhos de casa, os apoios de que beneficiam e de que gostariam de beneficiar.

Em suma, procurámos com as questões colocadas identificar e avaliar os problemas e expectativas sentidas pelos encarregados de educação das crianças.

A realização da entrevista implicou a definição prévia e clara da informação que se pretendeu obter, assim como da forma de abordar/questionar os encarregados de educação. O

tipo de linguagem usada, a sequência das questões e o comportamento não verbal foram factores cruciais para a obtenção de informação fiável. Todos estes factores tiveram em conta o meio sociocultural dos inquiridos. Portanto, foi utilizada uma linguagem acessível, clara de modo a permitir a compreensão das questões por parte do entrevistado (Ghiglione & Matalon, 1992; Madureira & Leite, 2003).

É nesta fase de recolha de dados que o entrevistador e entrevistado se dão a conhecer. Há uma interacção directa que se pretende positiva de forma a deixar o inquirido à vontade para responder às questões. Pretendeu-se criar um ambiente de partilha voluntária de informação e de livre expressão (Carmo & Ferreira, 1998).

Após a respectiva realização, as respostas à entrevista foram objecto de uma análise qualitativa com base na análise de conteúdo.

Há diversas definições de análise de conteúdo, de acordo com as perspectivas dos autores. Trata-se de uma técnica, que procura organizar num grupo de categorias de significação, o conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicação, onde se encontra sempre envolvida a intervenção do codificador no estabelecimento do sentido do texto. Não se trata de um instrumento, mas, de uma variedade de apetrechos, melhor dizendo, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. O seu objectivo é proceder à sua descrição objectiva, sistemática e quantitativa (Amado, 2000; Bardin, 1977; Berelson, 1952, cit. in Vala, 1986; Pereira, 2004; Santiago, Oliveira & Pereira, 2004).

Para alguns, “*a análise de conteúdo é uma técnica que serve para fazer inferências pela identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem*” (Holst, 1968, Stone, 1964 cit. in Ghiglione & Matalon, 1992, p. 184).

Já em 1980, Krippendorf (cit. in Vala, 1986) refere que a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto. As inferências permitem a passagem da descrição à interpretação, atribuindo sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas.

Enquanto técnica de pesquisa, a análise de conteúdo implica um trabalho exaustivo com as suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes e exige rigor na explicitação de todos os procedimentos utilizados (Amado, 2000; Bardin, 1977; Vala, 1986). Proporciona a utilização de material não estruturado, usando uma vasta quantidade de informação. Focaliza-se na classificação quantitativa do conteúdo através de uma organização por categorias ligadas aos propósitos do objecto de estudo (Pereira, 2004). Para a elaboração destas categorias tem que existir um *background* teórico que permita isolar essas mesmas categorias.

O processo de categorização e de codificação da análise de conteúdo obedece a um conjunto de pressupostos essenciais (Amado, 2000; Bardin, 1977; Ferreira, 2007):

- 1- Definição dos objectivos do trabalho que vão condicionar todas as decisões a tomar posteriormente;
- 2- Explicitação de um quadro de referência teórico, dependente de um trabalho de revisão bibliográfica, para permitir a explicação e interpretação dos dados recolhidos;
- 3- Constituição de um *corpus* documental, a partir da quantidade de textos analisados, tendo em conta a exaustividade (levantamento completo do material a ser utilizado), a representatividade (devendo os documentos ser um reflexo fidedigno de um universo maior), a homogeneidade (devendo os documentos terem características semelhantes, tais como, terem sido produzidos com a mesma técnica, para além de referirem-se a um tema) e a adequação (em função dos objectivos a pesquisar);
- 4- Leituras atentas e activas: as leituras progressivamente mais atentas e minuciosas possibilitam a definição de subconjuntos de áreas temáticas relevantes que orientam assim o processo de análise;
- 5- Formulação de hipóteses, em estudos diferenciais e funcionais;
- 6- Codificação ou transformação dos dados brutos do texto, que, por recorte, agregação e enumeração permite uma descrição exacta das características relevantes do conteúdo. Esta codificação compreende um processo faseado de decisões e acções que vai sendo adaptado aos objectivos do estudo e hipóteses formuladas. A organização da codificação processa-se em função de uma actividade de esquartejamento do sentido do texto com vista a dar lugar a outros sentidos interpretativos.

As fases de codificação consideradas são, geralmente, as seguintes (Amado, 2000; Bardin, 1977):

- a) Determinar as unidades de registo ou de significação que se vão analisar, tendo em atenção os objectivos do trabalho, assim como, o tipo de material a analisar. As unidades de registo ou significação correspondem ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base com vista à categorização e à contagem frequencial. Este segmento pode corresponder a palavras, temas ou acontecimentos;
- b) Determinar a unidade de contexto que pode permitir-nos compreender o significado exacto da unidade de registo e que corresponde à parte da

mensagem, cujas dimensões são superiores às unidades de registo, podendo assegurar o esclarecimento de qualquer dúvida durante o processo de recorte e reagrupamento das unidades de registo. Muitas vezes, torna-se necessário fazer referência de forma consciente ao contexto, quer próximo, quer longínquo da unidade a registar. Numa entrevista, a unidade de contexto pode ser a questão colocada. Numa palavra, a unidade de contexto pode ser a frase e num tema pode ser o parágrafo;

- c) Determinar a unidade de enumeração ou contagem. Distingue-se entre a unidade de registo que corresponde ao que se conta e a regra de enumeração, que corresponde ao modo como se faz a contagem. Ao determinarmos a unidade de registo ou contagem, estamos a definir quais os critérios que determinam o como contar e o que contar;
- d) Categorização, que se define como “*uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos*” (Bardin, 1977, p. 117). Esta categorização pode obedecer a um conjunto de critérios que podem ser de ordem semântica (categorias temáticas), sintáctica (classes de palavras), lexical (sentido das palavras) e expressiva (estilos de linguagem).

A categorização assume-se, deste modo, como um processo de tipo estruturalista que comporta duas etapas definidas: o inventário, onde se isola os elementos, e a classificação, onde se reparte os elementos, para proceder a uma determinada organização das mensagens. A categorização tem como objectivo fundamental, oferecer uma síntese, uma representação simplificada dos dados brutos.

Existem um conjunto de regras de categorização, às quais o investigador tem que obedecer, à medida que vai caminhando nas diferentes fases da codificação. Entre estas regras, temos a exaustividade. De acordo com esta regra, cada categoria deve abranger completamente o conjunto das unidades de sentido que se coloca no seu campo. Cada problema particular deve ser alvo de um tratamento específico (Amado, 2000; Ghiglione & Matalon, 1992).

Uma unidade de registo não deve pertencer a mais que uma categoria. Esta regra corresponde à exclusividade. Também deve haver homogeneidade, isto é, um único tipo de análise, não devendo existir mais que um tipo de critérios de classificação. Devemos igualmente atender à pertinência, ou seja, o sistema de categorias deve ser adaptado ao

material em análise e aos objectivos da investigação; à objectividade, o que implica que as diferentes partes de um mesmo material, à qual se aplica uma mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma forma, mesmo que submetidas a várias análises, evitando assim a subjectividade (Bardin, 1977).

A este conjunto de regras, adicionaremos a produtividade, pelo que, um conjunto de categorias só é produtivo quando possibilita um conjunto de resultados férteis quer em índices de inferências, quer em hipóteses novas e em dados exactos (Bardin, 1977).

Uma outra regra fundamental é a que devem existir conteúdos categorizáveis, o que significa que as categorias podem abranger várias áreas do conteúdo dos textos em análise, dependendo da sua complexidade e dos objectivos de quem os analisa (Amado, 2000).

A análise de conteúdo não podia, de maneira nenhuma, deixar de constituir um método, o mais fiável possível, para satisfazer exigências de custo e de objectividade, o que vem explicar a importância dada à objectividade, à sistematicidade e à capacidade de generalização (Ghiglione & Matalon, 1992).

Procuramos, ao longo do nosso trabalho, respeitar os critérios acabados de enunciar, tentando criar categorias que respondessem às questões colocadas e que fossem ao encontro dos objectivos propostos. *”Os estudos (...) serão produtivos na medida em que as categorias sejam claramente formuladas e bem adaptadas ao problema e ao conteúdo (a analisar)”* (Ghiglione & Matalon, 1992, p.190).

Depois de uma leitura atenta de todas as respostas dadas na entrevista, tentamos particularizá-las e formular categorias e subcategorias que traduzissem o verdadeiro sentido dos dados. Ao fazermos a comparação das respostas produzidas, extraímos as características subjacentes que correspondiam a categorias. As diferenças e as semelhanças foram interpretadas de forma a permitir uma caracterização dos dados recolhidos.

Constituímos um *corpus* com o discurso de um conjunto de 35 pessoas, todas interrogadas segundo a mesma técnica. À medida que o fomos constituindo, foram-nos sendo colocadas algumas questões ao longo da organização de toda a informação:

- Como colocar cada discurso sob uma forma mais fácil de abordar, de forma a conservar tudo o que existe nele de mais pertinente?;
- O que disse cada um a propósito de um ponto em particular?;
- Que diferenças e semelhanças existem entre os discursos das pessoas interrogadas?.

Estas questões foram-nos ajudando a colocar o discurso sob uma forma que o tornasse inteligível para todos os que o lessem. Todos os passos dados pressupõem uma intervenção do analista, a qual se apoia necessariamente em pressupostos para além dos contidos no próprio

corpus, e que depende quer do quadro conceptual no qual o investigador trabalha, quer daquilo que ele pretende do seu trabalho (Ghiglione & Matalon, 1992).

No caso da análise da entrevista, a questão mais importante parece ser “o quê”. Esta questão fornece, em princípio, e desde logo, a possibilidade de responder a todas as outras perguntas. Sabemos, *a priori*, “quem” falou e a “quem”. O “como” e “para que fim” parecem ser menos definidos, mas acabam por ser relativamente claros: a pessoa fala porque nós pedimos e a resposta ao “como” encontra-se no seu próprio discurso. Portanto, à pergunta “o quê” podemos responder metodologicamente que tudo está na própria mensagem, que não é vazia de sentido (Ghiglione & Matalon, 1992).

Estas conclusões permitem-nos reter que, de facto, a análise de conteúdo serve-nos como uma técnica inferencial pela identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem.

2.3. Administração dos Instrumentos

Os procedimentos de administração dos instrumentos foram cuidadosamente planeados.

A ficha de anamnese e o questionário foram enviados para casa dos encarregados de educação em envelope fechado, através dos alunos ou dos professores da Educação Especial, após o envio prévio de uma carta de apresentação do estudo e pedido de participação. Dois instrumentos (anamnese e questionário) foram entregues aos encarregados de educação em envelope e foram igualmente devolvidos nos envelopes. Contudo, alguns dos encarregados de educação não responderam a todas as questões, sobretudo, na ficha de anamnese, às relacionadas com o desenvolvimento da criança, a nível da psicomotricidade e da linguagem por não conseguirem precisar períodos ou datas.

Também no questionário, no referente às características actuais da criança, algumas questões não foram respondidas (por ex., “Ao ler, confunde as palavras com pronúncia idêntica (por exemplo, lê “prado” em vez de “pardo”); “Apresenta ideias confusas nas composições escritas”; “Troca a ordem das letras na escrita (por exemplo, “trige” em vez de “tigre”). Esta situação deixou transparecer algum desconhecimento pela parte de alguns encarregados de educação no respeitante às dificuldades dos seus educandos.

Na tentativa de resolução desta situação, procedeu-se a um levantamento das questões que não tinham sido respondidas e aproveitou-se o momento das entrevistas para se esclareceram dúvidas e recolherem todas as informações consideradas pertinentes para este estudo.

No Agrupamento de Escolas Finisterra, como a população pertence a um universo escolar com quem convivemos diariamente, os alunos fizeram a distribuição e recolha dos envelopes que continham os instrumentos. No Agrupamento de Escolas de Cantanhede, como não há contacto diário com esta população, pedimos a colaboração dos professores de Educação Especial neste trabalho de entrega e recolha dos envelopes. Distribuíram, em alguns casos, os envelopes com os instrumentos aos alunos que os levaram para casa ou então entregaram-nos directamente aos encarregados de educação. A recolha foi feita pela mesma via.

Pensamos que é em casa que se encontram asseguradas as condições mais favoráveis ao preenchimento deste tipo de instrumentos. Os inquiridos dispõem de tempo suficiente e sentem-se mais à vontade, podendo reduzir ao máximo os riscos de ser perturbados. Relativamente ao encarregado de educação analfabeto, este serviu-se do seu actual companheiro para proceder ao preenchimento dos referidos instrumentos.

Tal como referimos anteriormente, o momento da realização das entrevistas foi aproveitado para esclarecer todas as dúvidas acerca das questões que tinham ficado sem resposta e de outras que surgiram como consequência das que tinham sido colocadas.

Para a realização da entrevista, já depois de recolhidos a anamnese e o questionário, foram contactados todos os encarregados de educação via telefónica, para proceder à marcação da mesma, em dia e hora em que estivessem disponíveis. Todos estes contactos foram fornecidos pelas escolas frequentadas pelos alunos. A maior parte das entrevistas do Agrupamento de Escolas Finisterra foram feitas na escola dos seus educandos. Apenas duas delas foram feitas em casa dos inquiridos, em dia e hora por eles disponibilizados.

No Agrupamento de Escolas de Cantanhede, a maior parte das entrevistas foram realizadas em casa dos alunos, ao fim-de-semana e ao fim do dia. Apenas duas foram realizadas na escola.

Procurou-se realizar todas as entrevistas individualmente, em ambiente calmo, tendo as perguntas sido lidas e, se necessário, explicadas oralmente, deixando as pessoas à vontade para falar. Realizaram-se durante os meses de Novembro e Dezembro de 2008 e Janeiro de 2009.

Não houve propriamente um tempo médio de duração para a realização das entrevistas. Tivemos entrevistas que se realizaram apenas em 30 minutos, outras demoraram cerca de duas a três horas. Sentimos que esta diferença significativa na duração pode estar relacionada com os estádios em que os pais se encontravam no respeitante à forma de encararem o facto

de serem pais de uma criança com dislexia, como exporemos mais adiante quando apresentarmos a análise de conteúdo das entrevistas.

Capítulo IV

Apresentação e análise dos resultados

1. Resultados

1.1. Anamnese

Em relação aos dados procedentes da anamnese, começamos por especificar que a língua materna dos pais da criança é predominantemente o Português (97.14%) havendo apenas a registar uma situação em que um dos progenitores tem como língua materna o Francês.

Vinte e seis crianças residem simultaneamente com a mãe e com o pai (74.29%) e duas (5.71%) vivem com a mãe e o padrasto. As restantes composições do agregado familiar englobam: duas crianças que vivem apenas com a mãe e os irmãos; três crianças que vivem com a mãe e os avós; uma que vive apenas com os avós e um irmão; e uma criança vive com os tios, um irmão e dois primos.

A maioria das crianças tem um irmão (62.86%) ou nenhum (22.85%). Apenas 14.28% da amostra têm entre dois e quatro irmãos.

1.1.1. Antecedentes pessoais

A idade média das mães aquando da gravidez foi de 27.15 anos (d.p.=4.30), a qual é ligeiramente mais baixa que a dos pais, 30.85 anos (d.p.=6.76). O pai e a mãe mais jovens tinham respectivamente 22 anos e 18 anos, enquanto que o pai mais velho tinha 45 anos e a mãe mais velha 38 anos.

Somente em oito casos (22.86%) a gravidez não foi planeada, existindo um inquirido que não respondeu a esta questão.

Em apenas um caso (2.86%) a mãe não era saudável, tendo sido referido alcoolismo¹. Um sujeito não respondeu a esta questão.

¹ Trata-se da criança que vive com os avós.

Quadro 3. Decurso da gravidez

Gravidez		N	%
Normal		27	79.41
Com problemas		7	20.59
Problemas específicos	Gravidez de risco	4	57.14
	Não especificados.	2	28.57
	Intervenção cirúrgica	1	14.29

a) Não respondeu um sujeito

Para a maior parte dos casos (79.41%) a gravidez decorreu normalmente (Quadro 3). Num caso ocorreu uma intervenção cirúrgica devido a uma apendicite. Para quatro mães a gravidez foi de risco e em duas situações, apesar de terem sido referidos problemas, estes não foram especificados.

Quadro 4. Problemas ocorridos durante a gravidez

Questões	Níveis	N	%
Problemas durante a gravidez ^{a)}	Sim	10	29.41
	Não	24	70.59
Problemas específicos	Queda	2	20.00
	Anemia	2	20.00
	Hipertensão arterial	2	20.00
	Hemorragia	1	10.00
	Anemia+ Hipertensão arterial	1	10.00
	Crise renal	1	10.00
	Apendicite aguda	1	10.00
Medicação ^{b)}	Sim	11	33.33
	Não	22	66.67

a) Não respondeu um sujeito

b) Não responderam dois sujeitos.

Na sequência desta questão, os encarregados de educação foram auscultados sobre a existência de problemas específicos durante a gravidez, tendo, nesta ocasião, sido reconhecido um maior número. Assim, 29.41% dos inquiridos assinalaram problemas durante a gravidez, tendo a anemia, a hipertensão arterial e a queda sido os mais referidos. Uma em dez mães, mencionaram dois problemas distintos, as restantes apenas um (Quadro 4).

Foi tomada medicação por 33.33% das mães, sobretudo medicamentos que se inserem na categoria dos suplementos nutricionais.

O tempo de gravidez variou entre as 36 e as 42 semanas, com uma média de 39.15 (d.p.=1.91).

Quadro 5. Caracterização do parto

Questões	Níveis	N	%
Condições em que se deu o parto ^{a)}	Normal	23	67.65
	Cesariana	5	14.71
	Ventosas	4	11.76
	Fórceps	2	5.88
Como se apresentou a criança à nascença ^{b)}	Cabeça	30	93.75
	Nádegas	1	3.12
	Pés	1	3.12

a) Não respondeu um sujeito

b) Não responderam três sujeitos

A maior parte dos partos foram caracterizados como normais (67.65%), tal como se pode observar no Quadro 5.

Quadro 6. Problemas à nascença

Questões	Níveis	N	%
Problemas à nascença ^{a)}	Não	27	84.38
	Sim	5	15.62
Problemas específicos	Asfixia	2	40.00
	Menos 2500gr	1	20.00
	Insuficiência renal	1	20.00
	Taquicardia	1	20.00

a) Não responderam três sujeitos

Cinco inquiridos referem ter havido problemas à nascença (Quadro 6). Os problemas enumerados foram em dois casos asfixia, e os restantes três baixo peso, insuficiência renal e taquicardia.

1.1.2. História educacional

Quadro 7. História educacional em idade pré-escolar

	N	%	Idade mínima de entrada	Idade máxima de saída	Tempo médio de permanência	
					Média	d.p.
Ama ^{a)}	2	6.90	3	5	1.50	0.71
Creche ^{b)}	18	58.06	0	6	2.22	1.35
Jardim de Infância	32	91.43	2	6	2.44	0.80

a) Não responderam seis sujeitos

b) Não responderam quatro sujeitos

Apenas duas (6.90%) crianças estiveram com uma ama, 58.06% frequentaram a creche e 91.43% frequentaram o Jardim de Infância (Quadro 7).

A idade mínima de entrada para a escola foi aos cinco anos e a máxima aos 7 anos e em média as crianças entraram para a escola aos 5.83 anos (d.p.=0.45).

Registou-se uma boa adaptação à escola (68.57%), aos colegas (85.57%) e ao professor (74.29%) por parte da maioria das crianças. A maior percentagem de boa adaptação foi aos colegas, seguida da relativa ao professor e finalmente à escola. Quatro casos não fizeram simultaneamente uma boa adaptação à escola, aos colegas e ao professor.

Quadro 8. Com quem a criança realiza as tarefas escolares

Com quem faz os TPC ²	N	%
Mãe	10	28.57
Ambos os pais	5	14.28
Mãe + irmãos	5	14.28
Mãe + pai	4	11.43
Pai	1	2.86
Mãe + pais	1	2.86
Mãe + madrinha	1	2.86
Tios e primos	1	2.86
Sozinha + mãe+avós	1	2.86
Sozinha +avó	1	2.86
Sozinha + irmãos+padrasto	1	2.86
Sozinha + madrinha	1	2.86
Sozinha + mãe + irmãos	1	2.86
Sozinha + mãe	1	2.86
Irmãos + mãe+pai	1	2.86
<i>Total</i>	<i>35</i>	<i>100.00</i>

Em todos os casos foi assinalada pelo menos uma pessoa que ajuda as crianças na realização das tarefas escolares (Quadro 8). Em 91.43% dos casos mais que uma pessoa ajudam a criança, nos restantes apenas uma pessoa. A mãe é a pessoa que mais frequentemente ajuda a criança (71.43 %).

2 Cada criança poder ser ajudada por mais do que uma pessoa. No Quadro 8 cada opção foi analisada como dicotómica.

Quadro 9. Gosto pelo estudo e áreas preferidas

Gosto pelo estudo	N	%
Não gosta de estudar	20	57,14
Gosta de estudar	15	42.86
Total	35	100.00

Áreas	N	%
Expressão Físico-motora (ExpM.)	3	8.57
Estudo do Meio (EstM.)	3	8.57
Matemática (M.)	2	5.71
M + EstM.	2	5.71
ExpP.+ ExpM. + Musica (Mus.)	2	5.71
M. + EstM. + ExpM.	2	5.71
M. + EstM. +ExpM. + I.	2	5.71
Língua Portuguesa (LP.)	1	2.86
LP. + Expressão plástica (ExpP.)	1	2.86
LP. + EstM.	1	2.86
M. + Inglês (I)	1	2.86
M. + Mus.	1	2.86
M. + ExpP.	1	2.86
EstM. +ExpM. + I.	1	2.86
EstM. + ExpP. + I.	1	2.86
EstM. + ExpP. + ExpM.	1	2.86
M. + ExpM. + I.	1	2.86
M. + ExpP. + Mus.	1	2.86
M. + ExpP. + ExpM.	1	2.86
M. + EstM. + ExpP.	1	2.86
EstM.+ExpP.+Mus. + I.	1	2.86
M.+ EstM. + ExpP. + I.	1	2.86
M. +EstM. +ExpP. + ExpM. + Mus.	1	2.86
M. + LP. + EstM.+ Mus. + I.	1	2.86
M. + Est M. + ExpP. + Mus. + I.	1	2.86
Todas	1	2.86
Total	35	100.00

Em menos de metade da amostra (42.86%) foi assinalado que a criança gosta de estudar (Quadro 9). Consideradas as áreas, a Matemática e o Estudo do Meio lideram as preferências (57.14%), seguidas pela Expressão Físico-motora e a Expressão Plástica. Uma criança gosta de todas as áreas e nove (25.71%) de apenas uma.

Quadro 10. Áreas em que a criança apresenta dificuldades

Áreas com dificuldades	N	%
Escrita	35	100.00
Leitura	30	85.71
Matemática	15	42,86
Expressão Plástica	2	5.71
Inglês	1	2.86

Na óptica dos encarregados de educação, todas as crianças da amostra têm dificuldades na escrita (Quadro 10). Em duas áreas têm dificuldades 54.29% das crianças, 34.29% em três áreas e 11.43% em apenas uma área. Têm dificuldades simultaneamente na leitura e na escrita 82.85% das crianças.

A idade média com que foram detectadas as dificuldades foi 6.33 anos (d.p.=1.27), com um mínimo de 3 anos e um máximo de 8 anos. As idades mais frequentes para detecção das dificuldades foram os 6 (30.30%) e os 7 anos (30.30%). A criança à qual foram detectadas dificuldades ao nível da aquisição do vocabulário, articulação de palavras e desenvolvimento da linguagem oral, em idade pré-escolar, apresenta dificuldades em todas as áreas constantes do Quadro 10 e a detecção foi feita pelo médico de família em consulta de rotina no Centro de Saúde. Os seis meninos cujas dificuldades foram detectadas aos 8 anos têm dificuldades na escrita e cinco deles também na leitura, tendo a detecção dos problemas sido feita pela professora.

Quadro 11. Detecção da(s) dificuldade(s) da criança

Quem detectou	N	%
Professor(a)	18	51.43
Professor(a) e mãe	7	20.00
Professor(a) e pais	4	11.43
Educadora	2	5,71
Médico	1	2.86
Mãe	1	2.86
Pais	1	2.86
Professor e madrinha	1	2.86
<i>Total</i>	35	100.00

Como se pode observar no Quadro 11, os professores estiveram envolvidos na detecção das dificuldades das crianças em 85.71% dos casos. Nos 30 casos detectados pelo(a) professor(a), em 12 foi registado, simultaneamente, a actuação dos pais e madrinha.

Quadro 12. Ano de escolaridade em que ocorreu a retenção

Retenção		N	%
Nenhuma		17	48.57
Uma	1º ano	0	0
	2º ano	14	40
	3º ano	3	8.57
	4º ano	1	2.86
Duas		0	0
<i>Total</i>		35	100.00

Cerca de metade das crianças (51.43%) da amostra já ficaram retidas um ano. Na maior parte das situações a retenção ocorreu no 2º ano de escolaridade (Quadro 12). Todas as crianças beneficiaram de apoio, independentemente do técnico envolvido e da ocasião em que o apoio foi dispensado.

Quadro 13. Crianças apoiadas em cada ano de escolaridade por técnico

Ano	Professor de educação especial		Professor sócio-educativo		Psicólogo		Terapeuta da fala	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Jardim-de-infância	2	5.88	0	0	1	5.88	3	50.00
1º ano	5	14.71	1	16.67	2	11.76	5	83.33
2º ano	19	55.88	5	83.33	9	52.94	2	33.33
3º ano	16	47.06	3	50.00	6	35.29	2	33.33
4º ano	6	17.65	0	0	2	11.76	1	16.67
<i>Total</i>	34 ^{a)}	97.14	6	17.14	17	48.57	6	17.14
Anos de apoio								
Média	1.40		1.67		1.24		2.83	
DP	0.74		0.52		0.44		2.23	
Mínimo	1		1		1		1	
Máximo	4		2		2		7	

^{a)}Um dos alunos não beneficiou de apoio da Educação Especial.

No Quadro 13, podemos observar o número de crianças na amostra total que recebeu o apoio de cada um dos técnicos, a história de apoio por ano de escolaridade, e a duração do apoio.

A maior parte das crianças da amostra teve apoio de um professor de educação especial (97.14%). Apesar de 5.88% das crianças que tiveram apoio do professor de educação especial no 1º ciclo de escolaridade o terem tido já no Jardim-de-infância, verifica-se uma maior incidência do apoio no 2º e 3º ano de escolaridade (55.88% e 47.06%,

respectivamente), o que é compatível com as idades em que as dificuldades foram detectadas. A duração deste apoio variou entre 1 e 4 anos.

Apenas em seis casos (17.14%) houve intervenção de um professor sócio-educativo entre os 1º e 3º anos de escolaridade. A duração deste apoio variou entre 1 a 2 anos.

Quase metade das crianças teve ou têm apoio psicológico (48.57%) e para uma delas esse apoio começou enquanto frequentava o Jardim-de-infância. O tempo de duração do apoio variou entre um e dois anos.

Apenas seis crianças tiveram apoio da terapeuta da fala, mas esse apoio começou para três crianças ainda no pré-escolar. O tempo de intervenção variou de 1 a 7 anos e é a área onde é registada maior continuidade no acompanhamento.

Quanto ao número de técnicos envolvidos, registou-se um técnico para 34.29% das crianças, dois técnicos para 48.57% e três técnicos para 17.14%.

1.1.3. Desenvolvimento

Quadro14. Dificuldades psicomotoras

	N	%
Dificuldade coordenação fina	7	20.00
Dificuldade coordenação grossa	4	11.43
Dificuldade equilíbrio	2	5.71

No que respeita ao desenvolvimento psicomotor, 25 crianças (71.45%) gatinharam. As crianças começaram a andar sem apoio entre os 9 e os 24 meses, com uma média de 12.91 meses (d.p.=2.71).

Para quatro crianças foram registadas dificuldades a nível da coordenação grossa (Quadro 14). Quando questionados sobre quais foram essas dificuldades três inquiridos referiram andar de bicicleta, subir escadas e saltar a pés juntos. Uma criança apresentou dificuldades no iniciar a andar.

Um maior número referiu dificuldades ao nível da coordenação fina (20%). As dificuldades narradas pelos pais reportam-se aos exemplos do questionário, designadamente três referiram pegar no lápis, dois referiram cortar, um pintar e ainda um respondeu “todas”.

Dois inquiridos assinalaram dificuldades no equilíbrio.

No que concerne ao desenvolvimento linguístico, apenas cinco inquiridos (14.29%) assinalaram um ritmo lento de aquisição da fala. Em complemento, vinte e quatro (68.57%) apontaram um desenvolvimento normal e seis (17.14%) um desenvolvimento rápido.

Quadro 15. Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo da idade (meses) das aquisições linguísticas

	N	Média	DP	Mínimo	Máximo
1 ^{as} palavras	26	10,04	3,17	5	18
Frases simples	26	13,62	5,07	5	24
Frases compostas	26	21,58	8,70	10	48

Na perspectiva dos pais, e tal como consta no Quadro 15, as primeiras palavras foram proferidas entre os 5 e os 18 meses, sendo a média de 10.04 meses (d.p.=3.17). Para frases simples, a média sobe para os 13 meses (d.p.=5.07) oscilando entre os 5 e os 24 meses. As frases compostas surgem nas crianças da amostra entre os 10 e os 48 meses, com uma média de 21.58 meses (dp=8.70).

Relativamente às idades das aquisições linguísticas aqui referidas, algumas delas revelam algum desfasamento em relação aos períodos considerados normais para a aquisição/realização das mesmas (Castro & Gomes, 2000). Este facto prende-se com a dificuldade demonstrada por parte de alguns pais em precisar as datas de aquisição de algumas competências ou dificuldades dos seus filhos.

Num ou noutro caso, face às idades mínimas apontadas em relação a aquisições linguísticas específicas, pode ter-se registado uma sobreestimação das competências infantis.

Quadro 16. Dificuldades na linguagem

Dificuldade	N	%
Articular palavras	14	40.00
Adquirir vocabulário	9	25.71
Compreender	4	11.43
Apresenta actualmente problemas	4	11.43
Frases mal estruturadas	1	2.86

Quatro crianças foram referidas como tendo tido dificuldade em compreender o que os outros diziam, nomeadamente na compreensão de ordens e recados, com 1 e três anos (Quadro 16).

Quarenta por cento das crianças tiveram dificuldades de articulação das palavras. Neste âmbito, um caso refere dificuldades em articular o “r”, o “f e o “s”, outro refere o “l”, outro refere sons semelhantes e outro ainda refere “falar à mimo”. Os restantes não especificaram qual a dificuldade. As dificuldades desapareceram aos 3 anos em seis casos e aos 8 anos em um caso. Cinco dos sujeitos não especificaram qual a dificuldade e para 6 crianças não é dada qualquer informação. Em quatro crianças persistem as dificuldades na articulação de algumas palavras, e, em uma, frases mal estruturadas.

Nove crianças tiveram dificuldades em adquirir vocabulário. Dos inquiridos que assinalaram outras dificuldades, apenas uma resposta não se incluía nas categorias anteriores e referiu-se a frases mal estruturadas.

1.1.4. Actividades extra-escolares

Quadro 17. Actividades de complemento curricular preferidas

	N	%
Educação Física	21	60,00
Música	5	14,29
Xadrez	5	14,29
Inglês	1	2,86

A Educação Física é referida como a actividade de complemento curricular preferida pelas crianças (Quadro 17). Alguns inquiridos (3) não distinguiram as actividades complementares das actividades extra-escolares.

Quadro 18. Actividades que a criança realiza mais de duas vezes por semana

Actividades	N	%
Vê televisão	35	100.00
Brinca sozinho	25	71.43
Brinca com os amigos	25	71.43
Participa nas tarefas domésticas	24	68.57
Pratica desporto	19	54.29
Visita parentes e amigos	17	48.57
Ouve música	14	40.00

Como se pode observar no Quadro 18, todas as crianças vêem televisão mais do que duas vezes por semana. As segundas actividades mais frequentes (71.43%) são brincar sozinho e com os amigos. Ainda mais de metade da amostra participa nas tarefas domésticas (68.57%) e pratica desporto (54.29%).

Quadro 19. Objectos lúdicos que a criança utiliza mais de duas vezes por semana

Objectos lúdicos	N	%
Tipo		
Brinquedos	31	88.57
Computador	19	54.29
Livros	15	42.86
Jogos educativos	10	28.57
Número de objectos assinalados		
1 objecto	5	14.29
2 objectos	15	42.86
3 objectos	8	22.86
4 objectos	4	11.43
Nenhuma das opções	3	8.57
Outros		
Bicicleta, trotineta, patins	2	5.71
Jogos	1	2.36
Lápis, papéis, materiais para colorir	1	2.36

Os brinquedos são os objectos lúdicos mais utilizados pelas crianças (88.57%), seguidos pelo computador (54.29%). Em quatro casos foram assinaladas todas as opções, e a situação mais frequente consistiu em assinalar duas opções.

1.1.5. Dados clínicos

Quadro 20. Problemas de visão, audição e saúde em geral

Problemas	N	%		
Visão	8	22.86	Astigmatismo	2
			Miopia e astigmatismo	2
			Estrabismo	2
			Desvio na vista	1
			Miopia, astigmatismo e estrabismo	1
Audição	1	2.86	Canal auditivo entupido	1
Saúde	3	8.57	Asma e depressão	1
			Bronquite asmática	2

Os problemas de visão são os mais frequentes entre as crianças (22.86%). Duas crianças têm simultaneamente miopia e astigmatismo e outra astigmatismo, miopia e estrabismo (Quadro20).

Três crianças têm problemas de saúde em geral. Uma criança é referida como tendo simultaneamente asma e depressão. Apenas uma criança é apontada como tendo problemas de audição.

1.1.6. Enquadramento familiar e social

Quadro 21. Problemas de saúde e dificuldades de aprendizagem em familiares directos

Problemas de saúde e dificuldades de aprendizagem	Mãe	Pai	Avós	Irmãos	Tios	Primos	Tio	Tia	Total
Deficiência visual	7	2	3	4	1	0	0	0	17
Epilepsia	2	0	0	0	2	0	0	0	4
Deficiência auditiva	0	0	0	0	2	2	0	0	4
Dificuldades na leitura	10	5	6	3	1	1	0	0	26
Deficiência mental	1	1	0	1	1	2	0	1	7
Dificuldades na escrita	9	4	4	3	0	1	0	0	21
Alcoolismo	1	2	5	0	0	0	0	0	8
Dificuldades na matemática	7	4	2	3	0	0	0	0	16
Problemas na fala	3	1	1	1	1	2	0	1	10
Dificuldades na Aprendizagem em geral	2	1	1	3	5	4	1	0	17
Dislexia	2	1	1	2	1	2	0	0	9

As dificuldades na leitura foram as mais frequentes entre os familiares das crianças, seguidas das dificuldades na escrita (Quadro 21). As dificuldades na matemática e na aprendizagem em geral são as seguintes em termos de frequência. Quanto aos problemas de saúde, a deficiência visual é a mais assinalada. Destaca-se, igualmente, que as diferentes problemáticas assumem uma expressão considerável na mãe, pai, avós e irmãos.

A maior parte das crianças reside em moradia (91.43%). O número de divisões variou entre 4 e 14, com uma média de 9.06 (d.p.=2.45). Todas as residências têm água canalizada, electricidade, saneamento, casa de banho, e água quente.

1.2. Questionário

Primeiramente, debruçamo-nos sobre a 1ª parte do questionário que aborda algumas das características manifestadas pela criança antes da sua entrada na escola, nomeadamente as relativas a comportamentos emergentes de leitura e escrita e à respectiva promoção.

Quadro 22. Parte I - Médias, desvios-padrão e frequências das respostas por opção

A criança antes da entrada na escola:	Média	d.p.	1		2		3		4		5	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1-Teve contacto com livros	4.34	0.91	1	2.86	1	2.86	1	2.86	14	40.00	18	51.43
2-Conhecia os sons das letras.	3.29	0.93	0	0.00	9	25.71	9	25.71	15	42.86	2	5.71
3-Recontava uma história que tinha ouvido ler.	3.31	1.18	3	8.57	7	20.00	5	14.29	16	45.71	4	11.43
4-Escrevia palavras (por exemplo, nomes de pessoas).	3.06	1.19	4	11.43	8	22.86	8	22.86	12	34.29	3	8.57
5-Fazia perguntas a respeito das letras.	3.06	1.24	5	14.29	7	20.00	7	20.00	13	37.14	3	8.57
6-Tentava ler histórias.	2.86	1.29	5	14.29	12	34.29	5	14.29	9	25.71	4	11.43
7-Gostava de brincar com os sons das palavras (ex., dizia lengalengas, rimas).	2.84	1.17	3	9.38	12	37.50	7	21.88	7	21.88	3	9.38
8-Conhecia os nomes das letras.	3.09	1.03	1	2.94	10	29.41	11	32.35	9	26.47	3	8.82
9-Liam-lhe histórias	4.29	0.89	1	2.86	0	0.00	4	11.43	13	37.14	17	48.57
10-Tentava escrever.	3.35	1.10	2	5.88	7	20.59	5	14.71	17	50.00	3	8.82
11-Sabia dizer o alfabeto.	2.38	1.16	8	23.53	13	38.24	7	20.59	4	11.76	2	5.88
12-Escreviam-lhe palavras conhecidas.	3.49	0.98	2	5.71	2	5.71	12	34.29	15	42.86	4	11.43

Nota: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente

Refira-se que em relação ao Quadro 22, há itens a que nem todos os pais responderam. Assim, ao item 7 apenas responderam 32 pais e aos itens 8,10 e 11 responderam 34.

O contacto com os livros e a leitura de histórias foram maioritariamente assinalados nas opções concordo (4) ou concordo totalmente (5). Tentava ler histórias, gostava de brincar com os sons das palavras e sabia dizer o alfabeto obtiveram uma média inferior a 3 (Não concordo nem discordo) e foram os itens mais assinalados com 1 e 2 (Discordo totalmente e Discordo).

Na 2.^a parte do questionário, para uma melhor organização e mais fácil leitura das respostas, estas foram agrupadas de acordo com os respectivos domínios: leitura, escrita, linguagem oral, cognição, psicomotricidade e socioemocional e motivacional. Tal como, assinalado na descrição do questionário, nesta parte existem itens de cotação invertida (itens 1, 2, 16, 20, 21, 28, 30, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 50, 52). Este facto foi devidamente acautelado no tratamento e apresentação dos resultados.

Quadro 23. Parte II – Leitura: Médias, desvios-padrão e frequências das respostas

Itens	Média	d.p.	1		2		3		4		5	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1- Lê palavras familiares.	3.71	0.75	0	0.00	2	5.71	10	28.57	19	54.29	4	11.43
2- Identifica as ideias principais num texto que leu.	3.14	0.85	1	2.86	4	11.43	22	62.86	5	14.29	3	8.57
3- Lê com erros.	3.69	0.80	1	2.86	0	0.00	12	34.29	18	51.43	4	11.43
6- Faz pausas frequentes na leitura.	3.66	0.97	0	0.00	4	11.43	12	34.29	11	31.43	8	22.86
7- Ignora a pontuação quando lê.	3.83	0.98	0	0.00	2	5.71	14	40.00	7	20.00	12	34.29
8- Ao ler, confunde as palavras com pronúncia idêntica (ex., "prado" em vez de "pardo").	3.66	0.94	1	2.86	3	8.57	8	22.86	18	51.43	5	14.29
10- Lê pior que as crianças da sua idade.	3.14	1.14	4	11.43	4	11.43	14	40.00	9	25.71	4	11.43
34- Lê pronunciando as letras em separado e juntando-as em sílabas.	2.97	1.14	4	11.43	6	17.14	15	42.86	5	14.29	4	11.43
35- Tenta adivinhar as palavras em vez de as ler.	3,11	0.90	2	5.71	4	11.43	19	54.29	8	22.86	2	5.71
43- Compreende bem as instruções escritas.	3,14	0.88	2	5.71	4	11.43	17	48.57	11	31.43	1	2.86
45- Responde oral e correctamente a questões sobre um texto lido.	2.63	0.81	3	8.57	10	28.57	20	57.14	1	2.86	1	2.86
46- Reconta oralmente um texto que leu.	2.83	0.92	3	8.57	8	22.86	17	48.57	6	17.14	1	2.86

Nota: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente

Reportando-nos ao Quadro 23, é de assinalar que ao item 34 apenas responderam 34 pais.

Após análise das respostas assinaladas, referentes à leitura, registamos em 9 itens uma mais elevada frequência na opção “Não concordo nem discordo” (3). Particularizando, identificar as ideias principais de um texto que leu, fazer pausas frequentes na leitura, ignorar a pontuação quando lê, ler pior que as crianças da sua idade, ler pronunciando as letras em separado e juntando-as em sílabas, tentar adivinhar as palavras em vez das ler, compreender bem as instruções escritas, responder oral e correctamente a questões sobre um texto lido e recontar oralmente um texto lido foram maioritariamente respondidas com a opção “Não concordo nem discordo” (3).

A leitura de palavras familiares, a leitura com erros e a confusão entre palavras com pronúncia idêntica, foram maioritariamente assinaladas na opção “Concordo” (4).

Importa ainda referir que nos itens 1, 3, 6, 7 e 8 as opções “Concordo” ou “Concordo totalmente”, aglutinadas, são maioritárias e apenas no item 1 não são indicadoras de problemas.

Por seu turno, refira-se ainda que nos itens 45 e 46 as opções “Discordo” ou “Discordo totalmente”, apesar de no seu conjunto, não serem maioritárias, se sobrepõem às opções “Concordo” e “Concordo totalmente”.

Quadro 24. Parte II – Escrita: Médias, desvios-padrão e frequências das respostas

Itens	Média	d.p.	1		2		3		4		5	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
9- Dá erros ortográficos quando escreve (por exemplo, nas composições, nos ditados).	4.31	0.87	0	0.00	1	2.86	6	17.14	9	25.71	19	54.29
11- Demora muito tempo a copiar.	3.77	0.97	0	0.00	3	8.57	12	34.29	10	28.57	10	28.57
12- Escreve as mesmas palavras ora de uma forma, ora de outra.	3.34	0.87	0	0.00	7	20.00	11	31.43	15	42.86	2	5.71
13- Escreve pior do que se exprime oralmente.	3.83	1.01	0	0.00	4	11.43	9	25.71	11	31.43	11	31.43
16- Faz uso correcto da pontuação quando escreve.	3.43	0.88	1	2.86	3	8.57	14	40.00	14	40.00	3	8.57
17- Apresenta ideias confusas nas composições escritas.	3.38	0.92	0	0.00	7	20.59	10	29.41	14	41.18	3	8.82
18- Omite letras quando escreve (por exemplo, "pota" em vez de "porta").	3.40	0.85	0	0.00	5	14.29	14	40.00	13	37.14	3	8.57
19- Acrescenta palavras desnecessárias quando escreve.	2.94	0.94	2	5.71	9	25.71	14	40.00	9	25.71	1	2.86
22- Substitui letras quando escreve (por exemplo, "veito" por "feito").	3.34	0.97	2	5.71	3	8.57	14	40.00	13	37.14	3	8.57
23- Troca a ordem das letras na escrita (por exemplo, "trige em vez de "tigre").	3.23	0.81	1	2.86	5	14.29	14	40.00	15	42.86	0	0.00
44- Tem uma caligrafia irregular, difícil de se perceber.	3.11	1.18	3	8.57	7	20.00	14	40.00	5	14.29	6	17.14
47- Aplica oralmente os conhecimentos adquiridos, mas dificilmente através da escrita.	3.11	1.02	1	2.86	10	28.57	11	31.43	10	28.57	3	8.57
50- Reconta por escrito, com sequência lógica, uma história ou acontecimento (...).	3.29	0.86	1	2.86	5	14.29	13	37.14	15	42.86	1	2.86
51- Separa as palavras de forma incorrecta (...).	2.15	0.89	8	23.53	16	47.06	7	20.59	3	8.82	0	0.00
52- Ordena correctamente as palavras quando escreve.	2.86	0.97	4	11.43	7	20.00	14	40.00	10	28.57	0	0.00

Nota: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente

Após análise do Quadro 24, verifica-se que aos itens 17 e 51 apenas responderam 34 pais.

No respeitante à escrita, encontramos, nalguns casos, maioritariamente a opção “Não concordo nem discordo” (3). Neste âmbito, demorar muito tempo a copiar, omitir letras, acrescentar palavras desnecessárias, substituir letras, apresentar uma caligrafia irregular, aplicar oralmente os conhecimentos adquiridos mas dificilmente através da escrita e ordenar

correctamente as palavras, isto é, 7 itens foram respondidos com “ Não concordo nem discordo” (3).

Não obstante, em 11 itens (9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 22, 23, 47 e 50) as alternativas de resposta “Concordo” (4) e “ Concordo totalmente”(5), em conjunto, são predominantes face à totalidade das opções “Discordo” (2) e “Discordo totalmente” (1) e à opção “Não concordo nem discordo” (3) considerada isoladamente.

Em relação aos 11itens, convém também destacar que na sua maioria (9 itens), as percentagens de concordância assinaladas traduzem dificuldades, enquanto que em 2 itens (item 16-Faz uso correcto da pontuação quando escreve; item 50- Reconta por escrito, com sequência lógica uma história ou acontecimento) traduzem competências.

Destaque-se ainda que o item 51 “Separa as palavras de forma incorrecta” congrega uma maioria de discordâncias o que é revelador de que nesta área não são percebidas dificuldades.

Quadro 25. Parte II – Linguagem oral: Médias, desvios-padrão e frequências das resposta

Itens	Média	d.p.	1		2		3		4		5	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4- Tem dificuldades em expressar-se verbalmente.	2.97	1.00	2	5.88	9	26.47	13	38.24	8	23.53	2	5.88
5- Pronuncia mal algumas palavras.	2.94	0.95	2	5.88	8	23.53	16	47.06	6	17.65	2	5.88
38- Compreende o que lhe é transmitido verbalmente.	2.15	0.96	11	32.35	9	26.47	12	35.29	2	5.88	0	0.00
39- Discrimina sons (por exemplo, os sons das letras).	2.74	0.98	5	14.29	6	17.14	18	51.43	5	14.29	1	2.86
53- Usa palavras imprecisas em substituição do nome exacto (por exemplo, coisa, aquilo).	2.91	0.95	1	2.86	12	34.29	13	37.14	7	20.00	2	5.71

Nota: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente

Com base no Quadro 25, o número de respondentes oscilou entre 34 (itens 4, 5, e 38) e 35 (itens 39 e 53).

No que concerne à linguagem oral, a opção “Não concordo nem discordo” (3) é a que, considerada isoladamente, apresenta maior frequência. Referimo-nos especificamente aos itens ter dificuldades em se expressar verbalmente, pronunciar mal algumas palavras, compreender o que lhe é dito, discriminar os sons e usar palavras imprecisas. No entanto, as opções “Discordo” (2) e “Discordo totalmente” (1) quando consideradas em simultâneo, congregam a maior percentagem de respostas (58.72%), relativamente ao item compreender o que lhe é transmitido oralmente.

Quadro 26. Parte II – Cognição: Médias, desvios-padrão e frequências das respostas

Itens	Média	d.p.	1		2		3		4		5	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
14- É esquecido(a).	3.20	1.02	1	2.86	8	22.86	13	37.14	9	25.71	4	11.43
15- Tem dificuldade em seguir uma série de ordens ou de instruções	2.91	0.89	1	2.86	11	31.43	14	40.00	8	22.86	1	2.86
20- Mantém a atenção/concentração nas tarefas escolares.	3.18	0.76	1	2.94	4	11.76	17	50.00	12	35.29	0	0.00
24- Necessita que a informação seja repetida várias vezes.	3.51	1.04	1	2.86	5	14.29	10	28.57	13	37.14	6	17.14
25- Distrai-se facilmente.	3.89	1.02	0	0.00	3	8.57	11	31.43	8	22.86	13	37.14
36- Recorda com facilidade dados ou acontecimentos (por exemplo, datas, tabuadas).	3.26	1.20	5	14.29	4	11.43	5	14.29	19	54.29	2	5.71
37- Apresenta dificuldades em saber a ordem alfabética das letras.	2.60	1.17	7	20.00	9	25.71	13	37.14	3	8.57	3	8.57

Nota: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente

Referindo-nos ao Quadro 26, é importante salientar que os itens 20 “Mantém a atenção/concentração nas tarefas escolares” e 37 “Apresenta dificuldades em saber a ordem alfabética das letras” foram respondidos por 34 pessoas.

Ao nível da cognição, as respostas recaem na opção “Não concordo nem discordo” (3), nos itens referentes a ter dificuldades em seguir uma série de ordens ou de instruções, manter a atenção/concentração nas tarefas escolares e apresentar dificuldades em saber a ordem alfabética das letras.

Porém, as opções “Concordo” (4) e “Concordo totalmente (5) reúnem, quando consideradas em conjunto, a maioria das respostas nos itens “Necessita que a informação seja repetida várias vezes”, “Distrai-se facilmente” e “Recorda com facilidade dados ou acontecimentos”. Nota-se, ainda, que no item “É esquecido” as respostas se distribuem equitativamente entre, por um lado, a opção “Não concordo, nem discordo” (37.14%) e, por outro lado, a totalidade das opções “Concordo” e “Concordo totalmente” (37.14%).

Quadro 27. Parte II – Psicomotricidade: Médias, desvios-padrão e frequências das respostas

Itens	Média	d.p.	1		2		3		4		5	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
21- Recorta as imagens correctamente.	2.46	1.09	8	22.86	10	28.57	11	31.43	5	14.29	1	2.86
26- Confunde noções de tempo (ontem, hoje, amanhã, dias da semana, meses do ano).	2.51	1.22	10	28.57	7	20.00	9	25.71	8	22.86	1	2.86
27- Dispõe numa sequência errada a informação que tem uma ordem.	2.94	1.03	3	8.57	8	22.86	14	40.00	8	22.86	2	5.71
28- Pinta dentro de contornos.	2.15	1.08	14	41.18	4	11.76	13	38.24	3	8.82	0	0.00
29- Tem um desempenho fraco em educação física.	2.03	0.86	11	31.43	13	37.14	10	28.57	1	2.86	0	0.00
30- Acompanha com facilidade o ritmo da música.	2.60	1.22	9	25.71	6	17.14	12	34.29	6	17.14	2	5.71
31- Necessita de mais tempo para se orientar num espaço desconhecido.	2.80	0.90	3	8.57	8	22.86	18	51.43	5	14.29	1	2.86
40- Tem boa percepção visual (por exemplo, consegue detectar semelhanças/diferenças).	2.37	1.09	8	22.86	12	34.29	11	31.43	2	5.71	2	5.71
41- Confunde noções espaciais (por exemplo, atrás/à frente, esquerda/direita).	2.09	1.04	13	37.14	10	28.57	8	22.86	4	11.43	0	0.00

Nota: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente

Relativamente à psicomotricidade, baseando-nos no Quadro 27, verificamos que o item 28 “Pinta dentro de contornos” foi respondido por 34 pessoas.

As opções “Discordo totalmente” (1) e “Discordo” (2), em conjunto, são maioritárias nos itens 21, 26, 28, 29, 30, 40 e 41. Relativamente aos itens 26, 29 e 41 traduzem ausência de dificuldades, ao contrário dos restantes que indiciam dificuldades ao nível do recorte, da pintura dentro de contornos, do ritmo musical e da percepção visual.

Refira-se que em dois itens (27 e 31) a opção “Não concordo nem discordo” foi assinalada pelo maior número de respondentes, salientando-se o item 31 que foi a opção assinalada por mais de 50% dos respondentes.

Quadro 28. Parte II – Domínio socioemocional: Médias, desvios-padrão e frequências das respostas

Itens	Média	d.p.	1		2		3		4		5	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
32- Tem dificuldades no relacionamento com os colegas.	1.97	1.20	16	45.71	10	28.57	6	17.14	0	0.00	3	8.57
33- Tem uma má imagem de si próprio.	1.97	1.11	16	47.06	7	20.59	8	23.53	2	5.88	1	2.94
42- Mostra interesse pela aprendizagem da leitura e da escrita.	3.17	1.20	4	11.43	5	14.29	12	34.29	9	25.71	5	14.29
48- Fica frustrado e desiste facilmente.	3.37	1.00	2	5.71	3	8.57	14	40.00	12	34.29	4	11.43
49- Mostra resistência na realização das tarefas escolares.	3.00	0.95	2	5.88	8	23.53	13	38.24	10	29.41	1	2.94

Nota: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente

Importa referir que, relativamente ao Quadro 28, os itens 33 e 49 apenas foram respondidos por 34 elementos.

Constata-se que na sua totalidade, as opções “Discordo totalmente (1) e “Discordo” (2) são maioritárias nos itens 32 e 33, o que indicia que os pais não percebem problemas ao nível das dificuldades de relacionamento com os colegas, nem ao nível do autoconceito.

As opções “Concordo” (4) e “Concordo totalmente” (5) assumem-se como maioritárias nos itens 42 (mostra interesse pela aprendizagem da leitura e da escrita) e 48 (fica frustrado e desiste facilmente).

O item 49 é o único em que a opção maioritária é “Não concordo nem discordo” (3).

Em síntese, temos a referir que são percebidas como mais problemáticas as áreas da escrita e da leitura dado que, nestas áreas, foi assinalado um maior número de itens que indiciam problemas.

Abordamos agora as diversas áreas analisadas no que respeita aos itens com médias mais ou menos elevadas.

No quadro 22, que se reporta ao período anterior à entrada na escola, há a assinalar que as médias mais baixas se registam ao nível do conhecimento do alfabeto (item 11; média 2.38), conhecimento e utilização dos sons (item 7; média 2.84) e tentativas de leitura de histórias (item 6; média 2.86) e indicam que estas competências se manifestaram em menor grau. Contrariamente, as médias mais elevadas verificadas nos restantes itens, 9 por exemplo, “Liam-lhes histórias”, com média de 4,29 e 1 “Teve contacto com os livros”, com média de 4.34, sugerem que as respectivas competências se manifestaram ou foram promovidas. Parece ser evidente que os resultados mais positivos se referem a actividades direccionadas à criança pelos pais e os menos positivos às que exigem acção directa das crianças, o que talvez demonstre que o maior investimento se faz em actividades que, embora importantes, têm carácter menos activo.

No Quadro 23, referente à leitura, as médias mais baixas nos itens formulados em termos de competências verificam-se no item 45 “Responde oral e correctamente a questões sobre um texto lido” com uma média de 2.63 e no item 46 “Reconta oralmente um texto que leu” com média de 2.83. Assim sendo, indiciam dificuldades.

As médias mais altas, nos itens formulados em termos de défices, incidem nos itens 7 (média de 3.83), 3 (média de 3.69), 6 e 8 (ambos com média de 3.66). Todas estas médias se referem a problemas na leitura ao nível da pontuação, descodificação e ritmo.

Quanto à escrita, abordada no Quadro 24, os resultados médios que indicam maiores problemas são os dos itens 9 (média de 4,31), 11 (média de 3,77) e 13 (média de 3.83) que se

referem, respectivamente, à frequência dos erros ortográficos, à lentidão no copiar e às maiores dificuldades na expressão escrita do que na expressão oral. Como aspectos menos problemáticos, surgem os itens 51 e 19, com médias de 2.15 e 2.94 e que se referem, respectivamente, à separação incorrecta das palavras e ao acrescentamento de palavras desnecessárias.

Relativamente à linguagem oral, constante do Quadro 25, os pais detectam maiores problemas na compreensão do discurso oral (item 38; média 2.15) e na discriminação de sons (item 39; média 2.74).

Na área da cognição, o Quadro 26 evidencia que as principais dificuldades se relacionam com problemas de atenção/concentração. Assim, o item 25 “Distrai-se facilmente” apresenta uma média de 3.89 e o item 24 “Necessita que a informação se repita várias vezes” uma média de 3.51. No entanto, devem ser confrontados os itens 25 e 20, pois há incoerência nas respostas. Os pais reconhecem como menos problemático o item 37 que se refere ao conhecimento da ordem alfabética das letras, sendo a média de 2.60.

No respeitante à psicomotricidade, patente no Quadro 27, são percepcionados problemas ao nível dos itens 28 (média de 2.15), 40 (média de 2.37), 21 (média de 2.46) e 30 (média de 2.60) ou seja, na pintura dentro de contornos, na percepção visual, no recorte de imagens e no ritmo musical. Não são percepcionadas dificuldades significativas no item 29 (média de 2.03) que se refere à prática do exercício físico, nem no item 41 (média de 2.09) relativo às noções espaciais.

Como mais problemática, no domínio socioemocional (Quadro 28), é referida a frustração e baixa persistência nas tarefas (item 48; média de 3.37). Não são percepcionados problemas ao nível do relacionamento com os colegas e do autoconceito se atendermos a que os itens 32 e 33 têm médias baixas (1.97).

1.3. Entrevista

Em relação às entrevistas, começamos por apontar que, apesar de se ter tentado empregar um vocabulário adequado ao nível sociocultural dos encarregados de educação, alguns dos inquiridos demonstraram dificuldades na compreensão de algumas questões e pouca fluência verbal.

Quadro 29. Matriz das dificuldades da criança

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total
A- Evolução da criança em termos de aprendizagem	Lenta	A.1- Tem evoluído muito lentamente	A.1; A.2; A.4; A.5;A.7; A.10; A.13; A.14; A.16; A.17; A.18; A.19; A.21; A.22; A.23; A.24; A.25; A.26; A.28; A.29; A.30; A.31; A.32; A.33; A.34	25
		A.2- Tem muitas dificuldades em aprender	A.5; A.7	2
				27
	Normal	A.1- Nunca teve uma má evolução	A.3; A.6; A.9; A.12; A.15; A.27; A.35	7
				7
	Rápida	A.1- Tem evoluído bastante	A.8; A.11; A.20	3
			3	

O tratamento dos dados recolhidos a partir das entrevistas foi apoiado em categorias, por nós definidas, tendo como base os temas sugeridos, assim como os objectivos do presente estudo. A partir das categorias foram criadas as subcategorias que ajudaram a organizar as opiniões e perspectiva dos entrevistados. Estas subcategorias são apresentadas por ordem decrescente das unidades de contagem obtida.

Após os dados de identificação, a nossa entrevista teve início com uma primeira questão direccionada para a evolução das dificuldades da criança.

Em termos de evolução da aprendizagem, e como se pode verificar no Quadro 29, a maior parte das crianças apresentaram uma evolução muito lenta (27 referências) e apenas 3 manifestaram uma evolução rápida. Este resultado vem ao encontro do que a literatura refere quanto à gravidade e persistência das dificuldades manifestadas pelas crianças com dislexia (APA, 2002; Torres & Fernández, 2001; Snowling, 2004).

Reconhecer as características da dislexia é o primeiro passo para prevenir situações de desinteresse e abandono escolar. Há necessidade de diferenciar concreta e objectivamente essas dificuldades, para saber de que dificuldades se tratam.

A partir da análise de conteúdo das respostas a esta primeira questão, constatamos que nas nossas escolas pode surgir um conjunto de alunos que apresentem uma aprendizagem lenta, o que, por sua vez, reitera a importância de uma avaliação e intervenção, o mais precoce possível.

De seguida, pedimos aos encarregados de educação que, no seu ponto de vista, referissem as razões dessas dificuldades.

Quadro 30. Matriz das razões das dificuldades

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total	
B- A que se devem as dificuldades	Características da criança	B.1- Falta de atenção (cabeça no ar)	A.1; A.2; A.3; A.8; A.9; A.11; A.12; A.13; A.21; A.23; A.24; A.30; A.35	13	
		B.2- Falta de empenho	A.1; A.5; A.9; A.7; A.10; A.11; A.12; A.14; A.17; A.19; A.22; A.24; A.25	13	
		B.3- Falta de memorização	A.27; A.34	2	
		B.4- Falta de maturidade	A.14	1	
		B.5- Não pergunta quando tem dúvidas	A.2	1	
					30
	Factores orgânicos	B.1- Já nasceu com problemas	A.5; A.27; A.28; A.31	4	
		B.2- Eu também era assim	A.6; A.32; A.33	3	
		B.3- Ligado a problemas cerebrais	A.13	1	
					8
	Factores familiares	B.1- O relacionamento com os pais não é o melhor	A.18; A.29	2	
		B.2- Derivado à doença da mãe/pai	A.29; A.33	2	
					4
	Nenhum factor em particular	B.1- Tem as dificuldades que os outros têm	A.20	1	
		B.2- Não há razões para o problema	A.16; A.26	2	
					3
	Factores escolares	B.1- Falta de empenho pela parte da professora	A.4; A.15	2	
					2

Através da análise do Quadro 30, concluímos que de entre as várias subcategorias (características da criança, factores orgânicos, factores familiares, factores escolares, nenhum factor em particular) prevalece a subcategoria das características da criança com 30 referências. Aqui, os indicadores recaem sobretudo na falta de atenção (13) e de empenho (13), surgindo com menos intensidade a falta de memorização (2), a falta de maturidade (1) e a inibição de colocar questões (1).

A subcategoria dos factores orgânicos também aqui é apontada como causa das dificuldades de aprendizagem. Há 8 referências à eventualidade de as crianças poderem já ter nascido com o problema, podendo estar ligado a problemas cerebrais ou à história familiar

desse tipo de problemas. Portanto, as dificuldades são atribuídas a causas endógenas ou intrínsecas à própria criança.

Por outro lado, surge-nos um pequeno conjunto de subcategorias, referentes a factores exógenos e que se prendem com factores familiares (4) ou escolares (2). Para 2 inquiridos as causas residem na falta de empenho por parte da escola.

Actualmente, os estudos mostram-se convergentes no sentido de explicar a origem da dislexia com base em factores distais de ordem genética e neurológica, assim como com base em factores proximais de ordem cognitiva e psicolinguística. Idêntica perspectiva é também veiculada pelas definições actuais (Hennigh, 2003; Reid & Wearmouth, 2002; Ribeiro & Baptista, 2006; Teles, 2004). Por conseguinte, pode-se considerar que existe consonância entre as atribuições dos encarregados de educação e a base empírica disponível.

Quanto à forma como reagiram quando tomaram conhecimento das dificuldades dos seus educandos, patente no Quadro 36, os encarregados de educação manifestaram, essencialmente, dificuldades de aceitação. Com efeito, a maioria (14) não aceitou bem a notícia. Apesar disso, 13 dos inquiridos manifestaram sentimentos de resignação/aceitação do problema.

Quadro 31. Matriz das reacções ao conhecimento das dificuldades

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total
C- Como reagiram quando tomaram conhecimento das dificuldades	Dificuldades de aceitação	C.1- Apesar de não ser uma doença foi complicado/ difícil de aceitar	A.1; A.4; A.7; A.8; A.9; A.10; A.12; A.17; A.23; A.26; A.27; A.29; A.30	13
		C.2- Ele era a única esperança que tínhamos para tirar um curso	A.22	1
				14
	Sentimentos de resignação/aceitação do problema	C.1- Achei normal porque também tive estas dificuldades	A.6; A.32; A.34	3
		C.2- Não é um problema de saúde, não me preocupo	A.3	1
		C.3- Reagimos bem	A.13; A.15; A.18; A.21; A.24; A.28; A.35	7
		C.1- Custou-nos mas tivemos que aceitar	A.33; A.34	2
				13

Quadro 31. Matriz das reacções ao conhecimento das dificuldades (continuação)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total	
C- Como reagiram quando tomaram conhecimento das dificuldades	Sentimentos de revolta e raiva	C1- Sentimo-nos revoltados por ser diferente	A.5; A.7; A.9; A.11; A.12; A.16; A.22; A.30	8	
		C.2- Ralhei muito e obriguei-o a estudar	A.16	1	
					9
	Choque	C.1- Tivemos um choque com a notícia	A.5; A.10; A.19; A.20; A.27; A.31	7	
		C. 2- Foi uma surpresa desagradável	A. 8	1	
					8
	Sentimentos de grande confusão	C.1- Não souberam explicar bem o que era a dislexia e fiquei confusa	A.2; A.9; A.19; A.20; A.23; A.25	6	
					6
	Sentimentos de desespero	C.1- Estávamos tão aflitos que procurámos logo ajuda	A.14; A.15; A.31	3	
		C.2- Senti-me desesperada	A.32	1	
		C1-Começámos a ler sobre o assunto	A.8	1	
					5
	Sentimentos de mágoa	C.1- Tenho uma mágoa terrível por só agora saber que ele tem dislexia	A.16	1	
					1
	Sentimentos de incredulidade	C.1- Nunca pensei que quando começou com estes problemas que fossem os mesmos que os da irmã	A.14	1	
				1	

Os sentimentos de revolta e raiva foram referenciados por 9 pessoas, 8 pessoas receberam a notícia como um choque, 6 manifestaram sentimentos de grande confusão e 5 de desespero. Houve ainda quem manifestasse sentimentos de mágoa (1) e de incredulidade (1) perante o problema.

Face à análise de conteúdo das respostas a esta questão, podemos concluir que, maioritariamente, os encarregados de educação passam por momentos de grande sofrimento e angústia, difíceis de superar. Apesar de a dislexia não ser uma doença, como aliás apontam vários encarregados de educação, as emoções manifestadas pela família podem ser idênticas

àquelas pelas quais passam quando um dos membros da família manifesta uma doença grave. Há todo um misto de sentimentos, desde o choque inicial, à revolta, à mágoa, à incredulidade.

É imprescindível conhecer a diversidade de sentimentos e emoções que os pais podem experienciar como resultado de terem um filho com dificuldades específicas de aprendizagem. Só assim os podemos ajudar.

Quanto à forma como reagem actualmente às dificuldades, o Quadro 32 evidencia que a subcategoria *Tentar ajudar nas dificuldades* tem maior número de referências (23), seguida da subcategoria *Sentimentos de Irritação* com 16 referências. Ainda há 9 referências nas subcategorias *Exigir esforço da sua parte* e *Desvalorizar a situação*.

Quadro 32. Matriz das reacções actuais às dificuldades

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total
D- Actualmente como reagem às dificuldades	Tentar ajudar nas dificuldades	D1- Tento ajudar explicando-lhe o que não sabe e até onde percebo	A.2; A.3; A.4; A.6; A.7; A.8; A.9; A.11; A.12; A.13; A.15; A.19; A.21; A.22; A.24; A.26; A.28; A.29; A.30; A.31; A.35	21
		D.2- Tentamos mantê-lo ocupado	A.7	1
				23
	Sentimentos de irritação	D.1- Perdemos a cabeça por não mostrar vontade em trabalhar	A.1; A.5; A.10; A.14; A.22; A.28; A.34	7
		D.2- É muito teimosa, não sabemos o que havemos de lhe fazer	A.10;	1
		D.3- Não se despacha, é preciso estar sempre presente para fazer os trabalhos	A.14; A.16; A.19; A.22; A.35	5
		D.4- Não percebe nada do que está escrito	A.17; A.18; A.28	3
				16
	Exigir esforço da sua parte	D.1- Tentamos que esteja atento	A.8; A.23; A.25; A.30; A.35	5
		D.2- Exigimos dele um certo esforço	A.8; A.23; A.25; A.35	4
				9
	Desvalorizar a situação	D.1- Lidamos com a situação normalmente	A.20; A.27; A.29; A.33	4
		D.2- Não valorizando muito	A.20; A.27; A.29	3
		D.3- Não tenho muito tempo	A.29; A.33	2
				9
Sentimentos de angústia	D.1- Sinto angústia por ver que a escola não se empenha para ajudar	A.5; A.32	2	
			2	

Quadro 32. Matriz das reacções actuais às dificuldades (continuação)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total
D- Actualmente como reagem às dificuldades	Conformismo	D.1- Depois de tomar conhecimento do problema deixámos de o massacar	A.16	1
		D.2- Tentamos ajudá-lo, não temos outra solução	A.31	1
				2
	Pedir ajuda a outrem	D.1- Quando não sei peço ajuda	A.2	1
				1

Apesar de os pais se preocuparem com os progressos escolares dos seus filhos, sabemos que uma situação de insucesso escolar pode torná-los ansiosos, angustiados e irritáveis. Esta situação leva-os, por vezes, a procurar ajudas externas.

Os sentimentos de irritabilidade encontram-se presentes num número significativo (16) de encarregados de educação da nossa amostra, tal como nos mostra o Quadro 32. A sua frequência tem um impacto negativo na relação pais/filhos e conseqüentemente no próprio desempenho escolar da criança. Tais sentimentos também indiciam a importância dos pais beneficiarem de um apoio especializado, que lhes permita explorar as suas emoções e lidarem, de forma mais adequada, com as dificuldades da criança.

A melhor forma de ajudar as crianças com dificuldades de aprendizagem é, sem dúvida, tornando-se seus parceiros no processo educacional, apoiando-as nas suas dificuldades (Reid, 2004). E não obstante, a atitude de desvalorização assumir alguma expressão, a maioria das referências (21) aponta para a participação dos encarregados de educação na tentativa de superação das dificuldades dos seus educandos, tal como é referido no Quadro 32.

Quando interrogados acerca da sua satisfação com os apoios oferecidos pela escola, o Quadro 33 evidencia que a subcategoria *Satisfação* foi a que obteve maior número de referências (25). Ainda assim, registam-se 10 referências à *Insatisfação*, relativamente aos apoios oferecidos pelas escolas.

Quadro 33. Matriz da satisfação/insatisfação com os apoios oferecidos pela escola

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total
E- Apoios oferecidos pela escola	Satisfação	E.1- Tem havido empenho/investimento por parte da escola	A.1; A.2; A.3; A.4; A.5; A.6; A.7; A.8; A.9; A.10; A.11; A.12; A.13; A.14; A.18; A.19; A.20; A.21; A.23; A.25; A.26; A.29; A.30; A.33; A.34	25
			25	
	Insatisfação	E.1- Não há investimento por parte da escola	A.15; A.16; A.17; A.22; A.24; A.27; A.28; A.31; A.32; A.35	10
			10	

No respeitante às opiniões acerca da compatibilidade entre os apoios oferecidos pela escola e as necessidades da criança, a subcategoria *Apoios insuficientes* é a que regista maior número de referências (18), contrastando com 11 referências de *Apoios suficientes*. Ainda temos 6 referências que desconhecem os tipos de apoios que os seus educandos necessitam.

Quadro 34. Matriz das opiniões acerca dos apoios disponibilizados pela escola

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total
F- Apoios disponibilizados pela Escola	Apoios insuficientes	F.1- Deveria ter maior regularidade de apoio e durante mais horas	A.1; A.4; A.5; A.12; A.13; A.14; A.15; A.17; A.19; A.26; A.27; A.28; A.30; A.31; A.32; A.33; A.34; A.35	18
			18	
	Apoios suficientes	F.1- Acho que tem o apoio suficiente F.2- A escola não tem mais possibilidades do que as que dá F.3- Não posso exigir mais, não vai ser nenhum doutor	A.3; A.6; A.8; A.9; A.10; A.11; A.18; A.20; A.29	9
			A.25	1
			A.7	1
				11
	Desconhecer as necessidades de apoio	F.1- Não estou informada do que necessita F.2- Não sabemos quantas horas tem e quem é que dá apoio	A.2; A.16; A.21; A.23	4
			A.22; A.24	2
			6	

Quando questionados acerca da adequação dos apoios oferecidos pela escola (Quadro 34), os inquiridos referiram-se especificamente aos apoios prestados pela educação especial. Actualmente, nas nossas escolas, assistimos a um desinvestimento neste tipo de apoios, não havendo nas escolas quantidade de professores suficientes para prestar um apoio conveniente às crianças. Existem muitas crianças com necessidades educativas especiais e poucos

professores da educação especial para darem resposta, o que acaba por se traduzir em pouco tempo de apoio. Aliás, uma das respostas fornecidas por um dos encarregados de educação (“A escola não tem mais possibilidades do que as que dá”) traduz o conhecimento desta realidade. A corroborar esta ideia, referimos a resposta dada por um encarregado de educação (“Não posso exigir mais, não vai ser nenhum doutor”) assim como todas as outras que traduzem desconhecimento das necessidades de apoio, (6) (“Não estou informada do que necessita” e “Não sabemos quantas horas tem e quem é que dá apoio”) tal como apontado no Quadro 34, que traduzem, respectivamente, desânimo e distanciamento, sendo, por isso mesmo, preocupantes.

Ao serem interrogados acerca do que gostariam que a escola fizesse em relação ao problema da criança, temos 25 referências que gostariam que a escola investisse na criança (cf. Quadro 35). Este investimento prende-se com o que acabamos de referir: terem apoios adequados e mais horas para poderem responder às necessidades da criança. Para alguns encarregados de educação, a escola deveria encaminhar as crianças para os serviços adequados e os professores do ensino regular deveriam ter formação para trabalharem com estas crianças.

O desconhecimento, por parte de alguns inquiridos, acerca dos cursos de acção a empreender ou a percepção de que tais recursos de acção estão esgotados, leva-os a não proferirem uma resposta concreta acerca do assunto.

Quadro 35. Matriz do que gostaria que a escola fizesse em relação ao problema da criança

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total	
G- O que gostaria que a escola fizesse em relação ao problema da criança	Investir na criança	G.1- As crianças com estes problemas deveriam ter apoios adequados e mais horas de apoio para serem mais ajudados	A.1; A.2; A.5; A.6; A.9; A.10; A.12; A.13; A.14; A.15; A.17; A.19; A.22; A.23; A.24; A.26; A.27; A.30; A.31; A.33; A.34; A.35	22	
	Investir na criança	G.2- A escola deveria encaminhar estas crianças para os serviços adequados aos seus problemas	A.28; A.32	2	
				24	
	Indiferente		G.1- Não sei o que poderia dar mais	A.3	1
			G.2- Não entendemos muito do que é a dislexia	A.18	1
			G.3- Já faz tudo	A.4; A.7; A.8; A.11; A.16; A.18; A.20; A.21; A.25; A.29	9
				11	

Quanto ao tipo de apoios de que a criança deveria beneficiar para além dos oferecidos pela escola, pode-se observar no Quadro 36 que houve 18 referências a demonstrar desconhecer o tipo de apoios de que as crianças com dislexia podem usufruir; 12 referências a psicóloga, 4 a terapia da fala e 5 referências falam-nos de apoios díspares, tais como técnicos de serviço social ou qualquer outro tipo de apoio técnico, assim como a necessidade de terem alguém em casa para ajudar.

Quadro 36. Matriz dos tipos de apoio de que a criança deveria beneficiar para além dos da escola

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total	
H- Tipos de apoio de que a criança deveria beneficiar	Desconhecimento do tipo de apoios	H.1- Não sei de que tipos de apoio necessitaria	A.1; A.2; A.3; A.8; A.11; A.23	6	
		H.2- A escola oferece o necessário	A.6; A.7; A.10; A.12; A.13; A.14; A.18; A.20; A.21; A.25; A.26; A.35	12	
				18	
	Psicóloga	H.1- Apoio da psicóloga na escola	A.4; A.9; A.15; A.16; A.17; A.19; A.24; A.27; A.28; A.29; A.32; A.33	12	
				12	
				12	
	Outros		H.1- Deveria ter apoio sócio-educativo	A.27	1
			H.2- Qualquer tipo de apoio desde que com técnicos adequados	A.22; A.30	2
			H.3- Necessitava de apoio da técnica de serviço social	A.33	1
			H.4- Deveria ter uma pessoa em casa capaz de a ajudar	A.5	1
				5	
	Terapia da fala	H.1- Necessita de terapia da fala na escola	A.15; A.31; A.34	3	
3					

Estes indicadores traduzem um certo desconhecimento, por parte da maioria dos encarregados de educação, dos apoios de que a criança com dislexia pode e deve beneficiar, constatando-se que a escola não esclareceu os pais acerca dos mesmos.

Os encarregados de educação que se encontram privados de aceder às informações sobre os apoios disponíveis podem evoluir para atitudes de desinteresse. Torna-se, por isso, urgente que a escola preste todas as informações que considere úteis para ajudar os pais e as crianças, disponha ou não desses apoios.

Neste sentido, temos a referir que, durante as entrevistas, os inquiridos mostraram desejo de saber quais os serviços que seria conveniente procurarem e o modo como poderiam ajudar os filhos, referindo que ninguém os informava. Houve casos em que a informação prestada pelo entrevistador aos pais causou mal-estar junto de alguns docentes que se sentiram postos em causa.

Actualmente, nas nossas escolas, ainda se assiste a um envolvimento insuficiente com estas famílias. Assiste-se, igualmente, a uma falta de informação acerca dos serviços de que as crianças com necessidades educativas especiais podem usufruir. Apesar de a escola não responder de forma desejável aos problemas manifestados pela criança, raramente dá informação sobre outros serviços disponíveis para prestar ajuda. Portanto, há falhas no aconselhamento aos pais e estes sentem-se realmente sozinhos.

Teoricamente defende-se a formação dos profissionais tendo em vista serem capazes de formar, informar e apoiar os pais, todavia, na prática, poucos são os casos em que isso acontece (Correia & Serrano, 1998). Podemos, perante a apresentação destas situações, interrogar-nos acerca de como é que a escola pode ajudar as famílias nas suas funções parentais para que os pais possam assumir um papel importante no acompanhamento dos seus filhos (Gaspar, 2005).

Uma outra questão colocada aos inquiridos foi acerca do modo como ajudavam a criança a aprender.

Quadro 37. Matriz do modo como procura ajudar a criança a aprender

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total
1-Como procura ajudar a criança a aprender	Ajudando-a nas aprendizagens escolares	I.1- Tentar apoiá-la nos trabalhos de casa, explicando-lhe como sei	A.6; A.7; A.8; A.11; A.13; A.14; A.15; A.16; A.17; A.19; A.20; A.23; A.25; A.26; A.28; A.31; A.32; A.33; A.34	19
		I.2- Dizer as letras, para depois as ler	A.22; A.24	2
		I.3- Comprei fichas para ela fazer	A.9; A.23	2
		I.4- Fazer ditados	A.24	1
		I.5- Fazer reconhecer os erros e corrigi-los	A.3	1
				25

Quadro 37. Matriz do modo como procura ajudar a criança a aprender (continuação)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total	
1-Como procura ajudar a criança a aprender	Motivando-a	I.1- Tentar levá-la com calma, carinho, motivando-a	A.4; A.12; A.25; A.26; A.30; A.35	6	
		I.2- Conversar para a fazer entender de que há necessidade de se esforçar	A.5; A.25	2	
		I.3- Tentar percebê-la e elogiá-la	A.30	1	
					9
	Envolvendo outras pessoas	I.1- Pedimos ajuda a outrem (irmão mais velho, vizinha, madrinha)	A.18; A.32; A.33	3	
		I.2- É mais com o meu marido, tem mais paciência do que eu	A.1	1	
		I.3- Em casa eu não conseguia, meti-o numa explicadora	A.27	1	
					5
	Procurando ajuda especializada	I.1- Contactar a professora da educação especial para saber como ensinar	A.16	1	
		I.2- Tentar informar-me com leituras e pesquisas para ajudar	A.9	1	
		I.3- Pedir ajuda a uma pedopsiquiatra	A.27	1	
		I.4- Aderi a um projecto da Internet para ele fazer exercícios auto-correctivos	A.2	1	
					4
	Não me preocupo muito	I.1- Desenrasca-se sozinha e quando não sabe leva à professora para ela lhe explicar	A.11; A.29; A.33	3	
		I.2- Tudo funciona de acordo com a vontade dela. É teimosa	A.10	1	
					4
	Promovendo processos cognitivos	I.1- Tentar ajudar a organizar-se	A.8	1	
I.2- Dar ajuda no raciocínio		A.21	1		
				2	
Computador	I.4- Aprende muito com o computador	A.19	1		
				1	

O Quadro 37 evidencia que, nesta questão, surgem-nos muitas referências que nos remetem para o envolvimento pessoal dos inquiridos. Este envolvimento traduz-se de várias formas, desde o acompanhamento individual, nas aprendizagens escolares, o qual é predominante, até tentar levar a criança com calma, carinho, procurando motivá-la, passando pela facilitação de processos cognitivos e pela procura pessoal de ajuda especializada. Portanto, a maioria dos pais, dentro dos conhecimentos que tem, procura prestar ajuda pessoal aos seus educandos.

Mas também encontramos referências que admitem que se servem de outrem para ajudar a criança a aprender, desde o marido, vizinha, explicadora, irmão, etc. Justificam esta opção por terem mais paciência, mais conhecimentos ou porque prestam a ajuda que consideram necessária.

Verificamos que quem presta ajuda fá-lo de acordo com os seus próprios conhecimentos ou socorre-se de outros, por iniciativa própria, e não por aconselhamento da escola. Apenas encontramos uma referência ao contacto com a professora de educação especial para saber como ensinar.

Ora, comprovadamente há necessidade de dar a devida importância ao aconselhamento adequado, reforçando a comunicação escola-família.

Sabemos que alguns pais desconhecem a importância que a sua ajuda pode ter na vida escolar dos seus filhos, nem como proporcioná-la. Nas crianças disléxicas, o apoio dos pais é imprescindível para a recuperação das suas dificuldades escolares mas, para que isso aconteça, terão os pais que ser formados/informados e a escola, como primeira instituição que acolhe as crianças, deve prestar toda a informação aos pais (Hennigh, 2003; Snowling & Stackhouse, 2004).

Apenas dois dos inquiridos referiram não se preocupar muito com o modo como podem ensinar a criança. Uma destas crianças, aos olhos da família, apresenta-se com um temperamento desafiador, difícil, pelo que os pais preferem não impor regras e deixar que a criança as determine.

O facto de os pais não terem expectativas positivas em relação ao futuro dos filhos condiciona, de imediato, o interesse da própria criança pelas actividades escolares e por tudo aquilo que se apresente como um desafio ou com algum grau de dificuldade.

Os pais que mais se envolvem na vida escolar dos seus filhos são aqueles que focalizam a sua atenção nos aspectos motivacionais, que ajudam nos trabalhos escolares, que promovem a autonomia da criança e que elogiam o seu desempenho (Costa, 2005). O papel dos pais deve ser o de desenvolverem o interesse da criança pelas actividades de leitura,

utilizando um trabalho de reforço e prática das aprendizagens ministradas na escola (Shaywitz, 2005, 2008). De acordo com os dados recolhidos, pode afirmar-se que muitos encarregados de educação procuram desempenhar o seu papel nestes termos.

Quadro 38. Matriz dos contactos para obter informações/orientações sobre como ajudar a criança

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total
J- Quais os contactos que lhe dão informações/orientações sobre como ajudar a criança	Escola	J.1- A pouca informação é da escola	A.1; A.3; A.5; A.11; A.12; A.13; A.14; A.16; A.19; A.21; A.23; A.25; A.26; A.34;	14
				14
	Nenhuns	J.1- Não tenho nada, sinto-me perdida	A.2; A.6; A.10; A.18; A.20; A.22; A.24; A.27; A.28; A.29; A.33; A.35	12
	Exterior à escola	J.1- Tem sido a psicóloga	A.4; A.14; A.15; A.21	4
		J.2- Foi o médico	A.15; A.16; A.31	3
		J.3- Socorro-me de pessoas que têm os mesmos problemas	A.30; A.31; A.32	3
		J.4- Tem sido no Hospital Pediátrico	A.5	1
		J.5- Procuo informação junto de pessoas que têm formação na área	A.7	1
				12
	Auto instrução	J.1- Tenho lido	A.1;	1
		J.2- Tenho procurado informação na internet	A.8; A.9; A.31	3
			4	

Ao questionarmos os encarregados de educação acerca dos contactos que mantinham para obter informações/orientações para saberem como ajudar a criança, (cf. Quadro 38) registámos que a pouca informação que tinham provinha da escola (14 referências).

A subcategoria *Nenhuns contactos* surge-nos, de seguida com 12 referências, sendo de salientar que alguns encarregados de educação referiram que se encontram completamente perdidos e desorientados.

De seguida, aparece a subcategoria *Exterior à escola* com 12 referências, tendo sido referido o recurso a psicólogos, hospitais, médicos, pessoas com formação em educação especial e até pessoas com o mesmo tipo de problemas. Muitos pais sem uma resposta da escola, procuram, fora do ambiente escolar, a ajuda de outros profissionais. (Martins, 2003b). Também temos 4 referências que nos remetem para a auto-instrução e que pertencem a pessoas com mais habilitações.

Quadro 39. Matriz da necessidade de ajuda para encontrar os serviços adequados às necessidades da criança

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total
L- Sente necessidade de ajuda para encontrar os serviços adequados às necessidades da criança	Não há necessidade de ajuda	L.1- Como o problema não é muito grave, penso que não tenho necessidade de ajuda	A.3; A.6; A.7; A.8; A.10; A.12; A.13; A.14; A.15; A.20; A.25; A.26; A.29; A.34	14
		L.2- Estou bem informada e desembaraço-me	A.23; A.24; A.31; A.35	4
				18
	Sinto necessidade	L.1- Sinto-me angustiada por não conseguir lidar com o problema e não ter ninguém que ajude	A.1; A.4; A.28; A.30; A.32; A.33	6
		L.2- Gostava de ter alguém que me ensinasse a orientá-lo	A.2; A.5; A.9; A.11; A.16; A.17; A.18; A.19; A.22; A.27	10
				16
	Já tenho ajuda	L.4- Sigo as orientações dos professores e do psicólogo	A.21	1
				1

Quanto à necessidade de ajuda para encontrar os serviços adequados às necessidades da criança, deparamo-nos, no Quadro 39, com um panorama um tanto ou quanto contraditório, onde a subcategoria *Não há necessidade de ajuda* é a mais referenciada (18), logo de seguida aparece-nos a subcategoria *Sinto necessidade*, com 16 referências. Apenas temos uma referência *Já tenho ajuda*.

Estes resultados traduzem o que até aqui tem vindo a ser referido. Os pais desconhecem os apoios de que os seus filhos podem beneficiar, sentem-se desinformados, insatisfeitos com os serviços ministrados pela escola mas, em contrapartida, referem que não há necessidade de ajuda. Surge-nos aqui um contra-senso, talvez, devido à ausência de oportunidades de reflexão sobre as próprias necessidades enquanto pais de uma criança disléxica.

Quadro 40. Matriz da opinião acerca da comunicação existente entre o encarregado de educação e a escola

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total
M- Acha que a comunicação entre si a escola tem sido suficiente	Sim	M.1- Sempre que a professora solicita	A.1; A.2; A.4; A.6; A.7; A.8, A.9; A.10; A.11; A.13; A.14; A.15; A.17; A.19; A.20; A.21; A.25; A.29; A.33; A.34; A.35	21
		M.2- Sempre que preciso procuro a escola	A.2; A.3; A.4; A.5; A.8; A.10; A.11; A.12; A.13; A.14; A.15; A.16; A.19; A.21; A.22; A.23; A.25; A.26; A.27; A.29; A.34; A.35	22
				43
	Não	M.1- Só vamos à escola nos finais de período	A.24; A.30; A.32	3
		M.2- Não tive até agora grande disponibilidade por causa do emprego	A.18	1
		M.3- Nunca vou à escola, nem sou chamada. Não se passa nada na escola	A.28	1
		M.4- Só batalhando muito é que a escola me atende	A.31	1
				6

Quando procurámos a opinião acerca da comunicação que se mantém entre os encarregados de educação e a escola, a maioria considera que a comunicação entre ambos tem sido suficiente (43), quer quando são chamados à escola, quer quando recorrem à escola por iniciativa própria ou em ambos os casos. Como se pode verificar no Quadro 40 apenas encontramos 6 referências que dizem que a comunicação entre eles e a escola não tem sido suficiente.

Ora se a comunicação entre os pais e a escola é considerada suficiente, é pertinente questionarmo-nos acerca dos sentimentos de falta de ajuda que invadem alguns encarregados de educação, bem como, sobre a procura de informações em fontes exteriores à escola. Os encarregados de educação e os professores não conseguem partilhar informações ao ponto de se entre-ajudarem? Se existem contactos porque se sentem perdidos? Que tipo de informação é passada entre ambos?

Ao colocarmos a questão de quantas vezes se reuniu com a professora do ensino regular, a subcategoria *Algumas vezes* é a mais referida (21), seguindo-se-lhe *Nenhuma vez*

com 7 referências e *Muitas vezes*, sem especificar o número de vezes, com 6 referências (cf. Quadro 41).

Quadro 41. Matriz das vezes que reuniu com a professora do ensino regular

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total
N- Este ano lectivo, quantas vezes se reuniu com o professor do ensino regular por causa do problema da criança	Algumas vezes	N.1.- Uma vez	A.2; A.11; A.13; A.17; A.24; A.28; A.30; A.31; A.32; A.34	10
		N.2- Duas vezes	A.8; A.10; A.15; A.19; A.23; A.26; A.29; A.33; A.35	9
		N.3- Três vezes	A.18; A.20; A.27	3
				22
	Nenhuma vez	N.1- Nenhuma vez	A.3; A.4; A.5; A.6; A.7; A.12; A.14;	7
				7
	Muitas vezes	N.1- Vou todos os meses à escola	A.1; A.16; A.21; A.22; A.25; A.36	6
			6	

Quadro 42. Matriz das vezes que se reuniu com o professor da educação especial

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total
O- Quantas vezes se reuniu com o professor da educação especial	Algumas vezes	O.1- Uma vez	A.2; A.3; A.4; A.6; A.7; A.8; A.9; A.10; A.11; A.12; A.14; A.16; A.18; A.30; A.31	15
		O.2- Duas vezes	A.1; A.5; A.13; A.17; A.19; A.21; A.27	7
		O.3- Três vezes	A.20; A.34	2
				24
	Nenhumas vezes	O.1- Nenhuma vez	A.22; A.23; A.24; A.25; A.26; A.28; A.29; A.32; A.33; A.35	10
				10
	Muitas vezes	O.1- Todas as semanas vou à escola	A.15	1
			1	

Quando interrogados acerca do número de vezes que se reuniram com o professor da educação especial, deparamo-nos, no Quadro 42, com 24 referências na subcategoria *Algumas vezes*, especificando uma, duas ou três vezes. De seguida, surge a categoria *Nenhumas vezes*, com 11 referências e a subcategoria *Muitas vezes*, com uma referência. Neste âmbito, há a referir que poderá ter contribuído para este conjunto de respostas o facto das entrevistas terem sido realizadas, predominantemente no 1º período escolar, época onde ocorreram menos contactos.

O professor da educação especial deve ser um elemento de grande proximidade nomeadamente junto do aluno e da família. Esta proximidade é inerente às suas funções, as quais não se podem reduzir apenas a questões de carácter meramente pedagógico, mas também de suporte da relação escola-família.

Da nossa análise podemos reter que os contactos mantidos entre a casa e a escola são restritos. Há inclusivamente encarregados de educação que ainda não se reuniram com o professor da educação especial. Esta situação vem ao encontro da ideia de que a relação entre a família e a escola não é a melhor e que esta não responde eficazmente ao desafio de trabalhar com as necessidades educacionais das crianças especiais (Reid, 2004), sendo igualmente certo que algumas famílias também não valorizam suficientemente essa relação e não participam, como seria desejável, na vida escolar dos educandos.

A aprendizagem das crianças com dificuldades específicas não nos aparece aqui como uma responsabilidade partilhada pelos pais e professores. Os resultados desta análise de conteúdo vêm mostrar que a escola ainda não está a acompanhar os desafios impostos pelas mudanças operadas no ensino (Rodrigues, 2003).

Quadro 43. Matriz das perspectivas de futuro

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total	
P- Como pensa que será o futuro da criança	Perspectivas optimistas	P.1- Vai ser uma criança com uma vida normal	A.3; A.6; A.10; A.12; A.16; A.20; A.25; A.30; A.35	9	
		P.2- Vai ter um bom futuro	A.4; A.8; A.11; A.14; A.22; A.25; A.26	7	
		P.3- Gostava que ele conseguisse atingir os seus objectivos e nada lhe faltará	A.2; A.9; A.31; A.33	4	
		P.4- Tenho esperança que ela consiga tirar um curso	A.13; A.26	2	
		P.4- Terá que seguir para uma escola técnico-profissional	A.29	1	
					23
	Sem perspectivas	P.1- Nunca pensei nisso	A.1; A.21; A.23; A.24	4	
		P.1- Vivo um dia de cada vez para não ter desilusões	A.5; A.19; A.23; A.24; A.27	5	
					9
	Perspectivas pessimistas	P.3- Para mim vai ser mau com as dificuldades que tem	A.17; A.28; A.32; A.34	4	
		P.2- Que faça pelo menos o ensino básico	A.7; A.18	2	
					6

Podemos observar, no Quadro 43, quais são as perspectivas futuras destes encarregados de educação para os seus educandos.

Quanto a estas, surge-nos a subcategoria *Perspectivas optimistas* com 23 referências. Na categoria *Sem perspectivas*, aparecem-nos 9 referências de encarregados de educação que dizem, essencialmente, nunca terem pensado no assunto. Portanto, na sua maioria, os encarregados de educação têm perspectivas positivas para os seus educandos, o que é de assinalar, dado evidenciar que as dificuldades não são percebidas, como de tal forma dominantes que restrinjam projectos de vida futuros. Não podemos esquecer que muitas destas perspectivas estão intimamente ligadas ao que cada um idealizou para o seu filho.

Finalizando a entrevista, questionámos os encarregados de educação sobre o nível escolar que pensavam que os educandos poderiam vir a atingir. As respostas constantes do Quadro 44, foram diversas, abarcando todos os níveis de ensino.

Quadro 44. Matriz do nível escolar que a criança poderá atingir

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Referência	Total
Q- Que nível escolar pensa que a criança irá atingir	O que ela quiser	Q.1- Com a inteligência dele vai conseguir o que ele quer	A.1; A.3; A.12; A.13; A.14; A.15; A.23; A.35	8
				8
	Ensino superior	Q.1- Gostava que fosse até à Universidade	A.16; A.22; A.25; A.27; A.28; A.31	6
				6
	Incerto	Q.1- As dificuldades vão aumentando portanto não dá para prever	A.11; A.18; A.24	3
		Q.2- Nós queremos o máximo mas não sei se vai conseguir	A.20; A.22	2
		Q.3- Vivo um dia de cada vez	A.30	1
				6
	Ensino secundário	Q.1- Pelo menos o 12º ano de escolaridade	A.8; A.9; A.10; A.17; A.33	5
				5
	Segundo ciclo	Q.1- Talvez só até ao 6º ano	A.4; A.5; A.6; A.7	4
				4
	Terceiro ciclo	Q.1- Por mim gostava que chegasse ao 9º ano	A.19; A.29; A.34	3
				3
Curso técnico-profissional	Q.1-Poderá tirar um curso numa escola técnico-profissional	A.32; A.34	2	
			2	

Temos a subcategoria *O que ela quiser* com 8 referências; sendo de realçar, neste caso, a menção ao potencial intelectual da criança como meio de compensação das suas dificuldades. São, ainda, de destacar o *Ensino Superior* com 6 referências, o *Ensino Secundário* com 5 referências, e o *Curso Técnico-Profissional* com 2 referências.

Para alguns, o nível escolar é *Incerto*, registando-se 6 referências, não havendo a especificação de nenhum nível escolar em particular. Como razões justificativas dessa incerteza: a noção de que as dificuldades vão aumentando pelo que não é possível fazer previsões, o facto de quererem o máximo e não saberem se vão conseguir e a centração no presente imediato. Não podemos, igualmente, deixar de apontar as 4 referências ao 2º ciclo e as 3 referências ao 3º ciclo que são, respectivamente, inferiores ou correspondentes à simples frequência da escolaridade obrigatória.

Não obstante, as respostas a esta questão e à anterior traduzem que os encarregados de educação, na sua maioria, têm um nível de expectativas elevado em relação ao futuro dos seus filhos.

Após esta análise de conteúdo, concluímos que a escola muitas vezes não responde eficazmente ao desafio de ter nas suas salas crianças com dificuldades específicas de aprendizagem. Nem sempre tem as respostas adequadas, as informações correctas e os recursos necessários para lidar com esta problemática (Reid, 2004).

Apesar da dislexia dever ser entendida numa óptica pluridisciplinar, neste estudo verificamos que pais e professores não estão unidos para orientar as suas forças e competências para a reeducação das dificuldades sentidas pela criança disléxica.

2. Discussão dos Resultados

O nosso trabalho, apesar de ter como base uma amostra de apenas 35 participantes, permitiu-nos conhecer as manifestações desenvolvimentais da dislexia na criança e a existência de precursores dessas mesmas dificuldades (por ex., familiares com história de dificuldades de aprendizagem ou de dislexia).

Através do estudo empírico aspirámos identificar, na perspectiva dos pais e através do recurso a uma anamnese, antecedentes pessoais, familiares e educativos de crianças com dislexia; caracterizar, com recurso a um questionário, o funcionamento dos filhos quer em domínios nucleares do quadro em questão (leitura e escrita), quer em domínios com ele relacionados (a linguagem oral, o raciocínio, a psicomotricidade e o funcionamento socioemocional) e identificar e avaliar, também na óptica dos pais, com recurso a uma

entrevista, as reacções às dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, apoios oferecidos pela escola, as formas de colaboração casa/escola, bem como circunscrever perspectivas para o futuro dos filhos.

Começamos por salientar que no nosso estudo há maior incidência de dislexia nos rapazes. Estes resultados vêm ao encontro do que é referido na literatura sobre a presença da dislexia em maior percentagem em rapazes do que em raparigas, proporção estimada em 4 ou 6 para 1 (Correia, 1999; Morais, 1997; Teles, 2003; Torres & Fernández, 2001;). Sobre esta incidência, Shaywitz (2005, 2008) é peremptória em afirmar que existem evidências claras de que a dislexia afecta igualmente rapazes e raparigas e de que a ideia de que são mais rapazes do que raparigas está relacionada com o modo como são identificadas as crianças com dislexia. Normalmente, os rapazes apresentam comportamentos mais disruptivos do que as raparigas pelo que levam mais rapidamente a uma avaliação e detecção dos problemas (Correia, 1999).

Com a anamnese pretendíamos obter informações acerca dos antecedentes pessoais, familiares e educativos de crianças com dislexia, com o objectivo de conhecermos e compararmos os dados recolhidos com os relatados pela literatura. O Inventário de Recolha de Dados da Criança (Anamnese), bem como os restantes instrumentos foram maioritariamente preenchidos por pessoas do sexo feminino, particularmente mães, que são fontes de informação privilegiadas no que concerne ao percurso existencial da criança. A profissão da maior parte destes encarregados de educação é de categoria muito baixa, estando ligada a trabalhadores não qualificados ou a operários, artífices e trabalhadores similares. Os níveis de instrução e qualificação também são baixos, recaindo maioritariamente no 2.º e 3.º ciclos. Algumas destas mães com o 9º ano, concluíram-no, muito recentemente, no Programa Novas Oportunidades. Para além da baixa escolaridade, os pais e mães destas crianças são maioritariamente jovens, com idades médias de 30.85 e 27.15 anos respectivamente, aquando do nascimento da criança.

Foi inventariado apenas um caso de uma mãe não saudável, especificamente devido a problemas de alcoolismo. A gravidez decorreu normalmente na maioria dos casos, havendo a registar 3 casos considerados como gravidez de risco. Ao longo deste período, 10 pessoas revelaram ter havido problemas, tais como anemia (2), hipertensão arterial (2), queda (2), anemia e hipertensão arterial (1), hemorragia (1), crise renal (1) e apendicite aguda (1). O tempo de gravidez variou entre as 36 e as 42 semanas, podendo afirmar-se que decorreu dentro do que é considerado aceitável. No parto não houve incidentes a registar, deu-se em condições normais e as crianças, à nascença apresentaram-se de cabeça. Porém, na

caracterização do parto, foram referidos 5 casos de problemas à nascença, tais como asfixia (2), insuficiência renal (1), taquicardia (1) e baixo peso (1). Por conseguinte, e com excepção de asfixia, não há indicação de antecedentes de alterações neurológicas estruturais.

Quanto à história educacional da criança, a maior parte teve frequência do Jardim de Infância. Tiveram por isso, contacto com material escrito, assim como vivências e experiências facilitadoras do seu processo de aprendizagem, tal como aliás, o corroboram os resultados registados na 1ª parte do questionário.

Os pais referem que, no período anterior à entrada na escola, as crianças demonstraram dificuldades no conhecimento do alfabeto, conhecimento e utilização lúdica dos sons e tentativas de leitura de histórias. Contudo, foram dadas às crianças oportunidades de contacto com material escrito, como já referimos, pois liam-lhes histórias e facultaram-lhes o contacto com os livros.

Sabemos que as crianças, desde muito cedo, podem adquirir conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita que vão construindo através de múltiplas situações de interacções com o escrito (Martins & Niza, 1998). Ora, quanto mais as crianças estiverem familiarizadas com a linguagem e a literacia antes de chegarem à escola, melhor preparadas estarão para serem bem sucedidas na leitura (National Research Council, 2008). Este conhecimento que a criança vai adquirindo acerca do material impresso é construído através da familiaridade que ela vai mantendo com ele, com a ajuda mais ou menos explícita dos adultos. Portanto, a leitura e a escrita podem ser facilitadas não só com a frequência do ensino pré-escolar, mas também no contexto das actividades da vida real. É, portanto, necessário proporcionar às crianças actividades e experiências enriquecedoras na sua vida diária, com os seus pares e adultos (Alliende & Condemarín, 2005).

As crianças do nosso estudo, apesar de, na sua maioria, terem frequentado o Jardim de Infância e de terem sido, segundo os pais, expostas a situações estimulantes e manifestado interesse pelo material escrito, não deixaram de revelar dificuldades específicas de aprendizagem na escola do ensino básico. Nos primeiros anos de escolaridade, é dada especial importância à aquisição de aprendizagens básicas (leitura, escrita e cálculo) que devem ser executadas com certo domínio e agilidade. Pelo facto de se tratar de aprendizagens mais específicas e exigentes, é nesta etapa que a criança disléxica encontra mais dificuldades e poderá revelar maior número de características específicas da dislexia (Baroja et al., 1974; Ribeiro & Baptista, 2006).

Quanto ao apoio para fazer face às dificuldades manifestadas na escola, são as mães que mais frequentemente prestam ajuda. Se não é a mãe, há alguém que presta ajuda na realização

das tarefas escolares. Este aspecto é extremamente importante no processo de aprendizagem da criança, pois assim a criança não se encontra sozinha na difícil tarefa de vencer as dificuldades que sente diariamente.

Nestas crianças é fácil encontrar desajustes emocionais, pelo que necessitam de bastante apoio da parte dos pais para conseguirem lidar diariamente com as suas dificuldades. Apesar de não serem percebidos pelos pais da nossa amostra problemas ao nível do relacionamento e auto-estima nos seus educandos, sabemos que, quando as experiências da escola são negativas, muitos alunos desenvolvem problemas sociais e emocionais, tais como baixa auto-estima, frustração e depressão (Martins, 2003b; Wadlington et al., 2008). Só os pais, agindo como parceiros, mostrando-se disponíveis para ocupar-se mais e melhor dos filhos, podem levar a criança a descobrir que os seus sentimentos não são estranhos e insólitos, que os pode partilhar com os pais e que estes a podem ajudar a superá-los, obtendo desta forma segurança para as suas ansiedades. Convém, no entanto, notar que não se pode inferir da ajuda dispensada pela mãe ou outros familiares que ela se processa de acordo com os parâmetros que acabámos de descrever. Este é, aliás, um aspecto que conviria estudar com mais detalhe, sobretudo face aos sentimentos de irritação e angústia veiculados na entrevista em relação às reacções actuais às dificuldades da criança.

Na perspectiva de alguns pais da amostra, os seus filhos mostram gostar de estudar matérias como a Matemática e o Estudo do Meio. As que menos apreciam são matérias como a Língua portuguesa, Música e Inglês. Sentem que é na escrita, ou conjuntamente na leitura e escrita, que encontram mais dificuldades de aprendizagem. De facto, estes resultados são consonantes com o que a bibliografia refere sobre este assunto pois, ao nível escolar, a dislexia manifesta-se, de uma forma concreta, nas matérias básicas da leitura e da escrita e, em consequência em todas as aprendizagens delas derivadas (Ribeiro & Baptista, 2006; Torres & Fernández, 2003). As dificuldades agravam-se ainda mais no estudo de uma segunda língua dado que dominar dois vocabulários, desenvolver um sistema conceptual duplo, alargar o repertório dos movimentos articulatorios e, de uma forma correcta, passar de uma língua para outra são tarefas que exigem bastantes capacidades linguísticas e aptidões (Beheydt, 2002).

A proeminência de dificuldades na escrita, aspecto visível no nosso estudo empírico, pode prender-se também com o facto de a conversão no sentido fala-a-escrita não obedecer sempre às mesmas regras que a conversão escrita-a-fala. No caso do Português Europeu, há bastantes situações que são regulares na leitura, mas que deixam de o ser na escrita. Se as conversões letra-a-som resultam de regras bem definidas, as conversões som-a-letra são muito

irregulares e para evitar falhas exigiriam o conhecimento dessas irregularidades (Castro & Gomes, 2000).

As dificuldades das crianças da amostra foram detectadas desde cedo, sobretudo pelo professor ou pais. É importante reconhecer as características da criança, desde cedo, para que se possam evitar anos de dificuldades e de sofrimento que a levam, muitas vezes, ao desinteresse pela escola e por tudo o que está em torno dela, gerando por vezes “fobias” em relação a tarefas que exijam a leitura e a escrita (Frank & Livingston, 2002; Ribeiro & Baptista, 2006; Serra et al., 2005; Shaywitz, 2005, 2008).

O facto de as dificuldades serem, sobretudo, detectadas pelos professores sublinha a importância da formação dos mesmos no âmbito das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita.

Todas as crianças que manifestaram dificuldades receberam apoios por parte de alguns técnicos (professor de educação especial, professor do apoio sócio-educativo, psicólogo ou terapeuta da fala). De entre estes apoios, destacam-se, com maior percentagem, os do professor de educação especial. Quase metade das crianças recebeu apoio psicológico, mas foram poucos os alunos que receberam apoio da terapeuta da fala e do professor do apoio sócio-educativo. Estes apoios incidiram mais nos 2º e 3º anos de escolaridade, altura em que as dificuldades começam a ser mais evidenciadas pelas crianças.

Há a salientar que, nestes dois agrupamentos de escolas, as crianças com dislexia foram consideradas com necessidades educativas especiais de carácter permanente, pelo que foram incluídas nas listas de apoio para professores de educação especial; de outro modo, não poderiam ter usufruído deste tipo de apoio. No entanto, esta situação não é generalizada em todo o país, pelo que se admite que muitas crianças disléxicas não usufruem dos apoios que necessitam.

Quanto ao desenvolvimento da criança, os inquiridos referem que algumas das crianças registaram dificuldades, sobretudo, ao nível da motricidade grossa, motricidade fina, equilíbrio, tiveram um ritmo lento na aquisição da fala, assim como dificuldades em articular palavras. É importante destacar que 40% das crianças da nossa amostra apresentaram dificuldades em articular palavras. As dificuldades articulatórias podem dever-se a diversos factores, tais como deficiências no aparelho fonador, problemas de audição ou problemas associados à consciência fonológica. Estudos recentes associam as dificuldades no processamento fonológico aos problemas de dislexia, dado que são, simultaneamente, causa directa e denominador comum das dificuldades específicas de aprendizagem da leitura (Albuquerque, 2003). A dificuldade em aprender a ler e a escrever está normalmente

associada ao início tardio do domínio linguístico ao nível fonológico, articulatório e de fluidez (Teles, 2004). A linguagem oral e as competências leitoras emergentes são consideradas os sinais preditores de maior relevância de posteriores dificuldades na aprendizagem da leitura (Ribeiro & Baptista, 2006; Shaywitz, 2008).

Apesar das dificuldades demonstradas por algumas crianças ao nível da motricidade, estas apreciam as actividades de educação física. Pelo facto de as crianças se manterem muitas horas sentadas dentro da sala de aula, estes momentos dão-lhes a possibilidade de descarregarem energias e libertarem algum stress. Estas actividades, com carácter mais lúdico, podem assumir grande importância na vida da criança. É por vezes nelas, num ambiente de descontração, que estas crianças têm a possibilidade de evidenciar competências.

Como actividades extra-curriculares, a televisão aparece no topo das preferências, seguida do brincar sozinha, brincar com os amigos, participar nas tarefas domésticas e praticar desporto.

As actividades da criança devem ter um carácter abrangente pois *“para além da dimensão escolar, há outras facetas na vida psíquica da criança que merecem atenção e interesse, que são muito sérias e completam uma visão global da sua personalidade”* (Muñiz, 1989, p. 73). O aluno com dislexia pode, nestes momentos de realização de actividades livres e extra-curriculares, mostrar algum talento para as artes e desportos, já que as suas capacidades podem não se reflectir na avaliação escolar.

Chegados aos dados clínicos, é de registar que, pelo menos, 8 crianças são portadoras de problemas de visão tais como astigmatismo (2), miopia e astigmatismo (2), estrabismo (2), “desvio na vista” (1) e miopia, astigmatismo e estrabismo (1) e uma criança apresenta problemas auditivos (canal auditivo entupido). Estes dados, quando transmitidos à escola pelos pais, ficam registados no processo individual de cada aluno, através de declarações médicas, ou na ficha de identificação do aluno, porém tal não sucedeu.

Já anteriormente referimos que, para nos certificarmos da presença da dislexia nestas crianças, atendemos ao cumprimento de diversos critérios de diagnóstico, com base nos processos das crianças, onde constavam informações provenientes de várias fontes. Registámos não haver qualquer informação que referisse a existência de défices sensoriais. A existência desta situação inesperada vem colocar-nos várias questões. Há informações relativas à criança que não são transmitidas à escola, tanto por parte dos pais como por parte de alguns técnicos.

Quando as crianças entram em processo de avaliação especializada, tenta-se, de imediato, reunir todas as informações consideradas necessárias, estendendo os pedidos de relatórios até aos hospitais ou técnicos onde são apoiadas. Muitas vezes, estes relatórios médicos ou outros só chegam à escola depois de muita solicitação por escrito ou telefonicamente. No caso destas crianças, porque se tratava de realizar um diagnóstico o mais correcto possível, foram tidos todos os cuidados.

Neste momento, reconhecemos que todos estes casos, necessitam de uma análise mais detalhada em termos do estabelecimento do diagnóstico de dislexia. A literatura é peremptória em afirmar que a criança com dificuldades específicas de aprendizagem da leitura não revela qualquer deficiência auditiva, motora, intelectual ou emocional. O seu potencial de aprendizagem está íntegro, embora não aprenda a ler facilmente (Fonseca, 2008).

A maioria das definições de dificuldades específicas na leitura utiliza o critério de discrepância entre inteligência e rendimento, assim como o de exclusão de uma série de factores que afectam a aprendizagem da leitura (Fonseca, 2008; Lyon et al., 2003; Rosário et al., 2007; Silva, 2004). Por conseguinte, devemos utilizar o termo dislexia quando nos referimos ao distúrbio neuro-desenvolvimental e não quando nos referimos aos problemas de leitura globalmente considerados (Reid & Wearmouth, 2002). Já no ano de 1896, Pringle-Morgan (cit. in Hennigh, 2003) definia a dislexia como uma inaptidão para a leitura, apesar do sujeito ter acuidade auditiva e visuais normais, habilidades cognitivas normais e oportunidades de aprendizagem. Então, o termo poderá ser aplicável a uma situação na qual a criança seja incapaz de ler com a mesma facilidade com que lêem as crianças do mesmo grupo etário, apesar de possuir uma inteligência normal, saúde e órgãos sensoriais intactos, motivação e incentivos normais, bem como instrução adequada (Torres & Fernández, 2001). Recordamos que estas crianças foram alvo de uma avaliação especializada, apresentam uma inesperada dificuldade para aprender a ler, apesar do normal funcionamento cognitivo, da motivação e da educação (Frank & Livingston, 2002; Snowling, 2004; Wadlington et al., 2008). Parece-nos que na abordagem desta questão, nomeadamente no que se refere aos factores de exclusão, deve ser tida em conta não só a existência de um problema, por exemplo sensorial, mas também o grau do défice e o peso desse problema no contexto das dificuldades de leitura. É, aliás, exactamente isso que acontece na DSM-IV-TR (APA, 2002) que, no que se refere à perturbação da leitura e da escrita, enuncia que, caso exista um défice sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas. Idêntico ponto de vista é também professado por Fonseca (2008).

No respeitante ao enquadramento familiar e social, salientamos que, da análise dos resultados, se extrai que existe um quadro predominante de dificuldades de aprendizagem nos familiares próximos destas crianças. Destacam-se as dificuldades em relação à leitura e à escrita, dificuldades na aprendizagem em geral e dificuldades na matemática. Estes dados vêm corroborar o que é defendido na literatura acerca das causas da dislexia. Normalmente, numa criança com dislexia, observa-se história familiar com problemas de leitura manifestados pelos pais ou pelos irmãos ou familiares próximos (Condemarín & Blomquist, 1980; Rebelo, 1993; Ribeiro & Baptista, 2006; Snowling & Stackhouse, 2004; Torres & Fernández, 2001). Inclusivamente existem estudos que vêm provar que há uma correlação importante entre os factores genéticos e a habilidade para a leitura, pelo que as crianças de famílias com histórias de dificuldades na linguagem e na leitura têm uma maior prevalência de problemas a esse nível (Harlaar et al., 2008). Portanto, há substancial informação genética e molecular que nos indica que uma baixa capacidade leitora está associada a padrões hereditários, pelo que a causa da dislexia é neurobiológica e genética e, por isso, herdada (Martins 2003a; Reid & Wearmouth, 2002).

Verifica-se que a dislexia ocorre com mais frequência em certas famílias. Neste âmbito, Cruz (2007, p. 227) refere que tem sido sugerido por *“alguns autores que 25% a 50% das crianças que têm um dos pais com dislexia também manifestam essa desordem, e que se a dislexia afecta uma criança numa família, é provável que afecte metade dos seus irmãos.”*

Também neste âmbito, Shaywitz (2005, 2008) sugere que 23% a 65% das crianças que têm pais com dislexia, 40% dos irmãos de disléxicos e 27% a 49% dos parentes de disléxicos podem ter esta desordem. Parece registar-se a tendência para mais que um elemento de uma família apresentar dislexia.

Não sendo possível prever de imediato que uma criança venha a ser disléxica, no entanto, se alguém da família tiver dislexia, a criança terá mais probabilidades de a ter. Noël (1976, cit. in Pinto, 1994) salientava que, relativamente à hereditariedade, autores como Debray-Ritzen e Mélékian defendiam que a dislexia possuía, com frequência, um carácter familiar que predispunha a essa transmissão hereditária. Mattis, French e Rapin (1975, cit. in Pinto, 1994) diagnosticaram a existência de 79% de crianças com dislexia de desenvolvimento, sem lesão cerebral, mas que apresentavam uma história familiar de incapacidade de leitura.

Quanto à hereditariedade, esta não pode ser considerada responsável directa das dificuldades na leitura e na escrita, porque o que realmente se herda são as estruturas, indispensáveis ao comportamento, enquanto seu suporte. Portanto, o que é herdado não é a

deficiência de leitura em si, mas aspectos do processamento da linguagem ou um conjunto de factores de risco que predis põem o indivíduo para a dislexia. Quando se fala em factores hereditários, fala-se da influência que têm as estruturas biológicas, geneticamente determinadas, sobre a aprendizagem da leitura e da escrita (Correia, 1999; Frank & Livingston, 2002; Rebelo, 1993; Reid & Wearmouth, 2002; Snowling & Stackhouse, 2004).

Pelo facto da maior parte dos familiares destas crianças terem um historial de dificuldades de aprendizagem, somos levados a salientar que a existência de um número significativo de crianças com dislexia nos dois agrupamentos de escola do concelho de Cantanhede poderá, eventualmente, estar ligada à predominância destes factores hereditários.

Alguns dos inquiridos não conseguiram referir se havia problemas desta natureza nos familiares, pelo facto de não terem dados precisos. Nunca se tinham debruçado sobre o assunto e, por isso, não tinham procurado saber informações acerca do tipo de dificuldades sentidas pelos seus familiares. É curioso que alguns dos inquiridos, quando confrontados com estas questões, foram surpreendidos e, segundo referiram, tiveram, pela primeira vez, a oportunidade de reflectir acerca deste assunto. Houve, inclusivamente, quem, no momento da entrevista, assumisse ter tido, na escola, dificuldades idênticas às dos seus filhos.

O facto de existirem muitos antecedentes familiares e de muitas crianças terem apresentado dificuldades de articulação, poderia levar a que fossem consideradas crianças em risco e, por conseguinte, identificadas ainda mais precocemente.

Para conhecermos o funcionamento da criança quer em domínios nucleares do quadro em questão (leitura e escrita), quer em domínios com ele relacionados (a linguagem oral, o raciocínio, a psicomotricidade e o domínio socioemocional e motivacional), servimo-nos dos resultados do questionário.

Na nossa amostra, mais de metade dos inquiridos refere que os seus educandos, antes da sua entrada na escola, tiveram contacto com livros, recontavam histórias que tinham ouvido ler e ensaiavam a escrita de palavras. Em complemento, e também em mais de metade dos casos, membros do seu agregado familiar liam-lhe histórias e escreviam-lhe palavras familiares. Apesar de todo este ambiente propício à aprendizagem e de todas estas manifestações, estas crianças na escola manifestaram dificuldades de aprendizagem na leitura. Embora nem sempre seja fácil diagnosticar uma dislexia, poderemos suspeitar, desde as idades precoces, se uma criança possui problemas que a predis põem a uma futura dislexia (Baroja et al., 1974). Na opinião destes pais, as crianças não registaram problemas significativos antes da sua entrada na escola do 1º ciclo. No entanto, há a hipótese de não

terem consciência dessas dificuldades precoces, pelo facto de desconhecerem a relação entre aspectos básicos do desenvolvimento e a aquisição de futuras competências.

Sabemos que, mesmo antes de as crianças entrarem na escola, há aspectos que os pais podem perceber antes de outras pessoas. Poderão aperceber-se de que o seu filho está a ter problemas em acompanhar o ritmo das restantes crianças da sua idade e de entender que existe algo de errado com a maneira como o seu filho aprende. Existem, inclusivamente, estudos que vêm explicar que o melhor e o pior desempenho na leitura pode estar ligado ao conhecimento do alfabeto e aos sons das letras (Shaywitz, 2005, 2008; Viana, 2002). Se bem que os pais possam desconhecer quais as características da dislexia, existem alguns aspectos específicos que se podem detectar precocemente, caso se esteja sensibilizado para a sua existência e importância.

A dislexia é uma perturbação ao nível da linguagem, podendo detectar-se alguns sinais de alerta antes de se iniciar a aprendizagem da leitura (Teles, 2004). Estas crianças, na perspectiva da maioria dos pais, manifestaram comportamentos pré-literários e estes foram promovidos. No entanto, isto não significa que os pais tenham consciência da importância de tais comportamentos ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita. A este respeito, apontamos os baixos valores registados nos itens “gostava de brincar com os sons das palavras” e “sabia dizer o alfabeto”, dada a sua relevância.

Se a criança se encontra integrada em ambientes letrados e tem contacto precoce com o material escrito, estão a ser-lhe criadas circunstâncias que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita dado que a emergência das competências linguísticas na criança em idade precoce assume um papel preponderante para o processo de aquisição da leitura (Harlaar et al., 2008). Isto significa que as experiências que as crianças têm com a linguagem e com a literacia, antes da sua entrada na escola, podem lançar as bases para o seu posterior sucesso na leitura (Condemarín, 2005).

Quando questionados acerca do desempenho actual da criança na escola, a maioria dos encarregados de educação adopta a opção “Não concordo nem discordo” (3) para assinalar os comportamentos relativos à leitura e à linguagem oral apresentados no questionário. Algumas das respostas assinaladas nessa opção estão em contradição com as dificuldades nucleares (por ex., ignora a pontuação quando lê; lê pior que as crianças da sua idade) ou passíveis de surgirem associadas ao quadro em questão (por ex., identifica as ideias principais de um texto; lê pronunciando as letras em separado e juntando-as em sílabas; tenta adivinhar as palavras em vez de as ler; responde oral e correctamente a questões sobre um texto lido, etc.).

A dificuldade de alguns pais em expressarem a sua concordância ou discordância pode dever-se ao conteúdo dos próprios itens, tal como acontece nos que se reportam à compreensão da leitura (identifica as ideias principais de um texto; compreende bem as instruções escritas; responde oral e correctamente a questões sobre o texto lido; reconta oralmente um texto que leu). Com efeito, e por se tratar de crianças com dificuldades ao nível da descodificação, os pais poderão descurar a compreensão, a qual é, aliás, difícil de avaliar. Ainda noutros casos, os itens reportam-se a dificuldades que poderão ou não estar presentes num quadro de dislexia, já que a sua presença pode variar de acordo com o estágio de aprendizagem da leitura em que a criança se encontra ou do tipo de dislexia que apresenta (por ex., lê pronunciando as letras em separado e juntando-as em sílabas; tenta adivinhar as palavras em vez de as ler). Por último, alguns itens reportam-se a comportamentos que poderão não ser facilmente acessíveis à observação parental (por ex., discrimina sons de letras, no domínio da linguagem oral).

Sem prejuízo das considerações precedentes, admitimos que alguns pais podem não possuir a noção exacta das dificuldades ou potencialidades manifestadas pelos seus filhos, o que, por sua vez, pode indiciar desinvestimento na vida escolar dos filhos. A este respeito, podem colocar-se algumas hipóteses: Será que estes pais ainda se encontram num processo de negação e não admitem a possibilidade de os seus filhos apresentarem uma dificuldade de aprendizagem? Ou o facto de terem uma reduzida escolaridade interfere no interesse que manifestam? Com efeito, convém lembrar que estudos sobre as práticas de envolvimento parental referem que os pais com baixo nível de escolaridade se sentem mais afastados das práticas escolares dos seus filhos, tendendo a manter expectativas mais negativas relativamente ao percurso escolar dos mesmos (Coelho, 2007).

Não obstante, podemos salientar que, de acordo com os resultados do questionário, as crianças da amostra manifestam muitas das características inerentes a uma dislexia, preconizadas nas obras de referência (Durce & Noya, 2001; Frank & Livingston, 2004; Hennigh 2003 e outros). A análise dos resultados permitiu constatar que as crianças do estudo apresentam, ao nível da leitura, dificuldades na descodificação, lendo com erros; fazem pausas frequentes na leitura; ignoram a pontuação quando lêem; confundem as palavras com pronúncia idêntica; têm dificuldade em responder correctamente na oralidade a questões sobre um texto lido e têm dificuldades em recontar oralmente um texto que leram.

Na escrita, e segundo a óptica dos encarregados de educação, muitas crianças dão erros ortográficos; demoram mais tempo a copiar; escrevem as palavras ora de uma forma, ora de outra; escrevem pior do que se exprimem oralmente; apresentam ideias confusas nas

composições; omitem letras; substituem letras; trocam a ordem das letras; aplicam oralmente os conhecimentos adquiridos, mas dificilmente através da escrita e têm dificuldades em recontar por escrito um acontecimento ou história que ouviram ou vivenciaram. Por conseguinte, os encarregados de educação notam a existência de dificuldades que se estendem para além da ortografia, abrangendo a velocidade de transcrição, a composição escrita e outras actividades de expressão escrita.

No entanto, a análise dos resultados permite destacar, como maiores dificuldades, a frequência dos erros ortográficos, a lentidão no copiar e a expressão escrita quando comparada com a expressão oral.

Constata-se ainda que não são percepcionadas, pelos pais, dificuldades significativas ao nível da separação das palavras da frase e do acrescentamento de palavras desnecessárias, aspectos que, no entanto, podem ocorrer num quadro de dislexia.

Na linguagem oral, o questionário dá conta que, como principais dificuldades, as crianças nem sempre compreendem o que lhes é transmitido verbalmente (20 pais assinalaram dificuldades nesta área) e nem sempre discriminam os sons.

Sabemos, de acordo com o que é relatado na bibliografia, que a criança disléxica pode evidenciar dificuldades na compreensão de estruturas sintácticas, em particular as mais complexas (Supple, 1998), bem como que tende a possuir um conhecimento fonológico insuficiente (Snowling & Stackhouse, 2004; Supple, 1998).

Ao nível da cognição, a literatura informa-nos que qualquer uma das dificuldades contempladas neste domínio do questionário podem estar presentes em casos de dislexia (Fonseca, 2008; Hennigh, 2003; Ribeiro & Baptista, 2006; Shaywitz, 2008; Torres & Fernández, 2001).

No nosso estudo, as respostas dos pais revelam alguma incongruência no que respeita à memória e à atenção. Assim, se é verdade que 13 encarregados de educação concordam ou concordam totalmente que são esquecidos, em oposição aos 9 que discordam ou discordam totalmente, também é verdade que 21 consideram que recordam com facilidade dados e acontecimentos.

Quanto à atenção, um significativo número de encarregados de educação (12) assinalou não existirem problemas na manutenção da atenção nas tarefas escolares (item 20). Contrariamente, no item 25, 21 pais assinalaram as opções “Concordo” ou “Concordo totalmente” assumindo que os seus filhos se distraem facilmente.

De qualquer modo, sabemos que a fragilidade na atenção, existente na criança disléxica, leva a que qualquer ruído possa ser considerado uma ameaça à sua capacidade para

manter a leitura. Ela precisa de toda a sua atenção para tentar decifrar as palavras escritas que encontra, ou seja, para ler tem de prestar a atenção a todas as letras de uma palavra, de forma a poder associá-las aos sons, para depois, a descodificar (Shaywitz, 2008). Além disso, a associação entre as dificuldades específicas na leitura e os défices de atenção é comum (Wise & Snyder, 2003)

Quando à psicomotricidade, os estudos referem que as crianças com dislexia podem apresentar dificuldades no recortar e pintar dentro de contornos, confundir noções de tempo e noções espaciais, dispor numa sequência errada a informação que tem uma ordem, ter dificuldade em acompanhar o ritmo da música, necessitar de mais tempo para se orientar num espaço desconhecido, ter fraca percepção visual e, nalguns casos, revelar um baixo desempenho em educação física (Fonseca, 2008; Ribeiro & Baptista, 2006; Shaywitz, 2008; Torres & Fernández, 2001).

O nosso estudo corrobora alguns desses dados: os pais percebem problemas ao nível da pintura dentro de contornos, na percepção visual, no recorte de imagens e no ritmo musical. No entanto, não são percebidas dificuldades significativas na prática do exercício físico, nem nas noções espaciais.

Como mais problemática, no domínio socioemocional é referida, pelos pais, a frustração e baixa persistência nas tarefas. Não são, porém, significativos, para eles, os problemas ao nível do relacionamento com os colegas e do autoconceito. Ora, sabemos que os baixos resultados escolares têm frequentemente consequências negativas na relação entre pares e na auto-estima da criança, tal como a motivação e o conjunto das relações sociais influenciam directamente a sua segurança e o seu desenvolvimento global (Fonseca, 2008; Ribeiro & Baptista, 2006; Torres & Fernández, 2001). *“Os factores emocionais e motivacionais assim como os factores da personalidade, incluem a estabilidade emocional e motivacional, a concentração e a extensão da atenção, que são dependentes do auto-controlo tónico que a criança possui e que influenciam a atitude e o desejo de aprender”* (Fonseca, 2008, p.466). Há portanto uma interligação muito grande entre todos estes factores e a aprendizagem.

Em síntese, fica claro que os alunos do nosso estudo não reúnem todos as mesmas características, pois não existem duas crianças iguais, exactamente com o mesmo comportamento e com os mesmos sintomas, no entanto comungam de muitas delas.

Recorrendo à entrevista, conseguimos identificar e avaliar, segundo os pais, as reacções às dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, apoios oferecidos pela escola, as formas de colaboração casa/escola, bem como circunscrever perspectivas futuras para os filhos. Após

a análise dos resultados, podemos salientar que, de acordo com a opinião dos encarregados de educação, os seus educandos tiveram uma evolução lenta na aprendizagem. Este resultado vem ao encontro do que a literatura refere quanto à gravidade e persistência das dificuldades manifestadas pelas crianças com dislexia (APA, 2002; Torres & Fernández, 2001; Snowling, 2004).

Como razões justificativas para tais dificuldades apontam para factores intrínsecos à criança e, sobretudo, os inerentes às suas características. Neste âmbito, assinalam a falta de atenção e de empenho por parte da criança.

Alguns dos encarregados de educação referem os factores orgânicos como causa das dificuldades de aprendizagem, isto é, admitem a eventualidade de as crianças poderem já ter nascido com o problema, podendo este estar ligado a “problemas cerebrais” ou à história familiar desse tipo de problemas. Portanto, as dificuldades são, em grande parte, atribuídas a causas endógenas ou intrínsecas à própria criança.

Apesar de muitos pais demonstrarem, em questões subsequentes, não ter conhecimentos suficientes acerca da dislexia, as suas percepções vêm ao encontro das causas expostas na literatura. Actualmente, os estudos mostram-se convergentes no sentido de explicar a origem da dislexia com base em factores distais de ordem genética e neurológica, assim como em factores proximais de ordem cognitiva e psicolinguística. Idêntica perspectiva é também veiculada pelas definições actuais (Hennigh, 2003; Reid & Wearmouth, 2002; Ribeiro & Baptista, 2006; Teles, 2004). Por conseguinte, pode-se considerar que existe consonância entre as atribuições dos encarregados de educação e a base empírica disponível.

Quanto às reacções que assumiram quando tomaram conhecimento das dificuldades dos seus educandos, os encarregados de educação manifestaram, essencialmente, dificuldades de aceitação, seguidas de sentimentos de resignação/aceitação do problema. Convém salientar a variabilidade das reacções, porque enquanto alguns pais são capazes de ser bem sucedidos na adaptação a esta realidade, revelando-se consideravelmente realistas, outros encontrar-se-ão menos preparados para aceitar o desafio que uma criança com determinada problemática representa para a família (Nielsen, 1999). As reacções dos pais à dislexia podem influenciar positivamente ou negativamente a forma como as crianças lidam com as suas dificuldades de aprendizagem. Quando os pais reagem à dislexia da criança com revolta, ela pode sentir que a revolta, sobretudo se prolongada, lhe é dirigida. Quando se sentem deprimidos ou tristes, a criança sente que também deve ficar triste. Quando negam que ela tem dislexia, negam-lhe a ajuda de que ela tanto precisa, quer da parte dos pais, quer da parte das outras pessoas. Se lhe transmitirem segurança e apoio, mesmo quando dão voz às suas preocupações, a criança

saberá que vai conseguir ultrapassar todos os obstáculos (Frank & Livingston, 2004). É importante estar consciente das reacções emocionais ao diagnóstico. O que o adulto sente em relação à dislexia do seu filho afectará de forma determinante a forma como ele se sente em relação a isso.

Quando confrontados com a questão de como reagem actualmente às dificuldades, a maioria dos inquiridos referem que tenta ajudar nas dificuldades, apesar de serem assolados por sentimentos de irritação. Estes sentimentos, tal como todos os outros que referimos, são prejudiciais à criança. A criança necessita de ajuda, de um ambiente positivo, com elogios e incentivos, para conseguir superar algumas das suas dificuldades (Huston, 1992, cit. in Hennigh, 2003).

Torna-se importante que a família adopte critérios a partir dos quais se possam deduzir formas de agir consistentes. Sabemos que, em geral, alguns pais não sabem a importância que a sua ajuda pode ter, nem como proporcioná-la. A todos os procedimentos deve estar subjacente um processo de compreensão consciente, iniciativas de valorização e de aceitação das adversidades que inevitavelmente surjam em todo este processo.

Para que os pais saibam proporcionar ajuda aos seus filhos devem, entre outros aspectos, procurar a escola, abordar o professor da criança para saberem quais os conteúdos que está a trabalhar, que estratégias está a usar e o que podem fazer para ajudar.

Devem igualmente inteirar-se se a instrução oferecida pela escola é adaptada às necessidades individuais da criança. Torna-se importante que os pais sejam conhecedores do modo como a escola ensina a ler e dos programas que estão sendo utilizados pelo professor. Diferentes programas terão uma ênfase diferente na leitura, portanto isto sublinha a importância dos contactos com a escola, a fim de permitir um aconselhamento sobre a melhor forma de reforçar o ensino da leitura em casa. Para além do entendimento sobre os métodos de leitura, é importante a informação acerca do estilo de aprendizagem da criança e uma boa compreensão do que é a dislexia (Reid, 2004).

Nas nossas escolas, esta realidade não existe. Os pais nem sempre questionam o tipo de apoio oferecido à criança, nem quais as medidas de apoio de que usufrui, nem se há ou não cumprimento das mesmas na sala de aula. Entre alguns pais e a escola existe uma certa animosidade. A escola surge como uma instituição pouco interessante, que transmite os insucessos da criança e não os sucessos e isso traz-lhes algum sentimento de mal-estar. Este facto inibe-os de procurar a escola para se inteirarem do que lá se passa.

Quando interrogados acerca da sua satisfação com os apoios oferecidos pela escola, os resultados evidenciam alguma satisfação, apesar de se registarem algumas referências à

insatisfação. Na prática temos conhecimento que a nossa escola pública não consegue, de forma alguma, responder às necessidades destas crianças. Os apoios são reduzidos a um número insignificante de horas semanais. O professor do ensino regular, por falta de formação e sensibilidade ao problema, não tem disponibilidade para fazer um ensino individualizado e diferenciado.

Por vezes, sentimos que os professores se esquecem de que só mantendo com estas famílias, uma relação de proximidade se conseguirá desenvolver práticas educativas eficazes. É importante que os pais saibam que há coisas que podem fazer dentro e fora da sala de aula. Os pais podem ter efectivamente um papel muito importante em todo o processo de acompanhamento às crianças com dislexia, de forma a responderem às suas necessidades. O papel dos pais é, precisamente, entender qual a sua função como pais, como podem ser compreendidos pelos filhos e de que maneira os influenciam.

A escola e a família devem ter papéis delimitados mas complementares, para se ajudarem mutuamente. Para além dos apoios oferecidos em casa, a criança deve contar com os apoios disponibilizados pela escola. Se não tiverem um apoio individualizado que responda às suas dificuldades, dificilmente conseguirão progredir. É, por isso, necessário haver um trabalho de parceria entre casa/escola que envolva estratégias adequadas às necessidades da criança (Frank & Livingston, 2002; Ribeiro & Baptista, 2006).

No respeitante às opiniões acerca da compatibilidade entre os apoios oferecidos pela escola e as necessidades da criança, a resposta maioritariamente dada vai no sentido de referir que os apoios são insuficientes, apesar de termos alguns encarregados de educação a considerarem os apoios suficientes e outros a mostrarem desconhecer quais os tipos de apoios de que os seus educandos necessitam.

Questionados acerca do que gostariam que a escola fizesse em relação ao problema da criança, referem que gostariam que a escola investisse na criança. Este investimento prende-se com o facto de terem apoios adequados e com maior duração para poderem responder às necessidades da criança. Para alguns encarregados de educação, para além da escola dever encaminhar as crianças para os serviços adequados, os professores do ensino regular deveriam ter formação para trabalharem com as crianças com dislexia.

O facto de estes problemas serem inesperados, torna difícil para os professores, mesmo os mais perspicazes e bem-intencionados, detectarem os sintomas da dislexia e lidarem com as dificuldades que os alunos apresentam, demonstrando ainda terem um conhecimento limitado acerca da dislexia (Wadlington et al., 2008).

Baseando-nos na nossa experiência, consideramos que a maior parte dos professores desconhece a dislexia, a forma adequada de actuar com estes alunos, existindo muita insegurança e cepticismo nesta área. A escola coloca muitas barreiras a estas crianças, face às exigências de um ensino que cada vez mais usa a mesma medida e os mesmos métodos de ensino para todos.

Há necessidade de se desenvolverem estratégias de aprendizagem diferenciadas, a par de adaptações no currículo, condições especiais de avaliação, utilização de recursos materiais e humanos adequados ao processo de ensino-aprendizagem destes alunos. Estas estratégias devem ser de implementação urgente para que as crianças consigam aprender mesmo que de maneira diferente (Citoler & Sanz, 1997a; Silva, 2004; Torres & Fernández, 2001).

Quanto ao tipo de apoios de que a criança deveria beneficiar para além dos oferecidos pela escola, verificou-se um desconhecimento generalizado por parte dos encarregados de educação acerca desta matéria. Esta situação torna-se preocupante e traduz o que se passa actualmente nas nossas escolas. A escola não desempenha o seu papel de informar os pais acerca dos serviços para onde a criança pode ser encaminhada.

Algumas das informações que foram prestadas aos encarregados de educação, aquando das entrevistas, tais como serviços técnicos de que as crianças poderiam usufruir, abonos de complemento familiar e outros, provocaram algum descontentamento nos professores do ensino regular e até mesmo da educação especial. Esta situação levou os pais à escola, centros de saúde e segurança social, para questionarem acerca daquilo a que os seus filhos tinham direito. A escola foi posta em causa pelos pais, pois não tinha passado informações consideradas importantes. Encontramos professores que sentem que os alunos lhes pertencem e, portanto, não admitem que estas crianças tenham outros apoios para além dos seus, que consideram como suficientes. Supostamente sentem que sozinhos conseguem ultrapassar todas as dificuldades da criança e receiam ser postos em causa por outro técnico.

Após o diagnóstico da dislexia, os pais podem querer colocar diversas questões quer aos técnicos, quer à escola acerca do seu filho. Podem querer, inclusivamente, aceder a diferentes tipos de informação. Podem querer saber sobre as causas da dislexia, o futuro do seu filho, o que a escola pode fazer para levar o seu filho a recuperar, o que como pais podem fazer para poder ajudar o seu filho, outros ainda podem querer saber informação sobre intervenções alternativas e ajudas técnicas que podem estar disponíveis fora ou dentro da escola (Reid, 2004). Esta situação seria ideal passar-se nas nossas escolas. Mas o que poderá eventualmente acontecer, é que em reuniões marcadas com o professor da educação especial, os pais consigam colocar algumas questões. Apesar de para alguns pais, estas reuniões poderem ser

um momento de grande ansiedade, são a melhor maneira de ficarem informados sobre um conjunto de questões que os poderão inquietar. Em termos ideais, deveria haver um conjunto de profissionais que pudessem estar presentes nestes encontros ou reuniões desde o director da escola, ao professor do ensino regular, professor de apoio, psicólogo, terapeuta da fala, etc. (Reid, 2004), mas nas nossas escolas isso não acontece.

Os pais necessitam de apoio, mas a maior parte das vezes sentem-se abandonados por quem mais directamente lhes poderia prestar ajuda.

Quanto ao modo como ajudavam a criança a aprender, esta questão remete-nos para o envolvimento pessoal dos inquiridos. A maioria dos pais, dentro dos conhecimentos que tem, procura prestar ajuda pessoal aos seus educandos. Todavia, também encontramos pais que admitem servir-se de outrem para ajudar a criança a aprender. Neste âmbito, é fundamental que os pais e quem rodeia a criança compreendam a natureza do problema da criança de modo a ajudá-la de forma conveniente e eficaz, sem lhe criar constrangimentos.

Relativamente aos contactos que mantinham tendo em vista obter informações/orientações para saberem como ajudar a criança, registámos que a pouca informação que tinham provinha da escola. No entanto, alguns salientaram não ter nenhuns contactos, encontrando-se completamente perdidos e desorientados.

Alguns dos pais, sem uma resposta da escola, procuram, fora do ambiente escolar, a ajuda de outros profissionais (Martins, 2003b). Outros remetem-se para a auto-instrução, sobretudo no caso das pessoas com mais habilitações. Quando os pais sabem que o seu filho tem dislexia, é bastante natural que procurem obter alguma informação de que não dispõem, procurando aconselhamento junto de várias fontes. Tudo depende da oferta e do nível de apoio que as escolas e outros serviços podem oferecer dentro da área da sua residência. Quando não conseguem encontrar na escola que a criança frequenta a resposta às suas pretensões, alguns pais têm de a procurar fora, nos serviços particulares. Há uma série de fontes a que podem recorrer, mas é sempre mais favorável aos pais e crianças terem essas fontes junto dos locais onde residem, o que nem sempre é possível (Reid, 2004), em particular no nosso país.

Independentemente das informações que os pais procurem, é importante que essas fontes sejam precisas, fiáveis e estejam disponíveis. Acontece que os pais da nossa amostra têm pouca oferta dentro e fora da escola da sua área de residência. Grande parte das famílias são carenciadas ou com baixos recursos económicos e vêem-se impossibilitadas de recorrer aos serviços de que necessitariam.

Quanto à necessidade de ajuda para encontrar os serviços adequados às necessidades da criança, deparamo-nos com um panorama um tanto ou quanto contraditório. A resposta “não há necessidade de ajuda” é seguida de “sinto necessidade de ajuda”. Este paradoxo pode indicar que os pais se encontram perdidos e desanimados. Necessitam de ajuda, mas uma tarda em chegar e outra é-lhes inacessível. Quem respondeu “já tenho ajuda,” queixou-se inicialmente dos poucos apoios oferecidos pela escola e da pouca informação que tinha. Portanto, isto pode traduzir uma certa resignação ao problema.

Quando procurámos saber a opinião acerca da comunicação que se mantém entre os encarregados de educação e a escola, a maioria considera que a comunicação entre ambos tem sido suficiente, havendo poucos que consideraram que a comunicação entre eles e a escola não tem sido suficiente. Esta opinião reforça a ideia de que o papel do professor ou profissional de educação constitui uma fonte importante de apoio no contexto da constelação familiar. Portanto, os pais e professores precisam desenvolver a consciência individual da criança, valorizando as qualidades, os pontos fortes e os talentos que a tornam única (Correia & Serrano, 1997, 1998; Nielsen, 1999).

Ao colocarmos a questão de quantas vezes se reuniram com a professora do ensino regular, referem-nos que algumas vezes, apesar de alguns encarregados de educação chegarem a referir nenhuma vez e outros muitas vezes, sem especificarem o número de vezes. Quando interrogados acerca do número de vezes que se reuniram com o professor da educação especial, deparamo-nos maioritariamente com respostas de que se tinham reunido algumas vezes. Mas houve quem referisse ainda não se ter reunido e quem informasse ter-se reunido muitas vezes.

Quanto às perspectivas futuras para os seus educandos, são maioritariamente optimistas. Contudo, temos encarregados de educação sem perspectivas, que dizem viver um dia de cada vez.

Quanto ao nível escolar que pensam que os educandos poderão vir a atingir, as respostas foram diversas. Há quem dê realce ao potencial intelectual da criança, afirmando que pode ser o que quiser. Fez-se ainda referência ao Ensino Superior e ao Ensino Secundário seguido do Curso Técnico-Profissional.

Para alguns, o nível escolar ainda é incerto, não havendo a especificação de nenhum nível escolar em particular. Não podemos deixar de apontar algumas referências aos 2º e 3º ciclos que são correspondentes à simples frequência da escolaridade obrigatória. Enquanto há pais que pretendem investir nos seus filhos depositando alguma confiança nas capacidades de aprendizagem (Reid, 2004), outros demonstram falta de esperança no futuro.

Muitas destas expectativas negativas em relação ao futuro dos filhos poderão estar associadas aos projectos de vida que tiveram para si próprios. Assumem com carácter prioritário um emprego seja ele qual for, acima de um percurso mínimo a nível escolar. Obtivemos o relato de uma mãe que respondeu que o que lhe interessava era que a filha saísse da escola, depois de fazer o 9º ano, caso conseguisse, e depois, o importante, era que fosse trabalhar. Adiantou que os irmãos mais velhos também não tinham a escolaridade obrigatória e estavam empregados.

Sentimos que há como que uma reprodução das dificuldades dos pais nos filhos, e uma baixa escolaridade por parte dos pais pode efectivamente estar associada a baixas expectativas face ao futuro dos filhos.

Não obstante estas respostas, os encarregados de educação, na sua maioria, têm um nível de expectativas elevado em relação ao futuro dos seus filhos e tendem a considerar a escola como meio de realização pessoal (Costa, 2005).

A maneira como os pais vêem os seus filhos é muito importante. Se sentem que o futuro da criança está condenado, a criança também irá sentir o mesmo. Se, pelo contrário, a reacção dos pais for tranquilizadora e de aceitação, a auto-estima da criança aumenta. Sente que a hã-de apoiar em todas as situações, começa a acreditar em si própria porque os pais acreditam nela e consegue enfrentar mais facilmente qualquer desafio que a dislexia lhe coloque.

A forma como os pais podem colaborar de forma directa na recuperação da criança disléxica dependerá da sua disponibilidade, do seu nível de escolaridade, do tipo de relação existente entre pais e filhos (Ribeiro & Baptista, 2006; Snowling & Stackhouse, 2004) e da sua capacidade para assumirem um novo papel educativo.

Concluimos, a partir dos resultados obtidos, que os pais se encontram envolvidos num emaranhado de emoções e sentimentos contraditórios. Enquanto uns parecem encontrar-se na fase de rejeição e incredulidade, mostrando não gostar de falar sobre o assunto, limitando-se a dar respostas curtas e rápidas (aparentemente, não consideram a possibilidade de o seu filho apresentar uma dificuldade de aprendizagem) (Frank & Livingston, 2004; Hennigh, 2003); outros confessam estar em depressão e não saberem lidar com a situação. Outros ainda mostram-se convencidos de que as dificuldades não são graves e que basta ter paciência e ajudar um pouco mais a criança nos trabalhos de casa, para que a situação seja ultrapassada. Percepcionámos igualmente, que alguns encarregados de educação assumem um certo grau de passividade perante a manifestação da dislexia nos seus educandos, pois mostram-se convictos de que têm que viver com o facto de a criança ser disléxica e de que pouco ou nada podem fazer para atenuarem o problema.

Os sentimentos de revolta, angústia e tristeza podem levá-los a sentirem-se irritados com a situação do seu filho, com os professores, com os agrupamentos e com o sistema. Em alguns casos, foram postas em causa as atitudes assumidas pelo cônjuge, assim como as atitudes assumidas pela criança face à escola.

Durante o período reservado às entrevistas, quase todos os inquiridos se mostraram desejosos por obter informações acerca da problemática que afecta a sua dinâmica familiar, reconhecendo que não sabem como lidar com a situação e que se encontram muitas vezes sós nesta caminhada.

Estamos convictos de que a maior parte dos inquiridos se serviram do momento da entrevista para projectar os seus anseios, angústias e inquietações, transformando esta situação de interacção num pedido de ajuda.

Todavia, não podemos deixar de referir que a subjectividade nas respostas dadas é um factor de perturbação nos estudos baseados na recolha de opinião, tanto mais que em alguns aspectos certas opções são assinaladas por desconhecimento ou conveniência.

Conclusões

A elaboração deste Projecto de Investigação assumiu-se simultaneamente como uma caminhada penosa, mas proveitosa pelos trilhos da dislexia.

O estudo iniciou-se com a investigação teórica no âmbito da dislexia, tendo em vista obter um suporte científico adequado e dirigiu-se, depois, à problemática da dislexia em contexto familiar, tendo como pano de fundo um estudo feito aos encarregados de educação das crianças com dislexia de dois agrupamentos de escolas do concelho de Cantanhede.

Dada a escassez de estudos, nacionais e mesmo estrangeiros, que abarquem a relação dislexia/família, considerámos pertinente investigar esta área, orientando o trabalho numa tentativa de conhecer, caracterizar e compreender melhor o contexto familiar de crianças com dislexia e as suas inter-relações com o contexto escolar, na expectativa de contribuir, ainda que modestamente, para que pais, educadores, psicopedagogos e todos aqueles que estão envolvidos com a educação possam melhor compreender a dislexia e saber como ajudar as crianças disléxicas e suas famílias.

Foi a necessidade sentida, como docente na educação especial, que nos levou a documentar sobre a problemática da dislexia e a encetar o estudo dislexia e família.

Após a análise e cruzamento dos dados recolhidos, constatámos que as crianças possuem um conjunto de características peculiares que se agrupam num quadro de dislexia, ao nível de todos os domínios apresentados. Apesar de ter havido ausência de antecedentes pessoais dignos de registo, com excepção, em alguns casos, de aspectos respeitantes à motricidade e linguagem oral, encontrámos, no enquadramento familiar e social, registos significativos quanto à existência de antecedentes familiares com historial de dificuldades de aprendizagem e/ou dislexia, o que, de certa forma, vem corroborar os dados que obtivemos na pesquisa bibliográfica acerca da ligação da dislexia a factores hereditários.

A maior parte destas crianças é oriunda de contextos familiares pouco escolarizados. A maioria dos pais tem o 6º ou o 9º ano (embora a maior parte tenha adquirido esta última habilitação recentemente, através do programa Novas Oportunidades).

Se, por um lado, o ambiente cultural dos pais não se pode considerar elevado, registe-se, por outro lado, a frequência do Jardim de Infância pela larga maioria das crianças (32), o que se poderá considerar factor favorável à atenuação das dificuldades.

O papel do Jardim de Infância é primordial na activação e promoção das diversas áreas de desenvolvimento, tanto mais que é frequentado numa fase precoce em que habitualmente

são adquiridas competências que são pré-requisitos para a entrada no 1.º Ciclo, nomeadamente as da área da linguagem. É, por esse motivo, essencial que os educadores estejam despertos para a importância dessa activação e não descurem, por exemplo, as actividades que promovem a aquisição da consciência fonológica.

Cabe-nos também referir a importância que deve ser dada à identificação precoce das crianças, sobretudo oriundas de famílias onde já existe um historial de dificuldades de aprendizagem. Sabemos que a detecção precoce pode trazer consigo uma intervenção atempada que evite danos irrecuperáveis para a criança. No mínimo, essa detecção poderia iniciar-se com uma recolha de dados aquando da entrada da criança na escola do 1º ciclo, a partir de uma anamnese feita presencialmente com os pais, para retirar o máximo de informação, o que, por vezes, não se regista quando preenchem os formulários sozinhos em casa. Em todo este processo, cabe ao professor um papel primordial porque, em alguns casos, é o primeiro agente a poder tomar conhecimento da história desenvolvimental e familiar da criança. As informações que recolher, respeitantes a cada aluno, também serão úteis para orientar a sua prática pedagógica (Hennigh, 2003).

Com os dados do questionário, recolhemos a informação de que as crianças, antes da sua entrada na escola, manifestaram poucas tentativas para ler histórias, brincar com os sons das palavras e conhecer as letras do alfabeto. No período escolar, manifestaram, maioritariamente, dificuldades de aprendizagem, ao nível da leitura e da escrita.

Relativamente às crianças do nosso estudo, refira-se que os problemas foram diagnosticados precocemente, alguns ainda no Jardim de Infância, a maioria durante o 1.º Ciclo, mormente nos 2º e 3º anos de escolaridade. Na detecção dos casos, estiveram envolvidos, largamente, os professores do ensino regular (85.71%) que, neste aspecto, tiveram um papel importante ao encaminharem os alunos para avaliação especializada. Cada vez mais, é visível a preocupação dos professores do ensino regular em darem início ao processo de detecção dos casos, porém ainda será insuficiente a sua sensibilidade para conhecer os problemas e adoptar estratégias adequadas.

Outro aspecto que não pode deixar de ser mencionado como positivo é o facto de 34 das 35 crianças terem usufruído de apoio da Educação Especial. No entanto os apoios são claramente insuficientes quanto ao tempo disponibilizado a cada uma pois, como sabemos, estas crianças necessitam de um apoio sistemático e individualizado para obterem progressos.

Já no que diz respeito aos apoios de outros técnicos, são considerados claramente insuficientes, destacando-se a ausência de terapeutas da fala nos agrupamentos. As famílias não dispõem de recursos económicos para beneficiarem das ajudas a que deveriam ter direito.

A reeducação em centros especializados e privados é um processo a que só alguns têm acesso, pelo que a prevenção e a acção na escola e na família são as medidas mais económicas e ajustadas (Fonseca, 2008).

No início do nosso trabalho, debruçámo-nos sobre a problemática das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita que constituem aprendizagens importantíssimas pois servem de base para todas as restantes aprendizagens. Uma criança com dificuldades nesta área apresentará lacunas em todos os restantes conteúdos programáticos, provocando um desinteresse cada vez mais acentuado em todas as aprendizagens escolares, com a consequente diminuição da sua auto-estima; os efeitos nefastos quer a curto, quer a longo prazo, poder-se-ão fazer sentir não só a nível do desenvolvimento das capacidades cognitivas, como também sociais, afectivas e motivacionais.

Todos temos consciência que, aquando da entrada na escola do primeiro ciclo do ensino básico, apesar de terem a mesma idade, as crianças podem apresentar desigualdades inatas ou adquiridas, encontrando-se em patamares diferentes em termos de aprendizagem. Os que não conseguem acompanhar o ritmo exigido pelos programas começam a distanciar-se do grupo, as dificuldades instalam-se e os professores do ensino regular deixam de ter possibilidade de os acompanhar e de lhes dar uma resposta individualizada, num contexto de turmas numerosas e heterogéneas. O que poderia ser um problema superável, com maior individualização do ensino, passa a ser um problema incontornável que acompanhará as crianças para toda a vida.

É neste contexto que emerge a problemática da dislexia que, ao longo do trabalho, é analisada nos seus diversos vectores: conceitos, características, causas, tipos e implicações metodológicas no ensino.

A dislexia pode funcionar como barreira a nível de perspectivas futuras, numa vida adulta (Rocha, 1991). Os efeitos da dislexia vão além da aprendizagem da linguagem escrita, afectando sentimentos, familiares, vidas (Ribeiro & Baptista, 2006).

O conhecimento da dislexia nos seus diversos aspectos potencia uma abordagem global e específica do problema. Os diversos actores necessitam estar despertos ao longo do processo de desenvolvimento da criança e agirem de modo adequado tanto mais que, apesar de apenas ser possível diagnosticar a dislexia, de forma clara, após o início do processo de ensino da leitura e da escrita, há aspectos que, numa fase mais precoce, necessitam de avaliação/acção ao nível da família e no pré-escolar.

Antes de tudo, é importante saber referenciar e despistar os casos de dislexia com a realização de uma avaliação abrangente e com a utilização de adequados instrumentos de

trabalho. O diagnóstico deve ser deixado ao cuidado de profissionais devidamente habilitados para o fazer. Ainda assim, constatamos a necessidade de serem enviados às escolas relatórios mais pormenorizados, nomeadamente acerca do tipo de dislexia de que o aluno é portador, com sugestões metodológicas.

Identificar um quadro de dislexia não é tarefa fácil. É importante saber que a dislexia ocorre independentemente de factores socioeconómicos, culturais ou intelectuais, bem como conhecer a amplitude das suas manifestações. Por vezes, é confundida com outros problemas de adaptação escolar, principalmente com os de atraso de desenvolvimento, de dificuldades iniciais na aprendizagem da leitura e escrita, situações de deficiência mental ligeira, etc.

A necessidade desta clarificação é importante, não só para o aluno mas também para a escola e para a família, porque o aluno precisa de ser ajudado a superar as suas dificuldades e frustrações daí decorrentes. Deve ser valorizado em todos os seus aspectos positivos, de forma a sentir segurança e a desenvolver a sua auto-estima. O conhecimento insuficiente, ou mesmo o desconhecimento, por parte dos professores, pais e sociedade em geral, do que é a dislexia e suas consequências na vida das crianças e dos adultos só piora a sua aprendizagem da leitura (Martins, 2003b).

Na escola, torna-se necessário, cada vez mais, que os professores saibam detectar, avaliar, e intervir nas múltiplas situações de alunos com dificuldades específicas de aprendizagem presentes, cada vez em maior número, nas suas salas de aula. É importante, para qualquer aluno, ter professores competentes, inovadores e actualizados, muito mais o é para os que têm dificuldades de aprendizagem. Estes só conseguirão progredir se realmente os seus professores estiverem disponíveis e dispostos a aprender acerca das suas dificuldades e em saber reverter em sucesso os insucessos. É necessário haver da parte dos mesmos uma actualização contínua sobre as suas problemáticas, é indispensável um permanente trabalho de equipa de todos os docentes do aluno, bem como um espírito de partilha dos sucessos, insucessos e desafios que o aluno apresenta (Serra et al., 2005).

Há que aumentar a consciência de que cada criança é única e diferente e que as crianças portadoras de dislexia têm os mesmos direitos, necessidades e aspirações que todas as outras crianças. O trabalho com alunos considerados problema, depende mais das qualidades humanas do professor, da qualidade do processo pedagógico (adequação do currículo e dos métodos de ensino, organização do espaço, gestão do tempo, natureza dos materiais apresentados, clima da sala de aula, etc.), do que da política educativa. A falta de atitudes correctas, a falta de conhecimento, de informação têm como consequência directa a exclusão dos alunos portadores de dislexia.

Uma observação indirecta deste trabalho, mas que conviria aprofundar, é que parte dos professores de 1º ciclo não está devidamente preparada para trabalhar com crianças portadoras de dislexia, manifestando, alguns deles, um quase total desconhecimento acerca desta problemática. Ora, cabe ao professor, frente aos novos desafios, mostrar uma atitude de curiosidade, procurando pela formação e pesquisa, adquirir capacidades que lhe permitam, na prática, ter atitudes correctas e empregar estratégias adequadas que possibilitem ajudar directamente os alunos. Preparar, aconselhar e orientar são papéis que os professores devem assumir porque são o que pode fazer com que a educação funcione (Hennigh, 2003).

Será necessário apostar na formação inicial dos educadores (tendo em vista uma actuação precoce e preventiva) e dos professores, visto que estes constituem o elemento chave, quer na ligação à criança e à família, quer à comunidade (Nunes, 2008), mas também na formação ao longo da carreira, competindo, naturalmente, às entidades promotoras de formação, serem sensíveis a estas necessidades.

A cooperação entre a família e a escola afigura-se determinante para o sucesso dos alunos, no entanto, o nosso estudo demonstra que essa relação precisa ser reforçada. Há, por parte de alguns pais, um esforço no sentido de algum envolvimento com a escola, mas nem sempre tal acontece. Sabemos que falta cultura de colaboração entre a família e a escola: há pais que nunca ou quase nunca vão à escola; há professores que consideram que falar dos seus métodos é abrir demasiado o jogo. Algum desinteresse pelo papel da escola, por parte de alguns pais, pode derivar dos seus próprios fracassos e da falta de valorização dos estudos enquanto estudantes. Outros, pelas suas características culturais e socioeconómicas mostram um maior interesse e procuram mais informação.

É importante que, tanto a escola como a família, descubram formas de se enriquecer mutuamente (Rodrigues, 2008).

Pensamos ser de todo pertinente reflectir sobre esta temática para prevenir o insucesso escolar das crianças que são “portadoras” desta dificuldade específica de aprendizagem (dislexia). Temos a consciência de que a dislexia é um problema pedagógico e social do nosso tempo pois, além de ser experimentado por um número significativo de crianças, pode conduzir a situações de insucesso e inadaptação escolar e social, numa sociedade bastante escolarizada e dependente da leitura. Pretendemos contribuir com este estudo para a promoção de uma perspectiva abrangente e contextualizada da dislexia, bem como para a promoção de uma educação adequada que permita que a criança disléxica atinja a capacidade necessária para ler.

Com base no estudo empírico que realizámos, apercebemo-nos que os pais poderiam beneficiar com um conhecimento mais aprofundado das características da dislexia e, quando são confrontados com o seu diagnóstico, vivem momentos de grande confusão. Porém, quando procuram ajuda, vêem-se confrontados com muitas dificuldades, havendo poucos serviços na sua área geográfica que a possam prestar e os que existem não são acessíveis monetariamente à maioria das famílias.

Apesar da familiaridade com que o termo “dislexia” é evocado nas escolas, consideramos importante que a família saiba o que é, quais as suas implicações na vida da criança e a forma como podem ajudar. Por isso, a escola deve promover iniciativas formativas (palestras, workshops, grupos de reflexão, distribuição de folhetos, etc.), apostando em actividades desenvolvidas por técnicos que envolvam e capacitem os pais a perceberem e a ajudarem os seus filhos nas dificuldades ao longo da sua escolaridade. Tudo isto para, fundamentalmente, aumentar a compreensão e a colaboração entre a escola e a família.

O papel do professor é relevante nesta ligação já que, de todas as entidades intervenientes, ele é, talvez, aquele que melhor conhece a realidade escolar e familiar da criança.

Os pais, por seu turno têm de compreender que o diagnóstico de dislexia não significa que o seu filho não seja capaz de aprender; pode ser até muito inteligente e ter muitos talentos que devem ter a oportunidade de se manifestar. Significa simplesmente que a criança necessita de encontrar outras estratégias que a ajudem a aprender um pouco mais facilmente, o que exige investimento da família e da escola.

O facto de a nossa amostra ser restrita a dois agrupamentos, limita necessariamente o alcance das conclusões. Além disso, o processo de identificação formal da dislexia viria a revelar lacunas em termos da difusão da informação pertinente. Contudo, a presente amostra serviu alguns propósitos, isto é, possibilitou-nos identificar trajectórias desenvolvimentais inerentes à dislexia, assim como verificar a existência de características comuns neste grupo restrito. Permitiu ainda o acesso às percepções parentais e o descortinar de obstáculos.

Os estudos nacionais e internacionais acerca da dislexia e família são insuficientes, o que dificultou algum tipo de comparação, contudo, a nível internacional, é visível um interesse crescente pela problemática familiar da dislexia (Reid, 2004).

Pelas limitações de tempo em termos da realização e conclusão do presente trabalho, não foi possível contrastar as perspectivas dos professores com as dos pais acerca das características dos alunos e da relação escola/família. Esta condicionante do tempo afectou igualmente a realização de estudos piloto para testar previamente os instrumentos.

Qualquer investigação requer esforço, persistência e sistematização no estudo do problema, de forma a aumentar o conhecimento humano nesse domínio.

Para conhecer e sustentar um conjunto de aspectos que o nosso estudo não pôde descortinar no âmbito da relação dislexia/família, a investigação empírica carece de continuidade e replicação numa população escolar mais extensa, envolvendo alunos, pais e professores.

Recomendamos igualmente que, desde já, se aposte mais na formação de professores para que os mesmos possam estar preparados para os novos desafios e as novas situações que vão surgindo na sala de aula. É indispensável, para o sucesso dos nossos alunos, que os professores possam compreender que estas dificuldades têm um nome, vários “porquês” e soluções. Também na formação de pais se deve apostar, tal como referido anteriormente.

As limitações de um trabalho são, em última análise, um elo da dialéctica do conhecimento, são uma porta aberta para novas investigações, num processo inacabado, com aproximação progressiva, assim se espera, à compreensão do real. Esta obra não é perfeita, disso temos consciência, mas esperamos que a sua leitura possa levar a uma mudança positiva de atitudes e, simultaneamente, estimular a continuidade da investigação na área da dislexia e família, campo vasto e pouco estudado.

A elaboração do trabalho permitiu, sem dúvida, um forte enriquecimento pessoal, pelo alargamento de conhecimentos teóricos, com reflexos na prática, em torno do conceito de “dislexia”. A expectativa de podermos, de algum modo, ser úteis quer pelo trabalho em si, quer pelas acções que futuramente venham a ser por nós desenvolvidas, dão-nos o alento para prosseguirmos a investigação/acção nesta área apaixonante.

Referências bibliográficas

A

- Albuquerque, C. P. (2003). A avaliação do processamento fonológico nas dificuldades de aprendizagem da leitura. *Psychogica*, 34, 155-176.
- Albuquerque, C. P. (2005). A avaliação da composição escrita. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 10(2), 121-138.
- Alliende, F., & Condemarín, M. (2005). *A leitura. Teoria, avaliação e desenvolvimento* (8ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Almeida, F. J., & Vaz, J. (2005). *Disortografia/dislexia/disgrafia. Alunos com necessidades educativas especiais. Que respostas?* Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Alves, R., & Castro, S. L. (2002). Linguagem e dislexia. In Dyslexia International – Tools and Technologies (D. I. T. T.; Ed.), *O choque linguístico. A dislexia nas várias culturas*. (J. Silva, Trad.), (27-32). Bruxelas: DIIT.
- Amado, J. (2000). A técnica da análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- American Psychiatric Association (A.P.A.) (2002). *DSM-IV-TR Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Texto revisto (4ª ed.; J. N. Almeida, Trad.). Lisboa: Climepsi.

B

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. (Trad. L. Antero R. & A. Pinheiro). Lisboa: Edições 70.
- Baroja, F., Paret, A., & Riesco, C. (1974). *La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid: Editora.
- Bheydt, L.(2002). O bilinguismo e as dificuldades específicas de aprendizagem. In Dyslexia International – Tools and Technologies (D. I. T. T.; Ed.), *O choque linguístico. A dislexia nas várias culturas*. (J. Silva, Trad.), (33-38). Bruxelas: DIIT

C

- Caldas, C. (2002). *O cérebro analfabeto: A influência do conhecimento das regras da*

- leitura e da escrita na função cerebral*. Lisboa: Bial.
- Carmo, H., & Ferreira M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chan, D. W., Ho, C. S-H., Tsang, S-M., Lee, S-H., & Chung, K. K. H. (2004). Screening for chinese children with dyslexia in *Hong Kong*: The use of the Teacher's Behaviour Checklist. *Educational Psychology*, 24(6), 811-823.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemática*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1997a). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 111-136; A. Escoval, Trad.). Lisboa: Dinalivro.
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1997b). A leitura: avaliação e intervenção educativa. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp 137-184; A. Escoval, Trad.). Lisboa: Dinalivro.
- Coelho, I. N. P. (2007). *O envolvimento parental na escola: Construir pontes, alicerçando o género. Um estudo empírico no âmbito da Educação de Adultos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Condemaráin, M. & Blomquist, M. (1980). *Dislexia. Manual de leitura correctiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Correia, L. M. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Serrano, A. M. (1997). Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 145-158). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Serrano, A. M. (1998). *Envolvimento parental em educação precoce. Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Serrano, A. M. (2008). Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais. In L. M Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades*

educativas especiais. Um guia para educadores e professores (2ª ed.; 155-164).

Porto: Porto Editora.

Costa, M. J. J. (2005). Práticas educativas familiares e escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 301-312.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem. Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Editora Lidel.

D

Decreto-lei 319/1991 de 23 de Agosto.

Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro.

Dunst, C. J. (1998). Corresponsabilização e práticas de ajuda que se revelam eficazes no trabalho com famílias. In L. M. Correia & A. M. Serrano, (Eds.), *Envolvimento parental em intervenção precoce. Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família* (pp. 125-141). Porto: Porto Editora.

Durce, J., & Noya, J. (2001). Dislexia. *Psikhê*.6(2), 7-14. S.

E

Ellis, A. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva* (2ª ed.; D. Batista; Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

F

Fawcett, A. (2004). Dyslexia and literacy. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 133-135.

Ferreira, S. A. F. S. (2007). *Transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais. Estudo exploratório no concelho de Tondela*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Festas, M. I. F., Martins, C. S. P., & Leitão, A. S. G. (2007). Avaliação da compreensão escrita e da leitura de palavras na PAL-PORT (Bateria de avaliação psicolinguística das afasias e de outras perturbações da linguagem para a população portuguesa). *Revista Educação: Temas e Problemas*, 4 (2), pp.1-17.

Figueiredo, M. (2001). *A problemática da linguagem na educação pré-escolar*. Lisboa.

Colecção Bola de Neve.

- Foddy, W. (1993). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. (L. Campos, Trad.) Celta Editora.
- Fonseca, V. (1992). *Manual de observação psicomotora. Significação dos factores psicomotores*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2003). Cognição e dislexia: uma abordagem neuropsicológica às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. *Revista Inclusão*, 4, 19-36.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem – Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar* (4ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação* (N. Salgueiro, Trad.). Loures: Lusociência.
- Frank, R., & Livingston, E. (2004). *Como apoiar um filho disléxico. Aprenda as formas de enfrentar os problemas da criança diferente* (R. Mouta, Trad.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Frith, U. (2002). Resolving the paradoxes of dyslexia. In E. Reid & J. Wearmouth (Ed.), *Dyslexia and literacy. Theory and practice* (pp. 45-68). Chichester: John Wiley & Sons.
- Froissard, A. (1976). *Como a criança aprende a ler*. (R. Rebelo Pinto, Trad.). Lisboa: Editorial Aster.
- Funnel, E. (1983). Phonological processing in reading: New evidence from acquired dyslexia. *British Journal of Psychology*, 74, 159-180.

G

- Gaspar, F. (1999). *Projecto Mais-Pais. Factores sócio-culturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Gaspar, F. (2005). Educação familiar como intervenção sócio-educativa: Porquê, para quem, como e por quem? In *Revista Portuguesa de Pedagogia* 39(3), pp.61-98.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. (C. Lemos Pires,

Trad.). Oeiras: Celta Editores Lda.

Gregg, N., & Mather, N. (2002). School is fun at recess: Informal analyses of written language for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), pp. 7-22.

Griffiths, B., Norwich, B., & Burden, B. (2004). Parental agency, identity and knowledge: mothers of children with dyslexia. *Oxford Review of Education*, 30(3), 417-433.

H

Hammil, D. D., & Bryant, R. (1998). *Learning Disabilities Diagnostic Inventory – LDDI*. Austin: Pro-Ed.

Harlaar, N., Thomas, M., Dale, P., & Plomin, R. (2008). Why do preschool language abilities correlate with later reading? A twin study. *Journal of Speech Language, and Hearing Research*, 51(3), pp. 688-705.

Harrison, P. L. (1985). *Vineland Adaptive Behavior Scales. Classroom Edition. Manual*. Circle Pines. American Guidance Service.

Hennigh, A. (2003). *Compreender a dislexia: um guia para pais e professores*. (I. Pardal, Trad.). Porto: Porto Editora.

Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

I

INE. (2001). *Censos*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

K

Kamhi, A. G., & Catts, H. (2002). The language basis of reading: Implications for classification and treatment of children with reading disabilities. In K. G. Butler & E. Silliman (Eds.), *Speaking, reading, and writing in children with language learning disabilities. New paradigms in research and practice* (pp. 45-72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Knigh D. F., & Hynd, G. W. (2002). The neurobiology of dyslexia. In G. Reid & J. Wearmouth (Eds.), *Dyslexia and literacy. Theory and practice* (pp. 29-43). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.

L

- Landivar, J. (1990). *Como programar em educação especial*. Editora Manole Dois.
- Lerner, W. (2003). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*. (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teacher's knowledge of language and reading. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-12.

M

- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Lisboa. Texto Editora.
- Martins, M & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: I.S.P.A.
- Martins, V. (2003a). *Educação Especial, Dislexia e Gafes Linguísticas*. Consultado em 1.07.04 em <http://www.contexto-educativo.com.ar/2003/3/nota-06.htm>.
- Martins, V. (2003b). *Dislexia e o papel da família na formação de leitores competentes*. Consultado em 15.12.08 em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/disfam.html>.
- Martins, V. (2004). *Para um diagnóstico informal da Dislexia*. Consultado em 28.01.07 em <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm6.htm>.
- Martins, V. (2008). *Como conhecer os cérebros dos disléxicos*. Consultado em 24.11.08 em <http://inclusaoquilino.blogspot.com/search/label/Dislexia>.
- Mialaret, G. (1974). *A aprendizagem da leitura* (2^a ed.; E. Saló, Trad.). Lisboa: Estampa.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Muñiz, M. (1989). *A família e o insucesso escolar*. (L. Rodrigues, Trad.). Porto: Porto Editora.

N

- National Research Council (2008). *Começar com o pé direito. Um guia para promover o sucesso da leitura*. (H. Antunes, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Neves, M. & Martins, M. (2000). *Descobrimos a linguagem escrita. Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária* (2^a ed.).

Lisboa: Escolar Editora.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula.*(I. Pardal Soares, Trad.). Porto: Porto Editora.

Nisser, G. L. (2002). Avaliação da dislexia In Dyslexia International – Tools and Technologies (D. I. T. T.; Ed.), *O choque linguístico. A dislexia nas várias culturas.* (J. Silva, Trad.), (53-83). Bruxelas: DIIT.

Nunes, E. P. G. S. C. (2008). *(Re)descobrimo o envolvimento parental na escola: Um estudo comparativo entre mães de filhos com NEE e mães de filhos sem NEE.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

O

Orrantia, J., & Sánchez, E. (1994). *Evaluation del lenguaje escrito.* Consultado em 11-07-2004, em <http://imsersodiscapacidad.usual.es/idoc/F8/8.11-50-40>, cap.6, pdf.

P

Pereira, A. M. S. (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Eds.). *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 47-59). Porto: Porto Editora.

Pereira, A., Canavarro, J., Cardoso, M., & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41, 1, pp. 91-110.

Pereira, C., & Albuquerque, C. P. (2006, Outubro). *Escala Vineland- Versão para professores: Acordo Pais-Professores.* Poster apresentado na XI Conferência Internacional: Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Braga.

Pereira, M. (1995). *Dislexia-Disortografia numa perspectiva psico-sociolinguística. Investigação teórica e empírica.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pinto, C. (1990). *Metodologia da investigação científica.* Porto: Edições Jornal de Psicologia.

Pinto, M. G. L. C. (1994). *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem.* Porto: Porto Editora.

Projecto educativo do Agrupamento de Escolas de Cantanhede (2008). Manuscrito não publicado.

Projecto educativo do Agrupamento de Escolas Finisterra. (2008). Manuscrito não publicado.

R

- Rashid, F., Morris, R., & Sevcik, R. (2005). Relationship between home literacy environment and reading achievement in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 1-18.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Reid, G. & Wearmouth, J. (2002). *Dyslexia and literacy. Theory and Practice*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Reid, G. (2004). *Dyslexia. A complete guide for parents*. Chichester: John Wiley & Sons. Ltd.
- Ribeiro, A., & Baptista A. (2006). *Dislexia. Compreensão, avaliação, estratégias*. Coimbra: Quarteto.
- Rief, S. F., & Heimburge, J. A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva. Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas.*(I. Pardal Soares, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Rocha, M.(1991). *A reeducação da criança disléxica*. Lisboa:Escher.
- Rocha, B. (2004). *A criança disléxica*. Lisboa: Edições, Sociedade Unipessoal, Lda.
- Rodrigues, D. (Ed.) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, C. I. N. (2008). *Funções da escola. Concepções dos pais, professores e alunos. Estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rodriguez, M. (1982). *A dislexia. Temas monográficos de educação*. (T. Xavier, Trad.). Lisboa: Editorial o Livro.
- Rosário A. C., Candeias, A. A., & Cruz, V. (2007). Avaliação dos processos cognitivos implicados na leitura. *Educação. Temas e Problemas*, 4, 241-276.
- Ruiz, J., & Ortega, J. (1997). As perturbações da linguagem verbal. In R. Bautista (Ed.),

Necessidades educativas especiais (pp. 83-109; A. Escoval, Trad.). Lisboa: Dinalivro.

S

- Santiago, R., Oliveira, L., & Pereira, A. (2004). *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Serra, H. (2001). *Principais Dificuldades de Aprendizagem. Dislexia*. Faro: Encontro Porto Editora.
- Serra, H., Nunes, G., & Santos, C. (2005). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem. Pistas para uma intervenção educativa*. Porto: Edições Asa.
- Shaywitz, S. (2005). *Overcoming Dyslexia: A new and complete science-based program for overcoming reading problems at any level*. New York: Knopf.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia. Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. (I. Pardal Soares, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Silva, F. (2004). *Lado a lado – Experiências com a dislexia*. Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, A. B. (s/d). *Programação e avaliação desenvolvimentista. Na pré-escolaridade e no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Horizontes pedagógicos.
- Snowling, M. (2004). *Dislexia* (2ª ed.; M. L. Giannini, Trad.). São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda.
- Snowling, M., & Stackhouse, J. (2004). *Dislexia, fala e linguagem: Um manual do profissional*. (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sucena, A., & Castro, S. (2008). *Aprender a ler e avaliar a leitura. O TIL: teste de idade de leitura*. Coimbra: Edições Almedina.
- Supple, M. M. (1998). The relationship between oral and written language. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 50(5), 243-255.

T

- Teles, P. & Machado, L. (2005a). *Dislexia. Método distema. Silabário. Treino da fusão fonémica*. Lisboa: Distema
- Teles, P. & Machado, L. (2005b). *Distema. Método distema. Leitura de palavras e frases. Treino da fusão silábica*. Lisboa: Distema
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir. *Revista Portuguesa de Clínica*

Geral, 20, 713-730.

Torres, R., & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. (J. Lopes, Trad.). Lisboa: McGraw-Hill.

V

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Eds.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-129). Porto: Afrontamento.

Vaz, I. L., & Albuquerque, C. P. (2008, Outubro). *Inventário de Identificação de Dificuldades de Aprendizagem: Resultados do Estudo Exploratório*. Poster apresentado na XIII Conferência Internacional: Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Braga.

Viana, F. (2002). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler-da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições Asa.

Vidal, J. G., & Manjón, D. G. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica* (2ª ed.). Madrid: Editorial EOS.

Vieira, C. (2004). *Dislexia. Uma maneira diferente de aprender. Proposta de actividades*. Trabalho de projecto da Especialização em Necessidades Educativas Especiais da Universidade Lusíada do Porto.

W

Wadlington, E., Elliot, C., & Kirylo, J. (2008). The Dyslexia simulation: Impact and implications. *Literacy Research and Instruction*, 47(4), pp. 272.

Wise, B., & Synder, L. (2003). Clinical judgments in identifying and teaching children with language-based reading difficulties". In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 653-692). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Wolf, M. (2003). Reponse to "clinical judgments in identifying and teaching children with language-based reading difficulties". In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 725-736). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Z

Zorzi, J. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: Questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

Anexo 1: Carta aos encarregados de educação

**Caros
Encarregados de educação**

A docente de educação especial Maria Conceição Ferreira Gaspar, mestranda em Psicologia Pedagógica na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, encontra-se a realizar a sua Tese de Mestrado intitulada «Dislexia e família».

Este trabalho tem como principal objectivo conhecer as crianças com dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita e as suas famílias. Em particular, pretende-se conhecer a história de vida da criança, o seu desempenho e percursos escolares, bem como conhecer as opiniões dos pais sobre as dificuldades e os apoios que a criança tem. Pretende-se que estes elementos possam contribuir para, no futuro, responder melhor às necessidades das crianças e das suas famílias.

Para a recolha destes dados é necessário preencherem primeiramente um inventário e um questionário. Posteriormente, irão responder a uma entrevista conduzida por mim que terá lugar no espaço e horário que considerarem mais convenientes, podendo ser combinados por escrito na caderneta do aluno. Estaremos disponíveis para ajudar em todas as vossas dúvidas.

Deste modo, solicitamos a vossa colaboração no sentido de responderem aos referidos instrumentos.

Não há respostas certas ou erradas, o importante é que traduzam a vossa opinião sobre as questões colocadas.

Agradecemos, desde já, a vossa preciosa colaboração, garantindo a confidencialidade de todos os dados recolhidos.

Com os melhores cumprimentos.

Coimbra, 3 de Novembro de 2008

Assinatura da mestranda

Anexo 2: Ficha de anamnese

Inventário de Recolha de Dados da Criança

Este inventário destina-se a obter informações acerca da criança com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e deve ser preenchido pelo encarregado de educação. Pretende-se obter dados que dêem a conhecer a criança e sirvam de suporte à realização da Tese de Mestrado intitulada «Dislexia e família».

Todas as suas respostas são confidenciais.

Para uma melhor compreensão da estrutura do inventário, recomenda-se a sua leitura atenta.

No inventário é fornecido espaço para o registo das respostas com carácter descritivo e quadrículas para respostas com marcação de um (x).

Por favor, responda a todas as questões de forma clara.

1- Dados de identificação da criança

- Data de nascimento: ___/___/___ - Idade: _____

- Ano de escolaridade: _____ - Sexo: Feminino Masculino

Língua materna dos pais: _____

- Língua materna da criança: _____

2- Dados de identificação do respondente:

Grau de parentesco com a criança: _____ Idade: _____

Data de preenchimento: _____

3- Constituição do agregado familiar

Com quem vive a criança?

Parentesco	Idade	Sexo	Profissão	Habilitações escolares

4- Antecedentes pessoais

4.1-Gravidez

- Idade dos pais no período da gravidez:

Pai: _____ anos Mãe: _____ anos

- A gravidez foi: planeada não planeada

- A mãe era saudável quando engravidou? Sim Não

Se *Não*, por favor indique o motivo:

- Como decorreu esta gravidez? _____

- Existiram alguns problemas dignos de registo durante a gravidez? Sim Não

Se *Sim*, qual ou quais:

Depressão Queda Hemorragia Anemia Rubéola

Toxoplasmose Outro indique

qual _____

-Tomou medicação? Sim Não

Se *Sim*, qual? _____

- Qual foi o tempo da gravidez? _____ semanas.

5- Parto

- Em que condições se deu o parto?

Normal Ventosas Cesariana Forcêpes

- Como se apresentou a criança à nascença?

De cabeça De nádegas De ombros De lado Outra

- Quando nasceu, a criança apresentava algum problema? Sim Não

Se *Sim*, qual ou quais:

Asfixia Baixo peso (menos de 2,500gr) Malformações

Outro problema

6- História educacional

6.1-Idade pré-escolar

- A criança frequentou:

Ama Sim Não Se *Sim*, em que idades? Dos _____ aos _____

6.2- História da escolaridade

- Qual a idade de entrada da criança na escola? _____

- Nessa ocasião, adaptou-se bem ao ritmo e às regras impostos pela estrutura escolar?

Sim Não

- Adaptou-se bem aos colegas? Sim Não

- Adaptou-se bem aos professores? Sim Não

- Em casa, a criança realiza as tarefas escolares com quem?

Sozinha Com os irmãos Com a mãe Com o pai

Com os pais Com outras pessoas

Quais? _____

- Gosta de estudar? Sim Não

- Quais as suas áreas preferidas?

Matemática Língua Portuguesa Estudo do Meio Expressão

Plástica Expressão Físico-motora Música Inglês

- Apresenta dificuldades de aprendizagem em que áreas?

Matemática

Leitura

Escrita

Outras áreas

Quais? _____

- Qual foi a idade em que detectaram as dificuldades de aprendizagem da criança?

- Quem as detectou? _____

- Alguma vez repetiu o ano de escolaridade? Sim Não

Se *Sim*, qual o ano ou anos de escolaridade?

- A criança beneficiou de algum apoio? Sim Não

-Se *Sim*, que tipo de apoio?

Professor educação especial Em que anos de escolaridade? _____

Professor sócio-educativo Em que anos de escolaridade? _____

Psicólogo Em que anos de escolaridade? _____

Terapeuta da fala Em que anos de escolaridade? _____

Outros Quais? _____ Em que anos de escolaridade? _____

7- Desenvolvimento

7.1- Psicomotricidade

- A criança gatinhou? Sim Não

- Começou a andar sem apoio aos _____ meses.

- Apresentou dificuldades na coordenação grossa de movimentos (por exemplo, andar de bicicleta, saltar, correr, subir e descer escadas)? Sim Não

Se *Sim*, refira quais e em que idades existiram: _____

- Apresentou dificuldades na coordenação fina dos movimentos das mãos [por exemplo, cortar com tesoura, contornar, pintar, pegar no lápis (entre o polegar e o indicador), picotar]?

Sim Não

Se *Sim*, refira quais e em que idades existiram: _____

- Apresentou dificuldades no equilíbrio (por exemplo, andar sobre uma linha com os braços abertos)? Sim Não

Se *Sim*, refira quais e em que idades existiram: _____

7.2- Linguagem

- Comparada com outras crianças da sua idade, como foi o desenvolvimento da fala?

lento normal rápido

- Falou as primeiras palavras aos _____ meses.

- Iniciou as frases simples (por exemplo, “mamã dá papa”) aos _____ meses.

- Iniciou a conversação com frases compostas aos _____ meses (por exemplo, “o pai dá a bola e o pão”).

-Apresentou dificuldades em compreender o que os outros diziam? Sim Não

Se *Sim*, refira quais e em que idade(s) existiram: _____

- Apresentou dificuldades em articular palavras? Sim Não

Se *Sim*, refira quais e em que idade(s) existiram: _____

- Teve dificuldades em adquirir vocabulário? Sim Não

Se *Sim*, em que idade(s)? _____

-Apresentou outras dificuldades em exprimir-se através da fala? Sim Não

Se *Sim*, refira quais e em que idade(s) existiram: _____

-Actualmente a criança apresenta algum problema de linguagem? Sim Não

Se *Sim*, qual? _____

8- Actividades Extra-escolares

8.1- Que tipo de actividades de complemento curricular é que a criança prefere?

8.2- Como é que a criança ocupa os tempos livres durante a semana?

Assinale com um (X) a(s) actividade(s) que a criança faz mais do que duas vezes por semana:

Actividades	Mais que duas vezes
Vê televisão	
Ouve música	
Brinca sozinho	
Brinca com os amigos	
Pratica desporto	
Visita parentes ou amigos	
Participa nas tarefas domésticas	
Realiza jogos no computador	
Outras: _____	

8.3- Que objectos lúdicos é que a criança utiliza em casa?

Assinale com um (X) o(s) objecto(s) que a criança utiliza mais do que duas vezes por semana:

Jogos educativos (puzzles, legos) Computador Livros

Brinquedos Outros

Quais? _____

9- Dados clínicos

- A criança tem problemas de visão? Sim Não

Se *Sim*, quais? _____

- A criança tem problemas de audição? Sim Não

Se *Sim*, quais? _____

- A criança tem algum problema de saúde que requeira especial atenção? Sim

Não

Se *Sim*, qual? _____

10- Enquadramento familiar e social

10.1- Antecedentes familiares

- Indique se alguns dos membros da família da criança, quer seja familiares mais próximos (por exemplo pai, mãe, irmãos), querem menos próximos (por exemplo, tios, primos, avós) têm ou tiveram qualquer um dos problemas de saúde ou dificuldades de aprendizagem listados abaixo.

Problemas de saúde e dificuldades de aprendizagem	Grau de parentesco
Deficiência visual	
Epilepsia	
Deficiência auditiva	
Dificuldades na leitura	
Toxicodependência	

Problemas de saúde e dificuldades de aprendizagem	Grau de parentesco
Deficiência mental	
Dificuldades na escrita	
Alcoolismo	
Dificuldades na matemática	
Problemas na fala	
Outras: _____	_____
_____	_____
_____	_____

10.2- Habitação

- Características da habitação:

Moradia Apartamento Número de divisões da habitação: _____

- Condições de habitabilidade:

Água canalizada Luz Esgotos

Casa de banho Electricidade Água quente

Muito obrigada pela sua colaboração

Anexo 3: Questionário

Questionário aos pais

Instruções

O questionário é constituído por duas partes. Na primeira parte, apresentam-se algumas afirmações sobre como terá sido o seu filho(a) imediatamente antes de entrar na escola do ensino básico. Nesta primeira parte do questionário, utilize uma escala numérica de 1 a 5 pontos para dar as suas respostas, sendo que o 1 indica que discorda totalmente da afirmação e o 5 que concorda totalmente com ela. Faça uma cruz no quadrado correspondente à situação do seu filho(a).

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo/nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

I

A criança antes da sua entrada na escola

	1	2	3	4	5
1- Teve contacto com livros ou outro material escrito.					
2- Conhecia os sons das letras.					
3- Recontava uma história que tinha ouvido ler.					
4- Escrevia palavras (por exemplo, nomes de pessoas).					
5- Fazia perguntas a respeito das letras.					
6- Tentava ler histórias.					
7- Gostava de brincar com os sons das palavras (por exemplo, dizia lengalengas, rimas).					
8- Conhecia os nomes das letras.					
9- Liam-lhe histórias					
10- Tentava escrever.					
11- Sabia dizer o alfabeto.					
12- Escreviam-lhe palavras conhecidas.					

II

A criança actualmente

Instruções

Apresenta-se a seguir uma lista de características relativas à aprendizagem da leitura e da escrita. Leia cuidadosamente cada afirmação e indique com que frequência o seu filho(a) apresenta actualmente cada uma dessas características. Para isso, utilize uma escala numérica de 1 a 5 pontos para dar as suas respostas. Faça uma cruz no quadrado correspondente à sua escolha.

1-Nunca	2- Raramente	3- Às vezes	4- Muitas vezes	5- Sempre
---------	--------------	-------------	-----------------	-----------

	1	2	3	4	5
1- Lê palavras familiares.					
2- Identifica as ideias principais num texto que leu.					
3- Lê com erros.					
4- Tem dificuldades em expressar-se verbalmente.					
5- Pronuncia mal algumas palavras.					
6- Faz pausas frequentes na leitura.					
7- Ignora a pontuação quando lê.					
8- Ao ler, confunde as palavras com pronúncia idêntica (por exemplo, lê “prado” em vez de “pardo”).					
9- Dá erros ortográficos quando escreve (por exemplo, nas composições, nos ditados).					
10- Lê pior que as crianças da sua idade.					
11- Demora muito tempo a copiar.					
12- Escreve as mesmas palavras ora de uma forma, ora de outra.					
13- Escreve pior do que se exprime oralmente.					
14- É esquecido(a).					
15- Tem dificuldade em seguir uma série de ordens ou de instruções					
16- Faz uso correcto da pontuação quando escreve.					
17- Apresenta ideias confusas nas composições escritas.					
18- Omite letras quando escreve (por exemplo, “pota” em vez de “porta”).					
19- Acrescenta palavras desnecessárias quando escreve.					
20- Mantém a atenção/concentração nas tarefas escolares.					
21- Recorta as imagens correctamente.					
22- Substitui letras quando escreve (por exemplo, “veito” por “feito”).					
23- Troca a ordem das letras na escrita (por exemplo, “trige em vez de”tigre”).					
24- Necessita que a informação seja repetida várias vezes.					
25- Distrai-se facilmente.					

	1	2	3	4	5
26- Confunde noções de tempo (ontem, hoje, amanhã, dias da semana, meses do ano).					
27- Dispõe numa sequência errada a informação que tem uma ordem.					
28- Pinta dentro de contornos.					
29- Tem um desempenho fraco em educação física.					
30- Acompanha com facilidade o ritmo da música.					
31- Necessita de mais tempo para se orientar num espaço desconhecido.					
32- Tem dificuldades no relacionamento com os colegas.					
33- Tem uma má imagem de si próprio.					
34- Lê pronunciando as letras em separado e juntando-as em sílabas.					
35- Tenta adivinhar as palavras em vez de as ler.					
36- Recorda com facilidade dados ou acontecimentos (por exemplo, datas, tabuadas).					
37- Apresenta dificuldades em saber a ordem alfabética das letras.					
38- Compreende o que lhe é transmitido verbalmente.					
39- Discrimina sons (por exemplo, os sons das letras).					
40- Tem boa percepção visual (por exemplo, consegue detectar semelhanças/diferenças).					
41- Confunde noções espaciais (por exemplo, atrás/à frente, esquerda/direita).					
42- Mostra interesse pela aprendizagem da leitura e da escrita.					
43- Compreende bem as instruções escritas.					
44- Tem uma caligrafia irregular, difícil de se perceber.					
45- Responde oral e correctamente a questões sobre um texto lido.					
46- Reconta oralmente um texto que leu.					
47- Aplica oralmente os conhecimentos adquiridos, mas dificilmente através da escrita.					
48- Fica frustrado e desiste facilmente.					
49- Mostra resistência na realização das tarefas escolares.					
50- Reconta por escrito, com sequência lógica, uma história ou acontecimento que ouviu ou vivenciou.					
51- Separa as palavras de forma incorrecta (por exemplo, “pa páabraçame” em vez de “papá abraça-me”).					
52- Ordena correctamente as palavras quando escreve.					
53- Usa palavras imprecisas em substituição do nome exacto (por exemplo, coisa, aquilo).					

Anexo 4: Entrevista

Entrevista aos encarregados de educação

Instruções

Gostaria de lhe colocar um conjunto de questões, de modo a identificar e a avaliar os problemas e expectativas sentidas pelos encarregados de educação das crianças com dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita e as formas de colaboração existentes entre a casa e a escola.

As suas respostas são confidenciais.

I- Dados de identificação da pessoa que responde à entrevista:

Relação de parentesco com a

criança: _____

Idade: _____ Data: _____

II- Dificuldades da criança

1- Qual tem sido a evolução da criança em termos de aprendizagem? _____

2- No seu ponto de vista, a que se devem as dificuldades da criança? _____

3- Como é que reagiram quando tomaram conhecimento dessas dificuldades? _____

4- E actualmente como é que reagem às dificuldades da criança? _____

III- Apoios

1- Está satisfeito ou insatisfeito com os apoios oferecidos à criança pela escola? _____

1.1- Porquê? _____

1.2- Considera que os apoios oferecidos pela escola são os que ela necessita? _____

2- O que gostaria que a escola fizesse em relação ao problema da criança? _____

3- Que tipos de apoios pensa que a criança deveria beneficiar para além dos oferecidos pela escola?

4- Como é que procura ajudar a criança a aprender? _____

5- Quais os contactos que lhe dão informações/orientações sobre como ajudar a criança? _____

6- Neste momento sente necessidade de ajuda para encontrar os serviços adequados às necessidades da criança? _____

IV- Comunicação encarregados de educação/escola

1-Acha que a comunicação existente entre si e a escola tem sido suficiente? _____

1.1- Porquê? _____

2- Este ano lectivo, quantas vezes se reuniu com o professor do ensino regular por causa do problema da criança? _____

3- E quantas vezes se reuniu com o professor da educação especial?

V- Perspectivas de futuro

1- Como pensa que será o futuro da criança? _____
