

TÂNIA ISABEL BACALHAU GUERREIRO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS DISLÉXICOS
NA ESCOLA DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Orientador Científico: Professor Doutor Nuno Miguel Mateus

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

**Lisboa
2012**

TÂNIA ISABEL BACALHAU GUERREIRO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS DISLÉXICOS
NA ESCOLA DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Ciências da educação no Curso de Mestrado em Educação Especial e no domínio Cognitivo e Motor conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Professor Doutor Nuno Mateus

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

**Lisboa
2012**

Agradecimentos

Ao professor orientador desta dissertação, Doutor Nuno Mateus.

A todos os professores que dedicaram um pouco do seu tempo ao preenchimento do questionário que permitiu a investigação.

À minha família, pela sua presença nos momentos mais críticos e pela força que me transmitiram, a qual permitiu que este trabalho chegasse ao fim.

À minha grande amiga Felizete.

Resumo

O presente estudo centra-se numa problemática real nas nossas escolas – a dislexia.

Sabendo que neste processo os professores são atores diretamente implicados e os melhores recursos dentro da sala de aula, tentámos perceber quais “os conhecimentos que têm sobre esta problemática” e o que os diferencia, tendo em conta algumas variáveis.

O inquérito por questionário foi a técnica adotada para a recolha da informação. Centrámos o estudo nos professores dos agrupamentos de escolas do concelho de Sesimbra, sendo a nossa amostra constituída por 71 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Nos resultados obtidos constatámos que os professores têm poucos conhecimentos sobre a dislexia e sentem-se pouco preparados para o trabalho pedagógico com estes alunos. Comparando os conhecimentos dos professores que têm prática pedagógica ou formação na área da dislexia (formação que consideraram muito expositiva), constata-se que não se diferenciam dos outros professores ao nível dos conhecimentos sobre esta problemática.

Palavras-chave: Dificuldades Específicas de Aprendizagem; Dislexia; Necessidades Educativas Especiais; Formação de Professores.

Abstract

The focus of this research is based on a real problem faced by our schools at present – dyslexia.

Knowing that teachers are the main agents who are directly in contact with, and are simultaneously the best pedagogical resource within the classroom, we attempted to understand what the knowledge of this problem was, and what differentiates them, bearing in mind a certain number of variables.

Information was gathered by means of a questionnaire, and we centered our study on teachers who teach in schools in the Sesimbra County. Our sample was made up of 71 primary school teachers.

In the results that were obtained, we concluded that teachers have little knowledge of dyslexia and feel ill prepared for pedagogical work with these students. Having compared knowledge of teachers who had specific practice and/ or training (and training was considered to be very expositive), we found that they do not differentiate themselves from other teachers in the knowledge of dyslexia.

Key words: Specific learning difficulties, Dyslexia, Special Educational Needs, teachers training.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. As Dificuldades de Aprendizagem.....	4
1.1. Abordagem Histórica do Conceito de Dificuldades de Aprendizagem.....	4
1.2. Definição de Dificuldades de Aprendizagem	6
1.3. Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem.....	9
1.4. Características das Crianças com DA	11
2. Dificuldades de Aprendizagem Especificas da Leitura	14
2.1. Os Processos da Linguagem	14
2.2. O Sistema de Perceção da Fala.....	16
2.3. A Aprendizagem da Leitura	17
2.3.1. Métodos de Ensino da Leitura.....	18
2.4. Processos Cognitivos da Leitura – Descodificação e Compreensão	21
2.4.1. O módulo fonológico	26
2.5. A Dislexia - Conceitos	27
2.5.1. O cérebro e o processo de leitura	30
2.5.2. Etiologia da Dislexia.....	32
2.5.3. Tipos e Subtipos de Dislexia	35
2.5.4. O aluno com dislexia: comportamentos e características	38
2.6. Avaliação e Intervenção Pedagógica	40
2.6.1. Estratégias de Intervenção Pedagógica	45
2.7. A família face à problemática da dislexia.....	53
3. A Escola e as Necessidades Educativas Especiais.....	55

3.1. Alunos com DAE – Enquadramento Legal	55
3.2. A Autonomia das Escolas.....	59
4. Formação de Professores - para uma Intervenção de Qualidade.....	62
4.1. Mudança e Inovação nas Escolas	62
4.2. Formação Contínua de Professores.....	65
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO.....	70
1. Explicitação e relevância da situação – Problema.....	70
2. Objetivos do Estudo	71
3. Hipóteses de Investigação e Variáveis.....	72
4. Metodologia	74
4.1. Natureza do Estudo.....	74
4.2. Dimensão da Amostra.....	75
4.3. Instrumento de Recolha de Dados	75
4.3.1 Organização do instrumento	77
4.4. Procedimentos	78
CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	80
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	101
CONCLUSÃO	108
Limitações do estudo e Linhas de Investigação	110
BIBLIOGRAFIA.....	111
ANEXOS.....	115

Índice de Figuras

Figura 1 – Relação entre a leitura e o sistema de linguagem.....	22
Figura 2 – Vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas.....	23
Figura 3 – Sistemas cerebrais responsáveis pela leitura.....	30
Figura 4 – Sistemas compensatórios de leitura, realizados pelos indivíduos disléxicos.	31
Figura 5 – Tipos de dislexia.....	36
Figura 6 – Características das pessoas com dislexia visual e cm dislexia auditiva.....	37

Índice de Gráficos

Gráfico I – Idade dos Inquiridos.....	80
Gráfico II - Habilitações Acadêmicas dos Inquiridos.....	80
Gráfico III- Tempo de Serviço na Docência.....	81
Gráfico IV – Situação Profissional.....	81
Gráfico V – Ano de escolaridade que leciona.....	82
Gráfico VI – Professores com /sem alunos com dislexia.....	82
Gráfico VII – Ano de escolaridade em que a dislexia foi diagnosticada.....	83
Gráfico VIII – Grau de satisfação/resultados obtidos.....	83
Gráfico IX – O que entendem os professores sobre a dislexia.....	84
Gráfico X – Procedimentos para finalizar o diagnóstico.....	85
Gráfico XI – Métodos de leitura e escrita.....	88
Gráfico XII – O que os professores pensam sobre a sua preparação pedagógica.....	88
Gráfico XIII – O que os professores consideram mais importante para os ajudar na sua prática pedagógica com crianças disléxicas.....	90
Gráfico XIV – Competências adquiridas na formação inicial.....	90
Gráfico XV – Participação em Formação na área da dislexia.....	91
Gráfico XVI – Ferramentas pedagógicas adquiridas na formação contínua.....	91
Gráfico XVII – Razão da não participação em ação de formação.....	92

Índice de Quadros

Quadro I - Indicadores relevantes para o professor na identificação do aluno com dislexia.....	84
Quadro II - Grau de concordância dos professores.....	86
Quadro III - Estratégias educativas para o apoio de alunos com dislexia.....	87
Quadro IV - Atividades que os professores recomendariam à família de uma criança com dislexia.....	89
Quadro V - O grau de preparação dos professores por experiência pedagógica com alunos com dislexia.....	93
Quadro VI - Participação em formação sobre dislexia por sentir-se preparado para trabalhar com alunos com dislexia.....	94
Quadro VII - Conhecimentos dos professores sobre dislexia por experiência pedagógica com alunos com a problemática.....	95
Quadro VIII - Conhecimentos sobre a dislexia por participação dos professores em formação.....	96
Quadro IX - Conhecimentos sobre a dislexia por experiência pedagógica com alunos com dislexia.....	97
Quadro X - Conhecimentos sobre dislexia por participação dos professores em formação sobre dislexia.....	98
Quadro XI - Estratégias utilizadas na prática pedagógica por participação em formação sobre dislexia.....	99
Quadro XII - Escolha do método de ensino da leitura por participação em formação sobre dislexia.....	100

Glossário

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

SNC – Sistema Nervoso Central

NEE – Necessidades Educativas Especiais

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEI – Programa Educativo Individual

CIF - Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde

cf. – conforme

INTRODUÇÃO

“A dislexia não é uma perturbação que apenas aparece na idade escolar e que desaparece na vida adulta, não é uma preocupação exclusiva da infância, é um fardo que se tem de carregar por toda a vida” (Teles, 2009, p.15)

A escola é responsável por todos os alunos, prevendo respostas educativas no seu interior de forma a educar com sucesso todas as crianças. Esta ideia generalizada veio dar origem ao conceito de “Escola Inclusiva”- uma escola que inclua todas as crianças e jovens, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais. Assim, no contexto atual, são os professores a dar resposta adequada, pois são eles os melhores recursos dentro da sala de aula para responder a todas as crianças.

Ao longo da sua carreira um professor confronta-se frequentemente com problemas diversos, onde constam os relacionados com o ensino da leitura e escrita.

A aquisição da competência da leitura e da escrita é fundamental para as aprendizagens escolares seguintes, assim, resulta que na escola a fase inicial do aprender a ler e escrever deve transformar-se rapidamente no ler e escrever para aprender.

As capacidades da leitura e escrita passam a ser um meio de aprendizagem em lugar de um fim em si mesmas. Os problemas na sua aquisição tornam-se um obstáculo para o progresso escolar das crianças e tem efeitos a longo prazo, não só no desenvolvimento das capacidades cognitivas como também nas sociais, afetivas e motivacionais.

A origem desta dificuldade, até há poucos anos, era desconhecida, era considerada uma incapacidade invisível, que gerou preconceitos nas crianças que não a conseguiam ultrapassar. Muitos estudos têm sido realizados sobre esta dificuldade que hoje é sobretudo conhecida por *dislexia*. Mas nem todas as crianças com dificuldades na aquisição da leitura e escrita são disléxicas, há fatores determinantes deste facto e que devem ser do conhecimento de quem tem a obrigação e responsabilidade de ensinar os alunos a ler e a escrever.

Os professores preparam os primeiros cenários de aprendizagem, utilizando os mais variados recursos de modo a encontrarem respostas. No entanto, há que identificar os fatores identificadores desta problemática e segundo alguns estudos, nem todos os professores têm conhecimentos sobre ela, logo não estão preparados para trabalhar com

estas crianças. Deste modo, é apontada a necessidade de formação inicial e contínua de professores para desenvolver competências profissionais nestas áreas.

A escolha deste tema teve assim como motivação aprofundar o conhecimento sobre este tipo de dificuldade, através de uma revisão bibliográfica intensiva sobre a problemática e conhecer melhor até que ponto e de que modo os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico conseguem lidar com esta dificuldade.

Ainda, está subjacente a esta opção o facto de, ao longo da carreira profissional, nós os professores, em vários momentos nos confrontarmos com crianças com dificuldades na aquisição da leitura.

É neste sentido que surge a pergunta de partida orientadora desta investigação “Em que medida os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico estão preparados para lidar com a problemática da dislexia em sala de aula?” e definimos como objetivo geral “Perceber quais os conhecimentos que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm sobre a problemática da dislexia e o que os diferencia”.

Pretendemos, deste modo, analisar concepções e conhecimentos dos professores sobre a dislexia e, também a sua prática pedagógica com estes alunos. Para a sua concretização centrámos a nossa análise na abordagem empírica aos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Sesimbra. Recorremos à metodologia de estudo de caso, método quantitativo, sendo a técnica utilizada para recolha de informação o inquérito por questionário. O tratamento estatístico foi realizado em S.P.S.S., (Programa Estatístico para Ciências Sociais), versão 19 e permitiu uma análise descritiva dos dados.

O nosso trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo remete para uma abordagem teórica sobre a problemática onde são debatidos, por diversos autores, conceitos como dificuldades específicas de aprendizagem, dislexia, as suas causas e tipologias, avaliação e intervenção.

O segundo capítulo é dedicado ao estudo empírico onde se descreve num primeiro momento a relevância da situação/problema, objetivos, hipóteses de investigação e variáveis e num segundo momento, a metodologia onde se descreve a natureza do estudo, a dimensão da amostra, o instrumento de recolha de dados e os procedimentos.

No capítulo três é feita a apresentação dos resultados.

O quarto capítulo remete para uma análise e discussão dos resultados.

No último ponto, apresentamos algumas conclusões gerais que remetem para algumas limitações do estudo e para investigações futuras.

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

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. As Dificuldades de Aprendizagem

1.1. Abordagem Histórica do Conceito de Dificuldades de Aprendizagem

O interesse pelo estudo das Dificuldades de Aprendizagem (DA) tem origem em 1800, apesar de só a partir de 1963 se ter começado a usar o termo *Dificuldades de Aprendizagem*, (Cruz, 1999).

Ao nível do enquadramento histórico das DA, pode-se abordar, quatro fases: a *fase da fundação* (1800 a 1930); a *fase da transição* (1930 a 1963); *fase da integração* (1963 a 1980) e a *fase contemporânea* (1980 à actualidade).

A neurologia foi a primeira disciplina que se interessou pelos problemas de aprendizagem, daí que a primeira fase, a *fase da Fundação*, se ter interessado pela “observação clínica de pacientes com algum tipo de lesão cerebral, causada por acidentes, quedas ou doenças, e sua relação com perdas ou distúrbios de linguagem, da fala e da aprendizagem”, (Garcia, 1995; Casas, 1994; Rebelo, 1993, cit. in Cruz, 1999, p.19).

A fase da Fundação, tem possivelmente, o seu início por volta do ano de 1802 com Francis Gall que, segundo ele, as faculdades mentais são funções fisiológicas e localizáveis, (Casas, 1994, in Cruz, 1999).

Pierre Broca, em 1860, a partir dos seus estudos e das localizações das funções cerebrais propostas por Gall, defende que “o lado esquerdo do cérebro funciona de modo diferente do lado direito, e as desordens da fala e da linguagem expressiva se devem a danos ou lesões na terceira circunvolução frontal do cérebro - *área de Broca*” (Casas, 1994; Torgesen, 1991, Fonseca, 1984, cit. Cruz, 1999, p. 21).

Carl Wernicke, mais tarde, defende que existe uma área no lóbulo temporal esquerdo do cérebro, que ficou conhecida por *área de Wernicke*, que está relacionada com a compreensão verbal, compreensão de sons e na associação de sons à linguagem escrita.

Em 1917, surgiu o primeiro estudo clínico sobre Dificuldade Específica da leitura, realizado por James Hinshelwood que descobriu que lesões no *girus* angular do hemisfério esquerdo provocariam a perda da habilidade para ler, ao qual chamou de “cegueira verbal”. Mais tarde refere que as crianças que não conseguiam ou que apresentavam dificuldade em aprender a ler tinham “cegueira verbal congénita” ou *Dislexia*, (Cruz, 1999).

Mais tarde, o neurologista, Samuel Orton, realiza vários estudos com crianças com dificuldades na leitura e sugere que existe um hemisfério cerebral dominante, sendo nos indivíduos destros o esquerdo, e se nenhum dos hemisférios for dominante, a criança apresenta dificuldades na aprendizagem da leitura. Deste modo, o autor defendia que as dificuldades na leitura tinham origem na falta de “dominância cerebral”.

A *fase de Transição*, coube principalmente aos psicólogos e educadores que a partir das teorias já conhecidas, desenvolveram instrumentos para o diagnóstico e para a recuperação de distúrbios manifestados pelas crianças no processo de aprendizagem, (Casas,1994; Rebelo, 1993, in Cruz, 1999).

Wenner e Strauss, a partir de várias observações concluíram que as crianças com lesões cerebrais necessitavam de uma “intervenção educativa especial”, (Cruz, 1999).

Deste modo, é na *fase de Integração* que teve início em 1963, que a área das DA é reconhecida como uma área específica. O termo DAE proposto por Samuel Kirk, em 1962, foi importante na aceitação dos investigadores, uma vez que realçava a área educacional em virtude da área clínica (Correia, 1991; 2008; Cruz, 1999).

Samuel Kirk, em 1962, apresenta uma das primeiras definições de Dificuldades de Aprendizagem, a qual, ainda hoje, é utilizada frequentemente:

“Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (handicap) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é o resultado de deficiência mental, privação sensorial ou factores culturais e instrucionais.” (Kirk, 1962, cit. in Hammill, 1990, cit in Cruz, 1999, p. 53)

Na última fase, *fase Contemporânea*, (1980 à atualidade), surge a necessidade de alargar o diagnóstico e a intervenção para além da idade escolar, assim como a utilização das novas tecnologias no diagnóstico e no tratamento. Surgem várias investigações e contributos nesta área, e desenvolvem-se métodos de avaliação e intervenção.

1.2. Definição de Dificuldades de Aprendizagem

De acordo com Luís de Miranda Correia (2008), Barbara Bateman, propôs uma definição para DA inovadora e que se tornou muito importante uma vez que mencionava três fatores essenciais: “discrepância, irrelevância da disfunção do sistema central e exclusão.”

“Uma criança com dificuldade de aprendizagem é aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível actual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem, que podem ser, ou não, acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional ou perda sensorial” (Bateman, 1965, cit. in Correia, 2008, p. 25).

Segundo Correia (1997a) e Hallahan (1985, cit. in Hammill, 1990) cit. in Cruz (1999, p.57), a definição de Dificuldades Específicas de Aprendizagem do *U.S. Office of Education (USOE)* publicada no Registo Federal (1977), é atualmente a mais bem aceite nos EUA, incluindo a primeira parte da definição o seguinte:

“Dificuldade de aprendizagem específica significa uma desordem num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que se pode manifestar numa habilidade imperfeita para ouvir, falar, ler, escrever, soletrar, ou para fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições tais como desvantagens (handicaps) perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental. O termo não inclui crianças que têm dificuldades de aprendizagem que são primariamente o resultado de desvantagens (handicaps) visuais, auditivas, ou motoras, ou deficiência mental, ou distúrbios emocionais, ou desvantagem envolvimento, cultural ou económica.” (USOE, 1977)

Na segunda parte da definição são estabelecidos critérios para a identificação dos indivíduos com Dificuldades de Aprendizagem, (Correia, 1997; Garrido & Molina, 1996; cit. in Cruz, 1999).

Os critérios estabelecidos permitem não só a identificação de uma dificuldade de aprendizagem como também permitem “determinar a elegibilidade de um aluno para os serviços de educação especial” (Fonseca, 2008, p.29):

- “Discrepância significativa entre a realização escolar e a capacidade intelectual numa ou mais das seguintes áreas:
expressão oral;
compreensão auditiva;
expressão escrita;
capacidade de leitura básica;
compreensão na leitura;

cálculo matemático;

raciocínio matemático.

- Factor de exclusão “com base na qual se pode identificar que um indivíduo não tem um problema específico de aprendizagem, se a discrepância severa entre o potencial e o rendimento é consequência de:

Deficiência visual, auditiva ou motora;

Deficiência mental;

Distúrbio emocional;

Desvantagem envolvental, cultural ou económica.”

(Federal Register, 1977, cit. in Garrido Molina, 1996) cit. in Cruz (1999, p.58)

Perante os critérios implicados nesta definição, vários autores como Citoler (1996), Fonseca (1996), Grobecker (1996) e Swanson (1991), mencionam especialmente três critérios no diagnóstico das DA:

a especificidade, a exclusão e a discrepância.

De acordo com Swanson (1991), o critério da *especificidade* está “estritamente ligada ao modo como se classificam ou agrupam as realizações”, sendo que, segundo Citoler (1996) “ao nível académico as DA manifestam-se na aprendizagem de uma ou mais matérias muito concretas, o que leva à necessidade de atribuir uma denominação específica a cada dificuldade em função do tipo de problema - dislexia, disortografia, disgrafia ou discalculia”, (cit. in Cruz, 1999, p. 67).

O critério de *exclusão*, “afasta a hipótese das DAE serem causadas por outras problemáticas, como a deficiência mental, a deficiência visual e auditiva, os problemas motores, as perturbações emocionais e as desvantagens culturais, sociais ou económicas” (Correia, 2008, p. 51), apesar de o autor também referir que as DAE também podem ser encontradas nos indivíduos com essas problemáticas.

O critério de *discrepância* está relacionado com a divergência entre o potencial cognitivo ou intelectual e as realizações académicas (Citolter, 1996, Grobecker, 1996, Swanson, 1991, in Cruz, 1999).

Várias organizações internacionais viram-se interessadas no estudo das dificuldades de aprendizagem e na sua definição.

O *The National Center for Learning Disabilities*, define as DAE como “um conjunto de desordens neurológicas que interferem com a capacidade de um indivíduo para armazenar, processar ou produzir informação, criando um hiato entre o potencial estimado (dentro da média ou superior) e a sua realização, podendo afectar as áreas da fala, da

leitura ou da matemática e impedir interações sociais adequadas” (in Correia, 2008, p. 33-34).

A maioria das definições de DA propostas, segundo Correia (2008), menciona vários fatores comuns de enorme importância, como:

- Origem neurológica;
- Padrão desigual de desenvolvimento (Desigualdade de desenvolvimento em áreas como a da linguagem, as perceptivas e a motora);
- Envolvimento processual (interferências das DA nos processos psicológicos que possibilitam a aquisição e /ou o desenvolvimento de competências);
- Dificuldades numa ou mais áreas académicas e de aprendizagem (leitura, escrita e (ou matemática));
- Discrepância académica (Funcionamento intelectual vs. realização escolar atual) ;
- Exclusão de outras causas (problemas sensoriais e motores, problemas intelectuais generalizados, perturbações emocionais ou influências ambientais);
- Condição vitalícia (as DA acompanham o indivíduo ao longo da sua vida).

Luís de Miranda Correia (2008) propõe a seguinte definição para DAE:

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

(Correia, 2005, cit. in Correia, 2008, p. 46-47).

Na sua definição o autor menciona também, para além da discrepância académica e da exclusão de outras causas, outros parâmetros importantes como: o *processamento de informação*, o *comportamento socioemocional* e a *condição vitalícia*.

Segundo o autor, o *processamento de informação* é um dos problemas com que os indivíduos com DA se deparam, e pode indicar uma origem neurobiológica.

Kirby & Williams (1991) descrevem o processo psicológico do processamento de informação da seguinte forma:

“a informação entra no sistema; há uma breve retenção da informação na memória de trabalho enquanto aquela é examinada segundo a sua relevância ou importância; alguma desta informação é seleccionada para futuro processamento (esquecimento, rechamada ou recodificação); e os resultados desse processamento são armazenados de uma forma mais ou menos permanente na memória de longo termo. Depois a resposta/acção é preparada e essa preparação envolve a coordenação de informação previamente aprendida e da informação actual que entra no sistema; sendo que a realização de todos estes processos é feita sob a direcção e controlo de um programa ou plano de acção.” (Cruz, 1999, p.39-40)

Também, neste sentido, Casas (1994) refere que “as crianças com DA são aquelas que apresentam alterações em um ou mais processos psicológicos básicos e que em consequência têm problemas para adquirir e integrar as novas informações que as aprendizagens escolares implicam” (cit. in Cruz, 1999, p.40).

Em relação ao *comportamento socioemocional*, o autor refere que, as DAE também atingem a forma como o indivíduo se comporta em vários contextos, sendo pertinente realçar esse aspeto: “ao chamarmos a atenção para esta condição, estamos a alertar os professores e todos os que estão envolvidos na vida dos alunos com DAE para o facto de serem necessárias intervenções específicas que possam levar a padrões de comportamento desejáveis no que diz respeito às suas interacções sociais” (Correia, 2008, p. 52-53).

Relativamente à condição vitalícia, segundo o autor, as DAE, “por terem uma origem neurológica, e, por conseguinte, serem intrínsecas ao indivíduo, não desaparecem com a idade”, (2008, p. 53), ou seja, acompanham o indivíduo ao longo da sua vida.

1.3. Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem

Segundo diversos autores existem vários fatores na etiologia das DA, sendo os fatores mais mencionados os fisiológicos, os socioculturais e os institucionais, segundo a classificação apresentada por Citoler (1996), Casas (1994) e Martin (1994), in Cruz (1999).

Em relação aos fatores fisiológicos, uma das maiores causas para as DA são as disfunções neurológicas que podem ter uma origem pré-natal, perinatal ou pós-natal.

Relativamente às causas pré-natais (período de desenvolvimento embrionário e fetal), vários autores referem deficiências nutritivas, rubéola, toxoplasmose, o consumo de álcool e as drogas, como fatores que podem levar a disfunções do SNC.

Quanto às causas perinatais, podem ocorrer durante o parto ou nos 28 dias seguintes, como a prematuridade, anóxia, partos induzidos.

As causas pós-natais referem-se às causas após o nascimento referindo-se a traumatismos, doenças infecciosas como meningites ou encefalites que podem afetar também partes do SNC, (Casas, 1994 in Cruz 1999).

Casas (1994), Mercer (1994) e Kirk & Chalfant (1984), sugerem a existência de um desequilíbrio bioquímico como causa das DA como a alergia aos alimentos, sensibilidade aos salicilatos e deficiências vitamínicas. Outro fator fisiológico mencionado como causador de DA são os desequilíbrios que ocorrem nas glândulas endócrinas (hipertiroidismo, hipotiroidismo) (Casas, 1994 in Cruz, 1999).

Segundo Correia (2008) vários cientistas e investigadores referem que as DAE têm uma base neurobiológica, ou seja, que a estrutura cerebral poderá estar danificada devido a um conjunto de factores, como o tamanho de neurónios (menor que o normal), o número de neurónios (menor número de neurónios em áreas importantes do cérebro), uma displasia (deslocação de células nervosas para partes incertas do cérebro), uma irrigação cerebral mais lenta e uma metabolização da glucose mais lenta em certas partes do cérebro (Fiedorowics, 1999; Fiedorowics e tal, 2001; Joseph, 2001, cit in Correia, 2008, p. 48).

Em relação aos fatores socioculturais, segundo Cruz (1999), os aspetos mais referidos são “a má nutrição, privação de experiências precoces, códigos linguísticos familiares restritos e valores e estratégias educativas inadequadas” (Citoler, 1996, Casas, 1994 e Martin, 1994 cit. Cruz, 1999, p. 85).

Quanto aos fatores institucionais, estes referem-se às deficiências das condições materiais como classes saturadas, materiais inadequados, e também ao inadequado planeamento do sistema educativo (métodos de ensino e aprendizagem inadequados, falta de professores especializados).

1.4. Características das Crianças com DA

Vitor Cruz (1999) realça, ainda, algumas características dos indivíduos com DA, as quais podem surgir separadamente ou em conjunto. Deste modo, para além dos problemas a nível das aprendizagens escolares básicas, como a leitura, escrita, aritmética, o autor também refere outros problemas mencionados com frequência nestes indivíduos.

Problemas Psicomotores – As crianças com DA geralmente apresentam movimentos exagerados, rígidos e descontrolados, verificando-se dificuldades ao nível da tonicidade, postura, equilíbrio, locomoção e conseqüentemente na organização psicomotora.

Apresentam, também, problemas de lateralização, direcionalidade, esquema corporal, estruturação espaço-temporal e praxias.

Segundo Fonseca, “um outro parâmetro psicomotor invariavelmente identificado em indivíduos com DA e muito associado à auto-imagem e à auto-confiança é a noção de corpo” (1984, cit. in Cruz, 1999, p.125). Esta noção é muitas vezes alterada na exploração e orientação no espaço. A estruturação espacial caracteriza-se pela tomada de consciência do próprio corpo relativamente às pessoas e às coisas em si.

Problemas de Atenção – Muitas crianças com DA apresentam dificuldades em focar e manter a atenção por um período de tempo solicitado, revelam também dificuldade em orientar a atenção para responder às características relevantes do estímulo e seleccionar os estímulos relevantes dos irrelevantes, (Kirby & Williams, 1991 e Fonseca, 1984, in Cruz, 1999).

Problemas Percetivos – As crianças com problemas percetivos apresentam dificuldades em identificar, discriminar e interpretar estímulos visuais e auditivos, sendo fundamental uma estimulação sensorial.

Ao nível visual, Fonseca refere alguns tipos de dificuldade apresentados por estas crianças: dificuldades na discriminação visual, na figura fundo, na constância da forma, na rotação de formas no espaço, na coordenação visuomotora, etc. Ao nível auditivo, podem manifestar dificuldades na discriminação auditiva, identificação fonética, síntese auditiva, seguir direcções, completar palavras e frases, articulação, vocabulário, narração de histórias por imagens, etc. “os indivíduos com DA não têm problemas de acuidade auditiva, mas ao revelarem dificuldades em organizar e estruturar o seu mundo auditivo, manifestam a

presença de desordens do processamento da informação auditiva” (Fonseca, 1984, in Cruz, 1999, p.115).

Problemas Emocionais – As crianças com DA, normalmente apresentam uma tendência para a frustração, “actuam de modo disruptivo e adquirem sentimentos negativos de auto-conceito e auto-estima, pois em lugar de aprenderem e desenvolverem atitudes acerca das tarefas que *conseguem fazer*, eles frequentemente aprendem o que *não conseguem fazer*, (Mercer, 1994, cit. in Cruz, 1999, p.126).

São crianças ansiosas, apresentam sinais de instabilidade emocional e de dependência, têm dificuldade em manter a atenção, inquietas e, por vezes, desobedientes, impulsivas e têm dificuldade de ajustamento à realidade. Sendo o processo de motivação valorizando as suas áreas fortes fundamental no desenvolvimento destas crianças.

Problemas de Memória – “A memória e a aprendizagem são indissociáveis, constituindo a primeira, o processo de reconhecimento e de rechamada (reutilização) do que foi aprendido e retido”, (Cruz, 1999, p.116).

Deste modo, surgem frequentemente problemas de memorização da informação visual, e da informação auditiva.

A dificuldade ao nível da memória auditiva leva à dificuldade na identificação de barulhos e sons que já foram ouvidos antes e na associação de significado às palavras ou nomes de números. Sendo a memória auditiva importante para a linguagem oral, as crianças podem apresentar dificuldade na leitura, por não conseguirem associar os sons com os símbolos escritos.

Ao nível da memória visual, a criança não reconhece os símbolos, originando dificuldades na escrita.

Problemas Cognitivos – A aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo integram processos cognitivos complexos. Para que uma criança aprenda a ler e a escrever facilmente, as capacidades cognitivas como a atenção, a percepção, a emoção e a memória são essenciais.

Problemas Psicolinguísticos – Os problemas psicolinguísticos são “desordens que ocorrem nos indivíduos com DA e que lhes dificultam a recepção, integração e expressão de conteúdos escolares” (Cruz, 1999, p.121). Nestes problemas pode ocorrer uma *desordem da fala* ou uma *desordem da linguagem*. Na primeira situação há um

distúrbio da voz, da articulação de sons e de fluência, na segunda há um distúrbio no desenvolvimento da compreensão da fala, da escrita ou de outro sistema simbólico.

2. Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura

2.1. Os Processos da Linguagem

A linguagem oral é uma capacidade biológica e quase todas as pessoas a adquirem na mesma sequência: primeiro as vocalizações, depois as palavras, as frases e por fim a linguagem fluente.

A linguagem verbal (falada/escrita) é o modo mais escolhido para comunicarmos, apesar da comunicação ser possível utilizando qualquer um dos nossos sentidos. O objetivo principal da comunicação/linguagem é ajudar as relações do indivíduo com o seu meio envolvente.

Segundo Ruiz e Ortega, “entendemos por linguagem, a faculdade exclusivamente humana que serve para a representação, expressão e comunicação de pensamentos ou ideias mediante um sistema de símbolos”. (Bautista, 1993, p.83)

A linguagem está presente nos seres humanos desde o seu nascimento e manifesta-se de acordo com uma “hierarquia de sistemas verbais e não verbais, que seguem uma determinada sequência, nomeadamente a linguagem interior, a linguagem auditiva ou falada e a linguagem visual ou escrita.” (Cruz, 2007, p. 14)

Deste modo, vários autores propõem a existência de três níveis de linguagem: a **linguagem interior** (não verbal e verbal); a **linguagem auditiva ou falada**, que envolve a compreensão e a fala; e a **linguagem visual ou escrita**, que envolve a leitura e a escrita.

É importante salientar que a linguagem inicial é uma linguagem gestual que parte da ação e da motricidade.

Relativamente à *Linguagem Interior*, “para que uma palavra tenha significado é necessário que ela represente uma determinada unidade de experiência e que esta seja transformada em símbolos (verbais ou não) através dos processos de linguagem interna” (Cruz, 2007, p.17). Assim, segundo Wallon (1979, in Cruz, 2007), ocorre uma evolução do ato ao pensamento e do gesto à palavra.

Neste nível da linguagem interior podem existir alguns tipos de dificuldades, como por exemplo, a *disgnosia*, perturbação na perceção dos estímulos, originando dificuldades

no reconhecimento das formas, cores, objetos, espaços, sons, movimentos, símbolos, etc. e a *dispraxia*, relacionada com a linguagem não verbal, que se manifesta numa dificuldade em executar um gesto intencional, tendo em vista a obtenção de um fim integrado simbolicamente, (Fonseca, 1999).

No que diz respeito ao nível da *Linguagem Auditiva ou Falada*, esta corresponde à capacidade para compreender a palavra falada.

Santos (1993, in Cruz, 2007), sugere que a criança primeiro explora com o tacto, depois com os olhos e só depois com as palavras.

Para Cruz, a linguagem “é um sistema multisensorial que joga com a percepção e a conceptualização da realidade objectal, cultural e social envolvente”. (2007, p. 19)

Após a linguagem auditiva recetiva, sucede a linguagem auditiva expressiva, ou seja, a **fala**. Fonseca (1999, in Cruz, 2007) realça três dimensões neste nível.

A primeira dimensão diz respeito à *chamada de informação ou do léxico*¹, para formulação do discurso. Quando ocorre dificuldade em lembrar palavras, objetos, lugares, designa-se por *disnomia*.

A segunda dimensão, *formulação de frases*, está relacionada com a *sintaxe*, ou seja, com a organização e sequência das palavras nas frases. Quando se verifica dificuldades a este nível designa-se por *disfasia*.

A terceira e última dimensão diz respeito à articulação, ou seja, centra-se nos padrões motores necessários para falar. Relacionados com as dificuldades nesta dimensão encontram-se a *disartria*, problema de controlo motor no ato da articulação; *disfonia*, problema de voz; ou *dislalias*, dificuldade para emitir o som das consoantes, ocorrendo omissões ou substituições de um som por outro.

¹ *Léxico interno – na leitura as palavras têm de ser reconhecidas como elementos com significado.*

2.2. O Sistema de Perceção da Fala

A fala, como estímulo, pode ser caracterizada tanto ao nível fonético como ao nível fonológico, (Figueiredo e Lopes, 1998).

Ao nível fonético, a fala é representada por *fonos* que constituem todos os sons da fala, são segmentos sem significado (vogais e consoantes).

A fala deve ser entendida como “uma categoria de acontecimentos físicos com um determinado estatuto perceptivo”. (Castro, 1992, cit. in Figueiredo e Lopes, 1998, p.70)

Os **fonemas** são as unidades distintivas de uma língua, que têm a propriedade de distinguir significados, representando a fala ao nível fonológico.

De acordo com o alfabeto fonético português, as consoantes “f” e “v” são dois fonemas pois contrastam palavras com significados contrários como /fala/ e /vala/. Segundo Figueiredo “trata-se, por conseguinte, de entidades abstratas que adquirem a sua especificidade num determinado contexto linguístico.” (Figueiredo e Lopes, 1998, p.71)

A aquisição de um língua implica, o domínio de duas capacidades, a fonética, que se refere à realização dos sons da fala e a fonológica que se refere à utilização dos sons com valor *construtivo*.

Outra unidade de segmentação da fala é a **sílaba**, é o mais pequeno e independente segmento articulável da fala, tendo adquirido importância no processamento fonológico.

Segundo Sim-Sim, “o conhecimento da língua oral é determinante no domínio da língua escrita; quanto melhor se conhecer determinada língua, maior é o nível de compreensão que se atinge ao ler algo escrito nessa língua.” (2009, p.10)

Existem vários tipos de sistemas de escrita. Os *sistemas alfabéticos*, em que cada símbolo representa um só som ou fonema da língua. A maioria das línguas ocidentais partilham as mesmas formas gráficas para escrever. Contudo, algumas línguas como o finlandês aproximam-se mais deste “ideal” que outras como o inglês, o francês, o alemão ou o português.

O russo, o árabe e o grego também são línguas de escrita alfabética mas com alfabetos diferentes do nosso.

Ao contrário dos sistema alfabético, existe a *escrita ideográfica*, onde cada símbolo representa uma palavra ou um conceito da linguagem falada (por exemplo, os caracteres do chinês) e ainda a *escrita silábica* onde cada símbolo representa uma sílaba da palavra falada, como no sistema Kana japonês, (Figueiredo e Lopes, 1998; Sim-Sim, 2009).

Segundo Sim-Sim, “o conhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura. Por reconhecimento da palavra entende-se o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral. Numa língua de escrita alfabética, o leitor converte grafemas (letras ou conjuntos de letras) em padrões fonológicos que correspondem a palavras com um determinado significado nessa língua.” (2009, p.12)

2.3. A Aprendizagem da Leitura

“Saber ler equivale a ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora em conformidade com determinadas leis bem definidas, equivale a ser capaz de a conceber e de apreciar o seu valor estético”. (Mialaret, 1997, p. 15)

Na *Linguagem Visual ou Escrita*, segundo Cruz (2007), existe um subnível recetivo **a leitura** e um subnível expressivo **a escrita**. O domínio deste sistema constitui o eixo das matérias escolares.

Segundo o autor a “aprendizagem da leitura e da escrita implica várias funções, que para além de integrarem a linguagem ao nível da recepção e da expressão, são interativas e dependem umas das outras.” (Cruz, 2007, p.21)

De acordo com Sim-Sim,

“Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito”. (2009, p.9)

A leitura e a escrita são atividades complexas que envolvem inúmeras operações e um grande conjunto de conhecimentos. Contudo, são usos secundários da língua, cuja precedência cabe à linguagem oral que a criança adquire naturalmente. Através da sua língua materna, as crianças interagem verbalmente, obtêm informação, guardam e transformam conhecimentos.

De acordo com Shaywitz, “apesar de tanto a fala como a leitura dependerem da mesma partícula, o fonema, há uma diferença fundamental, a *fala é natural e ler não o é*. É aqui que reside a dificuldade. Ler é um acto adquirido, uma invenção humana que tem de ser aprendida a um nível consciente. É o carácter natural da fala que faz com que ler seja tão difícil.” (2008, p. 61)

Por volta dos cinco/seis anos de idade, a criança já possui muitos das componentes do processamento de informação que servirão para a leitura e escrita.

2.3.1. Métodos de Ensino da Leitura

Aprender a ler não é um processo natural, uma vez que o sistema de escrita alfabética não é aprendido pela simples exposição ao material escrito. “Aprender a decifrar significa percorrer um caminho de apropriação de estratégias que requerem um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina.” (Sim-Sim, 2009, p. 15)

Neste sentido, o professor deverá preocupar-se em encontrar a forma mais adequada de facilitar a aquisição das competências da leitura nas crianças. Santos (1993, in Cruz, 1999) refere que a aprendizagem da leitura é um processo ativo, motivado e participado por parte do aluno.

Existem duas posturas históricas fundamentais sobre o ensino inicial da leitura, que se podem caracterizar como os **métodos fónicos ou sintéticos** e os **métodos globais ou analíticos**. (Cruz, 2007)

A escolha das metodologias de ensino da leitura passa por uma opção pedagógica entre dar preferência a estratégias de correspondência som/grafema (metodologias fónicas),

ou privilegiar estratégias de reconhecimento automático e global da palavra, (Sim-Sim, 2009).

Os **métodos fônicos ou sintéticos** “são modelos de instrução nos quais as aulas são organizadas em torno do ensino sistemático das correspondências letra-som ou grafema-fonema, e as crianças são ensinadas a ler as palavras usando o conhecimento fonológico.” (Cruz, 2007, p. 141)

Neste sentido, os métodos fônicos são modelos de processamento ascendente. Iniciam com as unidades sub-léxicas, letras ou sílabas, para chegarem às palavras e frases, partem dos elementos mais simples e ao mesmo tempo mais abstratos da linguagem para chegarem aos elementos mais complexos.

Alguns autores referem o *método gestual*, que tem uma base fonémica e cada som ou fonema é acompanhado de um gesto, permitindo ao professor verificar se o aluno consegue diferenciar os sons semelhantes.

Os exemplos mais conhecidos do método gestual são o *método gestual de Borel-Maisonny* (concebido para trabalhar com crianças disléxicas e está relacionado com a posição dos órgãos fonadores para a emissão de um som); e o *método mímico-gestual de Lémaire* (concebido como um processo de preparação das crianças para a aquisição dos pré-requisitos de iniciação à leitura, assumindo o gesto um valor afetivo para o aluno), (André, 1996; Citoler & Sanz, 1997 in Cruz, 2007).

Os **métodos globais ou analíticos** são caracterizados como modelos de processamento descendente, começam pela frase ou palavra e terminam com as sílabas e as letras, ou seja, partem das estruturas mais complexas da linguagem para chegarem aos grafemas e aos fonemas. Utilizam a linguagem da própria criança como material da leitura.

Segundo Goodman (1967, 1976 in Figueiredo, 1998, p. 76),

“a leitura constitui fundamentalmente um jogo de adivinhação psicolinguística na qual estão implicados o pensamento e a linguagem. Assim, quanto maior for o domínio da estrutura da linguagem, o nível conceptual e o nível de informação que se possuem, mais seguras são as tarefas de adivinhação do significado do texto e, como consequência, a leitura realiza-se de forma mais rápida e precisa, sem necessidade de uma identificação exaustiva dos caracteres escritos”.

Este método reforça os pré-requisitos de aprendizagem da leitura no início do seu estudo, revelando-se muito úteis, no início, por permitirem à criança um percurso que vai da forma da palavra ao sentido, preparando para a percepção.

O método de leitura ideográfico, proposto por Decroly, pressupunha a *ideia* como ponto de partida. Uma variante deste método é o *método natural*, introduzido posteriormente por Freinet, no qual os textos lidos pelo professor são produzidos pelas próprias crianças e ditados ao professor, procurando-se assim utilizar a própria linguagem da criança, (Citoler & Sanz, 1997).

Ambas as concepções de ensino da leitura, isto é, os métodos fónicos ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos têm vantagens e inconvenientes, tornando-se importante tentar perceber como é que se pode combinar as características destes métodos para facilitar a aprendizagem da leitura.

Alguns autores argumentam que “o melhor é um equilíbrio entre os diferentes métodos, que incorpore tanto a instrução directa do princípio alfabético, como uma abordagem baseada no significado, ou seja os educadores e professores devem incluir a exposição de várias abordagens e prática integrando diferentes tipos de instrução.” (Cruz, 2007, p. 150).

Desta forma, surgem os *métodos mistos* de ensino da leitura que conceptualizam a leitura tendo por base os *modelos interactivos*, nos quais “está presente uma concepção que insiste tanto na actividade própria do leitor e na influência da sua informação prévia para elaborar um significado coerente do texto, como nas limitações que o próprio texto impõe e a necessidade de descodificar os caracteres gráficos.” (Marchesi, 1987 cit. in Figueiredo & Lopes, 1998)

No método multissensorial, são desenvolvidas técnicas, muitas vezes referidas como VACT (visual-auditivo-cinestésico-táctil), onde são envolvidos os vários sentidos, “ a criança ouve o som, sente o movimento ao desenhar com o dedo a forma das letras (muitas vezes de olhos fechados), e pode ter ainda oportunidade de tocar um modelo tridimensional da letra.” (Selikowitz, 2010, p. 83).

Assim, é importante referir que, o fator fundamental para o êxito ou fracasso da aprendizagem da leitura, mais do que os métodos de ensino da leitura, é o aluno através da sua participação ativa e motivação.

Saber ler significa saber compreender um texto escrito em leitura silenciosa, sem esforço e rapidamente.

Para ensinar uma criança com uma dificuldade de aprendizagem específica de leitura a ler, segundo Selikowitz (2010), o método que melhor se adequa, é um esquema linguístico (fonético), começando com sons de letras individuais e passando para famílias de palavras com o mesmo som.

Contudo, independentemente do método a utilizar, deve-se adaptar uma abordagem flexível, com uma prática regular das capacidades que vão sendo ensinadas.

2.4. Processos Cognitivos da Leitura – Descodificação e Compreensão

Desde o início dos anos 70 tem-se assistido a uma grande evolução do conceito de leitura. O ato de ler é um processo mental que se realiza a vários níveis, contribuindo para o desenvolvimento do intelecto.

Segundo Bruner, a perceção dos símbolos ocorre durante a fixação do olho, quando o olhar desliza sobre as linhas.

O leitor que apresenta pouca prática de leitura, capta apenas uma a duas letras em cada fixação do olho, todavia com a frequência de experiências de leitura o campo visual alarga-se permitindo assim, que a criança se aperceba de duas ou três palavras ao mesmo tempo.

Segundo Selikowitz (2010), o processo efetuado no cérebro, à medida que o leitor competente lê, é automático. O cérebro contém um conjunto de palavras, que é conhecido como “léxico”, que reconhece as palavras familiares. As palavras desconhecidas também são geralmente descodificadas pelo léxico. O léxico, por sua vez, encontra-se ligado à semântica, ou seja, aos significados de todas as palavras conhecidas, permitindo que sejam

associadas aos seus significados, ocorrendo, outro aspeto importante da leitura, a compreensão.

Neste sentido, também Cruz (2008), refere que na aprendizagem da leitura estão implicados vários processos cognitivos, os processos de descodificação que envolvem os módulos perceptivo e léxico e os processos de compreensão que envolvem os módulos sintático e semântico. Estas duas componentes, segundo o autor devem funcionar de modo interativo e paralelo.

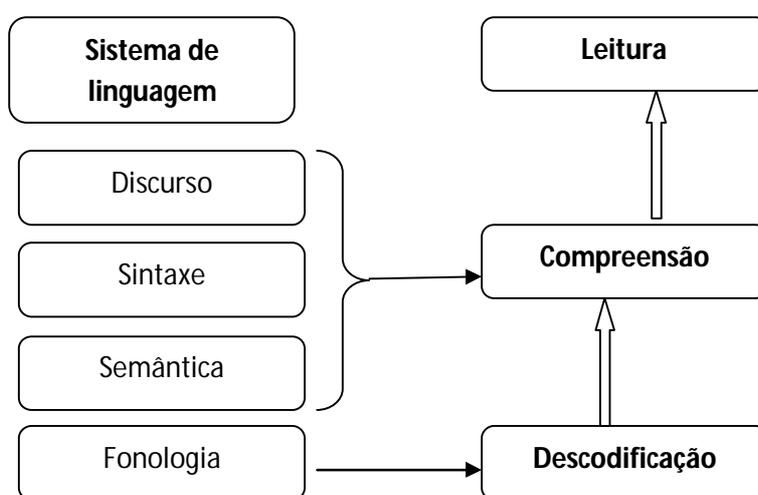


Figura 1 – Relação entre a leitura e o sistema de linguagem (adaptado de Shaywitz, 2003)

Cruz (2008), realça ainda que, a descodificação, componente envolvida na identificação das palavras, e a compreensão, componente que está associada ao significado, estão relacionadas com os elementos do sistema de linguagem.

Selikowitz (2010), refere que as crianças precisam de passar por dois estágios preparatórios para atingirem a leitura automática, que são, a memória visual e o estágio fonológico. Normalmente as crianças entram no estágio fonológico entre os 6 e os 7 anos.

Chama-se fonológico pois as palavras são segmentadas nos sons que as constituem. As unidades de som mais pequenas chamam-se **fonemas** e as letras ou grupos de letras que corresponde a um fonema chama-se **grafema**, como referido anteriormente.

Se as crianças não tiverem as capacidades fonológicas para preencher o seu léxico, não deverá ser possível uma leitura automática. “Aparentemente, estas crianças têm

problemas em aceder ao código que permite a conversão no cérebro, dos grafemas nos seus fonemas correspondentes”. (Selikowitz, 2010, p.79)

De acordo com Sim-Sim, “o automatismo na identificação de palavras, conseguido pela prática de leitura, não significa que as palavras sejam reconhecidas globalmente como uma imagem.«...» Uma decifração rápida, automática e eficiente é o resultado de um processamento interactivamente coordenado e paralelo para o qual converge a informação sobre a pronúncia da palavra, sobre o seu significado e a respectiva identidade ortográfica.” (2009, p. 13)

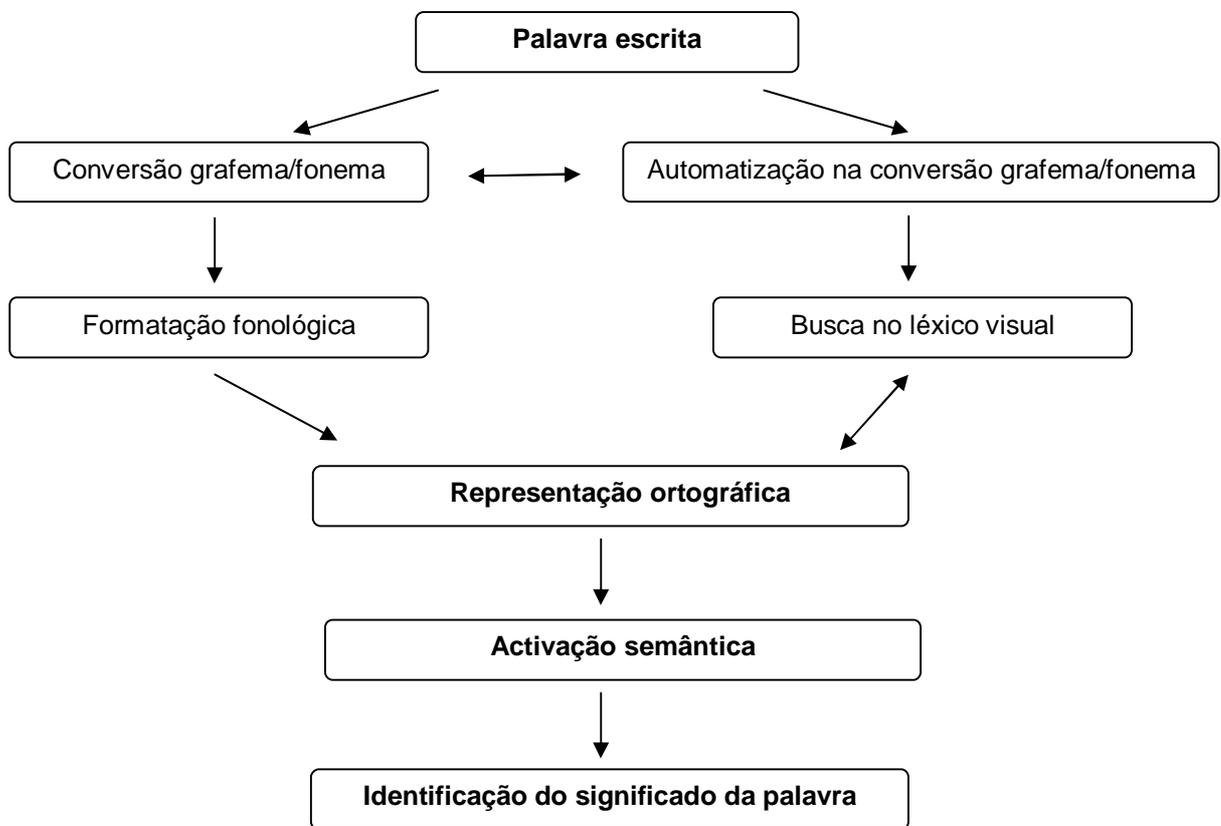


Figura 2 – Vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas, (Sim-Sim, 2009).

A figura 2 esquematiza a forma de acesso à leitura da palavra, de acordo com Sim-Sim. Segundo a autora, “a representação lexical ortográfica, i.e., a memorização da sequência das letras na palavra, é a chave da identificação da palavra lida.” (Sim-Sim, 2009, p.14)

Desta forma, “a leitura envolve a descodificação de símbolos gráficos (grafemas – letras) e a sua associação interiorizada com componentes auditivas (fonemas), que se lhes sobrepõem e lhes conferem um significado”, (Cruz, 1999, p.141).

As fases que constituem a leitura sugeridas por Fonseca (1984, in Cruz, 1999) são:
a **Descodificação de letras pelo processo visual**, através de uma categorização (letra - som) que se verifica no córtex visual;

a **Identificação visuoauditiva e táctil-quinestésica** na área da associação visual;
a **correspondência a símbolo-som** (grafema - fonema);

a **Significação**, que envolve a compreensão através de um vocabulário funcional que dá sentido às palavras.

A **Descodificação**, é interpretada como a capacidade de reconhecimento das palavras, é um dos amplos processos da leitura (Citoler, 1996; Cruz, 1999). Também é definida como o processo pela qual se extrai suficiente informação das palavras através da activação do léxico mental, para permitir que a informação semântica se torne consciente (Stanovich, 1982, cit. in Casas, 1988; cit. in Cruz, 1999).

No mesmo sentido, Casas (1988; in Cruz, 1999) indica que a descodificação implica dois processos principais:

- I. O **processo visual**, que pressupõe algumas habilidades tais como a “discriminação, diferenciação figura-fundo, capacidade de reter sequências, capacidade de analisar um todo nos seus elementos componentes e de sintetizar os elementos numa unidade total”.
- II. O **processo fonológico** pode ser compreendido como a “capacidade de utilizar códigos fonológicos e o seu êxito fica dependente de algumas habilidades básicas como discriminação de sons, a diferenciação de sons relevantes dos irrelevantes, a memorização correcta de sons na formação de palavras”.

Em conjunto estes processos interagem de uma forma perceptiva, mas também compreendem os processos linguísticos e contextual, embora estes não sejam processos de descodificação, ajudam no reconhecimento de palavras. Segundo o autor, os processos

secundários são também muito importantes, porque influenciam positivamente no reconhecimento das palavras.

Estes processos secundários são o **Processamento Linguístico**, ou seja, a capacidade de utilizar o primeiro sistema simbólico da linguagem (i.e., fala) para o juntar com o segundo sistema simbólico, o **visual ou escrito**, e o **Processamento Contextual** o qual refere na habilidade que a criança demonstra para ler as palavras desconhecidas, ou seja quando a criança desenvolve a capacidade semântica e sintática das frases e passa a adivinhar antecipadamente as palavras e depois as confirma visualmente.

Em relação aos erros mais frequentes que ocorrem ao nível da descodificação, o autor refere, ainda, quatro grupos: *erros na leitura de letras; erros na leitura de sílabas e palavras; leitura lenta; e vacilações e repetições.*

Como **erros na leitura de letras**, assinala os seguintes:

Substituições (troca de letras devido a confusões ou incapacidade para discriminar fonemas com sons idênticos, como, por exemplo, o /v/ e o /f/;

Inversões (alteração da forma das letras, invertendo-as, de modo que se podem confundir o /m/ com o /w/ ou o /u/ com o /n/;

Rotações (podem ocorrer rotações de menor importância, como, por exemplo, /g/ por /p/ ou de maior importância, /b/ por /q/;

Omissões, (podem ser omitidas letras dentro /gota/ em vez de /gosta/, ou na parte final das palavras /criança/ em vez de /crianças/);

Adições, ao contrário da situação anterior, podem ser adicionadas letras inexistentes numa palavra, como, por exemplo, /mensa/ em vez de /mesa/” (Casas, 1988; in Cruz, 1999).

A aprendizagem da leitura deve ser construída quando reunida com as condições necessárias para o sucesso da mesma (meio favorável a experiência diversificadas; descoberta da funcionalidade da leitura; perceber que a leitura é uma forma de comunicação; tomar consciência da variabilidade de objetivos da leitura).

De uma forma geral,

“na fase que antecede o ensino formal da decifração, o desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura, o desenvolvimento da linguagem oral na língua de escolarização e o desenvolvimento da consciência fonológica são

investimentos seguros e factores determinantes no sucesso de aprendizagem da leitura e na conseqüente formação de leitores.” (Sim-Sim, 2009, p. 23)

2.4.1. O módulo fonológico

Segundo Shaywitz, de acordo com investigações, o défice responsável pela dificuldade em ler reside no sistema responsável pela linguagem, sendo um problema linguístico e não um problema visual como se supunha.

“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.” (Shaywitz, 2008, p.51)

O módulo fonológico abrange 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. De acordo com a autora, os cientistas determinaram a localização específica da falha dentro do sistema responsável pela linguagem. “A dislexia envolve uma debilidade no sistema responsável pela linguagem, mais especificamente ao nível do módulo fonológico”.

Nas crianças disléxicas, os fonemas não estão bem definidos, como consequência, quando falam, podem ter dificuldade em seleccionar o fonema adequado, procurando um fonema semelhante.

O leitor converte as letras, os grafemas, nos respetivos sons e toma consciência de que a palavra falada e a escrita são compostas por esses fonemas, residindo aqui a grande dificuldade dos disléxicos. “«...» as crianças disléxicas percebem as palavras como um borrão amorfo, sem terem consciência da segmentação que lhe está subjacente. Não conseguem avaliar a estrutura interna sonora das palavras”. (Shaywitz, 2008, p. 54)

De acordo com a autora, o *modelo fonológico* permite-nos ajudar a criança a passar da “desorientação” de ver as letras como formas abstratas para o reconhecimento e identificação dos grupos de letras como palavras. Para a aquisição deste conhecimento, a criança deve, em primeiro lugar, tomar consciência de que as palavras que ouve são constituídas por segmentos mais pequenos, que se dividem em partes. A seguir, toma consciência que esses segmentos representam sons. Compreende que as letras estão

relacionadas com os sons que ouve nas palavras e que a palavra impressa tem o mesmo número e a mesma sequência de fonemas que a palavra falada. Por fim, compreende que tanto a palavra falada como a palavra escrita podem ser decompostas com base nos mesmos sons e que as letras impressas representam esses sons. A partir do momento que a criança consegue fazer esta associação, passa dominar o princípio alfabético. (Shaywitz, 2008)

2.5. A Dislexia - Conceitos

No início do séc. XIX, as dificuldades no domínio da leitura e da escrita foram chamadas de *afasias*, que significa perda ou diminuição da capacidade para usar ou compreender palavras devido a uma lesão cerebral.

O termo *Dislexia* foi usado pela primeira vez em 1887, pelo Dr. Rudolf Berlin.

A palavra deriva da língua grega, *dýs* = mal, difícil; *lexis* = palavra, ou seja, “dificuldade com as palavras”.

Dr. Berlin sugeriu que a dificuldade na leitura poderia dever-se a uma “doença cerebral”, tendo constituído o início para reconhecer que estas dificuldades podem ocorrer sem que haja uma lesão cerebral, um traumatismo craniano grave. (Hennigh, 2003)

Em 1925, Samuel T. Orton, neurologista norte-americano, apontou a primeira teoria que explicava a origem desta dificuldade. Com base na investigação, concluiu que era uma desordem do foro neurológico, caracterizada por frequentes inversões de letras e de palavras e causada por um mau funcionamento de algumas áreas do cérebro ligadas à linguagem.

Em 1928, utilizou o termo *estrefossimbolia* para designar inversão dos símbolos.

Segundo Orton “a dislexia seria causada pela insuficiente dominância de um hemisfério cerebral sobre o outro. Quando um indivíduo via um símbolo, os hemisférios direito e esquerdo do cérebro iriam codificá-lo de forma independente” (cit. Kathellen, 2003, p.15). Considerava a dislexia uma desordem psicológica, em que as influências ambientais exercidas na criança, eram fulcrais.

Mais tarde, defendeu-se a teoria de que o problema da dificuldade na leitura estaria num défice linguístico, “os maus leitores apresentam um leque bastante alargado de défices de linguagem que frequentemente estão interligados”, (Citoler et Sanz in Bautista,1993, p.124).

Em 1994, o *Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais*, DSM IV, incluiu pela primeira vez, a dislexia nas perturbações de aprendizagem e estabeleceu os seguintes critérios de diagnóstico:

A. 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.

B. A perturbação interfere significativamente com o rendimento escolar, ou actividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura/escrita.

C. Se existe um défice sensorial as dificuldades são excessivas, em relação às que lhe estariam habitualmente associadas”.
(Teles, p. 12-13)

Segundo Sally Shaywitz (2003), a dislexia “representa uma dificuldade específica na leitura e não nas habilidades de pensamento, «...» a dislexia reflecte um problema ao nível da linguagem que, não sendo generalizado, se situa numa componente específica do sistema de linguagem, o módulo fonológico” (Cruz, 2007, p.206).

Para Shaywitz, o módulo fonológico é a “parte do cérebro onde os sons da linguagem são reunidos para formar as palavras e onde as palavras são separadas nos sons que as constituem”. (Cruz, 2007, p. 206)

Citoler (1996 in Cruz), sugere que a dislexia se refere aos indivíduos que na inexistência de uma lesão cerebral, na presença de uma inteligência normal, 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 na leitura.

A Federação Mundial de Neurologia define a dislexia como “uma desordem que se manifesta pela dificuldade em aprender a ler, sem que tal esteja relacionado com instrução convencional, adequação intelectual e oportunidades socioculturais” (Instituto Nacional de Saúde e Desenvolvimento Humano, 1996, cit. in Nielsen, 1999, p.75).

Neste sentido, Cruz menciona que, quando se fala em dislexia, refere-se a uma,

“dificuldade primária para a leitura, devida a uma funcionamento diferente do cérebro, não existindo uma causa aparente para o problema, aspecto este que está associado à exclusão de um conjunto de critérios eventualmente originadores de problemas na leitura. Há que referir o critério da discrepância, no qual se sugere que o problema que surge não é esperado.” (2008, p. 208-209)

Segundo Kathleen Hennigh “a dislexia caracteriza-se por uma dificuldade recorrente em processar informação de carácter fonológico. O processamento de informação fonológica reporta-se à identificação, à articulação e ao uso dos diferentes sons da língua.” (2003, p.5)

Para Ana Sucena e São Luís Castro, “a dislexia revela-se por uma discrepância entre as competências de leitura e o QI, sendo habitual que as dificuldades na leitura sejam acompanhadas por dificuldades também ao nível da escrita”, (2010, p.68).

A Associação Internacional de Dislexia, em 2003, propôs a seguinte definição:

“Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades de correcção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Déficit 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 pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais”. (Teles, 2009, p. 13)

Segundo Teles (2009), a definição da Associação Internacional da Dislexia veio clarificar algumas questões: a dislexia tem origem neurobiológica; as suas características distintivas são as dificuldades específicas a nível da leitura e da ortografia causadas por um déficit fonológico e todas as outras competências cognitivas são independentes deste déficit.

2.5.1.O cérebro e o processo de leitura

A informação chega ao cérebro através dos órgãos dos sentidos, sendo analisada e arquivada na memória para depois ser utilizada.

O cérebro é constituído por dois hemisférios, o direito e o esquerdo. Cada hemisfério está dividido em quatro lobos: frontal, parietal, temporal e occipital.

O cerebelo, situado sob os lobos occipitais é a parte do cérebro que controla o movimento e a coordenação, (Shaywitz, 2008).

Investigações atuais têm demonstrado que existem diferenças no cérebro de um indivíduo disléxico comparativamente ao cérebro de um leitor proficiente.

Estudos desenvolvidos por Shaywitz identificaram três regiões localizadas no lado esquerdo do cérebro envolvidas na leitura:

Na região frontal inferior, (figura 3), a *Área de Broca* está relacionada com a articulação e análise das palavras, enquanto que a região *parieto-temporal* e a região occipito-temporal, estão relacionadas com a análise de palavras e automatização da leitura.

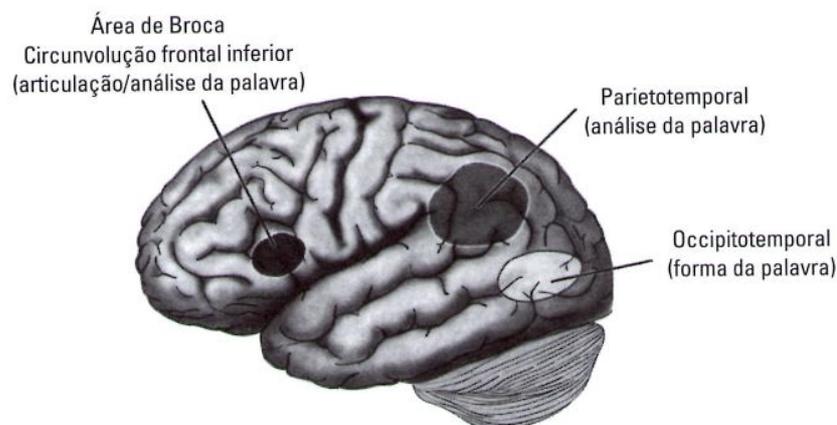


Figura 3 – Sistemas cerebrais responsáveis pela leitura.
(adaptado de Shaywitz, 2008)

Segundo (Shaywitz, 2008), a maior parte da área cerebral responsável pela leitura situa-se na zona posterior do cérebro, o chamado “sistema posterior da leitura”, sendo constituído por dois percursos que levam à leitura de palavras.

Um desses percursos situa-se na região parieto-temporal, e é utilizado quando se começa a ler, sendo a sua função analisar as palavras, decompô-las e associar os grafemas aos respetivos fonemas.

O outro percurso, situa-se mais próximo da base do cérebro, a região occipito-temporal e é a “via expresso para a leitura”, é usada pelo indivíduo que lê de forma proficiente. Segundo a autora, existe uma estreita relação entre as competências da leitura e a área do cérebro ligada à forma das palavras.

De uma forma geral, de acordo a autora, existem três percursos neurais associados à leitura, “dois lentos e analíticos, o parietotemporal e o frontal, usados essencialmente por aqueles que estão a aprender a ler, e uma via rápida, a occipitotemporal, de que dependem os indivíduos já experientes e proficientes no campo da leitura”, (2008, p.92).

De acordo com os estudos de imagiologia², os padrões de ativação cerebral são diferentes em leitores disléxicos comparativamente com os dos leitores proficientes.

Enquanto os leitores sem défices ativam a região posterior do cérebro, os indivíduos disléxicos revelam uma falha nesse sistema, dando-se uma insuficiente ativação dos percursos neurais da região posterior do cérebro, levando a uma dificuldade em analisar palavras e em transformar letras em sons. (Shaywitz, 2008)

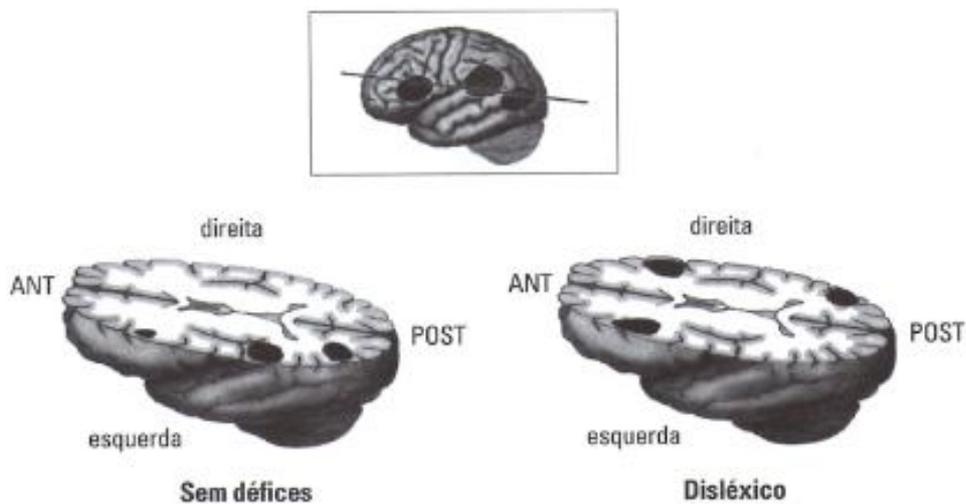


Figura 4 – Sistemas compensatórios de leitura.

(Os disléxicos ativam sistemas que se situam do lado direito e na zona anterior do cérebro)

² Estudos de imagiologia funcional centram-se em identificar o circuito neural responsável pela leitura.

As crianças e adultos disléxicos procuram sistemas de leitura alternativos como compensação. Para além de dependerem mais da área de Broca, os disléxicos usam também outros sistemas auxiliares de leitura, os que se encontram localizados no lado direito e na zona anterior do cérebro.

O desenvolvimento de sistemas auxiliares situados no lado direito do cérebro permite que o indivíduo faça uma leitura correta, apesar de continuar a ser lenta e esgotante. (Shaywitz, 2008)

“O facto de o cérebro depender de padrões de conexão pode assumir particular relevância para o ensino da leitura, uma vez que, dentro destes sistemas, os padrões de conexões neurais são continuamente reforçados e fortalecidos como resultado da prática e de experiências.” (Shaywitz, 2008, p. 97)

2.5.2. Etiologia da Dislexia

Numa ***perspetiva neurobiológica***, Citoler (1996, in Cruz, 2007) sugere duas áreas de maior interesse no estudo das causas da dislexia: os *estudos genéticos* e os *estudos neuroanatômicos*.

Ao nível dos estudos genéticos, alguns autores mencionam que 25 % a 50 % das crianças que têm um dos pais com dislexia também manifestam esta desordem.

Existem estudos que localizam a causa da dislexia nos cromossomas 2,3,6,15 e 18, (Shaywitz, 2008).

Nielsen (1999) refere que, segundo investigações, os rapazes apresentam maiores dificuldades na leitura e revelam-se menos capazes em áreas de trabalho relacionadas com a linguagem, do que em relação às raparigas, sendo 90% dos indivíduos afetados pela dislexia do sexo masculino. Segundo o autor, é possível que os rapazes possam ser mais vulneráveis a desordens neurológicas que afetam o desenvolvimento da linguagem.

A este respeito, Cruz menciona que pode estar relacionado com o modo como são identificadas as crianças com dislexia, ou seja o “comportamento mais disruptivo dos rapazes parece resultar na sua mais frequente indicação para avaliação, enquanto que as

raparigas que têm dificuldades na leitura passam mais despercebidas, pois geralmente ficam pacificamente sentadas no seu lugar.” (Cruz, 2007, p. 227)

Segundo o autor, estudos neurobiológicos realçaram a existência de alterações neuroanatômicas e a relação com a dislexia, ou seja, *lesões na porção esquerda da circunvolução angular, assimetrias entre os hemisférios cerebrais, lateralidade, anomalias da arquitetura celular da área de Wernicke, défices no funcionamento do cerebelo*, estão relacionadas com os problemas na leitura.

Fawcett e Nicolson³ após vários anos de pesquisa propõem a hipótese de um défice no funcionamento do cerebelo⁴ como causa das dificuldades sofridas por crianças disléxicas. Para além de ser um elemento importante na automatização das habilidades motoras, o cerebelo também está envolvido nos processos cognitivos superiores, nomeadamente nos que estão relacionados com a linguagem.

Neste sentido também Curtis (2004, in Cruz, 2007) menciona que, até à pouco tempo o cerebelo era considerado responsável pelo equilíbrio e pela coordenação mas estudos recentes sugerem que o cerebelo também é responsável pelo modo como a leitura e a escrita se tornam um processo automático.

Dr. Albert Galaburda, da Faculdade de Medicina da Universidade de Harvard descobriu que as células cerebrais dos disléxicos se encontram organizadas de forma pouco usual e que revelam uma estrutura diferente das dos outros; existe uma organização diferente, um número maior de células nervosas e um padrão de distribuição diferente nas áreas corticais da linguagem; o tecido nervoso da região temporal do córtex cerebral dos disléxicos (zona da linguagem) era maior no hemisfério direito, (Flowers, 1993 in Hennigh, 2003).

De acordo com Shaywitz, 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.” (Cruz, 2007, p. 229)

³ Retirado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/4/english/Art_4_45.pdf

⁴ O cerebelo é uma estrutura situada na parte de trás do cérebro. Nos humanos esta estrutura contém 10 a 15 % do peso do cérebro, 40 % da área de superfície do cérebro e 50 % do total de neurónios do cérebro e faz a interface entre o córtex cerebral e o sistema motor (Fawcett e Nicolson)

Segundo Shaywitz (2008), a imagiologia cerebral revela as dificuldades que os disléxicos têm em transformar o código escrito no código linguístico que é a “chave para a leitura”. Neste sentido, para a autora o problema na dislexia é de ordem fonológica, isto é, converter a escrita em som.

Estes estudos revelaram padrões de ativação cerebral diferentes em leitores disléxicos comparativamente com leitores proficientes.

“Enquanto leem, os indivíduos proficientes activam a região posterior do cérebro e também, até certo ponto, a região anterior deste órgão. Os indivíduos disléxicos, pelo contrário, quando leem, apresentam uma falha neste sistema, dá-se uma insuficiente activação dos percursos neurais da região posterior do cérebro. Consequentemente têm uma dificuldade inicial em analisar as palavras e em transformar letras em sons.” (Shaywitz, 2008, p.93)

De acordo com os estudos efetuados neste âmbito, que permitem observar o funcionamento cerebral durante as atividades de leitura e identificam diferenças entre os leitores eficientes e os leitores com dislexia também Teles refere que estes estudos vieram provar que a dislexia, assim como a disortografia, são uma “perturbação de génese neurobiológica, de base genética, causada por um défice no funcionamento das zonas cerebrais intervenientes nas atividades de leitura, um défice fonológico”, (2009, p. 14).

Segundo a autora, este défice fonológico,

“dificulta a discriminação e processamento dos sons da fala, a consciência de que a fala é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas” (2009, p. 14)

O avanço tecnológico, como por exemplo, as técnicas de ressonância magnética, a tomografia por emissão de positrões e os potenciais corticais evocados, que permitem a recolha de imagens cerebrais, poderão contribuir ainda mais para o estudo da dislexia, contudo, ao nível educativo parece pertinente aprofundar a **perspetiva psicolinguística**, uma vez que esta procura indicações para a intervenção com pessoas com dificuldade na leitura (Cruz, 2007).

Segundo Citoler e Sanz, existe um grupo de teorias que defendem que

“a raiz do problema estará num défice linguístico; baseando-se nos estudos de numerosos trabalhos de investigação que mostram que os leitores com atrasos

executam pior uma série de tarefas verbais que implicam a produção, a percepção, memória, descodificação, segmentação, etc. da linguagem, e que apenas existem diferenças entre eles quando se trata de tarefas que não implicam o uso da linguagem". (1997, p. 124)

Deste modo, "a concepção largamente dominante nos meios científicos é a de que os problemas de aprendizagem da leitura se devem principalmente a deficiências nas capacidades relacionadas com a linguagem, mais exactamente nas capacidades fonológicas". (Cruz, 2007, p. 230)

2.5.3. Tipos e Subtipos de Dislexia

Segundo Citoler (1996 in Cruz, 1999), é necessário fazer a distinção entre dois tipos de dislexia: as **Dislexias Adquiridas** e as **Dislexias Evolutivas ou Desenvolvimentais**.

As dislexias adquiridas caracterizam-se pela perda da habilidade para ler como consequência de uma lesão cerebral, enquanto as dislexias desenvolvimentais caracterizam-se por englobar os indivíduos que apresentam dificuldades na aquisição inicial da leitura.

Assim, a principal diferença das dislexias adquiridas relativamente às dislexias evolutivas ou desenvolvimentais reside exactamente no facto de que nas primeiras existe um acidente conhecido que afeta o cérebro, como por exemplo o traumatismo craniano ou lesão cerebral, e que pode explicar a alteração, enquanto que nas desenvolvimentais as causas são desconhecidas (Citoler, 1996 in Cruz, 1999).

TIPOS DE DISLEXIA	
Dislexia adquirida	Fonológica: dificuldade no uso do procedimento sub-léxico por lesão cerebral.
	Superficial: dificuldade no uso do procedimento léxico por lesão cerebral.
	Profunda: dificuldade no uso de ambos os procedimentos por lesão cerebral.
	Fonológica: dificuldade na aquisição do procedimento

Dislexia de desenvolvimento	subléxico por problemas fonológicos, perceptivos-visuais e neurobiológicos.
	Superficial: dificuldade na aquisição do procedimento léxico por problemas fonológicos, perceptivos-visuais e neurobiológicos.
	Mista: dificuldade na aquisição de ambos os procedimentos por problemas fonológicos, perceptivos-visuais e neurobiológicos.

Figura 5 - Tipos de dislexia (Citoler, 1996 in Cruz, 1999)

Em relação aos indivíduos com dislexia de desenvolvimento, estes manifestam impossibilidade de desenvolverem um dos mecanismos que compõem o sistema da leitura de palavras, a *via léxica* ou a *via subléxica (fonológica)*, ou nos casos, mais graves, em ambos os mecanismos do sistema da leitura. (Citoler, 1996 in Cruz, 1999)

Podem ocorrer, assim, dois tipos de problemas, a **dislexia fonológica**, ou seja, a leitura é feita através da via léxica, havendo incapacidade de ler palavras desconhecidas ou pseudopalavras e a **dislexia superficial**, a leitura pode ser realizada através do procedimento fonológico e não por intermédio da via léxica, sendo o reconhecimento das palavras feito através do som. Erros frequentes deste tipo de dislexia superficial são os erros de omissão, adição ou substituição de letras.

Pode também ocorrer outro problema, que engloba os indivíduos com dificuldades em ambos os procedimentos devido a problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.

Neste sentido, vários estudos a diversos níveis, neurológicos, genéticos, sociológicos, educativos, sobre as dificuldades de leitura e escrita consideram que existem diferentes subtipos de dislexia.

Desta forma, houve a necessidade de distinguir a **Dislexia do tipo Auditiva (Disfonética)** da **Dislexia do tipo Visual (Diseidética)**.

As crianças com dislexia auditiva têm dificuldade na distinção e nomeação dos sons da fala.

As crianças com dislexia visual têm dificuldades nas tarefas de perceção e discriminação visual, apresentam erros de orientação, dificuldade em distinguir tamanhos e formas, confundem grupos de letras e dificuldades em transformar letras em sons.

Vitor da Fonseca em 1984 (cit. in Cruz, 1999) apresenta as seguintes características para as pessoas com dislexia visual e auditiva:

<i>Dislexia Visual</i>	<i>Dislexia Auditiva</i>
<ul style="list-style-type: none"> -dificuldade na interpretação e diferenciação de palavras; -dificuldade na memorização de palavras; -confusão na configuração de palavras; -frequentes inversões, omissões e substituições; -problemas de comunicação não verbal; -problemas de grafomotricidade e na visuomotricidade; -dificuldades na percepção social; -dificuldade em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> -problemas com os sons; -não associação dos símbolos gráficos com as suas componentes auditivas; -não relação dos fonemas com os monemas (partes e o todo da palavra); -confusão de sílabas iniciais, intermédias e finais; -problemas de percepção auditiva; -problemas de articulação; -dificuldades em seguir orientações e instruções; -dificuldades de memorização auditiva; -problemas de atenção; -dificuldades de comunicação verbal.

Figura 6 – Características das pessoas com dislexia visual e com dislexia auditiva.

Resumindo, a dislexia auditiva,

“manifesta-se quando o indivíduo lê palavras familiares rápida e globalmente, mas não pode identificar fonemas que as compõem, apresentando portanto uma grande dificuldade para ler palavras pouco frequentes (não familiares) ou pseudopalavras, já que é incapaz de estabelecer a relação grafema-fonema para construir a palavra e aceder ao seu significado.” (Citoler, 1996 cit. Cruz, 1999, p.166)

A maior parte dos erros que ocorrem são substituições semânticas (e.g., substituir/mulher/ por/ senhora/).

A dislexia visual “envolve indivíduos que soletram bem mas que apresentam dificuldades na união de fonemas e na leitura global das palavras”, (Rebello, 1993, cit Cruz,

1999, p.166). Há dificuldade em perceber globalmente as palavras, em reconhecer de forma adequada o conjunto de letras que as compõem, soletrando as palavras com lentidão e decompondo-as sempre nos seus fonemas.

Também, neste sentido, Helena Serra, refere que a dislexia visual está relacionada com problemas de percepção visual, manifestando-se ao nível da discriminação e da memória visual, o que vai originar confusões na descodificação dos grafemas e causar dificuldades à criança na leitura e na escrita.

Em relação à dislexia auditiva, a autora refere que está relacionada com problemas de percepção auditiva, manifestando-se a nível da discriminação auditiva e da memória auditiva, o que vai originar problemas na descodificação dos fonemas e associação fonema/grafema, causando dificuldades à criança na leitura e na escrita.

2.5.4. O aluno com dislexia: comportamentos e características

A criança que apresenta padrões de leitura típicos da dislexia pode revelar uma capacidade intelectual normal, ou por vezes elevada.

O aluno disléxico pode realizar uma leitura muito inicial e imprópria para o seu nível escolar, pode apresentar alterações na linguagem oral e escrita e, alguns alunos, dificuldades na matemática, (Serra e Alves, 2008).

Segundo estas autoras, os alunos disléxicos apresentam atraso:

- Na psicomotricidade – na interiorização da imagem do corpo.
- Na lateralidade – não reconhece direita-esquerda no seu corpo ou no de outra pessoa ou no exterior levando à insegurança e à confusão.
- Na orientação espaciotemporal - dificuldade em:
 - situar-se no espaço
 - compreender a orientação dos símbolos gráficos

- compreender um gráfico
- compreender uma tabela de dupla entrada
- aprender a ver as horas
- distinguir os dias da semana, meses do ano
- relacionar acontecimentos ordenados no tempo
- Problemas perceptivos auditivos e visuais – competências fonológicas como reconhecer palavras e os seus elementos, não reconhecer palavras conhecidas, leitura feita com hesitações e alterações, sem ritmo e expressão, erros na escrita, inversões, adições, omissões, ligações, separações ou substituições, desrespeito de regras.
- Competências psicolinguísticas: ao falar, podem fazer alterações na estrutura da frase ou da palavra.
- Dificuldades de atenção e memória - dificuldade em recordar e reter séries sequenciais ouvidas, e em memorizar visualmente símbolos gráficos, palavras ou letras. Pode apresentar excelente memória a longo prazo para experiências, lugares e caras.

De uma forma geral, o aluno disléxico parece inteligente ou muito inteligente. É referido como descuidado, imaturo, muitas vezes com problemas de comportamento e desinteressado. Apresenta baixa auto-estima e facilmente sente frustração, não da leitura e dos exames. É talentoso nas áreas de expressões e nas áreas práticas, contudo, distrai-se e perde facilmente o sentido do tempo. É um aluno que aprende mais observando, experimentando e com ajudas visuais.

Segundo Serra e Alves,

“o aluno disléxico é geralmente triste, deprimido, angustiado, devido ao fracasso, apesar dos esforços para superar as suas dificuldades. Esta frustração, originada por anos de esforço sem êxito, e de comparação com os demais alunos, pode dar origem a sentimentos de inferioridade e de baixa auto-estima.” (2008, p. 5)

2.6. Avaliação e Intervenção Pedagógica

A avaliação tem como objetivo principal a identificação do sujeito com dislexia. É um processo complexo devido à quantidade de fatores que é necessário controlar para assegurar rigor e precisão na sua condução.

“O aspeto mais frustrante na avaliação da dislexia reside no facto de não parecer existir uma única causa subjacente”. (Rayner & Pollatsek, 1989 in Hennigh, 2003)

O professor é muitas vezes a primeira pessoa a detetar um possível problema na leitura ou uma dificuldade na aprendizagem, a partir dos padrões de leitura como as inversões, omissões e dificuldade em usar sons, letras e palavras, (Hennigh, 2003).

Neste sentido, também para Serra e Alves (2008), o professor/educador poderá ser o primeiro a detetar que a criança possa ter uma dificuldade específica de aprendizagem, pois pode fazer uma comparação com o trabalho e o comportamento da criança relativamente aos seus colegas.

Contudo, os pais também podem detetar no filho sinais de uma dificuldade de aprendizagem específica, como por exemplo, descoordenação, falta de organização, falta de concentração e de autocontrolo, (Selikowitz, 2010).

Segundo Shaywitz é possível aos pais e professores reconhecerem sinais de dislexia. De acordo com a autora, é essencial, para um programa eficaz,

“a identificação de:

- uma fragilidade no acesso aos sons que constituem as palavras;
- pontos fortes no campo do pensamento e do raciocínio;

e, depois, o estabelecer de:

- ajuda precoce dirigida à fragilidade detectada;
- adaptações para ajudar a criança a aceder aos seus pontos fortes.” (2008, p.105)

Neste sentido é importante referir a realização de uma avaliação compreensiva.

A **Avaliação compreensiva** é um “processo através do qual se estabelece a natureza exata das dificuldades de aprendizagem de uma criança. «...» Estima-se em concreto os pontos fortes e fracos da criança e determina-se se é possível encontrar uma causa para as suas dificuldades”. (Selikowitz, 2010, p.30)

O primeiro indicador de dislexia pode ser um atraso na linguagem falada. As crianças disléxicas têm dificuldade em decodificar a estrutura sonora das palavras, e consequentemente, são menos sensíveis à rima. (Shaywitz, 2008)

“A sensibilidade à rima implica ter consciência de que as palavras por ser decompostas em segmentos sonoros mais pequenos e que diferentes palavras podem ter sons em comum. Esse é um claro indicador precoce de que a criança está pronta para ler.” (Shaywitz, 2008, p.107)

Outro indicador, de acordo com a autora reside na expressão verbal, que revela hesitações e muitas e longas pausas, ou seja, as crianças disléxicas, apresentam uma expressão verbal que não é precisa nem fluente.

A dificuldade na aquisição das ferramentas essenciais para as crianças se tornarem leitoras, como o conhecimento do alfabeto, reconhecimento das letras e capacidade de associar sons a letras são indicadores precoces de um problema de leitura.

As dificuldades ao nível da ortografia podem também ser um indicador de que a criança não está a prestar atenção a todas as letras de uma palavra. A análise dos erros de ortografia revela muitas vezes omissões de blocos de sons ou confusão na ordem dos sons. (Shaywitz, 2008)

De acordo com a autora, as crianças disléxicas têm, frequentemente, “caligrafias abomináveis”, sendo também uma importante pista para a dislexia. Do ponto de vista da autora, isso poderá dever-se à dificuldade que a criança disléxica tem em apreciar os sons que constituem as palavras.

A criança disléxica necessita de toda a atenção para a decodificação das palavras e qualquer barulho ou ruído leva a que se distrai e que dificulte a sua capacidade para manter a leitura. Deste modo, os leitores disléxicos necessitam de uma sala sossegada para realizarem as suas leituras e para a realização de exames.

“A chave para o sucesso e para evitar a maior parte da frustração é reconhecer a dislexia o mais precocemente possível, mesmo antes de se esperar que a criança comece a ler.” (Shaywitz, 2008, p. 133-134)

Neste sentido, também Teles (2009) menciona que sendo a dislexia uma perturbação causada por dificuldades a nível de processamento fonológico, manifesta-se, por vezes a nível da linguagem do oral antes do início da aprendizagem da leitura.

A autora refere alguns indicadores:

Pré-escolar:

- atraso na aquisição da linguagem;
- palavras mal pronunciadas;
- linguagem “bebé” persistente;
- dificuldade em memorizar (lengalengas, rimas, nomes das cores, noções temporais...);
- dificuldade em aprender os nomes das letras e em escrever o seu nome.

1º ano de escolaridade:

- dificuldades fonológicas
(identificação, substituição de sílabas e fonemas);
- em aprender as correspondências grafema-fonema;
- em aprender o princípio alfabético;
- em fazer a fusão fonémica e as fusões silábicas sequenciais;
- em segmentar as palavras em sílabas e fonemas;
- em automatizar a leitura
- queixas em relação à dificuldade de leitura;
- recusa ou adiamento sistemático das tarefas da leitura;
- história familiar de dificuldades leitoras e ortográficas.

2º ano de escolaridade:

- progresso muito lento na aprendizagem da leitura;
- leitura oral sincopada, trabalhosa, apoiada no contexto;
- erros de substituição, omissão e adição de fonemas;
- dificuldades em ler palavras desconhecidas, multissilábicas e funcionais;
- falta de gosto pela leitura recreativa;
- os trabalhos de casa parecem não ter fim;
- ortografia desastrosa; escrita irregular, por vezes ilegível, ...

(Teles, 2009, p. 15)

Na avaliação devem trabalhar em cooperação vários técnicos: psicólogo educacional, pediatra, terapeuta da fala no caso de crianças com dificuldades de linguagem e terapeuta ocupacional no caso de crianças descoordenadas ou com dificuldades na caligrafia, (Selikowitz, 2010).

Em relação à avaliação psicológica, esta deve-se centrar na aferição de inteligência; atitudes; memória; atenção; personalidade; estilos cognitivos, motivação. Relativamente aos testes de inteligência, este é aplicado pelo psicólogo para determinar o nível de inteligência da criança, assim como obter informação sobre alguns pontos fortes e fracos, sendo a Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC), um dos mais comuns testes de inteligência para crianças em idade escolar.

O psicólogo avalia também as capacidades específicas, como a perceção visual, a discriminação auditiva e a organização sequencial.

Devem-se realizar, como despiste, exames auditivos e oftalmológicos.

Segundo Citoler e Sanz, “é preciso registar exactamente as respostas das crianças e, por exemplo, quando se verifica um défice na rota fonológica, será preciso localizar os fonemas onde se situa a dificuldade e a sua posição na palavra”. (1997, p.137)

De acordo com as autoras pode-se avaliar especificamente alguns aspetos concretos implicados na leitura, como a avaliação dos processos perceptivo-visuais; avaliação do processo de reconhecimento de palavras e a avaliação da compreensão.

Para analisar os aspetos visuoperceptivos podem ser aplicadas algumas provas, como por exemplo, o Teste Bender, o teste Frostig, o Reversal Test. Pode-se utilizar ainda material escrito em tarefas puramente perceptivas; tarefas de associação grafia-som; soletração oral; cópia de elementos de um exemplo dado; exercícios de discriminação figura/fundo.

Relativamente à avaliação do processo de reconhecimento das palavras, as autoras distinguem duas formas de acesso léxico: a rota léxica (visual) e a rota não léxica (fonológica).

“Os défices no reconhecimento das palavras através da rota *não léxica* podem ser detectados pela leitura de pseudopalavras; «...» Na maioria das crianças, os problemas de leitura são devidas a dificuldades nesta via; podem ler palavras familiares através da rota léxica, mas terão dificuldade na leitura de palavras desconhecidas e nas pseudopalavras”. (Citoler e Sanz, 1997, p. 141)

Em relação à avaliação da compreensão, deverá ter-se em conta os aspetos sintáticos e os aspetos semânticos na leitura.

Existem vários *testes de leitura* que podem ser aplicados por psicólogos e professores e que normalmente determinam a “velocidade” e a compreensão da leitura da criança em relação às outras crianças da mesma idade, (Selikowitz, 2010).

Podem ser aplicados testes específicos para tentar determinar a natureza exata do problema da leitura como a percepção visual da criança ou a sua capacidade fonológica.

Segundo o Selikowitz “a linguagem e a leitura são funções com uma estreita relação. As dificuldades de linguagem estão muitas vezes presentes em crianças com dificuldades de leitura, embora possam ser subtis e difíceis de detectar.” (2010, p.81)

Desta forma, o autor refere que todas as crianças com défice de leitura deviam ser avaliadas por um terapeuta da fala, no que respeita às suas capacidades linguísticas.

Segundo Serra & Alves (2008), a escola deve disponibilizar apoios educativos especializados e deve ser traçado o *Perfil Desenvolvimental* do aluno e de *Desempenho Académico*.

Níveis de Desempenho:

Linguagem	- Compreensão e expressão
Psicomotricidade	- Lateralidade e orientação
Percepção	- Auditiva, rítmica, visual, táctilo-quinestésica, gustativa/olfactiva
Motricidade	- Ampla e fina
Desenvolvimento social	
Autonomia	
Criatividade	
Áreas de realização académica	
Leitura	-Fluência/ritmo, pontuação, exatidão, interpretação.
Escrita	-Traços grafomotores, erros ortográficos, nível sintático, estrutura
Matemática	-Cálculo, operações, resolução de problemas

Ana Sucena e São Luís Castro (2010), apresentaram o *Teste de Idade De Leitura – TIL* - é um teste standardizado, elaborado a partir do *teste Lobrot L3* de origem francesa, que permite verificar “se o nível de leitura de uma criança coincide com o nível de leitura adequado para a sua idade cronológica” (2010, p.90).

Trata-se de um teste que pode ser adotado numa primeira etapa de diagnóstico nas dificuldades de leitura/dislexia. Mas, uma vez que não é suficiente para diagnosticar a natureza das dificuldades de leitura da criança, deve-se recorrer a um psicólogo que proceda a uma avaliação dos processos subjacentes à leitura, ou seja, do processamento fonológico, através de tarefas como a consciência fonológica e a nomeação rápida e o processamento de palavras escritas, através da leitura de palavras e pseudopalavras.

O TIL é constituído por 36 frases, pode ser aplicado de forma colectiva, por turma, e deve ser apresentado às crianças como um jogo sem o objectivo de avaliar o rendimento académico. A criança lê em silêncio frases isoladas incompletas e de seguida selecciona (sublinhando) a palavra correcta de entre cinco. Nesta tarefa, a criança necessita de recorrer às competências de descodificação e de compreensão.

O avaliador, explica que as crianças devem ler as frases em silêncio e completá-las o mais rápido e melhor possível. Ao fim de cinco minutos são recolhidas as folhas e feita a cotação que posteriormente vão ser confrontadas com resultados de referência.

As 36 frases vão aumentando a sua extensão progressivamente. Em cada conjunto de cinco palavras a seleccionar para completar a frase existem quatro *distratores* e a palavra correcta. Estes *distratores* distribuem-se pelas seguintes categorias:

1. Sem qualquer semelhança à palavra-alvo;
2. Visualmente próximos à palavra-alvo;
3. Fonologicamente próximos à palavra-alvo;
4. Semanticamente próximos à palavra-alvo.

Exemplo: “10. Veste o casaco antes de saíres porque está (calor, frio, freio, fogo, tio).” (Sucena e Castro, 2010)

2.6.1. Estratégias de Intervenção Pedagógica

A intervenção deve iniciar-se o mais cedo possível, entre os quatro e os seis anos, para evitar o aparecimento de problemas mais graves posteriormente e garantindo o êxito de aquisições mais complexas.

A intervenção precoce é fundamental, ainda antes da iniciação à leitura e à escrita. Todos os pré-requisitos devem estar assimilados, se isto não acontecer, deve-se iniciar o despiste, para evitar danos na auto-estima da criança, uma vez que o sofrimento aumenta proporcionalmente ao tempo em que está exposta ao insucesso.

“As crianças que recebem apoio precoce podem usar a mesma via neural mais rápida que possibilita a leitura que os seus colegas de turma realizam. As crianças que são identificadas mais tarde perdem um período de prática essencial.” (Shaywitz, 2008, p. 279).

A autora afirma ainda, que a fluência da leitura é resultado da prática repetida da mesma palavra de modo a que a sua representação cerebral se desenvolva e se transforme

numa “réplica perfeita”, sendo que os maus leitores são aqueles a que não praticam a leitura tanto quanto é necessário, pois evitam ler, lêem menos atrasando-se cada vez mais em relação aos seus colegas.

De acordo com a autora a melhor intervenção é a prevenção, podendo ter início no ensino pré-escolar.

O professor deverá ter um papel de orientador e facilitador das aprendizagens procurando ter conhecimento pessoal dos alunos a partir de questionários ou entrevistas aos alunos. “Quando um professor toma consciência das competências e dos pontos fortes de cada aluno que contribuem para o ambiente de aprendizagem, então as lições de ordem instrucional podem ser concebidas especialmente para a população alvo em causa.” (Hennigh, 2003, p. 37)

Segundo Hennigh (2003), os alunos ao sentirem um ambiente que não os reprima começam a estabelecer uma confiança no professor orientador que os pode ajudar a atingir os seus objetivos. Os objetivos estabelecidos pelo aluno podem promover a motivação e ajudá-los a serem alunos responsáveis, permitindo dar ao professor informações sobre os seus progressos.

De acordo com Shaywitz (2008), um programa de intervenção eficaz deve contemplar os seguintes aspetos:

A. Instrução sistemática e direta no campo:

- *da consciência fonémica - reparar nos sons, identificar e manipular os sons da linguagem falada;*
- *do método analítico-sintético – a forma como as letras e grupos de letras representam os sons da linguagem falada:*
 - *ler palavras em voz alta (descodificar);*
 - *soletrar;*
 - *ler palavras irregulares que têm de ser reconhecidas à vista;*
 - *vocabulário e conceitos;*
 - *estratégias de compreensão da leitura.*

B. Prática na aplicação destas competências à leitura e escrita.

C. Treino da fluência.

D. Experiências enriquecedoras no campo da linguagem: ouvir, falar acerca de e contar histórias. (Shaywitz, 2008, p. 285)

De acordo com Freitas,

“Aprender um código alfabético envolve obrigatoriamente a transferência de unidades do oral para a escrita, logo, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspetos fónicos da língua, com o objetivo da promoção da consciência fonológica, entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral. O treino sobre as unidades do oral deve, assim, preceder a introdução das unidades do código alfabético.” (2007, p.7)

Hennigh (2003) refere cinco princípios de aprendizagem que o professor deve ter presente para poder ajudar uma criança com dislexia:

- I. Desenvolver métodos de ensino- aprendizagem multissensoriais (os alunos com dislexia aprendem melhor através do uso simultâneo e integrado dos diferentes sentidos– os olhos, os ouvidos, etc.
- II. Promover uma visão positiva da leitura.
- III. Tentar minimizar o efeito “rotulador” do diagnóstico da dislexia, o qual pode danificar a autoestima da criança.
- IV. Os professores e alunos devem permitir que os seus padrões de leitura corretos sirvam de modelo à criança com dislexia.
- V. Reforçar competências de leitura como o som, a letra e o reconhecimento de palavras. *Estas crianças apresentam atrasos e problemas na aprendizagem da forma como os símbolos impressos correspondem à fala e aos seus sons e têm dificuldade em estabelecer a correspondência grafema-fonema.* (Orton, 1937, in Hennigh, 2003, p.35)

Desenvolvimento da Consciência Fonológica

Para promover o **desenvolvimento da consciência fonológica** são importantes três tipos de unidade:

as sílabas, os constituintes silábicos e os sons da fala.

Desde o início é importante “o treino suportado por pistas quinestésicas, auditivas, visuais e tácteis, por estimularem os canais sensoriais da criança, presentes desde muito cedo no seu desenvolvimento, e por melhor promoverem a consciência dos aspectos fonológicos que pretendemos desenvolver.” (Freitas, 2007, p. 29)

De acordo com Hennigh (2003), a consciência fonológica

“compreende a a capacidade de fazer a correspondência grafema-fonema com o objetivo de ler e de soletrar palavras. «...» Os alunos disléxicos têm de ser capazes de centrar a sua atenção nos diferentes sons de uma determinada palavra, de forma que, eventualmente, possam ler com fluência”. (2003, p. 44).

Segundos Freitas (2007), **promover o desenvolvimento da sensibilidade à rima** constitui um bom precursor de formas mais elaboradas de consciência fonológica, levando as crianças a prestar atenção à forma das palavras.

Exemplo: Depois de ouvirem e cantarem uma canção, as crianças inventam uma coreografia para o refrão e repetem-no até o memorizarem. As crianças identificam as palavras que rimam e explicitam qual o bocadinho igual em elas.

As crianças sugerem frases para adicionar ao refrão, indicando palavras que rimam.

Neste sentido Hennigh, também refere que, os professores que têm alunos disléxicos na sala de aula devem reforçar o reconhecimento das sílabas por parte da criança, sendo o recurso às rimas uma das estratégias que podem ser utilizadas,

“Os livros de rimas usam padrões de repetição que fazem com que a leitura seja agradável e mais acessível. As rimas constituem a forma mais natural de aprender a agrupar palavras pelos respetivos sons. Através da prática com rimas, os alunos com dislexia podem desenvolver a consciência da relação entre categorias de sons e o código alfabético.” (2003, p.45)

Também Selikowitz (2010), refere que a maior parte das crianças com dificuldades de aprendizagem específicas da leitura tem muitas dificuldades nas capacidades fonológicas.

“Para a maioria das crianças com uma dificuldade de aprendizagem específica da leitura funciona melhor um esquema linguístico (fonético) cuidadosamente estruturado. Dois exemplos destes esquemas são o esquema Alfa-a-Ómega e o método de Orton-Gillingham-Stillman. Estes esquemas ensinam a ler e a soletrar ao mesmo tempo. Evitam inicialmente palavras inteiras; ensinam primeiro os sons e progridem até partes de palavras.” (Selikowitz, 2010, p.84-85)

Russian D.B. Elkonis (Hennigh, 2003) propõe uma atividade que ajuda o aluno a pensar sobre a ordem dos sons em palavras simples usando um **estímulo multissensorial:**

- Leitura de uma história.

- Entrega-se à criança uma imagem de um objecto familiar e simples (um gato, um barco) que tenha surgido na história.

- Pronuncia-se a palavra lentamente, a criança deve observar os lábios do professor e a seguir pronunciar a palavra também, lentamente.

- Apresenta-se um cartão com divisões cujo número de quadrados seja igual ao número de sons da palavra.

Por exemplo, a palavra gato tem quatro sons, **g-a-t-o**, deve ser feito com um cartão que tenha quatro quadrados. Articula-se a palavra lentamente e coloca-se uma ficha em cada um dos quadrados do cartão, som a som.

- Pede-se à criança que repita a palavra lentamente e que coloque uma ficha em cada quadrado, à medida que cada som é pronunciado.

- Pede-se ao aluno que leia a frase da história em que se encontra a palavra.

- Seleciona-se outra palavra da mesma história e repete-se novamente o mesmo procedimento.

Os **métodos Fonomímicos-Multissensoriais** utilizam simultaneamente os diversos sentidos. As crianças ouvem e reproduzem os fonemas, memorizam as lengalengas e os gestos que lhes estão associados ativando assim em simultâneo as diferentes vias de acesso ao cérebro. Os diversos neurónios estabelecem interligações entre si facilitando a aprendizagem e a memorização.

Deste modo, o método fonomímico propõe um gesto para o estudo de cada letra ou som que serve de apoio e suplementa a memória motora. Os exercícios gestuais têm uma correlação com os sentidos e com a sua educação. Este método dirige-se especialmente para crianças com lacunas no domínio das perceções espaciais, temporais e psico-motoras.

Ler exige uma série de atos de memória, e cada memorização é facilitada pelo momento em que se diz o som, se escreve no quadro a figura correspondente e se usa um gesto simbólico.

Além do método deve-se considerar a *precisão, compreensão e velocidade*. As dificuldades ao nível da precisão podem estar relacionadas com problemas relacionados com a memória imediata. É importante que os textos sejam curtos e se vá aumentando aos poucos a complexidade.

Relativamente à falta de compreensão, esta pode surgir de uma leitura mecânica, é necessário trabalhar a análise visual da palavra, identificação da palavra, análise visual de uma frase simples e distinguir os diferentes vocábulos que a compõem.

Quando a criança disléxica adquire já algumas competências na leitura, mas ainda lê de forma lenta e hesitante, torna-se necessário um treino contínuo para o desenvolvimento da fluência, (Shaywitz, 2008).

De acordo com a autora, é possível treinar-se com sucesso a fluência através de repetidas leituras em voz alta de passagens inteiras ou de palavras isoladas. (2008, p.293).

“Levar a criança a praticar a leitura de poesia é um excelente método para desenvolver a fluência. Os poemas normalmente são curtos, têm rima e são ideais para serem lidos com rapidez e com expressividade.” (Shaywitz, 2008, p. 295)

“Durante o processo de desenvolvimento de competências de leitura, estes alunos devem ser ensinados num contexto em que a literatura lida na aula envolve textos significativos. Assim, a ênfase não deve ser posta simplesmente no ensino de base fonémica ou na abordagem global, mas sim no ensino de competências de análise das palavras num contexto significativo”. (Hennigh, 2003, p. 42)

De acordo com Hennigh (2003), *A Leitura Partilhada* permite à criança disléxica compreender o significado de uma história pois o professor proporciona-lhe um elevado nível de apoio e ensina à criança que o que é capaz de fazer com ajuda também será capaz de fazer sozinha.

A Leitura Silenciosa orientada é outro método prático que pode ser utilizado na sala de aula, pois promove a leitura de forma independente e a capacidade de avaliar o conteúdo do texto e pode aplicar-se a partir do final do 2º ano de escolaridade.

O Recurso a Pares e Tutorias: entreaduda - o professor seleciona um aluno com bom desempenho e promove a tutoria: de comum acordo o aluno mais capacitado fica responsável pelo seu colega por um determinado período de tempo.

Segundo Vygostsky (1962, in Hennigh, 2003), o aluno mais competente pode ajudar o que está a aprender até que este se torne também competente.

Segundo Serra, a intervenção correta junto de crianças com **dislexia do tipo visual** deverá basear-se em exercícios e atividades que visem o desenvolvimento da perceção, discriminação e memórias visuais:

- *Transpor pontos, traços, símbolos e letras ... para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, em quadros apropriados.*
- *Discriminar, num conjunto, figuras, desenhos, símbolos ... iguais ao modelo.*
- *Memorizar objetos ou figuras previamente visualizados.*
- *Utilizar sequências visuais*
- *Ordenar imagens em sequência temporal*
- *Ordenar palavras para formar frases*
- *Ordenar ações em sequência lógica*
- *Visualizar rapidamente uma palavra e reconstruí-la com letras móveis*
- *Preencher lacunas*
- *Escrita de palavras ou frases previamente visualizadas*
- *Encontrar figuras num emaranhado de linhas ou desenhos (figura-fundo)*
- *Encontrar diferenças em duas imagens semelhantes*
- *Descobrir absurdos visuais em imagens*
- *Descobrir intrusos em palavras, frases ou sequências de palavras*
- *Organizar famílias de palavras*

A intervenção adequada na criança com **dislexia do tipo auditiva** deverá basear-se em atividades que desenvolvam a perceção, discriminação e memória auditivas, mas sempre com referências visuais:

- *Batimento de sílabas de palavras*
- *Reprodução de batimentos em sequência*
- *Reprodução de sequências de 5/6 palavras: cores, flores, animais, números, cidades...*
- *Memorizar sons previamente escutados*
- *Descoberta de semelhanças / diferenças entre sons*
- *Discriminar fonemas: v/f; d/t; p/t; ch/j; b/d; c/g; m/n; b/v ...*
- *Preencher lacunas em palavras, frases e poemas (tendo em conta a rima)*
- *Memorização de rimas e lengalengas*
- *Análise e síntese de palavras, sílaba a sílaba e letra a letra*
- *Identificar palavras com inícios / finais omissos*
- *Descobrir absurdos auditivos em frases ou sequência de palavras*

- *Organizar famílias de palavras*

Uma criança disléxica pode apresentar problemas motores (lateralidade) ou psicomotores (esquema corporal, orientação espaço-temporal).

Assim, pretende-se que a criança tome consciência do esquema corporal, do espaço, da definição da lateralidade, da dissociação de movimentos, implicando o exercício da memória e da atenção.

Atividades psicomotoras:

- a) Esquema corporal
 - Identificar o seu corpo e distinguir-se de outro.
 - Noções espaciais do seu corpo e de outro corpo.
 - Localização de objectos relativamente ao corpo.
- b) Lateralidade
 - Definição da lateralidade.
 - Fortalecimento lateral.
- c) Orientação espaço-temporal
 - Conhecer noções espaciais e relacioná-las com a grafia.
 - Compreender noções espaço-temporais.

De acordo com Hennigh (2003), “na leitura, a metacognição consiste no conhecimento de que cada pessoa é responsável pela sua aprendizagem” (p. 49). Segundo a autora a metacognição leva a que o aluno tenha consciência do seu processo de leitura.

“Os professores de alunos com dislexia podem promover a metacognição através do recurso a estímulos multissensoriais e à adaptação de estratégias bem-sucedidas. Uma forma de o fazer é através da mobilização de conhecimentos anteriores.” (Hennigh, 2003, p. 49) Os professores devem mobilizar os conhecimentos prévios dos seus alunos de forma a ajudá-los no processo de construção de significado, (Hennigh, 2003).

O aluno disléxico deve ter apoio e incentivo nas suas tarefas escolares, deve ter uma colocação privilegiada na sala de aula, adaptação das condições de avaliação, ou seja, testes com menos questões, mais tempo para as realizar, perguntas diretas, com apoio, realização de textos curtos, não sendo penalizados pelos erros que cometem. (Serra & Alves, 2008).

2.7. A família face à problemática da dislexia

A criança com dislexia precisa de receber um forte apoio da família.

“Alguns pais entram num processo de negação e não admitem, nem sequer discutem, a possibilidade de o seu educando apresentar uma dificuldade de aprendizagem”. (Hennigh, 2003, p.21)

De acordo com a autora, um ambiente familiar positivo, incentivador e compreensivo facilitará o percurso de crescimento da criança. Os pais, devem reconhecer e elogiar as capacidades e talentos da criança. (Hennigh, 2003)

“Os pais que proporcionam uma atmosfera positiva, com elogios e incentivos, facilitarão o caminho do crescimento da criança. É crucial que esta receba apoio, incentivos e compreensão por parte dos pais e que estes percebam que resolver as dificuldades do seu educando é um processo moroso.” (Huston, 1002, in Hennigh, 2003, p. 25)

A família pode desempenhar um importante papel no fortalecimento da autoestima da criança disléxica. Os pais devem tentar dar importância aos atributos positivos da criança e valorizá-los e devem elogiar a criança pelos seus esforços. (Selikowitz, 2010)

Hennigh (2003), refere ainda que uma das coisas mais importantes que os pais podem fazer em benefício das crianças com dislexia é ler-lhes em voz alta, uma vez que transmitem uma experiência de leitura positiva e promovem hábitos de leitura positivos.

Neste sentido também Shaywitz (2008), refere que os pais de crianças disléxicas podem ajudá-las a melhorar a fluência na leitura. A autora propõe a leitura repetida em voz alta com os pais para promover o treino da fluência. Ao fazê-lo, leva a criança a “ construir com precisão os modelos das palavras e o sistema de leitura que se baseia na forma da palavra, necessários para uma leitura rápida e precisa.” (2008, p. 298)

Segundo Clark (1988), “quando se trabalha com crianças com dislexia, muitas vezes a ênfase é posta as competências e não no significado. Estas crianças recebem muito pouco treino no domínio da compreensão do texto lido, sendo que a tónica é posta quase exclusivamente na descodificação.” (in Hennigh, 2003, p.29) Desta forma, os pais podem realizar atividades de leitura que envolvam níveis de raciocínio mais elevados.

A autora refere, ainda, atividades como a leitura de histórias, onde se estabeleça uma interação significativa, devendo ser colocadas perguntas ao longo da leitura; incentivar

a criança a escrever um diário; possibilitar à criança possuir um conjunto de letras do alfabeto que a pode ajudar a soletrar, a escrever, a desenvolver a consciência da palavra impressa e a reconhecer as letras; realização de uma caixa de vocabulário, onde a palavra é escrita num dos lados de um cartão e a sua definição no verso, os pais ajudam a criança a soletrar corretamente e a indicar o seu significado, a repetição das palavras ajudará a criança a aprendê-las mais rapidamente; integrar a leitura em situações do dia-a-dia.

Hennigh (2003) refere que a comunicação entre o professor e os pais de um aluno com dislexia é fundamental para o processo de aprendizagem e o sucesso da criança.

3. A Escola e as Necessidades Educativas Especiais

3.1. Alunos com DAE – Enquadramento Legal

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi introduzido pela primeira vez no relatório Warnock (1978), que surge no Reino Unido, no final dos anos setenta. Não existe uma fronteira entre crianças “normais” e crianças “deficientes”, há apenas crianças que devem ser atendidas pela escola regular, quaisquer que sejam as suas dificuldades.

Deste modo, “(...) descrever alguém como sendo deficiente não significa nada no que respeita ao tipo de ajuda educativa e conseqüentemente aos meios a pôr em acção. Desejamos uma abordagem mais precisa e adoptamos então o conceito “necessidade educativa especial” tomado, não no sentido de uma incapacidade específica que se pode atribuir à criança mas ligada a tudo o que lhe diz respeito; às suas incapacidades, a todos os factores que determinam a sua progressão no plano educativo”. (Warnock Report, 1978, p. 37)

Esta perspetiva traduz a passagem do paradigma médico-pedagógico para o modelo educativo em que a criança deve ser considerada na sua individualidade.

A especial atenção ao programa escolar passa a considerar que os alunos, ao longo da sua escolaridade, vão manifestando dificuldades que revelam a necessidade de disporem de meios apropriados para desenvolverem as aprendizagens.

Foram considerados, neste relatório, três tipos de necessidades específicas de apoio à educação para que os alunos possam vencer dificuldades – a necessidade de meios complementares que facilitem o acesso aos conteúdos e às atividades dos programas; a adaptação dos programas através da subdivisão dos seus conteúdos; a alteração da organização e clima afetivo da atividade escolar, na sala de aula, para os alunos com dificuldades de adaptação.

É defendida a ideia de que as necessidades educativas especiais não são inevitavelmente necessidades permanentes.

Brennan (1988), diz que,

"há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de

aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno". (cit. in Correia, 1997, p. 48)

Correia distingue **NEE permanentes de NEE temporárias**.

Nas NEE permanentes inclui as alterações no desenvolvimento provocadas por problemas orgânicos, funcionais e défices socioculturais e económicos graves. Abrangem crianças e jovens com problemas do foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional ou outros ligados à saúde. Deste modo, destacam-se categorias específicas como, deficiência mental, dificuldades de aprendizagem, perturbações emocionais, problemas motores, problemas de comunicação, deficiência visual, deficiência auditiva, multideficiência, autismo, outros problemas de saúde.

As NEE temporárias podem manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita e cálculo ou problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, percetivo, linguístico ou socioemocional.

A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada na Tailândia (1990), deu início ao processo de rutura formal com os sistemas de Educação Compensatória, que é reforçada pelos participantes na Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (1994), onde é assinada uma Declaração de princípios que aponta para uma "acção educativa integral e a nível universal, tendo em vista a educação para todos numa escola inclusiva.

Neste sentido,

"a expressão Necessidades Educativas Especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com dificuldades escolares ou com deficiências. (...) Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças. Isto deu origem ao conceito de escola inclusiva" (Unesco, 1994, p.17).

O princípio fundamental das escolas inclusivas, refere a declaração de Salamanca,

"consiste em que todos os alunos devem aprender juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos

adequados, de uma boa organização escolar, e estratégias pedagógicas, de utilização e recursos e de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, e utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (Unesco, 1994, p. 21).

Segundo a Declaração de Salamanca, poderão ser fornecidas diferentes formas de apoio pedagógico suplementar sempre que possível, no contexto do currículo regular da sala de aula e da turma, aos alunos cujas dificuldades exigem uma maior especialização de estratégias e de recursos técnicos ou humanos e, só excecionalmente, recorrer a currículos diferenciados.

A escola é a instituição que deve acolher todas as crianças, sem exceção e adequar as respostas educativas às suas necessidades individuais. Mel Ainscow (1997), especialista em ensino especial, promove a defesa de uma *escola inclusiva* em que se potencializem as suas capacidades, de forma a ajudar todas as crianças a aprenderem, sejam elas crianças com deficiências físicas ou mentais, dificuldades de aprendizagem ou pertencentes a minorias étnicas. Desta forma, a escola deve ser pensada dando ênfase à criação de ambientes mais adequados à aprendizagem. Cabe aos professores desenvolverem a sua capacidade de confiança e tornarem-se pensadores reflexivos adotando novas práticas.

Em Portugal surge um conjunto significativo de dispositivos legislativos subsequentes à Lei de Bases do Sistema Educativo, como o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, que determina as práticas da educação inclusiva, estabelecendo as medidas a adotar no âmbito da Educação Especial, relativamente aos alunos com NEE; o Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho, que define o enquadramento normativo dos apoios educativos. Aí se determinam as funções dos docentes de apoio educativo e outros técnicos de apoio às escolas; O Decreto – Lei nº 3/2008 que define os apoios especializados a prestar a crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais Permanentes.

O Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro,

“vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da sua vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” (dgidc, 2008, p.11)

Faz referência à necessidade das escolas incluírem, nos seus Projetos Educativos, as adequações, relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, como refere o artº 4º:

“1 - As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.”

Atribui ao departamento de educação especial das escolas e aos serviços de psicologia a responsabilidade da elaborar um relatório técnico pedagógico relativo às situações referenciadas. Os resultados decorrentes da avaliação constantes no relatório técnico pedagógico devem ser obtidos por referência à *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (CIF)* e que vão servir de base à elaboração do Programa Educativo Individual (PEI). O PEI é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação, para cada aluno.

O art.º 16º do decreto- lei 3/2008 refere que:

“1- A adequação do processo de ensino aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2- Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;*
- b) Adequações curriculares individuais;*
- c) Adequações no processo de matrícula;*
- d) Adequações no processo de avaliação;*
- e) Currículo específico individual;*
- f) Tecnologias de apoio.”*

Muitos alunos com DAE não são considerados alunos com necessidades educativas de carácter permanente, não beneficiando de adequações relativas ao processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, os serviços responsáveis pelo processo de avaliação devem certificar-se, relativamente a cada aluno, se existe de facto uma situação de verdadeira dislexia ou se as dificuldades do aluno decorrem de outros fatores, nomeadamente de natureza sociocultural.

3.2. A Autonomia das Escolas

Segundo Roldão (1999), a gestão autónoma das escolas visa proporcionar uma maior adequação à população escolar e também uma maior eficácia. É objetivo desta, conseguir que os alunos adquiram as aprendizagens curriculares com eficácia, permitindo-lhes assim, garantir a sua sobrevivência social e pessoal.

Neste sentido, também Freitas (2000), aponta alguns pontos justificativos para a construção de uma flexibilização curricular: primeiro, o currículo foi considerado um conjunto de disciplinas, para as quais existia um programa e os professores seguiam passo a passo um manual. A seguir a escola passou a ser inclusiva, devendo aceitar e tratar da mesma forma todos os alunos, inclusive os portadores de deficiências; a ideia de que a escola deve promover a aquisição de competências, de forma a que todos obtenham o domínio da comunicação e assim, o “salto” para o sucesso; uma maior autonomia oferecida aos professores, um professor autónomo é o construtor do currículo; e a grande circulação frequente entre países, que torna visível, nas escolas, a receção de alunos de outras nacionalidades.

Para Roldão (1999) a flexibilização do currículo remete para a organização das aprendizagens de forma aberta, opondo-se à uniformização segundo um modelo comum e único. O termo diferenciar significa definir caminhos e opções curriculares diferentes para situações diversas.

Deste modo, para gerir o currículo é necessário diferenciar as opções de cada escola para dar resposta à sua população; diferenciar os projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem e diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos de forma a garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um.

Relacionada com a diferenciação encontra-se a adequação curricular, que significa adequar o discurso verbal e as metodologias utilizadas às características dos alunos. O objetivo da adequação curricular é conhecer os mecanismos cognitivos, culturais e afetivos dos alunos e optar por estratégias que vão de encontro a uma aprendizagem significativa, e com sentido para quem a adquirir.

Deste modo, o que se procura na gestão autónoma das escolas, é simplesmente uma via de maior eficácia e adequação à população.

No entanto, e segundo Pacheco (1996), a autonomia curricular da escola pressupõe a elaboração de um *Projeto de Escola*, compreendido nas competências e atribuições que tornam possível a sua autonomia e dentro da flexibilização. O Projeto Educativo é a “definição das opções de formação por parte da escola – observáveis nas intenções e nas práticas de dinamização do plano global de formação – entendida como uma comunidade integrada num território educativo”, (Pacheco, 1996, p.90).

De acordo com esta perspetiva, também Roldão (1999), realça que o currículo torna-se projeto curricular, quando a escola delimita um conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, realçando as estratégias de as colocar em prática e tendo por objetivo melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos.

Neste sentido, o Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril veio estabelecer o regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, com objetivo de “reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, através da instituição de um órgão designado “Conselho Geral”; reforçar as lideranças das escolas, criando o cargo de Diretor; e reforçar a autonomia das escolas. Confere, assim, uma “maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o diretor”, atribuindo-lhe também uma maior responsabilidade.

De acordo com o artº 4º do Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril, a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas organizam-se no sentido de:

- “a) Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular;
- b) Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;”

Neste sentido, Correia (2008) refere que “A liderança de uma escola é, (...) um dos factores principais para a implementação de uma filosofia inclusiva. O órgão directivo, seja ele o conselho executivo ou o director executivo, desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objetivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos, (p.47).

Todas estas mudanças em desenvolvimento requerem um professor que se relaciona de outro modo com o currículo, ou seja, terá de, cada vez mais, decidir e agir

conforme as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo. Deste modo, o professor passa de “executor” para “decisor e gestor de currículo” ensinando, isto é, fazendo aprender.

4. Formação de Professores - para uma Intervenção de Qualidade

4.1. Mudança e Inovação nas Escolas

A escola apresentou-se, na 1ª metade do século XX como a instituição de valores imutáveis que se deveriam preservar e difundir. Na 2ª metade do século dão-se mudanças radicais com a massificação do ensino. As escolas deixam de ser frequentadas apenas por alunos provenientes de uma pequena parte da sociedade, para passarem a receber alunos oriundos de toda a sociedade, de diferentes etnias, culturas, classes sociais, situações económicas e domínios linguísticos.

Ao mesmo tempo, pela necessidade de uma maior formação académica, dá-se o alargamento da escolaridade obrigatória estendendo-se hoje até ao 12º ano de escolaridade. Estes factos trouxeram novos problemas e desafios à escola que passou a lidar com um público heterogéneo, com condições e expectativas diferenciadas, o que vem colocar em causa uma escola tradicional habituada a ensinar todos como se fossem um só.

Surgem, então, no discurso dominante da problemática educativa, conceitos como mudança e inovação, necessidade de reformar os sistemas de ensino.

Segundo Pacheco (1995), toda a reforma educativa implica uma estratégia para modificar alguns aspetos do sistema educativo de acordo com as necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados, e o conceito de inovação implica um conjunto de mecanismos e processos, dos quais se tenta introduzir mudanças nas práticas educativas.

A inovação curricular relaciona-se com mudanças que, uma vez introduzidas no ensino, procuram contribuir para uma melhoria das práticas pedagógicas e consequentemente para o sucesso educativo dos alunos.

A inovação passa essencialmente pela qualidade, isto é, passa por alguns indicadores como o currículo, os professores, a escola, os recursos e a avaliação. No entanto, a qualidade da escola depende da capacidade de esta rever com sentido crítico e de uma forma reflexiva os próprios processos e as próprias práticas. Esta situação leva a uma escola reflexiva, contendo o seu programa de investigação, desenvolvimento e formação e precisando de ser ajudada e financiada pelas entidades exteriores.

Deste modo, “a inovação está, assim, ligada à qualidade da escola e terá como objetivo fundamental a melhoria qualitativa de processos e não a preocupação exagerada

com os resultados, porquanto se considerem fundamentais no quadro global da qualidade de um sistema educativo”, (Pacheco, 1996, p.153).

Qualquer inovação curricular só se efetivará se levar a mudanças no trabalho dos professores, ou seja, as mudanças curriculares significativas supõem quase sempre mudanças em relação a métodos e formas de trabalhar.

Assim, qualquer mudança depende da consideração do professor como agente de inovação curricular. No entanto, segundo Correia (1991, p.16), “tudo indica aparentemente que os actores sociais directamente implicados no processo educativo se entendem em torno de um discurso, sem dúvida sedutor, mas que não faz referência a qualquer significação implícita”.

A escola foi confrontada com um novo conceito de educação “aprender a aprender”, que já não é um processo acabado, mas um processo nunca concluído, ela é um local de formação que deve contar com “a não escola ou a escola paralela e que se apresenta com um dos espaços sociais implicados num processo de formação permanente que não é controlado pela escola e de que ela conhece completamente a configuração”, (Correia, 1991, p. 22).

Este confronto da escola com o desenvolvimento de situações de formação no exterior, entra em contradição com o imobilismo do saber escolar e valoriza o problema da mudança da escola, “que tende a globalizar-se, mas que, paradoxalmente nem sempre produz mudanças nas práticas pedagógicas e nas relações sociais estabelecidas entre os agentes implicados na acção educativa”, (Correia, 1991, p.22).

Uma verdadeira adaptação à mudança num mundo em progressiva transformação, exige à escola estar na mudança, ser capaz de se mudar a si própria, produzindo as condições da sua própria mudança e da sua instabilidade. O autor acrescenta que se trata “(...) de uma mudança que visa gerir a transformação da escola de forma que esta, ao adaptar-se a um contexto social em transformação, seja capaz de manter a estrutura daquelas relações, isto é, seja capaz de agir eficazmente enquanto instrumento de controlo e de reprodução social”, (Correia, 1991, p. 24).

Para Pacheco (1996), a inovação, considerada processo de mudança, depende da aceitação por parte dos intervenientes, de uma atitude investigativa e de uma orientação pela participação e capacidade de transformação e com o reconhecimento do contexto escolar, como o lugar mais adequado para propor e desenvolver melhorias educativas. Segundo o autor, se a mudança for imposta ou sugerida pela administração central, o

professor desempenha o papel de fidelidade normativa que exige a tomada de decisões escolares com base numa referência preexistente.

Se a mudança surge do contexto escolar, o professor desempenha o papel de agente de adaptação e recontextualização do currículo em função da programação realizada no âmbito coletivo da equipa de professores.

As reformas do sistema de ensino admitem-se como inovações que podem facilitar a emergência de práticas inovadoras nos microssistemas. A este respeito salienta-se a introdução da profissionalização em exercício que como reforma global do regime de formação de professores facilitou a produção de inovações nas escolas que normalmente estava “em contradição (explícita ou latente) com as práticas, as estruturas e as relações de poder que a profissionalização em exercício pretendia instituir, embora, por vezes, elas afirmassem prosseguir os mesmos objectivos”, (Correia, 1991, p.34).

Segundo Morgado, os professores revelam uma acentuada resistência às inovações propostas, realçando o fator de prática individualista. Este individualismo negativo, reflete-se no “desenvolvimento profissional, na melhoria das práticas curriculares e é um obstáculo à partilha de novas ideias e/ou procura de soluções, (2001, p.56).

Esta e outras decisões tomadas pelo centro de um sistema educativo exigem sempre a execução por parte de outros atores que as interpretam e concebem, tomando as decisões adaptadas aos contextos de intervenção, exigindo uma rutura com a representação que o centro faz do terreno institucional de aplicação da reforma de outro modo, a reforma concebida no centro para ser aplicada uniformemente confronta-se com um terreno instável, heterogéneo e conflitual.

Como refere Correia (1991, p.35), o terreno de aplicação das reformas é “concebido como um terreno mais ou menos resistente à mudança que ele quer introduzir, um terreno que ele pode modelar com maior ou menor dificuldade. As estratégias de introdução da reforma que ele concebe são sempre estratégias para vencer as resistências “naturais” à mudança de um terreno que nunca é capaz de se autodeterminar, de produzir ele próprio as mudanças”.

A este respeito Ana Benavente (1990) refere que os processos de mudança desenvolvem-se sempre num contexto, sendo este um meio facilitador ou dificultador dos mesmos processos, dependendo do movimento dialético estabelecido entre as pessoas e os sistemas institucionais e sociais em que agem e interagem. Contudo, refere ainda, que os

processos de mudança pessoais são processos lentos, aos quais se oferece resistência pela necessidade de defesa e proteção face ao desconhecido e a novos desafios, o que implica avanços e paragens, progressões e regressões.

Salienta-se assim, a resistência à mudança, que se caracteriza “como uma questão essencialmente cultural, isto é, como uma construção dos membros da escola que supõe tempo e vontade, mas que exige que o contexto político e a administração estatal da educação não a impeçam ou obstaculizem e, pelo contrário, de algum modo a estimulem”, (Sarmiento, cit. por Ferreira, 1994, p.83), sendo fundamental aos processos de mudança.

4.2. Formação Contínua de Professores

Fruto da lógica comunitarista do Estado Novo, a rede escolar do ensino primário caracteriza-se por uma grande dispersão. Um grande número de escolas são de pequena dimensão, com apenas uma ou duas salas e um ou dois professores, pelo que as suas especificidades muito próprias condicionam as identidades dos seus professores.

Por outro lado, os professores ensinam crianças muito novas, trabalham em escolas dispersas e isoladas, por vezes, exercem a profissão em regime de monodocência e têm uma estrutura hierárquica pesada e longa.

Trata-se de um nível de ensino de natureza globalizante e universalizante em que “o currículo é crescentemente gnoseocêntrico mas com preocupações observáveis de natureza educocêntrica”, (Pires, cit. por Ferreira, 1994, p.33), adaptando-se às características de aprendizagem das crianças.

Atualmente, os professores confrontam-se com novas condições de exercício da profissão, devido ao fenómeno de massificação do ensino, que conduziu a uma grande heterogeneidade de públicos e de contextos organizacionais.

Todos os factos evidenciam, numa perspetiva histórica, que a profissão docente é uma profissão em construção que carece de uma reflexão sócio-histórica em torno desta atividade, de modo a facilitar a compreensão da situação atual e prever tendências a cerca dos seus desenvolvimentos futuros.

Assim, remetendo para os estudos sociológicos realizados a partir dos anos 50/60, os professores foram encarados como “agentes de reprodução social e da violência simbólica; vítimas e peões do sistema; possuidores de estratégias de sobrevivência; detentores de competências técnicas, etc.”, (Ferreira, 1994, p.73).

No final dos anos 80 e anos 90 passou-se a acentuar a dimensão reflexiva e crítica da profissão, no discurso sobre os professores, emergindo novas concepções dos professores: “prático reflexivo; ator prático racional; investigador que ensina; intelectual crítico. A profissão afirma-se, nesta década, portanto, pela capacidade de reflexão.” (Ferreira, 1994, p.73)

A capacidade dos professores se assumirem como autónomos, reflexivos e críticos pode contribuir para o desenvolvimento de uma formação contínua como um projeto de ação e de transformação. Nóvoa (cit. por Ferreira, 1994, p.74), diz que a “formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”.

Ainda Nóvoa, refere que os processos de inovação e mudança centrados na inovação-professor e inovação-escola são perspectivas que se completam nos processos de formação, organizados entre a pessoa-professor e a organização-escola segundo três eixos fundamentais: “o desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor e a sua experiência; o desenvolvimento profissional: produzir a profissão docente e os seus saberes; o desenvolvimento organizacional: produzir a escola e os seus projectos”. (Ferreira, 1994, p.75)

Deste modo, as grandes preocupações de mudança educativa e melhoria da educação escolar estão ligadas à inovação, à formação e à investigação.

Segundo Fontes⁵, o conceito de formação contínua valoriza uma abordagem da formação de professores tendo em conta o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança, ultrapassando assim, o individualismo de aperfeiçoamento pessoal.

A formação teve a sua institucionalização nos anos 80, num contexto marcado por profundas mudanças. A Lei de Bases do Sistema Educativo, LBSE, (Lei 46/86) foi o primeiro documento onde a formação contínua foi consagrada, com o devido relevo. O art.º 35º

⁵ <http://educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm>

salienta alguns pontos, como o reconhecimento do direito à formação contínua para todos os professores, independentemente do nível de ensino, e a diversificação desta formação, possibilitando a “mobilidade e a progressão na carreira”.

No entanto, apesar destas intenções salientadas no plano legislativo, a formação contínua de professores no final da década, continuava a ser muito pontual.

É neste contexto que se estabeleceu uma carreira única dos professores, organizada em 10 escalões. Este sistema de progressão na carreira, segundo Morgado (2001) impôs nos professores a frequência das ações de formação a um ritmo acelerado para a obtenção de créditos, em detrimento das suas verdadeiras necessidades de formação. Em relação a este aspeto Fontes salienta que “a obtenção dos créditos para a progressão na carreira, conferidos pelas várias acções de formação, contaminou desde o princípio os objectivos da formação contínua”.

Desde logo, ficou visível que o importante não eram as ações, mas sim os créditos que as mesmas atribuíam. Esta ideia presente no estatuto da carreira docente, que entendia a formação contínua como um dever do docente, consagrou de imediato que o importante não era o desempenho e empenho do docente, mas a confirmação burocrática dos deveres cumpridos, isto é, a apresentação de certificados de ações frequentadas.

O sistema português de formação contínua foi formalmente criado pelo Decreto-Lei nº249/92, de 9 de Novembro. Foi estabelecido o quadro legal da formação inicialmente centrada nos contextos de trabalho e a criação de Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), que integravam as escolas neles associadas (Roldão, 2009)⁶. Como refere a autora, “(...) a quantidade de ações de formação realizadas foi enorme em vários formatos, mas os CFAE adotaram uma lógica predominantemente burocrático-normativa cuja eficácia no plano da melhoria das práticas e do desenvolvimento profissional e organizacional foi reduzida,(...)”. (Roldão, 2009)

Mais do que compreender a formação como elemento nuclear da profissão, produtor de conhecimento e desenvolvimento profissional, ela assentava num modelo jurídico de formação em que dos créditos dependia a progressão dos docentes na carreira.

A formação inicial constitui a preparação científico-didática, anterior a um desempenho profissional, com tendência para ser igual ao longo da vida, apesar de se defender o contrário. A formação contínua, praticamente desligada da ação docente concreta nas suas vertentes curricular e didática, é orientada para outros aspetos tais como,

⁶ Retirado de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

a adaptação a novos normativos, organizacionais, relacionais e interação com outras situações e contextos. (Roldão, 2009)

As competências adquiridas na formação inicial são insuficientes e, neste sentido, o relatório da UNESCO (2001) afirma que “para melhorar a qualidade da educação é preciso antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas”. (Delors, et al, 2001, p.131)

Ao se refletir de forma positiva no desenvolvimento profissional do docente, na participação ativa na vida da escola e nas aprendizagens dos alunos, a formação fará sentido. Nesta perspetiva, também Ferreira (1994), defende que o sistema de formação de professores implica acordos entre formadores e formandos, realizando-se a partir da troca de experiências. Assim, o professor é considerado um investigador que inova através da análise das suas próprias práticas.

Para um modelo de formação contínua dos professores, é mais inovador a formação centrada na escola, ou seja, centrada nas práticas pedagógicas e nos problemas dos professores. Pelo contrário, a formação centrada nos professores, centra-se na iniciativa dos professores através da sua auto-organização não tendo uma articulação direta com a estrutura organizacional da escola.

Em estudos realizados sobre formação, “os professores raramente fazem referência ao acréscimo de saber científico ou didático, que raramente operacionalizam a instrumentalidade técnica da ação docente, que também tem de ser dominada pelo profissional reflexivo para que possa agir de forma sustentada e eficaz”. (Roldão, 2009)

O decreto-Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência e consagra “prática de ensino supervisionada como momento privilegiado e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação com a comunidade”.

A Associação Internacional de Dislexia (1997) sugere que “com uma instrução adequada podemos reduzir a percentagem de crianças que necessitarão de uma assistência

especial para aprenderem a ler” (cit. in Cruz, 2007). O autor salienta, assim, a importância da formação de professores, uma vez que é importante tomar consciência de que o ensino da leitura é uma tarefa complexa.

Deste modo, a Associação Internacional de Dislexia, de acordo com o autor, recomenda formação nos seguintes âmbitos: *Fundações Conceptuais; Conhecimento da Estrutura da Linguagem; e Prática Supervisionada de Ensino da Leitura.*

Segundo Correia (2008),

“..., os educadores, os professores e os assistentes/auxiliares de acção educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipos de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papéis devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos”. (p.52)

Vitor da Fonseca refere que “o maior desafio das DAE está do lado da qualidade do ensino e da excelência dos suportes e dos serviços proporcionados pelo sistema de ensino” (2008, in Correia p. 16)

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Explicitação e relevância da situação – Problema

A aquisição das competências de leitura e escrita é um objetivo fundamental da escola, pois esta aprendizagem funciona como a base de todas as restantes aprendizagens. Contudo, esta competência não é adquirida por todas as crianças da mesma maneira, se para alguns esta aquisição se realiza de uma forma natural, para outros adquirir os mecanismos da leitura torna-se uma verdadeira dificuldade. Esta, para além das implicações no domínio das aprendizagens escolares, ainda pode ter consequências negativas ao nível da autoestima, das relações interpessoais, do comportamento e perceção das competências.

Durante muito tempo, este tipo de problemática foi incompreendida nas escolas, conduzindo a diversificadas interpretações e atuações. Não sendo um tema recente, continua atual, na medida em que é uma realidade vivida nas escolas, contudo, há muitos professores que não têm formação ou informação nesta área que lhes possibilite realizar uma eficaz deteção desta problemática. Sabe-se como é urgente a identificação, para que seja realizado o diagnóstico, de modo a que a intervenção tenha lugar o mais precocemente possível.

Neste sentido, é necessário que o professor tenha a capacidade de identificar dificuldades, conheça estratégias de intervenção e esteja sensibilizado para um trabalho cooperativo com outros técnicos, se necessário, e com a família, polo essencial para o equilíbrio emocional da criança.

Assim, partindo da pergunta **“Em que medida os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico estão preparados para lidar com a problemática da dislexia na sala de aula?”**, pretendemos saber de forma mais objetiva e fundamentada o que pensam os professores que lidam diariamente com esta problemática.

2. Objetivos do Estudo

A pergunta já referida servirá de fio condutor da investigação e com ela “o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor”. (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.41)

Para objetivarmos se os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico se sentem preparados para ensinar alunos com dislexia, definimos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

“Perceber quais os conhecimentos que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm sobre a problemática da dislexia e o que os diferencia”.

Operacionalizámos os seguintes **Objetivos Específicos:**

- I. Conhecer o método de leitura /escrita que os professores consideram mais eficaz no ensino de alunos com DAE da leitura.
- II. Conhecer as estratégias consideradas importantes pelos professores na sua prática educativa com estes alunos.
- III. Recolher informação sobre a avaliação que os professores fazem relativamente à sua formação inicial, no âmbito da dislexia.
- IV. Avaliar a opinião dos professores quanto à necessidade de formação contínua.
- V. Constatar a relação entre a formação dos professores e os conhecimentos sobre a problemática da dislexia.

3. Hipóteses de Investigação e Variáveis

A concretização dos objetivos analíticos, centrados nas conceções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a dislexia, passou pela construção de algumas hipóteses que exprimissem as clivagens entre as suas opiniões e práticas pedagógicas.

Hipótese Geral – Os professores com prática pedagógica com alunos com dislexia e formação nesta área têm mais conhecimentos sobre a problemática e estão mais preparados pedagogicamente.

1ª Hipótese secundária- Os professores com prática pedagógica com alunos com dislexia estão mais preparados pedagogicamente.

2ª Hipótese secundária- Os professores com prática pedagógica com alunos com dislexia têm mais conhecimentos sobre esta problemática.

3ª Hipótese secundária - Os professores com formação na área da dislexia estão mais preparados pedagogicamente.

4ª Hipótese secundária - Os professores com formação na área da dislexia têm mais conhecimentos sobre esta problemática.

Consideramos dois tipos de variáveis: variáveis dependentes e variáveis independentes.

A *prática pedagógica* dos professores e a formação na área da dislexia são variáveis independentes.

A *preparação pedagógica dos professores e os conhecimentos sobre a problemática* são variáveis dependentes.

A variável independente “prática pedagógica”, foi operacionalizada através de três indicadores: “Tem alunos com dislexia”, “Teve alunos com dislexia” e “Nunca teve alunos com dislexia”.

Neste trabalho pretendemos verificar a tendência das variáveis que, pela sua frequência na amostra considerada, nos permitirá conhecer melhor a realidade da problemática.

Deste modo, iremos perceber como os professores lidam com a problemática da dislexia na sala de aula, através das variáveis relacionadas com as conceções dos professores sobre dislexia e a formação ou a sua inexistência nesta área. Por outro lado, permite-nos conhecer as conceções dos professores sobre a necessidade de formação para uma efetiva prática pedagógica adequada ao perfil do aluno com dislexia.

4. Metodologia

4.1. Natureza do Estudo

Como referem Quivy e Campenhoudt (2002), determinar qual a metodologia a adotar, quantitativa ou qualitativa, depende dos objetivos de investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise. Neste sentido, pela natureza deste estudo, opta-se pela abordagem quantitativa.

A metodologia quantitativa visa operacionalizar de um modo estandardizado e quantificável o objeto de estudo, com o intuito de poder comparar as informações e obter conclusões.

Vilelas (2009, p.103) refere que estas abordagens “visam a apresentação e manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenómeno sobre o qual recaem as observações”. Este tipo de investigação, segundo Myers (cit. In Vilelas, 2009, p.104), “colhe os dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos preconcebidos; caracteriza-se pela presença de medidas numéricas e análises estatísticas para testar constructos científicos e hipóteses; é um método sistemático e lida com informações objetivas e é associada a estudos positivistas confirmatórios”.

Neste sentido, também Flick (2005a, p.3) menciona que na investigação quantitativa “(...) As situações em que os fenómenos e as relações estudadas ocorrem são controladas até ao limite do possível, a fim de determinar com o máximo de clareza as relações causais e a sua validade. Os estudos são desenhados por forma a excluir na medida do possível, a influência do investigador”.

4.2. Dimensão da Amostra

A população alvo deste estudo são os professores do 1º ciclo do Ensino Básico. Para proceder à definição da população, optou-se por considerar duas vertentes: a delimitação do âmbito geográfico e a construção da amostra.

Em relação ao primeiro aspeto e tendo presente que as escolas do 1º ciclo do Ensino Básico são escolas de pequena dimensão, onde lecionam um número reduzido de professores optamos por alargar o estudo aos professores de várias escolas, mais concretamente aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico dos cinco Agrupamentos de Escolas do Concelho de Sesimbra.

De acordo com os dados recolhidos junto da direção de cada Agrupamento de Escolas, existem no concelho 16 escolas de 1º ciclo do Ensino Básico.

A dimensão da amostra deveria corresponder à totalidade dos sujeitos suscetíveis de serem abrangidos pelo estudo, para que se tornasse possível obter um número razoável de professores na amostra. Assim, foram distribuídos 126 questionários, abrangendo toda a população. Contudo, a taxa de retorno obtida foi de 71 questionários o que corresponde a 57%.

4.3. Instrumento de Recolha de Dados

Por forma a levarmos a cabo este trabalho, optámos pela utilização de uma técnica de investigação empírica de análise extensiva – o Inquérito por Questionário – que, no nosso entender, surge como a mais adequada aos nossos objetivos e ao próprio objeto que nos propusemos estudar.

O questionário foi aplicado por administração direta, pois foi preenchido pelo próprio inquirido. Foi entregue em mão, sendo feita na altura as explicações consideradas necessárias, para que fosse corretamente preenchido.

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

Através desta, é possível satisfazer a representatividade do conjunto dos inquiridos, contudo, para além de uma sempre relativa margem de erro, não permite uma análise mais profunda de determinados aspetos. Conscientes desta e de outras limitações, considerámos que, efetivamente, o inquérito por questionário se apresentava como a técnica mais ajustada aos nossos objetivos, nomeadamente devido ao facto de termos necessidade de inquirir um número relativamente elevado de indivíduos, tarefa impossível de concretizar mediante a utilização de uma outra técnica de investigação mais intensiva e menos diretiva.

O inquérito por questionário que elaborámos é essencialmente composto por questões fechadas e algumas questões abertas que foram devidamente codificadas, por forma a permitir um melhor tratamento estatístico. Estas surgem de modo a que o questionário não se apresente totalmente diretivo, conferindo alguma liberdade na opinião dos inquiridos.

A construção do questionário, que se pode consultar em anexo II, orientou-se por quatro áreas: Dados Sociodemográficos; Conceções sobre dislexia; Prática Pedagógica e Formação.

Num primeiro momento foram realizadas 6 entrevistas a professores, cujas respostas contribuíram para a elaboração de um primeiro questionário. Este foi submetido a um pré-teste (8 questionários) com o objetivo de se detetarem possíveis falhas na formulação das questões, na acessibilidade de linguagem, no uso de perguntas supérfluas ou demasiado incisivas sobre o mesmo assunto de uma determinada dimensão do questionário.

Com efeito, e após a sua aplicação, constatámos que algumas perguntas formuladas se apresentavam de forma um pouco ambígua, pelo que procedemos ao seu conseqüente aperfeiçoamento.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1992), a linguagem utilizada no instrumento deve ter em vista a população envolvida, sendo o mais claro possível, de forma a que as perguntas sejam compreendidas para que as pessoas correspondam, de facto, às informações procuradas.

4.3.1 Organização do instrumento

O questionário dirigido aos professores foi construído com base na pesquisa bibliográfica realizada para o enquadramento teórico deste trabalho. Após todos os procedimentos já descritos, foi estruturado em vinte e quatro questões com base em quatro grandes dimensões:

Dados Sociodemográficos;
Concepções sobre Dislexia;
Prática Pedagógica;
Formação de Professores.

Assim, as questões *Sociodemográficas* e *Profissionais* prendem-se com variáveis como o sexo, idade, habilitações académicas, tempo de serviço, situação profissional e ano de escolaridade que leciona.

No que respeita à dimensão *Concepções sobre Dislexia*, determinámos um conjunto de variáveis caracterizadoras do conhecimento que os professores têm sobre a problemática da dislexia. Considerámos importante saber o que o professor entende sobre dislexia; se o ao longo da carreira teve alunos com esta problemática e em que ano de escolaridade obteve dados suficientes que lhe permitiram realizar um diagnóstico eficaz; também foi apresentada uma lista com indicadores de pertinência na identificação de alunos, sendo pedido ao professor que assinalasse os mais relevantes; que procedimentos considera importantes para finalizar o diagnóstico e, por último, são apresentados quatro enunciados em que o professor tem que definir o seu grau de concordância numa escala de três itens, concordo; não concordo nem discordo e discordo. Esta última variável apresenta indicadores relevantes na deteção de alunos com dislexia e outros que não se enquadram nesta problemática. Através dos dados de resposta a esta questão podemos aferir o conhecimento que o professor tem sobre características específicas dos alunos com dislexia.

A dimensão *Prática Pedagógica* foi operacionalizada a partir de um conjunto de perguntas fechadas e perguntas abertas. Privilegiámos aqui um conjunto de questões abertas, uma vez que pretendemos que o professor tivesse liberdade para descrever aspetos essenciais da sua atividade pedagógica.

Foi nossa preocupação saber quais as estratégias consideradas mais importantes para apoiar os alunos; qual o método de leitura e escrita que o professor considera mais eficaz; o que pensa o professor sobre a sua preparação pedagógica para trabalhar com alunos com dislexia e a sua opinião sobre a intervenção familiar com estes alunos e, tendo em conta a especificidade da problemática, de que modo é que essa intervenção deverá ser realizada.

A relação entre a informação obtida e a referência teórica de suporte a esta investigação, permite-nos responder a algumas questões iniciais que deram forma a este trabalho.

A dimensão *Formação*, mostrou-se essencial na essência deste trabalho pelo papel que desempenha na construção do conhecimento básico para o desempenho da profissão de um professor. Este assunto já foi debatido a nível teórico, contudo convém referir aqui que, para além da formação inicial realizada nas Escolas Superiores de Educação, que efetiva a profissão de professor, há todo um conjunto de formações, contínua, de especialização ou pós-graduação, que vão complementar aquela formação inicial, atribuindo ao professor novas ferramentas pedagógicas que lhes permite dar respostas efetivas aos desafios constantes da escola.

Assim, considerámos importante perguntar ao professor a sua opinião sobre as suas competências para trabalhar com crianças com dislexia; se teve formação na área da dislexia e se esta lhe permitiu adquirir ferramentas pedagógicas específicas para trabalhar com a problemática.

4.4. Procedimentos

Ao pretendermos saber se os professores se sentem preparados para ensinar alunos com dislexia, tivemos necessidade de diferenciar um conjunto de variáveis relacionadas com dados pessoais e profissionais; conceções sobre dislexia; prática pedagógica e formação, para podermos perceber até que ponto os professores se diferenciam ou se aproximam dos modelos/práticas educativas específicas, para fazer face a um problema, encontrando assim os melhores resultados esperados.

Após a recolha dos questionários efetuámos a sua análise. Em primeiro lugar, começámos por numerar todas as variáveis, de forma a que o seu tratamento e a elaboração de quadros e gráficos fosse facilitada, tendo em conta cada pergunta individualmente.

Em relação às perguntas abertas optámos por realizar a sua codificação, por forma a permitir um melhor tratamento estatístico. Recorremos à técnica de análise estatística, uma vez que, “a análise estatística dos dados impõe-se em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquérito por questionário”, (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.222).

Optámos pelo tratamento estatístico em S.P.S.S., (Programa Estatístico para Ciências Sociais), versão 19, que possibilitou quantificar a multiplicidade de dados através de frequências de todas as variáveis e de cruzamentos de variáveis e realizar uma análise descritiva, (Anexo II).

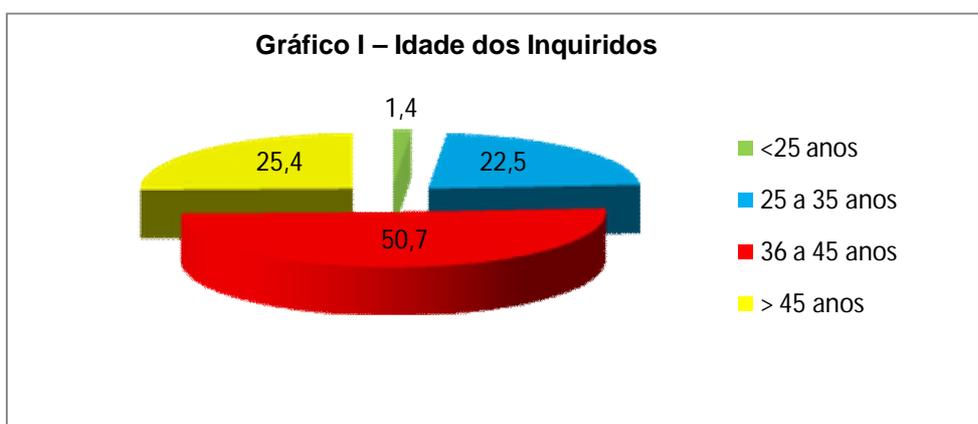
CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Caracterização pessoal

1.1- Género dos inquiridos

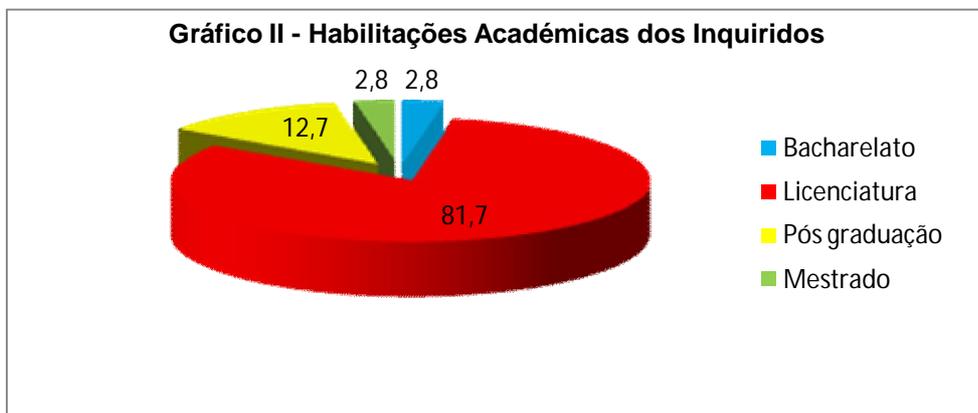
A grande maioria dos professores inquiridos é do sexo feminino, 93% (N=66).

1.2- Idade dos Inquiridos



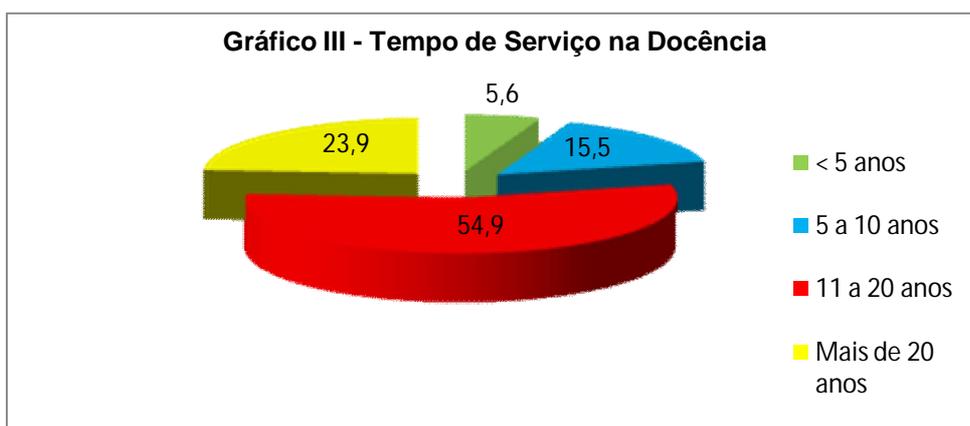
Como podemos observar no gráfico I, 50,7% (N=36) dos professores situam-se entre os 36 e os 45 anos; 25,4% (N=18) têm mais de 45 anos e 22,5 % (N= 16) situam-se entre os 25 e os 35 anos. Apenas 1 professor tem menos de 25 anos.

1.3- Habilitações Académicas



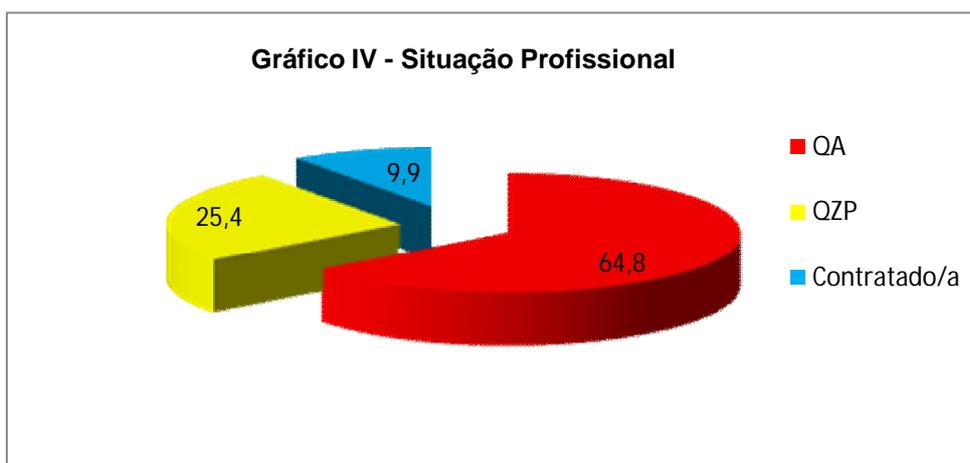
Em relação ao gráfico II, constata-se que 81,7% (N=58) dos professores têm Licenciatura; 12,7% (N=9) tem pós-graduação e 2,8% (N=2) têm bacharelato e mestrado respetivamente.

1.4 - Tempo de serviço



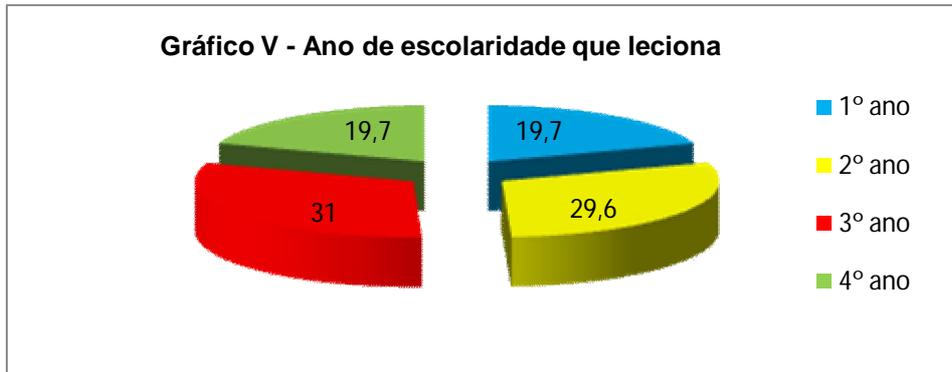
Constata-se no gráfico III que 54,9% (N=39) do total dos professores tem entre 11 a 20 anos de serviço; 23,9% (N=17) tem mais de 20 anos de serviço; 15,5% (N=11) tem entre 5 a 10 anos e 5,6% (N=4) têm menos de 5 anos de serviço.

1.5 – Situação Profissional



Conforme o gráfico IV, verifica-se que 64,8% (N=46) do total de professores pertence ao quadro de agrupamento; 25,4% (N=18) ao quadro de zona pedagógica e 9,9% (N=7) está numa situação de contratação.

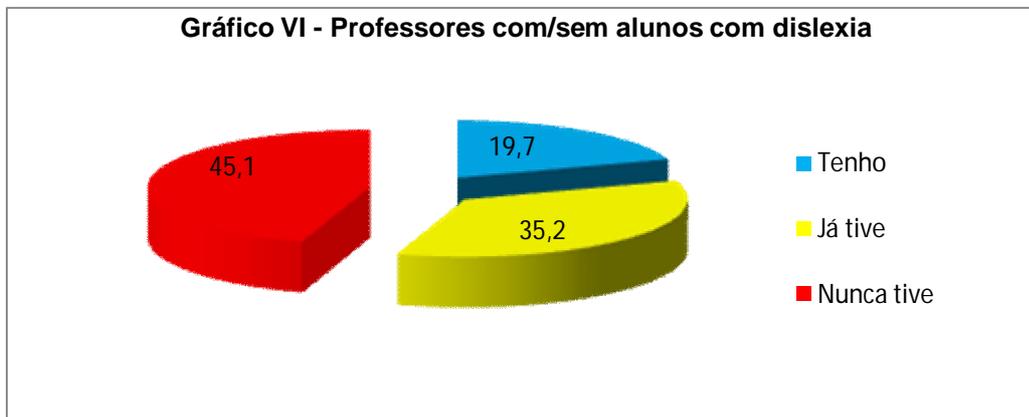
1.6 – Ano de escolaridade que leciona



No gráfico V verifica-se que 31% (N=22) do total de professores leciona o 3º ano de escolaridade; 29,6% (N=21) leciona o 2º ano; 19,7% (N=14) leciona o 1º ano sendo o mesmo número de professores a lecionar o 4º ano de escolaridade.

2. Conceção dos Professores sobre Dislexia

2.1 - Professores com/sem alunos com dislexia



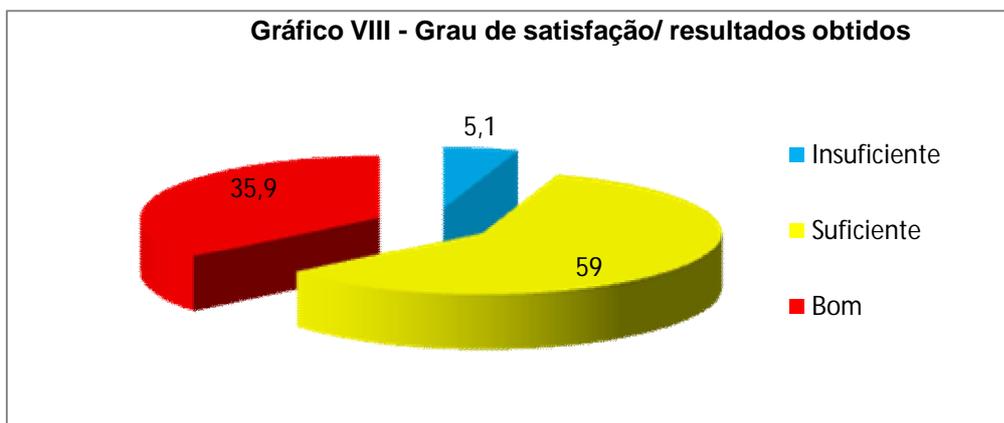
Constata-se no gráfico VI que 45,1% (N=32) do total dos professores nunca teve alunos com dislexia; 35,2% (N=25) já teve alunos com esta problemática e 19,7% (N=14) tem este ano letivo alunos com dislexia.

2.2 - Ano de escolaridade em que a dislexia foi diagnosticada no aluno

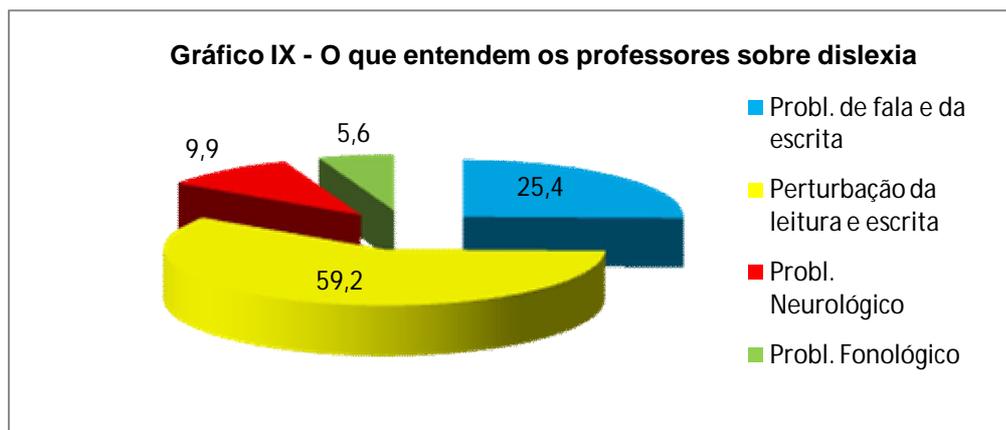


No gráfico VII verifica-se que, do total dos professores que tem ou teve alunos com dislexia, 61,5% (N=24) conseguiu adquirir dados para realizar o diagnóstico no 2º ano de escolaridade; 20,5% (N=8) refere que obteve estes dados no 3º ano de escolaridade; 12,8% (N=5) no 1º ano e 5,1% (N=2) no 4º ano de escolaridade.

2.3 – Grau de satisfação relativamente aos resultados obtidos pelos alunos



No quadro VIII, verificamos que do total dos professores que “tem ou teve alunos com dislexia” a partir do momento da realização de diagnóstico, 59% (N=23) refere que conseguiu resultados suficientes com estes alunos, 19,7% (N=14) obteve bons resultados e apenas para 2,8% (N=2) dos professores, os resultados foram insuficientes.

2.4 - O que os professores entendem sobre a problemática da dislexia

Relativamente ao gráfico IX constata-se que 59,2% (N=42) do total de professores refere que a dislexia “é uma perturbação da leitura e escrita”; 25,4% (N=18) entende que “é um problema da fala e da escrita”; 9,9% (N=7) diz que “é um problema neurológico” e apenas 5,6% (N=4) menciona que a dislexia é um “problema fonológico”.

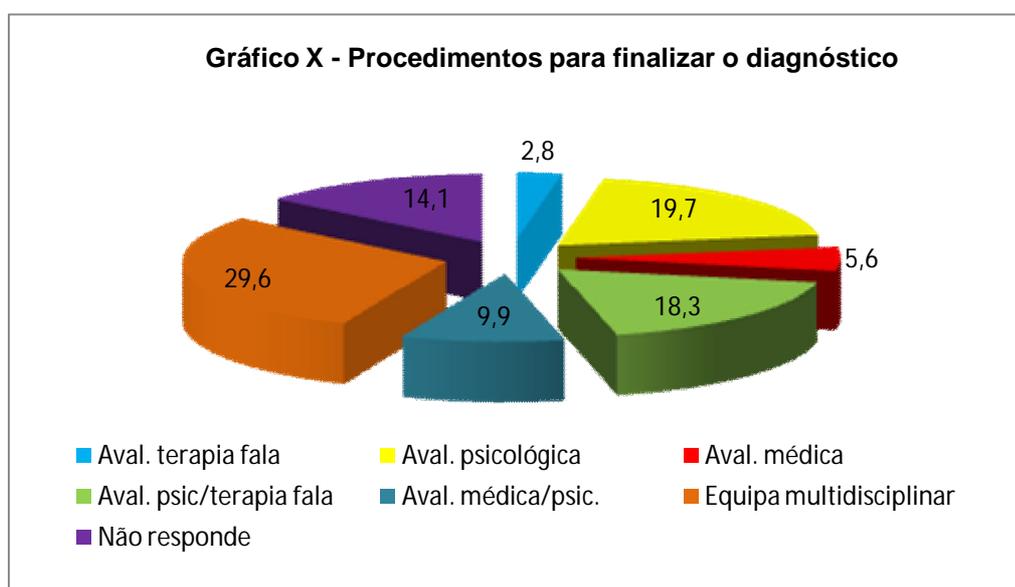
2.5- Indicadores relevantes para o professor na identificação do aluno com dislexia

Quadro I

Indicadores relevantes	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Inteligência	1	1,4	70	98,6	71	100
Baixa autoestima	22	31,0	49	69,0	71	100
Dificuldade de atenção	40	56,3	31	43,7	71	100
Indisciplina	1	1,4	70	98,6	71	100
Realização de tarefas de forma lenta	37	52,1	34	47,9	71	100
Dificuldade na fala	22	31,0	49	69,0	71	100
Dificuldade auditiva	5	7,0	66	93,0	71	100
Dificuldade visual	11	15,5	60	84,5	71	100
Dificuldade motora	9	12,7	62	87,3	71	100
Caligrafia irregular	47	66,2	24	33,8	71	100
Escrita com erros	69	97,2	2	2,8	71	100
Leitura lenta sem ritmo	39	54,9	32	45,1	71	100
Omissões/subst./adições/inversões	67	94,4	4	5,6	71	100
Dificuldades de memorização	14	19,7	57	80,3	71	100

No quadro I constatamos que os indicadores mais relevantes para os professores inquiridos são a “escrita com erros” (97,2%, N=69); “omissões, substituições, adições e inversões na leitura” (94,4% N=67); “caligrafia irregular” (66,2% N=47); “dificuldade de atenção” (56,3% N=40); “leitura lenta sem ritmo” (54,9% N= 39) e “realização de tarefas de forma lenta” (52,1% N=37).

2.6 - Procedimentos para finalizar o diagnóstico



Verifica-se no gráfico X que 29,6% (N=21) do total dos professores refere que o procedimento para finalizar o diagnóstico após a identificação do aluno é uma avaliação pela “Equipa Multidisciplinar”; 19,7% (N=14) refere apenas uma avaliação psicológica; 18,3% (N=13) realça a avaliação psicológica e de terapia da fala; sendo que 14,1% (N=10) não menciona qualquer procedimento.

São ainda apontados por alguns professores a avaliação médica e psicológica, por outros a avaliação médica e ainda é valorizada por uma minoria dos professores a avaliação em terapia da fala.

2.6 – Concordância dos professores com aspetos relacionados com a problemática da dislexia

Quadro II

Grau de concordância dos professores

Grau de concordância	Concordo		Nc/Nd		Discordo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Os problemas associados à dislexia persistem ao longo da vida.	42	59,2	26	36,6	3	4,2	71	100
Um aluno com dislexia apresenta dificuldade ao nível fonológico	38	53,5	19	26,8	14	19,7	71	100
O aluno com dislexia apresenta pouca motivação para as aprendizagens.	16	22,5	34	47,9	21	29,6	71	100
O aluno com dislexia normalmente apresenta um QI abaixo da média.	1	1,4	29	40,8	41	57,7	71	100

Legenda: Nc/Nd – Não concordo Nem discordo

Verifica-se no quadro II, relativamente ao 1º enunciado “Os problemas associados à dislexia persistem ao longo da vida”, uma concordância em 59,2% (N=42) dos professores ficando os restantes situados no grau de concordância que tem subjacente a “indecisão” sobre este aspeto e apenas 4,2% (N=3) discorda.

Em relação ao enunciado “Um aluno com dislexia apresenta dificuldade ao nível fonológico”, constata-se que 53,5% (N=38) do total dos professores concorda; os restantes professores situam-se entre o não concordo nem discordo e discordo – 26,8% (N=19) e 19,4% (N=14) respetivamente.

No enunciado “O aluno com dislexia apresenta pouca motivação para as aprendizagens”, verifica-se que 47,9% (N=34) do total dos professores não concorda nem discorda; 29,6% (N=21) discorda e 22,5% (N=16) concorda com esta afirmação.

Em relação ao enunciado “O aluno com dislexia normalmente apresenta um QI abaixo da média”; 57,7% (N=41) dos professores discorda com a afirmação, sendo que apenas 1,4% (N=1) diz concordar e 40,8% (N=29) não concorda nem discorda.

3. Prática Pedagógica

3.1 – Estratégias educativas que os professores consideram importantes no apoio a alunos com dislexia

Quadro III

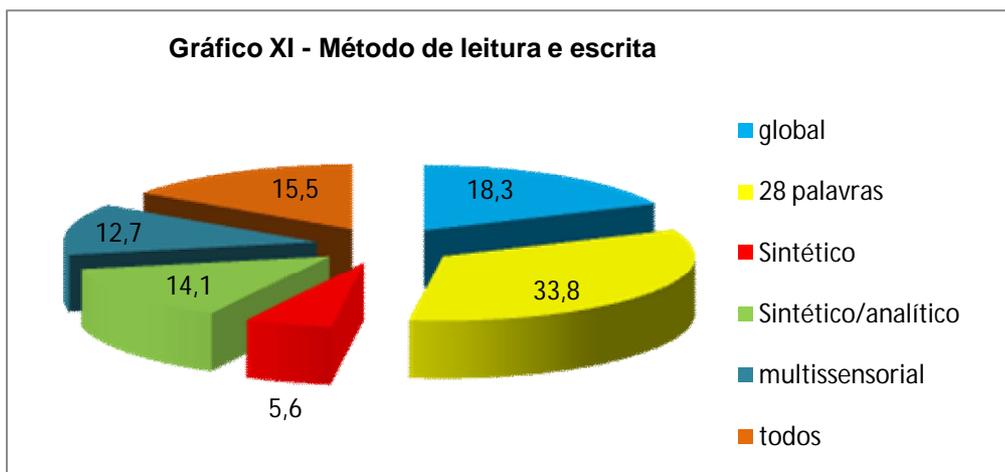
Estratégias educativas para o apoio de alunos com dislexia

Importância atribuída pelos professores	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Estratégias educativas:						
Usar plano inclinado e lentes prismáticas	9	12,7	62	87,3	71	100
Trabalhar perto do professor	16	22,5	55	77,5	71	100
Reforço positivo	24	33,8	47	66,2	71	100
Apoio individualizado pelo professor	30	42,3	41	57,7	71	100
Desenvolvimento da consciência fonológica	8	11,3	63	88,7	71	100
Apoio especializado	25	35,2	46	64,8	71	100
Uso de materiais próprios para treino	25	35,2	46	64,8	71	100
Ensinar métodos de estudo	7	9,9	64	90,1	71	100
Utilizar vários estímulos	6	8,5	65	91,5	71	100
Trabalho cooperativo	6	8,5	65	91,5	71	100
Não responde	7	9,9	64	90,1	71	100

No quadro III constata-se que 42,3% (N=30) do total dos professores valoriza a estratégia educativa “Apoio individualizado pelo professor”; 35,2% (N=25) refere “o apoio especializado” e “uso de materiais próprios para treino”; 33,8% (N=24) menciona o “reforço positivo” e 22,5% (N=16) considera importante que o lugar do aluno seja perto do professor.

São apontadas outras estratégias consideradas importantes por uma minoria de professores como, “usar plano inclinado e lentes prismáticas” por 12,7% (N=9); 11,3% (N=8) refere o “desenvolvimento da consciência fonológica”; 9,9% (N=7) menciona “ensinar métodos de estudo”; 8,5% (N=6) refere “utilizar vários estímulos” e o “trabalho cooperativo” respetivamente, sendo que 9,9% (N=7) não menciona qualquer estratégia educativa.

3.2 – Método de leitura e escrita mais eficaz no ensino de alunos com dislexia



Verifica-se no gráfico XI que 33,8% (N=24) do total dos professores refere que o “método das 28 palavras” é o mais eficaz para ensinar alunos com dislexia; 18,3% (N=13) aponta o “método global” como o mais indicado; 15,5% (N=11) diz que todos os métodos poderão ser eficazes dependendo da criança; 14,1% (N=10) refere o “método sintético/analítico”; 12,7% (N=9) menciona o “método multissensorial” como o mais eficaz e apenas 5,6% (N=4) indica o “método sintético”.

3.3 - Os professores sentem-se preparados para trabalhar pedagogicamente com alunos com dislexia?



Constata-se no gráfico XII, que a grande maioria dos professores 67,6% (N=48) se sente “pouco preparado” para trabalhar pedagogicamente com alunos com dislexia; 23,9% (N=17) diz que se sente “preparado”; 7% (N=5) “nada preparado” e apenas 1,4% (N=4) se sente “muito preparado”.

3.4 – Intervenção familiar**Quadro IV**

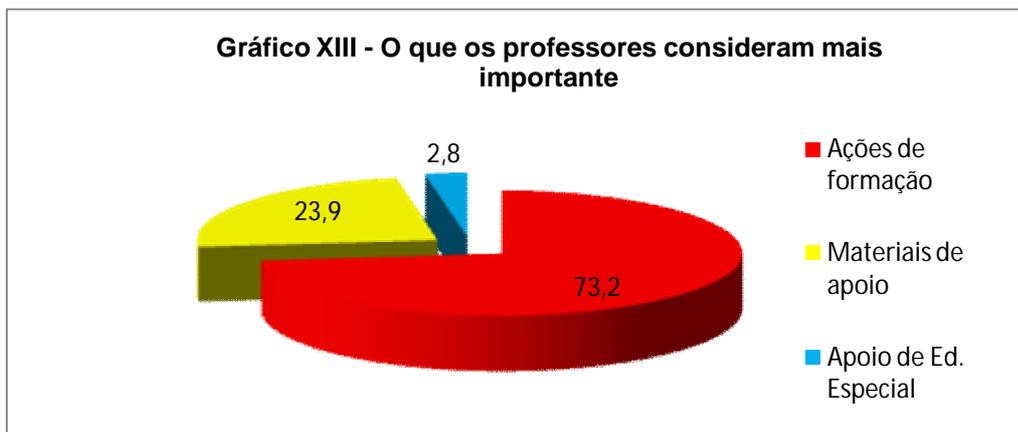
Atividades que os professores recomendariam à família de uma criança com dislexia

Recomendação aos pais Atividades	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Atividades de leitura e escrita	34	47,9	37	52,1	71	100
Reforço positivo	12	16,9	59	83,1	71	100
Trabalhar a autonomia e organização	7	9,9	64	90,1	71	100
Maior envolvimento com a escola	21	9,6	50	70,4	71	100
Jogos de memorização /rimas/palavras	9	12,7	62	7,3	71	100
Formação aos pais	14	19,7	57	80,3	71	100
Leitura de histórias	12	16,9	59	3,1	71	100

No quadro IV, constata-se que 47,9% (N=34) do total de professores recomenda aos pais “atividades de leitura e escrita”; 29,6% (N=21) “maior envolvimento com a escola”; 19,7% (N=14) recomenda que os pais façam “formação”; 16,9% (N=12) dos professores refere “reforço positivo” e “leitura de histórias” respetivamente; 12,7% (N=9) “Jogos de memorização /rimas/palavras” e 9,9% (N=7) refere “trabalhar a autonomia e organização”.

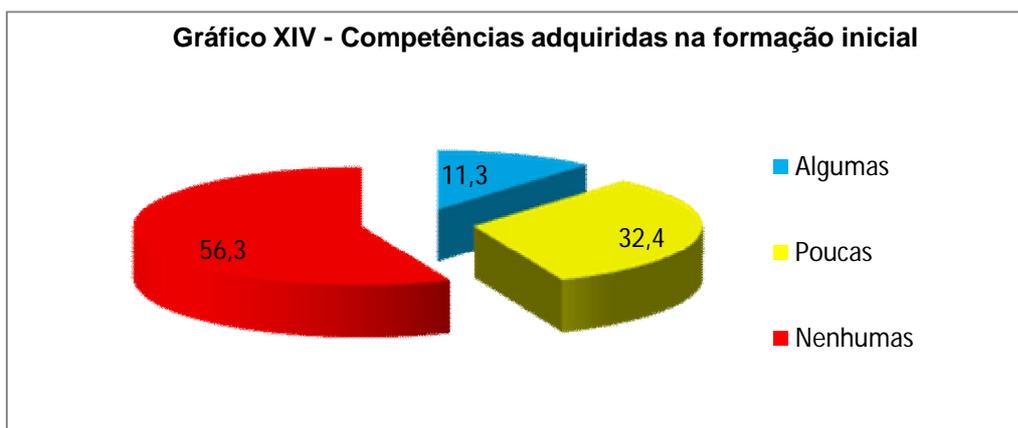
4. Formação

4.1- O que os professores consideram mais importante para os ajudar na sua prática pedagógica com crianças disléxicas.



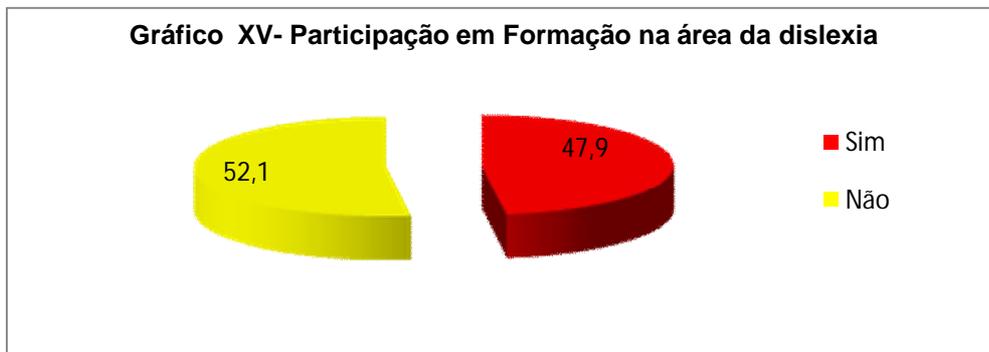
Constata-se no gráfico XIII que 73,2% (N=52) do total dos professores refere como mais importante a realização de “Ações de Formação” 23,9% (N=17) valoriza os “Materiais de Apoio” e 2,8% (N=2) acha que o mais importante é o “Apoio da Educação Especial”.

4.2 – Formação Inicial



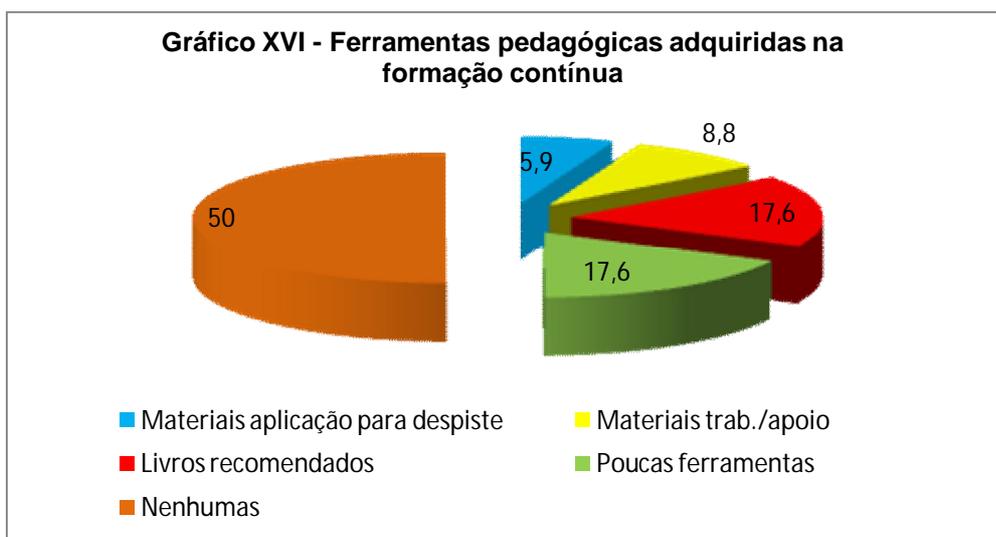
Relativamente à formação inicial de professores, constata-se no gráfico XIV que 56,3% (N=40) do total de professores refere que a esta formação não lhe deu competências para trabalhar com crianças com dislexia; 32,4% (N=23) diz que adquiriu poucas competências e 11,3% (N=8) refere que adquiriu algumas competências.

4.3 – Participação dos professores em ações de formação sobre a área da dislexia



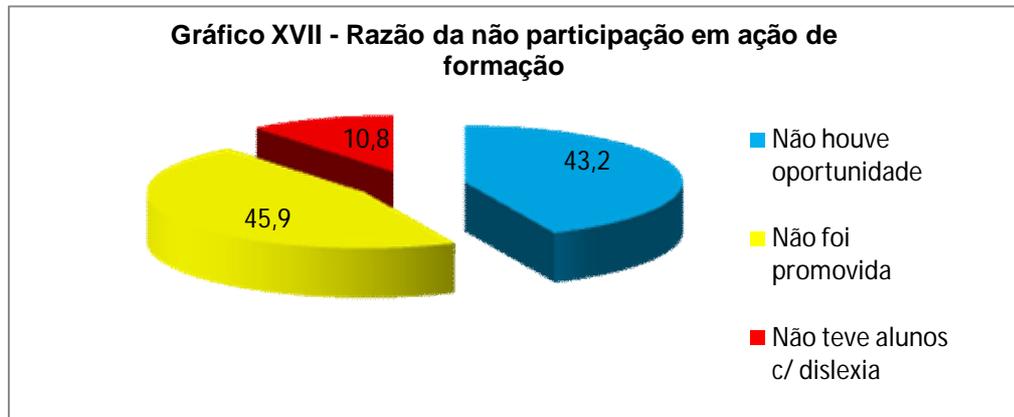
No gráfico XV constata-se que a maioria dos professores inquiridos, 52,1% (N=37) não participou em formação na área da dislexia e 47,9% (N=34) refere que participou.

4.4 – Ferramentas pedagógicas adquiridas pelo professores na formação



Constatamos no gráfico XVI que do total dos inquiridos que participaram em formação na área da dislexia, N=34, 50% (N=17) refere que não adquiriu competências, sendo a formação apenas expositiva, 17,6% (N=6) mencionou que lhe foi “recomendado livros” e ainda que “adquiriu poucas competências” respetivamente, 8,8% (N=3) referiu que obteve “materiais de trabalho/apoio” e 5,9% (N=2) mencionou “materiais de aplicação para despiste”.

4.5 – Professores que não participaram em formação continua na área da dislexia



Constatamos no gráfico XVII que do total dos inquiridos que não participaram em formação na área da dislexia, N=37, 45,9% (N=17) refere que não foi promovida; 43,2% (N=16) mencionou que não houve oportunidade e 10,8% (N=4) referiu que não participou em formação porque não teve alunos com dislexia.

5. A conceção dos professores sobre os seus conhecimentos e a sua preparação pedagógica para trabalhar com alunos com dislexia

5.1. A preparação dos professores de acordo com a sua experiência com os alunos

Quadro V

O grau de preparação dos professores por experiência pedagógica com alunos com dislexia

Alunos com dislexia	Sente-se preparado para trabalhar com alunos com dislexia									
	<i>Muito preparado</i>		<i>Preparado</i>		<i>Pouco preparado</i>		<i>Nada preparado</i>		<i>Total</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tem alunos	1	1,4	8	11,3	5	7,0	0	0	14	19,7
Já teve alunos	0	0	5	7,0	19	26,8	1	1,4	25	35,2
Nunca teve alunos	0	0	4	5,6	24	33,8	4	5,6	32	45,1
Total	1	1,4	17	23,9	48	67,6	5	7,0	71	100

No quadro V verifica-se que do total de professores que sente que está “preparado” para trabalhar com alunos com dislexia, 23,9% (N= 17), 11,3% (N=8) “tem alunos com dislexia” e 7% (N=5) “já teve alunos com dislexia” e apenas 5,6% (N=4) “nunca teve alunos com dislexia”.

Constata-se que 67,6% (N=48), dos professores refere que está “pouco preparado” para trabalhar com alunos com esta problemática. Do total destes professores 33,8% (N=24) “Nunca teve alunos com dislexia”, 26,8% (N=19), já teve alunos com dislexia e 7% (N=5) tem alunos com dislexia.

Salienta-se ainda que apenas 7% (N=5) dos professores sente que não está “Nada preparado” para trabalhar com estes alunos, sendo que 5,6% (N=4) nunca tiveram alunos com esta problemática.

Da análise deste quadro salienta-se que a maioria dos professores 67,6% (N=48) sente-se pouco preparado para trabalhar com alunos com dislexia, sendo que 50% destes professores nunca teve estes alunos. Realçamos ainda que do total dos professores que

refere que se sente preparado, 23,9% (N=17), a maioria 18,3% (N=13) tem ou já teve alunos com dislexia.

5.2. A preparação dos professores de acordo com a sua participação em ações de formação

Quadro VI

Participação em formação sobre dislexia por sentir-se preparado para trabalhar com alunos com dislexia

Preparado para trabalhar com alunos com dislexia	Participação em formação sobre dislexia					
	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Muito preparado	1	1,4	0	0	1	1,4
Preparado	13	18,3	4	5,4	17	23,9
Pouco preparado	18	25,4	30	42,3	48	67,6
Nada preparado	2	2,8	3	4,2	5	7,0
Total	34	47,9	37	52,1	71	100

Verifica-se no quadro VI que do total dos professores que participaram em formação sobre dislexia, 47,9% (N=34), 19,7% (N=14) sente-se “Muito preparado” ou “Preparado” para trabalhar com alunos com dislexia. A maioria dos professores 28,2% (N=20) sente-se “Pouco preparado” ou “Nada preparado”

Do total dos professores que não participaram em formação sobre dislexia, 52,1% (N=37), apenas 5,4% (N=4) se sente “Preparado” para trabalhar com os alunos. A maioria dos professores 46,5% (N=33) sente-se “Pouco preparado” ou “Nada preparado” para trabalhar com estes alunos.

5.3. Os conhecimentos dos professores sobre dislexia, considerando a sua experiência pedagógica

Quadro VII

Conhecimentos dos professores sobre dislexia por experiência pedagógica com alunos com a problemática

Conhecimentos sobre a problemática da dislexia		Tem/Já teve		Não teve		Total	
		N	%	N	%	N	%
Os problemas associados à dislexia persistem ao longo da idade adulta.	Conc.	23	32,4	19	26,8	42	9,2
	Nc/Nd	14	9,7	12	6,9	26	36,6
	Disc.	2	2,8	1	1,4	3	4,2
Total		39	59,4	32	5,1	71	100
Um aluno com dislexia apresenta dificuldade ao nível fonológico.	Conc.	21	29,6	17	3,9	38	53,5
	Nc/Nd	11	5,5	8	11,3	19	6,8
	Disc.	7	9,8	7	9,9	14	9,7
Total		39	4,9	32	45,1	71	100
O aluno com dislexia apresenta pouca motivação para as aprendizagens.	Conc.	9	2,7	7	9,9	16	22,6
	Nc/Nd	20	8,2	14	9,7	34	7,9
	Disc.	10	14,1	11	5,5	21	9,6
Total		39	54,9	32	5,1	71	100
O aluno com dislexia normalmente apresenta um QI abaixo da média.	Conc.	0	0	1	1,4	1	1,4
	Nc/Nd	15	1,1	14	9,7	29	40,8
	Disc.	24	33,8	17	23,9	41	7,7
Total		39	4,9	32	45,1	71	100

Verifica-se no quadro VII que do total dos professores que concordam com o enunciado “Os problemas associados à dislexia persistem ao longo da idade adulta” 59,2% (N=42), a maioria, 32,4% (N=23), “Tem” ou “Já teve” alunos com dislexia.

Também, no que se refere à afirmação, “Um aluno com dislexia apresenta dificuldade ao nível fonológico”, do total dos professores que concordam com o enunciado, 53,5% (N=38), a maioria 29,6%, (N=21) “tem” ou “Teve” alunos com dislexia.

Relativamente ao enunciado “O aluno com dislexia apresenta pouca motivação para as aprendizagens”, do total dos professores que “Não concorda nem discorda” e “Discorda”, 77,5% (N=55), 42,3% (N=30) “Tem” ou “Teve alunos com dislexia”.

Em relação ao enunciado “aluno com dislexia normalmente apresenta um QI abaixo da média”, do total dos professores que “Não concorda, nem discorda” e “Discorda” 98,5% (N=70), a maioria dos professores, 54,9% (N=39), “Tem” ou “Teve” alunos com dislexia.

5.4. Conhecimentos sobre dislexia considerando a formação dos professores

Quadro VIII

Conhecimentos sobre a dislexia por participação dos professores em formação

Conhecimentos sobre a problemática da dislexia		Participação em formação sobre dislexia					
		Sim		Não		Total	
		N	%	N	%	N	%
Os problemas associados à dislexia persistem ao longo da idade adulta.	Conc.	22	31,0	20	28,2	42	59,2
	Nc/Nd	9	12,7	17	23,9	26	36,6
	Disc.	3	4,2	0	0	3	4,2
Total		34	47,9	37	52,1	71	100
Um aluno com dislexia apresenta dificuldade ao nível fonológico.	Conc.	20	28,2	18	25,4	38	53,4
	Nc/Nd	6	8,5	13	18,3	19	26,8
	Disc.	8	11,3	6	8,5	14	19,8
Total		34	48,0	37	52,2	71	100
O aluno com dislexia apresenta pouca motivação para as aprendizagens.	Conc.	6	8,5	10	4,1	16	12,6
	Nc/Nd	18	5,4	16	22,5	34	27,9
	Disc.	10	14,1	11	5,5	21	19,6
Total		34	48,0	37	52,2	71	100
O aluno com dislexia normalmente apresenta um QI abaixo da média.	Conc.	1	1,4	0	0	1	1,4
	Nc/Nd	11	15,5	18	25,4	29	40,8
	Disc.	22	31,0	19	26,8	41	57,8
Total		34	47,9	37	52,2	71	100

No quadro VIII constata-se que dos 47,9% (N=34) dos professores que participou em formação sobre dislexia que a maioria 31% (N=22) concorda que “Os problemas associados à dislexia persistem ao longo da idade adulta”. Verifica-se num maior número de professores que não participou em formação em dislexia, indecisão sobre a sua concordância com este aspeto, 23,9% (N=17).

Relativamente ao enunciado “Um aluno com dislexia apresenta dificuldade ao nível fonológico”, a maioria dos professores que participou em formação sobre dislexia, 28,2% (N=20) manifesta concordância contrariamente à maioria dos professores que não participaram em formação em dislexia 26,8% (N=19), que situam a sua opinião entre o “não concordo nem discordo” e o “discordo”.

Quanto ao enunciado “O aluno com dislexia apresenta pouca motivação para as aprendizagens”, os professores com formação sobre dislexia”, na sua maioria, 39,5%, (N=28) refere “não concordo nem discordo” e “discordo”.

No que se refere ao enunciado “O aluno com dislexia normalmente apresenta um QI abaixo da média”, verifica-se que quer os professores que fizeram formação como aqueles que não fizeram centram a sua opinião no “não concordo, nem discordo” e “discordo”.

5.5. Conhecimentos sobre dislexia considerando a experiência pedagógica

Quadro IX

Conhecimentos sobre a dislexia por experiência pedagógica com alunos com dislexia

Conhecimentos sobre a problemática da dislexia	Tem/Já teve		Não teve		Total	
	N	%	N	%	N	%
Problema da fala e da escrita	8	11,3	10	14,1	18	25,4
Perturbação da leitura e da escrita	24	33,8	18	25,4	42	59,2
Problema neurológico	6	8,5	1	1,4	7	9,9
Problema fonológico	1	1,4	3	4,2	4	5,6
<i>Total</i>	39	55,0	32	45,0	71	100,0

Em relação ao quadro IX, verifica-se que dos professores que tem ou já tiveram alunos com esta problemática 55,0% (N=39), 33,8 % (N=24) refere que a dislexia é uma “Perturbação da leitura e da escrita”, sendo que do total dos professores que não teve alunos com dislexia, 45% (N=32), 25,4% (N=18) refere o mesmo conceito para esta problemática. Como problema neurológico e fonológico, é referido apenas por 8,5% (N=6) dos professores que têm ou já tiveram alunos com dislexia e 1,4% (N=1), respetivamente. Dos professores que não tiveram alunos com dislexia, 45% (N=32), 4,2% (N=3) refere que é um problema fonológico e 1,4% (N=1) refere que é um problema neurológico. Um problema da fala e da escrita é referido por 14,1% (N=10) dos professores que nunca teve alunos com dislexia e por 11,3% (N=8) dos professores que tem ou já teve alunos com esta problemática.

5.6. Conhecimentos sobre dislexia considerando a formação de professores

Quadro X

Conhecimentos sobre dislexia por participação dos professores em formação sobre dislexia

Conhecimentos sobre a problemática da dislexia	Participação em formação sobre dislexia					
	<i>Sim</i>		<i>Não</i>		<i>Total</i>	
	N	%	N	%	N	%
Problema da fala e da escrita	5	7,0	13	18,3	18	25,4
Perturbação da leitura e da escrita	24	33,8	18	25,4	42	59,2
Problema neurológico	2	2,8	5	7,0	7	9,9
Problema fonológico	3	4,2	1	1,4	4	5,6
<i>Total</i>	<i>34</i>	<i>47,9</i>	<i>37</i>	<i>52,1</i>	<i>71</i>	<i>100</i>

Constata-se no quadro X que do total dos professores inquiridos que participaram em formação sobre dislexia, 47,9 % (N=34), a maioria, 33,8 %, (N= 24) refere que é uma “Perturbação da leitura e escrita”. Realça-se ainda, que do total dos professores que não tiveram formação sobre dislexia, 52,1% (N=37), 25,4 (N=18) refere que é uma “Perturbação da leitura e escrita”, e 18,3% (N=13) menciona que é um “Problema da fala e da escrita”.

6. Prática Pedagógica

6.1. As estratégias utilizadas considerando a formação dos professores

Quadro XI

Estratégias utilizadas na prática pedagógica por participação em formação sobre dislexia

Estratégias utilizadas	Participação em formação sobre dislexia			
	Sim		Não	
	N	%	N	%
Trabalhar com plano inclinado, lentes prismáticas	3	8,8	6	17,6
O aluno fica perto do professor	6	17,6	10	27,0
Reforço positivo	11	32,4	13	35,1
Apoio individualizado do professor	16	47,1	14	37,8
Desenvolvimento da consciência fonológica	7	20,6	1	2,7
Apoio especializado	13	38,2	12	32,4
Uso de materiais próprios para treino	15	44,1	10	27,0
Ensinar métodos de estudo	4	11,8	3	8,1
Utilizar vários estímulos	4	11,8	2	5,4
Trabalho cooperativo	2	5,9	4	10,8
Não resposta	3	8,8	4	10,8

Verifica-se no quadro XI que as estratégias mais significativas para os professores são “Apoio individualizado do professor”, “Uso de materiais próprios para treino”, “Apoio especializado” e “Reforço positivo” independentemente de ter ou não participado em formação sobre dislexia.

6.2. O método de ensino da leitura e escrita considerando a formação de professores.

Quadro XII

Escolha do método de ensino da leitura por participação em formação sobre dislexia

Método de Leitura e Escrita	Participação em formação sobre dislexia					
	<i>Sim</i>		<i>Não</i>		<i>Total</i>	
	N	%	N	%	N	%
Global	5	7,0%	8	11,3%	13	18,3%
Sintético	2	2,8%	2	2,8%	4	5,6%
Multissensorial	4	5,6%	5	7,0%	9	12,7%
Sintético/analítico	5	7,0%	5	7,0%	10	14,1%
28 palavras	11	15,5%	13	18,3%	24	33,8%
Todos (depende da criança)	7	9,9%	4	5,6%	11	15,5%
<i>Total</i>	34	47,9%	37	52,1%	71	100%

No quadro XII verifica-se que o método mais indicado pelos professores para ensinar a ler e escrever alunos com dislexia é o “método das 28 palavras”, por 15,5% (N=11) dos professores que participaram em formação com dislexia e por 18,3% (N=13) dos professores que não participaram em formação. Não se verifica diferenças significativas na escolha realizada do método a usar no ensino da leitura e escrita pelos restantes professores.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto do nosso trabalho pretendemos fazer uma síntese dos aspetos mais pertinentes da análise dos dados, considerando os objetivos traçados e hipóteses de investigação.

Constatámos que a grande maioria dos inquiridos são do sexo feminino, o que vem confirmar a acentuada feminização do corpo docente como tem sido referenciado em estudos anteriores.

A maioria dos professores têm entre 36 a 45 anos, 50,7% (N=36), no entanto considerando os professores com mais de 45 anos, 25,4% (N=18), constatamos que a amostra deste estudo é composta por uma grande maioria de professores com mais de 36 anos, (cf. gráfico I). Verificámos que estes dados são semelhantes aos dados relativos ao tempo de serviço prestado em que a maioria dos professores, 54,9% (N=39), se situa no intervalo 11 a 20 anos de serviço e 23,9 % (N=17) mais de 20 anos de serviço, (cf. gráfico III). Ainda, este facto remete para os dados observados quanto à situação profissional que enquadra um considerável número de professores no Quadro de Agrupamento (QA) 64,8% (N=46) e no Quadro de Zona Pedagógica (QZP) 25,4% (N=18), (cf. gráfico IV).

Estes dados situam estes professores numa situação maioritariamente estável pela sua inserção profissional num espaço geográfico, o que beneficia o contexto escolar no seu todo e principalmente os alunos, já que a elevada probabilidade de continuidade de um trabalho iniciado provoca motivação e interesse.

As habilitações académicas destes professores situam-se, para a grande maioria, 81,7% (N=58) na Licenciatura, que considerando o Mestrado e a Pós-graduação perfaz 97,2% (N=69) dos professores, (cf. gráfico III). Verificamos aqui que a maioria dos professores beneficia de uma formação académica inicial ou que adquiriu complemento de formação, o que lhes permite uma equivalência de conhecimentos tanto ao nível científico como pedagógico entre eles.

Constatamos que 35,2% (N=25) já teve alunos com dislexia e que 19,7% (N=14) tem este ano letivo alunos com esta problemática. Ainda, considerámos importante perceber em que anos de escolaridade esta problemática é com mais frequência diagnosticada. Deste modo, 61,5% (N=24), conseguiu adquirir dados para realizar o diagnóstico no 2º ano

de escolaridade; 20,5% (N=8) refere que obteve estes dados no 3º ano de escolaridade. Apenas uma minoria refere a realização de diagnóstico no 1º e no 4º ano de escolaridade.

O diagnóstico precoce beneficia sempre a criança, uma vez que se este não se realizar podemos caminhar no sentido de um modelo de intervenção de “remediação” mais do que de “prevenção”, de acordo com Shaywitz (2008). A autora vem ainda reforçar esta ideia ao afirmar que “A maior parte dos pais e professores adia a avaliação de uma criança com dificuldades de leitura porque acredita que os problemas são apenas temporários e que serão ultrapassados com o crescimento. Isso simplesmente não é verdade.” (p.136)

Ainda, neste sentido, constatamos na nossa análise que após a realização de diagnóstico, os professores na sua grande maioria sentem-se satisfeitos com os resultados obtidos.

Relativamente ao conhecimento que os professores têm sobre o conceito de dislexia, reuniu-se um conjunto de indicadores que o definem, sendo a “perturbação da leitura e escrita” o mais apontado pelos professores, 59,2% (N=42). Como “problema de fala e escrita” é referido por 25,4% (N=18). Apenas uma minoria de professores menciona um “problema neurológico” e um “problema fonológico”, (cf. gráfico IX).

Segundo os autores constantes na revisão bibliográfica por nós realizada a dislexia é uma Dificuldade Específica de Aprendizagem da leitura de origem neurobiológica que se manifesta numa baixa competência da leitura e escrita que resulta de um défice fonológico.

Quanto à identificação do aluno com dislexia, os indicadores relevantes mais apontados pelos professores foram “escrita com erros”, 97,2%; e “omissões, substituições, adições e inversões”, 94,4%, “caligrafia irregular”, “leitura lenta e sem ritmo”; “dificuldade de atenção” são aspetos considerados pela maioria dos professores.

Há um conjunto significativo de indicadores de dislexia que se observam no início da infância e na escolaridade indicados por Shaywitz, Teles e outros. Os mais apontados pelos professores integram a listagem apresentada pelos diversos autores.

Contudo, para Hennigh (2003, p.11) “Os professores devem verificar os registos da criança relativamente à visão, audição ou problemas de nutrição. As dificuldades de leitura podem resultar de deficiência visual ou auditiva”.

Em relação aos procedimentos para concluir o diagnóstico, é de salientar que há uma diferenciação de respostas como “avaliação em psicologia”, “avaliação em terapia da fala” ou “avaliação médica e psicológica”. Este é um aspeto que está regulamentado e deve ser do conhecimento de todos os professores, pelo que seria espectável que as respostas

se centrassem apenas num processo e não em diversas formas de resolver esta questão. Neste sentido, os art.º 5º e 6º do Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro clarifica os procedimentos de referenciação e avaliação.

Relativamente ao grau de concordância dos professores com aspetos relacionados com a dislexia, uma pequena maioria dos professores, concorda com o enunciado “os problemas associados à dislexia persistem ao longo da vida”, (59,4%), e “um aluno com dislexia apresenta dificuldades ao nível fonológico”, (53,5%). Os restantes professores, número muito significativo, situam-se entre a incerteza e o não concordo, (cf. quadro II). É de salientar o facto de os restantes enunciados apresentarem um número bastante alto de professores que revela um elevado grau de incerteza quando afirmam “não concordo, nem discordo”. A respeito do enunciado “O aluno com dislexia normalmente apresenta um QI abaixo da média” salienta-se que o aluno disléxico não apresenta um QI inferior pelo facto ter aquela dificuldade específica de aprendizagem.

O trabalho pedagógico com alunos com dislexia obriga a uma reflexão sobre as estratégias educativas, de modo a facilitar o processo de ensino/aprendizagem destes alunos. Há estratégias que se podem revelar mais ou menos eficazes, contudo é o perfil do aluno que vai permitir a opção por cada uma das estratégias a adotar. Os professores inquiridos indicaram uma diversidade de estratégias, sendo as mais referenciadas “o apoio individualizado pelo professor”, por 42,3 % dos professores; “o apoio especializado” e “uso de materiais próprios para treino” por 35,2% dos professores respetivamente e “reforço positivo” por 33,8%. A referência ao “desenvolvimento da consciência fonológica” é feita apenas por um reduzido número de professores, 11,3% (N=8).

Como referem Freitas, Alves, Costa, (2007), aprender a ler e a escrever carece de uma reflexão sobre a oralidade e de treino da capacidade de segmentação da cadeia da fala. Este treino é essencial e deve ser realizado no momento anterior à introdução das unidades do código alfabético. Ter consciência fonológica é ter a “capacidade de identificar e manipular as unidades do oral” (p.9). “São três os tipos de unidades relevantes para a promoção do desenvolvimento da consciência fonológica: as sílabas, os constituintes silábicos e os sons da fala” (p.13).

Os professores na sua maioria, identificam o método global como o mais indicado para o ensino da leitura e escrita aos alunos, considerando o método global e o método das 28 palavras, o referenciado pelo maior grupo de professores. O método multissensorial é apenas indicado por um pequeno número de professores.

A respeito dos métodos Selikowitz (2010) defende que se deve evitar o ensino inicial de palavras inteiras e ensinar os sons progredindo até às palavras. Para Shaywitz (2008, p. 195) “O essencial é que a criança desenvolva uma consciência fonémica, a tarefa mais importante e, por vezes, mais difícil ao aprender a ler e a base de toda a subsequente instrução no campo da leitura e da ortografia”. O método multissensorial é facilitador da aquisição desta competência, uma vez que utiliza os vários sentidos nas técnicas usadas.

A maioria dos professores inquiridos, 67,6% (N=48), considera que está pouco preparada para trabalhar pedagogicamente com estes alunos. Apenas uma minoria se sente preparada. Este aspeto, no nosso entender, remete para a formação inicial de professores que provavelmente não abordou questões particulares das dificuldades de aprendizagem específicas com que um professor se pode confrontar ao longo da sua carreira profissional. Por outro lado, também a formação contínua poderia neste caso colmatar algumas lacunas iniciais.

Quanto à formação inicial (cf. gráfico XIV), a maioria dos professores não ficou com competências. A formação contínua nesta área foi frequentada por aproximadamente 50% dos professores inquiridos e estes consideram, na sua maioria, que esta foi apenas expositiva ou lhes facultou livros ou alguns materiais, o que não lhes possibilitou obter ferramentas mais específicas para trabalhar com estes alunos.

Os restantes professores referem que não frequentaram formação porque não tiveram oportunidade ou porque não foi promovida. Uma pequena minoria diz que não sentiu necessidade de formação nesta área porque nunca teve alunos com esta problemática.

Numa sociedade em constante evolução e mudança é premente uma análise reflexiva, que dê conta das exigências e realidades dos vários contextos sociais e, em particular, do contexto educativo. Cabe aqui a formação de professores tanto inicial como contínua. Como refere Correia (2008, p. 53), é necessário “reconsiderar a *formação inicial*, através da análise dos planos de estudos das licenciaturas em educação, comparando os seus conteúdos com as competências profissionais exigidas pela escola de hoje”. A formação contínua deverá permitir o desenvolvimento profissional do docente que adquire sentido se este tiver uma participação ativa na vida da escola, tendo em conta aquela realidade única, e na aprendizagem dos alunos.

A família deve estar sempre próxima da escola e acompanhar de uma forma continuada e presente, a vida escolar dos alunos. Para que seja eficiente, os pais necessitam de obter informação sobre como ajudar os seus filhos e fomentar a auto-estima.

Cabe à escola apoiar estes pais, ajudando-os a perceber a problemática e fornecendo-lhes orientações, para um trabalho continuado em casa com os seus educandos. Relativamente a esta análise do nosso trabalho, realçamos que a maioria dos professores recomenda atividades de leitura e escrita e um maior envolvimento dos pais com a escola. Também queremos aqui salientar o facto de alguns professores referirem que os pais devem ter formação nesta área para ajudar os filhos.

Para a maior parte dos autores que investigam estas questões é muito importante a leitura diária, de preferência em voz alta, com os pais.

Foi nossa intenção perceber a conceção dos professores sobre os seus conhecimentos e a sua preparação pedagógica para trabalhar com alunos com dislexia. Deste modo, realizámos cruzamentos de variáveis que nos permitissem verificar a sua relação. Assim, tendo em conta os objetivos e hipóteses de investigação, tornou-se pertinente perceber se o facto de os professores **se sentirem mais ou menos preparados** para ensinar alunos com dislexia está relacionado com a sua **prática pedagógica** com estes alunos ou se existe relação com a sua participação em formação contínua.

Relativamente à relação entre “sente-se preparado para trabalhar com alunos com dislexia” e “experiência pedagógica” de acordo com os dados já apresentados, (quadro V), não podemos inferir que haja uma relação de dependência. Efetivamente a maioria dos professores que se considera preparada pedagogicamente, tem ou já teve experiência pedagógica, contudo, também se verifica um número bastante elevado destes professores que afirmam que estão pouco preparados.

Na verificação de relação entre a mesma variável dependente “sente-se preparado para trabalhar com alunos com dislexia” e a “participação em formação sobre a dislexia”, constata-se que a maioria dos professores que participaram em formação se sente pouco preparada, contudo comparando com os professores que não tiveram formação, constata-se que o número de professores que se sente preparado é muito superior entre aqueles que tiveram formação.

Sobre a existência da relação entre os conhecimentos dos professores sobre dislexia baseados em quatro enunciados aos quais os professores atribuíram o seu grau de concordância e a sua prática pedagógica com estes alunos, (cf. quadro VII), não observamos dados relevantes que nos permitam concluir que os professores que têm ou já tiveram alunos com dislexia tenham mais conhecimentos sobre esta problemática. No quarto enunciado “ O aluno com dislexia normalmente apresenta um QI abaixo da média”, do total

dos professores que “Não concorda, nem discorda” 40,8%, 21,1% “tem ou já teve alunos com dislexia” e 19,7% ainda não trabalhou com alunos com esta problemática. Há uma evidência clara de muita incerteza relativamente a este assunto. No entanto a opção de discordância cabe a 33,8 % dos professores que “tem ou teve alunos” e 23,9% que ainda não teve.

Relativamente aos conhecimentos dos professores sobre a problemática da dislexia terem relação com a formação dos professores, considerando os quatro enunciados, verificámos que existe uma maior indecisão entre os professores que não participaram em formação, com exceção do terceiro enunciado, (cf. quadro VIII).

Em relação aos conhecimentos dos professores sobre a problemática da dislexia, no que respeita à definição do conceito (o que é a dislexia?) considerámos pertinente perceber a sua relação com a prática pedagógica (cf. quadro IX). A partir dos dados, concluímos que independentemente de ter prática pedagógica com estes alunos ou não, a incidência de resposta é a mesma, “Perturbação da leitura e da escrita”.

Ainda sobre a definição do conceito de dislexia pretendemos perceber se existia alguma relação entre este e a participação dos professores em formação (cf. quadro X). Os dados mostram resultados semelhantes, sendo a “Perturbação da leitura e escrita” o conceito mais apontado. É uma minoria de professores que define a dislexia como um problema neurológico ou como um problema fonológico, não sendo significativo o facto de ter ou não ter formação em dislexia.

Pareceu-nos relevante perceber a diferenciação entre as estratégias utilizadas na prática pedagógica pelos professores que participaram em formação e pelos professores que não participaram. Verificámos que os professores, independentemente de ter participado ou não em formação, utilizam estratégias semelhantes. Contudo, é de referir que uma das estratégias muito importantes na aprendizagem da leitura e escrita “Desenvolvimento da consciência fonológica” é nomeada por 7 professores com formação na área da dislexia.

Considerámos também a relação entre a escolha do método de ensino da leitura e escrita e a formação de professores. Verificámos que o método mais escolhido pelos professores é o “Método das 28 palavras”, quer tenham participado em formação ou não.

A própria experiência profissional proporciona aos indivíduos o desenvolvimento de maturidade profissional, segurança e competência na sua área de trabalho. Na educação o docente pode sempre desenvolver estratégias educativas, que lhe permitam escolher as mais adequadas ao ensino individualizado de alunos que apresentem características diferentes da maioria dos alunos de uma turma. Contudo, a formação contínua formalizada de professores é necessária e deve ser organizada tendo como ponto de partida a realidade escolar e as necessidades sentidas pelos professores. Cabe aos agrupamentos a preocupação com a formação dos professores de acordo com os objetivos educacionais traçados. Como refere (Correia, 2008, p. 52) “É preciso que todos estejamos preparados para que, dentro da nossa esfera de saber e de influência, possamos prestar os apoios adequados a todos os alunos otimizando as suas oportunidades de aprendizagem”.

CONCLUSÃO

Este trabalho de investigação permitiu-nos descrever algumas conceções/conhecimentos dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, sobre a problemática da dislexia e verificar a existência de relação entre algumas variáveis que considerámos pertinentes.

Cabe-nos agora apresentar aqui algumas conclusões, apesar das limitações que um estudo deste âmbito comporta, já que estamos a falar de professores de 1º Ciclo de Ensino Básico de um Concelho que se enquadra num sistema nacional muito vasto.

Considerando a nossa pergunta de partida “Em que medida os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico estão preparados para lidar com a problemática da dislexia na sala de aula?”, foi feita uma pesquisa bibliográfica, a qual nos permitiu elaborar um quadro teórico enquadrador da nossa problemática.

A definição de objetivos, hipóteses de trabalho e opções metodológicas veio orientar-nos na continuação do trabalho que apontou para a construção do instrumento que permitiu desenvolver a segunda parte, mais propriamente, a pesquisa empírica.

Após a apresentação dos resultados obtidos e depois da sua análise crítica, é importante referir que encontrámos uma diversidade de respostas, conceções ou opiniões que nos remetem para uma reflexão posterior sobre estas questões, que poderão ser pensadas no âmbito da formação inicial e contínua de professores e da escola enquanto contexto de ensino com uma identidade própria.

Foram utilizadas variáveis de cariz profissional, de prática pedagógica e de formação que permitissem encontrar especificidades para a emergência de potenciais diferenciações, em torno dos conhecimentos sobre a problemática da dislexia e da sua aplicação na prática pedagógica diária da sala de aula.

Percebemos que os professores diversificam a definição do conceito de dislexia, o que revela conceções individuais, estabelecidas provavelmente através de experiências individuais. Relativamente aos métodos de leitura, parece-nos que o relatado vem confirmar o que acabamos de afirmar, uma vez que no nosso quadro teórico podemos rever a opinião

de alguns autores que consideram o método global pouco indicado no ensino da leitura a alunos disléxicos.

Através do cruzamento das variáveis, constatou-se que não nos é permitido inferir a existência de relação entre elas, de modo a confirmarmos as nossas hipóteses. Deste resultado ressalta-nos a confirmação de que os professores, ao serem confrontados com alunos disléxicos, utilizam conhecimentos adquiridos na sua prática pedagógica e em ações de formação que realizaram, embora a maioria tenha referido que adquiriu poucas ferramentas com a participação em formação ou que esta foi muito expositiva. Contudo, os professores consideram que a formação contínua nesta área é essencial para uma preparação mais sólida que contribua para uma prática pedagógica mais eficaz. Também ao nível da formação inicial, seria de todo necessário que esta fosse pensada tendo em conta, especificidades próprias do contexto escolar, no âmbito desta e outras problemáticas que carecem de uma atenção especial.

É na sala de aula, no 1º ano de escolaridade que o professor estabelece contacto com a criança disléxica, mas esta Dificuldade Específica de Aprendizagem da leitura não é diagnosticada automaticamente. É necessário um conhecimento específico nesta área para a deteção do problema e organização de uma intervenção adequada o mais precocemente possível. Carece sempre de um conjunto de despistes que excluam outros problemas.

Para que isto seja possível, é necessário estar atento a determinados sinais. Os educadores e os professores devem ter formação específica que lhes permita ficar atentos a manifestações próprias da dislexia. Certamente, nesta e noutras áreas a procura de autoformação e de formação organizada através é essencial. A escola deve conhecer o perfil de alunos que recebe e para o qual deve estar preparada para encontrar respostas adequadas, contribuindo também para a dinamização de ações de formação que vão de encontro às necessidades sentidas pelos professores, na sua prática pedagógica.

Limitações do Estudo e Linhas de Investigação

No decorrer deste estudo foram identificadas algumas limitações, ao nível:

- da composição da amostra, que gostaríamos que tivesse contemplado toda a população;
- do tempo a que estivemos sujeitos para a realização deste estudo;
- dos contratempos ligados à recolha dos questionários que obrigou a deslocações várias, estendidas no tempo;
- a não generalização dos resultados por o estudo estar circunscrito a um espaço geográfico.

A problemática debatida neste estudo, pelo impacto que exerce nos professores, alunos e pais, carece de um aprofundamento complementar.

Seria importante em próximas investigações, perceber como se deve orientar a formação, inicial e contínua, de professores na área das DEA, nomeadamente na área da dislexia. Também, junto dos pais destes alunos, perceber, quais as suas limitações e potencialidades no acompanhamento dos seus filhos.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, Mel (1996). *Educação para Todos - torná-la uma realidade* in Ainscow, Mel, Porter, Gordon, Wang “Caminhos para escolas inclusivas”. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Bautista, R. (coord.), (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Dinalivro.
- Benavente, Ana (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa. Livros Horizonte
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem Escolar – Vol. 3*, Porto Alegre. Artes Médicas.
- Correia, José Alberto (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto. Edições ASA.
- Correia, Luís de Miranda (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específica- Contributos para uma Definição Portuguesa*. Porto. Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem - Fundamentos*. Porto. Porto Editora.
- Delors, J & al. (2001). *Educação de um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto. Edições ASA
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008), *Educação Especial- Manual de Apoio à Prática*. DGIDC – Direção de serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Fawcett, Angela, Nicolson, Rod. (2004). *Dislexia: The role of the Cerebellum*. In *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Vol.2(2) pp.35-58. Acedido em 5 de fevereiro de 2012 em <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/4/english/Art445.pdf>

Ferreira, Fernando Ilídio (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto. Porto Editora.

Figueiredo, M^a José & Lopes, João A. (1998) “O processamento fonológico e a aprendizagem da leitura e da escrita”, in Lopes, João A. (1998) *Necessidades Educativas Especiais: Estudos e Investigação*. Braga. Sistemas Humanos e Organizacionais Lda. (p.69-106)

Freitas, Maria João, Alves, Dina & Costa, Teresa (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa. Ministério da Educação. Acedido em 3 de abril de 2012 em <http://area.dgidc.min-edu.pt>

Flick, Uwe. (2005). *Métodos Qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Freitas, C.V. de (2000). *Currículo, Gestão do Currículo e Organização da Escola*. In *Reflectir para reorganizar, reorganizar para flexibilizar*. Lisboa. Direção Regional de Educação de Lisboa.

Hennigh, K. A., (2003). *Compreender a Dislexia: Um guia para pais e professores*. Porto. Porto Editora.

Hoz, A. De La O, (1985). *Investigación Educativa - Dicionário de Ciências de la Education*. Madrid. Anaya S.

Mialaret, Gaston (1997) (3^a ed.) *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa. Editorial Estampa.

Morgado, José Carlos (2001). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico – Fundamentos, Fragilidades e Perspectivas*. In “A reorganização curricular do Ensino Básico. Fundamentos, Fragilidades e Perspectivas”. Lisboa: Cadernos do CRIAP. N.º 26. pp. 39-60.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Porto. Porto Editora.

Pacheco, José Augusto (1995). *Da Componente Nacional às Componentes Curriculares, Regionais e Locais*. In cadernos do PEPT 2000. N.º 7. Lisboa: ME. Pacheco, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

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

Roldão, M^a do Céu (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa. ME – Departamento da Educação Básica.

Roldão, M^a do Céu (2009). *Formação de professores na investigação portuguesa-um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional*. In Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de professores. Vol.1/nº1 agosto-dez. 2009. Acedido em 12 de maio de 2012 em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/4/1>

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

Selikowitz, M. (2010). *Dislexia*. Lisboa: Texto Editores.

Serra, H. e Alves, T. (2008). *Dislexia: cadernos de reeducação pedagógica*. Porto. Porto Editora.

Sim-Sim, Inês. *O Ensino da leitura: A decifração*. (2009). Lisboa. Ministério da Educação: Direção Geral de inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sucena, A. e Castro, S. (2010). *Aprender a ler e avaliar a leitura – o TIL: Teste de Idade de Leitura*. Coimbra. Edições Almedina.

Teles, Paula (2008). *Abecedário e Silabário*. Lisboa. Distema Editora.

Unesco (1994) – Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais – Inovação, Vol. 7 nº 1 – Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

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

Warnock, M et al, (1978), *Special Educational Needs. Report of Comunittel of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London, HMSO.

Legislação

Decreto-lei nº 319/91, de 23 de agosto

Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro

Despacho conjunto nº 105/97 de 1 de julho

Decreto–lei 75/2008 de 22 de abril

Decreto-lei 249/92 de 9 de novembro

Decreto- lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro

ANEXOS

ANEXO I

Tratamento de Dados em SPSS

Frequência de variáveis

Cruzamento de variáveis

Frequency Table

Género

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	5	7,0	7,0	7,0
	Feminino	66	93,0	93,0	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	< 25 anos	1	1,4	1,4	1,4
	25 a 35 anos	16	22,5	22,5	23,9
	35 a 45 anos	36	50,7	50,7	74,6
	> 45 anos	18	25,4	25,4	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Habilitações académicas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bacharelato	2	2,8	2,8	2,8
	Licenciatura	58	81,7	81,7	84,5
	Pós-graduação	8	11,3	11,3	95,8
	Mestrado	2	2,8	2,8	98,6
	EEE	1	1,4	1,4	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Tempo de serviço

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	< 5 anos	4	5,6	5,6	5,6
	5 a 10 anos	11	15,5	15,5	21,1
	11 a 20 anos	39	54,9	54,9	76,1
	> 20 anos	17	23,9	23,9	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Situação profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	QA	46	64,8	64,8	64,8
	QZP	18	25,4	25,4	90,1
	Contratado	7	9,9	9,9	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Anos de escolaridade que está a lecionar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1º ano	14	19,7	19,7	19,7
	2º ano	21	29,6	29,6	49,3
	3º ano	22	31,0	31,0	80,3
	4º ano	14	19,7	19,7	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Tem ou já teve alunos com dislexia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tenho	14	19,7	19,7	19,7
	Já tive	25	35,2	35,2	54,9
	Nunca tive	32	45,1	45,1	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Em que ano conseguiu dados para diagnóstico

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1º ano	5	7,0	12,8	12,8
	2º ano	24	33,8	61,5	74,4
	3º ano	8	11,3	20,5	94,9
	4º ano	2	2,8	5,1	100,0
	Total	39	54,9	100,0	
Missing	System	32	45,1		
Total		71	100,0		

Grau de satisfação dos resultados obtidos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Insuficiente	2	2,8	5,1	5,1
	Suficiente	23	32,4	59,0	64,1
	Bom	14	19,7	35,9	100,0
	Total	39	54,9	100,0	
Missing	System	32	45,1		
	Total	71	100,0		

O que é a dislexia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Prob. fala escrita	18	25,4	25,4	25,4
	Perturbação leitura escrita	42	59,2	59,2	84,5
	Prob. neurológico	7	9,9	9,9	94,4
	Prob. fonológico	4	5,6	5,6	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Indicador relevante: Inteligência

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	1	1,4	1,4	1,4
	Não	70	98,6	98,6	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Indicador relevante: Baixa autoestima

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	22	31,0	31,0	31,0
	Não	49	69,0	69,0	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Indicador relevante: Dif. atenção

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	40	56,3	56,3	56,3
	Não	31	43,7	43,7	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Indicador relevante: Indisciplina

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	1	1,4	1,4	1,4
Não	70	98,6	98,6	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Indicador relevante: Realiz. tarefas de forma lenta

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	37	52,1	52,1	52,1
Não	34	47,9	47,9	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Indicador relevante: Dif. fala

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	22	31,0	31,0	31,0
Não	49	69,0	69,0	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Indicador relevante: Dif. auditiva

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	5	7,0	7,0	7,0
Não	66	93,0	93,0	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Indicador relevante: Dif. visual

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	11	15,5	15,5	15,5
Não	60	84,5	84,5	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Indicador relevante: Dif. motora

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	9	12,7	12,7	12,7
Não	62	87,3	87,3	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Indicador relevante: Caligrafia irregular

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	47	66,2	66,2	66,2
Não	24	33,8	33,8	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Indicador relevante: Escrita erros

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	69	97,2	97,2	97,2
Não	2	2,8	2,8	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Indicador relevante: Leitura lenta s/ritmo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	39	54,9	54,9	54,9
Não	32	45,1	45,1	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Indicador relevante: Omissões/subst/adições/inversões

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	67	94,4	94,4	94,4
Não	4	5,6	5,6	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Indicador relevante: Dif. memorização

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	14	19,7	19,7	19,7
Não	57	80,3	80,3	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Quais os procedimentos p/ finalizar diagnóstico

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Aval. TF	2	2,8	2,8	2,8
AvalPsicológi	14	19,7	19,7	22,5
Aval. Médica	4	5,6	5,6	28,2
Aval. Psic/TF	13	18,3	18,3	46,5
Médica/psic	7	9,9	9,9	56,3
multidisciplinar	21	29,6	29,6	85,9
Ñ responde	10	14,1	14,1	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Prob dislexia persistem ao longo da idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	42	59,2	59,2	59,2
Ñ concordo/Ñ discordo	26	36,6	36,6	95,8
Discordo	3	4,2	4,2	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Aluno dislexia dif. nível fonológico

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	38	53,5	53,5	53,5
Ñ concordo/Ñ discordo	19	26,8	26,8	80,3
3	14	19,7	19,7	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Aluno dislexia pouca motivação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	16	22,5	22,5	22,5
Ñ concordo/ Ñ discordo	34	47,9	47,9	70,4
Discordo	21	29,6	29,6	100,0
Total	71	100,0	100,0	

Aluno dislexia QI abaixo da média

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	1	1,4	1,4	1,4
	Ñ concordo/ Ñ discordo	29	40,8	40,8	42,3
	Discordo	41	57,7	57,7	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Trab. Plano inclinado, lentes ...

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	9	12,7	12,7	12,7
	Não	62	87,3	87,3	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Perto do Prof.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	16	22,5	22,5	22,5
	Não	55	77,5	77,5	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Reforço positivo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	24	33,8	33,8	33,8
	Não	47	66,2	66,2	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Apoio individualizado/prof.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	30	42,3	42,3	42,3
	Não	41	57,7	57,7	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Desenv. consciência fonológica

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	8	11,3	11,3	11,3
	Não	63	88,7	88,7	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Apoio especializado

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	25	35,2	35,2	35,2
	Não	46	64,8	64,8	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Uso materiais próprios para treino

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	25	35,2	35,2	35,2
	Não	46	64,8	64,8	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Ensinar métodos estudo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	7	9,9	9,9	9,9
	Não	64	90,1	90,1	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Utilizar vários estímulos (aud. /vis.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	6	8,5	8,5	8,5
	Não	65	91,5	91,5	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Trab. cooperativo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	6	8,5	8,5	8,5
	Não	65	91,5	91,5	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Ñ sabe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	7	9,9	9,9	9,9
	Não	64	90,1	90,1	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Método Leitura /Escrita

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Global	13	18,3	18,3	18,3
	Sintético	4	5,6	5,6	23,9
	Multissensorial	9	12,7	12,7	36,6
	Sintetico/analítico	10	14,1	14,1	50,7
	28 palavras	24	33,8	33,8	84,5
	Todos (depende da criança)	11	15,5	15,5	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Preparado p/ trabalhar pedag. aluno dislex.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mto preparado	1	1,4	1,4	1,4
	Preparado	17	23,9	23,9	25,4
	Pouco preparado	48	67,6	67,6	93,0
	Nada preparado	5	7,0	7,0	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

O q considera importante para ajudar na prática

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ações de formação	52	73,2	73,2	73,2
	materiais de apoio	17	23,9	23,9	97,2
	Apoio Ed. Especial	2	2,8	2,8	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Importância da intervenção familiar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	70	98,6	98,6	98,6
	Não	1	1,4	1,4	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Recomendava ativ. leitura /escrita

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	34	47,9	47,9	47,9
	Não	37	52,1	52,1	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Recomendava reforço positivo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	12	16,9	16,9	16,9
	Não	59	83,1	83,1	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Recomendava trab.autonomia e organização

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	7	9,9	9,9	9,9
	Não	64	90,1	90,1	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Recomendava maior envolvimento com escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	21	29,6	29,6	29,6
	Não	50	70,4	70,4	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Recomendava jogos memorização/rimas/palavras

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	9	12,7	12,7	12,7
	Não	62	87,3	87,3	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Recomendava formação aos pais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	14	19,7	19,7	19,7
	Não	57	80,3	80,3	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Recomendava leitura de histórias

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	12	16,9	16,9	16,9
	Não	59	83,1	83,1	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Formação inicial deu competências

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhumas	40	56,3	56,3	56,3
	Poucas	23	32,4	32,4	88,7
	Algumas	8	11,3	11,3	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Participou em formação dislexia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	34	47,9	47,9	47,9
	Não	37	52,1	52,1	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Sim: ferramentas pedagógicas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Materiais aplicação para despiste	2	2,8	5,9	5,9
	Materiais de trabalho/apoio	3	4,2	8,8	14,7
	Poucas ferramentas	6	8,5	17,6	32,4
	livros recomendados	6	8,5	17,6	50,0
	Não (meramente expositivo)	17	23,9	50,0	100,0
	Total	34	47,9	100,0	
Missing	System	37	52,1		
	Total	71	100,0		

Não: indique razão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não houve oportunidade	16	22,5	43,2	43,2
	Ñ foi promovida	17	23,9	45,9	89,2
	Ñ teve alunos com dislexia	4	5,6	10,8	100,0
	Total	37	52,1	100,0	
Missing	System	34	47,9		
	Total	71	100,0		

Tem ou já teve alunos com dislexia * Preparado p/ trabalhar pedag. aluno dislex. Crosstabulation

			Preparado p/ trabalhar pedag. aluno dislex.				Total
			Mto preparado	Preparado	Pouco preparado	Nada preparado	
Tem ou já teve alunos com dislexia	Tenho	Count	1	8	5	0	14
		% within Tem ou já teve alunos com dislexia	7,1%	57,1%	35,7%	,0%	100,0%
		% within Preparado p/ trabalhar pedag. aluno dislex.	100,0%	47,1%	10,4%	,0%	19,7%
		% of Total	1,4%	11,3%	7,0%	,0%	19,7%
Já tive		Count	0	5	19	1	25
		% within Tem ou já teve alunos com dislexia	,0%	20,0%	76,0%	4,0%	100,0%
		% within Preparado p/ trabalhar pedag. aluno dislex.	,0%	29,4%	39,6%	20,0%	35,2%
		% of Total	,0%	7,0%	26,8%	1,4%	35,2%
Nunca tive		Count	0	4	24	4	32
		% within Tem ou já teve alunos com dislexia	,0%	12,5%	75,0%	12,5%	100,0%
		% within Preparado p/ trabalhar pedag. aluno dislex.	,0%	23,5%	50,0%	80,0%	45,1%
		% of Total	,0%	5,6%	33,8%	5,6%	45,1%
Total		Count	1	17	48	5	71
		% within Tem ou já teve alunos com dislexia	1,4%	23,9%	67,6%	7,0%	100,0%
		% within Preparado p/ trabalhar pedag. aluno dislex.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	1,4%	23,9%	67,6%	7,0%	100,0%

Tem ou já teve alunos com dislexia * Participou em formação dislexia Crosstabulation

			Participou em formação dislexia		Total
			Sim	Não	
Tem ou já teve alunos com dislexia	Tenho	Count	12	2	14
		% within Tem ou já teve alunos com dislexia	85,7%	14,3%	100,0%
		% within Participou em formação dislexia	35,3%	5,4%	19,7%
		% of Total	16,9%	2,8%	19,7%
Já tive		Count	14	11	25
		% within Tem ou já teve alunos com dislexia	56,0%	44,0%	100,0%
		% within Participou em formação dislexia	41,2%	29,7%	35,2%
		% of Total	19,7%	15,5%	35,2%
Nunca tive		Count	8	24	32
		% within Tem ou já teve alunos com dislexia	25,0%	75,0%	100,0%
		% within Participou em formação dislexia	23,5%	64,9%	45,1%
		% of Total	11,3%	33,8%	45,1%
Total		Count	34	37	71
		% within Tem ou já teve alunos com dislexia	47,9%	52,1%	100,0%
		% within Participou em formação dislexia	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	47,9%	52,1%	100,0%

Tem ou já teve alunos com dislexia * Participou em formação dislexia Crosstabulation

			Participou em formação dislexia		Total
			Sim	Não	
Tem ou já teve alunos com dislexia	Tenho	Count	12	2	14
		% within Tem ou já teve	85,7%	14,3%	100,0%
		% within Participou em formação	35,3%	5,4%	19,7%
		% of Total	16,9%	2,8%	19,7%
Já tive		Count	14	11	25
		% within Tem ou já teve	56,0%	44,0%	100,0%
		% within Participou em formação	41,2%	29,7%	35,2%
		% of Total	19,7%	15,5%	35,2%
Nunca tive		Count	8	24	32
		% within Tem ou já teve	25,0%	75,0%	100,0%
		% within Participou em formação	23,5%	64,9%	45,1%
		% of Total	11,3%	33,8%	45,1%
Total		Count	34	37	71
		% within Tem ou já teve	47,9%	52,1%	100,0%
		% within Participou em formação	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	47,9%	52,1%	100,0%

[Participou em formação dislexia * Aluno dislexia dif. nível fonológico Crosstabulation

			Aluno dislexia dif. nível fonológico			Total
			Concordo	Ñ conc./Ñ disc.	Disc.	
Participou em formação dislexia	Sim	Count	20	6	8	34
		% within Participou em formação	58,8%	17,6%	23,5%	100,0%
		% within dif. nível fonoló	52,6%	31,6%	57,1%	47,9%
		% of Total	28,2%	8,5%	11,3%	47,9%
Não		Count	18	13	6	37
		% within Participou em formação dislexia	48,6%	35,1%	16,2%	100,0%
		% within Aluno dislexia dif. nível fonológico	47,4%	68,4%	42,9%	52,1%
		% of Total	25,4%	18,3%	8,5%	52,1%
Total		Count	38	19	14	71
		% within Participou em formação dislexia	53,5%	26,8%	19,7%	100,0%
		% within Aluno dislexia dif. nível fonológico	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	53,5%	26,8%	19,7%	100,0%

Participou em formação dislexia * Aluno dislexia pouca motivação Crosstabulation

		Aluno dislexia pouca motivação			Total	
		Concordo	Ñ concordo/ Ñ discordo	Discordo		
Participou em formação dislexia	Sim	Count	6	18	10	34
		% within Participou em formação	17,6%	52,9%	29,4%	100,0%
		% within Aluno dislexia pouca motivação	37,5%	52,9%	47,6%	47,9%
		% of Total	8,5%	25,4%	14,1%	47,9%
	Não	Count	10	16	11	37
		% within Participou em formação	27,0%	43,2%	29,7%	100,0%
		% within Aluno dislexia pouca motivação	62,5%	47,1%	52,4%	52,1%
	% of Total	14,1%	22,5%	15,5%	52,1%	
Total		Count	16	34	21	71
		% within Participou em formação	22,5%	47,9%	29,6%	100,0%
		% within Aluno dislexia pouca motivação	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	22,5%	47,9%	29,6%	100,0%

Participou em formação dislexia * Aluno dislexia QI abaixo da média Crosstabulation

		Aluno dislexia QI abaixo da média			Total	
		Concordo	Ñ concordo/ Ñ discordo	Discordo		
Participou em formação dislexia	Sim	Count	1	11	22	34
		% within Participou em form	2,9%	32,4%	64,7%	100,0%
		% within Aluno dislexia QI abaixo da média	100,0%	37,9%	53,7%	47,9%
		% of Total	1,4%	15,5%	31,0%	47,9%
	Não	Count	0	18	19	37
		% within Participou em form	,0%	48,6%	51,4%	100,0%
		% within Aluno dislexia QI abaixo da média	,0%	62,1%	46,3%	52,1%
	% of Total	,0%	25,4%	26,8%	52,1%	
Total		Count	1	29	41	71
		% within Participou em form	1,4%	40,8%	57,7%	100,0%
		% within Aluno dislexia QI abaixo da média	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	1,4%	40,8%	57,7%	100,0%

Participou em formação dislexia * Trab. Plano inclinado, lentes ... Crosstabulation

			Trab. Plano inclinado, lentes ...		Total
			Sim	Não	
Participou em formação dislexia	Sim	Count	3	31	34
		% within Participou em formação	8,8%	91,2%	100,0%
		% within Trab. Plano incl, lentes ...	33,3%	50,0%	47,9%
		% of Total	4,2%	43,7%	47,9%
	Não	Count	6	31	37
		% within Participou em formação	16,2%	83,8%	100,0%
		% within Trab. Plano incl, lentes ...	66,7%	50,0%	52,1%
		% of Total	8,5%	43,7%	52,1%
Total	Count	9	62	71	
	% within Participou em formação	12,7%	87,3%	100,0%	
	% within Trab. Plano incl, lentes ...	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	12,7%	87,3%	100,0%	

Participou em formação dislexia * Prob dislexia persistem ao longo da idade Crosstabulation

			Prob dislexia persistem ao longo da idade			Total
			Concordo	Ñ concordo/Ñ discordo	Discordo	
Participou em formação dislexia	Sim	Count	22	9	3	34
		% within Participou em formação	64,7%	26,5%	8,8%	100,0%
		% within Prob dislexia persistem ao longo da vida	52,4%	34,6%	100,0%	47,9%
		% of Total	31,0%	12,7%	4,2%	47,9%
	Não	Count	20	17	0	37
		% within Participou em formação	54,1%	45,9%	,0%	100,0%
		% within Prob dislexia persistem ao longo da vida	47,6%	65,4%	,0%	52,1%
		% of Total	28,2%	23,9%	,0%	52,1%
Total	Count	42	26	3	71	
	% within Participou em formação	59,2%	36,6%	4,2%	100,0%	
	% within Prob dislexia persistem ao longo da vida	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	59,2%	36,6%	4,2%	100,0%	

Participou em formação dislexia * Perto do Prof. Crosstabulation

			Perto do Prof.		Total
			Sim	Não	
Participou em formação dislexia	Sim	Count	6	28	34
		% within Participou em formação	17,6%	82,4%	100,0%
		% within Perto do Prof.	37,5%	50,9%	47,9%
		% of Total	8,5%	39,4%	47,9%
	Não	Count	10	27	37
		% within Participou em formação	27,0%	73,0%	100,0%
		% within Perto do Prof.	62,5%	49,1%	52,1%
		% of Total	14,1%	38,0%	52,1%
Total	Count	16	55	71	
	% within Participou em formação	22,5%	77,5%	100,0%	
	% within Perto do Prof.	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	22,5%	77,5%	100,0%	

Participou em formação dislexia * Reforço positivo Crosstabulation

			Reforço positivo		Total
			Sim	Não	
Participou em formação dislexia	Sim	Count	11	23	34
		% within Participou em formação	32,4%	67,6%	100,0%
		% within Reforço positivo	45,8%	48,9%	47,9%
		% of Total	15,5%	32,4%	47,9%
	Não	Count	13	24	37
		% within Participou em formação dislexia	35,1%	64,9%	100,0%
		% within Reforço positivo	54,2%	51,1%	52,1%
		% of Total	18,3%	33,8%	52,1%
Total	Count	24	47	71	
	% within Participou em formação dislexia	33,8%	66,2%	100,0%	
	% within Reforço positivo	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	33,8%	66,2%	100,0%	

Participou em formação dislexia * Apoio individualizado/prof. Crosstabulation

			Apoio individualizado/prof.		Total
			Sim	Não	
Participou em formação dislexia	Sim	Count	16	18	34
		% within Participou em formação	47,1%	52,9%	100,0%
		% within Apoio individualizado/prof.	53,3%	43,9%	47,9%
	% of Total		22,5%	25,4%	47,9%
	Não	Count	14	23	37
		% within Participou em formação	37,8%	62,2%	100,0%
		% within Apoio individualizado/prof.	46,7%	56,1%	52,1%
		% of Total		19,7%	32,4%
	Total	Count	30	41	71
% within Participou em formação		42,3%	57,7%	100,0%	
% within Apoio individualizado/prof.		100,0%	100,0%	100,0%	
% of Total		42,3%	57,7%	100,0%	

Participou em formação dislexia * Desenv. consciência fonológica Crosstabulation

			Desenv. consciência fonológica		Total	
			Sim	Não		
Participou em formação dislexia	Sim	Count	7	27	34	
		% within Participou formação	20,6%	79,4%	100,0%	
		% within Desenv. Consc. fonológica	87,5%	42,9%	47,9%	
		% of Total		9,9%	38,0%	47,9%
	Não	Count	1	36	37	
		% within Participou formação	2,7%	97,3%	100,0%	
		% within Desenv. consciência fonológica	12,5%	57,1%	52,1%	
		% of Total		1,4%	50,7%	52,1%
		% of Total		1,4%	50,7%	52,1%
Total	Count	8	63	71		
	% within Participou formação		11,3%	88,7%	100,0%	
	% within Desenv. consciência fonológica		100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total		11,3%	88,7%	100,0%	

Participou em formação dislexia * Apoio especializado Crosstabulation

			Apoio especializado		Total
			Sim	Não	
Participou em formação dislexia	Sim	Count	13	21	34
		% within Participou em formação	38,2%	61,8%	100,0%
		% within Apoio especializado	52,0%	45,7%	47,9%
		% of Total	18,3%	29,6%	47,9%
	Não	Count	12	25	37
		% within Participou em formação	32,4%	67,6%	100,0%
		% within Apoio especializado	48,0%	54,3%	52,1%
Total	Count		25	46	71
	% within Participou em formação		35,2%	64,8%	100,0%
	% within Apoio especializado		100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		35,2%	64,8%	100,0%

Participou em formação dislexia * Uso materiais próprios para treino Crosstabulation

			Uso materiais próprios para treino		Total
			Sim	Não	
Participou em formação dislexia	Sim	Count	15	19	34
		% within Participou em formação	44,1%	55,9%	100,0%
		% within Uso materiais próprios para treino	60,0%	41,3%	47,9%
		% of Total	21,1%	26,8%	47,9%
	Não	Count	10	27	37
		% within Participou em formação	27,0%	73,0%	100,0%
		% within Uso materiais próprios para treino	40,0%	58,7%	52,1%
Total	Count		25	46	71
	% within Participou em formação		35,2%	64,8%	100,0%
	% within Uso materiais próprios para treino		100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		35,2%	64,8%	100,0%

Participou em formação dislexia * Ensinar métodos estudo Crosstabulation

			Ensinar métodos estudo		Total
			Sim	Não	
Participou em formação dislexia	Sim	Count	4	30	34
		% within Participou em formação	11,8%	88,2%	100,0%
		% within Ensinar métodos estudo	57,1%	46,9%	47,9%
	% of Total		5,6%	42,3%	47,9%
	Não	Count	3	34	37
		% within Participou em formação	8,1%	91,9%	100,0%
		% within Ensinar métodos estudo	42,9%	53,1%	52,1%
% of Total		4,2%	47,9%	52,1%	
Total	Count		7	64	71
	% within Participou em formação		9,9%	90,1%	100,0%
	% within Ensinar métodos estudo		100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		9,9%	90,1%	100,0%

Participou em formação dislexia * Utilizar vários estímulos (aud. /vis.) Crosstabulation

			Utilizar vários estímulos (aud. /vis.)		Total
			Sim	Não	
Participou em formação dislexia	Sim	Count	4	30	34
		% within Participou em formação	11,8%	88,2%	100,0%
		% within Utilizar vários estímulos (aud. /vis.)	66,7%	46,2%	47,9%
		% of Total		5,6%	42,3%
	Não	Count	2	35	37
		% within Participou em formação	5,4%	94,6%	100,0%
		% within Utilizar vários estímulos (aud. /vis.)	33,3%	53,8%	52,1%
% of Total		2,8%	49,3%	52,1%	
Total	Count		6	65	71
	% within Participou em formação		8,5%	91,5%	100,0%
	% within Utilizar vários estímulos (aud. /vis.)		100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		8,5%	91,5%	100,0%

Participou em formação dislexia * Trab. cooperativo Crosstabulation

			Trab. cooperativo		Total
			Sim	Não	
Participou em formação dislexia	Sim	Count	2	32	34
		% within Participou em formação	5,9%	94,1%	100,0%
		% within Trab. cooperativo	33,3%	49,2%	47,9%
		% of Total	2,8%	45,1%	47,9%
	Não	Count	4	33	37
		% within Participou em formação	10,8%	89,2%	100,0%
		% within Trab. cooperativo	66,7%	50,8%	52,1%
Total		Count	6	65	71
		% within Participou em formação	8,5%	91,5%	100,0%
		% within Trab. cooperativo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	8,5%	91,5%	100,0%

Participou em formação dislexia * Ñ sabe Crosstabulation

			Ñ sabe		Total
			Sim	Não	
Participou em formação dislexia	Sim	Count	3	31	34
		% within Participou em formação	8,8%	91,2%	100,0%
		% within Ñ sabe	42,9%	48,4%	47,9%
		% of Total	4,2%	43,7%	47,9%
	Não	Count	4	33	37
		% within Participou em formação	10,8%	89,2%	100,0%
		% within Ñ sabe	57,1%	51,6%	52,1%
Total		Count	7	64	71
		% within Participou em formação	9,9%	90,1%	100,0%
		% within Ñ sabe	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	9,9%	90,1%	100,0%

Participou em formação dislexia * Método Leitura /Escrita Crosstabulation

		Método Leitura /Escrita						Total	
		Global	Sintético	Multissensorial	Sint/anal	28 palavras	Todos (depende da criança)		
Participou formação dislexia	Sim	Count	5	2	4	5	11	7	34
		% within Participação	14,7%	5,9%	11,8%	14,7%	32,4%	20,6%	100,0%
		% within Método Leitura /Escrita	38,5%	50,0%	44,4%	50,0%	45,8%	63,6%	47,9%
		% of Total	7,0%	2,8%	5,6%	7,0%	15,5%	9,9%	47,9%
Não	Não	Count	8	2	5	5	13	4	37
		% within part. formação	21,6%	5,4%	13,5%	13,5%	35,1%	10,8%	100,0%
		% within Método Leitura /Escrita	61,5%	50,0%	55,6%	50,0%	54,2%	36,4%	52,1%
		% of Total	11,3%	2,8%	7,0%	7,0%	18,3%	5,6%	52,1%
Total		Count	13	4	9	10	24	11	71
		% within Participação	18,3%	5,6%	12,7%	14,1%	33,8%	15,5%	100,0%
		% within Método Leitura /Escrita	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	18,3%	5,6%	12,7%	14,1%	33,8%	15,5%	100,0%

Tem ou já teve alunos com dislexia * Prob dislexia persistem ao longo da idade Crosstabulation

			Prob dislexia persistem ao longo da idade			Total
			Concordo	Ñ conc/Ñ disc	Discordo	
Tem ou já teve	Tenho	Count	7	5	2	14
		% within Tem ou já teve	50,0%	35,7%	14,3%	100,0%
		% within Prob dislexia persistem ao longo da vida	16,7%	19,2%	66,7%	19,7%
		% of Total	9,9%	7,0%	2,8%	19,7%
Já tive		Count	16	9	0	25
		% within Tem ou já teve	64,0%	36,0%	,0%	100,0%
		% within Prob dislexia persistem ao longo da vida	38,1%	34,6%	,0%	35,2%
		% of Total	22,5%	12,7%	,0%	35,2%
Nunca tive		Count	19	12	1	32
		% within Tem ou já teve	59,4%	37,5%	3,1%	100,0%
		% within Prob dislexia persistem ao longo da vida	45,2%	46,2%	33,3%	45,1%
		% of Total	26,8%	16,9%	1,4%	45,1%
Total		Count	42	26	3	71
		% within Tem ou já teve	59,2%	36,6%	4,2%	100,0%
		% within Prob dislexia persistem ao longo da vida	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	59,2%	36,6%	4,2%	100,0%

Tem ou já teve alunos com dislexia * Aluno dislexia dif. nível fonológico Crosstabulation

			Aluno dislexia dif. nível fonológico			Total
			Concordo	Ñ conc/Ñ disc	Discordo	
Tem ou já teve	Tenho	Count	7	5	2	14
		% within Tem ou já teve	50,0%	35,7%	14,3%	100,0%
		% within Aluno dislexia dif. nível fonológico	18,4%	26,3%	14,3%	19,7%
		% of Total	9,9%	7,0%	2,8%	19,7%
Já tive		Count	14	6	5	25
		% within Tem ou já teve	56,0%	24,0%	20,0%	100,0%
		% within Aluno dislexia dif. nível fonológico	36,8%	31,6%	35,7%	35,2%
		% of Total	19,7%	8,5%	7,0%	35,2%
Nunca tive		Count	17	8	7	32
		% within Tem ou já teve	53,1%	25,0%	21,9%	100,0%
		% within Aluno dislexia dif. nível fonológico	44,7%	42,1%	50,0%	45,1%
		% of Total	23,9%	11,3%	9,9%	45,1%
Total		Count	38	19	14	71
		% within Tem ou já teve	53,5%	26,8%	19,7%	100,0%
		% within Aluno dislexia dif. nível fonológico	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	53,5%	26,8%	19,7%	100,0%

Tem ou já teve alunos com dislexia * Aluno dislexia pouca motivação Crosstabulation

			Aluno dislexia pouca motivação			Total
			Concordo	Ñ conc/ Ñ disc	Discordo	
Tem ou já teve	Tenho	Count	0	7	7	14
		% within Tem ou já teve	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Aluno dislexia pouca motivação	,0%	20,6%	33,3%	19,7%
		% of Total	,0%	9,9%	9,9%	19,7%
	Já tive	Count	9	13	3	25
		% within Tem ou já teve	36,0%	52,0%	12,0%	100,0%
		% within Aluno dislexia pouca motivação	56,3%	38,2%	14,3%	35,2%
		% of Total	12,7%	18,3%	4,2%	35,2%
	Nunca tive	Count	7	14	11	32
		% within Tem ou já teve	21,9%	43,8%	34,4%	100,0%
		% within Aluno dislexia pouca motivação	43,8%	41,2%	52,4%	45,1%
		% of Total	9,9%	19,7%	15,5%	45,1%
Total	Count	16	34	21	71	
	% within Tem ou já teve	22,5%	47,9%	29,6%	100,0%	
	% within Aluno dislexia pouca motivação	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	22,5%	47,9%	29,6%	100,0%	

Tem ou já teve alunos com dislexia * Aluno dislexia QI abaixo da média Crosstabulation

			Aluno dislexia QI abaixo da média			Total
			Concordo	Ñ conc/ Ñ disc	Discordo	
Tem ou já teve	Tenho	Count	0	5	9	14
		% within Tem ou já teve	,0%	35,7%	64,3%	100,0%
		% within Aluno dislexia QI abaixo da média	,0%	17,2%	22,0%	19,7%
		% of Total	,0%	7,0%	12,7%	19,7%
Já tive		Count	0	10	15	25
		% within Tem ou já teve	,0%	40,0%	60,0%	100,0%
		% within Aluno dislexia QI abaixo da média	,0%	34,5%	36,6%	35,2%
		% of Total	,0%	14,1%	21,1%	35,2%
Nunca tive		Count	1	14	17	32
		% within Tem ou já teve	3,1%	43,8%	53,1%	100,0%
		% within Aluno dislexia QI abaixo da média	100,0%	48,3%	41,5%	45,1%
		% of Total	1,4%	19,7%	23,9%	45,1%
Total		Count	1	29	41	71
		% within Tem ou já teve	1,4%	40,8%	57,7%	100,0%
		% within Aluno dislexia QI abaixo da média	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	1,4%	40,8%	57,7%	100,0%

Crosstabs

O que é a dislexia * Tem ou já teve alunos com dislexia Crosstabulation

		Tem ou já teve alunos com dislexia			Total
		Tenho	Já tive	Nunca tive	
Prob. fala escrita	Count	2	6	10	18
	% within O que é a dislexia	11,1%	33,3%	55,6%	100,0%
	% within Tem ou já teve	14,3%	24,0%	31,3%	25,4%
	% of Total	2,8%	8,5%	14,1%	25,4%
Perturbação leitura escrita	Count	12	12	18	42
	% within O que é a dislexia	28,6%	28,6%	42,9%	100,0%
	% within Tem ou já teve	85,7%	48,0%	56,3%	59,2%
	% of Total	16,9%	16,9%	25,4%	59,2%
Prob. neurológico	Count	0	6	1	7
	% within O que é a dislexia	,0%	85,7%	14,3%	100,0%
	% within Tem ou já teve	,0%	24,0%	3,1%	9,9%
	% of Total	,0%	8,5%	1,4%	9,9%
Prob. fonológico	Count	0	1	3	4
	% within O que é a dislexia	,0%	25,0%	75,0%	100,0%
	% within Tem ou já teve	,0%	4,0%	9,4%	5,6%
	% of Total	,0%	1,4%	4,2%	5,6%
Total	Count	14	25	32	71
	% within O que é a dislexia	19,7%	35,2%	45,1%	100,0%
	% within Tem ou já teve	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	19,7%	35,2%	45,1%	100,0%

Método Leitura /Escrita * Participou em formação dislexia Crosstabulation

		Participou em formação dislexia		Total	
		Sim	Não		
Método Leitura / Escrita	Global	Count	5	8	13
		% within Método Leitura /Escrita	38,5%	61,5%	100,0%
		% within Part em form dislexia	14,7%	21,6%	18,3%
		% of Total	7,0%	11,3%	18,3%
Sintético		Count	2	2	4
		% within Método Leitura /Escrita	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Part em form dislexia	5,9%	5,4%	5,6%
		% of Total	2,8%	2,8%	5,6%
Multissensorial		Count	4	5	9
		% within Método Leitura /Escrita	44,4%	55,6%	100,0%
		% within Part em form dislexia	11,8%	13,5%	12,7%
		% of Total	5,6%	7,0%	12,7%
Sintetico/analítico		Count	5	5	10
		% within Método Leitura /Escrita	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Part em form dislexia	14,7%	13,5%	14,1%
		% of Total	7,0%	7,0%	14,1%
28 palavras		Count	11	13	24
		% within Método Leitura /Escrita	45,8%	54,2%	100,0%
		% within Part em form dislexia	32,4%	35,1%	33,8%
		% of Total	15,5%	18,3%	33,8%
Todos (depende da criança)		Count	7	4	11
		% within Método Leitura /Escrita	63,6%	36,4%	100,0%
		% within Part em form dislexia	20,6%	10,8%	15,5%
		% of Total	9,9%	5,6%	15,5%
Total		Count	34	37	71
		% within Método Leitura /Escrita	47,9%	52,1%	100,0%
		% within Part em form dislexia	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	47,9%	52,1%	100,0%

O que é a dislexia * Participou em formação dislexia Crosstabulation

		Participou em formação dislexia		Total
		Sim	Não	
O que é a dislexia Prob. fala escrita	Count	5	13	18
	% within O que é a dislexia	27,8%	72,2%	100,0%
	% within Participou em formação	14,7%	35,1%	25,4%
	% of Total	7,0%	18,3%	25,4%
Perturbação leitura escrita	Count	24	18	42
	% within O que é a dislexia	57,1%	42,9%	100,0%
	% within Participou em formação	70,6%	48,6%	59,2%
	% of Total	33,8%	25,4%	59,2%
Prob. neurológico	Count	2	5	7
	% within O que é a dislexia	28,6%	71,4%	100,0%
	% within Participou em formação	5,9%	13,5%	9,9%
	% of Total	2,8%	7,0%	9,9%
Prob. fonológico	Count	3	1	4
	% within O que é a dislexia	75,0%	25,0%	100,0%
	% within Participou em formação	8,8%	2,7%	5,6%
	% of Total	4,2%	1,4%	5,6%
Total	Count	34	37	71
	% within O que é a dislexia	47,9%	52,1%	100,0%
	% within Participou em formação	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	47,9%	52,1%	100,0%

ANEXO II

Inquérito por Questionário

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se no desenvolvimento de uma investigação para uma dissertação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial, da Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Visa a recolha de dados acerca das conceções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a problemática da dislexia.

Todas as suas respostas são anónimas, por isso, pedimos-lhe que esteja completamente à vontade para exprimir as suas opiniões acerca das questões que aqui são colocadas.

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

Agradecemos desde já a sua compreensão e disponibilidade.

Tânia Guerreiro

DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS
(Preencha, sempre que possível, com um X)

1. Género:

Masculino	<input type="checkbox"/>	Feminino	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	----------	--------------------------

2. Idade:

< 25 anos	<input type="checkbox"/>	25 a 35 anos	<input type="checkbox"/>	35 a 45 anos	<input type="checkbox"/>	> 45 anos	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	--------------	--------------------------	--------------	--------------------------	-----------	--------------------------

3. Habilitações académicas:

Bacharelato	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Pós-Graduação	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>

Qual? _____

4. Tempo de serviço:

< a 5 anos	<input type="checkbox"/>	5 a 10 anos	<input type="checkbox"/>	11 a 20 anos	<input type="checkbox"/>	>20 anos	<input type="checkbox"/>
------------	--------------------------	-------------	--------------------------	--------------	--------------------------	----------	--------------------------

5. Situação Profissional:

Quadro de Agrupamento (QA)	<input type="checkbox"/>
Quadro de Zona Pedagógica (QZP)	<input type="checkbox"/>
Contratado/a	<input type="checkbox"/>

6. Ano de escolaridade que está a lecionar:

1º ano	<input type="checkbox"/>	2º ano	<input type="checkbox"/>	3º ano	<input type="checkbox"/>	4º ano	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	--------	--------------------------	--------	--------------------------	--------	--------------------------

CONCEÇÕES SOBRE DISLEXIA

7. Tem ou já teve alunos com dislexia, na sua turma?

Tenho aluno(s) com dislexia	
Já tive aluno(s) com dislexia	
Nunca tive aluno(s) com dislexia	

7.1 Se **respondeu afirmativamente**, em que ano de escolaridade conseguiu obter dados suficientes para diagnosticar a dislexia nesses alunos?

7.2 Qual o seu grau de satisfação ao nível dos resultados obtidos com os seus alunos?

Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom	
--------------	--	------------	--	-----	--	-----------	--

8. O que considera ser a *dislexia*?

9. Na seguinte lista assinale o(s) indicador(es) que considere mais relevante(s) na identificação de um aluno com dislexia.

Inteligência		Dificuldade visual	
Baixa auto-estima		Dificuldade motora	
Dificuldade de atenção		Caligrafia irregular	
Indisciplina		Escrita com erros	
Realização de tarefas de forma lenta		Leitura lenta e sem ritmo	
Dificuldade na fala		Omissões/substituições/ adições e inversões de letras	
Dificuldade auditiva		Dificuldade de memorização	

10. Após a identificação do aluno quais os procedimentos que considera importantes para finalizar o diagnóstico?

11. Assinale de acordo com o seu grau de concordância (*coloque apenas um X em cada enunciado: 1- concordo; 2- não concordo nem discordo, 3- discordo*):

	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo
Os problemas associados à dislexia persistem ao longo da idade adulta.			
Um aluno com dislexia apresenta dificuldade ao nível fonológico.			
O aluno com dislexia apresenta pouca motivação para as aprendizagens.			
O aluno com dislexia normalmente apresenta um QI abaixo da média.			

PRÁTICA PEDAGÓGICA

12. Quais as estratégias educativas que considera importantes para apoiar alunos com dislexia?

13. Qual o método de leitura e escrita que considera mais eficaz no ensino de alunos com dislexia? Justifique.

14. Considere que tem um aluno com dislexia na sua turma, sentia-se preparado(a) para trabalhar pedagogicamente com esse aluno?

Muito preparado(a)	
Preparado(a)	
Pouco preparado(a)	
Nada preparado(a)	

15. De entre as opções seguintes, qual é a que considera mais importante para o(a) ajudar na sua prática com crianças disléxicas. (Assinale apenas uma opção)

Ações de formação	
Materiais de apoio	
Outra situação	

Qual(is)? _____

16. Considera importante a intervenção familiar com crianças com dislexia, tendo em conta a especificidade desta problemática?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

16.1 Se respondeu “sim” indique duas atividades que recomendaria à família de uma criança com dislexia.

16.2 Se respondeu “**não**”, justifique.

FORMAÇÃO

17. Considera que a sua formação inicial lhe deu competências para trabalhar com crianças com dislexia?

Nenhumas		Poucas		Algumas		Muitas	
----------	--	--------	--	---------	--	--------	--

18. Durante o seu percurso profissional já participou em alguma formação na área da dislexia:

Sim		Não	
-----	--	-----	--

18.1 Se respondeu *sim*, considera que ficou com ferramentas pedagógicas específicas para trabalhar com esta problemática?

Especifique.

18.2 Se respondeu *não*, mencione porque razão não sentiu necessidade dessa formação?

Obrigada pela sua colaboração!