

ANA MARTA CÓNEGO MOREIRA DIAS

**A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA E PARA A ESCRITA EM
ALUNOS ADULTOS DISLÉXICOS DO ENSINO NOTURNO.**

Orientador: Maria Cristina Saraiva Gonçalves

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa
2012

ANA MARTA CÓNEGO MOREIRA DIAS

**A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA E PARA A ESCRITA EM
ALUNOS ADULTOS DISLÉXICOS DO ENSINO NOTURNO.**

Dissertação apresentada para a obtenção
do Grau de Mestre em Ciências da
Educação – Educação Especial,
conferido pela Escola Superior de
Educação Almeida Garrett.

Orientador: Professora Doutora Maria
Cristina Saraiva Gonçalves

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa
2012

EPÍGRAFE

À CRIANÇA DISLÉXICA

Criança, sim porque és criança,
Vivendo na dança
Da controvérsia da vida,
Que corre fugidia
Sem saberes o que te cansa.

És igual, ou és diferente,
És somente tu em mente
Sorrindo para o todo sempre,
Pois tu és bem crente
Com o teu dom bem paciente.

Dizem-te que não tens motivação
Para estudar, ler ou escrever, mas sem compreensão
És criança e somente criança.

Vives num mundo diferente, no mundo da dislexia,
Mas por mais que o outro de ti se ria,
És criança e somente criança.

Ana Marta Cónego

DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho a todas as crianças que sofrem no silêncio pela angústia de não conseguirem obter resultados positivos na leitura e escrita e que muitas vezes são alvo de gozo e de discriminação, chegando à fase adulta revoltadas para com a escola e agnósticas do prazer de ler um livro e de escrever claramente um pequeno texto.

Dedicamos também a todas as crianças e adultos de países carenciados que não têm professores especialistas na área da Educação Especial, que poderiam ser o suporte e apoio para o desenvolvimento da língua Portuguesa e para o alargamento cultural, linguístico e social entre povos.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao Agrupamento de Escolas de S. Bernardo em Aveiro, à Mestre Maria da Glória Neto, Presidente do Conselho Executivo, e ao Dr. Fernando Delgado, Subdiretor do Conselho Executivo e Diretor do CNO de S. Bernardo, que me acolheram desde 2007 e que dirigem com muita sabedoria e energia o ensino noturno nesta escola.

À Professora Doutora Maria Cristina Gonçalves Saraiva pelo estado revitalizante e contagiante que me impulsionou para a análise do presente tema no ensino de adultos, pela confiança que me depositou e por toda a disponibilidade que teve.

Ao Professor Doutor Horácio Saraiva que foi a primeira pessoa a incentivar-me à realização deste trabalho, para a obtenção do Grau de Mestre, sempre bem-disposto e muito disponível para o esclarecimento de dúvidas.

À minha mãe, que sempre me impulsionou para alcançar objetivos e metas na minha vida. Obrigada mãe, por nunca ter desistido de mim e por ter acreditado em mim.

Ao meu Avô, pela sua personalidade forte, característica que também me corre nas veias e que faz com que eu não desista de nada.

Ao João Pedro, por ter aparecido na minha vida, fazendo parte dela e preenchendo-me profundamente, pelas histórias magníficas de Luanda, contadas na primeira pessoa que me conduziram à reflexão profunda da carência existente no ensino em Angola.

A todos aqueles que não referi, mas que de uma forma direta ou indireta contribuíram para a concretização deste trabalho, muito obrigada.

RESUMO

Com este trabalho, pretendemos mostrar as dificuldades de escrita e leitura existentes em alunos adultos, que chegam cada vez mais às escolas para concluírem o ensino básico e o ensino secundário, quer por motivos de desafio profissional, quer pelo gosto pessoal em atingir mais uma meta nas suas vidas.

O ensino diurno cada vez mais longo, derivado ao aumento da escolaridade obrigatória, a necessidade de frequentar formação profissional especializada e a imposição do 9º ano como escolaridade mínima exigida para o desempenho de todas as atividades profissionais são fatores que impõem ao aluno adulto a procura de atingir um nível académico superior ao que possui.

A reformulação do ensino noturno de adultos, passando das unidades capitalizáveis para o enquadramento das novas oportunidades, que vão desde os cursos E.F.A. (Educação e Formação de Adultos), C.E.F. (Cursos de Educação e Formação), U.F.C.D. (Unidades de Formação de Curta Duração), ao R.V.C (Reconhecimento e Validação de Competências) e R.V.C. PRO (Reconhecimento e Validação de Competências Profissional), foi o mote de atração para o aparecimento da camada mais adulta às escolas, procurando saber quais as ofertas formativas que eram mais adequadas ao perfil do candidato/aluno.

Após a inclusão destes alunos adultos no sistema educativo todas as competências exigidas até então foram radicalmente mudadas e repensadas. Surge um referencial de competências adequado aos novos perfis que predispõe um aluno adulto ao desenvolvimento das competências exigidas com base na sabedoria alcançada ao longo da sua história de vida.

A integração destes alunos/adultos, em contexto de sala de aula, é feita em pequenos grupos de 10 alunos e divididos maioritariamente, apenas, por dois níveis de ensino: básico, que engloba alunos adultos que vão desde o 5º ano até ao 9º, e secundário, que compreende os anos 10º, 11º e 12º. Aqui surge a grande discrepância, a da possibilidade de existência dos diversos níveis de ensino por grupo de sessão, mas também a existência de adultos que revelam uma carência extraordinária no domínio da leitura e da escrita, sendo fortemente a dislexia a causa destes problemas, em conjunto com alunos que poucas ou nenhuma dificuldades revelam.

Através da análise de determinados trabalhos realizados por alguns destes alunos e pela entrega de um questionário foi visível constatarmos que a motivação está inerente a esta carência demonstrada pela língua materna, não sendo um facto apenas atual, mas reportado aos tempos em que andavam na escola. Claro está, que alguns questionários mostram que esta é uma questão mesmo de dislexia, em que estes alunos sempre tiveram dificuldade no processo da leitura e escrita e não pelo fator de alexia, em que poderiam ter esta dificuldade por terem perdido as respetivas competências de leitura e escrita por algum acidente que lhes tenha ocorrido.

Deste modo, pretendemos com este trabalho apresentar as dificuldades mais visíveis dos alunos do ensino noturno face à leitura e à escrita, demonstrando que maioritariamente estes alunos, apesar de adultos, manifestam uma falta de motivação para a execução de tarefas que englobem o processo da leitura e da escrita.

Palavras-Chave: ensino noturno, dificuldades de aprendizagem, dislexia, motivação.

ABSTRACT

With the following paper we intend to demonstrate the difficulties in writing and reading that adult learners have, particularly those who are increasingly coming to schools to complete basic and secondary education, whether for professional reasons or for personal fulfillment and to achieve a new goal in their lives.

A longer teaching system, as a result of the extension of compulsory education, the necessity to attend specialized vocational training and the fact that the 9th grade is the minimum education imposed for the performance of any professional activity are aspects that compel the adult learner to achieve a higher level of education than the one already has.

The reformulation of night adult education, from credit units to the initiative *Novas Oportunidades* (New Opportunities), ranging from courses such as E.F.A. (*Educação e Formação de Adultos* – Adult education and training), C.E.F. (*Cursos de Educação e Formação* – Education and training courses), U.F.C.D. (*Unidades de Formação de Curta Duração* – short length training units), R.V.C.C. (*Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* – Recognition, validation and certification of competences) and R.V.C.C. PRO (*Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais* – Recognition, validation and certification of professional competences), was the motto that attracted adult learners to schools, wanting to know more about the training offers that were most appropriate to their profiles.

From the moment these adult learners became part of the educational system the competences required up to that moment were thoroughly changed and revised. As a consequence of this a reference framework for key competences was created to respond to the new profiles of these specific learners, compelling them to develop and demonstrate the knowledge and skills acquired throughout their lives.

These adult learners are included in the classroom context in small groups of 10 and divided in two levels: basic education (including learners ranging from 5th to 9th grade) and secondary education (consisting of the 10th, 11th and 12th grades). Here emerges a great discrepancy given that there is a possibility of the existence of various levels of education in each group and of adults who show an extraordinary lack in reading and writing, being dyslexia the cause of this problem, side by side with learners who show little or no difficulties.

As a result of the analysis of certain papers done by some of these learners and of a questionnaire handed out we could perceive that the motivation is related to

these difficulties in the mother tongue, which is not an isolated nor a recent fact, but is connected to when they were in school. Of course some questionnaires show that this is a matter of dyslexia, given that these students have always had difficulty in the process of reading and writing, and not of alexia, disorder which is marked by a loss of reading and writing skills, resulting for instance from an accident they suffered.

Thus, this paper intends to display the most visible difficulties of night school learners concerning reading and writing, showing that the majority of these learners, though adults, show a lack of motivation to perform tasks which involve the reading and writing process.

Keywords: night school, learning difficulties, dyslexia, motivation.

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

RVC – Reconhecimento e Validação de Competências

EFA – Educação e Formação de Adultos

UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração

CEF – Curso de Educação e Formação

RVC PRO – Reconhecimento e Validação de Competências Profissional

B2 – Nível correspondente à conclusão do 6º ano

B3 – Nível correspondente à conclusão do 9º ano

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

CNO – Centro Novas Oportunidades

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DAE – Dificuldades Específicas de Aprendizagem

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ÍNDICE

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	10
ÍNDICE	11
ÍNDICE DE TABELAS	14
ÍNDICE DE FIGURAS	16
ÍNDICE DE GRÁFICOS	17
INTRODUÇÃO	18
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21
1. EMOÇÃO	22
2. MOTIVAÇÃO	26
3. MEMÓRIA	29
3.1 MEMÓRIA, ATENÇÃO E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	32
4. DISLEXIA	34
4.1 DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM	43
4.2 DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA	45
4.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	47
5. DE 1974 AOS DIAS DE HOJE - O ENSINO DEMOCRÁTICO EM PORTUGAL	49
5.1 O CASO NOVAS OPORTUNIDADES – RVC E EFA EM ADULTOS.....	52
5.2 O CASO ESPECÍFICO DA ÁREA DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO NÍVEL BÁSICO.....	56
TRATAMENTO EMPÍRICO.....	59
6. MÉTODO.....	60
6.1. PARTICIPANTES	60
6.2 INSTRUMENTO.....	64
6.3 PROCEDIMENTO.....	64
6.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	64
6.5 RESULTADOS	65
6.5.1 ANÁLISE DA VALIDADE DO INSTRUMENTO.....	65
6.5.2 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DO MOTIVO DO ABANDONO ESCOLAR.....	67
6.5.3 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DO ÍNDICE DE REPROVAÇÃO	69
6.5.4 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DO ÍNDICE DO NÚMERO DE REPROVAÇÕES.....	69
6.5.5 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DOS ANOS DE REPROVAÇÃO	70
6.5.6 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DO ÊXITO DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	71
6.5.7 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DA FREQUÊNCIA DO APOIO ESCOLAR	72
6.5.8 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DOS ANOS DE APOIO FREQUENTADOS.....	72
6.5.9 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DAS DISCIPLINAS EM QUE FOI NECESSÁRIO TER APOIO ESCOLAR	73

6.5.10 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DA DISCIPLINA PREFERIDA NO PASSADO	73
6.5.11 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DA DISCIPLINA MENOS PREFERIDA NO PASSADO	74
6.5.12 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DA DISCIPLINA COM MAIS DIFICULDADE NO PASSADO	75
6.5.13 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DA ÁREA PREFERIDA NA ATUALIDADE	76
6.5.14 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DA ÁREA NÃO PREFERIDA NA ATUALIDADE	76
6.5.15 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DA ÁREA COM MAIS DIFICULDADE NA ATUALIDADE...	77
6.5.16 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DO SENTIMENTO FACE AO ESTUDO NO PASSADO.....	78
6.5.17 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DO SENTIMENTO FACE AO ESTUDO NA ATUALIDADE .	79
6.5.18 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DO SENTIMENTO FACE AO GRUPO DE FORMAÇÃO....	80
6.5.19 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DA MOTIVAÇÃO FACE À LEITURA.....	81
6.5.20 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DA MOTIVAÇÃO FACE À ESCRITA	82
6.5.21 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DA IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS NA LEITURA E ESCRITA	83
6.5.22 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DA DESCRIÇÃO DO PROBLEMA FACE AOS PROBLEMAS MANIFESTADOS NO ATO DE LER E ESCREVER	83
6.5.23 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DO SENTIMENTO FACE À INCAPACIDADE DE LER E ESCREVER CORRETAMENTE NA AULA.....	85
6.5.24 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DO SENTIMENTO DE VERGONHA FACE À INCAPACIDADE DE LER E ESCREVER CORRETAMENTE NA AULA.....	87
6.5.25 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DA IDENTIFICAÇÃO DO SENTIMENTO DE SE SENTIR GOZADO NA AULA FACE À INCAPACIDADE DE LER E ESCREVER CORRETAMENTE.....	88
6.5.26 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DO SENTIMENTO FACE AO FRACO RESULTADO NO ESTUDO	88
6.5.27 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DO CONHECIMENTO SOBRE A DISLEXIA	89
6.5.28 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DA RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE A DISLEXIA E A LEITURA E A ESCRITA	90
6.5.29 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DA CONOTAÇÃO COM A DISLEXIA	90
6.5.30 VARIÁVEL DIAGNÓSTICO DA IDENTIFICAÇÃO DE QUEM CONOTOU O INQUIRIDO COM O TERMO DISLEXIA	91
7.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS	92
8. CONCLUSÃO E LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO	96
Apêndice 1	100
ANEXO 1	105
ANEXO 2	106
ANEXO 3	107
ANEXO 4	108
ANEXO 5	109
ANEXO 6	110
ANEXO 7	111

ANEXO 8	112
ANEXO 9	113
ANEXO 10	114
ANEXO 11	115
ANEXO 12	116
ANEXO 13	117
ANEXO 14	118
ANEXO 15	119
BIBLIOGRAFIA	120

ÍNDICE DE TABELAS

SEXO DOS INQUIRIDOS.....	60
IDADE DOS INQUIRIDOS.....	59
ANO ESCOLAR ATUAL DOS INQUIRIDOS.....	60
ANO ESCOLAR DE ABANDONO DOS INQUIRIDOS	61
ALPHA DE CRONBACH DO GRUPO DO QUESTIONÁRIO CONTEXTO ESCOLA/ TURMA....	65
ALPHA DE CRONBACH DO GRUPO DO QUESTIONÁRIO MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA/ ESCRITA: SENTIMENTO FACE AO PEDIDO DE LEITURA E PEDIDO DE ESCRITA.....	63
ALPHA DE CRONBACH DO GRUPO DO QUESTIONÁRIO MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA/ ESCRITA: SENTIMENTO FACE À INEFICÁCIA DA EXECUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	64
MOTIVO DE ABANDONO ESCOLAR.....	65
TAXA DE REPROVAÇÃO	67
NÚMERO DE REPROVAÇÕES DOS INQUIRIDOS	68
ANOS ESCOLARES EM QUE OS INQUIRIDOS REPROVARAM.....	69
ÊXITO NA CONCLUSÃO DA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS.....	69
FREQUÊNCIA NO APOIO ESCOLAR.....	70
ANOS ESCOLARES DE FREQUÊNCIA NO APOIO ESCOLAR.....	70
DISCIPLINAS EM QUE OS INQUIRIDOS FREQUENTARAM O APOIO ESCOLAR	71
DISCIPLINA PREFERIDA NO PASSADO PELOS INQUIRIDOS	72
DISCIPLINA NÃO PREFERIDA NO PASSADO PELOS INQUIRIDOS	73
DISCIPLINA EM QUE OS INQUIRIDOS MAIS DIFICULDADE SENTIRAM NO PASSADO	73
ÁREA PREFERIDA NA ATUALIDADE.....	74
ÁREA NÃO PREFERIDA NA ATUALIDADE	75
ÁREA QUE OS INQUIRIDOS MAIS DIFICULDADE SENTEM NA ATUALIDADE.....	75
ESCALA DE SENTIMENTO FACE AO SENTIMENTO DE ESTUDAR NO PASSADO.....	76
ESCALA DE SENTIMENTO FACE AO SENTIMENTO DE ESTUDAR NA ATUALIDADE	77
ESCALA DE SENTIMENTO FACE AO SENTIMENTO DO GRUPO DE FORMAÇÃO.....	78
ESCALA DE MOTIVAÇÃO FACE AO PEDIDO PARA LER NA AULA	79
ESCALA DE MOTIVAÇÃO FACE AO PEDIDO PARA ESCREVER NA AULA	80
IDENTIFICAÇÃO DA ACEITAÇÃO DE PROBLEMAS NAS ATIVIDADES DA LEITURA E DA ESCRITA	81
IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS NAS ATIVIDADES DA LEITURA E DA ESCRITA.....	82
ESCALA DE SENTIMENTO FACE À INCAPACIDADE DE LER E ESCREVER CORRETAMENTE NA AULA.....	84
ESCALA DE SENTIMENTO DE VERGONHA FACE À INCAPACIDADE DE LER E ESCREVER CORRETAMENTE NA AULA.....	85
IDENTIFICAÇÃO DO SENTIMENTO DE SE SENTIR GOZADO NA AULA FACE À INCAPACIDADE DE LER E ESCREVER CORRETAMENTE	86

ESCALA DE SENTIMENTO FACE AO FRACO RESULTADO NO ESTUDO	87
ESCALA DE IDENTIFICAÇÃO FACE AO CONHECIMENTO DA DISLEXIA	87
RECONHECIMENTO DA RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE A DISLEXIA, A ESCRITA E A LEITURA	90
CONOTAÇÃO COM A DISLEXIA.....	90
IDENTIFICAÇÃO DE QUEM CONOTOU COM O TERMO DISLEXIA	89

ÍNDICE DE FIGURAS

HIERARQUIA DAS EMOÇÕES	22
LOCALIZAÇÃO DA AMÍGDALA	23
LOCALIZAÇÃO DO CÓRTEX FRONTAL E DO HIPOCAMPO	28
MEMÓRIA SENSORIAL	29
NÚMERO DE ALUNOS ADULTOS ABRANGIDOS NO PROGRAMA NOVAS OPORTUNIDADES	50
VIAS DE CONCLUSÃO DO BÁSICO	51
VIAS DE CONCLUSÃO DO SECUNDÁRIO	52
INTERAÇÃO DAS ÁREAS DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE DE NÍVEL BÁSICO	54
INTERAÇÃO DAS ÁREAS DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE DE NÍVEL SECUNDÁRIO	54

ÍNDICE DE GRÁFICOS

SEXO DOS INQUIRIDOS.....	60
IDADE DOS INQUIRIDOS.....	59
ANO ESCOLAR ATUAL DOS INQUIRIDOS.....	60
ANO ESCOLAR DE ABANDONO DOS INQUIRIDOS	61
MOTIVO DE ABANDONO ESCOLAR.....	66
TAXA DE REPROVAÇÃO	67
ESCALA DE SENTIMENTO FACE AO SENTIMENTO DE ESTUDAR NO PASSADO	76
ESCALA DE SENTIMENTO FACE AO SENTIMENTO DE ESTUDAR NA ATUALIDADE	77
ESCALA DE SENTIMENTO FACE AO SENTIMENTO DO GRUPO DE FORMAÇÃO.....	78
ESCALA DE MOTIVAÇÃO FACE AO PEDIDO PARA LER NA AULA.....	79
ESCALA DE MOTIVAÇÃO FACE AO PEDIDO PARA ESCREVER NA AULA	83
IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS NAS ATIVIDADES DA LEITURA E DA ESCRITA.....	83
ESCALA DE SENTIMENTO FACE À INCAPACIDADE DE LER E ESCREVER CORRETAMENTE NA AULA	84
ESCALA DE SENTIMENTO DE VERGONHA FACE À INCAPACIDADE DE LER E ESCREVER CORRETAMENTE NA AULA.....	85

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado revela um estudo orientado a um grupo de alunos, que muitas vezes é esquecido ou não é valorizado, como é o caso do ensino noturno de adultos. Tentámos acima de tudo revelar que esta camada de adultos, em que situa entre os 20 e os 59 anos, apresenta uma deficiente escrita e leitura, que muitas vezes se traduz pela desmotivação que sempre sentiram face a estas tarefas, não obstante à existência de questões ligadas à presença de dislexia.

Deste modo, tentámos abordar o tema da dislexia em alunos adultos face à desmotivação que sentem na execução de tarefas ligadas à prática da escrita e da leitura, percebendo até que ponto gostaram da passagem pela escola no seu passado e como a classificam na atualidade.

A importância deste estudo veio nutrir a confirmação que muitos alunos adultos se encontram numa desmotivação para ler e escrever, sendo muitas vezes a falta de hábitos de leitura e a existência de erros ortográficos os elementos condicionadores para o sucesso destas atividades.

Deste modo, a questão para a qual se pretende dar resposta é” Será que a dislexia afeta a motivação para o sucesso no processo de escrita e leitura em alunos adultos do ensino noturno?”.

Assim, as hipóteses apresentadas relacionadas com o estudo são:

H1 – Os alunos adultos disléticos, do ensino noturno, apresentam menor índice de motivação para a escrita que os alunos normoléticos, do ensino noturno;

H2 - Os alunos adultos disléticos, do ensino noturno, apresentam menor índice de motivação para a leitura que os alunos normoléticos, do ensino noturno.

Este estudo segue a linha de estudos feitos até à data, na medida em que a dislexia é muito analisada em faixas etárias mais novas, especialmente em idade escolar, porém é de salientar que face ao ensino atual a escola de hoje também é muito frequentada por alunos adultos, que deixaram a escola há muito tempo e que por motivos pessoais ou profissionais, ou até por ambos, voltaram à escola e apresentam uma panóplia de incorreções de escrita e de leitura que nunca lhes tinham sido diagnosticadas, pois a escola do seu tempo não incorporava os diagnósticos e referências que encontramos nos dias de hoje. Efetivamente o tema deste trabalho relaciona-se com todos os temas estudados sobre a dislexia, contudo vem elevar as dificuldades que um professor dos dias de hoje encontra em alunos que para os quais não existem formações e encaminhamentos eficazes, de forma a que consigam também ter sucesso no seu desempenho escolar.

Com este trabalho pretendemos ver as hipóteses apresentadas confirmadas, de forma a que a falta de motivação para a leitura e para a escrita seja o elemento de justificação para o insucesso escolar em alunos adultos disléxicos, do ensino noturno.

A dislexia está relacionada com a emoção, na medida em que esta se insere numa articulação com a área cognitiva de forma a permitir o crescimento de uma estabilidade ao nível da gestão dos sentimentos face ao sucesso ou insucesso escolar que os alunos possam desenvolver na sua vida académica, como é visível no capítulo 1.

O elemento da motivação é a chave que regula a tendência para o aluno lutar pelo seu sucesso escolar, superando de uma forma proactiva alguns imprevistos que aparecem no percurso escolar. Este tema é tratado no capítulo 2.

Como é referido no capítulo 3 as emoções interagem com a memória, na medida em que esta é aquela capacidade que permite reter ou esquecer toda a linha de formação educacional que o indivíduo armazena no seu baú de competências. Face a esta interação surge o elemento da atenção que aparece como uma descarga para a fixação de conteúdos académicos que muitas vezes não é a suficiente originando, assim, o aparecimento de dificuldades de aprendizagem.

Todo este trabalho é dirigido à motivação da leitura e da escrita tornando a dislexia como síndrome a ter em conta para o desvendar de algumas questões que nunca foram analisadas aos alunos adultos, por fazerem parte de uma geração em que a avaliação dos níveis da consciência fonológica e as dificuldades para a leitura e escrita eram dadas como falta de estudo e desleixo e nunca como uma incapacidade inata que o aluno em questão pudesse ter. Esta temática é abordada no capítulo 4.

Importa referir que este trabalho está dirigido a uma faixa etária de alunos que já são adultos e assim no capítulo 5 não só é visível um pouco da história da evolução do ensino em Portugal, desde o de crianças ao de adultos, bem como a apresentação atual do ensino de adultos que está a ser praticado no presente momento. Deu-se assim, especial relevo à área de Linguagem e Comunicação, correspondente ao Português do segundo e terceiro ciclo, de forma a enquadrar os referenciais que são trabalhados por estes alunos adultos e a demonstração de um excerto dois trabalhos de alunos que demonstram não só a presença desta temática disléxica bem como uma grave incorreção ortográfica.

O capítulo 6 revela o tratamento empírico aos dados recolhidos no questionário apresentado a 30 alunos adultos do ensino noturno, do Agrupamento de Escolas de S. Bernardo – Aveiro, que frequentam o RVC nível básico, dos 2º e 3º ciclos.

Após este tratamento, no capítulo 7 a discussão de resultados tenta verificar a exequibilidade das hipóteses ao problema inicial deste trabalho, verificando as possibilidades e justificações plausíveis para a falta de motivação ser uma das causas do insucesso na leitura e na escrita.

Após o desenvolvimento destes temas todos, no capítulo 8 é feita a conclusão a este trabalho de investigação dando lugar à apresentação de algumas linhas futuras de investigação nesta área.

A norma utilizada para citações e referenciação bibliográfica foi a adoção da Norma APA, sendo todo o trabalho elaborado com correção ortográfica correspondente ao novo acordo.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. EMOÇÃO

Definir emoção não é tarefa fácil, visto ser um dos conceitos mais difíceis de explicar. Vallerand & Blanchard (2000) identificam algo que é unânime em todas as investigações realizadas sobre o tema, que são três elementos essenciais para a sua definição. Sendo que o primeiro elemento mostra que a emoção denota reações fisiológicas que alteram o sistema nervoso autónomo (aumento da frequência cardíaca, da pressão arterial) bem como a ativação cerebral e as segregações hormonais. Relativamente a outras variáveis surgem as ações de ataque, evitamento, aproximação ou afastamento de um lugar ou pessoa, em que é adotada uma postura corporal sugerindo uma resposta de coping específica. Por fim, a terceira componente que contribui para a definição de emoção é a experiência subjetiva da emoção, na medida em que a ansiedade, a irritação, o orgulho são fatores que podem ser descritos como condições geradoras de uma emoção.

Emoção é uma ação que modela alterações que por vezes não são facilmente visíveis, mas que através da ajuda preciosa da ciência podem ser analisadas e detetadas (Damásio 2003).

“No contexto deste livro, as emoções são ações ou movimentos, muito deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz, ou em comportamentos específicos. Alguns comportamentos da emoção não são perceptíveis a olho nu mas podem tornar-se «visíveis» com sondas científicas modernas, tais como a determinação de níveis hormonais sanguíneos ou de padrões de ondas eletrofisiológicas”.

A definição de emoção também está ligada ao contacto que o indivíduo estabelece com o meio envolvente e que lhe modela essa natureza de processo regulador.

Segundo Damásio (2003) os sistemas ligados à emoção são um contributo único ao funcionamento humano, na medida em que o desenvolvimento cerebral é influenciado e influenciador do sistema emocional da criança. As emoções organizam e catalogam enquanto que os circuitos cerebrais modelam e adaptam essa catalogação traduzindo-se em mais especificidade no desenvolvimento humano (Davidson, 2000; Davidson, Jackson & Kallin, 2000).

As emoções sociais como simpatia, compaixão, culpa, espanto, entre outras, estão gravadas no cérebro, mas nem todas são inatas, na medida em que muitas crescem com a aprendizagem que vai sendo adquirida (Damásio, 2003).

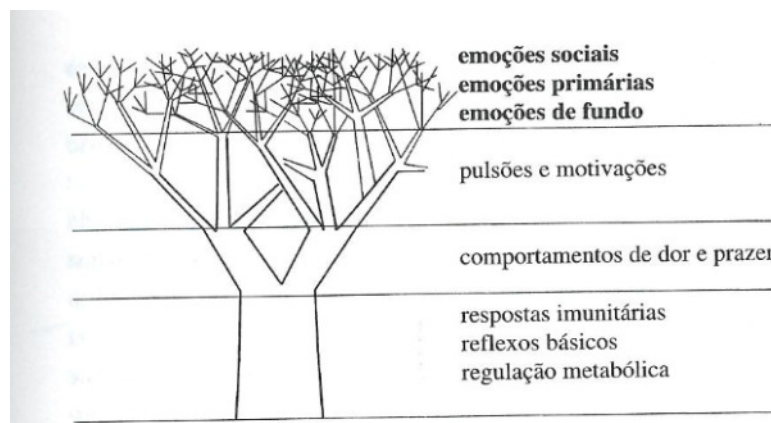


Figura 1: Hierarquia das emoções

Fonte: António Damásio

Existem várias componentes das emoções, a vertente neuronal e psicofisiológica, a vertente expressiva e a vertente experiencial do indivíduo. É de salientar que as emoções são ativadas pela existência de uma experiência emocional de ordem biológica, sendo que acontecem mudanças corporais e neurofisiológicas que definem os estados emocionais dando lugar à experiência emocional do indivíduo. Contudo, no que diz respeito à aquiescência entre investigadores sobre a questão fisiológica, Lazarus (2000) considera que a necessidade da ocorrência de alterações da ordem fisiológica para a definição de todas as emoções pode traduzir-se num problema relacionado com a identificação dessas alterações em determinadas emoções (alívio, tristeza, orgulho), podendo mesmo ser necessário admitir a possibilidade de que algumas emoções são caracterizadas por alterações fisiológicas, enquanto outras não o são. Deste modo, para Damásio (2003) ao se falar de emoções terá que se falar também do aspecto cognitivo e social, bem como o desenvolvimento do self, para que os acontecimentos desencadeadores não sejam apenas os únicos estímulos “emocionalmente competentes”.

Existem determinadas zonas no cérebro que entram em ação em consequência de sinais naturais ou até de estímulos artificiais. Estas regiões identificadas como desencadeadoras de emoção, de entre outras, são a amígdala, o córtex pré-frontal ventromediano e uma área do córtex do cíngulo e na área motora suplementar (Damásio, 2003).

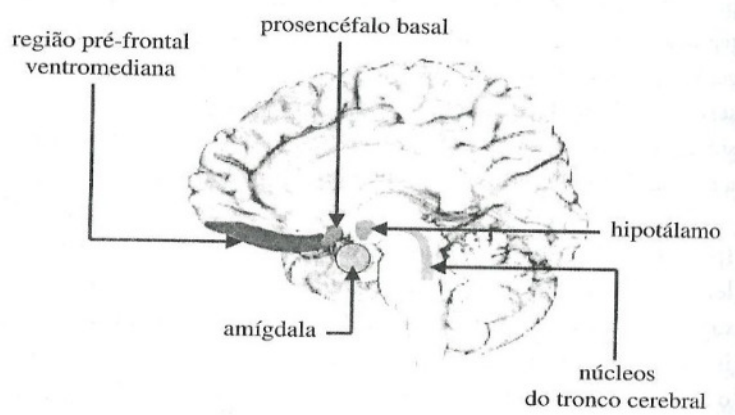


Figura 2: Localização da amígdala

Fonte: António Damásio

Eisenberg e Spinrad consideram que a regulação emocional é um “processo de evitar, inibir, manter ou modular a ocorrência, forma, intensidade ou duração de estados de sentimentos internos, fisiológicos, relacionados com emoções, processos atencionais e/ ou concomitantes comportamentais das emoções ao serviço de uma adaptação social ou biológica relacionada com o afeto ou atingir objetivos individuais” (2004). A atenção é uma variável que contribui para a regulação das diferentes componentes emocionais, como é o caso das componentes fisiológica, expressiva e de experiência. Assim, toda a base constitucional do indivíduo é que irá atribuir velocidade ou intensidade à ativação de uma emoção, sendo deste modo o temperamento o responsável pela autorregulação (Derryberry & Rothbard, 2001). Os mesmos autores referem que existe alguma estabilidade temperamental no indivíduo, contudo, existe sempre um desenvolvimento ao longo do tempo, relacionado com o desenvolvimento emocional.

Falar da relação entre sentimentos, afeto, emoções, pensamento ou cognição é uma tarefa que ainda não esgotou as suas hipóteses, pois, na verdade, desde a Antiguidade Clássica que este tema é tratado. Assim, nesta época a paixão era vista como primária à razão, muitas vezes sem regras e prejudicial e a razão era encarada como autónoma que moderava as paixões (Zajonc, 2000). No século XIX a relação emoção/ cognição estimulou novamente muitos debates, mas sendo o forte no século XX. Deste modo, surgiu uma perspetiva cognitiva em que mostra que não pode ocorrer emoção sem cognição (Lazarus, 2000 e Smith & Kirby, 2000). Zajonc (2000) considera que o afeto é visto erradamente na teoria psicológica como pós-cognitivo, visto as emoções e as cognições serem controladas por sistemas separados e

parcialmente independentes. Refere, ainda, que as emoções são por norma inconscientes e são as primeiras reações do organismo. De forma antitética, Lazarus (2000) afirma que as emoções têm causas e componentes cognitivas, sendo o aspeto cognitivo uma pré-condição da emoção.

Campos, Frankel e Camras (2004) consideram que o desenvolvimento emocional é influenciado pelas componentes motora, linguística e cognitiva que, por sua vez, é fonte de influência para o desenvolvimento social e de construção de relações, sendo que o factor epigenético está na base do desenvolvimento da emoção e da regulação emocional. Assim, o resultado proficiente entre a emoção e a cognição resulta num pensamento mais inteligente, numa inteligência cognitiva que auxilia o indivíduo a pensar as suas emoções e as dos outros e a ausência desta relação torna o indivíduo emocionalmente e socialmente incapaz (Mayer, 2000).

Quando o desenvolvimento emocional é difícil e desajustado as emoções podem ligar-se à psicopatologia, na medida em que os sistemas cognitivos, de comportamento e de pensamento se encontram desajustados também (Barrett et al., 2011).

Para Damásio (2000) “a emoção e os sentimentos constituem a base daquilo que os seres humanos têm descrito desde há milénios como alma ou espírito humano.”

2. MOTIVAÇÃO

A motivação é definida de acordo com várias teorias psicológicas sobre o comportamento, a cognição ou a vertente humanista. Pode traduzir-se como uma energia que inicia, dirige ou até sustém determinada conduta até o seu objetivo ser atingido. Existem diversos tipos de motivação em que os mais visíveis para o enquadramento do tema a que nos propusemos tratar são a motivação extrínseca e a motivação intrínseca. Deste modo, a primeira é muito visível no meio escolar, na medida em que um aluno estuda apenas para alcançar uma boa nota ou para evitar um castigo por não ter tido sucesso. Sendo que o aluno age em função de uma recompensa ou de um castigo, sendo estes elementos/ motivos exteriores à sua natureza individual. Relativamente ao segundo tipo que apresentamos é de carácter motivacional intrínseco, em que o aluno age por gosto, consciência e determinação da sua própria natureza, fator muito presente naqueles alunos que estudam por gostarem muito de estudar ou porque sentem que esse é o seu dever enquanto alunos.

González-Piende (2003) afirma que as situações de êxito/ fracasso na aprendizagem escolar são explicadas pela relação existente entre motivação, fatores afetivos e fatores cognitivos. Não obstante, os fatores cognitivos apenas conseguem explicar uma pequena parte das diferenças de rendimento, daí a necessidade de recorrer à análise dos fatores motivacionais, Azevedo e Faria citando Fontaine (2006).

Com efeito, esforço e motivação são elementos determinantes para o sucesso escolar, claro que dependem de outras variáveis, mas estes dois elementos traduzem mais facilmente o sucesso/ insucesso escolar. Piaget denuncia que a inteligência funciona como o motor e a motivação como energia ou combustível, sendo que apenas há combustão a partir do momento em que estes elementos se encontram em interação, sendo que a inteligência necessita da motivação e esta deverá ser “inteligente”.

Madeira (2007) vai mais longe e afirma que a motivação é o processo que orienta o comportamento, envolvendo o sujeito em perfeita interação com o objetivo a atingir.

“A motivação é o processo de ativação que ajuda a dirigir e a manter o comportamento; é a tendência para lutar pelo sucesso, de persistir face ao fracasso e experienciar orgulho pelos resultados conseguidos; é a direção “sei o que quero fazer, ter ou conseguir” e intensidade “envolvo-me com diferentes graus de intensidade, na direção que selecionei para a minha ação” do esforço de indivíduo”.

Cada vez mais se ouve falar da necessidade de os alunos se envolverem em hábitos de leitura desde tenra idade, de forma a adquirem competências e ferramentas literárias que lhes assegurem uma desenvoltura para a escrita e para a leitura. Wigfield, Guthrie, Perencevich, et al (2008) consideram que este hábito é resultante da motivação bem como do fator cognitivo da pessoa em causa. Assim, os leitores com hábitos de leitura têm mais motivação e mais autonomia do que aqueles que não têm hábitos, usando menos estratégias para a compreensão da leitura que fazem dos diversos textos que tomam contacto. Assim, o envolvimento com a leitura deve ser multidimensional, na medida em que envolve aspetos comportamentais, cognitivos, emocionais e sociais, sendo o estudo e a compreensão da dimensão da motivação um processo subjacente à leitura, Guthrie & Knowels (2001).

Fenouillet, Marro, Meerschman & Roussel (2009) também expõem que o fator motivacional é preponderante para a leitura desde tenra idade, na medida em que este processo feito desde muito cedo irá proporcionar à criança um conjunto de ferramentas indispensáveis à leitura.

“ ... la motivation pour la lecture pourrait être considérée comme une conséquence d’une exposition à l’écrit plus importante dès le plus jeune âge. (...) En effet, l’exposition à l’écrit à un âge précoce peut faciliter l’automatisation de certains processus nécessaires et indispensables à lecture.”

Ao se analisar a questão da motivação face à leitura é necessário diferenciar as perceções desta competência face ao interesse e motivação intrínseca para as diferentes áreas/ disciplinas, na medida em que “as crianças poderão estar mais fortemente motivadas numa área/ disciplina do que noutra” Wigfield, Guthrie, Tonks, e Perencevich (2004). Reforçando ainda este tópico, existem diversos domínios de motivação para a leitura que são próprios desta área, sendo necessário perceber determinadas dimensões neste plano: as auto perceções de leitor e sentimentos de eficácia que influenciam as expectativas de sucesso, os afetos associados à leitura (como o prazer e a satisfação/ insatisfação) e o interesse atribuído à ação da leitura, Mata, Monteiro e Peixoto (2009).

Para Wigfield (2008) a motivação para a leitura assenta as suas bases em três eixos centrais: motivação intrínseca e extrínseca que permitem uma análise mais conclusiva à base do processo evolutivo da leitura, denotando-se fatores como o prazer ou a gratificação pela execução do processo de leitura; perceções de eficácia e de competência que demonstram se o indivíduo é ou não capaz de desempenhar a tarefa de leitura e motivação social, visto esta ser uma tarefa de carisma social que resulta do envolvimento de ideias e leituras. Assim, esta teoria demonstra que para o

autor não há crianças não motivadas, mas motivações e predisposições diferentes que conduzem a diferentes resultados.

Segundo Fenouillet, Marro, Meerschman & Roussel (2009), que citam diversos autores, a leitura pode ser entendida como um fenómeno que mistura diversos fatores, mas em que o prazer de ler nunca será uma das facetas da motivação para ler.

“ Pour Gutheries et al. (2007) la motivation à la lecture peut être vue comme un phénomène composite que mélange la curiosité (Berlyne, 1960), l'intérêt (Kintsch, 1980; Schiefele, 1991), le goût du challenge (Atkinson, 1964), l'implication dans l'activité (Dweck et Legget, 1988), le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003), la compétition, la reconnaissance, l'évaluation scolaire, les interactions sociales et les stratégies liées à l'évitement du travail. (...) Le plaisir de lire ne serait donc que l'une des facettes de la motivation à la lecture.”

3. MEMÓRIA

As emoções modulam a memória, favorecendo a antecipação e interferindo na tomada de decisões. Um déficit nas emoções pode alterar o raciocínio.

A memória é uma das capacidades mais delicadas e ilimitadas, utilizamos a nossa existência para fixar, evocar, reconhecer, localizar sob a forma de lembranças, de impressões resultantes das experiências vividas, recuperando-as mais ou menos nítidas.

Não há uma região específica da memória, sabendo-se por pesquisas relacionadas com os mecanismos bioquímicos da memória, que a memória de curto prazo circula pelo córtex pré-frontal e que informações mais duradouras passam pelo hipocampo, componente do sistema límbico, de especial importância no estudo das emoções, sendo depois armazenadas em função de várias regiões do córtex.

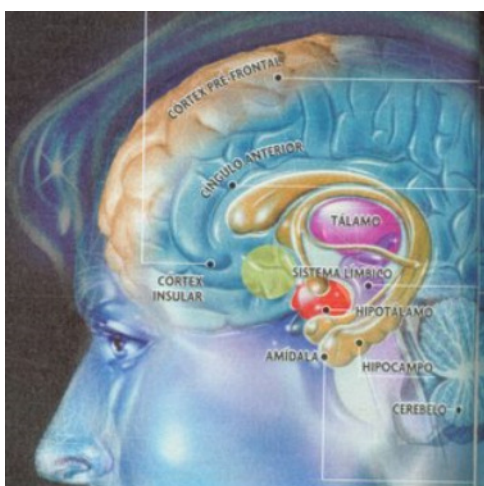


Figura 3: Localização do córtex frontal e do hipocampo

Fonte: Revista Pais e Filhos

A definição de memória prende-se com a capacidade de armazenar, processar e recuperar informações que vêm do exterior, sendo um sistema de armazenamento e recuperação de informação, formado por três fases. A fase da codificação consiste em transformar a informação que nos chega através dos sentidos em representações mentais armazenadas. A fase do armazenamento consiste na conservação da informação durante um certo tempo, variável em função da necessidade que se tem dessa informação. A fase da evocação consiste na recuperação da informação previamente armazenada.

Existem vários tipos de memória como a sensorial em que a informação é processada pelos sentidos (visão, olfato, audição, gosto e tato), sendo que a maior parte da informação armazenada na memória consiste em imagens mentais ou sons, por isso, estes dois sentidos assumem especial importância na memorização sensorial.

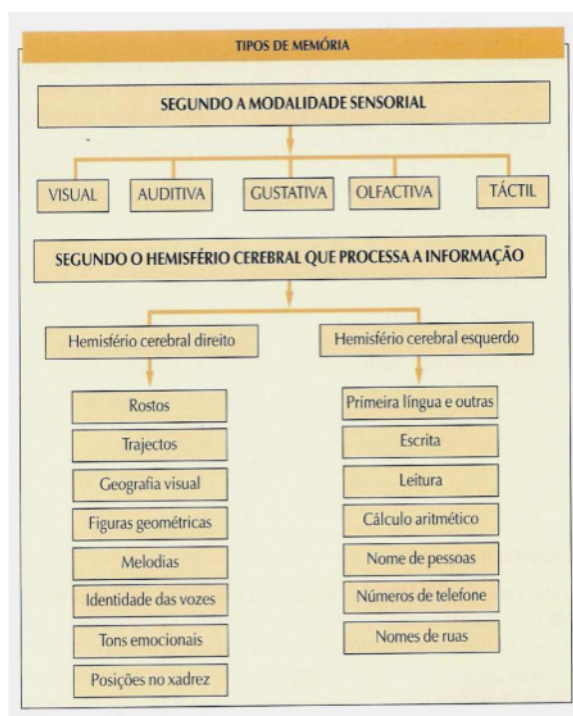


Figura 4: Memória Sensorial

Fonte: Revista Pais e Filhos

A memória a curto prazo processa os dados que se utilizam de forma consciente para responder aos problemas que se nos apresentam e a memória a longo prazo guarda as percepções, os sentimentos e as ações do passado.

Os sistemas a curto e longo prazo da memória estão ligados, transferindo informações continuamente de um para o outro. Quando necessário, o conteúdo da memória de longo prazo é transferido para o armazenamento da memória de curto prazo. Estes dois tipos de memória têm sido comparados às memórias do computador. A memória a curto prazo é comparável à memória RAM (a informação perde-se quando o computador é desligado e tem uma capacidade menor) e a memória a longo prazo que é comparável ao disco rígido (a informação é guardada até ser eliminada para deixar “espaço” livre e tem uma capacidade muito superior).

É de salientar que a memória de curto prazo dura muito pouco tempo, falando em minutos ou horas dependendo das circunstâncias, garantindo o presente,

enquanto que a memória a longo prazo dura muito tempo de forma a garantir a estabilidade da lembrança. Kirk et al (2002) demonstram que a leitura e a escrita necessitam destas três fases da memória, visto a escrita ser uma atividade muito lenta, numa fase inicial a memória de curto e de longo prazo são de relevância extrema para a sua aprendizagem. A memória assume-se, assim, como um processo imprescindível na aprendizagem, já que ela constitui um processo de reconhecimento e de evocação daquilo que foi aprendido e retido. Memoriza-se melhor quando se envolvem todos os sentidos (audição, olfato, paladar, tato e visão) na aprendizagem. O princípio da repetição é uma base da aprendizagem. A memória tem uma predileção especial por informações extravagantes, absurdas, divertidas, grandiosas, coloridas e emocionantes. As informações lineares, vulgares, inexpressivas, bem comportadas e em preto-e-branco são mais facilmente esquecidas.

A memória a longo prazo organiza a sua informação de forma processual e declarativa. A forma processual incorpora todas as ações do dia a dia que exigem prática e repetição, de forma a permitir a perfeita aprendizagem, sendo que ela exige mais tempo a ser alcançada. A memória declarativa está ligada às aprendizagens escolares, nomeadamente à leitura e à escrita. Kirk et al. (2002) afirma que esta memória está ligada à semântica e aos défices relacionados com as Dificuldades de Aprendizagem Específicas. É com a memória a longo prazo que uma pessoa consegue escrever um texto, na medida em que vai ao seu baú de conhecimentos buscar toda a informação adquirida.

Sem memória a atividade da inteligência seria impossível, não seria possível recordar ou usar o conhecimento do passado para dar sentido às ações do presente.

3.1 MEMÓRIA, ATENÇÃO E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Em contexto escolar a observação do êxito perante as atividades a desempenhar torna-se inevitável para qualquer professor. A observação de um professor de Português cai sempre na análise de como o aluno lê e escreve e por consequência os seus sentimentos expressos face ao êxito ou insucesso destas atividades.

Muitos alunos até ao copiarem do quadro o fazem com erros ortográficos e sendo que em muitos casos nem com a explicação gramatical se consegue travar essa continuidade da palavra escrita com erro. De seguida, após tentativas que se tornam falhadas, não é só o professor que se sente impotente, mas sim o aluno que revela um desalento e desmotivação para tentar ultrapassar este problema.

Serra e Vieira (2006) reafirma que as crianças que demonstram este tipo de dificuldades têm sempre uma memória auditiva e visual fraca. Afirmar esta sustentada pelo pedido da tarefa de reproduzir um texto que se acabou de ler por palavras do aluno, pelo pedido da descrição de uma imagem que fora observada, entre outras atividades que denotem que a memória não é a esperada para o nível etário.

A memória constitui uma habilidade/competência que uma pessoa tem para reter, codificar, processar ou recuperar a informação, absorvendo na totalidade os processos de aprendizagem, sendo estes iniciais para sustento de toda a aprendizagem a adquirir.

Fonseca (1999) é bastante assertivo quando revela que uma criança que revele problemas na leitura e na escrita nem sempre será sinónimo de criança com uma deficiência mental, pois na verdade as dificuldades de leitura e escrita denotam um ritmo de aprendizagem mais lento, sendo espelho de uma manifesta dificuldade simbólica, independentemente de uma adequada inteligência e envolvimento nas tarefas que lhe são propostas.

“A criança DA caracteriza-se por uma inteligência normal (QI/ = 80), por uma adequada acuidade sensorial, quer auditiva, quer visual, por um ajustamento emocional e por um perfil motor adequado. Por exclusão não pode ser confundida com uma criança deficiente mental”.

A criança com DA manifesta distorções de ordem, de omissões de palavras, erros gramaticais na concordância do masculino/ feminino devido ao facto do sistema nervoso não receber, não organizar, não armazenar nem transmitir informação visual,

auditiva e tátilo-quinestésica do mesmo modo que uma criança que não tenha DA. Hultquist (2006) afirma que as crianças com dislexia estão preparadas para aprender os sons, mas revelam problemas na memória de como apreender esses sons ao processo de escrita e leitura.

“ Some people with dyslexia are able to work with the sounds of language but they have trouble remembering what letters or words look like”.

O discurso oral e escrito de pessoas disléxicas é pautado pela lentidão com que se expressam, tendo uma dificuldade em encontrarem a palavra certa, muitas vezes empregando uma determinada palavra num contexto improprio. Todo este retrato está ligado ao papel que a codificação fonológica tem quer na memória a longo prazo quer na memória a curto prazo, assim os disléxicos manifestam dificuldades em armazenarem e recuperarem informação verbal da memória.

4. DISLEXIA

Etimologicamente a palavra dislexia significa perturbação na linguagem ou na leitura, em que a palavra "dis" significa perturbação, distúrbio e a palavra "lexia" significa leitura por tradução latina e linguagem por tradução grega. Esta deambulação etimológica espelha a dificuldade que muitos investigadores têm tido para definir esta síndrome.

Kussmaul e Morgan, citados por Serra e Estrela (s.d) apresentam a dislexia como sendo uma "cegueira verbal", na medida em que os indivíduos eu sofressem desta perturbação conseguiam ver e falar corretamente, contudo não conseguiam identificar as palavras que já conheciam. Esta definição veio reforçar os estudos de Broca sobre a afasia (dificuldades na leitura e na escrita), visto esta ser a zona do cérebro responsável pela linguagem.

Hinshelwood, citado por Serra e Estrela (s.d) define a dislexia como sendo uma incapacidade para ler e para escrever, em que esta era causada por um dano funcional congénito do giro angular (centro da memória visual das palavras).

Também citado por Serra e Estrela (s.d), Orton concluiu através de estudos que fez que a dislexia era hereditária e que os disléxicos mostravam uma ambidextria que demonstra a hesitação e uma certa descoordenação a nível da lateralidade. Empregou para esta situação o termo "estrefossimbolia" o que significa símbolos invertidos, para caraterizar a inversão de leitura. Hennihg (2003) aplica este mesmo conceito para a denominação do problema da inversão.

Entretanto, com a chegada do século XX apareceram alguns investigadores que contestaram esta explicação médica da dislexia, contudo a Federação Mundial de Neurologia, citada por Serra e Estrela (s.d) define a dislexia como uma desordem que se traduz pela dificuldade em aprender a ler e que depende de funções cognitivas, que na sua maioria são de origem mecânica.

Snowling, citado por Serra e Estrela (s.d), revela uma definição mais completa para dislexia:

“A dislexia é uma das diversas incapacidades distintas na aprendizagem. É um distúrbio específico baseado na linguagem, de origem constitucional, caracterizado por dificuldades na decodificação de palavras isoladas, que geralmente refletem habilidades insuficientes de processamento fonológico. Essas dificuldades na decodificação de palavras individuais são frequentemente inesperadas em relação à idade ou a outras capacidades cognitivas; elas são resultantes de uma incapacidade de desenvolvimento ou de um comprometimento sensorial. A dislexia manifesta-se por uma dificuldade variável em diferentes formas de linguagem, incluindo, além do problema na leitura, um problema conspícuo na aquisição de proficiência na escrita e no soletrar.”

Referiu ainda que:

“esta aparece em indivíduos com inteligência normal ou até mesmo superior, sem problemas neurológicos ou físicos evidentes, que não apresentam problemas emocionais ou sociais, que não provêm de meios socioeconómicos-culturais desfavorecidos e que não foram submetidos a processos de ensino inapropriados”.

As dificuldades de aprendizagem provocam problemas na integração escolar, repercutindo-se essa inadaptação pela vida adulta, Fonseca (2005).

“Todavia a condição de DA é amplamente reconhecida como um problema que tende a provocar sérias dificuldades de adaptação à escola, e frequentemente, projecta-se ao longo da vida adulta.”

Efetivamente, as DA muitas vezes são mal acolhidas pela comunidade de professores, pois a forma de como se lida com uma turma que não tem alunos com DA, não é a mesma forma de uma turma que tenha e só esse fator diferencial já vai ser prenúncio da mentalidade a encarar o ensino a prestar. O autor refere ainda que as DA não só permitem uma inadaptação à vida escolar como também uma inadaptação ao contexto social em que está inserido.

“Os indivíduos com DA, portadores de um potencial intelectual dito médio, sem perturbações visuais ou auditivas, motivados em aprender e inseridos num processo de ensino eficaz para a maioria, revelam dificuldades inesperadas em vários tipos de aprendizagem sejam:

- de índole escolar e ou académica, isto é, simbólica ou verbal, como aprender a ler, a escrever, a contar;
- de índole psicossocial e ou psicomotora, isto é, não simbólico ou não verbal, como aprender a orientar-se no espaço, a andar de bicicleta, a desenhar, a pintar, a interagir socialmente com os seus pares, etc.”

Fouque, & Gallet (Mars 2010) afirmam que a dislexia não é uma dificuldade escolar como as outras existentes, pois é uma doença que perturba o aluno em todas as disciplinas conduzindo-o a um sentimento muito negativo e que não é claramente diagnosticado:

« La dyslexie n'est pas une difficulté scolaire comme une autre. Ce handicap qui perturbe l'élève dans toutes les disciplines entraîne souvent un jugement très négatif, surtout quand il n'est pas clairement diagnostiqué. »

Fonseca (2004) considera que existe uma relação intrínseca entre dois tipos de causas que um disléxico pode apresentar: causas exógenas (exteriores à criança) e causas endógenas (próprias da criança). No que diz respeito às causas exógenas, Fonseca considera que a má frequência escolar, a deficiente orientação pedagógica, a inexistência de ensino pré-primário, a recusa do ambiente escolar, problemas de motivação cultural, falta de hábitos de trabalho e falta de aprendizagem mediatizada são os fatores mais denunciadores para a justificação de uma dislexia. Não obstante, as causas endógenas, que também são suporte justificativo para a presença de uma dislexia, distinguem-se pelas dificuldades de processamento da informação visual e auditiva, imaturidade psicomotora, problemas de imagem e corpo, lateralidade, orientação espacial e temporal, desenvolvimento da linguagem muito pobre, problemas orgânicos e genéticos, problemas do sistema nervoso central, disfunções cerebrais, diabetes, anomalias enzimáticas, hipersensibilidade, super-estimulação, e hiperatividade com problemas globais de atenção.

Também Antunes (2009) afirma que existem e existiram pessoas muito célebres da nossa sociedade mundial que lhes foi diagnosticada uma Dislexia.

“Qual a relação entre Dislexia e inteligência?
Nenhuma, ou antes, para se qualificar como disléxica uma pessoa tem que ter inteligência normal. Em bom rigor, embora na prática não seja fácil de fazer, deveria definir-se Dislexia como uma relação desajustada entre a inteligência e a proficiência na leitura. Disléxicos famosos incluem várias pessoas célebres desde Thomas Edison a Tom Cruise.”.

Deste modo, para descrever esta doença de carácter neurológico Hennigh (2003) apresenta que a dislexia caracteriza-se por uma dificuldade recorrente em processar informação de carácter fonológico,

“A dislexia caracteriza-se por uma dificuldade recorrente em processar informação de carácter fonológico. O fonema é cada uma das unidades mínimas distintivas e sucessivas da articulação da linguagem. O processamento de informação fonológica reporta-se à identificação, à articulação e ao uso dos diferentes sons da língua. Os padrões de dislexia típicos envolvem:

- inversão de letras na leitura e na escrita,
- omissão de palavras na leitura e na escrita,
- dificuldade em converter letras em sons e em palavras,
- dificuldade em usar sons para criar palavras,
- dificuldade em recuperar da memória sons e letras,
- dificuldade em apreender o significado, a partir de sons e letras.”

Fonseca (2005) vai mais longe na explicação do problema da literacia e explica que a questão reside nos hemisférios, em que no hemisfério esquerdo pode existir uma obstrução ao mapeamento cognitivo compreensivo e daí provocar a alexia, relativamente ao hemisfério direito, mais desenvolvido, apresenta competências e talentos espaciais.

“ Muitas crianças e jovens com dificuldades na literacidade, podem revelar competências e talentos interessantes noutras áreas e apresentar aproveitamento escolar adequado, muitos deles chegam mesmo a concluir cursos superiores.

Uma das razões das dificuldades na leitura e na escrita, pode ser encontrada no PINP atrás focado, ou seja, na integridade e na especialização dos dois hemisférios.

Ler por exemplo exige: a descodificação e consciencialização de fonemas; um rápido processamento sequencial de optemas; um mapeamento cognitivo compreensivo, etc., isto é, processos neurológicos componentes do acto da leitura, que ocorrem e são dirigidos pelo hemisfério esquerdo. A sua lesão provoca alexia, ou seja uma incapacidade de leitura.

Com inúmeras investigações têm provado as crianças DA, sobretudo disléxicas, possuem um hemisfério direito mais potente que o esquerdo, por isso tendem a apresentar talentos nas competências visuoespaciais, visuoconstrutivas e visuográficas, nas competências de resolução de problemas, nas competências holísticas de pensamento, nas competências musicais, etc. As funções analíticas, como as fonológicas e sequenciais da leitura, ao contrário das globais, são-lhes mais difíceis de dominar.

Muitos dos disléxicos chegam a ser considerados pensadores espaciais, cujos os talentos no âmbito da criatividade, da computação e da arte, fazem parte já da história das DA.” (p. 21-22)

O aparecimento desta doença é um problema que cada vez mais aparece na comunidade docente, na medida em que cada vez mais se desvalorizam as características próprias da dislexia atribuindo a designação “dislexia” para grande parte dos problemas que um aluno/ turma possam apresentar e que a comunidade

docente se vê confrontada. Daí os autores, Fouque & Gallet (Mars 2010), referirem a importância de um médico para a descodificação do problema do aluno, observando-o rapidamente e compreendendo as suas dificuldades de aprendizagem.

“ Le terme dyslexie a été employé rapidement par certains professionnels et est apparu à chaque fois qu’un élève avait des difficultés.

Une orthophoniste seule ne peut diagnostiquer une dyslexie, pas plus qu’un psychologue scolaire ou qu’un enseignant. De la part d’un enseignant, utiliser le mot «dyslexie» sans que le médecin l’ait employé est une faute professionnelle. Le rôle de l’enseignant est de:

- repérer des difficultés;
- mettre en place des activités de remédications: c’est la persistance qui doit inquiéter;
- alerter la famille et les autres professionnels qui feront le diagnostic”

Zesiger (2004) reforça a necessidade de todos aqueles que envolvem o quotidiano da criança compreenderem e apoiarem assertivamente a criança disléxica. Diz que a dislexia é uma realidade clínica que deve ser compreendida por toda a comunidade que lida com a criança disléxica, na medida em que se delinearão as estratégias e as técnicas mais coerentes para ajudar este tipo de doença neurológica.

“La dyslexie développement, c’est aussi et surtout une réalité clinique faite d’enfants, d’adolescents et d’adultes qui paient encore trop souvent un lourd tribut en raison de leur déficit, aussi circonscrit soit-il: problèmes et échec scolaires, difficultés d’insertion sociale et professionnelle, s’accompagnant parfois de manifestations psychopathologiques secondaires: démoralisation, faible estime de soi, dépression, anxiété, faible intérêt pour la scolarité et les disciplines académiques, etc. Si nous ne disposons pas encore de toutes les clés pour comprendre ce phénomène, nous en savons suffisamment pour agir en nous fondant sur des données scientifiques. Celles-ci fournissent des indications précises sur la manière d’évaluer ces difficultés, de les prendre en charge, d’identifier précocement les individus à risque et de mettre en place des stratégies de prévention et/ ou d’accompagnement.” (p.243)

Com efeito, a identificação precoce e a avaliação psicopedagógica dinâmica entre todos os intervenientes do processo educativo da criança disléxica são momentos cruciais para a deteção rápida do problema, para a recolha atempada de todos os dados pertinentes para a análise substancial da dislexia, na medida em que a integração de todos os intervenientes faz com que a criança se sinta apoiada Fonseca (2005).

“A necessidade de treinar profissionais para a identificação precoce é por isso crucial, assim como a recolha de dados de muita gente, incluindo os próprios pais.

A educação consubstancia, como sabemos, um processo de transmissão cultural entre gerações: os pais e os professores (seres experientes), e as crianças e os alunos (seres inexperientes), ou seja, uma interação humana que é exclusiva da espécie e que consubstancia a sociogénese.”

O mesmo autor apresenta, também, a necessidade da deteção precoce como alvo chave no processo educativo, na medida em que não só irá a criança beneficiar de estratégias adequadas à sua dislexia como também poderá usufruir da minimização dos danos desta doença neurológica, quer na sua vida diária pessoal, quer na sua vida diária académica. Revela, ainda, a importância de pais e educadores estarem muito atentos à criança, nomeadamente os pais que convivem diariamente com ela e que sabem fazer uma avaliação não profissional do processo evolutivo do seu filho.

“A identificação precoce das DA no ensino-primário, ou mesmo antes, constitui portanto, uma das estratégias profiláticas e preventivas mais importantes para a redução e minimização dos seus efeitos, pois neste período crítico de desenvolvimento, a plasticidade neuronal é maior, o que quer dizer que os efeitos de uma intervenção compensatória e em tempo útil, podem ter consequências muito positivas nas aprendizagens posteriores.

Para se desenvolverem estratégias preventivas temos que considerar para além dos educadores e dos professores, os próprios pais, pois como conhecem muito bem os seus filhos, podem notar neles padrões de desenvolvimento diferentes mesmo no seio da mesma família.

Os pais podem notar que um dos seus filhos tem mais dificuldades em dominar o alfabeto que outro, ou que tem mais relutância para aprender a ler ou é mais distraído e descoordenado.

As preocupações dos pais respeitantes a estas questões devem ser seriamente consideradas, pois na sua observação diária e na sua reflexão não profissional, podem evocar sinais muito importantes para organizar uma avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem dos seus filhos.

Alguns sinais podem comprometer o processo do desenvolvimento normal nas suas fases precoces, e por via deles implicar diferentes problemas nos estádios da aprendizagem a ele inerentes.”

A relação familiar é tão importante para ajudar crianças com dislexia, como também a necessidade de na escola a comunidade de docentes estar preparada e sensibilizada para ajudar conscientemente e corretamente crianças disléxicas. A presença de uma dislexia numa criança pode conduzir a outros estados de sentimento que muitas vezes a afastam ou da convivência do seio familiar ou a fazem sentir-se

excluída do seu meio académico. Não é fácil para uma criança disléxica lutar contra o riso ou o gozo dos seus colegas de escola, sentindo-se ridicularizada por causa de um problema que ultrapassa o seu esforço para o aniquilar, tendo vontade rapidamente de desistir de estudar, de ler, de estar na escola e acima de tudo de se esforçar para tentar combater as consequências desta doença neurológica. Antunes (2009), apresenta o espelho de situações destas que acontecem muitas vezes em casa e na escola, deixando as crianças desiludidas consigo próprias e com uma autoimagem denegrida:

“Um jovem com Dislexia demora muito mais tempo a fazer os trabalhos de casa, e isso vai refletir-se na sua socialização. Enquanto outros mais lesto se encontram livres para atividades lúdicas, a criança com Dislexia está a metade dos trabalhos que tem de cumprir. A ida ao cinema comprometida pelos «Maia»...

A mãe entristece-se a olhar o seu filho que tanto se esforça para obter resultados apenas sofríveis. A ajuda constante a esta criança, o tempo que os pais passam a seu lado, provoca ciúmes nos irmãos que se interrogam se o crime não compensa, criando uma versão doméstica do «Filho Pródigo». A criança com Dislexia acaba por ficar exausta com as exigências escolares e adota uma atitude «cínica» em relação à sua escola e desenvolve sentimentos de incompetência. Não admira que a incidência de depressão seja maior nestas crianças, o que por seu turno reduz o investimento e ânimo nas atividades académicas, gerando círculos viciosos de difícil solução.

O abandono escolar precoce é muito mais frequente nas crianças com DA, tal como o é a escolha de percursos escolares menos exigentes, que também levam a empregos pior remunerados.”

Fouque & Gallet (Mars 2010) dizem que apesar de tudo, da sua luta diária pela integração, do seu esforço na leitura, estas crianças disléxicas são muitas vezes excluídas da escola, sendo até inteligentes e motivadas para o estudo.

“Intelligents, de bonne volonté, mais fâches avec le langage écrit pour différentes raisons, cês élèves sont trop souvent exclus de l'école.”

Deste modo, para que estas crianças sintam que estão acompanhadas, existem pessoas especializadas para as conduzir no processo educativo, de uma forma harmoniosa e completa, sendo necessário que a classe de docentes que acompanha estas crianças não se fique apenas pelos ensinamentos da Professora da Educação Especial, mas que não só se debruce em aspetos teóricos na sua busca ao conhecimento, como também insista num processo dinâmico, interativo, repleto de técnicas adequadas e adaptadas a cada criança, nomeadamente às crianças disléxicas. A própria Nascimento (2005) revela a necessidade de cada professor ir

além da sua formação base, para recheiar de novas competências a sua carteira profissional, pois muitas áreas práticas do ensino não são transmitidas na formação base.

“Mais ainda, pensamos que é essa identidade profissional em construção que permite a cada professor proceder à integração das diversas contribuições formativas numa verdadeira profissionalidade docente, no âmbito de um processo global de desenvolvimento profissional e pessoal.”

Contudo, não é tarefa fácil para os docentes da escola de hoje integrarem mais formação nas suas vidas, como afirmam Pinto & Lima & Silva (2003) visto o papel de docente dos anos 80 não ser o mesmo da atualidade, na medida em que a polivalência de funções na respetiva carreira marcar profundamente a mentalidade docente, deixando-a desmotivada para tarefas que eram muito úteis para o quotidiano dos seus alunos, tal como o investimento em formação adequada aos alunos de hoje.

“A sobrecarga de trabalho a que o professor é sujeito, a qual é função da discrepância existente entre as exigências que lhe são feitas no terreno, como por exemplo, lidar com a indisciplina dos alunos, atender os pais ou fazer trabalho administrativo, e a falta de recursos, materiais institucionais e de tempo de que dispõe. Quanto aos fatores sociais salientamos, as profundas alterações verificadas: no estatuto e imagem social do professor, claramente desvalorizados pela massificação do sistema de ensino, pelas alterações nos valores sociais conducentes a um predomínio do economicismo, e pela “concorrência” de outras fontes de informação muitíssimo mais poderosas e atrativas; nos papéis atribuídos ao docente, nomeadamente em virtude da transferência de funções educativas da família para a escola.”

Apesar desta mudança na carreira docente, Fonseca (2005) é bem claro quando considera que para a deteção de uma dislexia é necessário que os docentes tenham formação especializada e também que a criança seja encaminhada para outros técnicos com formação superior adequada.

“A suspeição de uma dislexia, de uma disortografia ou de uma dismatemática, deve ser operada por especialistas em DA com formação pós-graduada a nível de mestrado, ou professores com sólida formação psicológica, ou psicólogos com diversificada formação pedagógica, isto é, psicopedagogos ou paidólogos na expressão vygotskiana. A formação especializada em dislexia, disortografia e discalculia (dismatemática) nos seus componentes teóricos, diagnósticos e habilitativos, deveria ser consagrada a nível superior.”

Não obstante a esta necessidade formativa, ainda carente no seio docente, há ainda um desalento em Portugal para dar nome e significado apropriados às DA. Segundo a visão de Fonseca (2005) ainda há muitas opiniões para diversos assuntos relacionados com as DA, sem consenso profissional:

“ Não estranha portanto, que em Portugal as DA ainda não mereçam, ou desfrutem, duma definição consensual entre os vários profissionais que atuam nesta área, desde médicos a psicólogos, professores, formadores, terapeutas, investigadores, sociólogos, etc. Há muitas opiniões, pouca informação e restrito e controverso conhecimento sobre o assunto. Alguns definimos os conceitos das DA como um conjunto heterogéneo de desordens, perturbações, transtornos, incapacidades, ou outras expressões de significado similar ou próximo manifestando dificuldades significativas, e ou específicas, no processo de aprendizagem verbal, isto é, na aquisição, integração e expressão de uma ou mais das seguintes habilidades simbólicas: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo.”

Deste modo, a dislexia, como dificuldade de aprendizagem é uma doença neurológica que faz com que a criança disléxica careça de muito apoio quer por parte da comunidade escolar, quer por parte da sua família, não só para a deteção rápida do problema, como também para o acompanhamento adequado e pertinente para a resolução do problema. É de salientar, que em momento algum as DA deverão ser conotadas de deficiência mental, devendo serem sempre avaliadas como um grupo à parte, segundo Fonseca (2005):

“Em resumo, as DA em nenhum critério de diagnóstico credível, podem ser conotadas com deficiência mental, constituem em termos de necessidades especiais por essa característica, um grupo completamente distinto.”

Assim, poderá concluir-se que o termo dislexia ganhou especificidade significando uma síndrome particular, que se traduz em dificuldades para distinguir ou memorizar letras ou grupos de letras, problemas de ordenação, de ritmo e de estruturação de frases em prejuízo da leitura e da escrita.

4.1 DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM

Segundo Kirk (1962) e sendo uma definição bastante clara e objetiva,

“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 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 fatores culturais e instrucionais”.

Deste modo tal como referem Serra e Vieira (2006) a identificação de uma dificuldade de aprendizagem deve ser registada mediante quatro parâmetros, segundo a definição da “Federal Register”:

“A criança tem dificuldades em aprender a ler, a escrever, ou a fazer cálculos matemáticos, quando comparada com outras crianças da mesma idade; a criança experimenta uma série discrepância entre a capacidade intelectual e o rendimento escolar; a criança não pode ser classificada como tendo dificuldades de aprendizagem, se este problema é causado por défices visuais ou auditivos, deficiência mental, deficiência motora, distúrbio emocional ou fatores ambientais; as dificuldades básicas da aprendizagem podem resultar de algum tipo de perturbação neuropsicológica”.

A expressão DA surge para explicar casos de crianças diagnosticadas com disfunção cerebral mínima (minimal brain disfunction), com dislexia e outros rótulos. DA é uma expressão genérica que refere um grupo heterogéneo de desordens que são manifestas através de dificuldades na aquisição da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e da matemática. Todas estas manifestações provêm da disfunção do sistema nervoso, na auto-regulação do comportamento, da atenção, na perceção e interação social.

Não obstante à necessidade de identificação correta da DA a legislação, por outro lado, deveria também acompanhar e apoiar merecidamente situações desta natureza, contudo, tal como afirmam Serra e Vieira (2006) a aplicação da Legislação em vigor não termina com o sofrimento de quem não consegue ler e escrever corretamente sem ser por motivos deficiência mental.

Todavia, os docentes terão um papel fulcral no processo de inclusão dos seus alunos. No entanto, alunos disléxicos, que demonstram apenas uma dislexia sem qualquer outra deficiência, não têm qualquer apoio por parte da legislação, nomeadamente pelo D.L. 3/2008, o que torna ainda mais complicado para os docentes

o facto de saberem as dificuldades destes alunos e até saberem que estas dificuldades são de carácter permanente, mas que não há qualquer suporte de apoio legislativo para que se possam fazer adaptações curriculares dirigidas unicamente à dislexia. Pois é de salientar que a dislexia não implica que a criança tenha uma deficiência média ou profunda, pois uma criança disléxica pode ter um rendimento escolar médio, apesar das suas dificuldades, daí que a necessidade de ter um currículo dirigido à dislexia era importante. Fonseca (2005) afirma que muitos casos de pessoas bem conhecidas foram sinalizadas em crianças como tendo dificuldades de aprendizagem:

“As DA podem ocorrer mesmo em crianças e jovens sobredotados pois há muitos exemplos de figuras eminentes da cultura, da economia, da arte e da ciência que foram identificados com DA na sua infância e adolescência (Agatha Cristhie, Nelson Rockefeller, Leonardo da Vinci, Rodin, Walt Disney, Tom Cruise, Einstein, Edison, Faraday, etc.).”

A inclusão de alunos com NEE, nomeadamente com deficiência mental ligeira, na comunidade escolar está associada a uma das áreas da Educação Especial e que se encontra ao alcance dos docentes do Ensino Regular. Deste modo, um aluno apenas com uma dislexia, nem sequer é enquadrado nas NEE, pois o D.L. 3/ 2008 não visa a integração das dislexias, apesar da dislexia ser uma doença neurológica de carácter permanente.

Torna-se, deste modo, complicado para os docentes não se abstraírem das reais características da dislexia e não admira de muitas vezes até atribuírem à falta de motivação a causa do insucesso escolar destes alunos, pois a própria lei ignora o apoio a estes alunos.

Todavia, segundo o DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, a educação inclusiva tem como base o sucesso educativo de todos os alunos, mas não refere como é que alunos com dislexia, sem outra deficiência, poderão ter sucesso.

“(…) um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.”

4.2 DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA

Uma falha na aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita poderá condicionar todo o processo de ensino-aprendizagem de qualquer área escolar.

Tal como afirmam Serra e Estrela (2005) não há explicação evidente para a existência de problemas específicos de aprendizagem quer da leitura quer da escrita, apenas se sabe que se situam ao nível cognitivo e neurológico.

No processo da leitura o leitor terá que ter um conjunto dinâmico, coeso e autorregulado de competências cognitivas como a atenção, a perceção, a memória, o processamento simultâneo e sequencializado, a simbolização, a compreensão, a inferência, a planificação e produção de estratégias, a concetualização, a resolução de problemas, a rechamada e expressão de informação, Fonseca (2002). Deste modo, ler é o resultado de todas estas componentes cognitivas que envolvem inúmeros sistemas funcionais neuropsicologicamente integrados. Se existirem dificuldades de aprendizagem ao nível da fonologia então o processo da leitura e da escrita ficará posto em causa.

Segundo Blakemore & Frith (2009) a hereditariedade não é justificação para a presença de problemas com a leitura e escrita, o que é implacavelmente hereditário para a existência destes problemas é a estrutura e combinação genética que poderá conduzir à existência de problemas na aprendizagem quer da leitura quer da escrita.

“... a hereditariedade nunca pode ser causa direta da leitura e da escrita. A razão é que estas são comportamentos que, enquanto tais, não existem nos genes. O que, efetivamente, se herdamos são estruturas, indispensáveis ao comportamento, enquanto suporte do mesmo. Quando se estudam os fatores hereditários, trata-se, pois, de saber que a influência têm as mesmas estruturas biológicas, geneticamente determinadas, sobre a aprendizagem da leitura e da escrita”.

Certos investigadores apontam a dislexia como uma síndrome relacionada com a leitura, contudo estudos recentes evocam que quando se fala em dislexia também se englobam os problemas relacionados com a escrita. Assim, após uma disgrafia compreende-se que para além dos problemas da leitura a questão ortográfica seja mesmo uma das características mais definidoras do termo dislexia, tal como referem Castro e Gomes (2000).

“ Embora o termo dislexia acentue o aspeto da deterioração na leitura, a verdade é que a escrita

não fica imune. Nas dislexias estão também afetadas as capacidades de escrita”.

Grande parte das dificuldades reveladas na leitura e na escrita por um aluno são muitas vezes alvo de confusão e desconhecimento por parte dos professores, o que muitas vezes conduz à tomada de decisões erradas ou para a tomada de decisões pouco assertivas, tal como refere Shaywitz (2008). Hout & Estienne (2001) vão mais longe e até denunciam que quando as escolas não estão por dentro do assunto que não identificam a presença de uma dislexia porque confundem em grande escala os fatores internos e os externos de manifestação desta síndrome.

“ Trouble de lecture “intrinsèque”, inhérent à l’individu ou, contraire, conséquence de facteur d’environnement “extrinsèques”, la distinction entre les deux n’est toujours pas tranchée”.

Não obstante a esta má interpretação a dislexia também é muitas vezes utilizada como justificação para todos os problemas com a leitura e a escrita, Elliott & Gibbs (2008).

“... dyslexia in a general way to describe almost all forms of Reading decoding and spelling difficult”.

A dislexia deverá ser considerada como uma síndrome, uma dificuldade específica, inesperada, com base em todas as suas características, bem distinta de outras dificuldades de leitura, sem relatividade face ao QI do indivíduo.

Deste modo, a partir do momento em que todos os técnicos de intervenção na escolas distingam o conceito e não abracem a dependência ao QI do aluno todo o apoio e suporte para intervenção na área da dislexia será mais eficaz e coerente.

4.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica e a dislexia estão intimamente ligadas pela forma em que são denunciadoras da existência ou não problemas na aquisição de conhecimentos face à leitura e escrita.

Referindo o termo fonologia este encontra-se ligado a uma das áreas da linguística, que estuda os fonemas que são unidades mínimas de som. Não obstante, é necessário não confundir consciência fonológica de consciência fonética, na medida em que a primeira estuda os fonemas como unidades abstratas da língua, nomeadamente no conhecimento da estrutura das sílabas das palavras, da sua estrutura intrassilábica e dos fonemas que a compõe; a segunda estuda os fones, que são a concretização dos fonemas ao nível da produção oral e que está mais relacionada com o ensino fazendo correspondência entre letra e som.

Deste modo, os autores Bradley e Bryant (1983) perspetivaram um estado provocador, na medida em que veio acordar a educação para novas teorias. Assim, os resultados descobertos orientaram para a nossa realidade atual de não só avaliar corretamente como intervir precocemente. Ambos demonstraram que quanto mais cedo uma criança entrar em contacto com o alfabeto, tendo consciência dele até pelas peças de jogos de plástico, mais depressa produz um efeito positivo na aprendizagem da leitura e da escrita. As dificuldades de memória, de linguagem falada e de linguagem escrita podem ser explicadas assumindo a existência de um défice fonológico na dislexia.

Na verdade, hoje sabemos muito mais que este estudo e até se identifica a dislexia como sendo uma perturbação de linguagem e não apenas um problema relativo à leitura. Denota-se que esta perturbação é inata à criança, tornando-se permanente pela sua vida adulta. Esta perturbação manifesta-se de diferentes vertentes desde às dificuldades de consciência fonológica aos problemas de armazenamento e recuperação de informação na memória, Castro e Gomes (2000).

Relacionando dislexia e consciência fonológica é necessário não desligar do desenvolvimento da leitura e escrita da criança. Segundo Capovilla e Capovilla, (2000):

“Há evidências, por outro lado, de que os processos de conscientização fonológica e de aquisição de leitura e escrita são recíprocos, facilitando-se mutuamente”.