



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio
Cognitivo-Motor

**“ A perceção dos professores do 1º ciclo face aos métodos de
leitura e escrita em crianças disléxicas ”**

Maria Emília Fraga Rodrigues

Lisboa, junho de 2012



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio
Cognitivo-Motor

**“ A perceção dos professores do 1º ciclo face aos métodos de
leitura e escrita em crianças disléxicas ”**

Maria Emília Fraga Rodrigues

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista
à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de
Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação do
Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Lisboa, junho de 2012

Resumo

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo, cujo sucesso é determinado, em grande parte, pelas atitudes e metodologias utilizadas pelo professor.

Com esta investigação pretendemos identificar a “percepção dos professores do 1º ciclo face aos métodos de leitura e escrita em crianças disléxicas.”

Iniciámos este estudo, com a evolução histórica da educação inclusiva; da filosofia da inclusão; dos princípios gerais para a construção de uma escola para todos e das vantagens da inclusão. Posteriormente, importou definir Dificuldades de Aprendizagem exemplos de Dificuldades de Aprendizagem Específicas e suas causas.

Na parte intitulada, “O ato de ler no cérebro leitor”, abordámos essencialmente a temática da aprendizagem da leitura, iniciando-se a reflexão com os processos cognitivos implicados na leitura, seguindo-se os aspetos relativos ao processamento da leitura a nível cerebral. Segue-se outra parte, cujo enfoque, recai sobre os distúrbios que podem ocorrer a nível da leitura numa criança disléxica, definição de consciência fonológica e sua relação com a dislexia. De seguida, é valorizado o conceito de dislexia, as suas causas, intervenção educativa e intervenção da respetiva família. Para finalizar o enquadramento teórico, abordámos alguns métodos de leitura e escrita existentes. O capítulo seguinte, é dedicado à Metodologia da Investigação, constituído pela apresentação, descrição e justificação de todo o processo metodológico do estudo.

Para a nossa recolha de dados, elaborámos um inquérito por questionário que foi remetido, a 71 professores do 1.º ciclo com perguntas maioritariamente fechadas, devido ao facto de serem de mais fácil e rápido preenchimento por parte dos inquiridos.

Após o tratamento dos dados, recolhidos dos questionários, concluímos que, de uma maneira geral, os inquiridos possuem bons conhecimentos sobre os métodos da leitura e escrita. Relativamente à primeira hipótese formulada, os inquiridos responderam que utilizam, nas suas práticas pedagógicas, conhecimentos adquiridos nas formações e ações de formação frequentada. Constatamos ainda, que os inquiridos utilizam o método de leitura Multissensorial, para trabalhar com crianças disléxicas, suportando, deste modo as hipóteses previamente formuladas

Palavras-chave - Escola Inclusiva / Práticas pedagógicas / D.A.E / Dislexia / Métodos de leitura e escrita / Consciência Fonológica.

Résumé

Apprendre à lire et à écrire est un processus continu, dont le succès est largement déterminée par les attitudes et les méthodes utilisées par l'enseignant.

Avec cette recherche nous avons l'intention d'identifier la «perception des enseignants du 1er cycle en ce qui concerne les méthodes de lecture et d'orthographe chez les enfants dyslexiques.

Nous avons commencé cette étude avec l'évolution historique de l'éducation inclusive, la philosophie de l'inclusion, les principes généraux pour construire une école pour tout le monde et les avantages de l'inclusion. Plus tard, importés ensemble des exemples de troubles d'apprentissage spécifiques des troubles d'apprentissage et de leurs causes.

Dans le " L'acte de lire le lecteur du cerveau, "nous avons porté principalement sur le thème d'apprendre à lire, à commencer par la réflexion des processus cognitifs impliqués dans la lecture, suivie par les aspects relatifs à la transformation de lecture dans le cerveau. Ci-dessous, une autre partie, dont l'objectif tombe sur les perturbations qui peuvent survenir au niveau de la lecture d'un enfant dyslexique, la définition de la conscience phonologique et de sa relation à la dyslexie. Ensuite, il est évalué le concept de la dyslexie, ses causes, l'intervention éducative et d'intervention de la famille techniques pertinentes. Pour compléter le cadre théorique, nous avons abordé certaines méthodes de lecture et d'écriture dans l'existence. Le chapitre suivant est consacré à la méthodologie de recherche, constitué de la présentation, la description et la justification de l'ensemble du processus de la méthodologie de l'étude.

Pour notre collecte de données, a rédigé un questionnaire qui a été envoyé à 71 enseignants 1er Cycle avec des questions pour la plupart fermées, parce qu'ils sont l'achèvement plus facile et plus rapide par les répondants.

Après le traitement des données recueillies à partir des questionnaires, nous concluons que, en général, les répondants ont une bonne connaissance des méthodes de lecture et d'écriture. Pour la première hypothèse, les répondants ont dit qu'ils utilisent dans leurs pratiques d'enseignement, de formation et les connaissances acquises dans des actions de formation fréquenté. Nous notons en outre que les répondants utilisent la méthode de lecture multisensorielle à travailler avec les enfants dyslexiques, soutenant ainsi l'hypothèse formulée précédemment.

Mots-clés - Ecole inclusive / Pratiques Pédagogiques / Inclure / DAE / Dyslexie / Méthodes de lecture et d'écriture

Dedicatória

Dedico este projecto a todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais

Agradecimentos

Ao meu namorado, António, por toda a compreensão e incentivo nos bons e maus momentos.

À minha família, especialmente aos meus pais, irmã e aos gémeos, pelo apoio incondicional que sempre me deram.

A todos os professores que responderam ao meu questionário, o meu muito obrigada pela ajuda.

Ao meu orientador do projecto agradeço a orientação.

Abreviaturas

DAE – Dificuldades Especificas de Aprendizagem

DA – Dificuldades de Aprendizagem

PEI- Plano educativo Individual

PE- Plano educativo

Índice Geral

Resumo.....	II
Résumé.....	III
Dedicatória	IV
Agradecimentos.....	V
Abreviaturas.....	VI
Índice Geral.....	7
Índice de Gráficos	10
Índice de Imagens	12
Capítulo 1 - Introdução	13
1.1 - Justificação do tema	14
1.2 - Pertinência do estudo.....	14
1.3 - Limitações do estudo.....	14
Capítulo 2 - A Revisão da Literatura.....	15
2.1 - Evolução histórica da educação inclusiva.....	16
2.2 - A filosofia da inclusão.....	19
2.3 - Princípios gerais para a construção de uma escola para todos.....	23
2.4 - Vantagens da inclusão	28
2.5 - Dificuldades específicas de aprendizagem.....	30
2.5.1 - Definição de dificuldade	30
2.5.2 - Dificuldades de Aprendizagem	30
2.5.2.1 - Dislexia.....	34
2.5.2.2 - Disortografia.....	34
2.5.2.3 - Disgrafia	35
2.5.2.4 - Discalculia	36
2.6 - Causas das dificuldades específicas de aprendizagem	37
2.6.1 - Factores biológicos.....	37
2.6.2 - Factores sociais.....	38
2.7 - O ato de ler no cérebro do leitor.....	40
2.7.1 - Aprendizagem da leitura	40
2.7.2 - Processos cognitivos implicados na leitura	42
2.7.2.1 - Descodificação	42

2.7.2.2 - Compreensão	44
2.8. Ler - Uma atividade cerebral	45
2.8.1 - Perturbações na leitura no caso de um leitor disléxico	48
2.8.2 - A consciência fonológica	51
2.8.3 - A relação entre a consciência fonológica e a dislexia	52
2.9 - Dislexia.....	55
2.9.1 - Conceito de Dislexia	55
2.9.2 - Causas da dislexia	57
2.9.3 - Intervenção educativa.....	58
2.9.4 - Intervenção da família	60
2.10 - Métodos de leitura	61
2.10.1 - Método Sintético	62
2.10.2 - Método analítico.....	63
2.10.3 - Método global.....	64
2.10.4 - Método Multissensorial.....	64
2.10.4.1 - Características do método	65
Capítulo 3 - Metodologia da investigação.....	66
3.1 - Introdução.....	66
3.2 - Hipóteses	67
3.2.1 - Objetivos	68
3.3 - Instrumento de Investigação – o questionário	69
3.4 - Cronograma	71
3.5 - Protocolo de recolha e aplicação de dados	71
3.6 - Dimensão e critérios de Selecção da Amostra	71
3.7 - Ética da Pesquisa	72
3.8 - Procedimentos estatísticos.....	72
Capítulo 4 - Apresentação dos resultados	74
4.1 - Introdução.....	75
4.2 - Caracterização geral do universo da amostra	75
4.3 - Apresentação dos gráficos e tratamento de dados.....	76
Capítulo 5 - Discussão dos resultados	104
Capítulo 6 - Conclusão	110
Capítulo 7 - Linhas Futuras de Investigação	113
Capítulo 8 - Bibliografia.....	115

Legislação	120
Capitulo 9 - Apendice	121
Instrumentos de recolha de dados.....	121

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Género	76
Gráfico 2 - Idade	77
Gráfico 3 - Profissão	78
Gráfico 4 - Situação Profissional	79
Gráfico 5 - Tempo de serviço como docente	80
Gráfico 6 - Já trabalhou com crianças NEE?	81
Gráfico 7 - Algumas dessas crianças com NEE, tinham dificuldades específicas de aprendizagem (DAE)?	82
Gráfico 8 - Quanto tempo lecionou com essas crianças?	83
Gráfico 9 - Contou com a ajuda de um Professor Especializado?	84
Gráfico 10 - Dos seguintes profissionais especializados, seleccione o(s) que trabalharam com as crianças ?	85
Gráfico 11 - Considera que é importante existir um técnico especializado para apoiar as crianças com dificuldades específicas de aprendizagem?	86
Gráfico 12 - Considera a dislexia como sendo uma	87
Gráfico 13 - Considera a Dislexia como uma dificuldade	88
Gráfico 14 - Considera-se preparado para trabalhar com uma criança Disléxica?	89
Gráfico 15 - Dos seguintes indicadores, quais considera importantes para sinalizar um aluno com Dislexia.	90
Gráfico 16 - Considera que a estas crianças com este tipo de dificuldades, deve ser adotado um método de leitura e escrita diferentes do utilizado pelas restantes crianças na sala de aula?	92

Gráfico 17 - Considera que o conhecimento dos diferentes metodos de leitura e escrita por parte do docente, melhora o seu desempenho.	93
Gráfico 18 - Qual o metodo de leitura e escrita que considera mais adequada para ensinar a ler e a escrever crianças disléxicas?	94
Gráfico 19 - Considera que uma boa consciencia fonologica por parte da criança, facilita a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita?	95
Gráfico 20 - Considera que o treino da consciencia fonologica deve ocorrer em simultaneo com a aprendizagem da leitura e da escrita?	96
Gráfico 21 - Considera que o treino da consciência fonológica deve ocorrer antes da aprendizagem da leitura e da escrita?	97
Gráfico 22 - Considera que a consciência fonológica se aplica exclusivamente a crianças com dislexia?	98
Gráfico 23 - Como docente já participou em ações de formação sobre o tema em questão?	99
Gráfico 24 - Se sim, qual o tipo de formação obtida?	100
Gráfico 25 - Considera que as formações adquiridas, contribuem para um melhor desempenho do docente em ambiente de sala de aula?	101
Gráfico 26 - As metodologias adquiridas nas formações são posteriormente implementadas na sala de aula?	102

Índice de Imagens

Imagem 1 - Marcos anatómicos do cérebro.....	45
Imagem 2 - sistemas cerebrais responsáveis pela leitura.....	47
Imagem 3 - Pontos do cérebro	48

Capítulo 1 - Introdução

1.1- Justificação do tema

O presente estudo, “A percepção dos professores do 1º ciclo face aos métodos de leitura e escrita em crianças disléxicas “, surge devido ao facto de a docente trabalhar no Ensino de Português no Luxemburgo com uma aluna disléxica. Do contacto diário com esta criança, e de sentir dificuldades na sua alfabetização, despertou um sentimento de busca e de procura sobre esta problemática.

1.2- Pertinência do estudo

A alfabetização formal começa no primeiro e segundo anos do ensino básico. A partir daí considera-se que o aluno já é um leitor e começa-se um período de interpretação de textos que parte deste pressuposto.

Sem dúvida, que é no início da aprendizagem da leitura e escrita, que o professor do 1º ciclo tem um papel muito importante no diagnóstico das crianças com dificuldades específicas de aprendizagem. Este deve estar atento e colmatar precocemente as dificuldades da aprendizagem.

Desta forma, a docente apercebeu-se que tem de estar preparado para o surgimento de alunos com este tipo de dificuldades. Contudo, a indecisão que provocou a escolha do método de leitura e escrita, despertou a curiosidade de saber mais sobre esta problemática.

Esta investigação, pode ser, uma forma dos docentes se ajudarem uns aos outros e a perceberem mais sobre esta problemática.

1.3 - Limitações do estudo

O factor tempo foi uma limitação superior. Este foi muito pouco para a realização simultânea deste projecto e para todo o trabalho que envolve um professor do Ensino do Português no Luxemburgo. Esta limitação acabou por condicionar a escolha do instrumento para a recolha de dados para o projecto.

A distância foi também, um factor proeminente, o facto de a docente não se encontrar a lecionar em Portugal, limitou o estudo, se assim não fosse, teríamos optado por entrevistas a diferentes professores e mesmo até visitas a diferentes escolas para desta forma ter mais contacto com a realidade existente.

Capitulo 2 - A Revisão da Literatura

2.1 - Evolução histórica da educação inclusiva

Nos anos 60 e 70, segundo Correia (2000), presenciou-se a um aumento de preocupações quanto aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), particularmente sobre o direito de todas as crianças usufruírem de uma educação igual.

Foi na década de 70 que apareceram as posições mais importantes e influentes sobre a mudança relativa ao atendimento das crianças com necessidades educativas especiais.

Um dos indícios mais visíveis de uma nova corrente de opinião é a reconversão do quadro legal e regulamentação que acompanham as leis de bases da educação especial em países como os Estados Unidos (P.L. 94-142), a Inglaterra (Warnock Report, 1978, e Education Act, 1981) e Portugal (Decreto-Lei nº 174/77).

De entre estas, poderemos salientar a publicação de um relatório elaborado pelo “*Comité de Investigação sobre a Educação de Crianças e Jovens Deficientes*”, presidido por Mary Warnock, investigadora em Oxford.

Este relatório ficará para sempre conhecido como Warnock Report. Nele é traçado um conceito geral da educação especial; anuncia as principais conclusões do comité, menciona os passos mais urgentes para melhorar a qualidade da educação especial.

Neste documento o comité advogou que a educação é um bem a que todos têm direito e insistiu que os objectivos da educação são os mesmos para todos, independentemente das vantagens e desvantagens de cada um.

A inclusão na escola regular deveria ser uma medida evolutiva, planificada e atender a um programa antecipadamente programado por uma equipa multidisciplinar.

Por inclusão entende-se, “*fazer parte de um todo, o que implica o desenvolvimento de um sentido de comunidade onde, em apoio mútuo, se fomenta o sucesso escolar para todos os alunos tanto com NEE, ligeiras e severas*”. (Correia, 2003).

Foi nessa óptica, que decorreu em Espanha, entre 7 a 10 de Junho de 1994, a Conferência Mundial da Educação Especial durante a qual foi lavrada a Declaração de Salamanca consagrando a expressão “*Escolas Inclusivas*”.

Estavam representados 92 governos, dos quais Portugal, e 25 organizações internacionais.

O objectivo essencial desta conferência era promover o conceito de

*“Escolas para todos”, de maneira a “que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas 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, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.”*Declaração de Salamanca (1994, pp. 11-12).

Os diversos governos e organizações, devem orientar-se pelos princípios que foram promulgados na conferência de Salamanca, no sentido de assumirem um compromisso em prol da educação para todos:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

Além disso, proporciona uma educação adequada à maioria das crianças.

Mediante o que foi determinado na Declaração de Salamanca, a expressão “*Necessidades Educativas Especiais*” envolve todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares e que, naturalmente, têm necessidades educativas em algum momento da sua escolaridade.

A escola inclusiva deverá encontrar formas de educar com sucesso todas as crianças, isto é, deverá ser a escola a adaptar-se às características e necessidades da criança e não o contrário, promovendo uma pedagogia saudável centrada na criança.

Este novo conceito de escola passa por uma mudança de atitudes que levam à criação de uma sociedade mais humana e significativa.

Em Julho de 1997, o Ministério da Educação através do despacho nº 105/97, de 1 de Julho, organizou um modelo de intervenção educativa para crianças com necessidades educativas especiais, que pretende incluir uma mudança significativa no âmbito do apoio a estas crianças.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto introduziu o conceito de necessidades educativas especiais: privilegiou a máxima integração do aluno com necessidades educativas especiais na escola regular; reforçou o papel dos pais na educação dos seus filhos e responsabilizou a escola pela procura de respostas educativas certas.

Esta lei determinou, ainda, a obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade básica por todas as crianças, incluindo as crianças com NEE, assim como a gratuidade, a igualdade e a qualidade do ensino. Com o objectivo de responder às necessidades educativas destas crianças, neste decreto, fixou-se, ainda, a individualização de intervenções educativas através dos Planos Educativos Individualizados (PEI) e de Programas Educativos (PE).

Ultimamente, foi publicado pelo Ministério da Educação em 2008 o decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, em que faz referência à inclusão de todos os alunos, à diversidade, à flexibilidade e à adequabilidade das respostas educativas. Define como objectivos da educação especial a :

“inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e jovens com necessidades educativas especiais”. (art.º 1.º, p. 155).

Este decreto descreve, ainda, os apoios especializados que se devem conceder quer na educação pré-escolar, quer nos ensinos básico e secundários dos sectores cooperativo, particular e público.

2.2 - A filosofia da inclusão

Em 1986, Madeleine Will, secretária de estado para a educação especial do departamento de educação dos EUA, num discurso que fez, solicitava uma alteração no que diz respeito ao atendimento das crianças com necessidades educativas especiais.

Já nessa altura, havia crianças com NEE matriculadas nas escolas públicas e, por isso, tornava-se necessário procurar estratégias que desenvolvessem o sucesso dessas crianças.

Assim, surgiu, um movimento denominado de “Regular Education Initiative (REI)” que em português significa “Iniciativa da Educação Regular ou Iniciativa Global de Educação”, em que Will (1986, citada por Correia, 2008) defendia:

“ a adaptação da classe regular por forma a tornar possível a aprendizagem nesse ambiente” e provocava os estudiosos “a encontrarem formas de atender o maior número de alunos na classe regular, encorajando os serviços de educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular”.

Este movimento era reconhecido pelo princípio da inclusão, tendo apoios e críticas por parte de vários educadores e investigadores, gerando algumas discussões.

Em 1988, Braaten, Kauffman, Braaten, Polsgrove e Nelson (citado por Correia, 2008, p. 8) mencionavam que nem todo o aluno podia ser ensinado na classe regular.

Já Stainback, Stainback e Bunch em 1989 (citado por Correia, 2008) afirmavam que eram cada vez mais os pais e educadores que defendiam a inclusão da criança com necessidades educativas especiais, incluindo aquela “deficiência” denominada como severa ou profunda nas classes regulares. Tal como os educadores e investigadores, também as entidades oficiais portuguesas começaram a dar importância ao princípio da inclusão, principalmente, depois da conferência mundial sobre as necessidades educativas especiais realizada em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, cujo objectivo defendia “que as escolas fossem para todos, aceitando as diferenças e apoiando as aprendizagens de modo a responder as necessidades individuais”.

Segundo vários autores como (Friend & Bursuck, 1996; W. Stainback & S., Stainback, 1996, citado por Correia, 2008) inclusão significa admitir o aluno com necessidades educativas especiais, incluindo aquele com NEE severas, nas classes regulares com a ajuda dos serviços educacionais apropriados.

Na perspectiva de Forest (1987, citado por Correia, 2008), ao promoverem-se serviços apropriados e apoios adicionais na classe regular a criança com necessidades educativas especiais significativas, poderá alcançar os objectivos que lhe foram planificados tendo sempre em conta as suas características e necessidades.

Segundo Correia (2008), a prestação de serviços apropriados e apoios suplementares na classe regular, originam algumas questões, tais como:

- Que género de alterações será necessário fazer na classe regular, no que diz respeito à sua organização, gestão e adaptação curricular?
- Que formação deverá ter o professor do ensino regular e da educação especial (inicial, especializada ou contínua)?
- Que tipo de recursos materiais e humanos terão de se ponderar dentro da classe regular (financiamento apropriado, técnicos especializados, terapeutas, psicólogos, técnico dos serviços)?
- Que tipo de ligação parental (directo, indirecto)?
- Que tipo de legislação deverá ser organizada?

Estas questões na óptica de Correia, encaminham-nos para dois momentos importantes:

1- O primeiro momento refere-se ao factor mudança, ou seja, a produção de reformas. Estas não ocorrem de um dia para o outro, deverão ser um procedimento em andamento e bem estudado.

2- O segundo momento está relacionado com a filosofia do “tudo ou nada”, ou seja, tentar aplicar uma filosofia que continua a ser discutida por educadores e investigadores sem que se anunciem resultados convincentes face aos recursos existentes e ao clima educacional do momento não ser executável.

Este investigador é da opinião que se deverá inserir na classe regular, o aluno com NEE, mesmo com NEE significativas, sempre que isso seja possível, mas admitimos ainda a ressalva dos seus direitos, que poderá ser colocada em causa, caso não se considerem as características individuais e as necessidades específicas desse mesmo aluno. Essas necessidades e características poderão fazer com que a seu prosseguimento a tempo inteiro na classe regular não seja a condição de atendimento mais eficaz.

Mediante isto mesmo, Correia (1999) entende por inclusão

“a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com o apoio apropriado (docentes de educação especial, outros técnicos, pais) às suas características e necessidades”.

Para além destes serviços educativos, devem ser facultadas ao aluno tarefas que envolvam uma participação comunitária que lhe permitam o desenvolvimento de capacidades inerentes ao dia-a-dia de cada um (emprego, independência pessoal, lazer, etc.).

O princípio da inclusão apela para uma escola contemporânea. Esta deverá ter em vista a criança como um todo e não só a criança-aluno, de forma a facultar-lhe uma educação apropriada, encaminhada para desenvolver o seu potencial. Mas, para isso, é fundamental respeitar três níveis de desenvolvimento, tais como: académico, socioemocional e pessoal.

O sistema inclusivo é composto por várias entidades que deverão assumir as suas responsabilidades.

Segundo Correia (1999), o aluno com NEE deve ser o centro de atenção do estado, da escola, da família e também da comunidade.

➤ Estado

Para que o modelo inclusivo possa ser implementado será necessário ajustar os programas de modo a irem ao encontro das necessidades educativas de cada indivíduo, valorizando sempre o meio envolvente.

Segundo Correia (1997), o Estado deverá:

- Publicar legislação que considere as reformas necessárias para a implementação do modelo inclusivo;
- Proporcionar o financiamento que assegure os recursos materiais e humanos necessários;
- Permitir a autonomia das escolas;
- Desenvolver iniciativas de sensibilização à população sobre as vantagens do modelo inclusivo.

➤ **Escola**

À escola compete:

- Elaborar uma planificação adequada que permita uma boa comunicação entre o aluno, o professor, os pais e a comunidade;
- Desenvolver um plano de sensibilização e apoio aos pais e à comunidade, de modo a permitir o desenvolvimento global do aluno;
- Considerar uma variedade curricular que se adapte às características individuais de cada aluno, aceitando assim o facto de que nem todos os alunos atingem os objectivos curriculares ao mesmo tempo;
- Formar professores e outros técnicos consoante as suas necessidades.

➤ **Família**

A família deverá:

- Facilitar uma comunicação saudável entre professores, pais e agentes comunitários;
- Facultar o seu desenvolvimento tendo em atenção a programação e planificação para uma criança com NEE;
- Permitir a inclusão da criança com NEE quer na comunidade quer na escola.

➤ **Comunidade**

À comunidade compete:

- Promover uma interligação entre os serviços comunitários e a escola para responderem às necessidades específicas dos alunos e das famílias;
- Criar um conjunto de incentivos e programas que permitam ao aluno um desenvolvimento sócio-emocional e pessoal ajustado às suas características, em conjunto com a escola, governo local e central;
- Sensibilizar para a problemática da inclusão.

A inclusão deverá adoptar, sempre que necessário, outras modalidades de atendimento para além da classe regular. O modelo de atendimento mais apropriado para uma criança com NEE deverá ser determinado pelo seu Programa Educativo Individualizado (PEI).

2.3 - Princípios gerais para a construção de uma escola para todos

Segundo Correia (2010), a escola deverá ter em atenção um conjunto de características das quais distingue: um sentido de comunidade, uma liderança eficaz, colaboração e cooperação, serviços e flexibilidade curricular, formação, apoios educativos e serviços de educação especial, para que seja possível o sucesso de todos os alunos, sem excepção.

➤ Um sentido de comunidade

Ainda existem escolas em que muitos professores trabalham sozinhos. Posto isto, estes não têm a possibilidade de trocar ideias referentes às criações educacionais com os restantes colegas e outros profissionais de educação, nem podem tirar partido dos contactos que poderiam ter com os pais e outros profissionais de educação.

Na escola para todos (escola contemporânea) todas as crianças são recebidas e apoiadas pelos seus pares e adultos que a envolvem. Valoriza-se, assim, a diversidade que tem como base a amizade, os sentimentos de partilha e a participação.

Na escola contemporânea começa-se a verificar que todos os envolvidos trabalham em conjunto, os pais interagem em conjunto com a escola para que o processo de inclusão da criança decorra com sucesso. O executivo começa a partilhar as suas ideias. Os professores aprendem mais uns com os outros. Os alunos aprendem mais com os professores e vice-versa.

Surge, assim, uma comunidade unida que tem como objectivo o respeito por todas as crianças, e que estas desenvolvam a sua auto-estima e o respeito recíproco.

➤ Liderança

A liderança de uma escola é um aspecto fundamental para a promoção da filosofia inclusiva. Compete ao órgão directivo desempenhar um papel essencial quanto ao envolvimento e partilha de responsabilidades com os docentes no que se refere à planificação e à concretização dos objectivos que conduzem ao êxito escolar de todos e de cada um individualmente. Cabe ao órgão directivo demonstrar aos professores, aos educadores, aos alunos, aos pais e a todos os membros da comunidade que todos fazem parte deste processo, o qual tem por base os princípios da inclusão. Deverá ser, também,

o órgão directivo a encontrar apoios e preparar acções de formação que possibilitem os professores e educadores responderem às necessidades de todos os alunos.

O órgão directivo deverá ter, também, em consideração o tempo que os professores e educadores necessitam para poderem elaborar as planificações dos seus alunos.

A liderança que é feita pelo órgão directivo, na escola contemporânea, deverá ser partilhada e possibilitar aos outros agentes educativos a colaboração na identificação e resolução de problemas.

Compete a este órgão propor a criação de equipas, com o intuito de elaborar planificações e de implementar na escola os princípios da inclusão.

Segundo Correia (2010), existirá pelo menos dois tipos de equipas: as equipas de planificação inclusiva, e as equipas de apoio ao aluno. Devem fazer parte das equipas de planificação inclusiva, pelo menos, um representante do conselho executivo, um elemento da associação de pais, um professor de educação especial, um educador, um professor representante de cada ciclo do ensino básico e, no caso do secundário, um professor de cada ano. Estas equipas têm como objectivo planear, dinamizar e avaliar o projecto de escola referente à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Relativamente às equipas de apoio, poderá afirmar-se como sendo um trabalho em cooperação de dois ou mais educadores ou professores e, quando necessário, a colaboração dos pais e de vários agentes educativos tendo como finalidade dar respostas adequadas aos problemas educacionais que se lhes apresentam no dia-a-dia escolar. Será importante que todos os envolvidos nesta equipa sintam que o seu contributo é válido, tomando decisões iniciais que possam responder às necessidades educativas de um aluno.

➤ **Colaboração e cooperação**

A filosofia inclusiva estimula professores e alunos a desenvolverem ambientes de entre-ajuda em que o respeito recíproco e a confiança são características fundamentais que conduzem ao encontro de estratégias.

Esta filosofia exige transformações fundamentais no que se refere ao papel desempenhado pelo educador ou pelo professor, em que estes deverão começar a participar mais directamente com as crianças com NEE. Caberá também ao psicólogo trabalhar directamente quer com os educadores e/ou professores. Compete também aos

pais e outros agentes educativos assumirem participações mais activas na aprendizagem dos alunos. As famílias deverão ser vistas como pessoas valiosas e deverão estar envolvidas na tomada de decisões. Para que isto aconteça será necessário que a escola e outros serviços que apoiam as crianças ajudem os pais a interessarem-se por este processo, obtendo deles uma maior cooperação.

A maior parte das vezes, as crianças com NEE necessitam de ter serviços especializados. Sendo assim, os professores deverão relacionar-se e cooperar, sempre que possível, com outros profissionais de educação tais como: o terapeuta, o médico, o psicólogo e o técnico de serviço social. Os professores terão que se relacionar e cooperar com alguns destes profissionais todos os dias, o mesmo não acontecerá com os outros profissionais

Correia (2003) refere que a colaboração entre vários intervenientes, com diversas experiências, é um processo interactivo, pois, em conjunto, encontram resultados para problemas com que se deparam.

Este autor, refere, ainda, que a escola deverá incitar uma cooperação com a comunidade, nomeadamente, com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos, com o intuito de ajudar os alunos, as famílias e os profissionais.

➤ **Serviços e flexibilidade curricular**

Como atrás foi mencionado, na escola contemporânea, poder-se-á ter acesso a uma diversidade de serviços (terapêuticos, psicológicos, clínicos, e sociais). O aluno tem um percurso a fazer, tendo em conta um conjunto de exigências curriculares predeterminadas. Para determinar o currículo a ter em conta, deveremos ter em atenção as necessidades e características das crianças.

➤ **Formação**

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. (Nóvoa e Popkewitz, 1992).

Os educadores, os professores, e os auxiliares de ação educativa precisam de formação específica que lhes possibilite entender as dificuldades das crianças, e quais as estratégias que deverão ter em conta para a resolução dos problemas.

Para que se desenvolva um modelo inclusivo, muitos professores terão de ter ou aperfeiçoar as suas competências, para isso, torna-se necessário estar recetivo à mudança.

Como afirma Rose (1998, p. 62), *“os professores que estão a trabalhar para desenvolver salas de aula inclusivas têm de desempenhar um papel activo na pesquisa de metodologias práticas que se centrem nas necessidades dos alunos”*.

Convém descobrir as dificuldades que cada criança tem, encontrar as soluções mais apropriadas para essas dificuldades, deve-se mobilizar os saberes das diversas disciplinas, envolver os vários profissionais, preparar os recursos já existentes, adoptar o dever de solidariedade colectivo e garantir às crianças diferentes o direito ao futuro.

Assim;

“os professores que trabalham para desenvolver um currículo que corresponda às necessidades de todos os alunos estão a desenvolver um veículo para a inclusão; aqueles que tentam ajustar os alunos às estruturas existentes constituirão, mais provavelmente, uma alavanca para a exclusão” (Rose, 1998, p. 63)

Como afirma Florian (1998, p. 45), *“um professor sem formação apropriada, por muito aberto e bem intencionado que seja, não conseguirá dar a educação apropriada a alunos com dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades educativas especiais”*.

A formação deverá ser contínua. Esta deverá ser delineada com ponderação e deverá responder às necessidades dos envolvidos. Essa formação poderá ser realizada através de cursos de média duração, ciclos de conferências, colóquios, congressos e seminários, as mesmas devem ocorrer na instituição onde o professor exerce a actividade e/ou numa instituição de ensino superior.

➤ **Apoios Educativos**

Para que os objectivos das diferentes planificações sejam atingidos, a escola contemporânea refere que os apoios educativos são indispensáveis. Devem fazer parte destes apoios o professor de apoio e o assistente/auxiliar da acção educativa. O professor de apoio deverá ter habilitação própria, cujas tarefas deverão ser semelhantes às suas áreas fortes de docência.

No que diz respeito ao assistente/auxiliar da acção educativa, as suas habilitações académicas deverão estar ao nível do 12.º ano. Para além das funções como o registo de assiduidade, a vigilância nos recreios e autocarros, a supervisão das refeições, a organização de tarefas rotineiras, deverão, ainda, apoiar os alunos conforme os critérios determinados nas programações individualizadas, deverão participar em reuniões, deverão fazer actividades planeadas pelos educadores ou professores.

Estes apoios destinam-se a proporcionar ao aluno com NEE um conjunto de competências que o ajudem na sua inserção na sociedade, ou seja, tornando-os autónomos e responsáveis.

➤ **Serviços de educação especial**

Hoje em dia nas escolas, é o professor de educação especial que ministra os serviços educacionais especializados dando um apoio de forma mais indirecto (coopera no ensino, apoia e orienta os professores e pais).

Na equipa interdisciplinar e/ou na equipa de apoio ao aluno, o professor de educação especial deverá:

- Facultar a aprendizagem da criança com NEE e para isso deve saber adaptar o currículo;
- Modificar as avaliações para que o aluno consiga demonstrar o que aprendeu;
- Apresentar apoio adicional e serviços de que o aluno careça para ter resultados na sala de aula e fora desta.

Igualmente no seu desempenho profissional, ou seja, trabalhar com outros profissionais, professores, alunos, o professor de educação especial têm o dever de:

- Cooperar com o professor da turma;
- Preparar em conjunto com os professores da turma as planificações;
- Actuar directamente com o aluno com NEE na sala de aula ou na sala de apoio a tempo parcial se foi definido no PEI do aluno;

- Auxiliar os pais e outros profissionais de educação.

Só quando colocarmos estes propósitos em primeiro lugar é que conseguiremos fazer dos nossos alunos, nomeadamente dos alunos com NEE, pessoas autónomas e produtivas.

2.4 - Vantagens da inclusão

Uma sociedade democrática é uma sociedade para todos e uma escola democrática deve ser uma Escola para Todos. Inclusão é antes de tudo uma questão de ética. E quem ganha com a inclusão? Ganham todos.

Ganham as crianças com NEE que têm o direito de aprenderem junto com os seus pares sem NEE, o que lhes faculta aprendizagens semelhantes e interações sociais apropriadas.

Ganham também as crianças sem NEE que percebem que todos somos diferentes, aprendem a respeitar e a conviver com a diferença e, no futuro, serão naturalmente adultos mais compreensíveis e mais tolerantes.

Ganham os professores, pois a cooperação com outros profissionais permite-lhes planear mais, aprendem novas técnicas, manifestam vontade de mudar e utilizam uma variedade de estratégias para ensinar os alunos com NEE.

Ganham as famílias, que passam a ver o seu filho como um cidadão que tem direito de partilhar dos recursos da sua comunidade e têm “*maior envolvimento no processo educativo, maior acesso à informação sobre benefícios e as suas expectativas em relação aos filhos tornam-se mais reais*”. (Serra, 2002 p. 172). Ganha a escola pois a inclusão;

“promove o trabalho de equipa e estimula a individualização do ensino, favorece a aceitação das diferenças, responsabiliza a escola regular pela efectiva assunção de responsabilidades para com os alunos NEE, potencia o enriquecimento humano da turma e da escola” (Serra, 2002 p. 172).

Ganha, por último, a comunidade como um todo, que se torna um espaço mais democrático, que percebe que todos os seus membros são igualmente dignos.

Karagiannis et al., (1996), indicam um conjunto de vantagens que a filosofia inclusiva divulga, na medida em que:

1 - Permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade.

Os educadores devem promover determinadas atitudes nos seus educandos como a comunicação, a interacção, o desenvolvimento de amizades e a realização de trabalhos entre pares. Nesta promoção, incute-se nos alunos uma convivência, respeito, compreensão, e um crescimento salutar relativamente à diferença.

2 - Facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento cognitivo e social.

Interagindo com os seus pares, os alunos com NEE adquirem mais e melhores competências cognitivas, sociais e de comunicação.

3 - Prepara para a vida na comunidade.

Na opinião dos pais e dos professores, os alunos com NEE têm um melhor desempenho educacional, social e ocupacional quanto mais tempo estiverem em ambientes inclusivos.

Segundo Correia (1997), alguns pais mencionam que convivência numa escola que tenha adoptado o movimento da inclusão aumenta a oportunidade de os seus filhos se adaptarem à vida na comunidade, dado que ela salienta a importância de uma preparação eficaz para a vida activa.

4 - Evita os efeitos negativos da exclusão.

Os ambientes segregadores não preparam as crianças com NEE para vida do dia-a-dia tornando se assim prejudiciais para estes alunos.

Em escolas tradicionais, os alunos sem NEE frequentam ambientes onde a diversidade, a colaboração, o respeito perante aqueles que são diferentes são valores pouco divulgados.

A escola contemporânea, pela filosofia que transmite, pode combater muitos dos efeitos negativos da exclusão.

2.5 - Dificuldades específicas de aprendizagem

2.5.1-Definição de dificuldade

Dificuldade significa algo que se apresenta como difícil, isto é, não conseguir fazer nada, não consegue atingir o objectivo a que se propõe.

Segundo Rebelo, (1993) *“Dificuldades são, portanto, obstáculos barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar”*. Estas podem ser muito diferentes entre si quer no tipo quer nas causas que os originam.

Ainda segundo o mesmo autor, *“na aprendizagem formal, isto é, aquela que tem lugar nas escolas, dificuldades são obstáculos que os alunos encontram no seu processo de escolarização, na captação e assimilação dos conteúdos de ensino”*.

2.5.2-Dificuldades de Aprendizagem

Apesar de haver muitas definições de Dificuldades de Aprendizagem, avançadas por muitos investigadores acadêmicas reconhecidas a nível internacional, a que parece reunir mais consenso é a definição proposta por Garcia e Fonseca.

Na opinião de Garcia (1998) e de Fonseca (2004),

“Dificuldades de Aprendizagem é uma expressão genérica que refere um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e da matemática. Tais desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso que pode ocorrer e manifestar-se durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na atenção, na percepção e na interacção social podem coexistir com as DA”.

Esta área é extremamente complexa com que diariamente professores, educadores e pais se debatem.

Um aluno em tal situação não pode ser considerado mau aluno, uma vez que estes são muitas vezes, alunos com potenciais médios ou acima da média para a aprendizagem.

Indivíduos com dificuldades de aprendizagem podem apresentar problemas na compreensão do que lêem, na oralidade, na escrita e na capacidade de desenvolver raciocínios. As características que se seguem podem ser sinal de alerta para a detecção das DA:

- Distracção;
- Hiperactividade;
- Problemas de coordenação a nível da percepção;
- Impulsividade;
- Falta de competências organizacionais;
- Pouca tolerância a frustrações e a problemas;
- Dificuldade em desenvolver raciocínios;
- Dificuldade numa ou mais áreas académicas;
- Auto- estima diminuída;
- Problemas a nível de relações sociais;
- Dificuldade em iniciar ou em completar tarefas;
- Desempenho irregular e imprevisível em situações de avaliação formal;
- Défice de memória auditiva;
- Défice de memória visual sequencial;
- Dificuldades de processamento auditiva;
- Problemas de coordenação visual - motora;
- Disfunção no sistema neurológico.

As características aqui enumeradas não são apresentadas por todos os indivíduos. Os alunos com este tipo de problema são também considerados lentos, em termos de aprendizagem, sendo ainda vistos como uma fraca evolução académica. O seu comportamento, muitas vezes, não é o mais adequado.

A identificação das crianças com Dificuldades de Aprendizagem específicas é mais do que um diagnóstico, é um processo de despistagem e de rastreio que deve visar uma intervenção pedagógica compensatória e que, por este motivo, deve ser feita o mais cedo possível.

Segundo o autor Correia (2008) a definição que melhor se adequa a DEA é:

“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”.

As principais dificuldades de aprendizagem dos alunos com DAE dão-se nos processos simbólicos: fala, leitura e na aritmética.

No entanto alguns autores consideram que estas crianças manifestam diversos problemas que de certo modo as caracterizam:

Problemas de percepção - Em termos intelectuais a criança com dificuldades de aprendizagem é considerada normal, mas o seu sistema nervoso não recebe, não organiza, não armazena e não transmite informação visual, auditiva da mesma forma que uma criança sem dificuldades de aprendizagem. As crianças com DA apresentam desordens no processamento da informação visual e auditiva.

Défices de memória - As crianças com DA possuem problemas de memorização, consolidação, sequencialização, retenção, conservação da informação antes recebida. Afectada a memória previsivelmente estão também afectadas as funções da atenção e compreensão. É importante salientar que memória e aprendizagem são indissociáveis.

Problemas de actividade motora e psicomotora - A criança naturalmente, no seu desenvolvimento, define a sua dominância lateral, será mais forte, mais hábil e terá maior precisão do lado direito ou esquerdo. Esta dominância é determinada neurologicamente, mas pode ser influenciada ou contrariada. As crianças com dificuldades de aprendizagem não possuem referências para se orientarem em relação ao meio exterior, surgindo dificuldades de lateralidade e de orientação no espaço.

Problemas emocionais e sócio emocionais - Estas crianças estão frustradas com as suas dificuldades em aprender, adquirindo sentimentos negativos de auto-conceito e de auto-estima.

Défices cognitivos – As aprendizagens simbólicas como a leitura, a escrita e o cálculo envolvem vários processos cognitivos, no entanto Fonseca, (1999) adianta os seguintes processos cognitivos: Processos de conteúdo (na verbal e verbal); Processos sensoriais (auditivos, visuais); Processos de hierarquização da aprendizagem (percepção, imagem, simbolização e conceptualização).

Problemas de atenção – Estas crianças percebem mal a informação sensorial, subvaloriza detalhes importantes ou então dá um enorme valor a pormenores que alteram a noção do todo. Distrai-se muito facilmente, com sinais, sons, ideias que soa interessantes para si mas a não essenciais. Tudo isto vai fazer com que o processamento da informação se torne difícil.

De seguida iremos falar sobre algumas das tão conhecidas dificuldades específicas de aprendizagem.

A Dislexia é uma Dificuldade de Aprendizagem Específica da Leitura, que impossibilita os alunos de descodificarem, lerem fluentemente e compreenderem palavras e/ou textos. Para além da dislexia existem ainda as dificuldades de aprendizagem específicas da escrita (disgrafia e disortografia), bem como específica da matemática (discalculia).

As dificuldades que estes alunos apresentam, podem não só afectar áreas específicas como a leitura, como levar ao insucesso escolar destes alunos em todas as restantes áreas e conteúdos, pode ainda interferir com actividades do quotidiano que envolvem a leitura, a escrita e/ou a matemática e conseqüentemente pode vir a ter conseqüências ao nível comportamental e emocional.

2.5.2.1 - Dislexia

Após várias definições e tentativas de clarificar o conceito de dislexia, a Federação Mundial de Neurologia, dá a seguinte definição de dislexia:

“ Dislexia é uma perturbação que se manifesta pela dificuldade em aprender a ler apesar de um ensino convencional, adequada inteligência, e oportunidade sócio - cultural. É dependente de dificuldades cognitivas fundamentais que são frequentemente de origem constitucional” (Fonseca 2004)

2.5.2.2 - Disortografia

A disortografia é a incapacidade de estruturar gramaticalmente a linguagem, podendo manifestar-se no desconhecimento ou negligência das regras gramaticais, confusão nos artigos e pequenas palavras, e em formas mais banais na troca de plurais, falta de acentos ou erros de ortografia em palavras correntes ou na correspondência incorrecta entre o som e o símbolo escrito, (omissões, adições, substituições, etc.).

Esta dificuldade na escrita manifesta-se quando já têm sido adquiridas as técnicas da leitura/escrita pois tem a ver com uma grande dificuldade para executar os processos cognitivos, subjacentes a composição de palavras frases ou textos.

Segundo Torres e Fernandes (2002), as causas mais comuns da disortografia são;

- Deficiência na percepção e na memória visual auditiva;
- Deficiência a nível espaço-temporal (correcta orientação das letras), discriminação de grafemas com traços semelhantes e adequado acompanhamento da sequencia e ritmo da cadeia falada.
- Problemas de linguagem – dificuldades na articulação
- Deficiente conhecimento e utilização do vocabulário
- Baixo nível de motivação
- Método de ensino não adequado, (utiliza frequentemente o ditado, não se ajusta à necessidades diferenciais e individuais dos alunos, não respeitando o ritmo de aprendizagem do sujeito).

2.5.2.3 - Disgrafia

A disgrafia é uma perturbação na parte motora do acto de escrever, manifestando uma grande dificuldade no traço, isto é, em desenhar letras, números ou qualquer representação gráfica, sem que haja nenhum défice intelectual, visual ou motor significativo, que justifique esta deficiência.

Esta dificuldade é responsável por uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas. A criança com disgrafia apresenta um conjunto de sinais ou manifestações secundárias motoras que acompanham a dificuldade no desenho das letras, e que por sua vez a determinam. Entre estes sinais encontram-se uma postura incorrecta, forma incorrecta de segurar o lápis ou a caneta, demasiada pressão ou pressão insuficiente no papel, ritmo da escrita muito lento ou excessivamente rápido.

Esta especificidade de dislexia, caracteriza-se por uma escrita muito desorganizada e ilegível, devido à falta de controlo e precisão no traço, cujas letras podem ser muito grandes ou muito pequenas e com frequente mistura de letras minúsculas e maiúsculas.

Estas crianças têm muita dificuldade em escrever numa única linha, verificando - se flutuações da letra entre uma e outra linha, apresentando grafismos trémulos e muito irregulares e ausência total ou má conservação das margens.

Existem alguns autores, nomeadamente, Linares (1993) citado em Torres Fernandes (2001), que constataram que as causas mais frequentes da disgrafia são de origem motora, no entanto existem outros factores que podem influenciar esta perturbação;

- Causas do tipo maturativo (Perturbação da lateralidade, do esquema corporal e das funções (perceptivo - motoras);
- Causas pedagógicas:
- Orientação deficiente e inflexível;
- Orientação inadequada da mudança de letra de imprensa para letra manuscrita;
- Ênfase excessiva na qualidade ou na rapidez da escrita;
- Prática da escrita como actividade isolada das exigências gráficas e das restantes actividades discentes.

2.5.2.4 - Discalculia

O termo discalculia deriva de acalculia, o qual descreve um transtorno adquirido da habilidade para realizar operações matemáticas, depois de estas se terem desenvolvido e consolidado. É uma perturbação que se manifesta na dificuldade de aprendizagem do cálculo. Esta dificuldade pode-se manifestar em vários níveis da aprendizagem.

Assim, podemos encontrar dificuldades ao nível da leitura, escrita e compreensão de números ou símbolos, compreensão de conceitos e regras matemáticas, memorização de factos ou conceitos ou no raciocínio abstracto. Podem ainda estar associadas dificuldades em aprender a ver as horas ou lidar com o dinheiro. Estas crianças, são capazes de desenvolver e usar a linguagem falada, podem ler e escrever mas não conseguem aprender a calcular, manifestando um conjunto de sintomatologias como;

- Dificuldade em distinguir as diferenças entre formas, tamanhos, quantidades e comprimentos;
- Dificuldade em observar grupos de objectos e dizer qual deles contém uma maior quantidade de elementos e em calcular distâncias;
- Desorientação: dificuldade na distinção esquerda – direita;
- Dificuldades na percepção social e na realização de julgamentos: maturidade social reduzida;
- Desempenhos em testes de inteligência, superiores nas funções verbais comparativamente às funções não verbais.

As causas mais apontadas pelos investigadores, para explicarem a discalculia são:

- Causas neurológicas;
- Causas do tipo visual;
- Causas de défice de memória;
- Causas congénitas ou hereditárias;
- Causas do tipo pedagógico (método de ensino inadequado para o aluno).

2.6 - Causas das dificuldades específicas de aprendizagem

Sabe-se que não é fácil diagnosticar as causas das dificuldades específicas de aprendizagem, todavia os cientistas têm no feito apontando para causas variadas. Segundo Fonseca (1995), a criança com dificuldade de aprendizagem, distingue-se da criança com dificuldades motoras e da criança dita normal, uma vez que apresenta um quadro bastante complexo que pode afectar aspectos emocionais, afectivos pedagógicos e sociais inadequados. Revela ainda indícios difusos de ordem neurológica com causas ainda hoje pouco claras, que podem afectar diversas áreas como a seguir vamos destacar.

2.6.1 - Factores biológicos

Dentro dos factores biológicos, Fonseca (1995) destaca vários factores;

➤ Factores genéticos

O meio social é sem dúvida um meio facilitador do desenvolvimento, contudo, a aprendizagem é também parcialmente herdada geneticamente.

Vários estudos comprovam que a influência genética das dificuldades de aprendizagem, não deixa dúvidas que esta transmissão biológica pode acontecer.

Factores pré, peri e pós-natais;

Vários estudos têm sido feitos, nesta área, contudo devido á sua complexidade, as suas conclusões são ainda muito vagas.

Os resultados desses estudos, apontam para que mães que tenham tido problemas na gravidez, no parto ou as crianças nascerem prematuras, aumenta a possibilidade de desenvolvimento de algum tipo de dificuldades de aprendizagem.

Entre outros factores podemos citar alguns deles;

- Anorexia;
- Complicações na gravidez;
- Parto prolongado;
- Prematuridade;
- Baixo peso;

➤ Factores neurofisiológicas e neurobiológicas.

A aprendizagem, está dependente da organização neurológica do cérebro e sabe-se que tal função depende de factor genético. É compreensível que alguns factores sejam de natureza neurofisiológicas e neurobiológicas.

Não podemos deixar de realçar que muitas crianças com dificuldades não apresentam lesões no cérebro, mas manifestam os problemas de aprendizagem.

2.6.2 - Factores sociais

O meio social tem um papel fulcral no desenvolvimento da criança, tomando como meio social, todo o local que a criança frequenta (meio familiar e o meio escolar).

A família, ao conhecer a criança, deve compreender e respeitar as suas limitações, colaborando na sua reeducação, proporcionando lhe um ambiente propício ao desenvolvimento.

Esta deve colaborar no processo de intervenção, aplicando algumas regras relacionadas com o dia a dia da criança. Deve existir uma inter-ligação muito forte entre a escola/família e todo o meio envolvente para assim se conseguir colmatar as dificuldades da criança e deste modo conseguir-se um ambiente onde tudo está em consonância.

Na opinião de Fonseca, (2004), as etiologias biológicas e sociais não se podem separar. A solução para as dificuldades de aprendizagem não se executa só na escola, ou só na política de educação. A privação psicossocial influencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Fonseca (2004) considera que existem dentro dos factores sociais outros factores muito importantes que passo a descrever; Factores de envolvimento e privação cultural e classes sociais, dentro dos quais realço os seguintes;

- Necessidades afectivas;
- Condições habitacionais muito fracas;
- Ausência de condições sanitárias e de higiene;
- Deficientes condições de nutrição;
- Pobreza de estimulação precoce;

- Fracos de desenvolvimento de interação sociolinguística;
- Fraco desenvolvimento perceptivo visual;
- Privações lúdicas e psicomotoras;
- Desajustamentos emocionais implicando alterações das funções tónicas, das funções da atenção, das funções da atenção das funções da comunicação e do desenvolvimento perceptivo;
- Envolvimento simbólico e visual restrito;
- Nível de ansiedade elevado;
- Ocupação dos pais e suas habilitações académicas;
- Desemprego, insegurança económica e crónica;
- Analfabetismo;
- Hospitalizações diárias por parte de familiares;
- Atitude da mãe face ao desenvolvimento da linguagem;
- Métodos de ensino impróprios e inadequados.

2.7 - O ato de ler no cérebro do leitor

“A linguagem escrita, apesar de ser uma aquisição relativamente recente do ponto de vista evolutivo, tornou-se fulcral no processo de transmissão sócio-cultural, sendo que ler e escrever são das competências cognitivas mais valorizadas e importantes que o sujeito pode adquirir. Apesar da complexidade deste processo, a maioria das crianças que recebe uma instrução adequada desenvolve as com relativa facilidade. Não obstante, há uma minoria que apresenta dificuldades específicas no domínio da literacia, mesmo possuindo uma inteligência normal e apresentando mestria noutras tarefas.”

(Snowling, 2000).

2.7.1 - Aprendizagem da leitura

Muitas investigações se têm feito sobre o estudo do mecanismo da leitura, enquanto processo que implica a aprendizagem.

O intuito final da leitura, na opinião de Sim - Sim (2006) e Srenger- Charoles (2006) ,” *é compreender o que foi lido*”.

Segundo Capovilla e Capovilla (2007) e Dehaene (2005) demonstram que o acto de ler é um processo de transformação, uma vez que implica transformar a linguagem escrita em linguagem falada atribuindo- lhe significado.

Na sua óptica existem dois procedimentos diferentes para realizar esta transformação, através da conversão grafema-fonema, a via fonológica, ou através da pesquisa na memória de longo prazo, a via lexical.

Como refere Sim –Sim (2006) , a via de acesso ao significado é activada consecutivamente, sempre que o leitor reconhece visualmente as palavras, mas se a forma global da palavra não é identificada, o acesso ao significado é feito através de uma forma fonológica das palavras.

Contudo, estas modificações só ocorrem face a uma aprendizagem da leitura com sucesso. A leitura poderá revelar-se ineficaz se os processos de reconhecimento da palavra não funcionarem de um modo espontâneo e eficaz.

Dehaene (2007) refere que a discussão sobre as vias da leitura, utilizadas pelo comum dos leitores, dividiu durante cerca de trinta anos a comunidade científica. Para uns a passagem pelo som é essencial, para outros a passagem pela via fonológica é uma

característica dos leitores iniciantes. Um normo leitor, que faz uma leitura fluente e eficaz, utiliza a via direta ou lexical.

Presentemente, a comunidade científica já chegou a uma conformidade : nos adultos, ou nos leitores fluentes, as duas vias de leitura existem e são activadas simultaneamente.

Coltheart (2005) e Dehaene (2007) fortalecem a ideia de que, todos nós possuímos uma via directa de acesso às palavras. Não é necessário haver articulação ou movimento dos lábios, a um nível muito mais profundo do nosso cérebro, as informações sobre a pronúncia das palavras são automaticamente activadas. As duas vias de tratamento das palavras, a via lexical e a via fonológica, funcionam em paralelo; apoiando - se uma na outra.

Sim- Sim (2006) refere que a activação das suas vias de processamento de palavras, a visual e a fonológica, resulta da familiaridade do leitor com as palavras.

Para ler e para que se processe a informação, é essencial que o leitor possua um conjunto dinâmico, sistémico, coeso e auto-regulado de competências cognitivas como “a atenção, a percepção, a memória, o processamento simultâneo e sequencializado, a simbolização, a compreensão, a inferência, a planificação e produção de estratégias, a conceptualização, a resolução de problemas, a rechamada e expressão de informação, etc”. (Fonseca 2002)

Fonseca (2004) entende que ler é o resultado de um sistema complexo, onde estas componentes cognitivas colaboram e contribuem de uma forma enérgica envolvendo inúmeros sistemas funcionais neuropsicologicamente integrados.

Fonseca (2004) considera que a leitura é um processo complexo, que envolve vários processos como a linguagem, a psicomotricidade, a percepção auditiva e visual, o comportamento emocional, a cultura, entre outros.

Shaywitz (2008) sugere, no processo de leitura, um sistema de linguagem constituído por quatro componentes organizadas hierarquicamente. A fonologia, que se refere ao processamento dos diferentes elementos sonoros da linguagem, encontra-se ao nível mais inferior, seguem-se a semântica (vocabulário e significado de palavras), a sintaxe (domínio da estrutura gramatical) e o discurso (frases articuladas em situação de comunicação).

Em síntese, a aprendizagem da leitura e da escrita envolve inúmeras funções entre elas a linguagem ao nível de recepção e da expressão, que são interactivas e interdependentes, e diversos processos cognitivos que interagem entre si.

2.7.2 - Processos cognitivos implicados na leitura

Para que as crianças e adultos consigam ler fluentemente, é necessário que haja uma ação concertada e global de diversos processos cognitivos. Esta começa com um estímulo visual e termina na compreensão de uma palavra, frase ou texto.

Segundo Fonseca (2004) e Ehri (2005) apontam que os processos cognitivos implicados na leitura passam pela identificação visuo-auditiva e táctiloquinestésica, pela descodificação de palavras, pela integração visuo-auditiva, por sistemas de análise e de síntese, pelo conhecimento do código escrito (conversão grafema-fonema), pelo domínio de léxico visual, pela existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos e pela construção de significações envolvendo a compreensão.

Diante dos múltiplos processos cognitivos implicados na leitura, Cruz (2007) refere que eles geralmente constituem dois grupos, a compreensão e a descodificação.

Citoler (1997) sugere que, por um lado, a descodificação ou processo de nível inferior, envolve os módulos perceptivos e léxico, e que, por outro, os módulos sintático e semântico estão relacionados com a compreensão, processo este de nível superior. Ambos os processos são fundamentais para a leitura e agem em simultâneo nos leitores competentes.

2.7.2.1 - Descodificação

A descodificação tem uma função fulcral no processo de leitura, pelo que é essencial perceber como é que os leitores fluentes descodificam as palavras.

Segundo os autores Morais (1997), Sim-Sim (2006) e Cruz (2007), a forma de descodificar as palavras realiza-se através da transformação de grafemas em fonemas que se combinam para pronunciar a palavra correspondente.

No entanto, o conhecimento e a utilização do princípio alfabético, como aponta Sim-Sim (2006), *“são determinantes para a descodificação fonológica”*.

A leitura inicia-se com o módulo perceptivo, isto é, parte de um conjunto de estímulos visuais ou símbolos gráficos, que devem ser percebidos e identificados, para serem decifrados posteriormente. Pelo que, como relatam Cruz (2007) e Dehaene

(2007), a primeira atividade que realizamos ao ler é a de proporcionar os sinais gráficos escritos para depois os identificarmos.

Dehaene (2007) considera que esta actividade envolve várias operações consecutivas: orientar os olhos para os diferentes pontos do texto que queremos processar, os movimentos oculares; de seguida opera-se uma análise visual, que envolve processos de extração de informação, relacionados com a memória icónica e com a memória de trabalho, onde as tarefas de reconhecimento de análise linguística se realizam.

Durante o período de fixação, os olhos detêm-se num determinado ponto do texto, iniciando-se a extração ou reconhecimento da informação. O tempo de fixação depende do material de leitura. Quanto mais importante ou mais difícil for o texto, maior será o período de fixação.

Partindo destas realizações que o principiante de leitor ou o leitor efectua a análise visual da palavra, através de competências como a discriminação, e a diferenciação, retém sequencias, analisa e sintetiza elementos que constituem o todo.

Identificadas as letras que compõem uma palavra, é imprescindível proceder-se então à recuperação do significado dessa palavra. A procura e recuperação de significados das palavras no léxico interno é a apelidada função da dimensão léxica.

Os modelos de reconhecimento de palavras, como descrevem Lupker (2005) e Cruz (2007), permitem caracterizar alguns processos mentais que possibilitam que o leitor identifique, compreenda e pronuncie palavras. Estes modelos tentam explicar o conjunto de operações necessária para se chegar ao conhecimento que o individuo tem acerca das palavras e que se encontra armazenado num léxico interno ou “léxico mental”. A memória lexical é comparada a um dicionário mental, que contem todas as entradas para as palavras que o leitor conhece.

O reconhecimento ou a identificação da palavra escrita consiste na evocação de todos os conhecimentos que o leitor tem em relação a essa palavra, ou seja implica a ativação de uma certa entidade lexical.

O conhecimento e a compreensão da palavra ou do texto, por parte do leitor, está relacionada sem dúvida com os conhecimentos que este possui acerca da temática, com a sua experiencia de leitor, com o seu conhecimento da língua e com a sua capacidade de descodificação.

Resumindo, para aceder ao léxico interno e à compreensão da leitura, existem duas vias, a via fonológica, indirecta ou via lexical, directa.

2.7.2.2 - Compreensão

A compreensão da leitura é vista como uma construção activa do significado do texto, onde a informação obtida se associa com a informação prévia do leitor.

Sim-Sim (2006) confirma a ideia com os estudos sobre a compreensão da leitura, que indicam, que a compreensão eficiente de um texto é um produto de um processo regulado pelo leitor e no qual se produz uma interacção entre a informação proporcionada pelo texto e a que se encontra armazenada na memória do leitor não subvalorizando o contexto sócio-cultural.

Segundo os autores, Sim-Sim (2006) e Cruz (2007) consideram que a compreensão da leitura se refere a um processo simultâneo que permite extrair e construir significados através de intrerações e envolvimentos que o leitor estabelece com a linguagem escrita. Ou seja, a compreensão envolve a participação do leitor, do texto e da atividade que ocorre num determinado contexto sócio-cultural.

A compreensão da leitura seleciona estratégias cognitivas específicas que facilitam:

- a ativação do conhecimento sobre o tema;
- a antecipação do conteúdo com base no mesmo conhecimento;
- a organização da informação nova.

Para efectuar uma leitura correta é essencial que o leitor possua um conhecimento gramatical básico, sobre os conteúdos específicos perante os quais se encontra.

Para que a leitura de um texto ocorra de um modo eficiente e fluente, como referem Citoler (1997) e Cruz (2007) , para além das estratégias de reconhecimento gramatical, o leitor deve fazer uso de fatores sintáticos como: a ordem das palavras, o tipo de complexidade gramatical da oração; a categoria das palavras e o seu significado; os aspectos morfológicos das palavras; o uso de sinais de pontuação entre outros.

Em conclusão, para haver compreensão de um texto, é indispensável que o leitor possua conhecimentos onde pode integrar cada texto que lê. Se não possuir conhecimentos mínimos sobre o conteúdo de um determinado texto, não poderá entendê-lo. Quanto maior for o conhecimento que tiver sobre o tema, mais facilmente entenderá o material escrito. Parece-nos que quanto melhor for a compreensão da leitura, maior será a sua frequência da qual resultará mais conhecimento, por parte do leitor.

2.8 - Ler - Uma atividade cerebral

Para Fonseca (2004), a criança precisa de ter um vasto conjunto de experiências e envolvimento que garantam um conjunto de modificações neurobiológicas no seu cérebro. Para ler, diversas aquisições perceptivas e integrativas têm que ocorrer em distintas partes ou unidades do cérebro, uma vez que ele funciona como um órgão dinâmico, apesar de na leitura participarem mais algumas áreas do que outras.

O cérebro, como afirma Fonseca (2004), é formado por dois hemisférios com estruturas assimétricas: o direito, responsável pelos conteúdos não verbais e o esquerdo, pelo contrário responsável pelos conteúdos verbais. No entanto ambos trabalham em conjunto.

Wolfe (2004) refere que os vários estudos têm sido feitos em neurociências demonstram que as diversas áreas, (Imagem 1- Marcos anatómicos do cérebro), do córtex cerebral tem funções separadas, a saber:

- **lobos occipitais**- são o centro primário para o desenvolvimento de estímulos visuais, também conhecido por córtex visual. É uma região muito subdividida, onde cada parte desempenha uma função no processamento de dados visuais;

- **lobos temporais**- cuja função principal é processar os estímulos auditivos. São constituídos por várias subdivisões relacionadas com a audição, a linguagem e com alguns aspetos da memória;

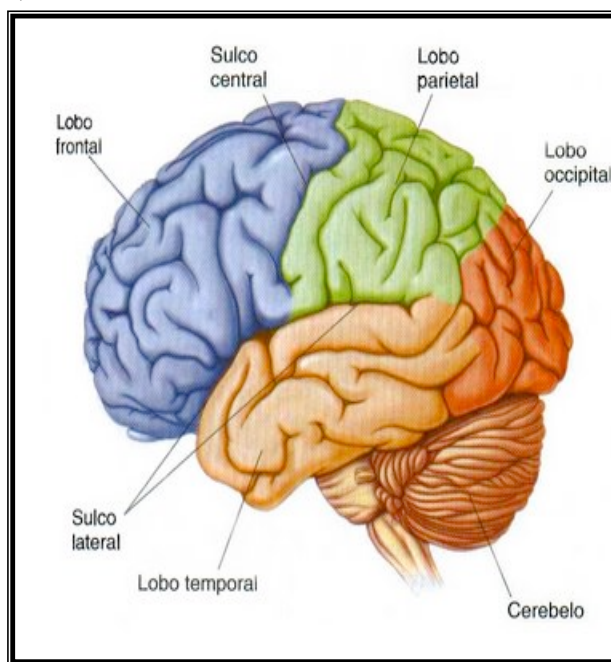


Imagem 1 - Marcos anatómicos do cérebro

- **lobos parietais**- são formados por duas subdivisões principais a anterior e a posterior, com funções diferentes, mas complementares. A região anterior, o córtex somato-sensorial, é responsável por receber estímulos sensoriais ; a região posterior é

responsável por analisar e integrar toda a informação recebida pelo córtex somato-sensorial, para lhe dar sentido de consciências espacial.

- **lobos frontais** têm funções mais complexas, como o processamento sensório - motor e a cognição. É uma região formada pelo córtex motor, que comanda os movimentos musculares; pela área de Broca, responsável pela fala e ligada à área de Wernike, situada nos lobos temporais, por um feixe de fibras nervosas; e pelo córtex pré- frontal, onde é feita a síntese de informação dos mundos sensoriais interno e externo. É aqui que as funções da atividade mental acontecem.

Segundo de Fonseca (2004) e de Wolfe (2004), diversas regiões do cérebro trabalham em conjunto, através de interações complexas, permitindo ao indivíduo o envolvimento em actos aparentemente simples. Isto é, para emitir uma simples frase, é necessário que a área de Broca, a área de Wernike e o córtex motor trabalhem em conjunto.

Fonseca (2004) aponta que o lado esquerdo do cérebro está associado à linguagem. Para que o mesmo esteja habilitado para a leitura, é preciso que o hemisfério direito obtenha redes funcionais proporcionadas através de vivências pré-primárias - desenho, pintura, recorte, expressão gráfica, artística, construção de objectos, entre outras.

O autor Shaywitz (2008), diz que as pessoas para ler usam áreas ou regiões cerebrais delicadas: ao processamento de aspectos visuais (região occipito-temporal); a transformar letras em sons da linguagem (região frontal – área de Broca) e em extrair o significado às letras (região parieto- temporal).

Ambos os autores Fonseca (2004) e Shaywitz (2008), corroboram com a ideia que para que o leitor reconheça e leia a palavra, de um modo instantâneo, as áreas do cérebro actuam em simultâneo e combinadamente. A área frontal inferior esquerda do cérebro (área de Broca) é responsável pela articulação e análise de palavras; a região parieto -temporal esquerda, está envolvida na análise e decodificação dos sons das partes das palavras e, a região occipito-temporal é o local onde toda a informação relacionada com as palavras e os sons é combinado.

Shaywitz (2008) refere que a maior área cerebral responsável pela leitura se encontra situada na região posterior do cérebro. É o chamado “ sistema posterior de leitura”. Constituído por dois percursos neurais responsáveis pela leitura de palavras. Um deles, encontra-se no sistema parieto-temporal, e é usado quando se começa a ler e

para pronunciar palavras lentamente e em voz alta. O outro é considerado uma via mais rápida para a leitura proficiente e situa-se na região occipito-temporal.

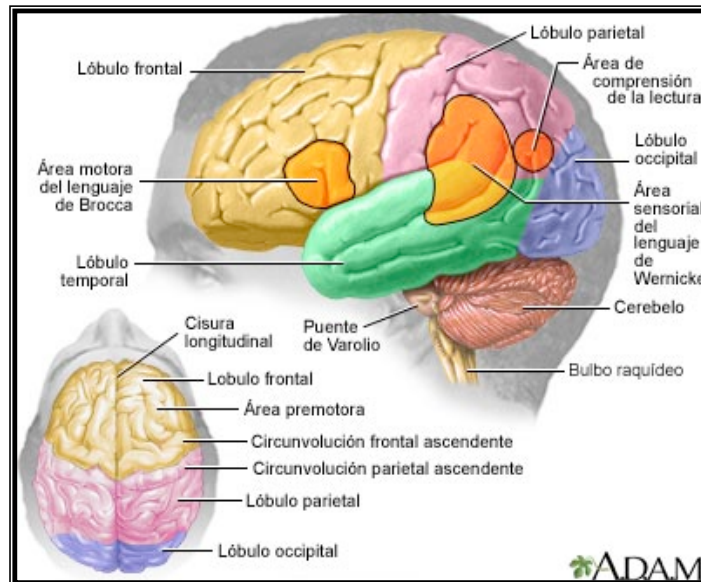


Imagem 2 - sistemas cerebrais responsáveis pela leitura

Na opinião de Dehaene (2007) , a região occipito-temporal esquerda está implicada na análise visual das palavras, distribuindo as informações visuais a numerosas regiões e repartindo-as pelas diversas zonas do hemisfério esquerdo que estão implicadas na leitura (o sentido a pronuncia e a articulação das palavras).

2.8.1-Perturbações na leitura no caso de um leitor disléxico

O cérebro é constituído por dois hemisférios: esquerdo e direito; cada um dividido em quatro lobos: frontal, parietal, temporal e occipital. Os lobos frontais são anteriores, os occipitais são superiores e os parietais e temporais são intermediários.

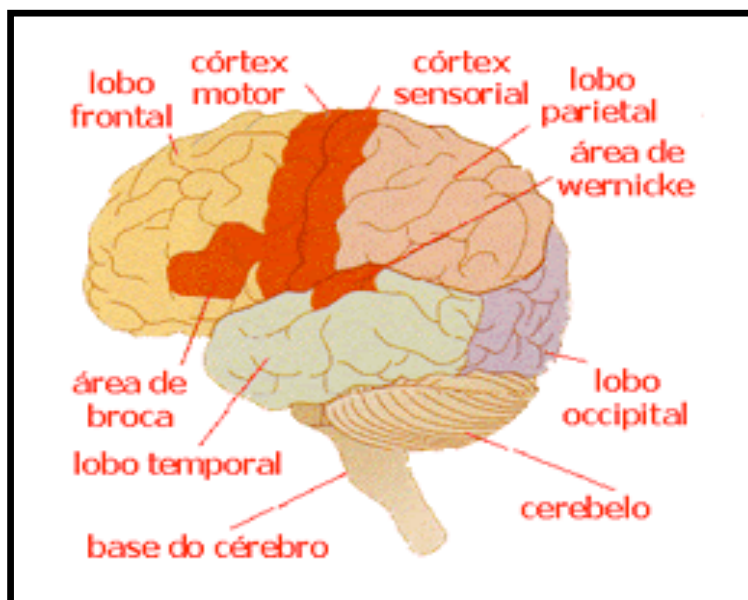


Imagem 3 - Pontos do cérebro

Diferentes partes do cérebro exercem funções específicas. A área esquerda do cérebro, por exemplo, está mais directamente relacionada à linguagem nela foram identificadas três sub-áreas distintas: uma delas processa fonemas, outra analisa palavras e a última reconhece palavras. Essas três subdivisões trabalham em conjunto, permitindo que o ser humano aprenda a ler e escrever.

Uma criança aprende a ler ao reconhecer e processar fonemas, memorizando as letras e os seus sons. Ela passa então a analisar as palavras, dividindo-as em sílabas e fonemas e relacionando as letras aos seus respectivos sons. À medida que a criança adquire a habilidade de ler com mais facilidade, outra parte do seu cérebro começa a desenvolver-se; a sua função é a de construir uma memória permanente que imediatamente reconhece palavras que lhe são familiares.

À medida que a criança progride na aprendizagem da leitura, esta parte do cérebro passa a dominar o processo e, conseqüentemente, a leitura passa a exigir menos

esforço. Através de uma rede contínua de conexões entre as suas partes, o cérebro funciona e trabalha de forma especializada.

Muitas investigações se tem feito, para se perceber porque motivo é que crianças inteligentes e sem problemas continuam a ter dificuldades na leitura. Estas investigações são feitas através de mapeamentos cerebrais que indicam que existem dois caminhos neurais para a leitura: um para quem está a iniciar-se na leitura e outro para quem já lê bem. Os leitores disléxicos utilizam caminhos cerebrais diferentes dos leitores não disléxicos.

Quando os bons leitores lêem em qualquer idade, estimulam fortemente a parte posterior do cérebro (área de wernick e área de broca), tendo a parte anterior do cérebro uma activação menor. Os leitores disléxicos apresentam uma falha no sistema. O cérebro dos disléxicos, devido às falhas nas conexões cerebrais, não funciona desta forma.

No processo de leitura, os disléxicos recorrem somente à área cerebral que processa fonemas. A consequência disso é que disléxicos tem dificuldade em diferenciar fonemas de sílabas, pois a sua região cerebral responsável pela análise de palavras permanece inactiva. As ligações cerebrais não incluem a área responsável pela identificação de palavras e portanto, a criança disléxica não consegue reconhecer palavras que já tenha lido ou estudado. A leitura torna-se um grande esforço, pois todas as palavras que ela lê aparentam ser novas e desconhecidas.

As activações cerebrais nas crianças disléxicas tende a mudar com a idade usando com o passar dos anos cada vez mais a região frontal para a leitura. O sistema frontal acaba por compensar o problema da parte posterior do cérebro.

Crianças e adultos disléxicos utilizam sistemas de leitura compensatórios, como o sistema posterior do lado esquerdo do cérebro não funciona, estes leitores precisam de caminhos alternativos, além de dependerem mais da área de Broca, utilizam ainda outros sistemas auxiliares da leitura, localizados no lado direito e na parte anterior do cérebro. Este é um sistema funcional, mas não é automático.

Segundo o autor Shaywitz (2003),

“ A leitura é um código, e, independentemente de quem sejamos, devemos representar o que está impresso como um código neural que o cérebro saiba decifrar. A imagem funcional torna esse processo transparente, permitindo aos cientistas que observem (e registem) os sistemas neurais em funcionamento quando estes tentam transformar letras em sons. Para a maior parte das pessoas, esse processo é incrivelmente rápido, suave e fácil. Para outras é bem diferente. As imagens apresentam a evidencia neurobiológica - física das dificuldades que os leitores disléxicos têm em transformar o código escrito num código linguístico, que é fundamental para a leitura.”

O problema dos disléxicos é sem dúvida, um problema fonológico. É a consciência fonética, e não a inteligência, que determina a agilidade com que se lê.

A dificuldade na discriminação fonológica conduz a criança a pronunciar as palavras erradamente (sons nas palavras faladas) já a consciência fonética, decorre da percepção indeterminada dos sons básicos que compõem as palavras (relação entre sons e letras) e está ligada á escrita.

As crianças disléxicas são quase na sua maioria inteligentes, entendendo tudo o que ouvem e têm boa memória auditiva. Daí, a sua dificuldade fonológica não se referir à identificação do significado de discriminação sonora da palavra em si, mas da percepção das partes sonoras (sílabas) de que a palavra é composta. Este é o motivo para um disléxico apresentar dificuldades significativas na leitura, e na escrita e que leva a tornar-se, difícil a soletração de sílabas e palavras.

2.8.2 - A consciência fonológica

As crianças quando iniciam a fala, não têm consciência de que as palavras são formadas por sucessões de sons, pois só dedicam a atenção à significação do que estão a ouvir e do que pronunciam. É importante que estas se consciencialize de que as palavras ditas oralmente são constituídas por uma sequência de fonemas, correspondentes ao que é representado pelo código alfabético através da escrita. É esta consciência da estrutura fonológica da língua que Sim-Sim,(2006) designa por consciência fonológica.

A consciência fonológica tem sido estudada a partir de provas visando avaliar a habilidade do sujeito, seja para realizar julgamentos sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), seja para isolar e manipular fonemas e outras unidades supra-segmentares da fala, tais como sílabas e rimas.

A consciência fonológica é a aptidão metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta aptidão compreende dois níveis:

- A consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em unidades distintas, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas em fonemas.
- A consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas.

A Consciência Fonológica é uma competência difícil de adquirir, porque na linguagem oral não é perceptível a audição separada dos diferentes fonemas. Quando ouvimos a palavra “pai” ouvimos os três sons conjuntamente e não os três sons individualizados.

Snowling (2004)” refere que à medida que o sistema fonológico se desenvolve, na criança o aperfeiçoamento da linguagem oral faz com que, habilidades cognitivas fundamentais ao desenvolvimento da leitura, como é o caso da consciência fonológica e aumento na capacidade da memória, melhorem ao acesso das palavras faladas”

Para ler, compreender a mensagem escrita, é necessário decodificar correctamente as palavras, ter uma leitura fluente, isto é, sem atenção consciente e com o dispêndio

mínimo de esforço. A capacidade de compreensão leitora está fortemente relacionada com a compreensão da linguagem oral, com o possuir um vocabulário oral rico e com a fluência e correção leitora.

O desenvolvimento da consciência fonológica inicia-se desde cedo e vai-se desenvolvendo progressivamente ao longo da infância. Este desenvolvimento depende das experiências linguísticas, do desenvolvimento cognitivo, das características específicas de cada criança e da exposição formal ao sistema alfabético, isto é, com a aquisição da leitura e da escrita. Assim, pode dizer-se que existem diferentes etapas no desenvolvimento da consciência fonológica, algumas adquiridas mais precocemente do que outras, deixando transparecer uma crescente complexidade. Podendo-se, então, afirmar que a consciência fonológica se desenvolve a diferentes níveis e em momentos cronológicos distintos.

As crianças com necessidades educativas especiais revelam lacunas na percepção, na produção ou na organização das regras do sistema fonológico, cometendo simplificações sistemáticas durante a fala. É importante referir, que é possível melhorar o desempenho destas crianças em fonologia submetendo-as a um programa de treino da consciência fonológica o mais precocemente possível, fazendo com que mais tarde revelem menos dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

2.8.3 - A relação entre a consciência fonológica e a dislexia

Existe uma relação significativa entre a dislexia e as crianças que apresentam atraso na aquisição da fala, sendo este, então, apontado como um fator de risco. Isto não acontece por acaso. Um dos componentes fundamentais para o desenvolvimento da fala é a consciência fonológica.

Pesquisas recentes com técnicas de observação cerebral têm confirmado que o córtex tem áreas especializadas em determinadas funções. O locus cortical para a informação fonológica, também chamado de léxico fonológico, fica na parte posterior do giro temporal superior, conhecida como área de Wernicke. Neste local temos um leque de informações fonológicas que nos permitem identificar e ter acesso ao significado das palavras que recebemos através da audição. O léxico ortográfico é formado pelo reconhecimento de palavras que recebemos pela via visual.

A escrita remete-se à forma como cada língua se refere a determinada coisa, tem que haver uma correlação entre a imagem recebida pela via visual e o seu correspondente sonoro arquivado no léxico fonológico. Dito de outro modo, teremos que realizar, ao nível cortical, a associação grafema - fonema. Esta associação é a base do princípio alfabético, descoberta fundamental que a criança deve realizar ao apropriar-se do sistema de escrita, devendo relacioná-lo sempre com o seu sistema de fala.

Quando existem problemas anteriores de linguagem, que afectem os níveis fonológico e / ou semântico e contextual, estas articulações são prejudicadas. Como consequência, o processador ortográfico vai se desenvolver de forma deficiente e a correlação fonema-grafema não garante a estabilidade necessária ao bom desenvolvimento de leitura/escrita. Isto é basicamente o que acontece com o disléxico. Com um sistema fonológico deficiente, a correlação letra-som não consegue ser fixada e armazenada de forma correcta. A partir daí surgem uma série de sintomas típicos da dislexia como:

- Leitura lenta;
- Leitura silabada;
- Confusão entre palavras similares, parecendo adivinhar palavras;
- Entoação inadequada;
- Desrespeito pela pontuação.

Um dos transtornos mais comuns da leitura é a dislexia do desenvolvimento que, diferentemente da alexia que está relacionada com a perda da capacidade de ler associada a uma lesão cerebral, é um transtorno específico na aquisição da leitura e manifesta-se em dificuldades reiteradas e persistentes para aprender a ler.

Caracteriza-se por um rendimento inferior ao esperado para a idade mental, nível socioeconómico e grau de instrução escolar, e pode afectar os processos de descodificação e compreensão leitora.

Além de depender mais da área de Broca, os disléxicos também usam outros sistemas auxiliares de leitura, localizados no lado direito e na parte anterior do cérebro, um sistema funcional, mas não automático. Isso significa que o leitor disléxico apresenta um sistema disruptivo que impede a leitura automática. Por isso, ele depende de caminhos secundários, localizados na parte frontal e à direita do cérebro.

A hipótese fonológica sobre a dislexia baseia-se no reconhecimento de um deficit no processo fonológico. Esse deficit fonológico influi directamente sobre a mecânica da leitura e não se vincula de forma directa à compreensão leitora.

Na dislexia o indivíduo apresenta inteligência normal, distúrbio fonológico, falhas nas habilidades sintácticas, semânticas e pragmáticas, dificuldade em linguagem na modalidade escrita no período escolar, habilidade narrativa comprometida para recontagem de histórias, deficits na função expressiva e alteração no processamento de informações auditivas e visuais.

2.9 - Dislexia

2.9.1 - Conceito de Dislexia

Após várias definições e tentativas de clarificar o conceito de dislexia, a Federação Mundial de Neurologia, dá a seguinte definição de dislexia: “ Dislexia é uma perturbação que se manifesta pela dificuldade em aprender a ler apesar de um ensino convencional, adequada inteligência, e oportunidade sócio - cultural. É dependente de dificuldades cognitivas fundamentais que são frequentemente de origem constitucional”.

Segundo Torres (2003) “ deve considerar-se como uma perturbação na linguagem que se revela como uma dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, em consequência de atrasos de maturação que afectam o estabelecimento das relações espaço temporais, a área motora, a capacidade de discriminação perceptivo visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e a competência social e pessoal”

As crianças disléxicas como referem Stein (1997) e Fonseca (2004),”sofrem inúmeros problemas que parecem resultar de inúmeras confusões visuais. Elas transpõem letras, resultando por vezes da leitura de não palavras.”

Nos vários estudos realizados, as definições de dislexia respondem a alguns critérios mínimos, tais como:

- Inteligência suficiente, que significa um quociente intelectual igual ou superior relativamente às outras crianças;
- Escolaridade normal, ou seja, as crianças disléxicas, foram normalmente escolarizadas, sem mudanças frequentes de escola, sem ausências prolongadas ou repetidas sobretudo no início da aprendizagem.

A dislexia aparece assim, em pessoas com inteligência normal ou até superior, sem problemas neurológicos ou físicos, que não apresentam problemas emocionais ou sociais, que não são de meios socioeconómicos culturais desfavorecidos e que não tiveram processos de ensino incorretos.

Este tipo de definição conduz à distinção entre dislexia adquirida e dislexia evolutiva ou de desenvolvimento:

- Dislexia adquirida (por traumatismo ou lesão) – o sujeito, que já tinha aprendido a ler e escrever de modo adequado, após sofrer uma lesão ou trauma não é capaz de continuar a ler e a escrever sem erros.
- Dislexia evolutiva ou de desenvolvimento (por défice de maturação) – o sujeito desde o começo da aprendizagem apresenta problemas a nível de leitura e escrita.

A dislexia é uma designação utilizada muitas vezes para referir uma dificuldade específica sentida na aprendizagem da leitura. Como a dislexia é genética e hereditária se uma criança tem pais ou outros familiares com tal problemática, quanto mais precocemente se lhe realizar um diagnostica melhor será para a criança, para os pais e para a escola.

Com a identificação do problema em casa ou na escola deve ser procurada ajuda especializada. Uma equipa multidisciplinar deve iniciar de imediato um detalhado diagnóstico/avaliação realizada prova em diversas áreas. Os pais e a escola devem estar disponíveis para participar.

O diagnóstico/avaliação identifica as causas da dificuldade e permite que um encaminhamento mais eficaz seja efectuado.

O consenso está assim nos muitos autores que consideram que o termo dislexia engloba uma dificuldade na aprendizagem da leitura.

Deste modo, o termo dislexia é atualmente aceite como referindo-se a um subgrupo de desordens dentro do grupo das dificuldades de aprendizagem. Mas que é frequentemente usado de modo abusivo, pois tem sido dada a ideia incorreta de que todas as pessoas com problemas de leitura ou de instrução, de um modo geral, têm dislexia.

2.9.2 - Causas da dislexia

Durante muitos anos, as crianças que apresentavam uma dificuldade em ler ou escrever, eram rotulados de distraídas, pouco aplicadas e também de não serem inteligentes, levando a criança a desenvolver um auto - conceito muito baixo porque trabalhavam, esforçavam-se e não eram compensadas.

No entanto, é necessário esclarecer que o termo dislexia tem sido confundido e aplicado erradamente, pois é relacionado muitas vezes com outros problemas de adaptação escolar, tais como atraso na maturação, dificuldades iniciais na aprendizagem da leitura e da escrita, problemas de ordem afectiva e também com problemas de deficiência mental ligeira.

Havendo necessidade de clarificar o conceito desta problemática, muitos estudos foram feitos, para ajudar crianças, famílias, escolas a responder às suas dificuldades

Inicialmente o termo dislexia apareceu ligado à noção de perturbação neurológica, provocado por um traumatismo adquirido com afectação do cérebro. Assim, se o problema tivesse origem num traumatismo, os sujeitos com dificuldades de leitura e escrita, seriam considerados disléxicos.

A ênfase do problema era pois colocada na etiologia, ou seja, nos seus factores causais.

Contudo, a maioria dos autores considera que o termo dislexia engloba uma dificuldade na aprendizagem da leitura. Nos últimos anos, o conceito tem ganho especificidade, designando uma síndrome determinada, que se manifesta em dificuldades de distensão ou memorização de letras ou grupos de letras e problemas de ordenação, de ritmo e de estruturação das frases, afectando tanto a leitura como a escrita.

A dislexia vem suscitando, desde há muito tempo, o interesse de psicólogos, professores, pediatras e outros profissionais interessados na investigação dos factores implicados no sucesso e/ou insucesso educativo. Representa no momento actual um grave problema escolar, para o qual todos os profissionais da educação estão cada vez mais consciencializados.

Existem, pois, vários antecedentes na história de uma criança que a poderão levar a sofrer de dislexia, tais como:

- Atraso na aquisição da linguagem e/ou perturbações na articulação;

- Existência de um familiar próximo que apresente ou tenha apresentado problemas na linguagem ou dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita;
- Dificuldades no parto: anoxia, hiper maturidade, prematuridade do tempo e/ ou peso;
- Doença infecto-contagiosa que tenha produzido no sujeito um período febril, com vômitos, convulsões e/ou perda de consciência;
- Atraso na locomoção;
- Problema de dominância lateral.

2.9.3 - Intervenção educativa

A escola é o vértice fundamental no âmbito das aprendizagens de todas as crianças. Porém, é evidente o distanciamento que, por vezes, existe entre os padrões culturais da escola e dos alunos. E, muitas vezes a escola não está preparada para desempenhar o seu papel de instituição educacional de mudança e aceitação da diferença e da diversidade cultural e de aptidões.

Muitas vezes, as escolas estão viradas para um universo padrão, homogéneo, sem preocupação pela diferença e pela integração de crianças que necessitam de um atendimento específico, e de um currículo adequado às suas necessidades.

Assim, é necessário repensar o factor individual e sociocultural em termos escolares. Os programas de educação têm que ser adaptados à realidade dos educandos que frequentam a instituição escolar, aos seus padrões socioculturais e não o universo, como habitualmente. Qualquer que seja a intervenção utilizada na sala de aula, a sua eficácia será limitada se não se tiver em conta as necessidades individuais de cada criança.

A problemática da dislexia só é detectada quando se inicia a aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo o professor um dos actores nesta aprendizagem, é ele geralmente, a primeira pessoa a confrontar-se com as dificuldades observadas e tem então um papel primordial na detecção, encaminhamento e intervenção pedagógica, a fim de se poder desenvolver com sucesso um processo de reeducação.

O professor tem de deixar de actuar numa perspectiva remediava, para passar a exercer uma perspectiva preventiva e de intervenção precoce.

Quanto mais cedo for feito o diagnóstico, mais fácil será o trabalho com os

alunos, pois o seu historial de frustração e de sentimentos de fracasso será menor.

O professor deve sempre reforçar ao máximo a auto-estima do aluno e aceitar sempre que ele dê uma resposta breve em vez de uma resposta elaborada. Deve pedir sempre que possível uma resposta oral no lugar de uma escrita.

O trabalho do professor só é compensador se a nossa criança estiver feliz, motivada e segura das suas capacidades. O Professor deve estar atento para a eventualidade de ter um ou mais jovens disléxicos na sala de aula.

Assim deverá:

- Estar ciente que um disléxico pode não ter sido ainda diagnosticado, mesmo estando já no secundário;
- Deve saber ouvir e aconselhar nas alturas previstas para tal (dar a conhecer ao aluno que está informado sobre o problema e que lhe prestará a ajuda necessária) sem super protecção;
- Reconhecer que podem existir problemas de auto estima e depressão, são alunos inseguros e apreensivos face à reacção do professor;
- Reconhecer que podem existir problemas de comportamento e de absentismo;
- Reconhecer que provavelmente existe um desfasamento entre desempenho escolar (as classificações) e as reais capacidades do aluno;
- Assegurar-se que os direitos legais do aluno são respeitados, no que diz respeito às provas de avaliação, tempo suplementar, etc;
- Deve privilegiar-se, sempre que possível, a avaliação oral dos conhecimentos sobre ciências naturais, história, geografia, dado que na maior parte dos casos os alunos têm mais facilidade em expressá-los dessa forma;
- Deve dar ao aluno disléxico informações claras sobre a estrutura das lições, para que desta forma seja mais fácil assimilar os conteúdos; para isso pode, por exemplo, utilizar diagramas e esquemas durante as aulas, a informação nova deve ser repetida, dada a sua escassa memória de trabalho e as dificuldades de atenção;
- Deve colocar o aluno à vontade para colocar questões durante a aula, sempre que não perceba;
- Deve sentá-lo nas primeiras filas e prestar-lhe uma atenção individualizada, sempre que possível;
- Deve ajudá-lo a pronunciar correctamente as palavras, não pretendendo que alcance um nível leitor igual ao dos colegas; o aluno deve ser avaliado

relativamente aos seus esforços e progressos e não deve ser comparado com os colegas;

- Sempre que seja possível deve evitar que o aluno tenha que copiar muita informação do quadro ou de um acetato, podendo por exemplo fornecer-lhe fotocópias ou apontamentos;
- Deve certificar-se que o aluno compreende a documentação escrita que lhe fornece;
- Deve ter presente que o aluno despenderá de mais tempo que os colegas para terminar os seus trabalhos;
- Os seus trabalhos e testes escritos deverão ser avaliados pelo conteúdo e não deverão ser tidos em conta os erros da escrita. Os aspectos positivos do seu trabalho deverão ser salientados, sem deixar de referenciar aquilo que ainda precisa de melhorar e que está ao seu alcance;
- Deve aceitar que o aluno disléxico se distraia e canse com mais facilidade do que os outros colegas, uma vez que a leitura para ele implica um esforço maior;
- Deve ter em consideração que para estes alunos, ouvir e escrever simultaneamente pode tornar-se difícil;
- Pode facilitar a entrega de trabalhos em processadores de texto e uso de software de correcção ortográfica e máquina calculadora.

O professor, como sendo um dos principais agentes educativos, tem um papel primordial, no diagnóstico na intervenção e na superação das dificuldades dos alunos. É através das escolhas das suas estratégias que assim o aluno ultrapassa as suas dificuldades ou pelo contrário regride no processo ensino aprendizagem.

2.9.4 - Intervenção da família

A família, a escola e a sociedade, em geral, tem um papel crucial no processo de intervenção. A família, ao conhecer a criança, deve compreender e respeitar as suas limitações, colaborando na sua reeducação, proporcionando-lhe um ambiente calmo. O educador deve informar os pais que este processo pode levar algum tempo, e que a sua evolução varia de criança para criança. Os membros da família e amigos devem trabalhar juntos para providenciar a máxima ajuda.

Frank (2003) e Shaywitz(2008) referem que como as vertentes emocional e cognitiva dos indivíduos disléxicos estão entrelaçadas, os pais devem ajudar os filhos a darem o melhor de si aceitando-os sem os compararem com outras crianças.

A família deve colaborar no plano de intervenção, aplicando algumas estratégias relacionadas com os seus afazeres diários e articulando-as com o momento de conversa com a criança.

Na opinião de Shaywitz (2008), os pais das crianças disléxicas podem e devem ajuda-las a melhorar a fluência da leitura. Os pais devem participar num método de leitura realizada a pares. Para o aplicar são necessários quinze minutos diários, em que os pais lêem aos filhos uma história ou um texto e de seguida lêem ambos, para depois ler a criança em voz alta para os pais.

Os pais devem promover o treino da fluência da leitura, uma vez que, mais do que incentivo, ela envolve o reforço positivo e ao fazê-lo a criança está a treinar o cérebro ajudando a criança.

Todas as crianças devem ser ensinadas a fazer uma auto-regulação da sua aprendizagem, contudo para as crianças disléxicas em particular esta orientação torna-se fundamental.

Para Rosário (2004), a auto-regulação da aprendizagem pode ser definida como um processo activo onde os indivíduos estabelecem os objectivos que orientem a sua aprendizagem. No entanto, se os alunos não estiverem motivados para aplicar as estratégias de aprendizagem que os capacitem para saber como aprender, a auto-regulação da aprendizagem não funciona. Para que ela se torne numa estratégia promotora de sucesso escolar deve ser ensinada e aplicada.

2.10 - Métodos de leitura

A etimologia da palavra métodos é de origem grega (methodos) que designa o mesmo que caminho, o modo sistemático de aplicar o método constitui o processo. Segundo alguns dicionários, método é "procedimento organizado que conduz a um certo resultado. Processo ou técnica de ensino. Modo de agir, de proceder. Regularidade e coerência na acção".

Assim, podemos entender que método é um conjunto de regras básicas para desenvolver uma experiência a fim de produzir novo conhecimento, bem como corrigir e integrar conhecimentos pré-existentes.

Ler é uma actividade extremamente rica e complexa, que envolve não só conhecimentos fonéticos ou semânticos, mas também culturais e ideológicos. Pode ser um processo de descoberta, uma tarefa desafiadora, ou mesmo lúdica. Porém, será sempre uma actividade de assimilação de conhecimentos, de interiorização, de reflexão. Mais que descodificação, a leitura é uma actividade de interacção, onde leitor e texto interagem entre si, obedecendo a objectivos e necessidades socialmente determinados.

Cabe ao professor guiar o aluno e encorajá-lo a usar todo o seu conhecimento prévio para que possa participar activamente do processo de leitura, utilizando os seus procedimentos de interpretação de modo a interagir com o texto, em busca do seu significado.

Segundo Golbert, (1988) é peremptória ao afirmar que *“uma boa parte das dificuldades existentes na escola serão superadas se as metodologias de ensino considerarem os princípios básicos que dirigem a linguagem oral “.*

O professor é a chave do processo ensino/aprendizagem da leitura, pois é este que conhece o aluno e sabe as suas dificuldades e assim adopta as estratégias e as metodologias que considera ir ao encontro das suas dificuldades.

Vários autores consideram que “os sucessos na aprendizagem são atribuídos ao método, ou a quem os transmite, e não ao sujeito que aprende”.

2.10.1 - Método Sintético

O método sintético parte sempre de elementos mais simples e ao mesmo tempo mais abstractos da linguagem, letras ou conjunto de letras (grafemas) e sons correspondentes (fonemas), para chegar progressivamente aos elementos mais complexos, palavras e frases.

Este método começa por estudar o nome das letras, primeiro das vogais e depois das consoantes. Posteriormente passa-se para as sílabas, depois para as palavras e finalmente para as frases.

Este método é o mais antigo que se conhece, foi criticado por muitos autores ao longo destes anos por diversas razões;

- Porque a criança não tem a percepção das partes antes de conhecer o todo;
- Porque é fastidioso para a criança estar a trabalhar a partir do desconhecido, para que muito mais tarde, e só na cabeça do adulto, a criança venha a identificar o conhecido;
- Porque não tem lógica

Contudo, sabe-se que ainda hoje existem professores que, grosso modo, ainda utilizam este método.

2.10.2 - Método analítico

O método analítico ao contrário do sintético, partem das estruturas mais complexas da linguagem (palavras e frases) e, com base em análises sucessivas, chegam aos grafemas e fonemas.

Este método, privilegia o estudo das palavras, sem decompô-las, imediatamente, em sílabas; assim, quando as crianças conhecem determinadas palavras, é proposto que componham pequenos textos. O professor na sala forma frases de acordo com o interesse da sala de aula.

O objectivo principal deste método é que a criança entenda que ler é descobrir o que está escrito. Pretende-se decompor pequenas histórias em partes cada vez menores: orações, expressões, palavras e sílabas.

O método analítico e o método sintético interligam-se, daí ouvirmos falar frequentemente no método analítico-sintético ou sintético -analítico.

2.10.3 - Método global

O método global é um método pedagógico activo, em que a criança é vista como agente da sua própria aprendizagem, descobrindo por si e não se limita a ser um receptor dos conteúdos preparados pelo professor. O aluno começa a sua aprendizagem da leitura partindo da palavra ou da frase como um todo. A criança inicialmente, não procede á análise dos elementos fonéticos. Estas fixam a frase, recorrendo à memória e só posteriormente a decompõem em palavras, sílabas e letras.

A iniciação à leitura é feita através de frases, cujo sentido, as crianças conhecem, ou seja, com palavras que lhe sejam familiares.

Este método permite à criança, um percurso que vai da forma da palavra ao sentido, ao mesmo tempo que lhe propicia o desenvolvimento de actividades proporcionadoras da descoberta do prazer da leitura.

2.10.4 - Método Multissensorial

Este método faz a articulação de diferentes áreas sensoriais no ensino da linguagem escrita às crianças. Ao unir as áreas; auditiva, visual, cinestésica e táctil, este método facilita a leitura e a escrita em estabelecer a conexão entre aspectos visuais (a forma ortográfica da palavra), auditivos (a forma fonológica) e cinestésicos (os movimentos necessários para escrever aquela palavra).

Uma das primeiras precursoras deste método, foi Maria Montessori. Ela defendia a participação da criança durante a aprendizagem e o movimento era visto como um dos movimentos mais importantes da alfabetização.

Este método possibilita à criança o desenvolvimento das suas áreas fortes com o objectivo de que essas ajudem a desenvolver as áreas com maior dificuldade.

É importante referir, que este método visa ensinar, simultaneamente, a leitura e a escrita (ortografia e traçado), para tal, a criança tem de ter adquirido os pré-requisitos necessários à leitura e à escrita.

2.10.4.1 - Características do método

- Cada letra sai de uma história;
- A história vai sendo contada e desvendada, desenhando-se no quadro;
- Do desenho efectuado no quadro sai o traçado (grafema) desenhado a vermelho e o som (fonema) havendo assim ligação;
- Para melhor entendimento do som, isto é, para a aquisição da leitura, a imagem é dinâmica, representando sempre uma situação que a criança pode experimentar;
- As histórias e as imagens de que surgem os grafemas, estão ligadas a realidades que o aluno pode viver;
- Cartazes com os ditongos;
- Cartazes com os casos especiais de leitura.

Desta forma, a criança vai retendo um ponto de referência visual e auditivo que se sobrepõem, em simultâneo, facilitando a sua memorização.

Capítulo 3 - Metodologia da investigação

3.1 – Introdução

O termo metodologia provém do termo grego “méthodos” com a união do conceito “légos”, que significa parte lógica que estuda os métodos das diversas ciências, segundo as leis do raciocínio.

A metodologia é uma etapa da planificação, ou seja, o caminho para chegar a determinado fim. A metodologia está relacionada com o conjunto de procedimentos metodológicos levados a efeito, no intuito de na pesquisa empírica, encontrarmos uma resposta credível para o problema e a possibilidade de confirmar ou não as hipóteses.

O primeiro procedimento metodológico numa investigação está relacionado com a organização e a planificação estrutural que, é a base de qualquer estudo. É, neste momento que se procede à definição do problema orientador do projecto; aos objectivos que se pretendem atingir; às hipóteses que conduzirão à consecução das metas pretendidas e às variáveis que permitem a explicitação das hipóteses.

Finalizada a fundamentação teórica, passaremos à fundamentação experimental, na qual procederemos à recolha e à elaboração da análise da percepção dos inquiridos, fazendo uso do inquérito por questionário como técnica e instrumento de recolha de dados que se aplicará junto da população alvo.

Explicaremos ainda o cronograma, o protocolo de investigação, a dimensão e critérios de selecção da amostra, a ética da pesquisa e os procedimentos efectuados para o tratamento de dados.

3.2 - Hipóteses

Resultante da problemática formulada, vão ser definidas duas hipóteses, que irão ou não ser comprovadas no decorrer deste estudo.

As hipóteses são o fio condutor de qualquer trabalho de pesquisa empírica. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 136), as hipóteses apresentam-se como *“proposição provisória, uma pressuposição que, deve ser verificada”*

Hipótese 1- O conhecimento específico do professor do 1 ciclo, sobre os métodos de leitura e escrita existentes, atuam sobre a sua prática pedagógica.

Variável Dependente (VD) - Conhecimento específico sobre os métodos de leitura e escrita existentes.

Operacionalização da VD – A VD será obtida através da análise dos itens do questionário aplicado a professores do 1 ciclo.

Variável Independente (VI) - A prática pedagógica.

Operacionalização da VI- A VI será operacionalizada através das seguintes categorias: profissão (professores do 1 ciclo), género (masculino e feminino).

Hipótese 2 – Os professores do 1.º Ciclo, utilizam o método multissensorial para trabalhar a leitura e a escrita, com crianças disléxicas.

Variável Dependente (VD) – Utilização do método multissensorial

Operacionalização da VD – A VD será obtida através da análise dos itens do questionário aplicado a professores do 1 ciclo.

Variável Independente (VI) – os professores.

Operacionalização da VI- A VI será operacionalizada através das seguintes categorias: profissão (professores do 1 ciclo), género (masculino e feminino).

3.2.1 - Objetivos

Ponderando a questão de partida, surgem assim os objetivos gerais da investigação:

- Elencar que conhecimentos que os professores, possuem, relativamente aos métodos de leitura e escrita;
- Caracterização da percepção que os professores do 1 ciclo têm face a importância da escolha dos métodos de leitura e escrita para o desenvolvimento de crianças com dislexia;
- Caracterização do modo como os conhecimentos sobre os métodos de leitura e escrita foram, ou não, adquiridos em formação contínua, pelos professores;

Surgem assim os objetivos específicos da investigação:

- Identificar os métodos utilizados pelos professores no ensino da leitura e da escrita de crianças disléxicas;
- Descrever a percepção que os docentes possuem sobre a relação entre consciência fonológica e Dislexia;
- Reconhecer que os conhecimentos adquiridos, por parte do professor 1 ciclo, produzem efeitos sobre a eficácia do aluno na leitura.

3.3 - Instrumento de Investigação - o questionário

Um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, normalmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo.

Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não existindo interacção directa entre estes e os inquiridos.

Existem três tipos de questionários: o questionário misto, aberto e fechado. O questionário do tipo misto, é um questionário que apresenta questões de diferentes tipos: resposta aberta e resposta fechada.

O questionário do tipo aberto é aquele que utiliza questões de resposta aberta. Este tipo de questionário propicia respostas de maior profundidade, ou seja, dá ao inquirido uma maior autonomia de resposta, podendo esta ser redigida pelo próprio. A interpretação deste tipo de questionário é mais difícil, porque se pode obter diferentes tipos de respostas, dependendo da pessoa que responde ao questionário.

Neste estudo aplicou-se o questionário do tipo fechado (Anexos 1), tal como o seu nome indica tem questões maioritariamente de resposta fechada.

Este tipo de questionário permite interrogar um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto, facilita o tratamento e análise da informação.

Este processo de inquirir apresenta ainda vantagens relacionadas com o custo, sendo este menor. Por outro lado, a aplicação deste tipo de questionários poderá não ser vantajosa, pois facilita a resposta para um sujeito que não saberia ou que poderia ter dificuldade acrescida em responder a uma determinada questão. Por sua vez, os questionários fechados são bastante objectivos e exigem um menor esforço por parte dos sujeitos aos quais é aplicado.

A elaboração de um inquérito por questionário (mais uma vez não esquecendo a interacção indirecta existente entre o investigador e o inquirido) deverá obedecer a três critérios fundamentais: clareza e rigor na apresentação, bem como comodidade para o inquirido.

Deste modo, o investigador deverá ter em consideração, o tema em estudo, o qual deverá ser apresentado de uma forma clara e simples, assim como a disposição gráfica do questionário.

Deverá ainda, o investigador, reduzir o número de folhas do questionário, tanto quanto possível, uma vez que este facto pode, eventualmente, provocar algum tipo de reacção prévia negativa por parte do inquirido.

Antes de aplicar o questionário, o investigador deverá proceder a uma revisão, de modo a evitar erros ortográficos, gramaticais ou de sintaxe, que tanto poderão provocar erros ou induções nas respostas dos inquiridos, como poderão fazer baixar a credibilidade do questionário por parte destes.

3.4 - Cronograma

Os processos usados para a obtenção de informação foram de natureza variada, passando por diferentes fases.

Assim, para além de uma revisão bibliográfica e pesquisa documental, na qual assentou todo o corpo teórico e conceptual do estudo foram utilizados outros instrumentos de trabalho que consistiram na procura de colegas que tivessem trabalhado com crianças NEE.

Consistiu também, na aplicação de um inquérito por questionário, destinado respectivamente aos professores do 1º ciclo a exercerem em Portugal.

3.5 - Protocolo de recolha e aplicação de dados

O inquérito por questionário, foi enviado para os inquiridos por correio electrónico para posterior recolha de dados. Foi-lhes solicitado que respondessem a todas as perguntas o mais honestamente possível.

Foram informados que o seu anonimato seria sempre privilegiado, bem como, o sigilo dos dados obtidos.

3.6 - Dimensão e critérios de Selecção da Amostra

Todo o trabalho de pesquisa que se preze solicita um estudo adequado e enquadrado na problemática, nos objectivos e hipóteses levantadas para a investigação em questão.

À totalidade de elementos da amostra, designa-se universo, ou seja, constitui um conjunto de elementos que possuem certas características.

A amostra é um subconjunto do universo, por meio do qual se estipulam e estimam as características desse universo.

Nesta investigação, o universo que serviu de base foi a comunidade docente. A amostra ganhou forma, através de 71 docentes do 1º. Ciclo do Ensino Básico, todos eles a trabalhar em Portugal.

3.7 - Ética da Pesquisa

No que diz respeito aos trâmites éticos cruciais ao desenrolar qualitativo de um processo de investigação, informámos os sujeitos acerca dos objectivos essenciais do estudo. Foi - lhes assegurado ainda o anonimato, bem como, a confidência dos dados recolhidos.

Pelo que, no que refere ao tratamento dos dados recolhidos, pretendemos relacionar e reflectir, utilizando apenas como suporte, as informações dadas pelos sujeitos.

3.8 - Procedimentos estatísticos

Este estudo, atendendo aos objectivos propostos, compreende uma natureza qualitativa. No entanto, associou-se a este estudo qualitativo procedimentos de cariz quantitativo, mais especificamente, na utilização de um questionário com questões maioritariamente fechadas.

O elemento restritivo neste processo, que induziu para a utilização de um instrumento com questões maioritariamente fechadas, foi devido ao facto de serem de

mais fácil e rápido preenchimento por parte dos inquiridos, e o factor tempo de investigação.

Assim, nas questões fechadas, o tratamento baseou-se na reflexão da porção de respostas dadas nos diferentes sujeitos em estudo e na reflexão.

Capítulo 4 - Apresentação dos resultados

4.1 - Introdução

Neste capítulo, serão expostos os resultados obtidos, após a aplicação dos questionários.

Os resultados obtidos no questionário serão apresentados recorrendo a gráficos que ilustrem as respostas dos sujeitos.

4.2 - Caracterização geral do universo da amostra

A selecção dos participantes deste estudo foi efectuada de acordo com os seguintes critérios:

- Docentes do 1º Ciclo a exercerem funções nas Escolas em Portugal;
- Docentes do 1º ciclo que já tivessem trabalhado com crianças com NEE.

A amostra é pequena, sendo um total de 71 inquiridos, que se disponibilizaram para colaborar na realização deste estudo.

4.3 - Apresentação dos gráficos e tratamento de dados

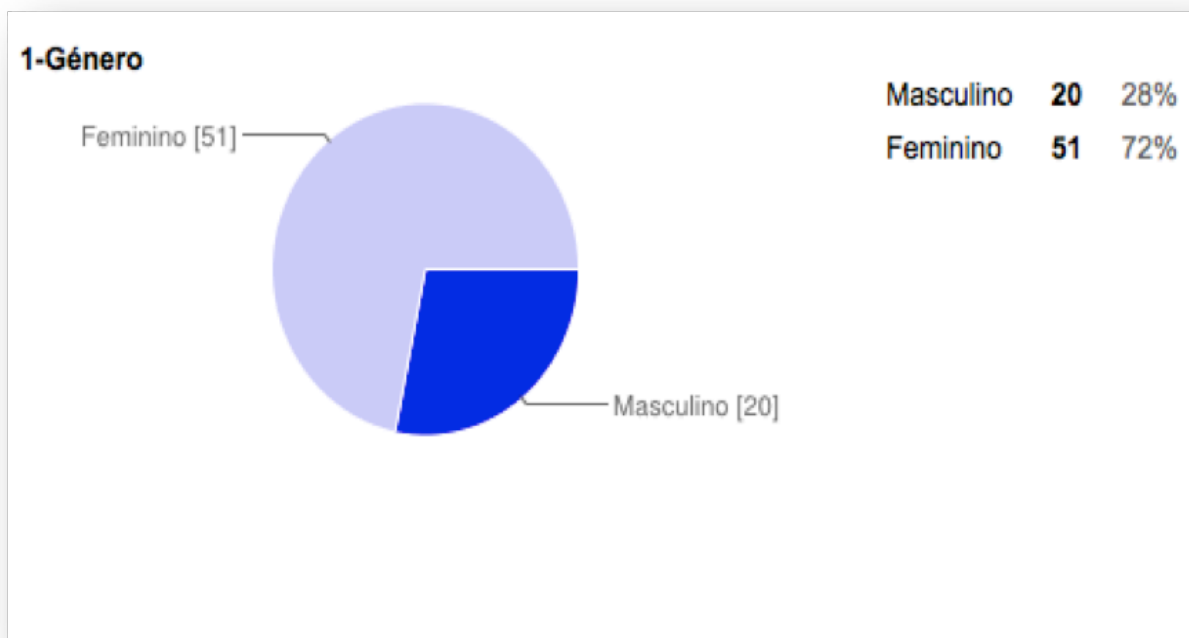


Gráfico 1 - Género

Este gráfico, mostra que dos 71 docentes inquiridos :

- 51 indivíduos são do sexo feminino, correspondendo a 72% dos inquiridos;
- 20 indivíduos são do sexo masculino, correspondendo a 28% dos inquiridos.

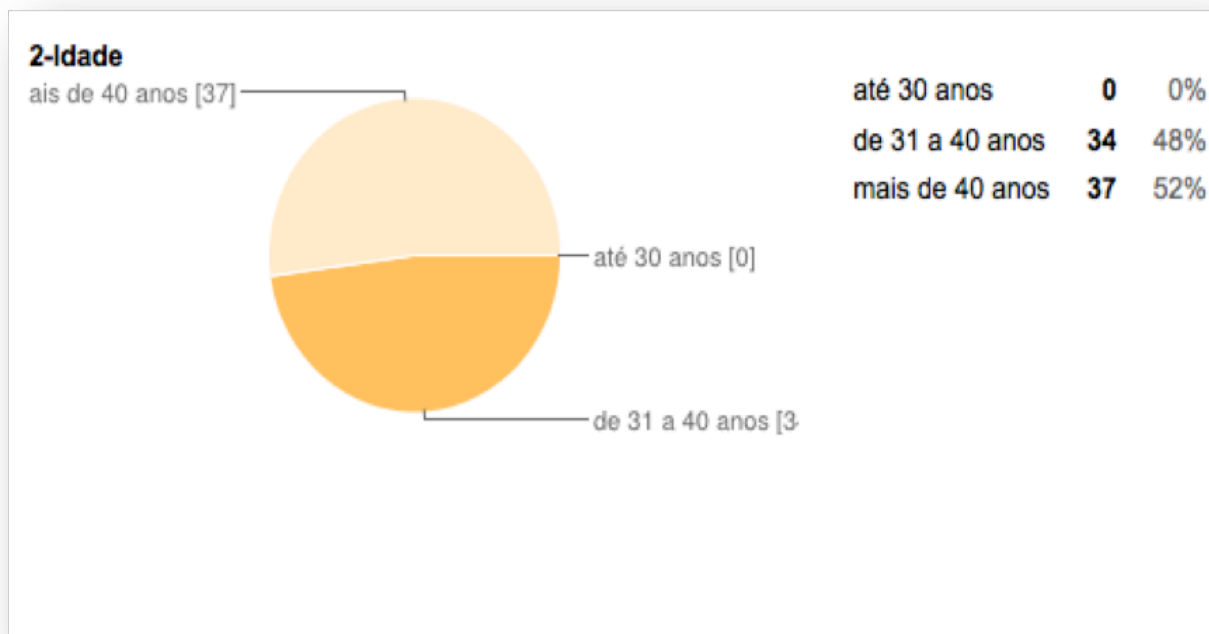


Gráfico 2 - Idade

O questionário foi aplicado a pessoas com diferentes idades. Dos 71 docentes inquiridos:

- 37 indivíduos têm mais de 40 anos, correspondendo a 52% dos inquiridos;
- 34 indivíduos têm entre 31 e 40 anos, correspondendo a 48% dos inquiridos;
- 0 indivíduos têm até 30 anos, correspondendo a 0% dos inquiridos.



Gráfico 3 - Profissão

Neste gráfico constatamos que dos 71 docentes inquiridos:

- 69 indivíduos são professores do 1.º ciclo, correspondendo a 97% dos inquiridos;
- 2 indivíduos são professores do 2º ciclo, correspondendo a 3% dos inquiridos.

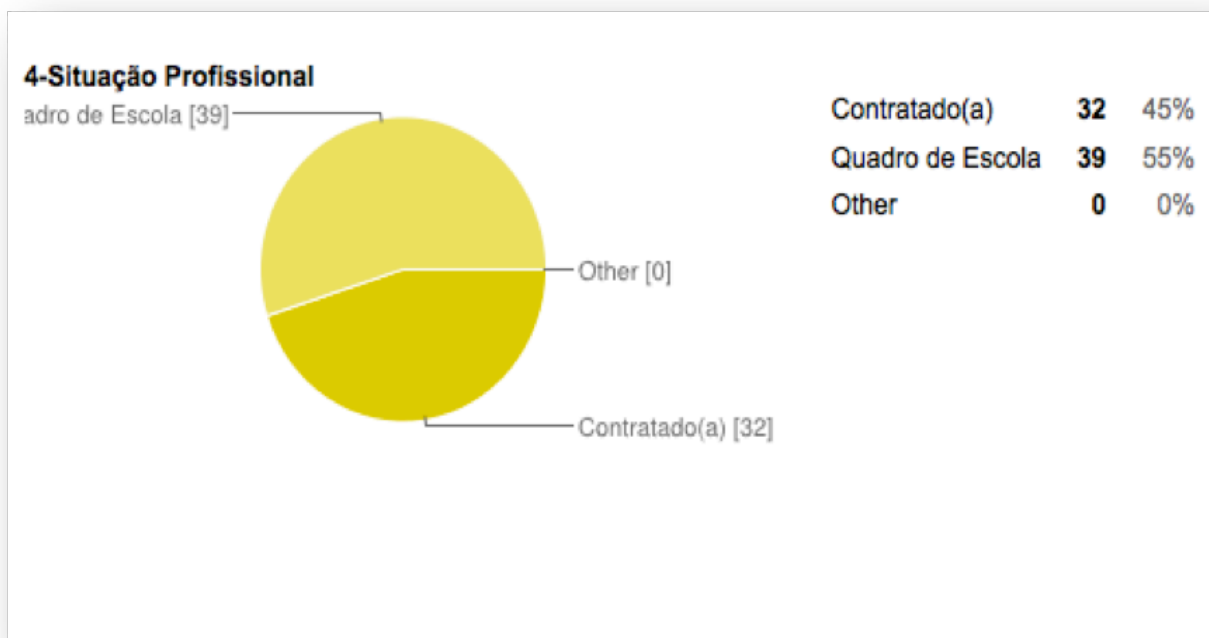


Gráfico 4 - Situação Profissional

Neste gráfico verificamos que dos 71 docentes inquiridos;

- 39 indivíduos são docentes de quadro, correspondendo a 55% dos inquiridos;
- 32 indivíduos são docentes contratados, correspondendo a 45% dos inquiridos.

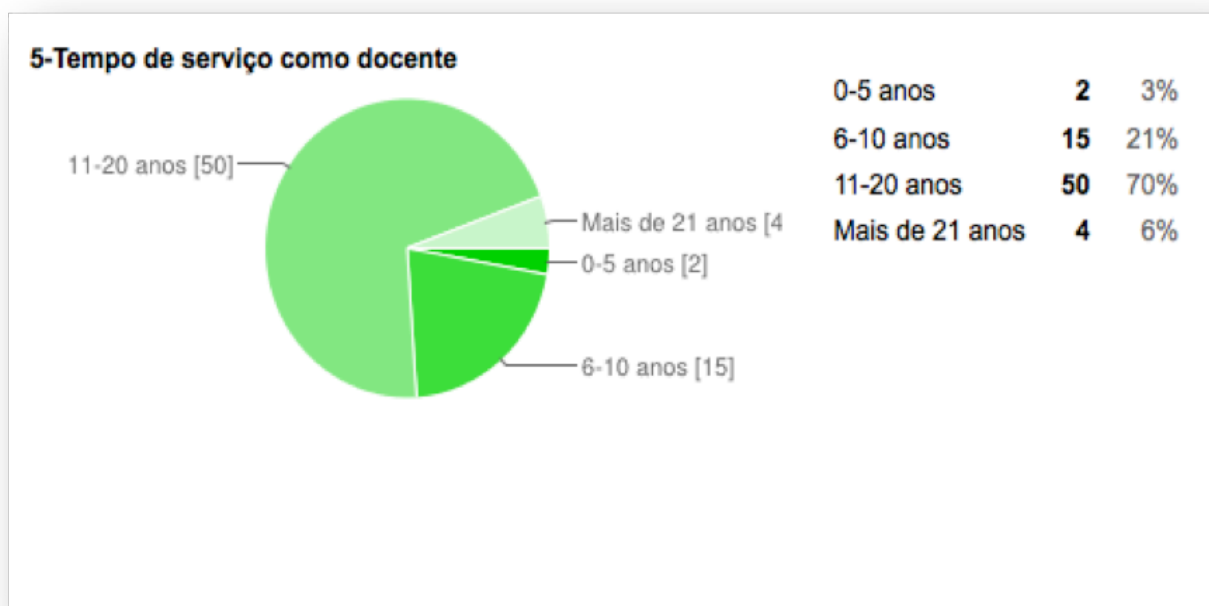


Gráfico 5 - Tempo de serviço como docente

Neste gráfico verificamos que dos 71 docentes inquiridos:

- 2 indivíduos têm entre 0 e 5 anos de serviço, correspondendo a 3% dos inquiridos;
- 15 indivíduos têm entre 6 e 10 anos de serviço, correspondendo a 21% dos inquiridos;
- 50 indivíduos têm entre 11 a 20 anos de serviço, correspondendo a 70% dos inquiridos;
- 4 indivíduos têm mais 21 anos de serviço, correspondendo a 6% dos inquiridos.

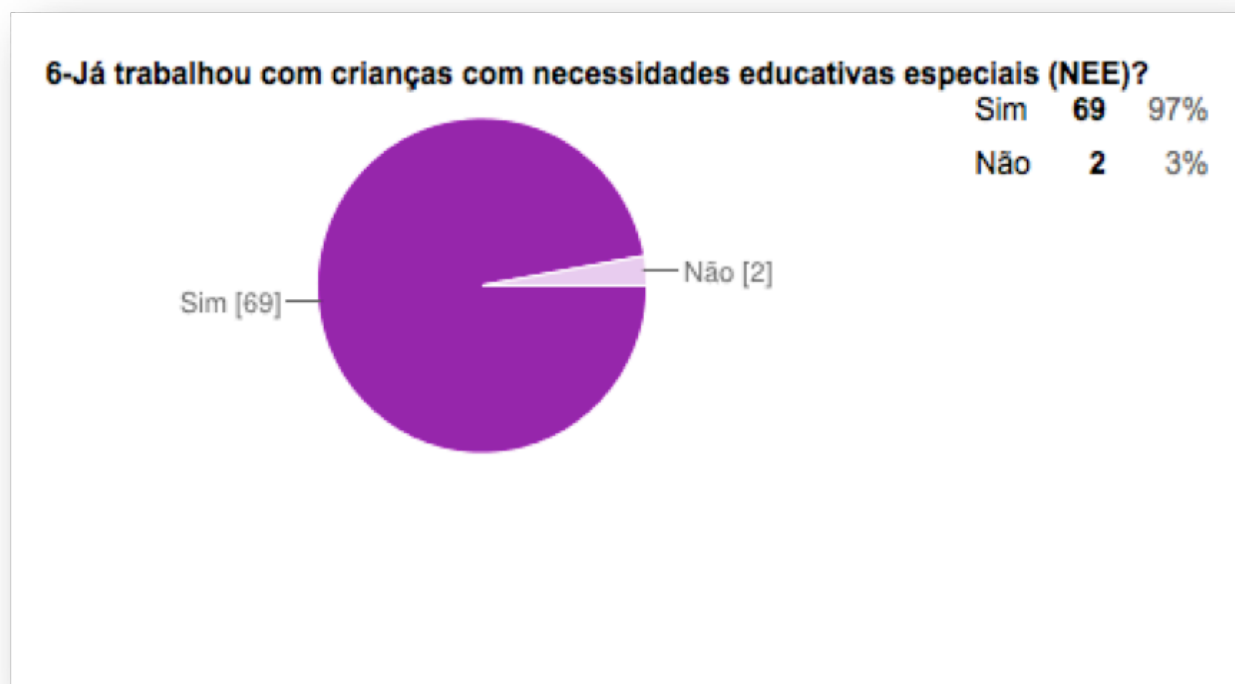


Gráfico 6 - Já trabalhou com crianças NEE?

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 69 indivíduos responderam que já tinham trabalhado com crianças com NEE, o que corresponde a 97% dos inquiridos;
- 2 indivíduos responderam que nunca tinham trabalhado com crianças com NEE, o que corresponde a 3 % dos inquiridos.

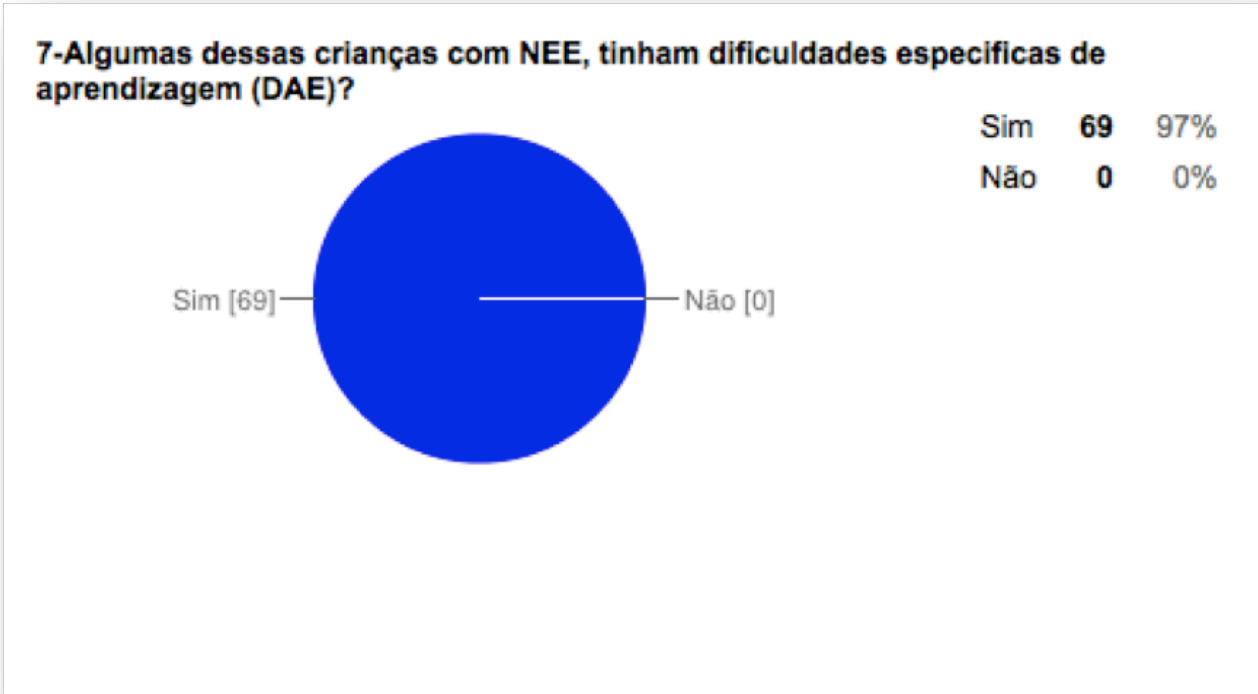


Gráfico 7 - Algumas dessas crianças com NEE, tinham dificuldades específicas de aprendizagem (DAE)?

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 69 dos indivíduos inquiridos responderam que as crianças com NEE tinham dificuldades específicas de aprendizagem, correspondendo a 97% dos inquiridos;



Gráfico 8 - Quanto tempo lecionou com essas crianças?

Neste gráfico verificamos que dos 71 docentes inquiridos:

- 3 indivíduos trabalharam com crianças com DAE somente durante 1 ano, correspondendo a 4% dos inquiridos;
- 4 indivíduos trabalharam com crianças com DAE durante 2 anos, correspondendo a 6% dos inquiridos;
- 12 indivíduos trabalharam com crianças com DAE durante 3 anos, correspondendo a 17% dos inquiridos;
- 13 indivíduos trabalharam com crianças com DAE durante 4 anos, correspondendo a 18% dos inquiridos;
- 37 indivíduos trabalharam com crianças com DAE durante 5 anos ou mais, correspondendo a 52% dos inquiridos.



Gráfico 9 - Contou com a ajuda de um Professor Especializado?

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 66 indivíduos responderam que contaram com a ajuda de um técnico especializado para trabalhar com crianças com DAE , o que corresponde a 93% dos inquiridos;
- 3 indivíduos responderam que não contaram com a ajuda de um técnico especializado para trabalhar com crianças com DAE , o que corresponde a 4 % dos inquiridos.

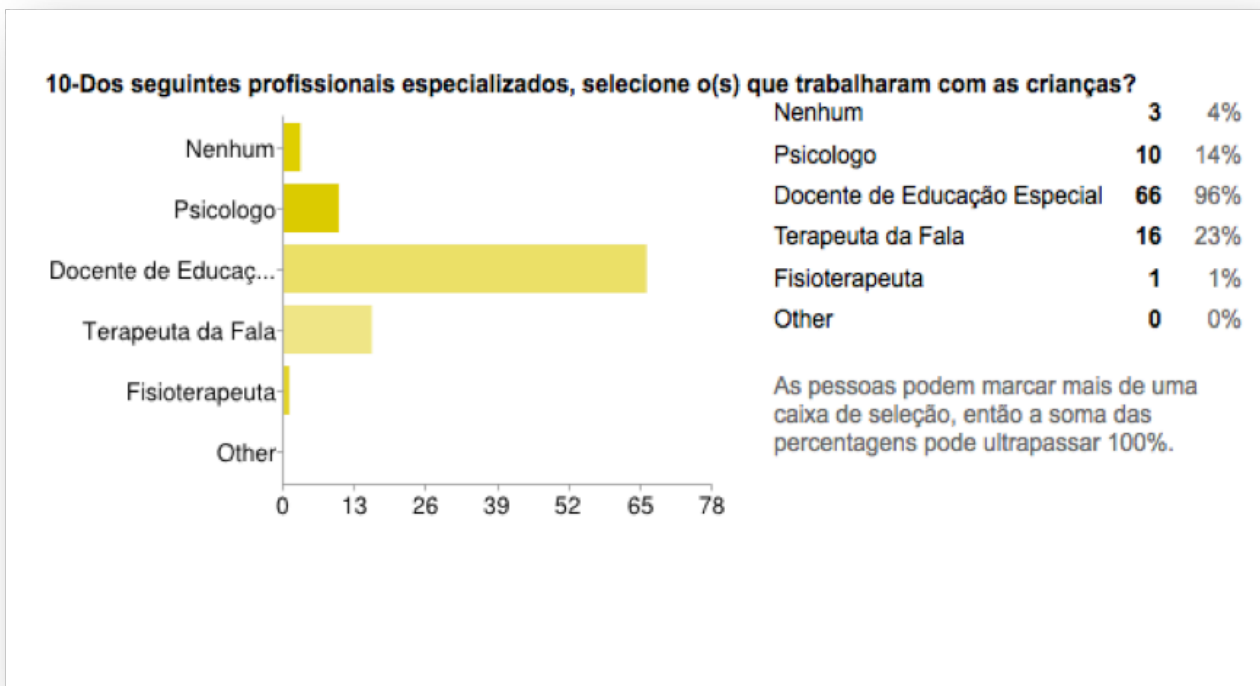


Gráfico 10 - Dos seguintes profissionais especializados, seleccione o(s) que trabalharam com as crianças ?

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 66 indivíduos responderam que contaram com a ajuda de docente de educação especial para trabalhar com crianças com DAE , o que corresponde a 96% dos inquiridos;
- 16 indivíduos responderam que contaram com a ajuda de uma terapeuta da fala para trabalhar com crianças com DAE , o que corresponde a 23% dos inquiridos;
- 10 indivíduos responderam que contaram com a ajuda de um psicólogo para trabalhar com crianças com DAE , o que corresponde a 23% dos inquiridos;
- 3 indivíduos responderam que não contaram com a ajuda de nenhum técnico especializado para trabalhar com crianças com DAE , o que corresponde a 3% dos inquiridos;
- 1 indivíduo respondeu que contou com a ajuda de um fisioterapeuta para trabalhar com crianças com DAE , o que corresponde a 1 % dos inquiridos.



Gráfico 11 - Considera que é importante existir um técnico especializado para apoiar as crianças com dificuldades específicas de aprendizagem?

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 69 indivíduos, dos inquiridos responderam que é importante contar com a ajuda de um técnico especializado para apoiar as crianças com DAE, o que corresponde a 97% dos inquiridos;
- 0 indivíduos responderam que não é importante existir um técnico na sala de aula para apoiar as crianças com DAE, o que corresponde a 0% dos inquiridos.

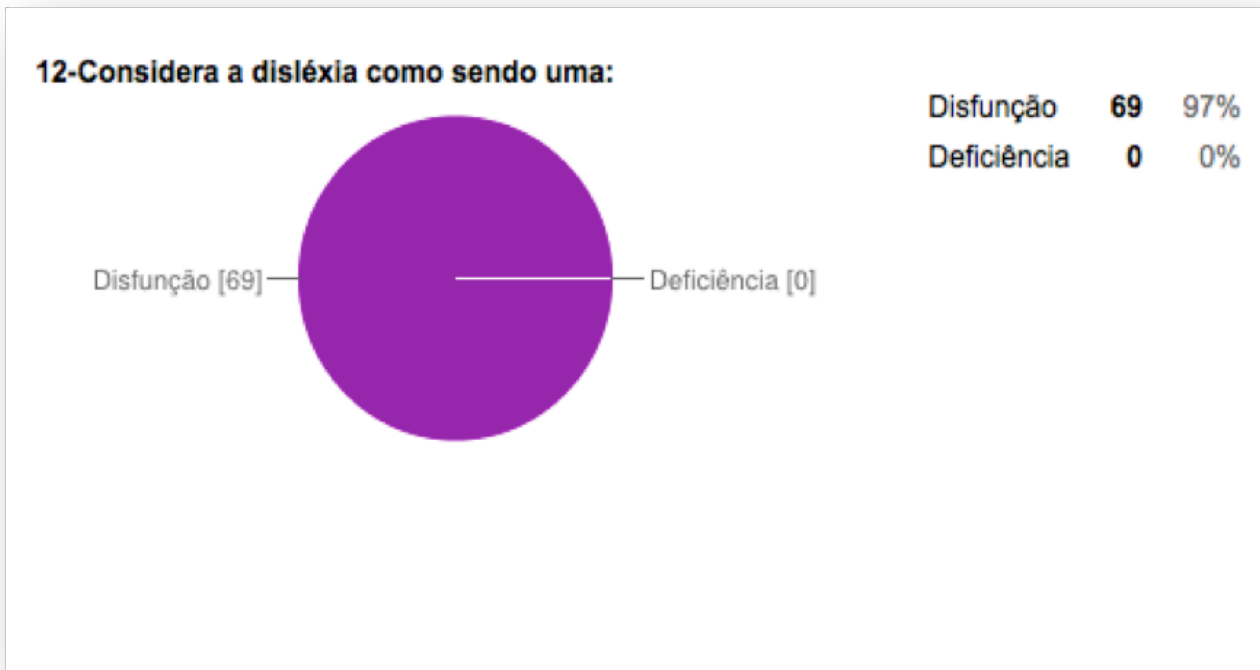


Gráfico 12 - Considera a dislexia como sendo uma.

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 69 indivíduos, ou seja, todos os inquiridos responderam que a dislexia é uma disfunção, o que corresponde a 97% dos inquiridos;
- 0 indivíduos responderam que a dislexia é uma deficiência, o que corresponde a 0% dos inquiridos.

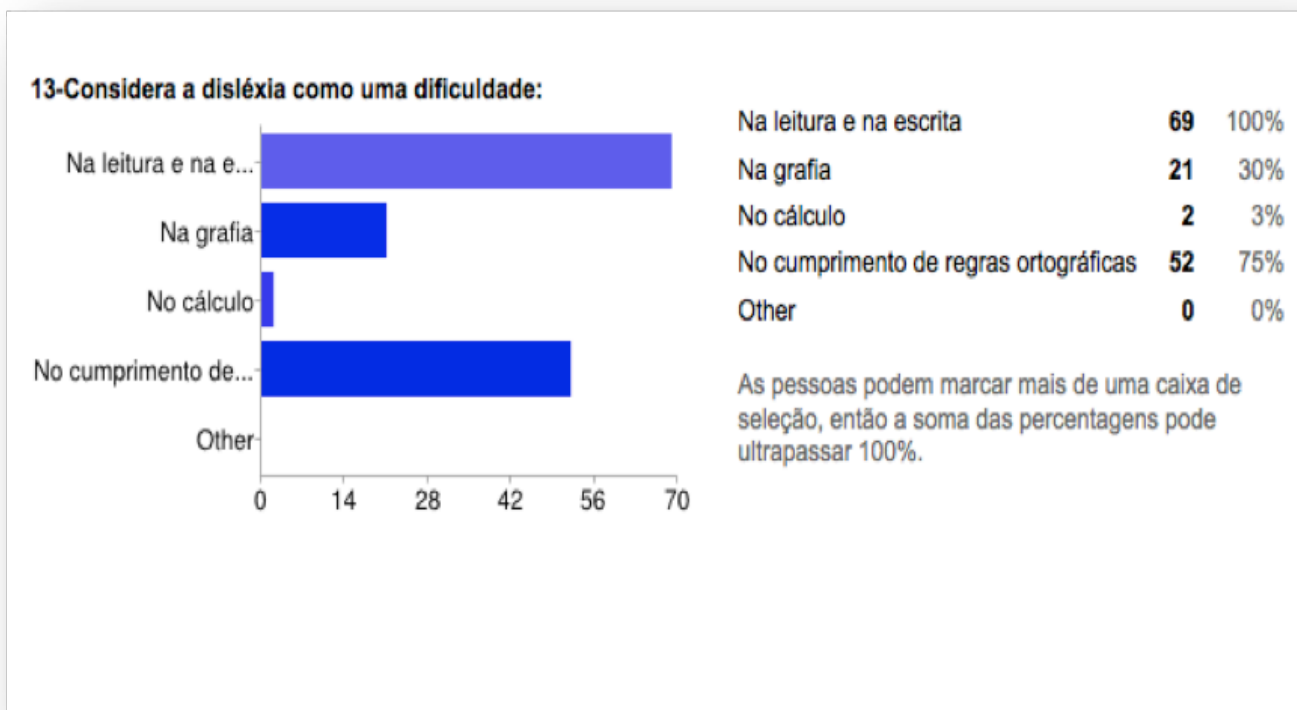


Gráfico 13 - Considera a Dislexia como uma dificuldade .

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 69 indivíduos responderam que consideravam a dislexia como sendo uma dificuldade na leitura e na escrita , o que corresponde a 100% dos inquiridos;
- 52 indivíduos responderam que a dislexia era um problema no cumprimento de regras ortográficas, o que corresponde a 75% dos inquiridos;
- 21 indivíduos responderam que consideravam a dislexia como sendo uma dificuldade na grafia , o que corresponde a 30% dos inquiridos;
- 2 indivíduos responderam que consideravam a dislexia como sendo uma dificuldade no cálculo , o que corresponde a 3% dos inquiridos;



Gráfico 14 - Considera-se preparado para trabalhar com uma criança Disléxica?

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 66 dos indivíduos inquiridos responderam que se sentem preparados para trabalhar com crianças disléxicas, o que corresponde a 93% dos inquiridos;
- 3 dos indivíduos inquiridos responderam que não se sentem preparados para trabalhar com crianças disléxicas, o que corresponde a 4% dos inquiridos.

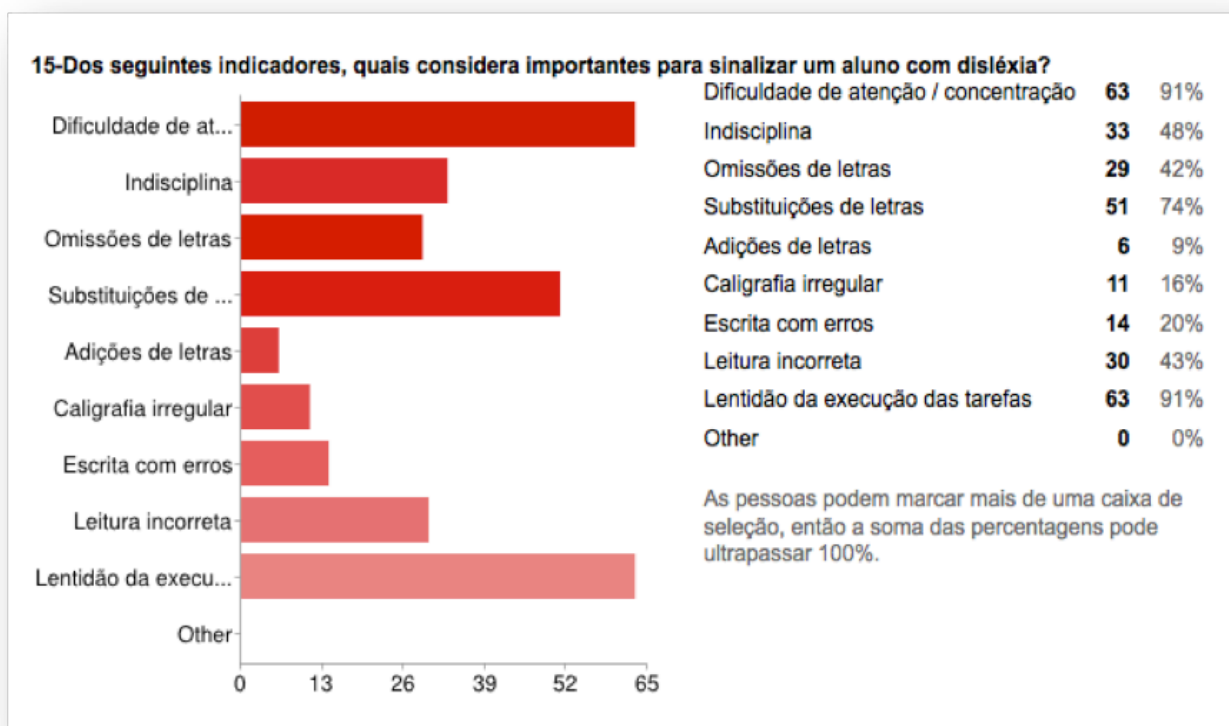


Gráfico 15 - Dos seguintes indicadores, quais considera importantes para sinalizar um aluno com Dislexia.

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 63 indivíduos responderam que consideravam a dificuldade de atenção/ concentração e a lentidão da execução das tarefas como sendo indicadores importantes para sinalizar um aluno com dislexia, o que corresponde a 91% dos inquiridos;
- 51 indivíduos responderam que consideravam a substituição de letras como sendo um indicador importante para sinalizar um aluno com dislexia, o que corresponde a 74% dos inquiridos;
- 33 indivíduos responderam que consideravam a indisciplina como sendo um indicador importante para sinalizar um aluno com dislexia, o que corresponde a 48% dos inquiridos;
- 30 indivíduos responderam que consideravam a leitura incorreta como sendo um indicador importante para sinalizar um aluno com dislexia, o que corresponde a 43% dos inquiridos;

- 29 indivíduos responderam que consideravam a omissão de letras como sendo um indicador importante para sinalizar um aluno com dislexia, o que corresponde a 42 % dos inquiridos;
- 14 indivíduos responderam que consideravam a escrita com erros como sendo um indicador importante para sinalizar um aluno com dislexia, o que corresponde a 20% dos inquiridos;
- 11 indivíduos responderam que consideravam a caligrafia irregular como sendo um indicador importante para sinalizar um aluno com dislexia, o que corresponde a 16% dos inquiridos;
- 6 indivíduos responderam que consideravam a adições de letras como sendo um indicador importante para sinalizar um aluno com dislexia, o que corresponde a 9% dos inquiridos.

16-Considera que a estas crianças com este tipo de dificuldades, deve ser adotado um método de leitura e escrita diferentes do utilizado pelas restantes crianças na sala de aula?

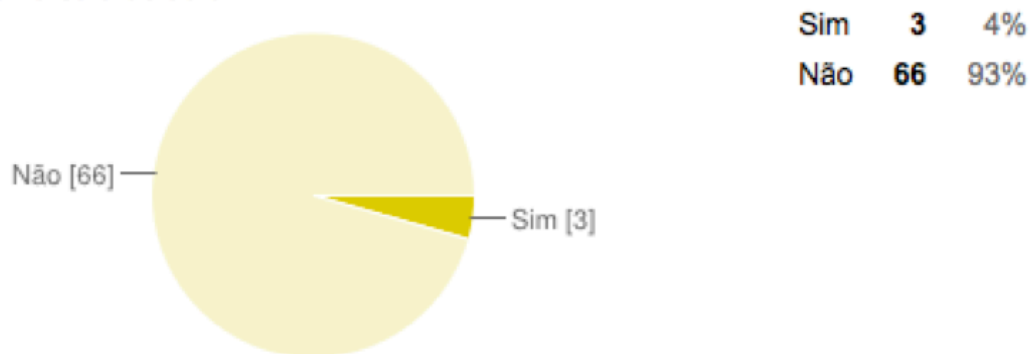


Gráfico 16 - Considera que a estas crianças com este tipo de dificuldades, deve ser adotado um método de leitura e escrita diferentes do utilizado pelas restantes crianças na sala de aula?

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 66 dos indivíduos inquiridos responderam que não deve ser adotado um método de leitura e escrita diferente para as crianças disléxicas do utilizado pelas restantes crianças na sala de aula, o que corresponde a 93% dos inquiridos;
- 3 dos indivíduos inquiridos, somente, responderam que se devia adotar um método de leitura e escrita diferente para os alunos disléxicos do utilizado pelas restantes crianças na sala de aula, o que corresponde a 4% dos inquiridos.

17-Considera que o conhecimento dos diferentes métodos de leitura e escrita por parte do docente, melhora o seu desempenho?

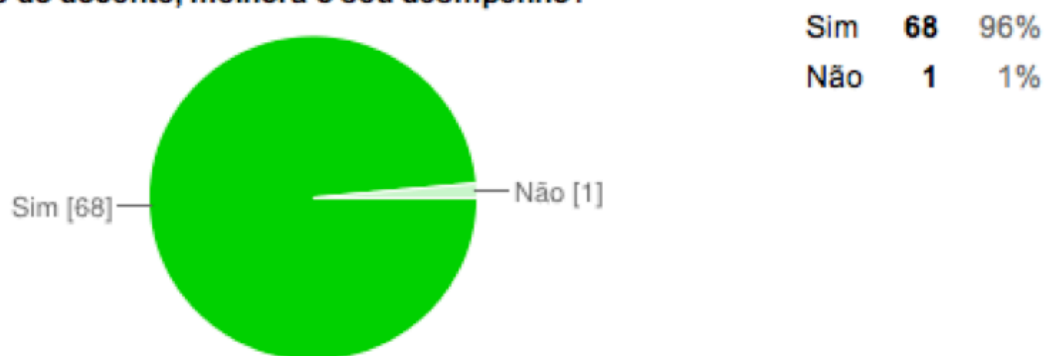


Gráfico 17 - Considera que o conhecimento dos diferentes métodos de leitura e escrita por parte do docente, melhora o seu desempenho.

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 68 dos indivíduos inquiridos responderam que o conhecimento dos diferentes métodos de leitura e escrita por parte do docente, melhora o seu desempenho, o que corresponde a 96% dos inquiridos;
- 1 dos indivíduos inquiridos, somente, respondeu que o conhecimento dos diferentes métodos de leitura e escrita por parte do docente, não melhora o seu desempenho, o que corresponde a 1% dos inquiridos.

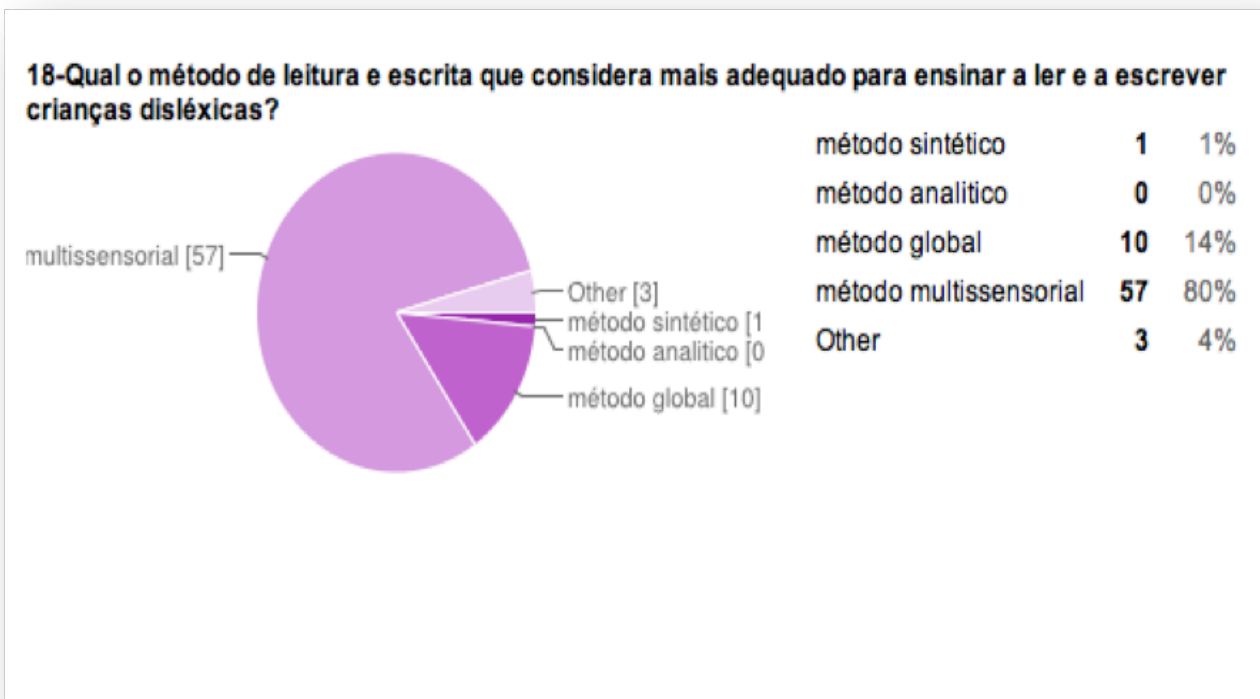


Gráfico 18 - Qual o método de leitura e escrita que considera mais adequada para ensinar a ler e a escrever crianças disléxicas?

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 57 dos indivíduos inquiridos responderam que o método de leitura e escrita mais adequado para ensinar a ler e a escrever crianças disléxicas, é o método multissensorial o que corresponde a 80% dos inquiridos;
- 10 dos indivíduos inquiridos, responderam que o método de leitura e escrita mais adequado para ensinar a ler e a escrever crianças disléxicas, é o método global o que corresponde a 14 % dos inquiridos.
- 3 dos indivíduos inquiridos, responderam que o método de leitura e escrita mais adequado para ensinar a ler e a escrever crianças disléxicas, eram diferentes dos apresentados no questionário o que corresponde a 4 % dos inquiridos.
- 1 dos indivíduos inquiridos, responderam que o método de leitura e escrita mais adequado para ensinar a ler e a escrever crianças disléxicas, é o método sintético o que corresponde a 1 % dos inquiridos.

19-Considera que uma boa consciência fonológica por parte da criança, facilita a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita?

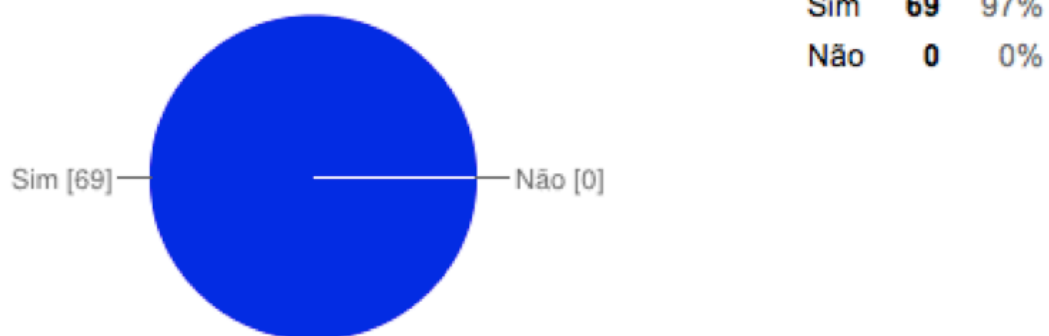


Gráfico 19 - Considera que uma boa consciencia fonologica por parte da criança, facilita a aquisicao e desenvolvimento da leitura e escrita?

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 69 dos indivíduos inquiridos responderam que uma boa consciência fonológica por parte da criança, facilita a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita o que corresponde a 97% dos inquiridos;

20-Considera que o treino da consciência fonológica deve ocorrer em simultâneo com a aprendizagem da leitura e da escrita?

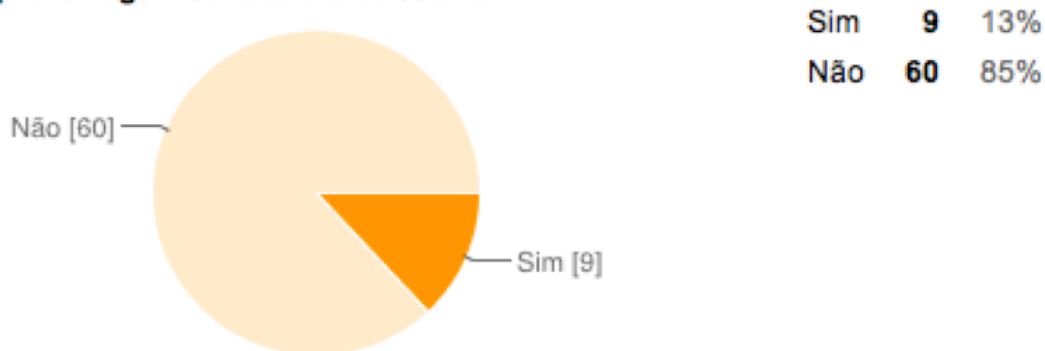


Gráfico 20 - Considera que o treino da consciencia fonologica deve ocorrer em simultaneo com a aprendizagem da leitura e da escrita?

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 60 dos indivíduos inquiridos responderam que o treino da consciência fonológica não deve ocorrer em simultâneo com a aprendizagem da leitura e da escrita, o que corresponde a 85% dos inquiridos;
- 9 dos indivíduos inquiridos, responderam que o treino da consciência fonológica deve ocorrer em simultâneo com a aprendizagem da leitura e da escrita, o que corresponde a 13% dos inquiridos.

21-Considera que o treino da consciência fonológica deve ocorrer antes da aprendizagem da leitura e da escrita?



Gráfico 21 - Considera que o treino da consciência fonológica deve ocorrer antes da aprendizagem da leitura e da escrita?

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 67 dos indivíduos inquiridos responderam que o treino da consciência fonológica não deve ocorrer antes da aprendizagem da leitura e da escrita, o que corresponde a 94% dos inquiridos;
- 2 dos indivíduos inquiridos, responderam que o treino da consciência fonológica não deve ocorrer antes da aprendizagem da leitura e da escrita, o que corresponde a 3% dos inquiridos.

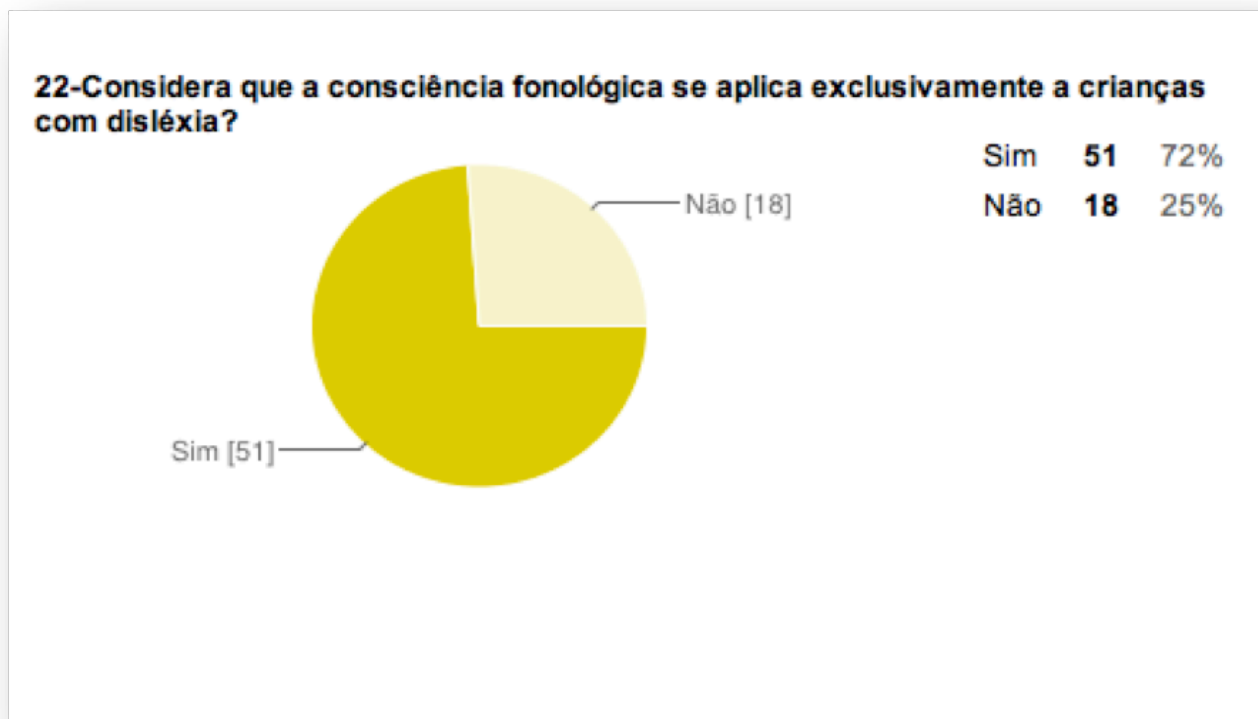


Gráfico 22 - Considera que a consciência fonológica se aplica exclusivamente a crianças com dislexia?

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 51 dos indivíduos inquiridos responderam que a consciência fonológica se aplica exclusivamente a crianças com dislexia , o que corresponde a 72 % dos inquiridos;
- 18 dos indivíduos inquiridos, responderam que a consciência fonológica não se aplica exclusivamente a crianças com dislexia , o que corresponde a 25% dos inquiridos.

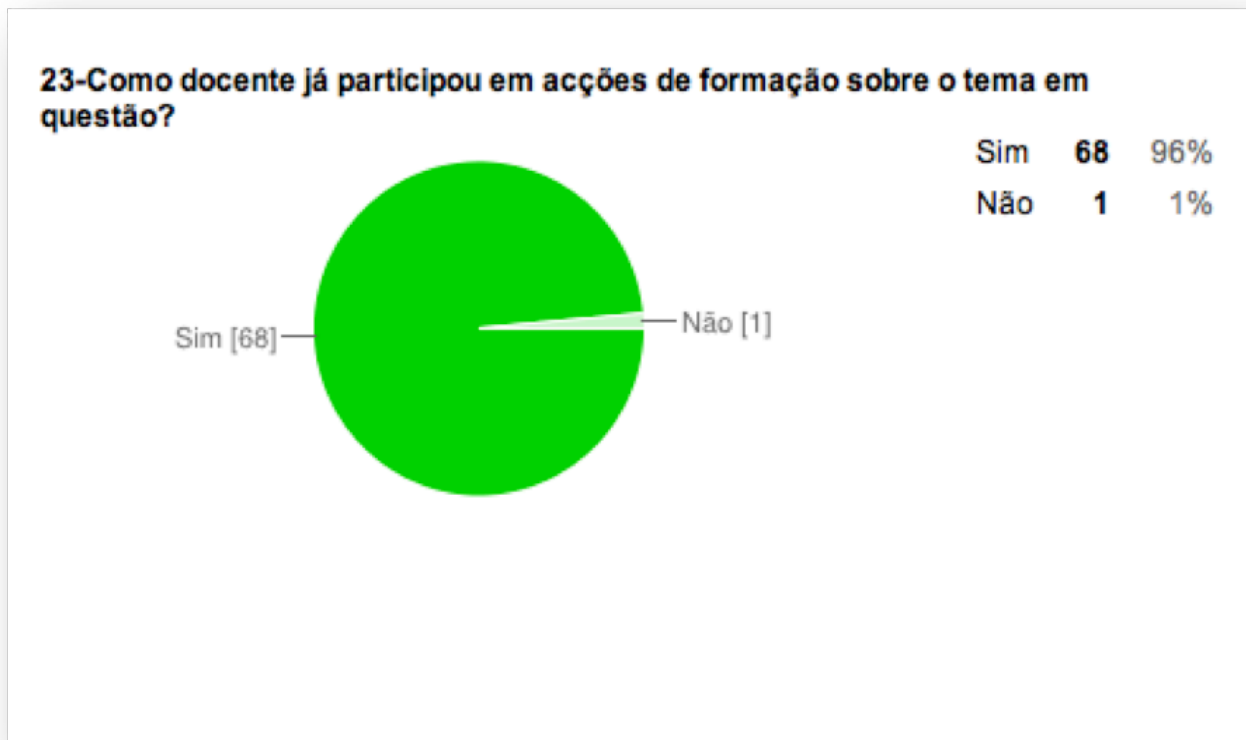


Gráfico 23 - Como docente já participou em ações de formação sobre o tema em questão?

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 68 dos indivíduos inquiridos responderam que já tinham participado em ações de formação sobre o tema em questão, o que corresponde a 96 % dos inquiridos;
- 1 dos indivíduos inquiridos, somente, respondeu que não tinha participado em ações de formação sobre o tema em questão, o que corresponde a 1% dos inquiridos.



Gráfico 24 - Se sim, qual o tipo de formação obtida?

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 67 indivíduos responderam que já tinham participado em ações de formação no âmbito escolar, o que corresponde a 99% dos inquiridos;
- 50 indivíduos inquiridos responderam que tinham participado em conferências, o que corresponde a 74% dos inquiridos.
- 6 indivíduos inquiridos responderam que tinham participado em congressos, o que corresponde a 9% dos inquiridos.
- 5 indivíduos inquiridos responderam que tinham participado em colóquios, o que corresponde a 7% dos inquiridos.
- 3 indivíduos dos inquiridos responderam que tinham uma pós-graduação, o que corresponde a 4% dos inquiridos.
- 2 indivíduos inquiridos responderam que tinham participado em seminários, o que corresponde a 3% dos inquiridos.

25-Considera que as formações adquiridas, contribuem para um melhor desempenho do docente em ambiente de sala de aula?

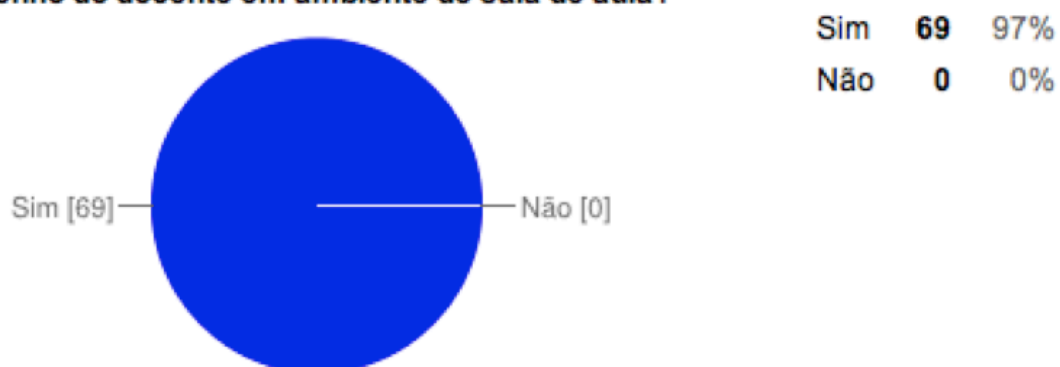


Gráfico 25 - Considera que as formações adquiridas, contribuem para um melhor desempenho do docente em ambiente de sala de aula?

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 69 dos indivíduos inquirido responderam que as formações adquiridas, contribuem para um melhor desempenho do docente em ambiente de sala de aula, o que corresponde a 97 % dos inquiridos;

26-As metodologias adquiridas nas formações são posteriormente implementadas na sala de aula?

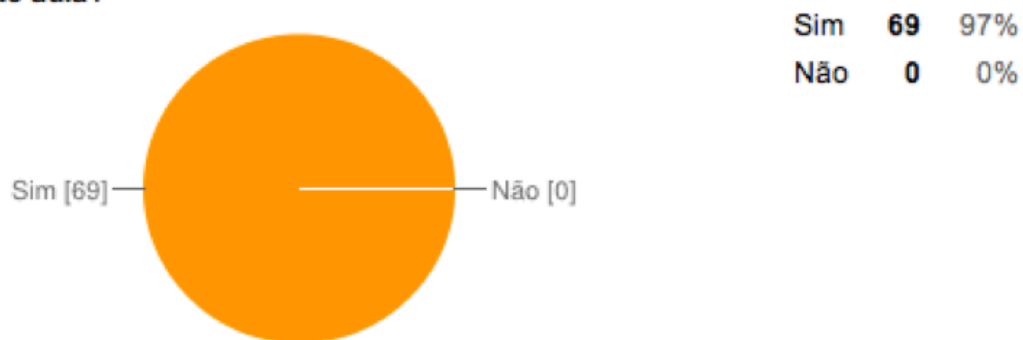


Gráfico 26 - As metodologias adquiridas nas formações são posteriormente implementadas na sala de aula?

Este gráfico mostra-nos que dos 71 docentes inquiridos:

- 69 indivíduos inquiridos responderam que as metodologias adquiridas nas formações são posteriormente implementadas na sala de aula, o que corresponde a 97 % dos inquiridos;

Capitulo 5 - Discussão dos resultados

Como já referimos em capítulos anteriores, o instrumento utilizado na obtenção dos dados para a realização do presente projecto foi o inquérito por questionário. Este foi estruturado em 26 questões, sendo que a discussão seguiu a linha condutora proposta no referido instrumento.

Os inquiridos da nossa amostra são docentes do 1º Ciclo a exercer funções em Portugal, sendo 51 do sexo feminino e 20 do masculino, perfazendo um total de 71 inquiridos.

Verificamos que, dos docentes que participaram neste estudo, a grande maioria possui entre 6 a 10 e 11 a 20 anos de tempo de serviço, sendo a sua situação profissional, 50 inquiridos são do quadro de escola e 15 docentes contratados.

Dos 71 docentes inquiridos, 69 professores já trabalharam com crianças com necessidades educativas especiais e somente 2 dos inquiridos responderam que nunca tinham trabalhado com este tipo de crianças, logo terminaram imediatamente o questionário.

Quando se questiona os docentes se contaram com a ajuda de um profissional especializado para trabalhar com crianças portadoras deste tipo de dificuldades, 66 dos professores responderam que tinham ajuda de um técnico especializado, em detrimento de 3 indivíduos inquiridos que responderam que não tiveram ajuda de nenhum técnico.

Dos docentes inquiridos, que responderam terem ajuda de um técnico especializado na sala de aula, 66 indivíduos responderam que tiveram ajuda de um docente de educação especial, 16 tiveram ajuda de um terapeuta da fala, 10 de um psicólogo e somente 1 professor respondeu que teve ajuda de um fisioterapeuta, o que vai ao encontro da opinião de Correia (1999, p. 34) *“a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com o apoio apropriado (docentes de educação especial, outros técnicos, pais) às suas características e necessidades.*

No que concerne, à opinião dos docentes sobre o que será a dislexia, dos 71 inquiridos, 69 indivíduos responderam que consideravam a dislexia como sendo uma dificuldade na leitura e na escrita. A definição dos inquiridos vai ao encontro do pensamento de Torres (2004) que diz

” deve considerar-se como uma perturbação na linguagem que se revela como uma dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, em consequência de atrasos de maturação que afectam o estabelecimento das relações espaço temporais, a área motora, a capacidade de discriminação perceptivo visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e a competência social e pessoal”,

o que demonstra que são conhecedores do que é a dislexia uma vez que esta resposta está de acordo com a definição atribuída a esta problemática. A dislexia aparece regularmente, em pessoas com inteligência normal ou até superior, sem problemas neurológicos ou físicos, que não apresentam problemas emocionais ou sociais, que não são de meios socioeconómicos culturais desfavorecidos e que não tiveram processos de ensino incorretos.

Quando se questiona os professores sobre se estão preparados para trabalhar com crianças disléxicas, 66 dos inquiridos responderam que se sentem preparados para trabalhar com estas crianças, o que corresponde a 93% dos inquiridos. Somente 3 indivíduos responderam que não se sentem preparados para trabalhar com crianças disléxicas, o que corresponde a 4% dos inquiridos.

No que se refere à questão; “Dos seguintes indicadores, quais considera importantes para sinalizar um aluno com dislexia?”, 63 indivíduos responderam que consideravam a dificuldade de atenção/ concentração e a lentidão da execução das tarefas como sendo indicadores importantes para sinalizar um aluno com dislexia, 51 indivíduos responderam que consideravam a substituição de letras, 33 indivíduos responderam que consideravam a indisciplina, 30 indivíduos responderam que consideravam a leitura incorrecta, 29 indivíduos responderam que consideravam a omissão de letras, 14 indivíduos responderam que consideravam a escrita com erros, 11 indivíduos responderam que consideravam a caligrafia irregular e por fim 6 indivíduos responderam que consideravam as adições de letras como sendo indicadores importantes para sinalizar um aluno com dislexia, como referimos anteriormente, no enquadramento teórico e segundo Stein (1997) e Fonseca (2004) “*as crianças disléxicas, sofrem inúmeros problemas que parecem resultar de inúmeras confusões visuais. Elas transpõem letras, resultando por vezes da leitura de não palavras*”. Conclui-se que os inquiridos de uma maneira geral sabem como sinalizar um aluno disléxico.

Na questão, “Considera que a estas crianças com este tipo de dificuldades, deve ser adoptado um método de leitura e escrita diferentes do utilizado pelas restantes crianças na sala de aula?”, a grande maioria dos professores inquiridos, 93% responderam que as crianças disléxicas não precisam de métodos de leitura diferentes das outras crianças ditas normais. Esta conclusão vai ao encontro do autor Golbert, (1988) é *peremptória ao afirmar que “uma boa parte das dificuldades existentes na*

escola serão superadas se as metodologias de ensino considerarem os princípios básicos que dirigem a linguagem oral “.

O professor é a chave do processo ensino/aprendizagem da leitura, pois é este que conhece o aluno e sabe as suas dificuldades e assim adota as estratégias e as metodologias que considera ir ao encontro das suas dificuldades. Cabe ao professor guiar o aluno e encorajá-lo a usar todo o seu conhecimento prévio para que possa participar activamente do processo de leitura, utilizando os seus procedimentos de interpretação de modo a interagir com o texto, em busca do seu significado.

Os indivíduos da nossa amostra, relativamente à pergunta; Considera que o conhecimento dos diferentes métodos de leitura e escrita por parte do docente, melhora o seu desempenho? Uma esmagadora maioria, ou seja, 68 docentes responderam que o conhecimento dos diferentes métodos de leitura e escrita por parte do docente, melhora o seu desempenho na sala de aula, como afirma Rose (1998, p. 62), *“os professores que estão a trabalhar para desenvolver salas de aula inclusivas têm de desempenhar um papel activo na pesquisa de metodologias práticas que se centrem nas necessidades dos alunos”*.

Os docentes foram inquiridos sobre;” Qual o método de leitura e escrita que considera mais adequado para ensinar a ler e a escrever crianças disléxicas?”, estes responderam que o método multissensorial, cerca de 57 indivíduos, era o método mais eficaz para trabalhar com estas crianças, somente 10 professores responderam o método global e por fim só um docente respondeu o método sintético, como sendo, o método de leitura e escrita mais adequado para trabalhar com crianças disléxicas. Estas respostas vão ao encontro do que vários autores consideram que *“os sucessos na aprendizagem são atribuídos ao método, ou a quem os transmite, e não ao sujeito que aprende”*. Aqui reflecte-se a importância da escolha do método de leitura e escrita, por parte do professor.

O método multissensorial faz a articulação de diferentes áreas sensoriais no ensino da linguagem escrita às crianças. Ao unir as áreas; auditiva, visual, cinestésica e táctil, este método facilita a leitura e a escrita em estabelecer a conexão entre aspectos visuais (a forma ortográfica da palavra), auditivos (a forma fonológica) e cinestésicos (os movimentos necessários para escrever aquela palavra.

Este método possibilita à criança o desenvolvimento das suas áreas fortes com o objectivo de que essas ajudem a desenvolver as áreas com maior dificuldade.

É importante referir, que este método visa ensinar, simultaneamente, a leitura e a escrita (ortografia e traçado), para tal, a criança tem de ter adquirido os pré-requisitos necessários à leitura e à escrita.

Deste modo, é essencial que os professores conheçam as dificuldades dos seus alunos, para assim escolherem o melhor método de leitura e escrita para conseguirem colmatar as dificuldades dos alunos.

Na questão; “ Considera que uma boa consciência fonológica por parte da criança, facilita a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita?” Todos os inquiridos são de opinião que uma boa consciência fonológica facilita a aquisição da leitura e da escrita, assim como o autor Snowling (2004);

” refere que à medida que o sistema fonológico se desenvolve na criança, o aperfeiçoamento da linguagem oral faz com que, habilidades cognitivas fundamentais ao desenvolvimento da leitura, como é o caso da consciência fonológica e aumento na capacidade da memória, melhorem ao acesso das palavras faladas”

No que se refere à questão, “Considera que o treino da consciência fonológica deve ocorrer em simultâneo com a aprendizagem da leitura e a escrita? 60 professores responderam que o treino da consciência fonológica não deve ocorrer em simultâneo com a aprendizagem da leitura e da escrita, e somente 9 responderam que a consciência fonológica deve ocorrer em simultâneo com a aprendizagem da leitura e a escrita. Ainda respectivamente a este tema, temos a pergunta 21, ”Considera que o treino da consciência fonológica deve ocorrer antes da aprendizagem da leitura e da escrita? os inquiridos na maioria responderam que a consciência fonológica deve ocorrer antes da aprendizagem da leitura e da escrita.

Para ler, compreender a mensagem escrita, é necessário descodificar correctamente as palavras, ter uma leitura fluente, isto é, sem atenção consciente e com o dispêndio mínimo de esforço. A capacidade de compreensão leitora está fortemente relacionada com a compreensão da linguagem oral, com o possuir um vocabulário oral rico e com a fluência e correcção leitora.

Escrever não é a operação inversa da leitura, é uma competência com um grau de complexidade muito maior, exige uma dupla descodificação.

Os inquiridos nesta questão, “Considera que a consciência fonológica se aplica exclusivamente a crianças com dislexia?”, responderam 51 professores, que a consciência fonológica se aplica apenas a crianças disléxicas e 18 inquiridos responderam que a consciência fonológica não se aplica somente a crianças disléxicas. Os inquiridos, revelam uma certa confusão sobre a consciência fonológica. Sabe-se que o desenvolvimento da consciência fonológica inicia-se desde cedo nas crianças e vai-se expandindo progressivamente ao longo da infância. Este desenvolvimento depende das experiências linguísticas, do desenvolvimento cognitivo, das características específicas de cada criança e da exposição formal ao sistema alfabético, isto é, com a aquisição da leitura e da escrita. Assim, pode dizer-se que existem diferentes etapas no desenvolvimento da consciência fonológica, algumas adquiridas mais precocemente do que outras, deixando transparecer uma crescente complexidade. Podendo-se, então, afirmar que a consciência fonológica se desenvolve a diferentes níveis e em momentos cronológicos distintos e em todas as crianças.

Dos 69 indivíduos que responderam à pergunta; Como docente já participou em ações de formação sobre o tema em questão? , 68 Professores responderam que já tinham participado em ações de formação sobre o tema em questão e só 1 inquirido respondeu que nunca tinha participado em ações de formação sobre o tema.

Relativamente ao tipo de formação adquirida pelos professores, a maioria responderam que participaram em ações de formação de âmbito escolar e em conferências, respondendo, deste modo, em menor número em colóquios, congressos, seminários e outros ainda tirando pós-graduações. O professor tem de estar em constante formação, como afirma Florian (1998, p. 45), *“um professor sem formação apropriada, por muito aberto e bem intencionado que seja, não conseguirá dar a educação apropriada a alunos com dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades educativas especiais”*.

Na pergunta; Considera que as formações adquiridas, contribuem para um melhor desempenho do docente em ambiente de sala de aula? Todos os inquiridos responderam que as formações contribuem para um melhor desempenho, assim como, respondendo que as metodologias adquiridas nas formações são posteriormente implementadas na sala de aula, suportando, deste modo as hipóteses previamente formuladas.

Capitulo 6 - Conclusão

Consideramos de extrema importância que todos os profissionais de educação tenham conhecimento sobre esta problemática, para que as respostas educativas sejam sempre as mais adequadas.

O docente tendo conhecimento científico, sobre o que ocorre com um aluno disléxico no processo da aquisição da leitura e da escrita, possibilitar-lhe-á, uma melhor e mais rápida deteção das dificuldades e terá possibilidade de as colmatar com mais eficácia e rapidez.

Deste modo, e segundo Roldão (2003) será importante pensar na escola ou

“repensar a escola como uma instituição que tome a diversidade como o seu paradigma organizador (...) Implica que esse corpo de profissionais responda pela melhoria real das suas escolas e o possam e saibam fazer, tornando-as em organizações inteligentes e reflexivas, que examinam, analisam, avaliam e constantemente ajustam o modo como organizam o seu ensino ao efectivo sucesso da aprendizagem de cada um dos seus diferentes alunos”.

A leitura e a escrita são processos muito complexos e as dificuldades podem manifestar-se de diferentes formas. O professor deve estar atento e colmatar precocemente as lacunas dos seus alunos.

A criança poderá tornar-se frustrada, se não desenvolver claramente a sua alfabetização, o seu desenvolvimento normal estará em risco, poderá apresentar um rendimento escolar baixo e a sua auto estima estará diminuída, podendo manifestar comportamentos anti-sociais, bem como desinteresse e repulsão escolar.

Vários estudos foram feitos e concluíram segundo o autor Shaywitz (2008), que um aluno com DAE/Dislexia não se encontra numa *“situação irreversível, uma vez que está provado que intervenções eficazes ao nível da leitura resultam na recuperação cerebral”.*

O sucesso do aluno, não depende só dele, mas também de toda a comunidade educativa. Deste modo é muito importante, que haja uma inter- ligação entre todos, para assim de *“mãos dadas “conseguirem colmatar as dificuldades das crianças.*

Neste estudo, pretendemos averiguar se o conhecimento científico adquirido por parte do professor, sobre as dificuldades específicas de aprendizagem, influencia a sua prática pedagógica, comprovamos que os professores têm um bom conhecimento, em relação a esta problemática, porquanto a maioria dos inquiridos responderam já ter frequentado acções de formação, conferencias, seminários pós-graduações e colóquios.

Quando lhes é perguntado, se utilizam nas suas aulas as metodologias aprendidas nas formações, estes respondem, com uma esmagadora maioria, que sim, o

que nos leva a concluir que o conhecimento por parte do professor sobre a problemática em questão, é determinante para que possa ajudar a criança a superar as dificuldades.

Evocando a segunda hipótese do nosso trabalho; Os professores do 1.º Ciclo, utilizam o método multissensorial para trabalhar a leitura e a escrita, com crianças disléxicas, constatamos que 57 dos indivíduos inquiridos responderam que o método de leitura e escrita mais adequado para ensinar a ler e a escrever crianças disléxicas, é o método multissensorial o que corresponde a 80% dos inquiridos.

Deste modo, evocando as duas hipóteses formuladas no início deste estudo, verificamos que os resultados obtidos suportam as duas hipóteses previamente enunciadas.

Capitulo 7 - Linhas Futuras de Investigaçã

Do domínio da leitura e da escrita depende o sucesso escolar, profissional e muitas vezes social da criança e o papel do professor é fundamental.

A avaliação da dislexia é uma componente essencial do processo educativo, pelo que é fundamental que o professor tenha aptidões que o tornem capaz

de avaliar correctamente a criança, interpretando os dados recolhidos para assim, definir a melhor forma de intervenção junto da mesma.

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

Ao concluirmos este estudo, gostaríamos de salientar o contributo que este trouxe para a nossa formação pessoal e profissional, não só, no âmbito da área da leitura, como também tudo o que a envolve.

Esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão, e de alguma forma, ajudar, os que, como nós, sentem dúvidas na escolha do método de leitura a utilizar com as nossas crianças.

Esta problemática, é efectivamente uma aérea que ainda existe muito para trabalhar e descobrir.

Certamente que este estudo não está terminado, antes pelo contrario, é agora que começa com mais sentido, de forma a adquirir novos conhecimentos e a consolidar os adquiridos anteriormente. Futuramente pensamos em:

- Averiguar qual é a opinião dos professores de Educação Especial face aos métodos de leitura e escrita em crianças disléxicas.

Capitulo 8 - Bibliografia

Ainscow, M. (1996). *Necessidades Especiais na Sala de Aula - um guia para a formação de professores*. Lisboa: IIE, Edições Unesco.

Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la realidade. Em Caminhos para as escolas inclusivas. Desenvolvimento Curricular na Educação Básica*, 6, 11-31. Lisboa: IIE/Ministério da Educação.

Bautista, R. (1997) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Capovila, A. e Capovila, C. (2007). *Problemas de leitura e escrita. Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica.. Memnom*. São Paulo.

Cagliari, L. (1996). *Alfabetização e linguística*, 9 edição, Scipione . São Paulo.

Citoler, D. (1997). *A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição*. In Bautista, Rafael, coord. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Coltheart, M. (2005). *Modeling Reading: The Dual- Route Approach*. In Snowling, Margaret J.; Hulme, Charles. *The Science of Reading – a handbook*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Referência de Acção para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Nova Iorque: PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial.

Correia, L. (1995). *A Inclusão do Aluno com NEE nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

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

Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. e Martins, A. (2000). *Uma Escola para Todos: Atitudes dos Professores Perante a Inclusão*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2006, Julho). *A Escola Contemporânea, a Inclusão e as Necessidades Educativas Especiais*. Revista Diversidades nº13, pp.4-13

Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. 2ª Edição, Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão*, 2ª Edição, Porto Editora. Porto.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem- Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel
- Dehaene, S. (2007). “*Les neurones de la Lecture*”. Paris : Odile Jacobe.
- Ehri, C. (2005). *Development of Sight Word Reading: Phases and Findings*. In Snowling, Margaret J, Hulme, Charles. *The Science of Reading- a handbook*. Oxford, UK: Blackwell Publishing
- Ferreira, L. (2008). *A dislexia e a sua Avaliação pedagógica*. Porto: trabalho de pós-graduação em educação Especial. Universidade Portucalense.
- Ferreira, V. (1986). *O Inquérito por Questionário na construção de dados sociológicos*. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, V. (1995). *O insucesso escolar*. Editora Martins Fontes. Lisboa.
- Fonseca, V. (2002). *Dislexia, Cognição e aprendizagem, Uma abordagem neuropsicológica às dificuldades de aprendizagem*. APDIS. Porto.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem, Uma abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora editores.
- Florian, L. (1998). *Prática Inclusiva: O quê, porquê e como?* In Tilstone, C., Florian, L. &
- Garcia, J. (1998). *Manual de Dificuldades de Aprendizagem, Linguagem, Leitura, Escrita e Matemática.*: Artimed Editora. Portalegre.
- Golbert, C. (1988). *A Evolução Psicolinguística e suas Implicações na Alfabetização, Teoria, Avaliação, Reflexões*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- Jiménez, R. (1993). *Educação especial e reforma educativa*. In a M.D. Cuberos, A. Garrido, A.M. Rivas, D. Pacheco, T. García, M. Martín, I. Vázquez, M.D. Conterras, L. Moreno, S. Citoler, M. Sampedro, J. Ruiz, J. L. Ortega, J. L. Muñoz, G. M. Blasco, D. Manjón, C. Rodríguez, A. M. Hernández, A. Motta, R. Sanz, J. L. Díaz, R. Valencia, E. Ruiz, J. Gil, F. Prado, M.J. Sánchez, S. Bueno, J. A. Resa, M. J. Suárez e R. Jiménez (coods). *Necessidades Educativas Especiais*. (pp 9-19). Lisboa: Dinalivro.
- Karagiannis, A., Stainback, W. e Stainback S. (1996). *Rationale for inclusive schooling*. In S. Stainback; W. Stainback (eds.). *Inclusion - A Guide for Educators* (pp. 3-15). Paul Brooks. Baltimore
- Leal, F. (2004) – *Dislexia- Serviços de Psicologia e Orientação da Escola Secundária Emídio Garcia*. Viseu.
- Lupker, J. (2005). *Visual word Recognition : Theories and Findings*. In Snowling, Margaret J; Hulme, Charles. *The Science of Reading- a handbook*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.

- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler, Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Nóvoa, A. e Popkewitz, T. (org.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa : Educa.
- Perrenoud, P.(2001). *A pedagogia na escola das diferenças – Fragmentos de uma sociologia de fracasso* . Porto Alegre: Artmed Editora.
- Quivy, R. e Campnhoudt,V.(1998).*Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rosário, P. (2004). *Auto regulação em crianças Sub 10 Projeto sarilhos do amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Rebello, S.(1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições Asa.
- Rose, R. (1998). *O currículo: Um veículo para a inclusão ou uma alavanca para a exclusão?* In C. Tilstone; L. Florian e R. Rose, R. *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 51-64). Instituto Piaget. Lisboa.
- Roldão, C.(2003). *Função docente natureza e construção do conhecimento profissional*. In *saber (e) educar*. (pp171-186). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto.
- Scliar, C. (2003). *Guia prático de alfabetização*. Sao Paulo: Contexto.
- Serra V., et al., (2002). *Motivação e Aprendizagem*. Autores e Contraponto. Porto.
- Serra, H. (2005). *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas da Aprendizagem*. Coleção Ficheiros Pedagógicos para Professores. Porto: Editora Asa.
- Shaywitz, S.(2008). *Entendendo a Dislexia- Um Novo e Completo Programa para todos os Níveis de Problemas de Leitura*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sim-sim, I. (2006). (Coord.). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. USA: Blackwell Publishers.
- Snowling, M., Stackhouse, J., et al. (2004). *Dislexia, Fala e Linguagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Snowing, J.(2004). *Dislexia*. Sao Paulo: Livraria Editora Santos.
- Srenger, Ch. e Cole, P.(2006). *La lecture et dyslexie approche cognitive*. Paris :Dunod.
- Soares, M.(2007). *Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura*. Educ. Soc. Campinas.

Stein, J.(1997). *To see but no to read- the magnocellular theory of dyslexia,in tin. 4:147-152.*

Torres, R. (2003). *Dislexia, disortografia e disgrafia* .Mcgraw-Hill.Lisboa.

Torres, R. e Fernandes, P. (2002). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. .Lisboa: Mcgraw-Hill.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 7-12 de Junho.

Wolfe, P. (2004). *Compreender o funcionamento do cérebro – E a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Legislação

Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República n.º 4 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. *Diário da República n.º 193, I Série. Regime Educativo Especial*.

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio. *Diário da República n.º 193, I Série*. Ministério da Educação e Investigação Científica.

Despacho n.º 105/97, de 1 de Julho. *Diário da República n.º 149, II Série*.

Sites da internet

<http://joapereira05.blogspot.com/2007/09/no-crebro-de-um-dislxico>

<http://www.abraceumalunoescritor.org/tatiana.htm>

<http://www.pedagogia.com.br/artigos/tinque2/index.php>

<http://cantinhodosmiudos.blogs.sapo.pt/78102.html>

<http://metodologia.blogs.sapo.pt/44267.html>

http://www.dyslexia.com/science/different_pathways.htm

<http://www.dyslexia-teacher.com/t6.html>

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/380/PG-EE-2010_Daniela%20Russo.pdf?sequence=1

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/372/TM-ESEPF-EE_MFernandaEstrela.pdf?sequence=1

Capítulo 9 - Apêndice
Instrumentos de recolha de dados

Escola Superior de Educação João de Deus

Exmo(a). Senhor (a) Professor (a), caro (a) colega

Sou aluna da Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa e este trabalho de investigação, realiza-se no âmbito da unidade curricular de Projeto Final de Curso de Mestrado em Educação Especial, sob a orientação do Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva.

Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática: " A perceção dos professores do 1ºciclo, face aos métodos de leitura e escrita em crianças disléxicas".

Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião para mim é importante.

Para que a possa levar a bom termo, careço da sua prestimosa colaboração.

Para o efeito basta que assinale a opção que melhor corresponde à sua opinião. Depois de preenchido, clique em: "Enviar" .

Obrigada pela sua colaboração!

Maria Emilia Fraga Rodrigues

Escola Superior de Educação João de Deus
Av. Álvares Cabral , 69
1269-094 LISBOA - PORTUGAL
Telefone: 213 968 154 Fax: 213 967 183
E-mail: ese@escolasjoaodeus.pt
Página de Internet: www.ese-jdeus.edu.pt

* Obrigatório

*Obrigatório

1-Género *

- Masculino
 Feminino

2-Idade *

- até 30 anos
 de 31 a 40 anos
 mais de 40 anos

3-Profissão *

- Educador
 Professor do 1º ciclo
 Professor do 2º ciclo
 Professor do 3º ciclo

Outro:

4-Situação Profissional *

Contratado(a)

Quadro de Escola

Outro:

5-Tempo de serviço como docente *

0-5 anos

6-10 anos

11-20 anos

Mais de 21 anos

6-Já trabalhou com crianças com necessidades educativas especiais (NEE)?

Sim

Não

Nota Se a sua resposta for " NÃO " considere este inquerito como terminado.**

Obrigada pela sua colaboração.

Nota Se a sua resposta for " Sim " agradeço que continue a preencher este inquérito, tendo em conta a sua experiência..**

Obrigada pela sua colaboração.

7-Algumas dessas crianças com NEE, tinham dificuldades específicas de aprendizagem (DAE)?

Sim

Não

8-Quanto tempo lecionou com estas crianças?

1 ano

2 anos

3 anos

4 anos

5 anos ou mais

9-Contou com a ajuda de um profissional especializado?

Sim

Não

10-Dos seguintes profissionais especializados, selecione o(s) que trabalharam com as crianças?

Nenhum

Psicologo

Docente de Educação Especial

Terapeuta da Fala

Fisioterapeuta

Outro:

11-Considera que é importante existir um técnico especializado para apoiar as crianças com DAE?

Sim

Não

12-Considera a dislécia como sendo uma:

Disfunção

Deficiência

13-Considera a dislécia como uma dificuldade:

Na leitura e na escrita

Na grafia

No cálculo

No cumprimento de regras ortográficas

Outro:

14-Considera-se preparado para trabalhar com uma criança disléxica?

Sim

Não

15-Dos seguintes indicadores, quais considera importantes para sinalizar um aluno com dislécia?

Dificuldade de atenção / concentração

Indisciplina

Omissões de letras

Substituições de letras

Adições de letras

- Caligrafia irregular
- Escrita com erros
- Leitura incorreta
- Lentidão da execução das tarefas
- Outro:

16-Considera que a estas crianças com este tipo de dificuldades, deve ser adotado um método de leitura e escrita diferentes do utilizado pelas restantes crianças na sala de aula?

- Sim
- Não

17-Considera que o conhecimento dos diferentes métodos de leitura e escrita por parte do docente, melhora o seu desempenho?

- Sim
- Não

18-Qual o método de leitura e escrita que considera mais adequado para ensinar a ler e a escrever crianças disléxicas?

- método sintético
- método analítico
- método global
- método multissensorial
- Outro:

19-Considera que uma boa consciência fonológica por parte da criança, facilita a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita?

- Sim
- Não

20-Considera que o treino da consciência fonológica deve ocorrer em simultâneo com a aprendizagem da leitura e da escrita?

- Sim
- Não

21-Considera que o treino da consciência fonológica deve ocorrer antes da aprendizagem da leitura e da escrita?

- Sim
- Não

22-Considera que a consciência fonológica se aplica exclusivamente a crianças com dislêxia?

- Sim
- Não

23-Como docente já participou em acções de formação sobre o tema em questão?

- Sim
- Não

24- Se sim, qual o tipo de formação obtida?

- Ações de formação de âmbito escolar
- Colóquios
- Congressos
- Conferências
- Seminários
- Pós-graduação
- Outro:

25-Considera que as formações adquiridas, contribuem para um melhor desempenho do docente em ambiente de sala de aula?

- Sim
- Não

26-As metodologias adquiridas nas formações são posteriormente implementadas na sala de aula?

- Sim
- Não

Tecnologia [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Trabalho realizado por
Maria Emília Fraga Rodrigues

Luxemburgo Julho de 2012