

Escola Superior de Educação João de Deus

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



Perspetiva dos docentes de 1º CEB/Educação Especial face à Inclusão dos alunos com Perturbações de Leitura e Escrita/Dislexia nas aulas de Língua Portuguesa e ao recurso à Literatura Infantil no seu processo de ensino/aprendizagem.

Lénia Sofia dos Santos Botas

Lisboa, julho de 2012

Resumo

Este estudo surge no âmbito da dissertação final do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da ESE João de Deus e desenvolve-se em torno da temática *Perturbações de Leitura e Escrita*, cujos contornos remetem para o estudo da perspetiva dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico face à inclusão dos alunos com estas perturbações nas suas práticas de ensino e à utilização da literatura Infantil como recurso no seu processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Esta investigação desenvolveu-se partindo de uma amostra de 180 docentes do 1º CEB e Educação Especial e o seu objetivo é, neste sentido, analisar se os professores em questão possuem conhecimentos acerca da temática em estudo e se recorrem à Literatura Infantil no ensino/aprendizagem da Língua Materna aos alunos com PLE/Dislexia: a) perceber se os professores de 1º CEB procedem à inclusão dos alunos com PLE nas suas práticas letivas; b) perceber se os professores do 1º CEB se encontram preparados para trabalhar com alunos com PLE/Dislexia; c) refletir acerca da utilização, por parte dos professores de 1º CEB, de práticas de ensino de leitura e escrita variadas que incluam o recurso à Literatura Infantil.

Neste sentido, neste estudo, é desenvolvido o conceito de PLE/Dislexia, a forma como os docentes possuem conhecimentos e desenvolvem práticas inclusivas em torno desta temática e o nível de envolvimento atribuído à Literatura Infantil, enquanto elemento promotor do desenvolvimento psicossocial da criança, nas suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Inclusão; Leitura; Escrita; Perturbações de Leitura e Escrita; Dislexia; Literatura Infantil.

Abstract

This study falls within the dissertation of the Masters Course in Special Education - Cognitive Domain and Motor from ESE João de Deus and is developed around the theme of Reading and Writing Disorders, whose outlines refer to the study of 1st Cycle of Basic Education teachers' perspectives, regarding the inclusion of students with these disorders in their teaching practices and use of children's literature as a resource in their teaching / learning of reading and writing.

This research was developed based on a sample of 180 1st CEB and Special Education teachers and its purpose in this sense, is to consider whether the teachers in question have knowledge of the topic under investigation and make use of Children's Literature in the teaching / learning of the Native Language to students with PLE / Dyslexia: a) To understand if the teachers include students with ELP in their teaching practices, b) To understand if the teachers are prepared to work with students with PLE / Dyslexia c) To reflect on the teachers' use of a variety of teaching reading and writing practices that include the use of Children's Literature.

In this sense, this study develops the concept of PLE / Dyslexia, the way in which teachers possess knowledge and develop inclusive practices of this subject and the level of involvement assigned to Children's Literature, as a promoter element of the psychosocial development of children, in their pedagogical practices.

Keywords: Inclusion; Reading; Writing; Reading and Writing Disorders; Dyslexia, Children's Literature.

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le thèse de maîtrise ès sciences en Cours D'éducation Spéciale - Domaine Cognitif et Moteur ESE João de Deus et est développé autour du thème de la lecture et de l'écriture des troubles, dont les contours se référer à l'étude des perspectives des enseignants 1er cycle de l'enseignement de base au sujet de l'intégration des élèves souffrant de ces troubles dans leurs pratiques pédagogiques et d'utilisation de la littérature pour enfants comme une ressource dans leur enseignement / apprentissage de la lecture et l'écriture.

Cette recherche a été développée à partir d'un échantillon de 180 enseignants de la CEB 1er et son but est dans ce sens, examiner si les enseignants en question ont des connaissances sur le sujet à l'enquête et se tourner vers la littérature pour l'enfance (LI) dans l'enseignement / apprentissage étudiants de la langue maternelle avec des PLE / dyslexie: a) se rendre compte que les enseignants du 1er CEB procède à l'inclusion des élèves ayant PEL dans leurs pratiques pédagogiques, b) voir si les enseignants de la CEB premier sont prêts à travailler avec des élèves PLE / dyslexie c) réfléchir à l'utilisation par les enseignants de la CEB 1er pratique de l'enseignement en lecture et écriture variées afin d'inclure l'utilisation de la littérature pour enfants.

En ce sens, dans cette étude est développé le concept de PLE / dyslexie, comment les enseignants ont des connaissances et développent des pratiques inclusives autour de ce sujet et le niveau d'implication assignée à la littérature pour enfants, tandis que le développement élément promoteur psychosociaux des enfants dans leur les pratiques pédagogiques.

Mots-clés: Inclusion; Lecture; Ecriture; Troubles de la Lecture et L'écriture; Dyslexie; Littérature Pour Enfants.

Agradecimentos

Ao concluir esta dissertação, cabe agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente deram a sua contribuição para com a sua execução.

Assim, aqui fica o meu agradecimento à professora que tanto prezo, Doutora Cristina Nobre, pela prestimosa atenção que disponibilizou para comigo e por todos os conhecimentos e referências bibliográficas partilhados, ao Doutor Horácio Saraiva, pelo incentivo ao tema abordado e conhecimentos transmitidos, à Doutora Cristina Gonçalves pelo apoio e atenção disponibilizados no decorrer de todo este processo, a todos os colegas com quem trabalhei e a todas as amigas que de alguma forma contribuíram para a conclusão deste estudo: Teresa, Andreia, Carlota, Velma e Sandra.

Agradeço também à minha família e ao meu Miguel por todo o apoio e incentivo que me foram prestando ao longo deste percurso.

Abreviaturas

EE – Educação Especial

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DAE – Dificuldade de Aprendizagem Específica

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LI – Literatura Infantil

LP – Língua Portuguesa

PLE – Perturbações de Leitura e Escrita

PNL – Plano Nacional de Leitura

Índice Geral

Introdução.....	13
Parte I.....	17
Enquadramento teórico.....	18
Capítulo 1 – Inclusão.....	19
1. 1 Evolução histórica e concetual da Educação Especial.....	21
1.2 Evolução histórica e conceptual da Educação Especial em Portugal	28
1.3 Da Integração à Inclusão.....	29
1.4 Escola inclusiva	32
Capítulo 2 – Leitura e Escrita.....	35
2.1 Leitura.....	36
2.1.1 Processos cognitivos da leitura	38
2.1.2 Modelos de leitura.....	40
2.1.3 Modelos de aprendizagem da leitura.....	42
2.1.4 Métodos de ensino da leitura.....	45
2.2 Escrita	48
2.2.1 Fases da aprendizagem da escrita.....	50
2.2.2 Socioculturalidade da escrita.....	51
2.2.3 Funções da escrita	53
2.2.4 Dificuldades de escrita	54
Capítulo 3 – Perturbações de Leitura e Escrita.....	55
3.1 Dificuldade de Aprendizagem Específica /Dislexia	64
3.2 Enquadramento histórico e conceptual da Dislexia.....	65
3.3 Causas e bases neurobiológicas da Dislexia	72
3.3.1 Teorias explicativas.....	79

3.4 Tipos de Dislexia	80
3.5 Características da Dislexia.....	83
3.6 Diagnóstico, avaliação e intervenção na Dislexia.....	88
3.6.1 Diagnóstico.....	89
3.6.2 Avaliação.....	92
3.6.3 Intervenção	98
3.7 Perturbações associadas	116
3.7.1 Disgrafia.....	118
3.7.2 Disortografia.....	123
Capítulo 4 – A inclusão de alunos com PLE/Dislexia no Ensino Regular.....	128
4.1 Sistema educativo/escola	128
4.2 Professores	135
Capítulo 5 – Literatura Infantil.....	140
5.1 Enquadramento conceptual.....	141
5.2 A Literatura Infantil diacronicamente.....	146
5.2.1 Origem e evolução da Literatura Infantil	146
5.2.2 Literatura Infantil em Portugal.....	150
5.3 A Literatura Infantil e a formação da criança	153
5.4 Adequação do texto infantil ao psiquismo infantil	165
5.5 A literatura tradicional de transmissão oral	167
5.6 A abordagem psicanalítica da Literatura Infantil/Contos de Fadas	173
5.7 A Literatura Infantil e a escola	179
Capítulo 1 - Objectivos da investigação	190
Capítulo 2 - Definição da hipóteses e identificação das variáveis	192
Capítulo 3 - Metodologia.....	193
Capítulo 4 - Recolha de dados.....	195

Capítulo 5 - Caraterização da amostra.....	196
Capítulo 6 - Apresentação dos resultados.....	200
Capítulo 7 - Análise e interpretação dos resultados	213
Conclusão	235
Referências bibliográficas	238
Anexos.....	250

Índice de Tabelas

TABELA 1 - OPERAÇÕES COGNITIVAS SUBJACENTES AOS MÉTODOS GLOBAIS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA SEGUNDO DIAS & CRISTIN	39
TABELA 2 - MODELOS DE LEITURA CLASSIFICADOS POR ADAM & STARR	41
TABELA 3 - CAUSAS DA DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	62
TABELA 4 - MODELOS DE ABORDAGEM DAS DA.....	63

Índice de Figuras

FIGURA 1 - CONCEITOS ASSOCIADOS À EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DESDE A SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO.....	21
FIGURA 2 - COMPARAÇÃO CEREBRAL ENTRE INDIVÍDUO DISLÉXICO E NÃO DISLÉXICO	75
FIGURA 3 - IDENTIFICAÇÃO DAS TRÊS ÁREAS CEREBRAIS, NO HEMISFÉRIO ESQUERDO, INTERVENIENTES NO PROCESSO DE LEITURA E SUAS FUNÇÕES.....	76

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS POR GÊNERO.....	196
GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DA IDADE.....	197
GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DO TEMPO DE SERVIÇO.	197
GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR HABILITAÇÃO ACADÊMICA.....	198
GRÁFICO 5 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DA FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM EE.	199
GRÁFICO 6 - AS NECESSIDADES SOCIAIS E EMOCIONAIS DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS SÃO MELHOR SATISFEITAS QUANDO O APOIO SE REALIZA NA SALA DE AULA.	200
GRÁFICO 7 - AS NECESSIDADES DA MAIORIA DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS PODEM SER SATISFEITAS NA SALA DE AULA, SEM APOIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.	201
GRÁFICO 8 - CADA ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS TEM NECESSIDADES ÚNICAS, PELO QUE DEVE SER ELABORADO UM PROGRAMA INDIVIDUALIZADO QUE DÊ RESPOSTA A ESSAS NECESSIDADES.	201
GRÁFICO 9 - HABITUALMENTE OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO REGULAR USAM ESTRATÉGIAS ADEQUADAS DE ORGANIZAÇÃO DA AULA PARA OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	202
GRÁFICO 10 - OS ALUNOS SEM PROBLEMAS SÃO PREJUDICADOS QUANDO NA TURMA EXISTEM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.	203

GRÁFICO 11 - A INCLUSÃO EDUCATIVA CONSISTE NUM CONJUNTO DE SERVIÇOS PARA RESPONDER ADEQUADAMENTE ÀS NECESSIDADES DE CADA ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.	203
GRÁFICO 12 - AS CRIANÇAS COM PLE NÃO APRESENTAM NECESSARIAMENTE DIFICULDADES NOUTRAS ÁREAS ACADÉMICAS.	204
GRÁFICO 13 - AS PLE SÃO FRUTO DA DESATENÇÃO E FALTA DE ACOMPANHAMENTO DADA PELOS DOCENTES NAS ACTIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA.	204
GRÁFICO 14 - AS PLE SÃO INTEIRAMENTE INATAS, NÃO EXISTE QUALQUER INFLUÊNCIA DO MEIO NO SEU DESENVOLVIMENTO.	205
GRÁFICO 15 - AS PLE ACOMPANHAM A CRIANÇA EM TODO O SEU PERCURSO ACADÉMICO E ATÉ À IDADE ADULTA.	205
GRÁFICO 16 - AS DIFICULDADES DOS ALUNOS COM PLE SÃO FACILMENTE COLMATADAS NO CONTEXTO DO ENSINO REGULAR.	206
GRÁFICO 17 - OS PROFESSORES DO 1º CEB ENCONTRAM-SE PREPARADOS/DOTADOS DE CONHECIMENTO PARA IDENTIFICAR FACILMENTE AS PLE NOS SEUS ALUNOS.	206
GRÁFICO 18 - AS CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS COM PLE INTERFEREM NO DESEMPENHO DAS TURMAS.	207
GRÁFICO 19 - OS APOIOS/RECURSOS EXISTENTES NAS ESCOLAS SÃO SUFICIENTES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM PLE.	207
GRÁFICO 20 - OS PROFESSORES DO 1º CEB ATRIBUEM O MESMO TIPO DE ESTRATÉGIAS E RECURSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA AOS ALUNOS COM PLE E AOS RESTANTES.	208
GRÁFICO 21 - AS CRIANÇAS COM PLE DEVEM BENEFICIAR DE UM ATENDIMENTO ESPECÍFICO E DIFERENCIADO, AS SUAS ACTIVIDADES ESCOLARES DEVEM SER ADEQUADAS ÀS SUAS POTENCIALIDADES E O SEU RITMO DE APRENDIZAGEM DEVE SER RESPEITADO.	209
GRÁFICO 22 - OS PROFESSORES DO 1º CEB UTILIZAM A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA.	209
GRÁFICO 23 - OS PROFESSORES DO 1º CEB RECORREM À UTILIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA EM ALUNOS COM PLE.	210
GRÁFICO 24 - OS PROFESSORES DO 1º CEB CONSIDERAM PERTINENTE A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM ALUNOS COM PLE.	210
GRÁFICO 25 - CADA ALUNO MERECE SER AVALIADO E ACOMPANHADO NA SUA SINGULARIDADE, SENDO DISPARATADO ASSUMIR-SE RECEITAS GENERALIZADAS NESTE COMO NOS DEMAIS CONTEXTOS EDUCATIVOS.	211
GRÁFICO 26 - A ESCOLA POSSUI MATERIAIS E TÉCNICOS ESPECIALIZADOS PARA APOIAR ALUNOS COM PLE.	211
GRÁFICO 27 - A ESCOLA UTILIZA UMA PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA.	212
GRÁFICO 28 – ANÁLISE COMPARATIVA REFERENTE À DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES SEM ESPECIALIZAÇÃO EM EE ÀS QUESTÕES 1 E 2.	214
GRÁFICO 29 – ANÁLISE COMPARATIVA REFERENTE À DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES COM ESPECIALIZAÇÃO EM EE ÀS QUESTÕES 1 E 2.	214

GRÁFICO 30 – ANÁLISE COMPARATIVA REFERENTE À DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES SEM ESPECIALIZAÇÃO EM EE ÀS QUESTÕES 3 E 4.....	216
GRÁFICO 31 – ANÁLISE COMPARATIVA REFERENTE À DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES COM ESPECIALIZAÇÃO EM EE ÀS QUESTÕES 3 E 4.....	216
GRÁFICO 32 – ANÁLISE COMPARATIVA DAS RESPOSTAS REFERENTES À QUESTÃO 5 FACE À FAIXA ETÁRIA.	218
GRÁFICO 33 – ANÁLISE COMPARATIVA FACE À CLASSIFICAÇÃO PERCENTUAL DAS RESPOSTAS REFERENTES ÀS QUESTÕES 6, 20 E 22.....	220
GRÁFICO 36 – ANÁLISE COMPARATIVA FACE À CLASSIFICAÇÃO PERCENTUAL RELATIVA ÀS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES 12, 14, 15, 16 E 21.....	229
GRÁFICO 37 – ANÁLISE COMPARATIVA DAS RESPOSTAS REFERENTES ÀS QUESTÕES 17, 18 E 19 – DOCENTES ESPECIALIZADOS EM EE.....	232
GRÁFICO 38 – ANÁLISE COMPARATIVA DAS RESPOSTAS REFERENTES ÀS QUESTÕES 17, 18 E 19 – DOCENTES NÃO ESPECIALIZADOS EM EE.....	232
GRÁFICO 39 – ANÁLISE COMPARATIVA DAS RESPOSTAS REFERENTES ÀS QUESTÕES 17, 18 E 19 – DOCENTES COM MENOS DE 10 ANOS DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	233
GRÁFICO 40 – ANÁLISE COMPARATIVA DAS RESPOSTAS REFERENTES ÀS QUESTÕES 17, 18 E 19 – DOCENTES COM MAIS DE 10 ANOS DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	234

Introdução

Abraçar a carreira docente hoje em dia consiste em nada mais do que procurar “adotar” o conceito de “escola inclusiva”, estando consciente e atento às diferenças e uniformidades do contexto em que se dá a prática docente, numa perspetiva de trabalho diferenciada e adequada a esse mesmo contexto e à especificidade de situações a que/quem se destina.

A rápida evolução das sociedades verificada nas últimas décadas, ao nível económico, social, político e cultural, preconizaram que o século XXI se apresentasse com uma realidade social e escolar bastante diversificada e heterogénea em que se continuam a verificar problemas de exclusão social herdados dos séculos anteriores. Problemas relacionados com pobreza, desemprego, insegurança, terrorismo, discriminação sexual, questões étnicas, movimentos imigratórios... colocam-nos perante uma escola frequentada por indivíduos de diferentes origens sociais, económicas e culturais que nos colocam face a um novo paradigma, a inclusão.

“a escola é moderna, os alunos que a frequentam são pós-modernos, o que significa que mesmo que o educador não aceite vivencialmente o conjunto típico de valores da pós-modernidade não pode ignorar a mudança axiológica ocorrida em nossos dias e as influências externas a que os alunos estão sujeitos.” (Simões e Boavida, 1999, cit por Campos & Martins, 2008:230)

Esta “sociedade escolar” em que nos propomos exercer pedagogia tem como princípios orientadores aqueles que estão expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo. Princípios estes que nos direcionam automaticamente no sentido de uma escola cujas práticas sejam verdadeiramente integradoras e inclusivas, promovendo, neste sentido, a igualdade de oportunidades à enorme diversidade de crianças que encontramos no mundo atual.

“O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” (artigo 2º, ponto 4).

Pretende-se, com esta “escola da integração”, terminar com a segregação de crianças com deficiência em escolas especiais e promover o atendimento destes alunos nas escolas regulares, numa perspetiva educativa centrada no aluno em que se definem as suas dificuldades escolares baseando-se nas suas características individuais ao nível psicológico e nas características das suas deficiências e do seu ambiente social (Bérnard da Costa, 1996).

Nas últimas décadas tem-se vindo a verificar, por parte de distintas entidades (políticos, estudiosos e profissionais de educação...), uma crescente preocupação no sentido de proceder a significativas mudanças nas práticas pedagógicas em vigor, tendo em vista a instauração de uma cultura escolar e educacional direcionada para a inclusão.

No contexto de uma escola dita inclusiva, baseada na cooperação e diferenciação, as dificuldades de aprendizagem não devem passar despercebidas, cabendo à escola constituir um espaço que privilegie e fomente a adoção de práticas educativas interativas capazes de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas.

“pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos” (Roldão, 2003, citado por Sanches, 2005:132).

A leitura e a escrita assumem um papel primordial no acesso ao saber e às situações gerais do quotidiano, tornando-se um instrumento que permite o sucesso escolar e profissional, a promoção social e a emancipação do indivíduo enquanto cidadão. Já as Dificuldades de Aprendizagem da leitura e da escrita constituem uma fonte de inquietação nos contextos educativo e social na medida em que os seus domínios são fatores de importância nas aprendizagens do sujeito com implicações nas esferas pessoais, interpessoais e sociais (Castro e Gomes, 2000). Embora consideradas competências com algum grau de complexidade, estas constituem formas de processamento linguístico habitualmente fáceis de adquirir pela maioria dos indivíduos. No entanto, esta não é de facto a realidade visto que, um número considerável de pessoas, independentemente do seu nível de inteligência (médio/superior), revela dificuldades na sua aprendizagem/aquisição.

Estas dificuldades, são fruto de múltiplos fatores de ordem diversa (psicológica, pedagógica, sociológica, linguística, neurológica, bioneurológica, influências hereditárias ou genéticas, sensoriais, físicas, emocionais, socioeconómicas...), são objeto de estudo em múltiplos contextos e integram diversas subcategorias que, por sua vez, englobam também diferentes graus: Perturbações de Leitura/Dislexia (associadas a um baixo rendimento da leitura), Perturbações de Escrita - disortografia e disgrafia (associadas a um baixo rendimento na escrita), Perturbações do Cálculo ou Perturbações sem outra especificação. Este grupo de crianças, e mais especificamente as que se enquadram no âmbito da

Dislexia, são parte integrante do grupo das NEE que encontramos nas nossas escolas, estando inseridos na grande maioria das nossas turmas, constituindo parte integrante das práticas letivas que pretendemos desenvolver.

Todas as competências inerentes ao processo de leitura constituem um dos principais objetivos no processo de aprendizagem e, neste sentido, as crianças que revelem dificuldades nesta área em particular, apresentam, conseqüentemente, um baixo nível de interesse pelas atividades curriculares e uma tendência a um insucesso acentuado. Estes fatores têm implicações ao nível da autoestima, tornando estas crianças suscetíveis de se sentir inseguras nas suas aprendizagens.

As DA constituem assim, uma problemática de dimensões consideráveis – “atinge entre 15% e 20% da população mundial (Serra, 2008:23)- que atinge, nos nossos tempos, uma grande percentagem tanto de crianças como de adultos. Estes, apesar de possuidores de capacidades intelectuais normais ou superiores, enfrentam problemas de leitura e escrita que, por sua vez, têm implicações diretas no nível de linguagem e na capacidade de comunicação, tendo por vezes repercussões na sua forma de integração profissional.

O grupo das crianças com PLE constitui uma das vertentes das NEE maior incidência nas turmas de ensino regular, sendo que, neste sentido, são também consideradas como as dificuldades de aprendizagem com maior representatividade nas nossas escolas. Na medida em que a leitura e a escrita constituem competências indispensáveis e transversais a todo o processo de ensino/aprendizagem, é notório que alunos que apresentem dificuldades nestas áreas tenham tendência a revelar desinteresse e insucesso acentuados em todo o seu plano curricular. É assim de relevo a função dos professores e educadores no sentido de serem conhecedores das causas comuns destas perturbações a fim de as identificar e detetar o seu grau de severidade para, posteriormente, proceder ao seu possível encaminhamento para serviços mais especializados e ao desenvolvimento de estratégias de intervenção nos contextos educacionais.

A Dislexia, enquanto DAE, afeta intrinsecamente a capacidade de leitura e conseqüentemente de escrita de cada indivíduo, “Refere-se à dificuldade extrema na aquisição de competências de leitura: prende-se não só com o ato de ler, como também com a compreensão da leitura” (Serra, 2008:28) logo importa saber que tipos de comportamentos ao nível da escrita serão alterados a partir deste tipo de diagnóstico. São

várias as causas que poderão interferir no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, pelo que é deveras importante que seja realizado um diagnóstico preciso, de âmbito multidisciplinar, de forma a definir a origem do problema. Desencadeia-se, neste sentido, uma sequência de procedimentos de diagnóstico, avaliação e intervenção na área com o intuito de minimizar ou até mesmo erradicar o problema. Cabe assim, diagnosticar a perturbação em causa, através da observação e perceção de experiências e informações adquiridas, no sentido de retratar o potencial de aprendizagem dos alunos em questão. Para diagnosticar é importante avaliar as dificuldades específicas e as áreas fortes a fim de proceder à intervenção. As medidas de intervenção adequam-se a cada caso em particular e são implementadas a partir da avaliação feita previamente.

“Esta informação é importante (...) para os disléxicos (...) se pensarmos na sua forma exclusiva e desordenada de processar a informação. Estes alunos, que combinam habilidades com dificuldades, precisam de condições educativas particulares para que possam (...) desenvolver todas as suas potencialidades, encurtando visivelmente a distância entre os seus pares (...) é necessário intervir e reeducar.” (Serra, 2008:50).

A intervenção ao nível da Língua Materna pode passar pela motivação da leitura através do recurso à literatura infantil/juvenil (histórias), rimas e canções, na medida em que é de comum acordo que, no âmbito das competências linguísticas, existe uma maior probabilidade de memorização quando estas são trabalhadas em contextos significativos, tendo em conta a habitual dificuldade dos alunos com PLE/Dislexia em reter informação. A par com estes fatores, é também de salientar o lugar de acentuada importância atribuído à literatura no âmbito do processo educacional e na constituição do sujeito sociocultural e psicossocial. Este é um papel frequentemente condicionado por fatores que vão além da criança e da sua vida académica, envolvendo acentuadamente aspetos à escala social, cultural, afetiva e cognitiva. Todos estes fatores constituem, por sua vez, uma preocupação por parte dos profissionais de educação que denotam nas suas crianças baixo nível de interesse e gosto pela prática leitora.

É no âmbito de todo o contexto em que se envolvem as PLE/Dislexia e as dificuldades atravessadas pelos alunos que as evidenciam, e pelos docentes que perante elas têm de intervir, que se desenvolve o presente estudo.

Parte I

Enquadramento teórico

Capítulo 1 – Inclusão

“Todos temos o direito a ser iguais quando a diferença nos diminui e todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” (Santos, 2001:193)

Abraçar a carreira docente hoje em dia consiste em nada mais do que procurar “adotar” o conceito de “escola inclusiva”, estando consciente e atento às diferenças e uniformidades do contexto em que se dá a prática docente, numa perspetiva de trabalho diferenciada e adequada a esse mesmo contexto e à especificidade de situações a que/quem se destina.

Esta “sociedade escolar” em que nos propomos exercer pedagogia tem como princípios orientadores aqueles que estão expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo que define este contexto como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (LBSE, artigo 1º, alínea a), promovendo, entre outros objetivos, “a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (LBSE, artigo 2º, 2) e respondendo “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, artigo 2º, 4). Princípios estes que nos direcionam automaticamente no sentido de uma escola cujas práticas sejam verdadeiramente integradoras e inclusivas, promovendo, neste sentido, a igualdade de oportunidades à enorme diversidade de crianças que encontramos no mundo atual e no contexto educativo.

A rápida evolução das sociedades verificada nas últimas décadas, ao nível económico, social, político e cultural, preconizaram que o século XXI se apresentasse com uma realidade social e escolar bastante diversificada e heterogénea em que se continuam a verificar problemas de exclusão social herdados dos séculos anteriores. Problemas relacionados com pobreza, desemprego, insegurança, terrorismo, discriminação sexual, questões étnicas, movimentos imigratórios... colocam-nos perante uma escola frequentada por indivíduos de diferentes origens sociais, económicas e culturais que nos colocam face a um novo paradigma, a inclusão.

No entanto, e tendo em mente este cenário, fará sentido enunciar o conceito de escola inclusiva, quando o contexto social em que esta se inclui não o é? Que carência terá a escola em tornar-se mais inclusiva? Quais os benefícios da inclusão? Falar em escola não será suficiente?

Para Mittler (2003:34), o processo de integração implica “tornar as escolas regulares em escolas especiais”, remetendo-nos desta forma para os conceitos de EE e NEE.

A década de 60 trouxe consigo a discussão em torno do papel e funções da escola na medida em que se evidenciaram algumas mudanças importantes na realidade social da época. Verificou-se uma maior mobilidade de pessoas, deu-se o alargamento da escolaridade obrigatória e, conseqüentemente, uma multiplicidade do seu público-alvo, e iniciou-se a introdução de novos conceitos e práticas em torno das respostas educativas atribuídas a crianças e jovens com deficiência.

Da referida década em diante, um extenso e penoso percurso tem vindo a ser traçado na incessante procura de soluções no sentido de promover o sucesso escolar e emocional de crianças e jovens em situação de deficiência, sendo que as diferentes perspetivas e opiniões nem sempre são alvo de unanimidade.

No cerne das referidas controvérsias entre estudos e opiniões está o conceito de inclusão que “pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos” (Roldão, 2003, citado por Sanches, 2005:132).

No sentido de melhor entender e relacionar estes conceitos de tão relevante importância nas nossas práticas letivas, e para que estas palavras ou expressões não sejam utilizadas e aplicadas de forma aleatória, prosseguir-se-á à sua definição, enquadramento histórico e contextualização, segundo diferentes perspetivas.

1. 1 Evolução histórica e concetual da Educação Especial

“Durante longos milénios, a educação (...) realizou-se quase sempre fora da escola. A família, a tribo ou o clã, as igrejas, a profissão e o meio social em geral assumiram a função de educar os jovens para a vida social.” (Sousa Fernandes, 1991, cit. por Campos & Martins, 2008:223).

EE consiste num conceito abrangente, que designa mutuamente uma área de conhecimento e um campo de atuação profissional, bastante evidenciado nas últimas décadas no âmbito da educação inclusiva. No entanto, este conceito, como o encaramos na atualidade, foi alvo de um longo processo de evolução diretamente relacionado com a evolução humana e social, suas necessidades e suas perspectivas face aos cidadãos portadores de deficiência.

Fazendo uma “viagem” pela história, esta evolução concetual, pode ser dividida em diferentes épocas: “a primeira considerada pré-histórica e que engloba as sociedades primitivas e se prolonga até à Idade Média; a segunda, em que emerge a ideia de que os deficientes são pessoas a quem é preciso prestar assistência; e finalmente a terceira, corresponde a época actual, onde o conceito de Deficiência se desenvolve perspectivado em função de uma sociedade, que ideologicamente se afirma como sendo inclusiva.” (Jimenez, 1997, citado por Campos & Martins, 2008:223).

A par e passo com esta evolução concetual da EE tem estado a de deficiência, sendo esta perspectivada também de acordo com o contexto em que os indivíduos dela “portadores” se inserem. O que, em determinados contextos e realidades, é considerado desvio, noutros pode não o ser.

Na opinião de Fernandes (2002:33): “ (...) os conceitos de norma e normalidade, são socialmente estabelecidos pela maioria representada pelo conjunto de indivíduos (...) é esta maioria que estabelece as normas, entendidas estas como aquilo que se observa com mais frequência e com as quais cada qual será contrastado, derivando daí que os indivíduos resultem classificados e etiquetados como normais ou anormais”.

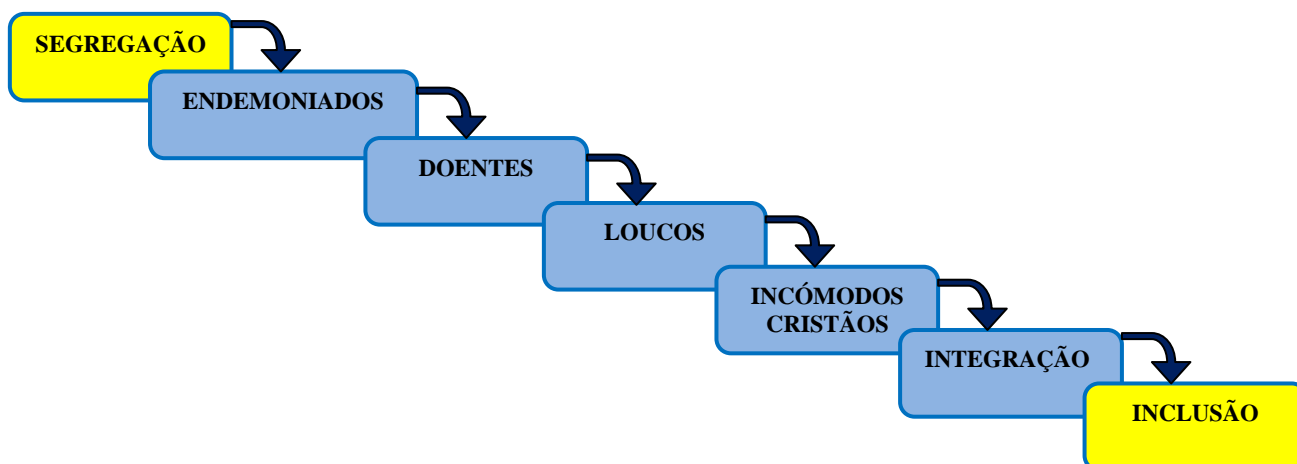


Figura 1 - Conceitos associados à evolução do conceito de Educação Especial, desde a segregação à inclusão. (in <http://www.slideshare.net/vlcamara/historico-da-educacao-especial-presentation>)

Fazendo a interpretação da sequência de conceitos apresentada na figura acima, facilmente nos apercebemos de que os “tempos e as vontades” são alvo de evolução e mudança. Mudança esta, que se reflete nas mentes e nas perspectivas relativas a temas e conceitos concretos. Algumas atitudes e perspectivas permanecem inalteráveis ao longo dos tempos, ao passo que outras sofrem evolução. Cabe pois, analisar o passado e a gênese das situações para que melhor se possa compreender a sua realidade atual e perspectivar o seu futuro.

A evolução e sequencialização destes conceitos encontra-se diretamente relacionada com as práticas reguladoras das sociedades ao longo dos tempos face a crianças com deficiência e à implementação de uma EE a elas direcionada. Podemos pois, constatar que em algumas sociedades mais primitivas as crianças ou indivíduos que apresentassem qualquer tipo de deficiência eram encarados de forma supersticiosa ou, até mesmo, maligna, visto que a diferença era encarada como uma ameaça (Campos & Martins, 2008). Ameaça esta que se apresentava na sequência de fatores de ordem pragmática e religiosa (Correia, 1999).

Percorrendo os longos caminhos da história que nos precede, retrocedendo à cultura Greco-Romana, em que se praticavam políticas extremas de exclusão social, as crianças com deficiências eram alvo de atrocidades com intuito de levar ao seu extermínio. Na Antiga Grécia baniam-se estas crianças da sociedade isolando-as em montanhas ou condenando-as à morte e em Roma eram atiradas aos rios (Campos & Martins, 2008).

Posteriormente, alguns séculos mais tarde, com o início da Idade Média, passa-se da exclusão à perspectiva assistencial. As crianças ou indivíduos com perturbações físicas ou

mentais passam a estar associados a causas sobrenaturais e práticas de bruxaria e feitiçaria e a ser temidos como “frutos do diabo”, sendo alvo de perseguições e severos julgamentos e execuções (Correia, 1997).

Estes tempos “obscuros” em que se viveu na Idade Média foram, ainda nesta época e sob a influência da evolução social e de diversas religiões, dando lugar a uma nova concepção face à realidade das crianças ou indivíduos com deficiências, que passaram a ser protegidos com intuito de se beneficiar de prometidas graças divinas (Fernandes, 2000). Iniciou-se assim, a institucionalização dos deficientes através da fundação de asilos e hospitais em que estes eram protegidos, vestidos e alimentados, mas permanecendo longe da sociedade dita normal que continuava a temer o confronto com a diferença. O apoio atribuído era meramente de carácter assistencial (Campos & Martins, 2008).

O início do século XVI trouxe consigo o Movimento Reformista Cristão, iniciado por Martinho Lutero no sentido de protestar contra alguns pontos da doutrina católica, que trouxe também consigo uma nova concepção dos deficientes enquanto “pessoas sem Deus”. Nesta época os apoios a estes indivíduos continuavam meramente assistenciais, não se procurando modificar as suas condições e não promovendo a diferenciação das práticas levadas a cabo anteriormente. Conclui-se, deste modo, a extrema importância do papel desempenhado pela igreja no que concerne a concepção da sociedade da época face à deficiência (Campos & Martins, 2008).

A obscuridade e o autoritarismo vigentes na Idade Média vieram, entretanto, dar lugar a uma nova “lufada de ar fresco” que se inicia no século XVIII com o Renascimento e as ideologias Iluministas de carácter humanista, apresentando-se esta, como uma época em que se verifica um grande desenvolvimento socioeconómico, o surgimento de novas ideias e notáveis avanços nas áreas da ciência e da pedagogia.

O Renascimento faz uma redescoberta e revalorização da cultura clássica, tendo o Humanismo como principal valor. Este, numa perspectiva naturalista e tolerante, afirmava a importância da dignidade da raça humana, o raciocínio lógico e a ciência. Com ele surgem novos estudos e ideologias em torno do Homem e, conseqüentemente, novos conceitos em torno de deficiência e da forma como perante ela intervir. Surgem assim, pelas mãos de alguns médicos (Paracelso (1495-1541), Pare (1510-1559) e Platter (1536-1614)), novas obras de cariz científico direccionadas ao tema da deficiência (Campos & Martins, 2008).

“Emílio, ou Da Educação” (obra filosófica sobre a natureza do homem, escrita por Rousseau) e o mito do “Bom Selvagem” (“*o homem quando nasce é naturalmente bom, a sociedade é que o corrompe*”) permitem também uma nova perspectiva face às crianças ou indivíduos deficientes (Correia, 1997).

Posicionamo-nos assim numa fase em que a postura meramente assistencial inicial, perante as crianças e indivíduos com deficiência, vai dar lugar a uma nova perspectiva em que estes começam a ser encarados como cidadãos potencialmente ativos/produtivos desde que treinados e educados nesse sentido (Campos & Martins, 2008).

Ainda neste século, é criado o primeiro alfabeto direcionado a deficientes auditivos que, posteriormente se aplicará também ao ensino de deficientes visuais.

Surgem assim, nesta altura, no campo da educação, as primeiras referências, a um ensino especial, a partir dos trabalhos do frade Pedro Ponce de León. Esta primeira referência traduz-se pela criação da primeira escola pública para crianças com surdez (1760), pelas mãos de Charles Michel de L’Epée e, um pouco mais tarde, Valentín Haüy é responsável pela fundação de uma escola para crianças cegas (1784). Esta última será posteriormente frequentada por Louis Braille, que veio a criar o célebre sistema de leitura para invisuais com o seu sobrenome (Campos & Martins, 2008).

O final do século “iluminado” (com toda a sua variedade e riqueza ao nível do desenvolvimento económico, científico, pedagógico e o surgimento de deficientes ilustres) e o início do seguinte, perspectivam assim, uma nova conceção da deficiência em que se preconiza o direito à cidadania e começam a vislumbrar-se os primeiros contornos daquela que pode vir a ser uma pedagogia especial (Campos & Martins, 2008).

É entre os finais deste século e os princípios do seguinte que se desenvolvem os primeiros estudos científicos em torno da deficiência (principalmente mental) e a institucionalização especializada de indivíduos, marcando assim o surgimento da EE. Os seus contornos iniciais não foram naturalmente os que conhecemos na atualidade e prevaleceu ainda por muito tempo a ideia de que a separação das crianças com deficiência (consideradas um perigo para a sociedade) das ditas normais (que, enquanto sociedade, podiam prejudicar e causar danos nos deficientes) era vantajoso para ambas, abrindo-se escolas fora das

povoações com um intuito mais assistencial do que educativo, continuando a separar-se, segregar-se e discriminar-se o deficiente (Campos & Martins, 2008).

A referida institucionalização de crianças deficientes e a criação de escolas especiais (para cegos e surdos) prolongou-se até ao final do século XIX.

Segundo Campos e Martins (2008:227), “tem início então uma nova etapa conceptual de educação especial, onde o deficiente passa a receber tratamento educativo especializado e onde se implementam formas de escolarização especializadas e institucionalizadas”.

Fernandes (2002, citando Hallahan e Kauffman, citado por campos & Martins, 2008:227) considera que os princípios base de pedagogia especial, preconizados nesta época, permanecem até aos nossos dias, na medida em que a “individualização do ensino”, a “perspetiva desenvolvimentista da organização das tarefas”, a “organização do meio ambiente como condutor da criança e suas aprendizagens”, a “utilização de técnicas de reforço” e a “promoção da autonomia e independência da criança” continuam a constituir objetivos da EE na atualidade, subjacentes ao conceito de que todas as crianças devem ter direito à educação e integração social.

No século XX, marcado pelo alargamento de conhecimentos e estudos científicos em torno das capacidades intelectuais (a teoria psicanalítica de Freud; os testes de Galton para medir a capacidade intelectual a partir do desempenho de tarefas de carácter sensorial e, o conceito de «idade mental», os testes de inteligência de Binet e Simon para a identificação de crianças mentalmente atrasadas... (Correia, 1997), surge inicialmente a necessidade de se criarem escolas/instituições especiais para acolher as crianças ditas “diferentes”. O desenvolvimento de centros especializados no tratamento de deficiências surge subjacente à ideia de que todas as crianças têm o direito à educação sob a perspetiva de uma futura integração social. “Esta perspectiva sobre a deficiência conduz indubitavelmente a uma modalidade de educação especial, separada da educação regular, e, conseqüentemente, a um sistema educativo diferenciador/segregador” (Campos e Martins, 2008:228).

É também com o correr do século XX que se verifica a imposição da Psicologia enquanto área científica que, naturalmente, se direciona no sentido dos estudos em torno das crianças com atraso mental, culminando na conceção de que “as crianças deficientes são educáveis” (Campos e Martins, 2008:229) e, conseqüentemente, uma continuação da “segregação em

instituições especializadas” (idem). Este modelo segregativo, baseado no modelo clínico, só virá a ser colocado em causa na década de 60.

Anteriormente a isso, a década de 50 dá continuidade à classificação baseada no legado psico-médico da primeira metade do século, verificando-se o “desânimo” das ciências psicológicas e pedagógicas e um acréscimo no surgimento de internatos isolados (em Portugal: Hospital Conde Ferreira – Porto, Hospital Júlio de Matos – Lisboa) (idem).

Tal como referido anteriormente, a década de 60, a partir das condições dadas ao surgimento de novos modelos ideológicos na década antecessora, atribui uma resposta sociológica ao que até então se desenvolveu, preconizando uma construção social das NEE. Divulga-se, deste modo, o princípio da normalização, que preconiza a capacidade de indivíduos com deficiência acederem à educação no contexto da escola regular (idem).

Posteriormente, com a obrigatoriedade e expansão da escolaridade básica, verificou-se que algumas crianças tinham dificuldades em acompanhar o ritmo normal das classes em que se inseriam, nascendo assim, uma pedagogia diferenciada, uma educação especial institucionalizada, baseada nas capacidades e quocientes intelectuais. Inseridos neste sistema educativo implementado, os centros especiais/especializados, constituem um subsistema de EE diferenciado (idem).

Em Portugal, o percurso da EE é cronologicamente idêntico, sendo que, inicialmente esta nem sequer era tida como um conceito. Foram largos os anos de transição entre a tradição médico-psiquiátrica das crianças “diferentes” e o seu direito à educação especializada e à reabilitação, instaurada no país nos anos 60, onde os diferentes sistemas educativos organizaram o atendimento aos alunos com NEE segundo níveis de integração (idem).

Da década de 70 em diante, fez-se o período de transição, marcado inicialmente pela generalização do conceito de normalização e valorização da diferença, entre a integração das crianças com NEE nas classes regulares e a atualidade em que existe legislação concreta relativa aos conceitos de NEE, EE, integração, inclusão e escola inclusiva. Nesta década são enfatizadas as abordagens curriculares e, conseqüentemente, o papel do currículo. Segundo Campos & Martins (2008:230, citando Manjon e Vidal, 1997) “a crise do modelo segregacionista despoletou a integração educativa dos alunos portadores de deficiência que” se caracteriza pelo “aparecimento da educação especial nas escolas de

ensino regular” (salas de apoio, currículos diferenciados) e por “uma profunda mudança na conceção de deficiência e de educação especial” enquanto “ponto de referência para a escolarização dos alunos deficientes”.

O “período da normalização” foi sucedido pela implementação de estratégias de melhoria da organização do sistema de ensino (década de 80), procurando reais formas de educar, e pela crítica aos estudos em torno da deficiência (década de 90), procurando respostas aos efeitos do modelo segregacional (Campos & Martins, 2008).

Evoluiu-se assim, em torno da necessidade de se dar a “integração do deficiente, conferindo-lhe as mesmas condições de realização e de aprendizagem sociocultural, independentemente das condições, limitações ou dificuldades que o ser humano manifeste.” (Fonseca, 1980¹).

Educação Especial tem sido um termo habitualmente utilizado no sentido de diferenciar a educação praticada no ensino regular daquela que se desenvolve paralelamente a crianças diagnosticadas com deficiência. No entanto, atualmente, a EE dá-se nos mesmos termos que a Educação Regular - a “escola da discriminação” deu lugar à “escola da integração”.

Pretende-se, com esta “escola da integração”, terminar com a segregação de crianças com deficiência em escolas especiais e promover o atendimento destes alunos nas escolas regulares, numa perspetiva educativa centrada no aluno em que se definem as suas dificuldades escolares, baseando-se nas suas características individuais ao nível psicológico e nas características das suas deficiências e do seu ambiente social (Bérnard da Costa, 1996).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais surge pela primeira vez no Relatório Warnock, apresentado ao Parlamento Inglês em 1978 e, mais tarde, com a Declaração de Salamanca, este passa a abranger «todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares» (1994:17), competindo às escolas dar resposta às NEE tendo em atenção as características individuais de cada aluno.

Na Declaração de Salamanca (1994:6) a expressão ”necessidades educativas especiais” «refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou

¹ In URL: <http://pt.scribd.com/doc/47202143/Historia-da-educacao-especial>

dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade».

O conceito de NEE levou a que se falasse também noutra que lhe é adjacente, a integração.

1.2 Evolução histórica e conceptual da Educação Especial em Portugal

“(…) a educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais” (Lei 49/2005, art. 20º).

Em Portugal, o percurso da EE é cronologicamente idêntico ao conhecido até aqui ainda que, inicialmente, esta nem sequer tenha sido tida como um conceito. Foram largos os anos de transição entre a tradição médico-psiquiátrica das crianças “diferentes” e o seu direito à educação especializada e à reabilitação, instaurada no país nos anos 60, onde os diferentes sistemas educativos organizaram o atendimento aos alunos com NEE segundo níveis de integração.

Neste contexto, Portugal manteve e explorou, por largas décadas, uma atitude segregadora face aos indivíduos deficientes. Verifica-se: a prestação de alguma assistência a crianças identificadas como delinquentes com a criação, em Lisboa, de uma casa de correção (1871); a adoção de um sistema de ensino direcionado às necessidades de indivíduos com deficiência auditiva, deficiência da fala e débeis mentais, com a fundação do Instituto de Surdos de Benfica (1890) (Fróis, cit. por Veiga et al., 2000).

Na primeira metade do século XX surge, em Portugal, o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa² (1914), com o objetivo de promover o apoio a crianças deficientes e a formação de pessoal docente e auxiliar para a sua educação (Bairrão, citado por Veiga, 2000), e reconhece-se, na década de 30, o direito de os considerados anormais e improditivos serem simultaneamente tratados e educados e detentores do direito de se defenderem.

² Anos mais tarde, dá origem ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

Já na segunda metade deste século, o rompimento com a tradição médico-psiquiátrica³ veio dar lugar a um novo modelo que será instaurado em Portugal nos anos 60. Este caracteriza-se pelo direito a uma educação especializada e à reabilitação e por uma intervenção especificada por parte de professores e técnicos especializados (Gomes, cit. por Veiga et al. 2000). Nesta fase, o Instituto de Assistência a Menores promove a educação e a integração de crianças portadoras de deficiências sensoriais através da criação e remodelação de estabelecimentos destinados a deficientes visuais (8), auditivos (10) e mentais (11) (idem).

Em retrospectiva, o período demarcado entre os anos 40 e 80 “encara” a EE como um sistema paralelo ao ensino regular e à educação em geral, multiplicando-se o surgimento de classes e escolas especiais. Nos anos 50 passa-se pelo período da clarificação de alunos consoante o estigma associado à deficiência que possuem e a partir da década de 60 organiza-se, nos vários sistemas educativos, o atendimento a alunos com NEE segundo níveis de integração (Bruner & Bloom, cit. por Veiga 2000). A década de 70 fica marcada pela defesa da integração de crianças com NEE em classes regulares, pela transformação das classes especiais em salas de apoio e pela generalização do conceito de normalização. Este novo conceito traz consigo a valorização da diferença e o reconhecimento de que todos têm o direito à satisfação das suas necessidades educativas e inspira a futura fase da integração (idem).

1.3 Da Integração à Inclusão

“Um dos princípios fundamentais que pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos com NEE é (...) o movimento da inclusão.” (Correia, 2008:9)

De acordo com o exposto anteriormente, no que concerne a contextualização histórica das NEE e do EE, a década de 60 foi marcada pela aposta, por parte de alguns países nórdicos, no movimento da integração escolar. Este, traduziu-se pela escolarização e integração de crianças com deficiência sensorial no ensino regular com o acompanhamento de professores de EE devidamente formados para o efeito (Sanches & Teodoro, 2006).

A evolução, e posterior afirmação, deste movimento foi da responsabilidade de um conjunto alargado de trabalhos científicos e legislativos que vieram a fazer a transição

³ Este modelo surge em Paris em 1946.

entre a categorização médica e a categorização pedagógica na ação educativa (Educação Especial) para com indivíduos em “situação de deficiência” (Sanches & Teodoro, 2006:64).

Este movimento traz consigo, e com os estudos feitos em seu redor, e como já referimos anteriormente, a introdução do conceito de *special educational needs* (Warnock Report, 1978), vindo este a oficializar-se em Inglaterra, com o Education Act (1981): “uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela” (Sanches & Teodoro, 2006:64).

Segundo Sanches e Teodoro (2006), a adoção deste novo conceito – integração escolar – acarreta consigo uma sequência lógica de situações que podem ser consideradas como um subsistema de EE, que inclui alunos com NEE e professores de EE, dentro do Ensino Regular. Neste contexto, verifica-se o exercício de uma força unilateral em que o sistema se mantém a todos os seus níveis e, os referidos alunos e professores, têm de usar do possível e impossível para a ele aceder e cumprir as suas regras, sob pena dele serem excluídos. O aluno encontra-se integrado no ensino regular, usufruindo do apoio de um professor de EE, que lhe cria um programa adequado às suas dificuldades, e que com ele trabalha individualmente, longe da sala de aula e da turma a que pertence. Surge-nos assim uma EE que, para educar, ainda necessita separar.

Neste contexto, e tendo em mente um dos objetivos da LBSE (1986, art. 7º, j) é “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”, a EE consiste num conjunto de meios e serviços disponibilizados aos alunos com NEE para que acedam às aprendizagens. Serviços estes que necessitam de outros profissionais, outros métodos, outros conteúdos programáticos (menos extensos e exigentes) e espaços alternativos para uma prática fora da sala de aula a que estes alunos têm o direito de pertencer (Sanches & Teodoro 2006).

Em 1991, é publicado o Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto no sentido de regulamentar a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares e promover a difusão do conceito de NEE. Veio também decretar a substituição dos critérios médicos por critérios pedagógicos na avaliação de alunos com NEE e estabelecer e oficializar o Regime

Educativo Especial em que são contempladas as medidas, constantes de Plano Educativo Individual e de um Programa Educativo, nos casos mais complexos, (Art.os 15º e 16º) a aplicar a estes alunos e cuja responsabilidade da elaboração e execução cabe ao professor de EE (Art. 17º) (Sanches & Teodoro, 2006).

O conceito de “integração”, preconizado até este momento, passa a ser substituído pelo de “inclusão” no sentido de se alcançar uma escola para todos em que as instituições educativas regulares implementam pedagogias eficazes de carácter diferenciado realmente centradas e adequadas a todas as crianças (idem).

Formalmente, dá-se a rutura com a Educação Especial com a **Conferência Mundial sobre Educação para Todos** (1994), posteriormente reforçada com a **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**, que culminou com a elaboração da **Declaração de Salamanca** (1994). Esta, assinada por 92 países (incluindo Portugal) e 25 organizações internacionais, veio acordar e formalizar os princípios adjacentes a uma escola e educação inclusivas e os direitos de crianças e jovens com NEE, referenciando a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com deficiência (1993) (idem).

Todo o enquadramento legal e divulgação feita em torno de uma escola integradora foi também, com o intuito de a tornar inclusiva, pretendendo-se uma certa continuidade pedagógica entre ambos os conceitos. No entanto, nem sempre a realidade consegue perspetivar a sua relação dessa forma, verificando-se que, por vezes, ambos os conceitos se encontram em posições completamente antagónicas.

“Se, por um lado, a integração dá, na maioria dos casos, relevância a apoios educativos diretos para alunos com NEE fora da classe regular, a inclusão proclama esses apoios, na maioria das vezes indiretos, dentro da sala de aula e só em casos excepcionais é que os apoios devem ser prestados fora da classe regular. Verifica-se, assim, que, no caso do modelo inclusivo, o ensino é orientado para o aluno visto como um todo, considerando-se três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócioemocional e pessoal -, tendo por base as suas características e necessidades” (Correia, 2003:22).

Todo o percurso feito entre a segregação e a inclusão partiu de uma separação total das crianças com deficiência para chegar a uma escola que se pretende para todos, tal como determina a Declaração de Salamanca (1994).

Foi longo este percurso e em cada período da sua história foram desenvolvidas batalhas políticas e ideológicas com o intuito de melhorar as condições em que se processa o ensino dos alunos com deficiências.

Ainda que tenham sido muitas as conquistas feitas, este permanece um campo em que muitas “arestas necessitam ser limadas” no sentido de alcançar o equilíbrio de uma escola que, para além de incluir todos, se adapte às suas necessidades no geral e em particular.

1.4 Escola inclusiva

“A escola inclusiva, a escola de qualidade para todos os alunos (Ainscow, 1991) faz-se, por um lado por aqueles que se encontram em situações problemáticas e, por outro, por todos os que no momento não vivenciam essas situações. Os primeiros têm de desejar e querer ultrapassar, até quanto for possível, a situação em que se encontram e os segundos obrigam-se a ter a abertura e a disponibilidade necessárias para os *deixar ir*, até onde for possível, e a ajudar a criar as condições necessárias a essa realização. Uns e outros têm a ganhar e a perder na trajetória a percorrer, mas o resultado final será decerto positivo para ambas as partes, (...)” (Sanchez & Teodoro, 2006:71)

Nas últimas décadas tem-se vindo a verificar, por parte de distintas entidades (políticos, estudiosos e profissionais de educação...), uma crescente preocupação no sentido de proceder a significativas mudanças nas práticas pedagógicas em vigor, tendo em vista a instauração de uma cultura escolar e educacional direcionada para a inclusão.

“(...)uma escola inclusiva deve considerar um conjunto de pressupostos para que possa partilhar o sucesso de todos os seus alunos, sem excepção” (Correia, 2003:30).

A tão proclamada escola inclusiva transmite um dos objetivos primordiais da educação, desenvolvendo-se sob o conceito de que a “escola deve ser para todos”, independentemente do seu género, raça, religião, condição física e social e aptidão intelectual, e direcionando-se em torno da gestão da diferença. Este modelo preconiza uma reestruturação das escolas regulares em que todas as crianças, ainda que possuidoras de graves incapacidades ou deficiências de natureza diversa, devem ser aceites, nela encontrando respostas especificamente adequadas às suas necessidades.

“Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social” (César, 2003:119).

Com a perspectiva deste novo modelo escolar, coloca-se de lado o antecedente ideal de integração, que se centrava nas incapacidades ou dificuldades dos alunos, introduzindo no seu processo de ensino/aprendizagem medidas adicionais, e passa-se a encarar uma escola orientada para o currículo (Ainscow, 1997).

Neste contexto, a escola inclusiva surge-nos como um conceito cujo cerne é incluir toda e qualquer criança na vida social e educativa envolvente e cujos princípios assentam na implementação de um sistema de ensino inclusivo que busque respostas adequadas às necessidades de cada um, numa tentativa em que se verifique uma responsabilidade acrescida por parte da escola e agentes educativos em se moldar e adaptar às necessidades de cada criança em particular. Pressupõe-se, deste modo, que todos os alunos se sintam como parte integrante da escola e nela se encontrem numa perspectiva de aprender participando. Já a escola responsabiliza-se pelo aluno, que faz parte do todo, procurando desenvolver práticas pedagógicas que se adaptem às suas necessidades, antes mesmo que este faça a sua adaptação às normas pré-estabelecidas (Correia, 2003).

Este processo de construção de uma escola inclusiva passa, principalmente, por uma mudança nas práticas pedagógicas e comportamentos sociais e educativos adjacentes ao meio educativo. As escolas, devem pois, valorizar os seus conhecimentos e práticas, desafiando-se a incutir na comunidade escolar um espírito dinâmico e empreendedor e a criar novas situações de aprendizagem que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aquisição dos alunos. Estas práticas devem ser acompanhadas de uma linguagem clara e acessível a todos, em geral, e valorizar a diferença, como uma oportunidade de desmistificar o que impede a participação de todos, e a utilização de recursos existentes/disponíveis e a criação de novos (Ainscow & Ferreira, 2003).

“A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.” (Sanches, 2005:133)

Ainda que, atualmente, não existam estudos relevantes ou dados que nos permitam saber se, de facto, a escola inclusiva é uma realidade, existem já algumas investigações que comprovam que a presença destes alunos nas salas de aula, ainda que não melhore a sua vida académica promove, com certeza, a sua socialização e conseqüente auto-estima (Vaughn, Elbaum & Schumn 1995, cit. por Lopes, 2005). Já no que concerne a aquisição de conteúdos propriamente dita, alguns estudos indicam que não se revela suficiente a permanência a tempo inteiro na sala de aula regular, ainda que com o apoio do professor de Educação Especial, verificando-se a necessidade de uma combinação entre o apoio na sala de aula e a prática intensiva na sala de apoio (idem).

A problemática da inclusão permanece assim, até à data, longe de levar a consensos entre as entidades com ela mais diretamente envolvidas. Ainda assim, permanece uma necessidade crescente em aceder a caminhos que nos permitam chegar a uma escola verdadeiramente inclusiva e promotora da igualdade de oportunidades que atenda à diversidade do mundo atual e das suas crianças.

De acordo com investigações efetuadas, na opinião de Birch (1974, cit. por Sprinthall & Sprinthall, 2003), as atitudes dos docentes de ensino regular constituem um dos fatores primordiais no que concerne a inclusão dos alunos com NEE. Este autor considera assim que, estas atitudes facilitadoras da inclusão escolar passam por acreditar que todas as crianças são merecedoras do direito à educação; um espírito de cooperação/equipa entre os professores de EE e do Ensino regular; abrir a escola a uma maior diversidade de intervenientes no processo educativo (por exemplo, os pais); uma maior flexibilidade relativamente ao número de alunos por turma e às tarefas do professor; partir do princípio de que é possível ensinar o desenvolvimento pessoal e social e que este é tão importante quanto o rendimento escolar.

Capítulo 2 – Leitura e Escrita

“A leitura e a escrita envolvem habilidades cognitivas complexas, além de capacidade de reflexão sobre a linguagem no que se refere aos aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos” (Schirmer, Fontoura & Nunes, 2004:99).

Ao longo dos tempos, variados têm sido os estudos desenvolvidos em torno das atualmente intituladas Perturbações de Leitura e Escrita. Embora exista um conjunto considerável de distintas fundamentações, existe consenso entre alguns autores relativamente a um conjunto de fatores que se encontram na base desta perturbação: “(...) tem uma base biológica e é causada por uma condição neurológica congênita, (...) os problemas associados à Dislexia persistem ao longo da adolescência e da idade adulta, (...) tem dimensões perceptivas, cognitivas e linguísticas (...) e origina dificuldades em muitas áreas da vida de um adulto” (Cruz, 2007:206).

Neste contexto, não se pode descurar a importância da aquisição da leitura e da escrita, intrinsecamente ligadas, enquanto alvos desta perturbação.

“Falar, ouvir, ler e escrever são actividades linguísticas, a linguagem escrita é uma competência que se apoia na linguagem falada e entre ambas existe uma relação de influência recíproca. Apesar da relação de interdependência e reciprocidade entre a linguagem falada e a linguagem escrita, entre ambas existem, enormes diferenças, não só a nível dos processos cognitivos envolvidos que lhe estão subjacentes, mas também a nível filogenético e ontogenético” (Teles, 2008).

Segundo a mesma autora, o surgimento e desenvolvimento de ambas as linguagens, falada e escrita, têm uma discrepância cronológica notável, na medida em que a linguagem oral é considerada inata, desenvolvida mediante a necessidade de comunicar⁴, e a “linguagem escrita é uma competência muito recente na história da humanidade, é um produto da sua evolução histórica e cultural, não faz parte do nosso património genético” (Teles, 2008). Sendo assim, Teles (2008) considera que “não existe no cérebro um módulo específico para a leitura. Para ler o homem tem que utilizar o que a natureza lhe proporcionou ‘um módulo biológico para a linguagem’”.

Entende-se, assim, que o ser humano tem uma disposição biológica natural/automática para adquirir a linguagem oral, sem recurso a um ensino dito formal e segundo uma

⁴ “A linguagem falada emergiu, há cerca de 50 mil anos, como o modo de comunicação dominante entre o Homo Sapiens” (Teles, 2008).

sequência cronológica também natural, ao passo que, a linguagem escrita, enquanto criação do homem, não constitui um “processo biologicamente determinado” que “utiliza códigos específicos” que “não são aprendidos naturalmente, necessitam de ser ensinados, explicitamente, formalmente” (Teles, 2008).

Na medida em que a leitura consiste num processo de aquisição de informação que se baseia na descodificação de símbolos escritos, torna-se condição indispensável a familiarização com o código escrito por parte do leitor para que este o entenda. Ou seja, o sujeito tem de ser detentor das capacidades cognitivas que lhe permitem compreender de forma correta a mensagem escrita.

Sim-Sim (2006) afirma, neste contexto, a existência de uma estreita relação entre os conceitos fala e compreensão oral, enquanto usos primários, e leitura e escrita, enquanto usos secundários, na medida em que estas constituem fatores condicionantes da compreensão da leitura, ou seja, a aquisição do significado do que se lê está dependente do conhecimento oral da língua adquirido à priori.

2.1 Leitura

“A leitura é uma competência cultural específica que se baseia no conhecimento da linguagem oral, é contudo uma competência com um grau de dificuldade muito superior à da linguagem oral.” (Teles, 2004:11)

Na linha de pensamento seguida até este momento, em que a leitura constitui uma aprendizagem que requer a ativação de mecanismos não biologicamente/naturalmente inatos ao homem, Teles (2008) entende que “aprender a ler não é um processo natural (...) não emerge naturalmente da interação com os pais e outros adultos, por mais estimulante que seja o meio a nível cultural”; Sim-Sim (2006:9) entende a aprendizagem da leitura consiste numa competência que se adquire por necessidade, “não se desliza pela leitura com o gosto e a apetência que criam o prazer em que se enraízam e solidificam as aprendizagens” e Shaywitz (2008:61) considera que “ler é um ato adquirido, uma invenção humana que tem de ser aprendida a um nível consciente.”

Toda a complexidade em que se encontra envolto o fenómeno da aprendizagem da leitura ao longo dos tempos tem suscitado o surgimento de variadas explicações e perspetivas

relativamente ao ato de ler, que podemos interpretar de acordo com diferentes abordagens (Luria, 1980; Posner & Raichle, 2001, cit. por Cruz, 2007): abordagem neuropsicológica e abordagem sociocultural.

No que diz respeito à abordagem neuropsicológica da leitura, esta faz uma interpretação dos mecanismos /funções cerebrais ativados por ambos os hemisférios no ato de ler, numa perspectiva em que se verifica uma relação bidirecional entre os substratos neurológicos e as funções que executam: o hemisfério esquerdo é entendido como o que executa/controla as funções da aprendizagem inicial da leitura, assim como, permite o acesso ao léxico pela via fonológica ou subléxica; o hemisfério direito relaciona-se com a via visual/léxica, sendo responsável pela compreensão do que é lido, partindo dos mecanismos básicos de leitura previamente adquiridos (idem).

Relativamente à abordagem sociocultural da leitura, esta desenvolve-se no âmbito dos aspetos socioculturais a ela associados, tratando-se a leitura de algo mais que uma técnica, um ato resultante da interiorização de ferramentas/instrumentos culturais: as potencialidades cognitivas são adquiridas a partir da interação com as oportunidades e orientações facultadas pelo meio, na medida em que, a aprendizagem humana parte de uma natureza social específica em que os indivíduos acedem à realidade intelectual de quem os rodeia, “...ser leitor significa muito mais do que ser capaz de dominar um código escrito, tratando-se sim do domínio da linguagem entendido como um produto cultural e sócio-histórico” (Cruz, 2007:6).

Segundo Lopes (2005:63) a leitura caracteriza-se como sendo uma competência cognitiva complexa que funciona de acordo com fatores de regulação, processamento e programação de cognições, perceções e impulsos nervosos e que consiste na conjugação de “processos oculomotores, perceptivos, e de compreensão, como por exemplo, o direcionamento dos olhos de palavra para palavra, a codificação do padrão visual de uma palavra, a busca do seu significado na memória e processos ao nível do texto que estabelecem as relações semânticas e sintáticas entre palavra e frase”.

Atualmente, é consensual, entre a maioria da comunidade de autores e técnicos que desenvolvem estudos e teorias em torno das PLE, que a aprendizagem da leitura consiste numa competência que, para ser adquirida, integra na sua aprendizagem dois processos cognitivos distintos e indissociáveis, sendo eles a descodificação e a compreensão da

mensagem escrita, na medida em que é primordial saber estabelecer uma correspondência grafofonêmica para que se possa compreender o que é lido.

Neste contexto, segundo Teles (2004:12), o processo de aprendizagem da leitura requer o domínio da escrita, a descodificação de um código escrito, através da consciencialização e associação de uma série de conceitos e a sua relação de dependência: a linguagem é formada por palavras (Consciência Fonológica⁵), que são compostas por sílabas, que são formadas por fonemas (Consciência Fonémica) cujas representações gráficas possuem uma nomenclatura representativa de um determinado som da linguagem oral (Consciência do Princípio Alfabético⁶). A par desta sequência lógica de “consciencializações”, a autora considera ainda que é “necessário saber realizar as Funções Fonémicas e as Fusões Silábicas Sequenciais” e “encontrar a pronuncia correcta para aceder ao significado das palavras” (idem).

2.1.1 Processos cognitivos da leitura

A leitura, enquanto processo de interpretação de símbolos escritos, pressupõe a capacidade de descodificação de um código escrito para que se possa processar a compreensão do seu significado, sendo que, neste sentido, a leitura se caracteriza fundamentalmente como um ato cognitivo onde a perceção intervém de forma preponderante, tal como noutros processos de aprendizagem (Neves & Martins, 1994). Existem, neste sentido, alguns autores que fazem referência a um conjunto de operações cognitivas envolvidas no processo de aprendizagem da leitura:

⁵ Competência difícil de adquirir na medida em que na linguagem oral não é perceptível a audição separada dos diferentes fonemas.

⁶ Competência difícil de adquirir devido às irregularidades existentes nas correspondências fonema / grafema.

Tabela 1 - Operações cognitivas subjacentes aos métodos globais de aprendizagem da leitura segundo Dias & Cristin (1980, cit. por Viana, 2002:25).

Operações cognitivas subjacentes aos métodos globais de aprendizagem da leitura	
ETAPAS	OPERAÇÕES REQUERIDAS
1ª Etapa: preparação das aquisições globais.	Simbolização
2ª Etapa: aquisições globais.	Operações da 1ª primeira etapa conjuntamente com o Sincretismo / Função Globalizadora
3ª Etapa: primeiras explorações das aquisições globais.	Operações da segunda etapa conjuntamente com Associação Decomposição Classificação Serição Reversibilidade
4ª Etapa: análise e decifração.	Operações da 3ª etapa conjuntamente com Aproximação e Comparação Generalização Descriminação
5ª Etapa: produtos de análise	Operações da 4ª etapa conjuntamente com Síntese.

Ainda neste contexto, Fonseca (1999, cit. por Cruz, 2007) sugere que a constituição da leitura se desenvolve segundo cinco processos: (i) a descodificação de letras e palavras através do processo visual, partindo de uma categorização que se pode verificar no córtex visual; (ii) a identificação visuo-auditiva e tátilo-quinestésica que tem lugar na área de associação visual; (iii) estabelecimento da correspondência símbolo/som (grafema/fonema) em que cada letra tem um nome que estabelece correspondência com um sistema cognitivo de conversão; (iv) a integração visuo-auditiva por análise e síntese na associação entre letras e sons que, quando combinados, formam segmentos que, quando unidos, originam palavras com significado; (v) e a significação, ou seja, estabelecimento da compreensão através de um vocabulário funcional que atribui sentido às palavras.

Por outro lado, Chauveau, Rogovas & Martins (1997, cit. por Cruz, 2007:45-46) entendem que o ato de ler envolve a coordenação participativa das seguintes operações cognitivas:

“identificar o suporte e o tipo de escrita; interrogar o conteúdo do texto; explorar uma quantidade de escrito portadora de sentido; identificar formas gráficas; reconhecer globalmente palavras; antecipar elementos sintáticos e semânticos; organizar logicamente os elementos identificados; e reconstruir o enunciado e memorizar o conjunto de informações semânticas”.

Conclui-se assim que são vários os processos cognitivos implicados na aprendizagem da leitura, podendo estes ser agrupados de diferentes modos. Este agrupamento pode ser feito

através da divisão em dois grupos de processos (componente de descodificação e componente de compreensão) ou organizar-se de acordo com quatro módulos de processos subdivididos: a descodificação nos módulos perceptiva e léxico e a descodificação nos módulos sintático e semântico (Cruz, 2007). Ou seja, a descodificação e a compreensão estão intimamente ligadas no que concerne a compreensão de uma mensagem lida, “Ler com fluência implica possuir uma rápida capacidade de descodificação e um domínio das estruturas semântico-sintáticas que possibilitem a compreensão do texto escrito” (Sim-Sim, 2006:6).

Importa assim reter que, no que diz respeito à compreensão da leitura, esta consiste num processo que permite simultaneamente a extração e construção de significado, partindo da interação e envolvimento com a linguagem escrita (Snow, 2002, cit. por Cruz, 2007), e que o ato de efetuar uma boa leitura se caracteriza não só pela tradução de sílabas (signos) e sons (descodificação) mas também pelo cumprimento das etapas de descodificação, compreensão, interpretação e retenção. Para que tal se torne uma realidade verifica-se a necessidade de aquisição de uma correta consciência fonológica⁷ que, para muitas crianças, constitui uma dificuldade. Segundo Valente & Martins (2004), corroborando com autores como Gombert (1990) e Goswami & Bryant (1990), podem ser considerados, no mínimo, três níveis de consciência fonológica, a consciência silábica, a consciência fonémica e a consciência intra-silábica, sendo que as duas primeiras são consideradas determinantes no sucesso do processo de aprendizagem da leitura e a terceira como tendo um papel de menor importância.

2.1.2 Modelos de leitura

Tradicionalmente, entendia-se a leitura enquanto um ato essencialmente perceptivo e para o qual era considerada necessária a maturação de aptidões psicológicas (Martins & Niza, 1998). Nos finais do século XX, no seguimento de inúmeros trabalhos de investigação levados a cabo no âmbito da psicologia, a investigação em psicologia da leitura sofreu uma evolução considerável que culminou na elaboração de inúmeros modelos de leitura.

⁷ A linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas que são representados pelos caracteres alfabéticos.

“Conhecer e perceber estes modelos é compreender de que modo os leitores interagem com o texto escrito e que estratégias as crianças utilizam para aprender a ler e à medida que vão conseguindo ler cada vez mais e melhor. E neste sentido possibilitar a criação de situações de aprendizagem que contribuam para desenvolver as potencialidades das crianças e ajudá-las a descobrir a linguagem escrita” (Martins & Niza, 1998).

Estes modelos encontram-se classificados por Adam & Starr (1982, cit. por Magalhães, 2006) como Modelos Ascendentes, Modelos Descendentes e Modelos Interativos.

Tabela 2 - Modelos de Leitura classificados por Adam & Starr (1982, cit. por Magalhães, 2006:76-79).

MODELOS DE LEITURA		
Modelos Ascendentes	Modelos Descendentes	Modelos Interativos
<p>Pressupõem que a aprendizagem da leitura deve iniciar-se pelas competências de nível inferior (grafemas e fonemas):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O leitor faz a uma análise sequencial e serial dos dados (hierarquizados dos planos inferiores para os superiores); ▪ O leitor parte dos grafemas para os lexemas, destes para a frase e do agrupamento de frases para o texto; ▪ Inicia-se o processo de leitura através da correspondência grafema fonema (métodos fônicos e sintéticos de ensino) em que as diferenças individuais na leitura têm implicações num maior/menor domínio da decodificação. 	<p>Valorizam a predição sendo a aprendizagem orientada primordialmente para compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O leitor projeta no texto que lê um sentido que vai ao encontro dos seus conhecimentos e expectativas, podendo estes ser ou não confirmados. ▪ O aprendiz de leitura, normalmente, possui antecipadamente competências relativas aos modelos descendentes⁸ e é nesta altura que aprende/aperfeiçoa e automatiza as competências do tipo ascendentes⁹. 	<p>Considerados como uma explicação intermédia entre os modelos descendentes e ascendentes, entendem que, no ato de leitura, ambos se encontram implicados de forma interativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O leitor adquire as competências de nível inferior¹⁰, que vai automatizando, adquirindo em seguida a capacidade de refletir e compreender a linguagem escrita. ▪ O leitor, partindo da leitura de uma palavra, ativa o acesso visual direto ao seu significado se esta lhe for graficamente familiar, no caso de ser desconhecida é ativada uma via indireta, fonológica (Viana, 2002).

Culminando com uma breve interpretação dos modelos de leitura apresentados, é de referir que:

⁸ Conhecimento do meio circundante, do vocabulário, de estruturas sintáticas, textuais, etc.

⁹ Associação da linguagem falada à linguagem escrita, conhecimento e distinção de grafemas, etc.

¹⁰ Partindo do condicionamento e associação.

- Os Modelos Ascendentes partem do princípio de que a linguagem escrita consiste numa codificação da linguagem oral, que a leitura consiste na capacidade de traduzir a mensagem escrita em oral (Martins, 1996, cit. por Viana 2002) através da identificação de letras, combinadas em sílabas, reunidas enquanto palavras que combinadas originam frases, sendo que as especificidades de cada um tendem a revelar-se somente aquando da descodificação.
- Os Modelos Descendentes entendem a aprendizagem da leitura como um “processo de identificação direta de signos globais, de antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintáticas e de verificação das hipóteses produzidas” (Mendes & Martins, 1986, cit. por Magalhães, 2006:77) em que a origem das mais evidenciadas diferenças de leitura entre indivíduos parte do recurso a informações de carácter sintático-semântico (Goodman, 1996 e Smith, 1971, cit. por Viana, 2002), sendo considerados, por alguns autores, insuficientes para explicar as inúmeras dificuldades com que o leitor se pode deparar.
- Os Modelos Interativos consideram que a aprendizagem da leitura “consistiria essencialmente na aprendizagem e automatização de competências de nível inferior (respostas automáticas às letras, sílabas e palavras) para que o sujeito se possa concentrar posteriormente nos processos mais complexos da compreensão” (Mendes & Martins, 1986 cit. por Magalhães, 2006:78).

Podemos, deste modo, constatar que não é de todo consensual a opinião de autores e investigadores relativamente aos diferentes modelos explicativos do processo de leitura, existindo duas questões fundamentais na base desta separação e justificação atribuída à conceção dos diversos modelos. Estas questões prendem-se com a forma como os processos cognitivos implicados na leitura se relacionam entre si e a sua disposição temporal.

2.1.3 Modelos de aprendizagem da leitura

A compreensão do processo de leitura implica entender a forma através da qual se desenvolve a sua aprendizagem, partindo das etapas que criança atravessa durante esse

processo, assim como, a implementação das estratégias inerentes aos modelos de leitura apresentados anteriormente.

Alguns autores explicam o desenvolvimento da leitura enquanto um processo de natureza contínua, um mecanismo de reconhecimento de palavras escritas (Perfetti et al, 1987 e Morais, 1997 cit. por Cruz, 2007), ao passo que outros o caracterizam como sendo descontínuo (Frith, 1997 e Spear-Swerling & Sternberg, 1994 e 1996 cit. por Cruz, 2007):

Chal (1979 cit. por Cruz, 2007) propõe um modelo de leitura desenvolvimental que pressupõe a existência de seis fases, com alterações qualitativas entre momentos evolutivos, que culminam com um uso criativo e crítico da leitura:

Fase 0 – *Pré leitura ou Pseudo Leitura* (0-6 anos): aprendizagem da linguagem oral e aquisição de conhecimento do mundo circundante.

Fase 1 – *Leitura Inicial ou Descodificação* (6-7 anos): aquisição do código alfabético enquanto bases das muitas outras aprendizagens.

Fase 2 – *Consolidação e fluidez da Descodificação* (7-8 anos): a prática leva à passagem de uma utilização consciente a uma utilização automática do código aprendido.

Fase 3 – *Ler para Aprender a Ler de Novo* (9-13 anos): conversão da leitura num instrumento de aprendizagem que parte da utilização de textos, ler para aprender.

Fase 4 – *Múltiplos Pontos de Vista* (14-18 anos): leitura muito eficaz que permite a leitura de todo o tipo de textos.

Fase 5 - *Construção e Reconstrução* (a partir dos 18 anos): leitura surge enquanto uma necessidade do leitor em que a reconstrução de significados surge de acordo com os seus objetivos.

Marsh et al. (1981 cit. por Cruz, 2007) fazem a proposta de uma teoria em que são descritas e explicadas as realizações cognitivas envolvidas na aprendizagem da leitura que se desenvolvem em quatro estádios:

Adivinhação: as palavras são lidas tendo como ponto de partida o contexto linguístico, por adivinhação (reconhecimento visual de um pequeno conjunto de palavras).

Rede de Discriminação: reconhecimento visual de um maior número de palavras através de índices extralinguísticos e também de similaridade visual (comparação de novas palavras com as já conhecidas).

Descodificação Sequencial: a leitura baseia-se nas regras de correspondência entre letras e sons relativamente a palavras simples.

Descodificação Hierárquica: realiza-se uma leitura fluente tendo em atenção regras condicionais.

Perfetti (1985 cit. por Cruz, 2007) propõe um modelo com um processo contínuo de ampliação da quantidade e qualidade das representações das palavras em que não se verifica uma sucessão de etapas. Este consiste num modelo de ativação, que enfatiza as diferentes etapas da sensibilidade fonológica identificadas na fala da criança, em que a leitura surge como uma atividade linguística secundária que, para ser eficiente, depende da fala e dos processos fonológicos.

Frith (1995 cit. por Cruz, 2007) apresenta um dos modelos mais contemplados nos processos de investigação. Este, sugere a existência de três etapas qualitativamente diferentes, que se caracterizam essencialmente pelo uso de estratégias particulares, antecedidas por uma outra anterior à leitura propriamente dita:

1ª Simbólica – um risco desenhado é considerado pela criança como uma palavra ou uma frase;

2ª Logográfica – o conhecimento de palavras é global e ainda reduzido, havendo a leitura das palavras mas não dos fonemas;

3ª Alfabética – conversão de segmentos ortográficos em fonológicos a partir da aplicação de mecanismos de correspondência grafo-fonológica;

4ª Ortográfica – representação interna elaborada a partir da utilização consecutiva de mecanismos de recodificação fonológica.

Spear-Swerlig e Sternberg (1994, cit. por Cruz, 2007:127) entendem que “(...) a aprendizagem da leitura representa uma construção desenvolvimental, na qual estão implicadas várias fases que se organizam de uma forma sequencial e harmoniosa”, ou seja,

consiste num processo de carácter desenvolvimental que envolve uma série de processos cognitivos.

Culminando esta breve referência aos modelos de leitura dos autores referidos, pode concluir-se que a aquisição da leitura é feita através de um processo com várias fases que se desenvolvem a partir de diferentes estratégias adotadas pelas crianças para o efeito. Deste modo, aprender a ler consiste num processo, que tem o seu início muito antes da instrução formal¹¹, em que cada criança tem de adquirir as competências básicas que capacitam o tratamento do código alfabético e o tratamento conceptual do texto.

2.1.4 Métodos de ensino da leitura

Na sequência da análise dos modelos de leitura, cabe compreender a forma como a escola pode fazer uso do seu recurso no sentido de promover as suas estratégias tendo em vista uma melhoria no processo de ensino/aprendizagem.

No contexto da aprendizagem da leitura, o desafio dos docentes consiste, antes de mais, em encontrar o método mais adequado para promover nos aprendizes com quem trabalham o domínio de um sistema alfabético, que por si só requer uma consciencialização explícita dos fonemas¹² (Citoler & Sans, 1997 e Shaywitz, 2003 cit. por Cruz, 2007), no sentido de conseguirem descodificar o sistema escrito e, conseqüentemente, adquirir as competências de leitura. O papel do aprendiz é também preponderante no decurso da aquisição destas competências na medida em que, a aprendizagem da leitura consiste num processo ativo em que a motivação, o esforço e o nível de participação revelados vão ser determinantes no seu nível de sucesso (Santos, 1993 cit. por Cruz, 2007).

Ainda neste contexto, segundo Das et al. (2001, cit. por Cruz, 2007) a instrução e a reeducação/remediação são os dois níveis através dos quais o ensino da leitura pode ser descrito, sendo que, por norma, a maioria dos alunos desenvolve as suas competências de leitura a partir de métodos relacionados com a instrução.

A instrução concebe a aprendizagem da leitura a partir de sistemas de ensino que promovem o desenvolvimento progressivo de competências de leitura, que partem

¹¹ Contacto informal com materiais escritos diversos existentes no meio em que a criança se encontra inserida.

¹² Não necessária na aquisição e compreensão da fala e da linguagem oral, naturalmente adquiridas.

essencialmente da transmissão de conhecimentos professor-aluno. Por outro lado, a reeducação ou remediação consiste num conjunto de procedimentos de ensino para com os alunos que, após a instrução, não desenvolveram adequadamente as competências de leitura, sendo colocados em prática mediante o objetivo de colmatar as dificuldades de leitura evidenciadas aquando da falha da instrução.

Ainda que exista uma considerável panóplia de distintas técnicas de ensino da leitura, este encontra-se fundamentalmente dividido de acordo com duas concepções históricas antagónicas que, por sua vez, englobam todos os métodos (Cruz, 2007). Estes são os **métodos fónicos ou sintéticos** e os **métodos globais ou analíticos** que se distinguem essencialmente na medida em que os primeiros trabalham a partir de signos e sons elementares e os segundos se desenvolvem tendo como base palavras ou frases completas (idem).

Neste contexto, conclui-se que os métodos sintéticos seguem a linha de concepção dos modelos de leitura ascendentes ao passo que, os métodos analíticos vão ao encontro dos modelos de leitura descendentes.

Segundo Viana, Ribeiro & Santos (2007), a concepção dos **Métodos Fónicos ou Sintéticos** na aprendizagem da leitura tem o seu ponto de partida em operações de carácter percetivo sobre os fonemas que, posteriormente, culminam em operações semânticas. Ou seja, de acordo com esta concepção, as correspondências estabelecidas entre grafemas e fonemas constituem a “única via de acesso ao significado” (p.263), sendo que devem assentar essencialmente “no estabelecimento da correspondência entre o som e a grafia”, partindo “do estudo dos elementos mais simples (grafemas e sílabas), para chegar às estruturas mais complexas (frases e textos)” (idem).

Os **Métodos Fónicos ou Sintéticos** podem assumir três variantes essenciais, sendo elas a alfabética em que “a criança vai reconhecer as letras através do seu nome, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita (...)”; a fonémica em que “o processo de aprendizagem da leitura inicia-se pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica”; e a silábica que assenta na leitura das consoantes “em fusão silábica, com outras letras (vogais ou consoantes)” (Viana, Ribeiro & Santos, 2007:263). Para além disso, corroborando com Jiménez & Artiles (1991) cit. por Viana (2002), estes métodos seguem um conjunto de

passos aquando da sua aplicação: o estudo analítico das vogais e consoantes¹³; a formação de sílabas através da combinação de letras; a formação de palavras através da união das referidas sílabas, enfatizando o seu significado; e a leitura oral de pequenas frases formadas a partir de palavras que se relacionam entre si através do seu significado.

Os **Métodos Globais ou Analíticos**, segundo Goodman (1965) e Smith (1971) (cit. por Viana, Ribeiro e Santos, 2007:263) entendem a leitura como “um processo de identificação directa e global de palavras (ou frases), com base em hipóteses levantadas pelas indicações fornecidas pela forma das palavras e antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintáticas”, baseando a sua metodologia de ensino no princípio de que a criança deve ser colocada perante estruturas mais complexas (textos, frases, palavras) com significado para, posteriormente, chegar à distinção dos elementos mais simples (sílabas e letras). Estes métodos, são também alvo de variantes distintas: o global natural em que “o ponto de partida pode ser um registo escrito de produções orais das crianças”; global de frases em que existe uma seleção controlada de frases; e o global de palavras em que se recorre a “palavras também previamente seleccionados”.

De acordo com Jiménez & Artiles (1997, cit. por Viana, 2002), os Métodos Globais ou Analíticos seguem também um conjunto de passos específicos na sua aplicação: percepção global da palavra e sua representação gráfica; leitura de palavras; decomposição de palavras em sílabas; decomposição da palavra geradora; reconstrução da palavra geradora; combinação de sílabas já conhecidas para formar novas palavras e o agrupamento de palavras em frases e novas orações.

Por fim, é ainda de referir a existência dos **Métodos Mistos** que, baseados na conceção da leitura seguida pelos modelos interativos, integram uma combinação entre os processos ascendentes e descendentes no processo de reconhecimento de palavras escritas (Viana, 2002).

Em consonância com a opinião de diversos autores e dos inúmeros estudos realizados no âmbito dos métodos de leitura, conclui-se que nenhum dos existentes pode ser considerado melhor ou pior que os restantes, na medida em que qualquer um deles pode ter êxito num

¹³ A memorização das letras é facilitada através da associação a uma representação gráfica familiar (objecto) cuja palavra tenha início com a letra que está a ser ensinada.

determinado público e num outro não, não sendo possível estabelecer uma generalização perante seres tão únicos e individuais como as crianças.

No que concerne a leitura, conclui-se assim que

“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”(…) Os objectivos da leitura são a compreensão do texto escrito, mas os processos cognitivos específicos da leitura não são os processos de compreensão, mas sim os processos de recodificação que se processam antes da compreensão (…)” (Teles, 2004:12).

2.2 Escrita

A escrita é

“o tipo mais elevado e complexo de comunicação e na hierarquia das competências linguísticas constitui a última a ser aprendida. Por ela integramos aprendizagens e experiências anteriores de escuta, de elocução e de leitura. A proficiência na linguagem escrita requer, além de uma base adequada de competências em linguagem oral, muitas outras competências, inclusive a capacidade de guardar uma ideia na mente, enquanto se está a formulá-la em palavras e em frases. A competência para identificar a forma gráfica correta para cada letra e palavra; e a memória visual e motricidade suficientes para integrar relações complexas de olho-mão” (Lerner, 1988 cit. por Cunha, 1998).

Socialmente, a escrita é tida como uma competência essencial que nos permite a utilização de um código (símbolos) a fim de exprimir e ter acesso a ideias e informações, sendo que a sua principal função é tida como sendo o registo de informação. Por outro lado, a escrita tem também um papel importante na difusão de conhecimentos e conceitos e na construção do conhecimento, tendo sido especificamente desenvolvida pela sociedade humana para estes fins.

De acordo com Teles (2004), e atentado um pouco contra algum senso comum, a escrita não constitui uma operação inversa da leitura mas antes uma competência com um grau de complexidade muito mais elevado, que exige uma dupla descodificação. Ou seja, a escrita, à semelhança do que se verifica no processo de leitura, não constitui uma competência linear, englobando um conjunto considerável de processos de carácter físico e cognitivo na sua aquisição e produção.

Nesta linha de pensamento, e de acordo com Rebelo, Marques & Costa (2000), a escrita consiste num processo que implica a utilização de um código que transmite uma mensagem verbal, organizada internamente, através de uma determinada atividade motora, sofrendo a intervenção simultânea de fatores ao nível das rerepresentações, da codificação e do ajustamento grafomotor que, por sua vez, consiste na materialização da representação simbólica dos fonemas.

“Para escrever correctamente é necessário saber identificar as palavras constituintes das frases, saber discriminar os fonemas que formam as palavras, saber segmentar as palavras em sílabas - Segmentação Silábica, saber segmentar as sílabas em fonemas - Segmentação Fonémica, e saber quais as correspondências fonema-grafema correctas que devem ser utilizadas” Teles (2008).

Este processo de aprendizagem da escrita pressupõe também a aquisição de competências que permitam desenhar corretamente os sinais gráficos, evitar os erros ortográficos e fazer uma aplicação correta das regras gramaticais.

Nos sistemas de escrita da atualidade são utilizados sinais gráficos como forma de representar sons, entendidos como unidades abstratas de fala, sendo que as suas unidades representativas podem diferir, distinguindo-se em três sistemas de escrita: os sistemas morfossilábicos¹⁴ em que os caracteres são a representação de morfemas (unidades mais pequenas de significado) que habitualmente correspondem a sílabas; os sistemas silábicos¹⁵ que recorrem à utilização de caracteres representativos de estruturas com equivalência à sílaba; e os sistemas alfabéticos que fazem a representação de fonemas (unidades mais pequenas de fala que possibilitam a distinção de significados) (Leite et. al, 2006). Assim, através do estabelecimento de correspondências entre sinais gráficos faz-se a ligação entre grafema e fonema que diz respeito ao princípio alfabético. Este, por sua vez, permite que um pequeno grupo de letras se organize e dê origem à formação de um número infínito de palavras.

Neste contexto, torna-se evidente que a escrita envolve necessariamente um processo de aprendizagem que, segundo alguns autores, tem o seu início mesmo antes da idade escolar e da entrada nas aprendizagens formais do mundo académico, através do contacto com o

¹⁴ Exige a aprendizagem de uma quantidade considerável de caracteres que tornam indispensáveis a discriminação de formas visuais complexas e a capacidade de memória.

¹⁵ Exige a aprendizagem de um número elevado de caracteres, exigindo também a discriminação de formas visuais complexas e a capacidade de memória.

meio envolvente (em especial o contacto com materiais escritos), das noções básicas adquiridas previamente (Vygotsky, 1989 e Ferreiro & Teberosky, s/ data, cit. por Goulão, 2006), assim como das alterações no desenvolvimento cultural das crianças enquanto consequência do domínio da linguagem escrita e da leitura (Vygotsky, 1989, cit. por Cruz, 2007).

Ainda que detentor destes “pré-requisitos”, o aluno não está consciencializado do esforço “deliberado e sistemático” exigido pelo processo de aprendizagem do nosso sistema de linguagem escrita (alfabética) e dos sinais gráficos (grafemas) e sons da fala (fonemas) que este envolve (Castro & Gomes, 2000).

2.2.1 Fases da aprendizagem da escrita

Partindo dos conceitos adjacentes ao processo de escrita analisados até este momento, entende-se que a sua aprendizagem constitui um processo gradual, que requer o desenvolvimento da atividade motora manual (formação e orientação dos signos da escrita), a aprendizagem do código escrito e a produção de textos (Rebello, Marques & Costa, 2000) e que, de acordo com alguns autores, é suscetível de ser faseada.

No que concerne o faseamento da aprendizagem da escrita, Lerner (1989, cit. por Santo, 2007) faz a distinção de cinco estádios:

- 1) **Desenvolvimento da escrita pré-fonética (1-7 anos):** a criança não tem ainda a preocupação de estabelecer a correspondência grafema-fonema, limitando-se a riscar, pintar, tentar desenhar objetos, fingir escrever...
- 2) **Uso dos nomes das letras e início de estratégias fonéticas (5-9 anos):** a criança possui ainda conhecimentos bastante limitados mas procura fazer a representação de fonemas por meio de letras á sua maneira;
- 3) **Utilização de palavras escritas (6-12 anos):** a criança aproxima-se cada vez mais da escrita convencional, utilizando letras palavras legíveis e pronunciáveis;
- 4) **Uso de junções silábicas e de palavras polissilábicas (8-18):** a criança/jovem possui conhecimentos suficientes para ser capaz de aplicar regras de ortografia, cometendo erros somente em palavras mais complicadas;

- 5) **Desenvolvimento de uma perspectiva de escrita madura (10 anos à idade adulta):** esta última fase pressupõe que na transição entre criança e jovem se faça a aquisição da competência da escrita tendo em conta os objetivos, o público e os modelos adquiridos, verificando-se uma maior correção ortográfica e o recurso (quando necessário) a dicionários, prontuários...

Na perspectiva de outros autores como Rebelo & Diniz (1998), a aprendizagem da escrita está fortemente relacionada com as vivências sociais, revelando-se o seu início numa fase bastante precoce da criança. Por volta dos 3, 4 anos de idade a criança adquire e desenvolve conhecimentos e ideias relativos à linguagem escrita baseando-se, para tal, em representações gráficas diversas que vai adquirindo e a partir das quais formula hipóteses que tenta posteriormente confirmar. Assim, mesmo antes da sua aprendizagem formal, a criança vai elaborando uma conceptualização própria da linguagem alfabética que pode basear-se em fatores como o contato visual com os sinais gráficos do mundo, o apoio familiar propício e um ambiente favorável. Na prática, nesta fase, a criança desenha riscos e rabiscos que de acordo com a sua imaginação constituem “palavras escritas”. No entanto, numa fase posterior, por volta dos 4 ou 5 anos de idade, esta conceção da criança altera-se afirmando esta não saber escrever quando para tal é solicitada.

2.2.2 Socioculturalidade da escrita

Tal como tem vindo a ser referido até então, a expressão escrita constitui uma competência adquirida formalmente e cuja aprendizagem se encontra sob a influência de fatores socioculturais diversos. Esta, pode assim ser considerada uma atividade cultural complexa que se encontra sob a influência de dois tipos de valores socioculturais distintos, os **valores culturais** e as **representações sociais** (Rebelo, Marques & Costa, 2000).

Relativamente aos **valores culturais** pode referir-se que estes constituem fator determinante na socialização linguística das crianças, na medida em que a sua família e o meio que as envolve constituem importantes influências tanto orais como escritas. Por outro lado, as diferenças culturais são também de grande importância pois respeitam as interações linguísticas estabelecidas entre as crianças e os adultos, assim como, as que são estabelecidas entre a família e a sociedade e suas práticas (idem).

A história e a origem da escrita são testemunhos desta importância atribuída aos valores culturais visto que até à chegada à escrita alfabética que conhecemos nos nossos dias a história dos povos foi um fator determinante que, ao longo dos tempos, permitiu alterações e evoluções constantes de forma e conteúdo que foram desde as tentativas expressivas da criança até ao automatismo moderno (idem).

Esta evolução histórica foi marcada por três tipos de escrita distinta, sendo eles, a **escrita sintética** em que a realidade mundana é representada por símbolos, a **escrita analítica** que faz a correspondência entre elementos gráficos estáveis e palavras/expressões estereotipadas da língua (por ex. sinais de trânsito) e a **escrita “fonográfica”** em que se dá a combinação de signos que representam sons que ao ser combinados fazem uma reconstituição da oralidade (idem).

Conclui-se, deste modo a importância da compreensão dos valores que rodeiam a criança e o seu meio social e académico no sentido de lhe proporcionar estratégias diferenciadas que as conduzam à compreensão e produção escrita.

No que concerne as **representações sociais**, estas constituem também fatores de influência relevante na produção de uma escrita intencional, correta e adequada aos diversos contextos a que pode destinar-se. Enquanto presença constante no nosso quotidiano, a escrita requer, para além do domínio do código de escrita e ortografia e das combinações e transcrições fonéticas, a capacidade de saber escrever e produzir textos através da construção de frases que interligadas constituem o reflexo de um pensamento estruturado e de uma construção sintática que se adegue à intencionalidade da escrita (idem).

Este “saber escrever”, desenvolvimento da linguagem escrita, adquire-se e aperfeiçoa-se através da prática e constitui o reflexo da complexidade de relações estabelecidas entre a história, o meio e a interação social que, por sua vez, permitem o desenvolvimento de um estilo pessoal que se ajusta ao que o indivíduo pretende transmitir quando escreve (idem).

Neste contexto, Schneuwly (1985, cit. por Rebelo, Marques & Costa, 2000), entende que a escrita tem como principal objetivo promover a orientação do sujeito na realidade social e material através da determinação de espaços com representações pertinente e da materialização dessas mesmas representações em produções textuais consideradas eficientes em situações de comunicação, cabendo, deste modo, à escola o papel de gerar

um ambiente facilitador da aprendizagem em que os alunos façam uma construção progressiva de conhecimentos relativos à escrita e às circunstâncias em que esta pode surgir.

2.2.3 Funções da escrita

São várias e distintas as funções que podem ser atribuídas à escrita, sendo que, estas nem sempre surgem de forma explícita, podem surgir implícitas nos diferentes tipos de texto e, num mesmo texto, pode existir mais do que uma.

Rebello, Marques & Costa (2000) definem um conjunto de 6 funções que podem constar nos diferentes tipos de texto existentes, sendo elas:

- 1) **Função referencial**¹⁶ em que não se verifica a presença de comentários ou apreciações por parte do sujeito, somente informações objetivas;
- 2) **Função expressiva** em que os textos refletem a presença do autor através de sentimentos, impressões críticas, juízos de valor...;
- 3) **Função conotativa** em que os textos são persuasivos e aliciantes mediante o objetivo de convencer o leitor;
- 4) **Função fática** em que a estrutura simples dos textos é facilitadora da comunicação;
- 5) **Função poética** em que a informação é valorizada a partir do aspeto formal e sonoro atribuído aos textos;
- 6) **Função metalinguística** em que os textos são explicativos, contendo definições.

Por outro lado, Miras (2000, cit. por Campanudo, 2009), refere que a linguagem escrita desempenha, para além das funções comunicativa e ideacional, outra muito específica, a função epistémica. As funções referidas entendem-se da seguinte forma:

- 1) a **função comunicativa** que se traduz pela possibilidade de comunicar com terceiros em diferido através da mediação do texto;

¹⁶ É quase sempre transversal aos diferentes tipos de texto, na medida em que, a escrita para ser entendida pelo destinatário remete necessariamente para referentes situacionais ou textuais, uma vez que a escrita constitui o veículo de uma mensagem no espaço e no tempo.

- 2) a **função representativa/ideacional** que diz respeito à possibilidade que a escrita atribui ao indivíduo de expressar pensamentos, opiniões, ideias, sentimentos, etc.;
- 3) a **função epistémica** que diz respeito ao papel da escrita na construção de conhecimentos (licitar conhecimentos, organizar saberes, recriar situações e representações).

Independentemente da função que lhe é atribuída, a escrita, enquanto conduta criativa e complexa, exige que, aquando da sua realização sejam colocados em funcionamento pelo menos quatro grandes módulos (Campanudo, 2009): o **módulo de composição**, o **módulo sintático**, o **módulo léxico** e o **módulo motor**.

2.2.4 Dificuldades de escrita

A competência de escrita, como se verifica a partir das considerações analisadas até este momento, não constitui uma aprendizagem autónoma e imediata sendo suscetível de provocar problemas/dificuldades na sua aquisição/utilização. Assim, quando uma criança/indivíduo revela essas mesmas dificuldades na produção de uma escrita que se encontra longe da esperada para a sua faixa etária e escolaridade (devido a dificuldades de carácter intrínseco) fala-se em **atraso** ou **perturbação de escrita**. Castro & Gomes (2000) referem que o atraso diz respeito a dificuldades de escrita cuja origem não é linguística, que podem estar relacionadas, por exemplo, com fatores de origem sociocultural de um meio desfavorecido. Já as perturbações específicas da escrita/disgrafia de desenvolvimento, segundo os mesmos autores, verificam-se quando as dificuldades de expressão escrita evidenciadas na criança/indivíduo não têm a sua origem em fatores neurológicos, motores, sensoriais ou sociais.

Capítulo 3 – Perturbações de Leitura e Escrita

“ (...) a Perturbação da Leitura e da Escrita, Dislexia e Disortografia - afecta seriamente todas as áreas da vida pessoal, o conhecimento das suas causas, dos processos cognitivos envolvidos na sua aquisição e dos métodos de ensino mais eficientes, são um desafio urgente que se coloca a todos os responsáveis pelo ensino: governantes, investigadores, médicos, professores das escolas superiores de educação, educadores, professores e pais.” (Teles, 2010:1)

Todo o ambiente e conhecimento que rodeia o ser humano na atualidade está organizado/estruturado em função da palavra escrita ou falada e, conseqüentemente, da sua leitura e escrita. Considera-se, pois, de primordial importância, a aquisição destas competências por parte de todo e qualquer indivíduo, sendo estas das mais preciosas aprendizagens que se pode fazer enquanto chave de acesso a toda a grande panóplia de saberes existentes.

Neste sentido, a leitura e a escrita assumem um papel primordial no acesso ao saber e às situações gerais do quotidiano, tornando-se um instrumento que permite o sucesso escolar e profissional, a promoção social e a emancipação do indivíduo enquanto cidadão. Já as DA da leitura e da escrita constituem uma fonte de inquietação nos contextos educativo e social na medida em que os seus domínios são fatores de importância nas aprendizagens do sujeito com implicações nas esferas pessoais, interpessoais e sociais (Castro & Gomes, 2000).

“Ensinar a ler, a escrever e a expressar as suas ideias com clareza, são das mais importantes funções dos professores” (...) Contrariamente à linguagem oral, a aprendizagem da leitura não emerge naturalmente, necessita de ser ensinada explicitamente” (Teles, 2010:2).

A leitura e a escrita, embora consideradas competências com algum grau de complexidade, constituem formas de processamento linguístico habitualmente fáceis de adquirir pela maioria dos indivíduos. No entanto, esta não é de facto a realidade visto que, um número considerável de pessoas, independentemente do seu nível de inteligência (médio/superior), revela dificuldades na sua aprendizagem/aquisição (Teles, 2010).

Esta dificuldade observada permanecia, até há poucos anos, desconhecida e envolta em mistério, passando, por isso, muitas vezes despercebida e originando uma série de mitos e preconceitos que implicaram consideravelmente todos aqueles que não a conseguiam ultrapassar (idem).

No contexto de uma escola dita inclusiva, baseada na cooperação e diferenciação, estas dificuldades não devem passar despercebidas, cabendo à escola constituir um espaço que privilegie e fomente a adoção de práticas educativas interativas capazes de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas.

As dificuldades a que se faz, deste modo referência, denominam-se Dificuldades de Aprendizagem. Estas, são fruto de múltiplos fatores de ordem diversa (psicológica, pedagógica, sociológica, linguística, neurológica, bioneurológica, influências hereditárias ou genéticas, sensoriais, físicas, emocionais, socioeconómicas...), são objeto de estudo em múltiplos contextos e integram diversas subcategorias que, por sua vez, englobam também diferentes graus. Pretende-se, com este termo, atribuir uma qualificação aos indivíduos que apresentem problemas de aprendizagem em determinadas áreas sem que, no entanto, possuam qualquer tipo de deficiência.

“O conceito de dificuldades de aprendizagem (DA) surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a experimentar insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tal como a leitura, a escrita ou o cálculo. (...) Assim sendo, o aluno com DA é um aluno com um potencial para a aprendizagem médio, ou acima da média, sendo este aspecto um factor de grande importância a transmitir-lhe no sentido de o ajudar a situar-se e a compreender as suas áreas fortes e necessidades educativas.” (Correia, 2004:369)

Esta expressão foi inicialmente utilizada por Samuel Kirk (1962), aquando da fase de integração (1963-1999), que entende que as DA são fruto de disfunções cerebrais ou distúrbios comportamentais e que constituem um atraso nos processos de linguagem falada, leitura, ortografia e caligrafia. Estas passaram assim a constituir uma categoria de diagnóstico global que reúne um conjunto diversificado de dificuldades evidenciadas pelas crianças no seu desempenho escolar (Correia, 2008). Esta primeira definição proposta por Samuel Kirk (no livro *Educação da Criança Excepcional*) referia-se a:

“(...) um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos.” (Kirk, 1962 cit. por Correia, 2007).

“Este conceito subentendeu, de imediato, uma *discapacidade* (inabilidade) para a aprendizagem, numa ou mais áreas académicas, nada condizente com o potencial intelectual (inteligência) de um aluno, geralmente na média ou acima desta, entrando em conflito directo com os problemas de aprendizagem generalizados do aluno cujo potencial intelectual era bastante abaixo da média.” (Correia, 2004:369)

De acordo com Correia (2007), no seguimento da tão bem recebida definição proposta por Kirk, definições de outros investigadores foram surgindo, destacando-se a inovadora proposta feita por Barbara Bateman:

“Uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível actual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem ser ou não acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial.” (Bateman, 1965, cit. por Correia, 2007).

Segundo Correia (2007), ainda que as supramencionadas definições de Kirk (1962) e Bateman (1965) tenham vindo a ter um carácter bastante influenciador no que concerne o atual entender do conceito de DA, estas “deixavam dúvidas quanto à identificação, elegibilidade e intervenção” para com as crianças que as apresentassem, verificando-se uma necessidade unânime por parte de “todos aqueles interessados no estudo desta área” na elaboração de uma definição que “encontrasse concordância, ainda que moderada, entre a comunidade, em geral, e a comunidade educativa, em particular”.

O mesmo autor (Correia, 2007), acrescenta que “a resposta a este problema parece ter surgido quando em 1975”, no âmbito da “sub-secção 620 da secção 5, parte B, da Lei Pública Americana 94-142” foi elaborada uma “definição oficial (Federal Register, 1977:65083), incluída inicialmente na PL 94-142, e considerada de novo no *Individuals Disabilities Education Act /IDAE* (20 U.S.C. § 1401 (26); 34 C.F.R. § 300.7)”, cuja primeira parte define:

Dificuldade de aprendizagem específica" significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como deficiências perceptivas, lesões cerebrais, disfunção cerebral mínima, Dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas. (Public Law 94-142, cit. por Correia, 2007).

Correia (2007) acrescenta também que, ainda que unânime, esta nova definição “continua a encontrar-se ainda só um nível de concordância moderado entre os autores” levando ao surgimento de definições posteriores: "*National Joint Committee for Learning Disabilities*" (NJCLD) (1981); "*The Interagency Committee on Learning Disabilities*" (ICLD) (1987).

De acordo com Correia (2004:369), a complexidade em que se encontra envolto o conceito de DA levou a que tenha vindo a ser efetuado “um percurso de investigação sinuoso” (p.369) em que “as DA foram vistas por vários prismas” (p.369). Partindo das mesmas, surgem “nos últimos 20 anos programas educacionais eficazes, fruto de um esforço concertado entre investigadores, educadores e pais” (p.370) que transportam as DA para um contexto em que passam a constituir “problemáticas bem compreendidas e com bons prognósticos” (p.370), nomeadamente as DA “específicas (Dislexias, disgrafias, discalculias, etc.)” (p.370).

Neste contexto, de acordo com Correia (2004), as DA, na sua generalidade, passam a ser “entendidas como uma problemática recetora de serviços de educação especial, tendo os alunos que as apresentem direito a programações educacionais individualizadas que reflitam as suas características e necessidades” (p.370). Este processo de atribuir um sentido concetual ao termo DA permite não só entendê-lo como também “chegar a um conjunto de respostas educativas eficazes para os alunos que realmente” as apresentem (p.372).

No entender de Correia (2004:372), a definição de DA que comunga de maior consenso é a do *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) (1994:65-66):

«*Dificuldades de aprendizagem* é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.».

Ainda remetendo para o mesmo autor, pode concluir-se que, embora constituindo uma das mais explícitas e consensuais, esta definição “deixa antever toda a gama de problemas académicos e psicológicos que o termo dificuldades de aprendizagem engloba” na medida em que as DA “podem afectar um número considerável de capacidades cognitivas necessárias para o desenvolvimento de aptidões pré-académicas e, conseqüentemente, impedir uma aprendizagem com sucesso” (Smith, Pollaway, Patton & Dowdy, 1995; Johnson & Johnson, 2000, cit. por Correia, 2004:372).

“ (...) os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam um conjunto de inabilidades em áreas tão diversas como o são, por exemplo, as da percepção visual, auditiva, de linguagem e de comunicação. Assim, eles podem sentir muitos problemas na compreensão de números, na descodificação de letras e palavras em textos ou, até, nas relações causa-efeito. Estes problemas podem surgir numa ou mais áreas académicas (DA ligeiras vs. DA severas) (...)” (Correia, 2004:372).

Dentro do contexto das DA encontra-se a Dificuldade de Aprendizagem Específica que começou a “ser usado frequentemente no início dos anos 60” (Correia, 2008:24).

Neste contexto, Correia (2007) acrescenta que, no âmbito das DA, a sua própria definição remete para o termo DAE depois de ter vindo a verificar que em “em Portugal” o termo DA era utilizado “para querer dizer várias coisas que vão desde tudo o que é problema de aprendizagem até ao que é um problema de aprendizagem provocado por uma dispedagogia (ensino inadequado)”, tornando-o confuso e ambíguo.

“A própria legislação interpreta o conceito num sentido incorrecto, aumentando ainda mais a confusão, fazendo com que os alunos que se enquadram nesta problemática não sejam abrangidos por serviços e apoios de educação especial e, por conseguinte, levando-os a sentir um prolongado insucesso escolar, e até social, que os convida, na maioria dos casos, ao abandono escolar.” (Correia, 2007).

A definição proposta por este autor baseia-se na sua experiência pessoal, nas definições já existentes e em toda a investigação levada a cabo até ao momento no sentido de permitir à escola (...) inteirar-se do seu significado, em termos conceptuais” assim como levar a “reconhecer que os alunos com DA, sejam quais forem as suas características, devem poder ser objecto de observações e avaliações cuidadas que levem a planificações e programações eficazes.” (Correia, 2007). Nesta definição é adicionado o termo *específicas* “para a singularizar e, simultaneamente, afastar a confusão que se instalou no nosso país” (idem):

“As *dificuldades de aprendizagem específicas* dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em

conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. (Correia, 2005 cit. por Correia, 2007).

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR, 2006), as DA podem ser categorizadas como Perturbações de Leitura, Perturbações de Escrita, Perturbações do Cálculo ou Perturbações sem outra especificação.

No que concerne as **perturbações de leitura/Dislexia**, estas encontram-se associadas a um baixo rendimento da leitura, relativamente ao esperado para a idade, tendo implicações que interferem com o rendimento escolar e/ou atividades quotidianas em que esta competência seja requerida. Este baixo rendimento da traduz-se por uma leitura lenta, com falta de ritmo, erros na compreensão e omissões, distorções ou substituições quando feita em voz alta (idem).

As **perturbações de escrita** conhecem-se como **disortografia** e **disgrafia** e encontram-se associadas a um baixo rendimento na escrita. A **disortografia** consiste numa “perturbação que afeta as aptidões da escrita, e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na: (1) organização, estruturação e composição de textos escritos, a construção frásica é pobre e geralmente curta; (2) presença de múltiplos erros ortográficos; e (3) má qualidade gráfica. É possível haver uma disortografia sem que esteja presente uma Dislexia” (Portal da Dislexia). A **disgrafia**, por sua vez, consiste numa “perturbação de tipo funcional na componente motora do ato de escrever, que afeta a qualidade da escrita, sendo caracterizada por uma dificuldade na grafia, no traçado e na forma das letras, surgindo estas de forma irregular e disforme” (idem).

A heterogeneidade de alunos que nos é dada a conhecer no panorama escolar atual é uma realidade que leva a que os profissionais de educação, em particular os docentes, preocupados em colmatar o insucesso escolar e conseqüentemente promover o êxito dos seus alunos, procurem aprofundar os seus conhecimentos em torno das DA e melhorar a sua atividade profissional. Neste sentido, poderão responder de forma mais assertiva às

necessidades dos seus alunos e manter-se dinâmicos e interessados na procura de formação contínua.

O grupo de crianças caracterizadas como possuidoras de DA, e que mais especificamente se enquadram no âmbito da Dislexia, são parte integrante do grupo das NEE que encontramos nas nossas escolas. Estão inseridos na grande maioria das nossas turmas e são parte integrante das práticas letivas que pretendemos desenvolver.

No panorama atual, a Dislexia é uma das DA com maior nível de incidência nas escolas e constitui uma perturbação específica ao nível da capacidade de aquisição e produção da leitura.

Todas as competências inerentes ao processo de leitura constituem um dos principais objetivos no processo de aprendizagem e, neste sentido, as crianças que revelem dificuldades nesta área em particular, apresentam, conseqüentemente, um baixo nível de interesse pelas atividades curriculares e uma tendência a um insucesso acentuado. Estes fatores têm implicações ao nível da autoestima, tornando estas crianças suscetíveis de se sentir inseguras nas suas aprendizagens (Serra, 2007).

As DA constituem assim, uma problemática de dimensões consideráveis que atinge, nos nossos tempos, uma grande percentagem tanto de crianças como de adultos. Estes, apesar de possuidores de capacidades intelectuais normais ou superiores, enfrentam problemas de leitura e escrita que, por sua vez, têm implicações diretas no nível de linguagem e na capacidade de comunicação, tendo por vezes repercussões na sua forma de integração profissional (idem).

Anteriormente ao século XXI, e numa perspetiva segregacionista que durou até à década de 60 do século antecessor, as DA eram todas colocadas no mesmo patamar sendo consideradas no âmbito das lesões cerebrais e disfunções cerebrais mínimas, da hiperatividade, das dificuldades ao nível da perceção e da linguagem, da Dislexia, dos distúrbios psiconeurológicos da aprendizagem, entre outros (Correia, 2008). As crianças que delas sofressem não eram tratadas de forma diferenciada ou adequada.

Na opinião de Correia (2008), existem duas formas pelas quais as DA podem ser entendidas, sendo que, num sentido mais lato, podem englobar todas as dificuldades de ordem cognitiva, psicológica, socioemocional ou pedagógica (ensino inadequado)

manifestadas pelas crianças e, noutro mais restrito, englobam a Dislexia, a disgrafia, a discalculia, entre outras.

De acordo com Fonseca (2008), as DA podem derivar de fatores como perturbações na adequada receção da informação; da dificuldade em produzir informação de forma ordenada; surgem da fala aquando da “evocação de atividades neurológicas no sistema das imagens e resultam da falta de conteúdo da tarefa”.

Segundo Lopes (2005:8), as DA devem ser “alvo de uma intervenção multidisciplinar” (p.8), na medida em que, constituem um conceito polissémico e sem consenso generalizado a partir do qual resultam múltiplas categorias e graus de dificuldade. As DA são, deste modo, entendidas como uma discrepância entre as capacidades da criança e o rendimento por ela evidenciado, de acordo com a idade e o nível intelectual apresentado. Este autor sugere ainda, e de acordo com o já referenciado anteriormente, que as DA podem resultar de um conjunto variado de fatores. Na tabela 3, este autor, refere as causas que, no seu entender, justificam as DA.

Tabela 3 - Causas da Dificuldades de Aprendizagem (Lopes, 2005:33).

FACTORES					
Neurofisiológicos	Psicológicos			Socioculturais	Institucionais
-Disfunção cerebral mínima -Fatores genéticos -Fatores bioquímicos e endocrinológicos -Problemas perinatais	Linguagem	Memória	Atenção	- Malnutrição -Pobreza linguística no contexto familiar -Falta de estimulação, indisponibilidade de livros - Desvalorização das aprendizagens por parte da família	-Ensino insuficiente ou inadequado -Condições materiais deficitárias -Inadequação dos programas, da avaliação, etc.
	- Fatores linguísticos de ordem global e/ou específica	- Défices de memória a curto e/ou longo prazo	- Défices no alerta, ativação, seletividade, manutenção, nível de apreensão, etc.		

Assim como são diversificados os fatores que podem ser causadores das DA, são também vastas as áreas de estudo e modelos de abordagem relativos a esta temática. Na tabela 4 pode verificar-se a sistematização dos modelos de abordagem das DA.

Tabela 4 - Modelos de Abordagem das DA (Lopes, 2005:33).

Modelos de Abordagem das DA			
Médico	Psicológico	Social	Educacional
Fisiologistas	Cognitivistas	Sociólogos	Educadores
Neurologistas	Clínicos	Ecologistas	Pedagogos
Psiquiatras	Psicolinguistas	Economistas	Professores
Etc.	Psicoterapeutas	Culturalistas	Terapeutas
	Psicopatologistas	Etc.	Reeducadores
	Desenvolvimentistas		Responsáveis por serviços
	Etc.		Etc.

Ainda que as causas e o contexto em que se desenvolvem as DA sejam atualmente alvo de diversos estudos e modelos de abordagem, este permanece ainda um conceito não consensual entre Direções Regionais de Educação e Equipas de Coordenação de Apoios Educativos. O seu nível de incidência/prevalência nas nossas escolas é elevado mas, o domínio deste conceito e a forma de atuação perante o mesmo, não se encontra uniformizado para com os profissionais de educação que, perante ele, têm de desenvolver as suas práticas. Permanece ainda, em torno das DA, alguma incerteza e até mesmo alguma desvalorização relativamente ao seu grau de incidência e gravidade, quando comparadas com outras áreas das NEE, cabendo às escolas diminuir a sua prevalência através de mudanças nas formas de ensinar. Segundo Lopes (2005:57), esta mudança pode passar por um “ensino pela descoberta”.

O mesmo autor (Lopes, 2005:24), refere ainda que as DA têm sido, até ao momento, entendidas como “insucesso escolar, dificuldades de aprendizagem, sub-realização escolar, dificuldades de aprendizagem específicas, Dislexia, distúrbio específico de desenvolvimento, problemas de aprendizagem, etc.” e que a sua intervenção tem de passar

por uma alteração do papel da escola atual. Esta tem de readquirir o seu papel de orientadora dos discentes no seu processo de ensino/aprendizagem, função esta um bocado esquecida/deturpada nos últimos anos no seguimento da afirmação da escola enquanto instituição de ensino e ocupação de tempos livres (idem).

3.1 Dificuldade de Aprendizagem Específica /Dislexia

“ (...) incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica; caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas”. (Teles, 2004:4)

No seguimento da compreensão acerca do que se entende por DA, partindo de uma abordagem geral e sintetizada, e corroborando com os autores citados até ao momento, chegamos ao conceito de Dislexia, podendo afirmar-se que esta constitui, na atualidade, uma das mais frequentes causas de fraco rendimento e insucesso escolar, sendo que, frequentemente a maioria dos casos a ela associados não é devidamente identificado e tratado.

A Dislexia enquadra-se no âmbito das DA, enquanto uma DAE, e tem sido, ao longo dos tempos, alvo de associações a inúmeras dificuldades e de vastos estudos e discussões, por parte de encarregados de educação e técnicos diretamente relacionados com o processo educativo (professores, psicólogos, neuropsicólogos...), no sentido de se colmatar uma certa confusão conceptual desenvolvida em torno da sua definição, diagnóstico e intervenção.

No que concerne a prevalência da Dislexia, de acordo com diferentes autores, esta pode ser interpretada de acordo com diversos fatores, tais como o grau de dificuldade apresentado por diferentes idiomas, a língua materna, a idade, o sexo.

Neste contexto, Paiva (2009) considera que, a referida prevalência, sofre influência do diferente grau de dificuldade que se observa de idioma para idioma, referindo que a estimativa em crianças Norte Americanas (em idade escolar) é de 4%. Este autor faz também referência à prevalência da Dislexia relativamente ao género do indivíduo, concluindo que esta não tem sido consensual, na medida em que, a maior incidência no

sexo masculino, ainda que sustentada por estudos recentes que a indicam duas vezes superior à das raparigas, tem vindo a ser contraposta por uma igual repartição entre ambos os géneros.

Carreteiro (2009), por sua vez, faz referência à importância da língua materna, conjuntamente com a idade do sujeito, no que concerne a variação do nível de prevalência da Dislexia considerando-o, aproximadamente, entre 3% e 17% da população.

A prevalência da Dislexia em Portugal, de acordo com um primeiro estudo efetuado em 2010, é de 5,4% da população (Pinto, 2010).

3.2 Enquadramento histórico e conceptual da Dislexia

“O termo Dislexia refere-se a um conjunto de alterações que têm em comum uma perturbação ou atraso na aquisição, aprendizagem ou processamento da leitura, na ausência de qualquer outra limitação ou alteração das capacidades intelectuais” (Habbib, 2000 e Démonet, Taylor & Chaix, 2004, cit. por Carreteiro, 2009).

Dislexia consiste num termo que se relaciona com distúrbios na leitura e/ou linguagem e que, ao longo dos tempos, tem vindo a ser associado a dificuldades de ordem diversa, tendo-se desenvolvido no seio de distintos contextos, que vão desde a Medicina e a Neurologia até à Psicologia e Neuropsicologia, e cuja conceção não é consensual entre a comunidade de autores que se dedicam ao seu estudo.

Num passado não tão longínquo quanto isso, a Dislexia era entendida como uma perturbação comportamental, que tinha fundamentalmente implicações na leitura, considerada “invisível”, na medida em que, a sua natureza orgânica não era conhecida nem identificada sendo apenas perceptível a forma através da qual se manifestava. Esta ambiguidade e o desconhecimento em que se encontrava envolta esta perturbação tiveram como implicação o surgimento de diversos mitos (Teles, 2008).

“A tomada de consciência desta dificuldade, inesperada e incompreensível, incentivou a realização de inúmeras investigações com o objectivo de encontrar uma explicação cognitiva e neurocientífica para os processos mentais envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. Desses estudos emergiu a recém designada “Ciência da Leitura (...)” (Teles, 2010:2)

Etimologicamente, o termo Dislexia deriva do prefixo grego “dys”, “distúrbio” ou “dificuldade”, e do sufixo “lexia”, “leitura” no latim e “linguagem” no grego (Teles, 2010; Cruz, 2007), sendo que Dislexia se entende por uma “dificuldade com a palavra escrita”.

Partindo desta raiz etimológica, uma grande parte dos autores defende que o termo Dislexia está diretamente relacionado com dificuldades na aquisição da leitura, no entanto, Torres & Fernández (2001) vão além destas concepções. Na sua opinião, a etimologia deste conceito refere-se a uma “dificuldade de fala ou dicção”, referindo também que, o mesmo, tem implicações tanto na leitura como na escrita. Estas dificuldades resultam de especificidades que o conceito tem vindo a assumir recentemente e que se traduzem por manifestação de dificuldades nos processos de distinção/memorização de letras/grupos de letras e dificuldades de ordenação, ritmo e estruturação de orações.

A Dislexia, enquanto desordem foi inicialmente identificada por Berkman (1881), datando o início do seu estudo nos finais do século XIX, mas foi Rudolf Berlin, oftalmologista alemão, que em 1907, utilizou o termo “Dislexia” para se referir às grandes dificuldades evidenciadas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita por parte de um jovem que nas restantes áreas académicas revelava capacidades intelectuais dentro da média normal. Este médico considerou esta perturbação como uma “doença cerebral” (Teles, 2008).

Após Berlin, os conhecimentos em torno deste novo conceito começaram a tomar forma a partir de estudos levados a cabo por dois oftalmologistas ingleses, Hinshelwood (1917) e Morgan (1896), a crianças com sérias dificuldades na aprendizagem da leitura, ainda que possuidoras de uma inteligência normal, atribuindo-lhe a classificação de “cegueira verbal” (Hennigh, 2003). Assim, os artigos publicados, baseados nos estudos de caso de ambos os médicos, expunham a teoria da associação das dificuldades de leitura a problemas visuais: a divisão do cérebro em três tipos de memórias visuais distintas (memória visual de tipo geral, de letras e de palavras) fazia com que a dificuldade em ler tivesse origem em danos congénitos no cérebro que teriam implicações na memória visual das palavras (idem).

Contrariamente a esta teoria denominada “cegueira verbal” surge mais tarde, partindo de pesquisas e estudos elaborados por Samuel T. Orton (1928), a teoria da “dominância mista, segundo a qual a Dislexia seria causada pela insuficiente dominância de um hemisfério cerebral sobre o outro” (Hennigh, 2003), sendo que a Dislexia não era sinónimo de lesão ou insuficiência cerebral mas antes uma desordem de carácter essencialmente psicológico, relacionado com o desenvolvimento mental, não congénito. Segundo esta teoria, a Dislexia teria origem na insuficiente dominância de um hemisfério cerebral sobre

o outro, sendo que um mesmo símbolo seria decodificado de forma independente por ambos os hemisférios direito e esquerdo (idem).

Este autor, tido como o investigador mais proeminente no campo dos estudos da Dislexia, partindo das suas experiências de diagnóstico para com vítimas de traumatismo, concluiu que as dificuldades de leitura não se encontravam relacionadas com traumatismos neurológicos nem com dificuldades estritamente visuais, associando a perturbação a uma falha na lateralização do cérebro (Hennigh, 2003). As competências linguísticas (ler, escrever, falar, ouvir) não eram encaradas de forma independente e, centrando-se na base unitária do sistema linguístico, Orton destaca que um atraso no domínio das competências de leitura poderia ser um indicador de um atraso no desenvolvimento de todo o sistema dedicado à produção linguística (Orton, 1937; Richardson, 1989, cit. por Hennigh, 2003, cit. por Teles, 2008).

Estudos póstumos (entre 1980 e 1990) à hipótese de Orton, relativa à especialização dos hemisférios cerebrais, concluíram que “o lado esquerdo do planum temporale, uma região cerebral associada ao processamento da linguagem é fisicamente maior que a região direita nos cérebros de pessoas não disléxicas; nas pessoas disléxicas, contudo, essas regiões são simétricas ou mesmo ligeiramente maior no lado direito do cérebro” (Wikipedia).

O termo “Dislexia de Desenvolvimento” foi atribuído pela primeira vez no ano de 1968, pela Federação Mundial de Neurologia (FMN), a “um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar de as crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas” (FMN, 1968, Cit. Por Teles, 2004). Posteriormente, em 1970, o presidente desta mesma federação, Dr. McDonald Critchley, propôs um reforço à definição sugerida inicialmente acrescentando que esta se deve “a uma incapacidade cognitiva fundamental, frequentemente de origem constitucional (Critchley, 1970, cit. por Torres & Fernández, 2001).

No seguimento desta revisão histórico-conceptual, ainda que breve, em torno de algumas das mais proeminentes referências relativas ao estudo da Dislexia, é de realçar um certo paralelismo relativamente à evolução histórica das dificuldades de aprendizagem, sendo possível a distinção de três períodos históricos distintos (Rueda, 1995 cit. por Valente, 1999):

1) **Período da Fundamentação** (final do século XIX)

Este período é marcado por estudos ligados à Medicina e à Neuropsicologia que introduzem o conceito e o estudo da Dislexia (Hinshelwood e Orton).

2) **Período da Transição** (entre as décadas de 40 e 50)

Este período é marcado por uma transição entre a tradição médico-neurológica e o protagonismo de psicólogos e educadores que explica o surgimento, nesta fase, de uma quantidade considerável de estudos resultantes em teses e programas de recuperação. Autoras como Marianne Frostig¹⁷ e Loreta Bender¹⁸, entre outros, atingem posição de destaque em estudos que contrapõem as disfunções perceptivas e as lesões cerebrais defendidas anteriormente.

3) **Período da Integração** (entre as décadas de 60 e 70)

Este período é marcado pelo surgimento de teorias que propõem a influência de fatores de ordem múltipla nas dificuldades de aprendizagem da leitura e as contribuições da psicologia no que concerne a Dislexia se vêm influenciadas por investigações relativas à inteligência artificial, ao impacto do enfoque biológico da obra de Piaget (análise de processos externos subjacentes às mudanças evolutivas do desenvolvimento) e à análise de estruturas subjacentes à compreensão e produção da fala realizadas por Chomsky¹⁹.

No ano de 1978, Critchley e Critchley, fazem um estudo comparativo entre as denominadas Dislexia desenvolvimental e Dislexia adquirida, concluindo que a primeira surge/tem lugar no seguimento de um problema de maturação concreto, podendo este ser contornado através da aplicação de estratégias de reeducação ajustadas na fase inicial do processo de aprendizagem (Torres & Fernández, 2001).

Este estudo comparativo, relativamente às Dislexias adquiridas e evolutivas/desenvolvimentais, é reforçado por Citoler (1996), que considera as primeiras

¹⁷ Autora americana, muito conhecida na área das dificuldades escolares e com estudos incidentes na questão da percepção visual enquanto fator condicionante da leitura.

¹⁸ Psicóloga que defende que as dificuldades de leitura provêm de disfunções perceptivas (visuais) e não de lesões cerebrais.

¹⁹ Linguista, filósofo e ativista político americano que levou a cabo investigações e ensino no âmbito da linguística,

como fruto de uma alteração resultante de um acidente registado que afeta o cérebro e as segundas como fruto de causas desconhecidas (Cruz, 1999).

Ainda neste contexto, Torres & Fernández (2001) entendem a **Dislexia adquirida**, enquanto fruto de um traumatismo/lesão cerebral, como um problema que surge à posteriori, ou seja, o sujeito que aprendera a ler e escrever de forma correta, após uma lesão ou trauma pode perder essa capacidade, contrariamente à **Dislexia evolutiva/de desenvolvimento** que, enquanto **défice de maturação neurológica**²⁰ e **das funções psicológicas**²¹, surge à priori, levando o sujeito a manifestar dificuldades na aquisição da leitura e da escrita desde o seu início. Neste sentido, segundo os autores supramencionados, estas duas formas de Dislexia distinguem-se essencialmente pela influência a que são ou não sujeitas por parte de fatores externos, sendo que a perturbação de leitura não pode ser explicada através de um fator externo, como uma lesão cerebral, que veio afetar negativamente um bom domínio prévio da leitura.

Na Dislexia de desenvolvimento, a perturbação afeta o próprio processo de aprendizagem e não é explicável (como acontece noutras desordens), assentando na exclusão de um conjunto de fatores que possam originar a perturbação e classificando como disléxico somente aquele indivíduo em que as dificuldades de leitura não podem ser atribuídas à deficiência intelectual, à falta de estimulação do meio ou às más condições socioeconómicas a que possa estar sujeito (idem). Neste contexto, o processo de avaliação e intervenção apresenta-se mais facilitado na medida em que a Dislexia é encarda como uma perturbação evolutiva e não patológica, em que pode existir um atraso na aquisição de determinadas competências mas não uma perda total/definitiva, défice ou incapacidade, na qual pode ser trabalhada uma intervenção/treino a partir da delimitação das áreas a trabalhar (idem).

Ainda neste contexto, também Ellis (1984 cit. por Serra, 2008) categoriza a Dislexia enquanto adquirida (inserida no quadro geral das afasias) ou evolutiva/do desenvolvimento

²⁰ Atrasos evolutivo-funcionais do hemisfério esquerdo que produzem alterações percetivas nos processos simbólicos e atrasos no desenvolvimento do hemisfério esquerdo por anomalias neuroanatômicas/malformações do tecido neural.

²¹ Atrasos no desenvolvimento da coordenação dinâmica, no desenvolvimento percetivo-visual, na aquisição do esquema corporal e no desenvolvimento dos processos psicolinguísticos básicos.

(manifestada através de défices mataturiais). No âmbito da Dislexia adquirida a referida autora, categorizou cinco subcategorias:

- 1) A **Dislexia Periférica**, que ocorre quando a lesão se encontra ao nível do módulo de processamento percetivo-visual e que, por sua vez se subdivide enquanto Dislexia atencional, visual ou letra a letra.
- 2) A **Dislexia Fonológica**, pode ser superficial ou profunda e pertence ao subgrupo das Dislexias centrais, sendo que a alteração por ela provocada é produzida devido a um défice nas rotas de acesso ao significado.
- 3) A **Dislexia Superficial**, que afeta a rota visual, sendo que os indivíduos não revelam dificuldades de leitura em palavras regulares e procedem à leitura das irregulares recorrendo às regras de conversão grafema/fonema.
- 4) A **Dislexia Semântica**, que surge quando se verifica um défice na conexão entre o léxico visual e o léxico semântico, sendo que o indivíduo lê as palavras pela rota visual mas não entende o seu significado.
- 5) A **Dislexia Profunda**, que se traduz pela dificuldades nas rotas visual e fonológica e onde é sugerida (Fonseca, 1999) a subdivisão nas categorias de Dislexia visual e Dislexia auditiva.

Todos os estudos realizados ao longo dos tempos a crianças/indivíduos que revelassem sérias dificuldades ou incapacidades de aprendizagem no âmbito das PLE, permitiram constatar que este não constitui um problema exclusivo daqueles que apresentem um QI inferior ou problemas neurológicos ou físicos. Pelo contrário, estes estudos permitiram comprovar o facto de que esta problemática pode também surgir em sujeitos com inteligência normal ou até mesmo superior, sem problemas de cariz físico ou neurológico aparentes, não se revelando também como relevante o estatuto socioeconómico e cultural e a qualidade do meio de ensino. Neste contexto, a definição de Dislexia não é ainda clara, tendo-se vindo a desenvolver durante muito tempo mais pela exclusão de hipóteses do que propriamente por um conhecimento científico comprovado.

Nesta linha de pensamento, Vítor da Fonseca (1999) entende a Dislexia enquanto uma dificuldade duradoura no que diz respeito à aprendizagem da leitura e à aquisição do seu

mecanismo, que pode surgir em crianças inteligentes e escolarizadas que não revelem qualquer tipo de perturbação sensorial e/ou psíquica já existente.

A Associação Portuguesa de Dislexia entende a Dislexia enquanto uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e seus automatismos em crianças inteligentes, escolarizadas e sem quaisquer perturbações sensoriais e psíquicas diagnosticadas.

Presentemente, a Dislexia é entendida, segundo Teles (20048), como uma “incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica, parcialmente herdada, com manifestações clínicas complexas, incluindo défices na leitura, no processo fonológico, na memória de trabalho, na capacidade de nomeação rápida e na automatização” e encontra-se incluída, desde 1994, no Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais (DSM IV), no âmbito das perturbações de aprendizagem, com critérios de diagnóstico estabelecidos e sendo denominada como “Perturbação da Leitura e da Escrita”.

Segundo a autora supramencionada, esta perturbação segue uma linha contínua de dificuldades crescentes (desde as menos às mais severas), sendo que o seu modelo de distribuição é o de curva normal, permitindo uma continuidade entre as populações disléxica e não disléxica e não se verificando a possibilidade de estabelecimento de limites precisos no seu grau de severidade.

Por sua vez, em 2003, a Associação Internacional de Dislexia, definiu Dislexia enquanto:

“(…) uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correcção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Défice Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais” (Teles, 2004:4).

Esta constitui, atualmente, a definição aceite pela grande maioria da comunidade científica.

Em retrospectiva, pode assim verificar-se unanimidade quanto a um conjunto de fatores em torno desta PLE. A Dislexia é entendida como uma incapacidade específica que se repercute no processo de aprendizagem da leitura, da escrita e da linguagem, ainda que surja num contexto de inteligência normal ou acima da média, caracterizando-se como um distúrbio da linguagem que se traduz por uma dificuldade em reconhecer e ler palavras (Paiva, 2009). Estas dificuldades no processo de aquisição da leitura podem subdividir-se

em dois tipos, sendo que as consideradas gerais ou atrasos na leitura são fruto tanto de fatores intrínsecos como extrínsecos ao indivíduo e as dificuldades específicas de aprendizagem são fruto de questões de carácter cognitivo e neurológico, tendo uma explicação evidente (Morais, 1997, Caldas, 2002 e Das et al. 2001 cit. por Cruz, 2007).

Esta é uma perturbação que se evidencia mais na fase de alfabetização, no entanto, alguns dos sintomas a ela associados estejam já presentes nas fases antecessoras, nomeadamente em falhas no processo de aquisição da linguagem, independentemente de fatores intelectuais, emocionais ou culturais com possível interveniência (instrução convencional, inteligência normal, inexistência de distúrbios cognitivos fundamentais, adequada oportunidade sociocultural...) (Teles, 2004).

3.3 Causas e bases neurobiológicas da Dislexia

“o diagnóstico de Dislexia baseia-se numa síntese de informação bem analisada, tendo em conta a história pessoal e familiar da criança (ou do adulto); observações da respetiva linguagem falada e da leitura, bem como testes de análise da leitura e da linguagem.” (Shaywitz, 2008:148).

Nos últimos anos têm sido vastos os estudos e investigações levados a cabo na procura de uma resposta correta e consensual para as causas que se encontram na origem da Dislexia, na medida em que, apesar de o ato de ler ser considerado de fácil aquisição para todos os indivíduos em geral, “uma invenção humana que tem de ser aprendida a um nível consciente” (Shaywitz, 2008:61), para os disléxicos este consiste num processo de grande dificuldade de execução. Farrell (2008 cit. por Gordo, 2011:77-78) considera que “Nos disléxicos existem alguns problemas nomeadamente hesitações, confusões, omissões, adições, entre outros que (...) estão directamente associados a dificuldades fonológicas, dificuldades no processamento da informação, memória e coordenação, dificuldades organizacionais, problemas de sequencialização e orientação, dificuldades na percepção visual e de processamento auditivo”.

Tendo em conta a verificada complexidade de mecanismos ativados no processo de aprendizagem e execução da leitura, um indivíduo disléxico terá certamente dificuldades e problemas graves na aquisição desta competência, pelo que importa saber quais as razões que se encontram na base dessas dificuldades e a forma de as diagnosticar.

Na opinião de Sucena e Castro (2008:50) “o estágio de consciência fonológica, juntamente com o conhecimento das relações entre letras e sons na fase pré-escolar, forma um fator preditor da leitura”. Neste contexto, Teles (2004:12) defende também que a aprendizagem da leitura exige uma boa **consciência fonológica**, ou seja, “um conhecimento consciente de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e que os caracteres do alfabeto representam esses fonemas”.

Shaywitz (2003 cit. por Paiva, 2009), por sua vez, reforça também esta ideia referindo que nas linguagens que têm como base o código alfabético, a leitura exige por parte dos indivíduos a capacidade de estabelecer ligações entre caracteres (grafemas) e os segmentos fonológicos (fonemas) que eles representam, relação esta que, por seu lado, requer a consciência de que todas as palavras podem ser divididas nos seus segmentos fonológicos. Isto permite ao leitor estabelecer relações entre os fonemas e os seus respetivos grafemas, ou seja, consciencializar-se de que as palavras podem ser divididas em fonemas que, por sua vez, constituem a representação gráfica escrita do referido som (idem). Constata-se, deste modo, que ao **nível cognitivo**, no campo da leitura, o problema dos disléxicos reside essencialmente no facto de que possuem uma baixa consciência fonémica que não lhes permite descodificar corretamente, ou seja, entender e descodificar as palavras enquanto elementos de significado constituídos por pequenas unidades que se designam por fonemas.

Corroborando com Teles, Alves e Castro (2002) e Ramus et al. (2003) cit. por Paiva (2009), no âmbito da perspectiva da “**hipótese do défice fonológico**”, afirmam também a existência de alguma convergência de ideias relativamente às dificuldades presentes na Dislexia enquanto resultado de um défice na componente fonológica da linguagem, sendo que, esta perturbação reside essencialmente num défice intrínseco ao próprio sistema de linguagem. Ainda a este respeito, Lopes (2005:25) refere que “a investigação evidencia que os leitores fracos utilizam prolongada e intensamente a via fonológica no ato da leitura, enquanto os bons leitores substituem rapidamente a via fonológica (utilizada essencialmente na fase inicial de aprendizagem da leitura e escrita) pela via visual/lexical”.

Por outro lado, Sucena e Castro (2008), considerando que a Dislexia se caracteriza por uma exibição contínua de um conjunto de fatores, tais como inversões, omissões, dificuldades em usar sons, entre outros, entendem que esta se revela a partir de “uma discrepância entre

as competências de leitura (descodificação e compreensão) e o QI, sendo habitual que as dificuldades na leitura sejam acompanhadas por dificuldades também ao nível da escrita” (p.68).

Correia (2005:52), por sua vez, entende que a Dislexia se encontra relacionada com a “forma como o 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”(p.52) refutando a ideia de que esta possa resultar de questões como “deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com ela”.

No contexto da neurologia tem-se vindo a observar, nas últimas décadas, consideráveis avanços no que diz respeito ao estudo das **bases neurológicas** subjacentes ao processo de leitura quer em indivíduos cuja leitura é considerada normal quer em disléxicos. De forma generalizada, o sistema neural de leitura processa-se ao nível de algumas das regiões do hemisfério esquerdo, nomeadamente com localização ao nível do lobo frontal (área da broca), na junção temporoparietal (área de Wernicke) e na junção occipito-temporal (Paulesco et al., 2000 cit. por Paiva, 2009), regiões estas que, no caso dos disléxicos (crianças ou adultos) têm um funcionamento inapropriado (Shaywitz, 2008). Por outro lado, ainda no contexto da perspectiva neurológica, tem vindo também a ser alvo de estudo a relação existente entre a dominância cerebral, a lateralidade e os erros revelados por disléxicos, apoiando-se a ideia de que inicialmente estes necessitariam de dominância hemisférica para a linguagem. Esta ideia baseia-se, por sua vez, no facto de que estes sujeitos faziam inversões e imagens em espelho que se relacionam diretamente com uma dominância hemisférica incompleta associada a deficiências da organização cerebral (Torres e Fernández, 2001).

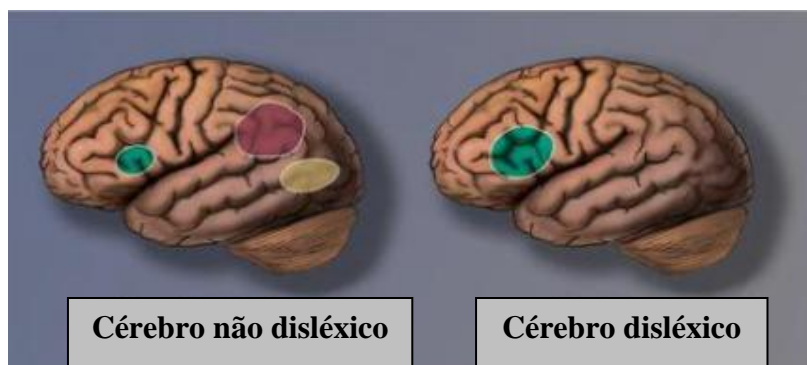


Figura 2 - Comparação cerebral entre indivíduo disléxico e não disléxico (Shaywitz, 2003). In <http://blog.desarrollandomentes.com/2011/06/13/rotacion-de-letras-%C2%BFsigno-de-Dislexia/>

“A marca neurológica da dislexia: subativação dos sistemas neurais da área posterior do cérebro. Do lado esquerdo, os leitores sem défices activam os sistemas neurais que se encontram essencialmente na parte posterior do lado esquerdo do cérebro (áreas sombreadas; à direita, os indivíduos disléxicos subactivam estes sistemas usados na leitura, os quais se situam na área posterior do cérebro e tendem a sobreactivar as áreas anteriores” (shaywitz, 2008:95).

Embora até recentemente a Dislexia tenha vindo a ser encarada como uma perturbação de carácter comportamental com implicações graves essencialmente no domínio da leitura, nos nossos dias tem passado a ser entendida, de acordo com o já supramencionado, como “uma perturbação parcialmente herdada, com manifestações clínicas complexas, incluindo défices na leitura, no processo fonológico, na memória de trabalho, na capacidade de nomeação rápida, na coordenação sensoriomotora, na automatização, e no processamento sensorial precoce” (Teles, 2004:7).

Considera-se assim, a existência de indicadores de Dislexia como “um atraso na linguagem falada, dificuldades articatórias, confusões fonológicas, insensibilidade à rima e história familiar (genética)” (Gordo, 2011:79).

Segundo Teles (2004:7), são já vários os estudos existentes no sentido de justificar a **hereditariedade da Dislexia** tendo como base o estudo do genoma humano e a localização dos genes potencialmente responsáveis pela sua existência. Estes estudos e investigações no âmbito da genética e da Dislexia apontam para a existência de “cinco localizações para alelos de risco (...) encontradas nos cromossomas 2p, 3p-q, 6p, 15p e 18p”.

A realização de estudos a cérebros disléxicos de pessoas já falecidas apontam para diferenças microscópicas e macroscópicas importantes, assim como, os mesmos estudos aplicados a cérebros vivos, revelam resultados semelhantes (idem).

Não descurando o facto de que uma grande parte das definições atribuídas à Dislexia sugerem que esta tem origem em alterações ao nível do **sistema nervoso central**, torna-se pertinente compreender os vários substratos neurológicos envolvidos na leitura assim como, a complexidade das suas funções no desempenho da tarefa complexa que é ler.

Através do recurso a sofisticadas técnicas de análise cerebral – (fMRI) Ressonância Magnética Funcional²² - e baseando-se em estudos anteriores levados a cabo por investigadores reconhecidos internacionalmente como Pierre Paul Broca, Carl Wernicke e Norman Geschwind²³, o cérebro de crianças e adultos foram alvo de estudos que, mais recentemente, conduziram à identificação de três regiões de grande importância utilizadas pelo cérebro no que concerne a análise de palavras escritas, no sentido de proceder ao reconhecimento dos sons seus constituintes e, conseqüentemente à automatização do processo de leitura (Shaywitz, 2003).

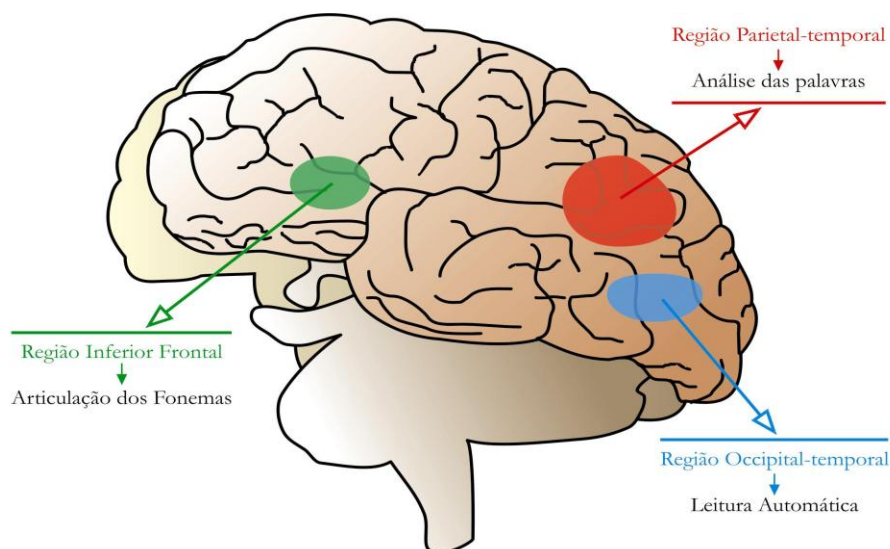


Figura 3 - Identificação das três áreas cerebrais, no hemisfério esquerdo, intervenientes no processo de leitura e suas funções (Shaywitz, 2003).

No que concerne a interpretação da figura acima, é de referir quais as tarefas de cada uma das áreas cerebrais identificadas, assim como, as suas implicações no que respeita um bom

²² Permite uma análise da função normal cerebral, bem como, da função do cérebro associada a distúrbios cerebrais reconhecidos.

²³ Em 1979, a partir de um relato preciso do percurso através do córtex cerebral envolvido na leitura, sugere a existência de cinco distintas áreas que executam diferentes funções na leitura (Cruz, 2007a).

ou mau desempenho no processo de aquisição e produção de uma correta linguagem oral e escrita. Assim, segundo Shaywitz (2003, cit. por Teles, 2004):

- 1) A **região inferior-frontal/girus inferior frontal** consiste na área responsável pela linguagem oral. É nesta que se desenvolve o processo de vocalização e articulação de palavras e onde é iniciada a análise dos fonemas, sendo que, nos leitores ao nível de iniciação e em disléxicos esta se encontra particularmente ativa.
- 2) A **região parietal-temporal** consiste na área responsável pela análise das palavras. É nesta que decorre o processamento visual da forma das letras, a correspondência grafo-fonémica, a segmentação e a fusão silábica. Este processo é entendido como leitura analítica, é alvo de um lento processamento e consiste na via a que os leitores iniciantes e disléxicos recorrem.
- 3) A **região occipital-temporal** consiste na área responsável pelo reconhecimento visual das palavras e pela leitura rápida e automática. É nesta zona que se dá a convergência de todas as informações provenientes dos diferentes sistemas sensoriais e onde se encontra armazenado o “modelo neurológico da palavra”. Este modelo, por sua vez, contém a informação relevante relativa a cada palavra assim como, a sua ortografia (aspeto gráfico, pronúncia, significado). O sucesso e a eficiência do processo de leitura estão diretamente relacionados com a rapidez com que esta área é ou não ativada, sendo que, os leitores que revelam uma leitura eficiente recorrem á utilização deste percurso rápido e automático.

No que concerne o desempenho dos leitores eficientes, estes recorrem ao referido percurso rápido e automático através da ativação dos sistemas neurológicos que envolvem as regiões parietal-temporal e occipital-temporal, conseguindo assim proceder a uma leitura instantânea de palavras, num tempo inferior a 150 milésimos de segundo) (Teles, 2004).

Por outro lado, no que diz respeito aos leitores disléxicos, estes recorrem a um percurso lento e analítico afim da descodificação de palavras: vocalizam a palavra através da ativação intensa do girus (área inferior-frontal) e fazem a sua segmentação silábica e fonémica, tradução grafofonémica e fusão fonémica e silábica na área parietal-temporal, até chegar ao seu significado (idem).

“Os diferentes subsistemas desempenham diferentes funções na leitura. O modo como são ativados depende das necessidades funcionais dos leitores ao longo do seu processo evolutivo” (Teles, 2004:6). Neste sentido, indivíduos diagnosticados com Dislexia revelam uma disrupção no sistema neurológico que tem implicações no seu processamento fonológico e conseqüentemente no “acesso ao sistema de análise das palavras e ao sistema de leitura automática”(idem). De acordo com o já supramencionado, esta dificuldade é compensada através de um uso mais intenso da área da linguagem oral, da região inferior-frontal e das áreas do hemisfério direito que disponibilizam estímulos visuais.

Ainda neste contexto, Cruz (2007a) faz referência a uma abordagem diferente, partindo de um trabalho desenvolvido mais recentemente por Nicolson e Fawcett, em que é desenvolvida a hipótese explicativa de que a Dislexia tem origem num défice no cerebelo – **“hipótese do défice cerebeloso”** (Nicolson e Fawcett, 2000; Beaton, 2002; Bishop, 2002).

Segundo estes autores, citados por Cruz (2007a), “o cerebelo é uma estrutura que contém cerca de 50% do total dos neurónios do cérebro, que se situa na parte de trás deste e que faz a interface entre o córtex cerebral e o sistema motor”. Esta estrutura, habitualmente envolvida na aquisição e automatização das habilidades motoras, tem vindo a ser estudada tendo-se chegado à conclusão que também se encontra envolvida nas “habilidades cognitivas relacionadas com a linguagem” (idem).

Assim, de acordo com a hipótese de Nicolson e Fawcett, “alterações na estrutura do cerebelo das pessoas com Dislexia originam alguns problemas na automatização das habilidades relacionadas com a linguagem, que originam de um modo direto os padrões de dificuldades dos disléxicos” (idem).

Conclui-se, deste modo, que não existe um consenso relativamente às causas na base da Dislexia mas, não obstante as diferenças evidenciadas entre as várias definições existentes, parece consensual a ideia de que está diretamente relacionada com uma dificuldade primária no campo da leitura devido a um funcionamento inadequado do cérebro que, não estando lesionado e não apresentando uma causa aparente para o problema, se encontra associado ao um conjunto de critérios que podem estar eventualmente na origem do problema (Cruz, 2007a). Considera-se ainda que a Dislexia não é o fruto de uma causa em particular mas antes a combinação de vários fatores que, por sua vez, podem resultar de questões de carácter neurológico, psicológico, cognitivo, socioemocional, psicolinguístico

ou até mesmo da sua combinação entre si. Neste contexto, o estudo da Dislexia tem o seu enfoque em questões que assentam na relação entre a dominância cerebral, a lateralidade e os erros tradicionalmente revelados pelos indivíduos disléxicos, tais como inversões, omissões, adições, substituições, etc. (Gordo, 2011).

3.3.1 Teorias explicativas

A convergência de todos os estudos e hipóteses colocados e supramencionados permitem concluir algum consenso relativamente às origens genéticas e neurobiológicas, bem como processos cognitivos subjacentes, da Dislexia que, por sua vez, podem ser categorizadas de acordo com diversas teorias formuladas até ao momento. De acordo com Teles (2004) estas teorias são:

1) **A Teoria do Défice Fonológico**, segundo a qual “a Dislexia é causada por um défice no sistema de processamento fonológico motivado por uma ‘disrupção’ no sistema neurológico cerebral” (p.5) que “dificulta a discriminação e processamento dos sons da linguagem” (idem), ou seja, o processo cognitivo de descodificação da leitura (correspondência grafofonémica). Nas crianças disléxicas isto traduz-se por “dificuldades no processamento fonológico e o conseqüente acesso ao sistema de análise das palavras e ao sistema de leitura automática” (p.6).

2) **A Teoria do Défice de Automatização**²⁴, segundo a qual “a Dislexia é caracterizada por um défice generalizado na capacidade de automatização”(p.6) que nas crianças disléxicas se traduz por graves dificuldades no que diz respeito à automatização e descodificação de palavras, assim como, na concretização de “uma leitura fluente, correta e compreensiva” (idem).

3) **A Teoria Magnocelular**²⁵, segundo a qual a Dislexia é entendida como “um défice específico na transferência das informações sensoriais dos olhos para as áreas primárias do

²⁴ Os defensores desta teoria sugerem algumas medidas educacionais, no sentido de automatizar a descodificação de palavras, tais como: “treino de correspondência grafo-fonémica, da fusão fonémica, da fusão silábica, leitura repetida de colunas de palavras, de frases, de textos, exercícios de leitura de palavras apresentadas durante breves instantes” (Teles, 2004).

²⁵ Os defensores desta teoria consideram que a descodificação poderia ser facilitada através da redução do contraste entre as letras e as folhas de papel através da utilização de transparências azuis ou cinzentas sobre as páginas.

córtex” (p.7), sendo que nas crianças disléxicas se traduz por “baixa sensibilidade face a estímulos com pouco contraste, com baixas frequências espaciais ou altas-frequências temporais” (idem).

3.4 Tipos de Dislexia

Dislexia é considerada “uma perturbação da linguagem que se manifesta na 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/ou a competência social e pessoal, em sujeitos que apresentam um desenvolvimento adequado para a idade e aptidões intelectuais normais.” (Torres & Fernández, 2001:7).

Como tem vindo a ser referido até este momento, vários têm sido os estudos desenvolvidos em torno da Dislexia e fatores influentes no seu desenvolvimento aquando da aprendizagem da leitura, sendo que, de alguns anos a esta parte, diversos investigadores fazem referência à divisão desta perturbação em vários tipos. Neste sentido, de acordo com investigações mais recentes face ao tema, tem-se vindo a admitir a existência de síndromes disléxicas distintas que podem manter alguns traços comuns.

De acordo com Torres & Fernández (2001, cit. por Associação Portuguesa de Dislexia), a conceção de Dislexia enquanto “um atraso específico de maturação, permite que a mesma seja entendida como uma perturbação evolutiva e não patológica, o que apresenta consideráveis vantagens no domínio da avaliação e da intervenção, nomeadamente permitindo a identificação de diferentes tipos de Dislexia”.

Inicialmente foi estabelecida a existência de dois géneros de Dislexia, auditiva e visual, que posteriormente, de acordo com a investigação qualitativa dos padrões de ortografia e leitura, foram mais especificadas através da conceção de três padrões de Dislexia distintos, sendo eles a **Dislexia auditiva ou disfonética**, a **Dislexia visual ou diseidética** e a **Dislexia mista** (Torres e Fernández, 2001).

Esta interpretação das variantes atribuídas à Dislexia pode, no entanto, promover alguma confusão no que concerne o diagnóstico diferenciado entre a Dislexia tipo auditiva e a de tipo visual, visto que, frequentemente, existe a tendência de considerar que uma mesma criança/indivíduo possa apresentar dificuldades tanto visuais como auditivas. Cabe, neste

sentido, entender que o problema não reside diretamente nas questões auditivas ou visuais mas sim no processamento cerebral relativamente à informação proveniente tanto da visão como da audição. Neste contexto, as associações Americanas de Pediatria e de Oftalmologia reforçam a ideia de que a Dislexia não advém de questões visuais, na medida em que, erros como os de inversão²⁶ são de origem fonológica e não visual (Teles, 2004).

A **Dislexia Tipo Auditiva/Disfonética**, é aquela em que se verifica uma maior incidência, encontra-se relacionada com questões de carácter auditivo e caracteriza-se essencialmente pela dificuldade de estabelecer relações entre os diversos sons e seus respectivos grafemas (letras) (Torres e Fernández, 2001). Esta reflete-se nas crianças/indivíduos com ela diagnosticados através de características diversas, tais como:

- 1) atraso na linguagem;
- 2) deficiência na fala;
- 3) erros de leitura resultantes de problemas na correspondência grafema-fonema;
- 4) erros na escrita resultantes de problemas na correspondência fonema-grafema;
- 5) alterações da ordem das letras/sílabas;
- 6) omissões e acréscimos;
- 7) substituições de palavras por sinónimos;
- 8) troca de palavras por outras visualmente semelhantes;
- 9) permutas semânticas;
- 10) QI verbal inferior ao de realização.

Para além disso, estas crianças/indivíduos, apesar de não revelarem dificuldades na capacidade de leitura de palavras familiares (pertencentes à sua realidade quotidiana), mostram-se incapazes de ler palavras desconhecidas ou pseudopalavras acerca das quais não possuam representação visual do léxico. Por outro lado, estes fatores vão também refletir-se na tendência para cometerem erros de carácter morfológico, como por exemplo

²⁶ Por exemplo, letras como o p/b confundem-se porque constituem duas consoantes com o mesmo ponto de articulação, uma surda e outra sonora (Teles, 2004).

ler uma palavra conservando a sua raiz mas alterando o seu sufixo (“comia” em vez de “comida”).

No âmbito das características deste tipo de Dislexia a incapacidade de assimilação letra-som que os indivíduos apresentam, revela-se a maior e mais sentida dificuldade, sendo que o erro mais comum associado se traduz por uma soletração que não se assemelha à palavra lida e pela troca da palavra a ler por uma outra com sentido equivalente (Apito/assobio). Entende-se, deste modo, que os indivíduos que possuam este tipo de Dislexia recorrem à via direta (léxica) aquando da decifração de vocabulário na medida em que, a sua via indireta (subléxica) se encontra modificada, sendo que o melhor método de diagnóstico face a esta situação consiste na verificação de diferenças significativas ou não aquando do confronto entre a leitura de palavras familiares e outras semelhantes.

A **Dislexia Tipo Visual/Diseidética**, encontra-se relacionada com perturbações de ordem visual e espacial que se caracterizam pela incapacidade de reconhecimento de palavras como um todo e que se traduz por dificuldades como:

- 1) problemas de orientação direita/esquerda;
- 2) disgrafia ou fraca qualidade da letra;
- 3) erros de leitura que implicam aspetos visuais (por ex. p/q);
- 4) erros ortográficos;
- 5) leitura silabada sem aglutinação e síntese;
- 6) fragmentação e/ou troca por equivalentes fonéticos;
- 7) maior dificuldade no processo de leitura do que na escrita;
- 8) QI de realização inferior ao verbal.

Neste contexto, Cruz (1999) afirmam que o leitor estabelece o seu acesso ao léxico guiado pelo som e não pela forma ortográfica das palavras sendo que, deste modo, não é capaz de as distinguir e estabelecer de forma adequada o seu referente aquando a sua leitura isolada e fora de um contexto específico.

Entende-se deste modo, que este tipo de Dislexia apresenta uma perturbação ao nível da via lexical que se traduz pela incapacidade de estabelecer uma ligação entre a palavra

enquanto um todo e a forma como esta se pronuncia. Perante isto, o processo de leitura desenvolve-se segundo o procedimento fonológico, cujo reconhecimento é feito através do som, verificando-se que uma palavra que o sujeito seja incapaz de pronunciar conduz á incapacidade de compreensão do respetivo significado.

A **Dislexia Tipo Mista** consiste essencialmente numa fusão dos dois tipos supramencionados e caracteriza-se por uma simultaneidade de dificuldades ao nível fonológico e visual, comprometendo ambas as vias visual e auditiva da leitura, e por uma leitura baseada no significado que tem como implicações uma maior probabilidade de ocorrência de erros de tipo semântico.

Neste sentido, disléxicos que apresentem estas características revelam perturbações nos processamentos fonológico e ortográfico que se traduzem pela incapacidade de realização de análises fonológicas que permitem a decifração de palavras, assim como, comportamentos de associação visuo-verbal e de perceção auditiva.

3.5 Características da Dislexia

“A partir dos inúmeros estudos realizados ao longo do tempo, é possível identificar um conjunto de características atribuídas às crianças e jovens com Dislexia.”(Associação Portuguesa de Dislexia, 2011).

Atualmente, e de acordo com toda a pesquisa científica desenvolvida em torno da Dislexia, é possível estabelecer e identificar um conjunto de características específicas da mesma. A identificação destas características é, por sua vez, de grande importância na medida em que constitui uma informação útil na deteção precoce desta perturbação/distúrbio.

No entender de Torres e Fernández (2001), estas características podem ser agrupadas enquanto comportamentais ou escolares, sendo que, as primeiras remetem para estados de ansiedade, insegurança, atenção instável e/ou desinteresse pelo estudo, e as segundas para características escolares, tais como um lento ritmo de leitura, leitura parcial de palavras, perda da linha que se encontra a ser lida, confusões na ordem das letras (sacra / sacar), inversões de letras ou palavras (pro / por) e mistura de sons ou incapacidade de efetuar uma leitura fonológica.

Ainda neste contexto, Fonseca (1999), corroborando com a concepção de Dislexia enquanto atraso de maturação de Torres e Fernández (2001), aponta algumas características globais de comportamento que se relacionam com aspetos de maturação e desenvolvimento global e no âmbito das quais podem surgir problemas: lateralização e orientação direita – esquerda; noção do corpo; orientação no espaço e no tempo; representação espacial; coordenação de movimentos; memória; grafismo e expressão oral. Mais especificamente, o mesmo autor, apresenta também para um conjunto de dificuldades ao nível visual e auditivo que se relacionam com os dois mais referenciados tipos de Dislexia pela comunidade de autores da área, Dislexia Auditiva e Dislexia visual.

Fonseca (2004, cit. por Serra & Estrela, 2007:113) acrescenta ainda que “estas crianças não conseguem selecionar os estímulos relevantes ou irrelevantes, manifestando dificuldades em focar a atenção. Dispersam-se com frequência, são distraídas. Esta falta de atenção pode ser provocada por excesso, ou por carência de atenção, uma vez que ambos impedem que se faça a seleção da informação necessária à aprendizagem”.

No contexto da Dislexia Auditiva o autor refere problemas na captação e integração de sons; não-associação de símbolos gráficos com as suas componentes auditivas; não-relação dos fonemas com os monemas (partes e todo da palavra); confusão de sílabas iniciais, intermédias e finais; problemas de perceção e imitação auditiva; problemas de articulação; dificuldades em seguir orientações e instruções; dificuldades de comunicação verbal; dificuldades de memorização auditiva e problemas de atenção. Por outro lado, no que concerne a Dislexia Visual são referidos problemas característicos como dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras; dificuldades na memorização de palavras; confusão na configuração de palavras; frequentes inversões, omissões e substituições; problemas de comunicação não-verbal; problemas na grafomotricidade e na visuomotricidade; dificuldades na perceção social; dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita.

Serra & Estrela (2007:113) entendem que “os indivíduos com DAE/Dislexia caracterizam-se por uma divergência acentuada entre o potencial estimado do indivíduo e a sua realização escolar, que se situa abaixo da média numa ou mais áreas académicas” e referem que, neste contexto, as principais características destes indivíduos “situam-se na

dificuldade de aprendizagem nos processos simbólicos como a fala, a leitura, a escrita e a aritmética” (idem).

Rocha (2004, cit. por Serra & Estrela, 2007:113), por sua vez, refere que as crianças disléxicas revelam uma “leitura hesitante, alteração do texto, escrita com grafismos assimétricos, letras em espelho (...)”, sendo que, estes sintomas são diversificados (texto, omissões, substituições, palavras unidas ou fracionadas) e variam consoante a criança em questão. Neste sentido, o autor acrescenta que estas crianças podem revelar uma ou mais de um conjunto vasto de características:

“Incapacidade de aprender e recordar palavras visionadas; escrita reflexo; dificuldade em soletrar; dificuldade em selecionar palavras adequadas para comunicar a nível oral e escrito; não exibem prazer na leitura; dificuldade em escrever; inversão de letras e palavras; dificuldade em guardar e recuperar nomes de palavras escritas; memória visual pobre, quando estão em causa símbolos linguísticos; movimento errático dos olhos quando leem; dificuldades de processamento auditivo; dificuldade em aplicar o que foi lido a situações sociais ou de aprendizagem; confusão entre vogais ou substituição de uma consoante; pouca destreza manual” (idem).

Por outro lado, neste contexto, Teles (2004) faz referencia a um conjunto de sinais anteriores à aprendizagem da leitura que podem constituir um indício de futuras dificuldades associadas à Dislexia.

“A linguagem e as competências leitoras emergentes são os sinais preditores mais relevantes de futuras dificuldades para a aprendizagem da leitura, as competências preceptivas e motoras não são preditores significativos. (...) se esse sinais forem observados e persistirem ao longo de vários meses os pais deve procurar uma avaliação especializada” (Teles, 2004:13).

Teles (2004:13), corroborando com Sally Shaywitz, identifica alguns possíveis sinais de alerta a ter em consideração no período da primeira infância:

1. “Os primeiros sinais indicadores de possíveis dificuldades na linguagem escrita surgem a nível da linguagem oral” e “ pode ser um primeiro sinal de alerta para possíveis problemas de linguagem e de leitura” (idem).
2. “As crianças começam a dizer as primeiras palavras com cerca de um ano de idade e a formar frases entre os 18 meses e os dois anos. As crianças em situação de risco podem só dizer as primeiras palavras depois dos 15 meses e dizer frases só depois dos dois anos” (idem).

3. “Depois das crianças começarem a falar surgem dificuldades de pronúncia, algumas referidas como “linguagem bebé”, que continuam para além do tempo normal. Pelos cinco anos de idade as crianças devem pronunciar correctamente a maioria das palavras” (idem).

4. “A dificuldade em pronunciar uma palavra pela primeira vez, ou em pronunciar correctamente palavras complexas, pode ser apenas um problema de articulação. As incorrecções típicas da Dislexia são a omissão e a inversão de sons em palavras (fósforos/fosfos, pipocas/popicas...)” (idem).

Posteriormente à primeira infância, a mesma autora (idem) enuncia também um conjunto de sinais a ter em atenção aquando da frequência do ensino pré-primário e básico e enquanto jovens e adultos. Seguidamente encontram-se sistematizados os sinais a ter em consideração nos referidos ciclos de ensino:

1. Jardim-de-infância e Pré-primária:

“Persiste a ”linguagem bebé”; elaboração de frases curtas, palavras mal pronunciadas, com omissões e substituições de sílabas e fonemas; dificuldade de efectuar aprendizagens variadas; dificuldade de memorização (ex. canções e lengalengas); dificuldade na aquisição dos conceitos temporais e espaciais básicos (ontem/amanhã; manhã/a manhã; direita/esquerda; depois / antes...); dificuldade em aperceber-se de que as frases são formadas por palavras e que as palavras se podem segmentar em sílabas; Não saber as letras do seu nome próprio; Dificuldade em aprender e recordar os nomes e os sons das letras” (Teles, 2004:14).

2. Idade Escolar

2.1. 1º Ano de Escolaridade

“Dificuldade em compreender que as palavras se podem segmentar em sílabas e fonemas; dificuldade em associar as letras aos seus sons, em associar a letra “ éfe ” com o som [f]; erros de leitura por desconhecimento das regras de correspondência grafo-fonémica: vaca/faca; janela/chanela; calo/galo...; dificuldade em ler monossílabos e em soletrar palavras simples: ao, os, pai, bola, rato...; maior dificuldade na leitura de palavras isoladas e de pseudopalavras “modigo”; recusa ou insistência em adiar as tarefas de leitura e escrita; necessidade de acompanhamento individual do professor para prosseguir e concluir os trabalhos; relutância, lentidão e necessidade de apoio dos pais na realização dos trabalhos de casa; queixas dos pais e dos professores em relação às dificuldades de leitura e escrita; história familiar de dificuldades de leitura e ortografia noutros membros da família” (Teles, 2004:14).

2.1. A partir do 2º Ano de Escolaridade

a) Problemas de Leitura

“Dificuldade, necessitando de recorrer à soletração, quando tem que ler palavras desconhecidas, irregulares e com fonemas e sílabas semelhantes; insucesso na leitura

de palavras multissilábicas. Quando está quase a concluir a leitura da palavra, omite fonemas e sílabas ficando um “buraco” no meio da palavra: biblioteca /bioteca...; substituição de palavras de pronúncia difícil por outras com o mesmo significado: carro/automóvel...; tendência para adivinhar as palavras, apoiando-se no desenho e no contexto, em vez de as descodificar; melhor capacidade para ler palavras em contexto do que para ler palavras isoladas; dificuldade em ler pequenas palavras funcionais como “aí, ia, ao, ou, em, de...”; dificuldades na leitura e interpretação de problemas matemáticos; desagrado e tensão durante a leitura oral, leitura sincopada, trabalhosa e sem fluência; dificuldade em terminar os testes no tempo previsto; erros ortográficos frequentes nas palavras com correspondências grafo-fonémicas irregulares, caligrafia imperfeita; os trabalhos de casa parecem não ter fim, ou com os pais recrutados como leitores; falta de prazer na leitura, evitando ler livros ou sequer pequenas frases; a correcção leitora melhora com o tempo, mantém a falta de fluência e a leitura trabalhosa; baixa autoestima, com sofrimento, que nem sempre é evidente para aos outros” (Teles, 2004:14-15).

b) Problemas de Linguagem

“Discurso pouco fluente com pausas, hesitações, um’s...; pronúncia incorrecta de palavras longas, não familiares e complexas; uso de palavras imprecisas em substituição do nome exacto: a coisa, aquilo, aquela cena...; dificuldade em encontrar a palavra exacta, humidade / humanidade...; dificuldade em recordar informações verbais, problemas de memória a curto termo: datas, nomes, números de telefone, sequências temporais, algoritmos da multiplicação...; dificuldades de discriminação e segmentação silábica e fonémica; omissão, adição e substituição de fonemas e sílabas; alterações na sequência fonémica e silábica; necessidade de tempo extra, dificuldade em dar respostas orais rápidas” (Teles, 2004:15,16).

c) Evidência de Áreas fortes nos Processos Cognitivos

“Boa capacidade de raciocínio lógico, conceptualização, abstracção e imaginação; maior facilidade de aprendizagem dos conteúdos compreendidos de que memorizados sem integração numa estrutura lógica; melhor compreensão do vocabulário apresentado oralmente, do que do vocabulário escrito; boa compreensão dos conteúdos quando lhe são lidos; capacidade para ler e compreender melhor as palavras das suas áreas de interesse, que já leu, praticou, muitas vezes; melhores resultados nas áreas que têm menor dependência da leitura: matemática, informática, artes visuais...” (Teles, 2004:16).

3. Jovens e adultos

a) Problemas de Leitura

“História pessoal de dificuldades na leitura e escrita; Dificuldades de leitura persistentes. A correcção leitora melhora ao longo dos anos, mas continua lenta, esforçada e cansativa; dificuldades em ler e pronunciar palavras pouco comuns, estranhas, ou únicas (nomes de pessoas, de ruas, de lugares, dos pratos, na lista do restaurante...); não reconhecer palavras que leu ou ouviu quando as lê ou ouve no dia seguinte; preferência por livros com poucas palavras por página e com muitos espaços em branco; longas horas na realização dos trabalhos escolares; penalização nos testes de escolha múltipla, a ortografia mantém-se desastrosa preferindo utilizar palavras menos complexas, mais fáceis de escrever; falta de apetência para a leitura recreativa; sacrifício frequente da vida social para estudar as matérias curriculares; sentimentos

de embaraço e desconforto quando tem que ler algo oralmente com tendência a evitar essas situações” (Teles, 2004:16).

b) Problemas de linguagem

“Persistência das dificuldades na linguagem oral; pronúncia incorrectamente e saltar por cima de partes de palavras; dificuldade de memorização (datas, números de telefone, nomes de pessoas, de lugares...); confusão de palavras com pronúncias semelhantes; dificuldade em recordar as palavras (“está mesmo na ponta da língua”); vocabulário expressivo inferior ao vocabulário compreensivo; evita utilizar palavras que teme pronunciar mal” (Teles, 2004:17).

c) Evidência de Áreas fortes nos Processos Cognitivos

“A manutenção das áreas fortes evidenciadas durante a escolaridade; melhoria muito significativa quando lhe é facultado tempo suplementar nos exames; boa capacidade de aprendizagem, talento especial para níveis elevados de conceptualização; ideias criativas com muita originalidade; sucesso profissional em áreas altamente especializadas como a medicina, direito, ciências políticas, finanças, arquitectura...; boas capacidades de empatia, resiliência e de adaptação” (Teles, 2004:17).

No âmbito de uma possível interpretação dos referidos sinais, é de ter em tenção o facto de que estes se tornam relevantes mediante uma observação da “existência de um padrão persistente ao longo de um longo período”, sendo que, deste modo se verifica a possibilidade de identificar a Dislexia em crianças antes que estas iniciem o processo de aprendizagem da leitura (Teles, 2004:17).

3.6 Diagnóstico, avaliação e intervenção na Dislexia

“A nova ciência da leitura tem aplicação directa na identificação e no tratamento de dificuldades de leitura. Permite-nos identificar sinais precoces de aviso de existência de dificuldades de leitura, saber que sinais específicos procurar em qualquer idade (...). Este conhecimento pode ser usado para responder a todas as questões comuns que se levantam acerca da dislexia. As possibilidades para alguém que sofre de dislexia são ilimitadas. O potencial para o sucesso e para uma vida preenchida é maior do que alguma vez foi. A aplicação de tudo o que sabemos permite que virtualmente cada criança disléxica se atreva a sonhar.” (Sahywitz, 2008:100-101).

O professor, face à criança com dificuldades de aprendizagem deve procurar avaliar eficazmente as suas dificuldades, através da interpretação dos dados por si e por outros recolhidos, e promover o ajuste de estratégias que se encontrem em consonância com as dificuldades dessa mesma criança (Correia, 1991).

Tal como tem vindo a se referido, o grupo das crianças com PLE constitui uma das vertentes das NEE com maior incidência nas turmas de ensino regular, sendo que, neste

sentido, são também consideradas como as dificuldades de aprendizagem com maior representatividade nas nossas escolas.

Na medida em que a leitura e a escrita constituem competências indispensáveis e transversais a todo o processo de ensino/aprendizagem, é notório que alunos que apresentem dificuldades nestas áreas tenham tendência a revelar desinteresse e insucesso acentuados em todo o seu plano curricular que, por sua vez vai ter também consequências graves ao nível da sua autoestima e autoconceito.

Neste contexto, é de relevo a função dos professores e educadores no sentido de serem conhecedores das causas comuns destas perturbações a fim de as identificarem e detetarem o seu grau de severidade para posteriormente procederem a possíveis encaminhamentos para serviços mais especializados e ao desenvolvimento de estratégias de intervenção nos contextos educacionais.

A identificação das PLE em alunos desencadeia, neste sentido, uma sequência de procedimentos de diagnóstico, avaliação e intervenção na área com o intuito de minimizar ou até mesmo erradicar o problema. Cabe assim, diagnosticar a perturbação em causa, através da observação e perceção de experiências e informações adquiridas, no sentido de retratar o potencial de aprendizagem dos alunos em questão. Para diagnosticar é importante avaliar as dificuldades específicas e as áreas fortes a fim de proceder à intervenção. As medidas de intervenção adequam-se a cada caso em particular e são implementadas a partir da avaliação feita previamente.

3.6.1 Diagnóstico

Remetendo para a raiz etimológica da palavra diagnóstico, esta deriva do grego “diagnosis” que se entende por “conhecer algo”. Neste sentido, proceder a um diagnóstico no âmbito da Dislexia implica o conhecimento por parte do professor dos sinais e sintomas associados às PLE. Este diagnóstico deve ser realizado o mais cedo e rigorosamente possível no sentido de se poder atuar em conformidade com as necessidades avaliadas, através da criação de condições adequadas ao melhoramento do desempenho escolar (Serra, 2008).

O processo de diagnóstico surge no seguimento de uma avaliação multidisciplinar e de exclusão elaborado por uma equipa de profissionais que permite confirmar ou descartar de forma segura um diagnóstico de Dislexia. Esta avaliação permite, deste modo, a exclusão à partida de fatores como deficit intelectual, disfunções/deficiências auditivas e visuais, lesões cerebrais (congénitas e adquiridas), desordens afetivas anteriores ao processo de fracasso escolar, questões relacionadas com o histórico familiar e escolar do aluno e uma especificação dos vários subtipos e modelos explicativos da Dislexia a partir da avaliação nas áreas neuropsicológica e psicolinguística (Shaywitz, 2008).

Vítor da Fonseca (1999, cit. por Serra, 2008:45) entende que:

“O diagnóstico não pode favorecer a concorrência competitiva entre especialistas nem pela falta de uma linguagem interdisciplinar, pois antes de tudo está em causa a dignidade da pessoa humana. Todos sabemos o perigo que constitui a “rotulagem” e a “etiquetagem” de crianças no que respeita à diminuição de expectativas. Em nenhuma circunstância o diagnóstico se deve afastar do pensamento educacional, que lhe dá sentido e coerência. Só nesta base se pode perspectivar a modificação das práticas educacionais”.

O diagnóstico das PLE/Dislexia é feito de acordo com os critérios de diagnóstico do **Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais** (DSM – IV- TR).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) foi inicialmente publicado em 1952 pela Associação Americana de Psiquiatria, tendo sido desenvolvido a partir do sistema de classificação adotado anteriormente (1918) para reunir a necessidade de Departamento de Censo Americano de uniformizar estatísticas oriundas de hospitais psiquiátricos, de sistemas de categorização usados pelo exército norte-americano e dos levantamentos dos pontos de vista de 10% dos membros da APA (wikipedia).

Em 1974, Robert Spitzer é selecionado no sentido de proceder à criação de uma nova revisão do DSM que, com uma nomenclatura consistente com a da CID – Classificação Internacional de Doenças (publicada pela Organização Mundial de Saúde – OMS), pretendia aumentar o leque de diagnósticos psiquiátricos e na tentativa de estabelecer uma uniformização dos critérios específicos relativamente à saúde mental (idem).

O sistema de critérios de classificação do DSM-III baseou-se num processo de consultas e reuniões de comitês e o seu primeiro projeto introduziu novas categorias de transtornos. Em 1978 o DSM-III-R foi publicado como revisão do anterior também sob a direção de Spitzer (idem).

Em 1994, sob a chefia de Allan Francis, foi publicado o DSM-IV, listando 297 transtornos em 886 páginas. Posteriormente, no ano de 2000, foi publicada uma nova revisão do DSM-IV, o DSM-IV-TR, em que as categorias de diagnóstico e a grande maioria dos critérios específicos para diagnósticos permaneceram inalteradas. Em cada seção eram atribuídas informações extra relativas à atualização de cada diagnóstico, tendo em conta a manutenção da consistência com a CID (idem).

Uma nova revisão e consequente desenvolvimento do DSM-V, foram anunciadas pela APA a 23 de Julho de 2007.

De acordo com a DSM-IV-TR, as perturbações de aprendizagem verificam-se quando existe uma discrepância substancial entre o rendimento “individual nas provas habituais de leitura, aritmética ou escrita” (APA, 2006) e o rendimento “esperado para a idade, para o nível de escolaridade, ou para o nível intelectual” (idem).

No que concerne perturbação da leitura/dificuldade de aprendizagem da leitura, mais vulgarmente entendida como “Dislexia”, esta caracteriza-se por uma velocidade leitora lenta, erros de compreensão da leitura (oral e silenciosa), e existência de distorções, substituições ou omissões na leitura oral (APA, 2006). Esta é normalmente diagnosticada no decorrer ou após o segundo ano de escolaridade, já que só nessa altura são adquiridas as competências de leitura.

Como critérios de diagnóstico neste domínio, o DSM-IV-TR (APA, 2006) apresenta:

- A.** “O rendimento na leitura, medido através de provas normalizadas de exatidão ou compreensão da leitura, aplicadas individualmente, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade cronológica do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade”.
- B.** “A perturbação do Critério A interfere significativamente com o rendimento escolar ou atividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura”.
- C.** “Se estiver presente um défice sensorial, as dificuldades de leitura são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas”.

3.6.2 Avaliação

Sally Shaywitz (2008:148-149) entende que o processo de avaliação deve ser concebido “em função do indivíduo a ser avaliado, de forma a abordar a expressão dos problemas adequados à idade e à educação do indivíduo em causa”. Neste sentido, a autora refere que este processo de avaliação deve ser conduzido de acordo com uma sequência lógica de três passos em que é estabelecido o problema de leitura existente, tendo em conta a idade e a educação do indivíduo; “é feita a recolha de provas que apoiem o carácter ‘inesperado’”, podendo “a capacidade de aprendizagem superior ser determinada unicamente com base num nível de realização educacional ou profissional”; e onde é demonstrada a “existência de uma fragilidade fonológica isolada, mantendo-se outras funções da linguagem de nível superior relativamente ilesas”. A autora refere ainda que neste processo é fundamental a utilização da bateria de testes existentes para o diagnóstico da Dislexia em crianças e jovens. Indica os testes de análise da leitura (precisão, fluência e compreensão), da ortografia e da linguagem para crianças e os testes de aptidões cognitivas, que em jovens crianças podem ser determinantes na identificação dos seus pontos fortes que, de outra forma, poderiam vir a ser prejudicados pelas dificuldades de leitura. Por outro lado, Shaywitz refere também que, no sentido da procura de um diagnóstico mais abrangente, pode recorrer-se à utilização de testes adicionais no que concerne os desempenhos académicos (aritmética/escrita) ou a memória.

Por outro lado, e tendo em conta a complexidade da problemática da Dislexia, Correia (2003) entende que, neste domínio, deve ser feita uma **avaliação compreensiva** que parte do trabalho conjunto de uma equipa multidisciplinar de especialistas (professores especializados de educação especial, psicólogos, neurologistas, terapeutas, técnicos do serviço social, etc.) que posteriormente permitirá a formulação de um diagnóstico fiável, que terá como consequência a elaboração de um Programa educativo individual (PEI).

Segundo o mesmo autor, neste processo de avaliação procede-se:

- à determinação da acuidade auditiva e visual do aluno e do seu estado geral de saúde;
- à obtenção dos resultados da avaliação da capacidade intelectual, das capacidades verbais e não verbais em que se estabelece uma comparação entre a sua realização académica e social;

- à definição do nível de realização escolar do aluno, no que concerne as competências adquiridas nas variáveis académicas e socioemocionais;

- à obtenção de informações relativas á lateralidade e memória, à consciência fonológica, á fala e ao processamento da informação em geral 8timing do aluno desde a receção até á expressão da informação.

Serra (2005), por sua vez, refere que uma avaliação elaborada no sentido de determinar a existência de dificuldades específicas de aprendizagem, numa criança/jovem que revele alguma discrepância entre o seu potencial verificado e a aprendizagem efetuada, deve estabelecer a correlação existente entre as Áreas Básicas de Desenvolvimento, as Realizações Académicas Básicas e as Dificuldades Específicas de Aprendizagem supostas. Neste sentido, torna-se necessário proceder à realização do perfil do aluno em que são determinadas as suas Áreas Fortes, Áreas Emergentes e Áreas Fracas, com o intuito de posteriormente se proceder à reeducação das áreas/subáreas que se verifiquem deficitárias.

Esta avaliação é feita através da utilização de checklists relativas a cada uma das áreas/subáreas a observar. As referidas listas de observação são constituídas por um conjunto de objetivos que devem ser observados cinco vezes cada um. De acordo com os sucessos ou insucessos registados²⁷ é calculado o valor da percentagem, de acordo com o número total de objetivos observados em cada área e o número de objetivos atingidos, a partir da qual se torna possível atribuir o nível de realização em cada uma das áreas observadas, fortes, emergentes ou fracas.

No que concerne a avaliação da Dislexia em particular, Serra (2008) refere que esta pode assumir duas vertentes distintas, sendo elas a Avaliação Neuropsicológica e a Avaliação Psicolinguística.

A **Avaliação Neuropsicológica**, de acordo com Thomson (1992, cit. por Serra, 2008) é constituída por um conjunto de quatro fontes de recolha de dados, cujo interesse remete para a sua possível ligação à perturbação em cada um dos seus níveis de expressão:

1. **História de desenvolvimento ou anamnese**, em que é feito o levantamento e classificação geral dos problemas e um posterior diagnóstico que se desenvolve de acordo

²⁷ Não Apresentou Dificuldades (**NAD**) - em cinco das vezes observadas, cada objetivo foi atingido cinco ou quatro vezes; Apresenta Dificuldades (**AD**) - no mesmo número de observações atingiu pelo menos três vezes o objetivo; Apresentou Grandes Dificuldades (**AGD**) - atingiu duas, uma ou zero vezes o objetivo.

com a recolha de informação pessoal e familiar (junto de pais, educadores, professores e do próprio sujeito) relativa aos acontecimentos de maior relevo no historial de desenvolvimento do sujeito²⁸ que permitam aceder ao maior número possível de dados intrínsecos aos domínios sensório-motor, social, linguístico e emocional do desenvolvimento.

2. **História educativa**, em que é feita uma recolha de informações relativas ao percurso escolar do sujeito (mudanças de escola, faltas, processos de ensino, tipo de turma, dificuldades centradas na leitura e escrita, etc.).

3. **História médica**, em que é feita uma recolha de informação, com a participação de vários técnicos especializados, relativa a eventuais problemas de carácter físico²⁹ que permitirá, posteriormente, delimitar a natureza funcional do problema de leitura e escrita caso não se verifique a existência desses mesmos problemas associados.

4. **História social**, em que partindo de uma recolha de informação preliminar, relativa a um estudo mais pormenorizado de existência de outros familiares com dificuldades de aprendizagem/Dislexia e à profissão dos pais³⁰, entre outros aspetos, se passa a uma sistematização essencial à realização de um bom diagnóstico. Esta sistematização inclui as áreas da:

4.1 **Perceção**, que permite verificar se o sujeito revela algum défice de carácter neuropsicológico associado às capacidades visuais e auditivas, sendo que a intervenção deverá incidir nas áreas com potencialidades disponíveis e não nas alteradas/afetadas (Torres e Fernández, 2001). A intervenção relativa a um défice visual incidirá sobre a análise fonética e ao nível de um défice auditivo o enfoque estará na discriminação.

4.2 **Motricidade**, que permite detetar perturbações de ordem motora quando não se verifica por parte do sujeito qualquer tipo de problema ao nível percetivo. Esta avaliação efetua-se ao nível do sistema motor incluindo o **funcionamento cerebral**, em que podem ser observadas disfunções neurológicas através de problemas de equilíbrio ao andar,

²⁸ Casos idênticos na família, idade em que foram efetuadas as primeiras aquisições/aprendizagens, tal como os dados relativos à gravidez e ao parto que poderão fornecer indicações sobre eventuais lesões.

²⁹ Défices visuais ou auditivos, epilepsia, perturbações neurológicas, tal como outras doenças ou problemas graves de saúde.

³⁰ Estudos recentes demonstraram que existe uma certa incidência deste distúrbio em crianças cujos pais têm profissões visuo-espaciais, como por exemplo, desenhadores, cirurgiões, entre outras.

dificuldades de equilíbrio num só pé, descoordenação de movimentos voluntários debilidade muscular ou hipotonia e movimento passivo nos braços e nas pernas (Ibidem, 2001), e a **dominância lateral** que se pode verificar através da preferência revelada aquando da realização de tarefas em que a lateralidade (manual auditiva, ocular e pedal) seja solicitada. São várias as formas de testar estes domínios, sendo que a sua aplicação se verifica mais apropriada a partir dos 6 anos de idade. Caso se verifiquem alguns dos referidos sinais ao nível do funcionamento cerebral deverá proceder-se ao encaminhamento do sujeito para serviços especializados de neurologia. Por outro lado, é de referir que a identificação de sinais ao nível da dominância lateral não devem ser associados ao desenvolvimento intelectual ou ao rendimento escolar noutras áreas.

4.3 Funcionamento cognitivo, que inclui a realização de uma avaliação ao nível global, onde é testado o quociente intelectual, e uma avaliação especificada de domínios como a memória, a atenção, o raciocínio numérico e verbal e/ou a capacidade de abstração. Esta avaliação permite: descartar à partida, tendo em conta o QI, fatores como a lentidão de aprendizagem ou baixa inteligência enquanto possíveis responsáveis por problemas de linguagem; detetar eventuais discrepâncias existentes entre o nível intelectual, a idade e as competências adquiridas, através da análise da forma como se relacionam entre si; estabelecer um “perfil de diagnóstico”, também baseado no teste de inteligência; e identificar as áreas deficitárias no sentido de se proceder à elaboração de formas adequadas de intervenção.

Neste domínio, os testes mais frequentemente utilizados são o **Wechsler Intelligence Scale for Children – WISC**, que permite a obtenção de dados relativos ao quociente de inteligência verbal, de realização e de índice global da criança; as **Matrizes Progressivas Coloridas de Raven** (5 – 11 anos), em que são comparadas formas coloridas com outras suas idênticas através de escolha múltipla; o **Teste da Figura Humana de Goodnough**, em que é feita a identificação gráfica; **Teste de Piaget-Head**, em que se procede à realização de provas manipulativas, de organização espacial e de esquema corporal; e a **Prova de Concentrações de Noelling (PCN)** em que é testado o desenvolvimento cognitivo.

4.4 Psicomotricidade, que permite a realização de uma avaliação relativa ao esquema corporal, visto que este tem influência na aquisição da orientação espaço-temporal, tão

essencial às aprendizagens da leitura e escrita. Neste domínio recorre-se à utilização do teste **Piaget-Head**, relativo ao conhecimento do esquema corporal, e do teste de **De La Cruz e Mazaira** (1990), relativo à avaliação de diversos aspetos da psicomotricidade, incluindo a perceção do esquema corporal por si só e por referência a outros (Ibidem, 2001).

4.5 Funcionamento psicolinguístico, que permite uma avaliação qualitativa da fala e da linguagem e respetivos processos psicológicos através de fatores como a **compreensão linguística** (discriminação de sons), o **domínio sintático** e o **domínio de vocabulário**, a partir de critérios morfológicos e semânticos. Por outro lado, é também feita uma avaliação da **produção linguística** ao nível dos processos sintáticos e semânticos.

4.6 Linguagem escrita (leitura-escrita), que permite a avaliação de erros a nível de leitura e escrita a partir de um conjunto diversificado de provas de avaliação e análises de carácter informal.

Entre outras, nesta avaliação formal, destacam-se a **Prova de Exploração das Dificuldades de Leitura (EDIL)** de **González Ponal** (1984), as **Provas de Leitura de De La Cruz** (1980), o **Teste de Ortografia de Seis Dedos** (1979) e o **Teste de Análise da Leitura e da Escrita de Toro e Cervera** (1980).

Por outro lado, a avaliação informal da leitura passa pela análise do nível (silábica, vacilante, mecânica, compreensiva), da rapidez e ritmo (normal, lenta, rápida) e do nível de compreensão e expressão; a **avaliação informal da escrita**, por sua vez, passa pela análise ao nível da grafia/o aspeto grafo-motor - grau de coordenação, da direção dos movimentos (da direita para a esquerda), da forma de pegar no lápis, do posicionamento da folha, do estudo da escrita (cópia, ditado ou composição escrita) e dos erros, ortográficos, sintáticos e semânticos detetados.

4.7 Desenvolvimento emocional, que permite uma avaliação das perturbações emocionais que as crianças disléxicas podem acarretar a par com os problemas de leitura e escrita e que podem ter influência determinante nas suas aprendizagens. Esta **avaliação emocional** pode ser feita a partir de questionários de autoconceito como o de **Musitu et al.** (1991), que permite a análise da perceção do sujeito relativamente a si, em termos familiares, escolares e de relações sociais/emocionais.

A **Avaliação Psicolinguística**, de acordo com Serra (2008) entende-se como a segunda vertente a ser analisada num processo de diagnóstico e engloba questões de sintaxe, semântica e fonologia. Esta avaliação pode ser feita através de modelos como o de **Seymour e MacGregor** (1984) em que se salienta um conjunto de quatro tarefas intrínsecas ao processo de aquisição da leitura e da escrita:

1. **Tarefa de vocalização**: leitura em voz alta de um conjunto de palavras apresentadas por escrito (curtas, longas, fáceis, difíceis, verbos, substantivos, pseudopalavras, etc);
2. **Tarefa de decisão lexical**: distinção entre estímulos representativos de palavras ou não feita a partir de um conjunto de palavras (de baixa e alta frequência, incluindo pseudopalavras) apresentadas de forma visual e auditiva;
3. **Tarefa de decisão semântica**: distinção das categorias semânticas a que pertencem um conjunto de palavras apresentadas de mesma forma que na tarefa antecessora, às quais foram acrescentadas categorias nominais (ex. nomes de países, flores...);
4. **Tarefa de processamento visual**: leitura de um conjunto de palavras apresentadas nas três posições espaciais (horizontal, vertical e em ziguezague).

Os resultados obtidos a partir da implementação deste modelo permitem a identificação/distinção de subtipos de Dislexia apresentados pelo sujeito a ele submetido:

Dislexia “fonológica” quando a leitura das pseudopalavras se verificar pior do que a de palavras no que diz respeito ao tempo e correção ou no caso de se verificarem erros de derivação e um bom desempenho nas tarefas de decisão semântica e processamento visual.

Dislexia “morfémica” se a leitura das pseudopalavras se verifica melhor que a de palavras de baixa frequência, se a realização de tarefas de acesso semântico é lenta e ineficaz e se os erros detetados se verificam essencialmente ao nível fonético.

Dislexia “visual analítica” quando é realizada uma leitura correta das pseudopalavras (Cuetos e Vale, 1988 cit. por Torres e Fernández, 2001).

3.6.3 Intervenção

Todo o conhecimento adquirido até ao momento em torno das potencialidades do cérebro humano permite que atualmente se possa desenvolver um trabalho pedagógico eficaz e consciente que recorre a metodologias estimulantes e adaptadas ao seu funcionamento e em que são tidos em consideração os diferentes ritmos biológicos e motivações individuais, que variam de acordo com a idade e as formas de aprendizagem de cada indivíduo. O processamento e armazenamento de competências e saberes de indivíduo para indivíduo variam também sob a influência das emoções implicadas nas situações de aprendizagem, sendo que se torna primordial a criação de ambientes e estratégias que promovam a estimulação do funcionamento cerebral no sentido de levar estes indivíduos a desenvolver os seus processos de aprendizagem e, conseqüentemente, a capacidade de gerir as suas próprias emoções.

Esta constitui assim, informação de relevo para o contexto de aprendizagem de todos os alunos em geral e para os disléxicos em particular, na medida em que, tendo em conta a forma exclusiva e desordenada através da qual processam a informação, necessitam aceder a condições educativas particulares que permitam o desenvolvimento das suas potencialidades e a diminuição do seu distanciamento para com os seus pares. Neste sentido, verifica-se a necessidade de intervir e reeducar partindo da combinação das suas habilidades com as suas dificuldades.

A recente descoberta da capacidade de maleabilidade do cérebro, capaz de se modificar sob o efeito de experiências, perceções, ações e comportamentos, permite entender que a relação estabelecida entre o ser humano e o meio é responsável pela produção de modificações que, por sua vez, promovem uma cada vez melhor adaptação. Embora estas modificações se verifiquem mais acentuadamente nos primeiros meses de vida, em que o córtex se organiza e se encontra em crescimento acelerado, este processo decorre ao longo de toda a vida. A maleabilidade do cérebro designa-se por plasticidade e esta, por sua vez, consiste na capacidade do cérebro em se remodelar em função das experiências do sujeito. É nesta capacidade plasticidade do cérebro a novas aquisições que se verifica a pertinência da intervenção reeducativa para com os disléxicos.

González et al. (2007) referem, neste sentido, que as estratégias de intervenção direta para com transtornos de linguagem letoescrita devem passar pela aplicação de **exercícios psicomotores** (esquema corporal, ritmo, automatização de noções espaciais, reprodução de formas no espaço, orientação em gravuras e ilustrações, pintura e desenho livre com comentário posterior, etc.), **exercícios de atenção discriminativa** (Ex. rasura de sílabas e/ou palavras em um parágrafo), **exercícios mentais** (identificação e definição de objetos, cálculo com números, semelhanças e diferenças, ordenamento de histórias, descrição e interpretação de cenas gráficas ou naturais), **exercícios de grafia** (copiar, reproduzir letras, sinais de pré-escrita, letras sobre padrões, preencher lacunas em palavras), **exercícios de escrita**, (copiar letras, palavras e parágrafos, separar corretamente as palavras de um parágrafo em que todas aparecem unidas, formar palavras a partir de letras soltas e de frases a partir de palavras, ditados etc.), **exercícios de leitura** (palavras nas quais falta uma letra, leitura em voz alta e silenciosa, explicação oral de um parágrafo lido, soletramento de palavras em voz alta, primeiro lendo e depois memorizando, manejo do dicionário) e **Correção específica dos erros mais frequentes associados às Dislexias** (omissões, inversões, rotações, acréscimos, separações, etc.).

Falar de intervenção, enquanto termo cada vez mais utilizado no domínio da descrição do conjunto de procedimentos psicológicos que podem ter influência na alteração e ajuda dos processos de reabilitação das dificuldades de leitura e escrita, remete-nos para o termo reeducação. Este, por sua vez, é regularmente utilizado no contexto das abordagens terapêuticas e é aqui, no domínio das PLE, empregue no sentido de revelar a importância de educar as funções alteradas, partindo das capacidades disponíveis, no sentido de elevar a leitura e a escrita a um nível satisfatório.

“Com uma condução adequada, os disléxicos podem realizar consideráveis progressos e atingir a habilidade necessária para ler com fins práticos. Isto é, podem chegar a ser capazes de interpretar notícias, propaganda, jornais e cartas, mas é provável que continuem sendo leitores recalcitrantemente preguiçosos” (Crichtley, 1981, cit. por Serra, 2008:51).

Ainda que, de acordo com um número considerável de profissionais, a Dislexia se entenda como uma perturbação com sequelas previstas até à idade adulta, o seu diagnóstico precoce vai permitir a criação de condições favoráveis a bom nível de desempenho profissional. Corroborando com esta ideia, Torres e Fernández (2001) referem que, ainda que dificuldades como a automatização de determinadas noções espaço-temporais ou a falta de

fluidez da expressão oral sejam difíceis de ultrapassar, uma correta intervenção permitirá seguramente diminuir o impacto das manifestações mais tardias da Dislexia, como a dificuldade em elaborar frases de forma correta, a utilização inadequada de tempos verbais, a leitura vacilante e mecânica e as dificuldades de compreensão (principalmente na leitura silenciosa).

Cabe, neste sentido, prover professores e encarregados de educação de estratégias de atuação que permitam a intervenção e reeducação adequadas à especificidade e singularidade de cada caso em particular.

a) Intervenção reeducativa métodos e técnicas

De acordo com a Associação Internacional de Dislexia (AID) uma criança disléxica pode aprender a ler, escrever e desenvolver as suas capacidades e talentos mediante uma *educação apropriada* às suas características e necessidades através do recurso a programas que incluam o **ensino direto de conceitos** e **capacidades linguísticas**, o **ensino multissensorial**, o **ensino sistemático** e **ambientes estruturados e consistentes** (Portal da Dislexia).

“Estudos realizados por diversos investigadores mostraram que os métodos multissensoriais, estruturados e cumulativos são a intervenção mais eficiente. As crianças disléxicas, para além do défice fonológico apresentam dificuldades na memória auditiva e visual bem como dificuldade de automatização. Os métodos de ensino multissensoriais ajudam as crianças a aprender utilizando mais do que um sentido, enfatizam os aspetos cinestésicos da aprendizagem integrando ouvir e o ver, com o dizer e o escrever” (Teles & Machado, 2008:15).

Entendendo a Dislexia enquanto uma dificuldade duradoura de aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo por parte de crianças inteligentes, escolarizadas e sem perturbações sensoriais e psíquicas aparentes, Vítor da Fonseca (1999) refere que a inteligência e a capacidade de aprendizagem dos alunos disléxicos não deve ser subaproveitada. Neste contexto, o autor sugere algumas estratégias educacionais de intervenção a ser implementadas ao nível da Dislexia Visual/Diseidética e da Dislexia Auditiva/Disfonética:

A intervenção no contexto da Dislexia Visual, segundo este autor, deve passar pela resolução de exercícios e atividades que promovam o desenvolvimento de competências como a perceção, a discriminação e a memória visual:

1. Utilização de métodos analíticos e métodos fonéticos;
2. Relacionamento de letras e sons singulares;
3. Utilização de palavras com a mesma configuração;
4. Identificação de sons não verbais e verbais;
5. Associação de sons (sintetizar sílabas);
6. Utilização de famílias de palavras;
7. Recurso a pequenas frases e pequenas histórias;
8. Aperfeiçoamento das dificuldades visuais através de situações de visuomotricidade;
9. Discriminação e organização de pontos, formas e configurações;
10. Detecção de pormenores em figuras incompletas;
11. Orientação diferenciada de palavras;
12. Sequência de estruturas de palavras;
13. Valorização a velocidade de discriminação visual.

Para além das estratégias referidas, é pertinente adicionar também a aplicação de exercícios de lateralidade, que promovam na criança o desenvolvimento da estruturação das formas.

Ainda que o desenvolvimento da percepção visual da criança seja primordial, não pode ser descurada a referenciação auditiva, sendo que a melhor forma de intervir e reeducar ao nível da Dislexia auditiva consiste na realização de exercícios e atividades que promovam o desenvolvimento percepção, discriminação e memória auditiva:

1. Desenvolver a correspondência entre a visão e a audição;
2. Utilizar métodos visuais e globais, com recurso a imagens e fichas coloridas e desenhadas;
3. Frases simples;
4. Refinar as aquisições auditivas (treino auditivo, discriminação e sequências auditivas);

5. Imitação e reprodução de sons e palavras;
6. Códigos rítmicos;
7. Agrupamento de sons;
8. Análise e síntese de sons com reforço visual;
9. Reauditorização;
10. Utilizar métodos tactiloquinestésicos (letras móveis);
11. Utilizar a leitura silenciosa;
12. Discussões orais e exposições de acontecimentos;
13. Utilização de figuras e bandas desenhadas.

Este trabalho deve ser sempre desenvolvido mediante a correspondência entre a visão e a audição, na medida em que as referências visuais e auditivas acompanham a criança no decorrer de todas as suas aprendizagens. Por outro lado, Vítor da Fonseca (1999) salienta ainda a importância da construção de elementos de diagnóstico ou identificação visual e auditiva que permitam um conhecimento prévio da criança a fim de que as suas aprendizagens sejam orientadas de acordo com a especificidade das suas necessidades.

No âmbito da **intervenção neuropsicológica**, Torres & Fernández (2001) consideram que o processo de reabilitação de um disléxico deve ser desenvolvido tendo como base as suas potencialidades cognitivas e não através da recuperação das áreas deficitárias, na medida em que um tratamento, para ter êxito, deve potencializar as áreas intactas do funcionamento neuropsicológico.

De acordo com Hynd e Cohen (1987, cit. por Torres & Fernández, 2001) uma abordagem deste tratamento passa pelo seguimento de um conjunto de procedimentos:

1. Proceder a uma avaliação das potencialidades e vulnerabilidades neuropsicológicas de cada criança em particular onde deve ser incluída a avaliação do funcionamento cognitivo e neurológico e a análise do tipo de erros manifestados na leitura e na escrita;
2. Estabelecer a relação entre as capacidades neuropsicológicas da criança e o método terapêutico mais adequado à sua estimulação;

3. Procurar, durante todo o processo de intervenção, aumentar a motivação e a autoconfiança destas crianças que, devido à frustração que sentem perante o seu insucesso escolar são reveladoras de baixa autoestima.

Para além disto, para que se verifique bem sucedida, este tipo de intervenção deve reger-se de acordo com três princípios: a terapêutica a seguir deve ser descrita de forma clara e objetiva, de modo a poder ser utilizada por outros profissionais; a intervenção deverá ser levada a cabo por profissionais treinados nos procedimentos terapêuticos escolhidos; a intervenção deve decorrer durante um período suficientemente prolongado, para que possa promover o desenvolvimento das capacidades disponíveis (idem).

No que concerne a **intervenção psicolinguística** na Dislexia, esta desenvolve-se em duas fases distintas, sendo que: uma primeira que se desenvolve no âmbito de uma avaliação dos processos afetados, em tarefas de processamento linguístico, em que foram detetados os mecanismos deficitários aquando da falha de reconhecimento de letras e produção de palavras ou compreensão do seu significado a partir da sua leitura e/ou escrita; e uma segunda que se desenvolve a partir da aplicação de estratégias de intervenção direcionadas ao mecanismo afetado e aos erros por este despoletados (idem).

Podemos assim concluir que este constitui um processo que permite o desenvolvimento de programas de intervenção individualizados.

Segundo Orton (1973, cit. por Paiva, 2009) a intervenção reeducativa por parte do docente deve centrar-se nos **métodos de ensino/aprendizagem multissensoriais**, na procura de compensar e eliminar os padrões de leitura típicos da Dislexia e promover o reforço das competências de leitura, na medida em que os alunos com estas características revelam maior capacidade de aprendizagem a partir do uso simultâneo de e integrado das diferentes modalidades sensoriais. Neste sentido, o professor deve promover no aluno uma visão positiva da leitura, enquanto domínio onde é mais evidente a frustração associada a esta problemática; procurar amenizar o efeito “rotulador” associado ao diagnóstico de Dislexia e que tantas implicações tem ao nível da autoestima; e promover padrões corretos de leitura com o intuito de servir como modelo para a criança.

Relembrando o já referido anteriormente, é de sublinhar a importância da variação das técnicas de intervenção no processo de reeducação de alunos disléxicos, de acordo com os

modelos de referência, não descurando o facto de que apesar da sua eficácia comprovada nem todos estes modelos são válidos para disléxicos.

É também de salientar o facto de que, ainda que as noções teóricas, definições e conceitos relativos a esta perturbação possam ser do conhecimento de pais e educadores e até permitirem definir causas, diagnósticos e propostas de intervenção, estas não devem constituir uma preocupação excessiva da sua parte visto que são ainda vários os estudos e incertezas existentes em torno desta temática. Deve-se antes proceder a uma junção de esforços que devem direccionar-se no sentido da redução do impacto que esta perturbação implica na vida de crianças e jovens.

b) Importância da intervenção escolar e familiar

De acordo com os conhecimentos adquiridos até este momento, entende-se que crianças/jovens disléxicos possuem um potencial intelectual capaz de se refletir num desempenho equivalente ao revelado pelos seus pares em todas as áreas de aprendizagem, incluindo as de escrita e ortografia. Este desempenho traduz-se enquanto fruto de uma particular atenção atribuída à sua forma de aprendizagem e do acesso a um ensino adaptado à particularidade das suas características. Paralelamente às dificuldades de leitura e escrita, e de acordo com inúmeras investigações na área, estas crianças revelam também dificuldades de assimilação e memória que se repercutem nas suas competências de aprendizagem, assim como também nas suas vivências diárias.

Neste contexto, através da ajuda de professores e encarregados de educação, cabe ajudar estas crianças a aprender formas de gerir a sua aprendizagem e de estruturarem o seu quotidiano, sendo que a reeducação da Dislexia deverá ser iniciada por eles próprios em casa.

Serra (2005) faz um apanhado geral dos procedimentos a ser levados a cabo por parte do seio familiar e do contexto escolar no sentido de prover a intervenção para com estes alunos de estratégias e atitudes corretas e adequadas de parte a parte.

São várias e de fácil execução as tarefas que em casa e na escola podem contribuir para um melhor desempenho destas crianças/jovens.

No que concerne o papel da escola, este tem vindo a ser alvo de alguma evolução nos últimos anos, na medida em que o Ministério da Educação tem vindo a criar condições

favoráveis ao apoio a estes alunos através da aplicação de legislação que inclui também o ensino secundário.

Em casa e no seio familiar são várias as tarefas e comportamentos que podem ser adotados no sentido de promover a atenuação das dificuldades reveladas por estas crianças no domínio das PLE/Dislexia (Serra, 2008), tais como:

1. elaborar e produzir várias cópias do horário escolar ou de trabalho, onde deverão constar pormenorizadamente as datas e horas de todas as atividades extracurriculares, horas de estudo, horas de lazer, etc., que deverá ser afixado em várias divisões da casa;
2. estabelecer como local de estudo/trabalho um lugar tranquilo e sem distrações;
3. fazer uma divisão dos trabalhos de casa em pequenas unidades que podem ser intervaladas com regularidade;
4. recolher e compilar um conjunto de diversos números de telefone de colegas a quem recorrer quando não houve um registo correto dos trabalhos de casa a fazer;
5. aprender a compreender o seu ritmo natural (idem).

Como é de conhecimento comum, é elevada importância e o grau de influência do meio e do contexto familiar no que concerne o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, sendo que esta mesma influência pode simultaneamente revelar-se positiva, promovendo um reforço da autoestima, ou negativa, contribuindo para acentuar ainda mais a probabilidade de insucesso e/ou fracasso. Uma das grandes questões da influência negativa que pode ser promovida pelo ambiente familiar prende-se com a falta de informação e incapacidade dos pais e encarregados de educação em lidar com a frustração sentida perante os problemas escolares apresentados pelos seus filhos, na medida em que, na sua grande maioria não têm conhecimentos suficientes que lhes permitam atuar e ajudar convenientemente. Por norma, estes familiares procuram colmatar as suas dificuldades de intervenção recorrendo à ajuda de professores e especialistas na área. No entanto, frequentemente, as escolas e respetivos professores não possuem capacidade de resposta face a esta perturbação, ora por falta de conhecimentos que permitam a elaboração de um diagnóstico, ora por não terem também conhecimento de como atuar realmente e quais as certas a adotar perante estes casos. Salienta-se, deste modo, ainda mais a importância do papel dos pais no processo de acompanhamento e motivação destas crianças (idem).

Neste contexto, e de acordo com a opinião de psicoterapeutas como Carlos Céu (cit. por Serra, 2008), cabe aos pais acreditar nas capacidades internas dos seus filhos em ultrapassar os seus problemas e procurar não “dramatizar” a situação nem estigmatizar e interagir com estas crianças como se de doentes se tratassem (idem).

Vítor da Fonseca (Cit. por Serra, 2008:53), estabelece a comparação entre o papel dos pais e o de um treinador - “o treinador quando o jogador ganha, também ganha, e quando ele perde, também perde”, sendo que, neste sentido, os pais devem acompanhar os seus filhos em todas as ocasiões através da criação de momentos de estudo conjunto, da decomposição da dificuldade das tarefas par que estas pareçam mais simples, da valorização da importância dos momentos de concentração, da estimulação das potencialidades da criança e da atribuição de reforços positivos através do elogio dos progressos atingidos (idem).

É de referir também que, deve ser mantido um contacto regular entre professores e pais/encarregados de educação, assim como a visita ao especialista, numa primeira fase com o objetivo de realizar um diagnóstico correto e, posteriormente, sempre que se verifique a necessidade de reformular ou ajustar as medidas implementadas. Os especialistas devem também ser procurados com maior regularidade sempre os pais não apresentam o melhor perfil para apoiarem o filho nestas dificuldades (idem).

A **escola**, enquanto instituição tem, por sua vez, a responsabilidade de disponibilizar todos os recursos e meios necessários à implementação de estratégias que possam potenciar o desenvolvimento destas crianças, assim como de proceder ao recrutamento de pessoal qualificado e à disponibilização de formação e informação relevante a toda a comunidade escolar (Serra, 2008).

Ainda que na nossa realidade escolar os professores não possuam de facto conhecimentos suficientes para lidar com este tipo de perturbação e que as metodologias aplicadas não vão muito além das preconizadas por universidades e leis gerais de ensino é importante contornar esta situação, uma vez que o papel do professor na deteção deste distúrbio e posterior acompanhamento destes alunos é fundamental (idem).

Num contexto em que estas barreiras de resposta e atuação perante as PLE/Dislexia sejam ultrapassadas, em que o professor assume também um papel de investigador na procura de informação e formação neste domínio, torna-se realmente possível proceder à reeducação

nesta área. O professor, torna-se deste modo, capaz de facultar a estes alunos um ensino gradual, diversificado, adequado e individualizado com apoio facultado numa base multisensorial, onde é tido em consideração o facto de que todos os casos de Dislexia têm sempre particularidades que os diferenciam dos demais. Neste sentido, o professor procede a um agrupamento destes alunos de acordo com a semelhança das suas características e de acordo com o seu tipo de dificuldade para, posteriormente, lhes poder facultar um apoio em conformidade. Este apoio passa por promover a utilização do maior número possível de sentidos para que os processos de assimilação e retenção sejam desenvolvidos e agilizados. Por exemplo, a aprendizagem de uma nova palavra pode passar pela sua visualização, pronuncia em voz alta e escrita (ativando simultaneamente os sentidos da visão e audição e o controle de mão), despertando vários sentidos e permitindo uma melhor compreensão dos bloqueios psicológicos que possam existir, e, paralelamente, pela aplicação de uma metodologia multissensorial onde são desenvolvidas a motricidade fina e a memória. O recurso da memória a longo prazo (semântica, episódica e procedimental) é crucial para com estes alunos pois permite-lhes desenvolver a capacidade de cruzar referências e aceder a informações (idem).

Assim, no **contexto escolar**, por parte dos docentes envolvidos, são diversas as formas de intervir que podem surgir tendo em vista a reeducação na Dislexia (Serra, 2008):

- consciencializar-se de todas as perturbações associadas a este distúrbio, de ordem emocional, psicológica, comportamental, social e ambiental, tentando minimizar as consequências que daí advêm;
- procurar sentar estes alunos nas carteiras da frente, longe da janela, para que evitem distrações e se concentrem mais facilmente;
- procurar eliminar focos de distração, como a proximidade de colegas faladores, ou colocar materiais desnecessários em cima da carteira;
- incentivar o registo de notas informativas durante as aulas, utilizando abreviaturas próprias e técnicas de memorização, para que posteriormente possam ser recordadas e memorizadas;

- incentivar a organização dos trabalhos realizados em arquivos ou até mesmo gravar as aulas de forma a que possa ouvi-las mais tarde e reforçar a assimilação dos conteúdos.
- promover o desenvolvimento de técnicas de estudo próprias;
- incentivar a colocação de dúvidas ao professor sempre que estas se verificarem;
- promover o recurso a meios informáticos que poderão facilitar não só no processamento, como também o tratamento o texto;
- dinamizar um ambiente integrador na turma, que parte de uma forma de atuação discreta e transparente no sentido de evitar a aplicação de “rótulos” a estes alunos;
- selecionar conteúdos do currículo que possam constituir uma resposta mais adequada às características diagnosticadas;
- fazer uma escolha dos manuais escolares e materiais educativos que melhor se possam adaptar às necessidades destes alunos;
- planificar e organizar aulas em que o tempo é repartido por atividades diversas;
- procurar, gradualmente, aumentar o nível de autonomia destes alunos;
- trabalhar cooperativamente e em sintonia com todos os profissionais e pessoas envolvidas na educação destas crianças e manter contactos frequentes com os pais e a família, de forma a que todas as potencialidades possam ser otimizadas (idem).

A par com o trabalho desenvolvido pelos professores está o papel atribuído ao reeducador, normalmente desempenhado por um professor com formação nesta área, ou por um técnico com competências neste domínio. Este, perante uma criança com este tipo de perturbação, dá início às suas funções através do levantamento das suas áreas fracas, emergentes e fortes no sentido de determinar de forma precisa as áreas a ser trabalhadas e os exercícios que melhor se adequam à sua intervenção (idem).

O referido levantamento é feito através de uma avaliação compreensiva (diagnóstico educacional) a que se sucede a elaboração do relatório, onde são descritas as áreas fracas, emergentes e fortes do aluno, e o início do processo de reeducação educativa. Este processo desenvolve-se a partir de sessões reeducativas onde são desenvolvidas atividades

que incidem nas áreas fracas e emergentes do aluno, partindo da realização dos exercícios que constam do guião das áreas de avaliação compreensiva (idem).

No contexto das sessões reeducativas propriamente ditas, o reeducador não pode descurar a consciencialização de um conjunto de fatores que lhe permitirão a adoção de uma atitude compreensiva, paciente e dócil enquanto caminho para a conquista da confiança do aluno. O reeducador terá, neste sentido, de ter presente o facto de que à partida irá fazer o acompanhamento de uma criança desmotivada, tímida, com baixa autoestima ou agressiva, instável e ansiosa, com um défice de atenção e que, nem sempre, estará na disposição de cooperar (idem).

A eficácia do processo de reeducação, seja qual for o seu tipo, prende-se com as características a que deve obedecer - laboriosa, específica, focalizada, sistémica e, provavelmente, prolongada durante anos - e com a tomada de atenção a um conjunto de aspetos a não descurar:

- Cada sessão deve durar cerca de uma hora e respeitar sempre uma organização inicial;
- A frequência ideal das sessões é entre duas a três vezes por semana,
- A duração total da reeducação varia consoante os casos, mas, por norma, prolonga-se entre seis meses a dois anos ou mais;
- Deve ser mantido um contacto frequente entre o reeducador e os pais, a quem são atribuídas pequenas tarefas (ex. como ler com o filho em voz alta, completar fichas específicas...);
- Os contactos com o professor devem ser diretos e estreitos, de modo a existir uma melhor colaboração no desenvolvimento da criança;
- O reeducador deve sugerir ao aluno a realização de textos livres diversos, na medida em que constituem grandes potenciadores da expressão linguística;
- O reeducador deve fazer o registo escrito contínuo dos resultados das sessões (idem).

Tendo em mente o facto de que os problemas detetados nos sujeitos disléxico não se refletem em todas as áreas de aprendizagem, a sua intervenção deve desenvolver-se na

base do modelo interdisciplinar, em detrimento dos enraizados modelos tradicionais de vertente médica, psicológica ou pedagógica (idem).

Estudos recentes evidenciam as abordagens neuropsicológicas e psicolinguística enquanto potenciadoras de melhores resultados no que concerne a intervenção no domínio das dificuldades de leitura e escrita.

c) Intervenção na Língua Materna

A intervenção/reeducação educativa no âmbito da Língua Materna rege-se exatamente pelos mesmos princípios das restantes áreas. O seu desenvolvimento parte sempre da consciencialização do perfil específico das áreas fortes e necessidades de cada aluno e do desenvolvimento de práticas que constituam alternativas que permitam minimizar os défices existentes, normalmente situados no processamento visual e/ou auditivo, na coordenação motora fina, na memória visual ou auditiva, na linguagem oral e escrita. Este processo decorre, como já foi referido anteriormente, a partir de um ensino individualizado, organizado e sequenciado que se inicia pela apresentação de ideias simples para atingir outras mais complexas.

No âmbito da intervenção nas PLE/Dislexia, o Professor João Pereira (2007) sugere um conjunto de estratégias a ser implementadas por professores das dificuldades reveladas no domínio da Língua Materna:

1. Leitura

1.1 Dificuldades ao nível da leitura silenciosa: o aluno sabe dar informações e resumir o texto lido, mas faz a troca de sons e esquece-se das palavras que o impedem de compreender o texto.

Estratégias de Intervenção:

- Verificar oralmente se compreendeu o texto;
- Se necessário, ler o texto;
- Diminuir o comprimento dos textos;
- Propor questões intermédias;
- Pedir o resumo de um parágrafo mais curto.

1.2 Dificuldades ao nível da leitura expressiva: o aluno lê oralmente com expressividade, mas luta contra as inversões, as omissões, as confusões, os sons complexos, as linhas que saltam (...); fica bloqueado quando é perturbado pela emoção (os mecanismos de compensação serão mais aparentes e portanto mais incomodativos, prejudicando assim a fluidez da leitura e logo impedindo a compreensão do texto).

Estratégias de Intervenção:

- Reduzir a velocidade de leitura em voz alta;
- Não obrigar a ler em voz alta na presença de outros alunos;
- Deixar seguir a leitura com o dedo ou outro;
- Ler os sons complexos em simultâneo com o aluno e ajudar na repetição;
- Verificar a compreensão do texto lido.

2. Ortografia

Dificuldades ao nível do **ditado de palavras e frases:** o aluno confunde os sons e o sentido; mesmo que conheça as regras de ortografia, tem dúvidas e quando as vai aplicar já não sabe; sabe ler e compreender um texto, mas ao reproduzi-lo confunde, esquece-se de letras, de sílabas e palavras, perde-se em relação à linha onde está, volta atrás e escreve duas vezes a mesma coisa; o tempo que demora a voltar ao texto leva a que esqueça o que já escreveu; a cópia é um exercício muito difícil.

Estratégias de Intervenção:

- Encorajar a escrever, informando que os erros não serão avaliados;
- Dividir o texto e acentuar as referências visuais;
- Permitir sublinhar ou fazer marcas no texto;
- Ajudar na execução (palavra a palavra ou letra a letra);
- Considerar os erros ortográficos somente nos ditados ou em exercícios de ortografia (no caso da regra aprendida, não nas outras palavras);
- Fazer contratos com a criança quanto ao número de erros ou à natureza dos mesmos (ex. “Hoje não quero erros no a/à”, mais tarde, pedir-lhe que faça o acordo dos plurais simples);

- Se bloqueia na escrita, deve encorajá-lo a escrever textos pessoais dizendo-lhe que a ortografia não será avaliada (por ex.: pedir-lhe para inventar uma história de quatro linhas, diferente todos os dias, em vez de lhe dar exercícios gramaticais, durante um determinado tempo).

3. Gramática

O aluno Identifica frases e tipos de frases; distingue grupo nominal e verbal, nome, adjetivo, determinante, género e número; mas não compreende o vocabulário mais elaborado (confunde, por exemplo, “palavra” e “nome”).

Estratégias de Intervenção:

- Simplificar as instruções;
- Evitar que o aluno tente decorar regras expressas da seguinte forma “o adjetivo qualificativo qualifica o nome”; Usar exemplos concretos expressivos;
- Verificar se compreende e distingue o sentido das palavras.

4. Conjugação

O aluno Distingue passado, presente e futuro; faz a concordância do verbo; faz conjugações; mas denota dificuldades frequentes na orientação temporal.

Estratégias de Intervenção:

- Não contabilizar os erros nos sons ou os erros de ortografia, quando a terminação é escrita de forma correta e a concordância é feita;
- Orientar a identificação dos indicadores de tempo oferecendo ajuda e pedindo que os sublinhe- Ensinar-lhe os verbos menos complexos ao nível da ortografia e que sejam mais vezes utilizados para que possa encontrar mais facilmente a terminação.

5. Vocabulário

O aluno encontra palavras da mesma família, antónimos, distingue os homónimos; utiliza o dicionário; coloca palavras por ordem alfabética; mas, confunde os sons, o que ocasiona confusões de sentido (perfeito/prefeito, erupção/irrupção, há/à/a...) e revela dificuldade em encontrar e localizar a palavra na página e dificuldades nas referências espaciais e temporais (antes, depois...).

Estratégias de Intervenção:

- Não contabilizar os erros se a definição estiver correta;
- Ajudar na procura de palavras no dicionário e propor um alfabeto escrito a ser colocado no seu dicionário.

6. Expressão Escrita

O aluno constrói uma frase, aumenta-a, redu-la, pontua-a; comenta uma imagem, continua uma frase ou uma história, ordena e escreve um texto; mas, revela problemas com o tempo, com as sucessões; tem dificuldade em orientar-se no texto e compreendê-lo; bloqueia perante a escrita devido às dificuldades.

Estratégias de Intervenção:

- Ajudar a compreender o que é pedido e a estruturar as suas ideias;
- Não considerar os erros ortográficos e evitar sublinhá-los.

7. Escrita

O aluno escreve legivelmente, pontua, coloca acentos e maiúscula mas, como na maioria dos casos é disgráfico, não se sente à vontade com a escrita e não respeita as grandezas devido à sua dificuldade de representação no espaço.

Estratégias de Intervenção:

- Aceitar as rasuras (auto correções) e a apresentação pouco cuidada;
- Não arrancar folhas do caderno.

8. Composição

As mesmas dificuldades encontradas na expressão oral aparecem igualmente na escrita. O aluno apresenta desrespeito pela sintaxe; nível de língua demasiado familiar; vocabulário elementar e repetitivo; má utilização dos tempos verbais; falta de pontuação; acentuação deficiente; não sabe delimitar as diferentes partes de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), encadear e estruturar cronologicamente o seu discurso; perde muito tempo com as dificuldades ortográficas;

Estratégias de Intervenção:

- Privilegiar o conteúdo em relação à forma;
- Ajudar a organizar as ideias;
- Não penalizar pela ortografia.

Por outro lado, a intervenção ao nível da Língua Materna pode também passar pela motivação da leitura através do recurso à literatura infantil/juvenil (histórias), rimas e canções, na medida em que é de comum acordo que, no âmbito das competências linguísticas, existe uma maior probabilidade de memorização quando estas são trabalhadas em contextos significativos, tendo em conta a habitual dificuldade dos alunos com PLE/Dislexia em reter informação.

A **literatura infantil**, para além de permitir a utilização de textos a partir dos quais podem ser trabalhados os exercícios e estratégias supramencionados, são também um recurso atrativo e facilitador da associação e memorização de informação tendo em conta o seu carácter atrativo. Esta referência à literatura infantil enquanto meio facilitador das aprendizagens dos alunos com PLE/Dislexia é apoiado pelo Ministério da Educação no âmbito dos objetivos e estratégias do Plano Nacional de Leitura “Criar oportunidades de leitura para as crianças, os jovens e os adultos que requerem meios especiais de leitura”; “Para despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia, é necessário ter em mente a diversidade humana, considerar as idades, os estádios do desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprios de cada pessoa”.

As **rimas e canções**, em particular, constituem um recurso muito proveitoso no que concerne a aprendizagem de letras e no seu carácter multissensorial, enquanto facilitador da retenção de informação.

Os **livros de rimas**, através dos seus padrões de repetição, permitem uma forma de acesso à leitura agradável e acessível a este tipo de alunos.

De acordo com Serra & Alves (2008), os **Cadernos de Reeducação Pedagógica**³¹ contribuem para a superação das dificuldades em áreas de desenvolvimento básicas (pré-competências relativas às exigências simbólicas da escolaridade) e constituem um importante recurso de exercícios a desenvolver com estes alunos nos domínios perceptivos,

³¹ Compostos por 6 livros destinados a crianças entre os 5 e os 16 anos de idade.

linguístico e psicomotor. O recurso a estes “cadernos” permite um desenvolvimento substancial ao nível da prestação da leitura e escrita, tendo grande influência na prestação e rendimento escolar do aluno, e uma monitorização do progresso dos alunos, por parte dos educadores e dos pais.

Para além das estratégias e recursos supramencionados é de acrescentar também o surgimento de um novo método proveitoso no processo de ensino/aprendizagem e reeducação da leitura e escrita, no contexto nacional:

O **Método Distema (Dislexia – Teles – Machado)** que consiste num “Método de Ensino e Reeducação da Leitura e da Escrita, multissensorial, fonomímico, estruturado e cumulativo” e “Foi elaborado com base nos resultados dos recentes estudos cognitivos e neurocientíficos sobre Dislexia” por Paula Teles e Leonor Machado, partindo das suas experiências enquanto psicólogas educacionais (Teles & Machado, 2008:16).

As autoras deste método consideram que este permite a ativação de todos os sentidos, ouve, vê e gesticula a identificação de cada fonema em particular.

Este método tem como principal objetivo a realização da descodificação automática e imediata de cada palavra, e por conseguinte a aquisição de uma leitura fluida, compreensiva e expressiva, e é constituído por um conjunto de materiais pedagógicos, entre os quais:

- **Cartões Fonomímicos e Cantilenas do Abecedário:** têm como objetivo desenvolver a consciência fonémica, ensinar o princípio alfabético, ensinar as irregularidades nas correspondências fonema-grafema;
- **Abecedário e Silabário:** visam consolidar e automatizar os conteúdos ensinados nos cartões anteriormente referidos;
- **Livros de Leitura e Caliortografia:** que têm como objetivo ensinar a ler, a ortografar e a escrever;
- **Vocabulário Cacográfico:** visa o ensino e a automatização da caligrafia e da ortografia.

Internacionalmente, é reconhecido o **Método Davis** que consiste num programa que faculta um conjunto de ferramentas propícias à superação dos problemas de leitura, escrita

e atenção, provendo crianças e adultos da capacidade de reconhecer e controlar os processos mentais que estão na origem da sua distorção da percepção de letras, palavras, números, entre outros símbolos. Este método constitui um processo multissensorial, baseado na criatividade e imaginação, em que se recorre à moldagem de símbolos (letras do alfabeto, números, sinais de pontuação, etc.) em plasticina para que a sua percepção seja de facto adquirida.

3.7 Perturbações associadas

Embora seja do consenso geral a base da Dislexia enquanto défice fonológico, atualmente diversos são os estudos que documentam consistentemente a associação desta DAE a outras perturbações có-morbidas, de entre as quais se destacam mais frequentemente a Disortografia e a Disgrafia (enquanto Perturbações de Escrita), a Discalculia, a Perturbação de hiperatividade com Déficit de Atenção (PHDA), Problemas de Linguagem, entre outros (Portal da Dislexia).

A **Perturbação de hiperatividade com Déficit de Atenção (PHDA)**, de acordo com Russell A. Barkley (1990, cit por Portal da Hiperatividade) consiste num

“distúrbio de desenvolvimento caracterizado por graus desenvolvimentalmente inapropriados de desatenção, sobreatividade e impulsividade, as quais têm frequentemente o seu início na primeira infância; têm uma natureza relativamente crónica; não simplesmente explicáveis por deficiências neurológicas, sensoriais, de linguagem, motoras, deficiência mental ou distúrbios emocionais severos. Estas dificuldades aparecem tipicamente associadas a défices no comportamento orientado por regras e na manutenção de um padrão consistente de realização ao longo do tempo” (idem).

Etimologicamente, **Discalculia** é um termo que deriva do grego “dis” (mal) e do latim “calcular” (contar) – “contando mal” – e que se refere a dificuldades de aprendizagem no domínio da matemática, aquando da aquisição das suas competências. Esta consiste, deste modo, numa perturbação estrutural da capacidade matemática e simbologia dos números e é de carácter desenvolvimental. Neste sentido, a Discalculia não constitui o resultado de uma lesão cerebral ou de défices intelectuais, podendo surgir independentemente de um nível de inteligência normal, da existência de uma instabilidade emocional ou do nível de motivação, e caracteriza-se por dificuldades específicas da aprendizagem que afetam a normal aquisição das competências aritméticas (Portal da Dislexia). Casas (1988, cit. por

Cruz, 1999), os alunos com Discalculia podem apresentar características como: dificuldades na identificação de números; escassa capacidade de estabelecer correspondências recíprocas; escassa habilidade para contar de modo compreensivo; dificuldade na compreensão de conjuntos; dificuldade na conservação; dificuldade em entender o valor segundo a ubiquação de um número; dificuldades nos cálculos; dificuldades na compreensão do conceito de medida; dificuldade em aprender a dizer a hora; Discalculia operacional; dificuldade na compreensão do valor das moedas; dificuldade de compreensão da linguagem matemática e dos símbolos; dificuldade em resolver problemas reais.

As **Perturbações de Escrita (PE)** ou dificuldades de aprendizagem da escrita, também conhecidas como **Disgrafia** e **Disortografia**, poucas vezes são diagnosticadas de forma isolada das restantes perturbações de aprendizagem específicas e caracterizam-se geralmente pela produção de textos escritos com erros gramaticais ou de pontuação, pela pobre organização dos parágrafos, por erros ortográficos diversificados e uma grafia muito pobre. A existência de erros ortográficos ou má caligrafia por si só não são suficientes para o estabelecimento do diagnóstico de perturbação da escrita (APA, 2006).

O diagnóstico das PE é normalmente elaborado no decorrer do segundo ano de escolaridade, na medida em que só nesta fase são adquiridas as competências de escrita.

No contexto das PE, o DSM-IV-TR (APA, 2006) apresenta os seguintes critérios:

“A. As aptidões da escrita, medidas através de provas normalizadas (ou avaliações funcionais das aptidões da escrita), aplicadas individualmente, situam-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade cronológica do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade.

B. A perturbação do Critério A interfere significativamente com o rendimento escolar ou actividades da vida quotidiana que requerem a composição de textos escritos (por exemplo, frases escritas gramaticalmente corretas e parágrafos organizados).

C. Se estiver presente um défice sensorial, as dificuldades nas aptidões de escrita são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.”.

3.7.1 Disgrafia

De um modo geral a Disgrafia é entendida como um transtorno da escrita, de origens funcionais, que surge em crianças cujo desenvolvimento emocional e afetivo é adequado e onde não se verificam problemas de lesão cerebral, alterações sensoriais ou história de ensino deficiente do grafismo da escrita.

A criança disgráfica apresenta neste sentido transtornos que podem ter a sua origem nos planos motor, perceptivo e/ou simbólico. A dificuldade de integração visual-motora dificulta a transmissão de informações visuais ao sistema motor, ou seja, ainda que veja o que quer escrever, a criança não consegue idealizar o seu plano motor, sendo que a sua escrita é nitidamente diferente da escrita da criança normal, o que não permite um perfil de homogeneidade no âmbito do grupo disgráfico.

Monedero (1984, cit in Torres & Fernández, 2001:125) refere que a escrita consiste na

“transmutação da linguagem em gestos motores. A aprendizagem é necessária porque os gestos a utilizar não ficam ao arbítrio do escrevente. Dependem da sua prévia admissão enquanto tal. Só desta forma é possível que a escrita tenha um valor de comunicação interpessoal”.

A génese das dificuldades associadas às PE reside essencialmente no facto de que a linguagem escrita expressiva, sendo a que mais tempo leva a ser adquirida pelo homem, decorre em fases distintas e requer a observação e aplicação de inúmeras operações cognitivas, que resultam da integração dos níveis anteriores da hierarquia da linguagem. Assim, em oposição à leitura, a escrita constitui um processo que requer a translação dos sons da fala (unidades auditivas) em equivalentes visuosimbólicas (unidades visuais), ou seja, letras. Quando a escrita envolve somente um problema de motricidade fina, coordenação visuomotora e de memória, tactiloquinestésica, compreende a fase de execução/gráfica. Por outro lado, quando envolve a formulação e a codificação (fator semântico e sintético), no ato de escrever, compreende a fase de planificação/ortográfica (Martins, 2004).

Brueckener & Bond (1986, cit. por Torres & Fernández, 2001), salientam a este respeito o facto de que a escrita, enquanto meio de expressão, é uma necessidade sentida desde cedo pelas crianças em geral, constituindo, deste modo, a única destreza ao nível motor que lentamente se desenvolve a par com o seu progresso na sua vida académica. Os mesmos

autores apontam também que estas dificuldades têm na sua base fatores de ordem instrutiva (ensino inadequado) e pessoal (imaturidade física e motora).

No âmbito desta contextualização, as autoras supramencionadas referem ainda que a execução motora deve assentar na maturação do sistema nervoso central e periférico, assim como, em certa medida, no desenvolvimento psicomotor em geral, na medida em que a tonacidade e a coordenação de movimentos devem estar suficientemente consolidados para que se torne possível a concretização dos objetivos relacionados com as atividades de mãos e dedos (Torres & Fernández, 2001).

Neste contexto, Defontaine (1979, cit. por Torres & Fernández, 2001) acrescenta que a escrita constitui um meio de expressão criativo da criança, que exige um certo nível psicomotor e mental, dificilmente alcançável antes dos 5 anos.

Deste modo, torna-se relevante a influência decisiva dos fatores motores implicados no processo de escrita e conseqüentemente na conceção da perturbação disgráfica. As alterações nestas capacidades configuram assim o défice essencial da problemática disgráfica da escrita.

Torres & Fernández (2001:126) concebem assim o conceito de disgrafia de acordo com dois contextos: “O contexto neurológico relativo às afasias” onde se incluem “fundamentalmente as agrafias, que constituem uma manifestação das afasias e implicam anomalias do grafismo, as quais representam, de certo modo, equivalente articulatorios da linguagem”; e a “abordagem funcional da disgrafia” onde se incluem as “perturbações da escrita que surgem em crianças, e que não correspondem a lesões cerebrais ou problemas sensoriais, mas a perturbações funcionais”.

A disgrafia é desta forma entendida enquanto perturbação do tipo funcional que afeta a qualidade de escrita do sujeito no que se refere ao traçado e/ou grafia, sendo que, para Torres e Fernández (2001), o alcance de uma execução caligráfica correta no início da aprendizagem da escrita requer que a criança seja capaz de encontrar o seu próprio equilíbrio postural e a forma menos tensa e cansativa de segurar o lápis, orientar o espaço sobre o qual tem de escrever, bem como a linha sobre a qual vai colocar as letras e associar a imagem da letra ao som e respetivos gestos rítmicos.

Vayer (1977, cit. por Torres & Fernández, 2001:127-128), no sentido de destacar a componente de origem motora necessária ao controlo do grafismo e partindo do pressuposto de que a escrita constitui um ato neuro-percetivo-motor, considera que o sujeito, para escrever corretamente, deve reunir um conjunto de uma destrezas/requisitos básicos, nomeadamente:

1. “Capacidades psicomotoras gerais” (capacidades de inibição e controlo neuromuscular, independência segmentar, coordenação óculo-manual e organização espaço-temporal);
2. “Coordenação funcional da mão” (independência mão braço, dos dedos, e à coordenação e pressão);
3. “Hábitos neuromotores corretos e bem estabelecidos” (a visão e transcrição da esquerda para a direita e posicionamento correto e útil do lápis).

Por outro lado, Defontaine (1979, cit. por Torres e Fernández, 2001:128) faz referência a um conjunto de requisitos implicados na escrita enquanto ato psicomotor:

1. “Integridade dos recetores sensoriais”, especialmente olhos e ouvidos;
2. “Boa psicomotricidade”, uma vez que, na ausência de um bom nível motor e de domínio dos movimentos finos dos dedos, a criança não aprenderá os sinais da escrita nem poderá ordenar as letras num espaço limitado;
3. “Bom esquema corporal e boa lateralidade”, sendo necessário que a criança estruture e organize o que vê, ouve e sente;
4. “Bom esquema espacial”, já que através deste o sujeito aprende a reconhecer o espaço, a orientar-se, a avaliar as distâncias, as formas, e a prever os movimentos que tem a realizar.

Serra, Nunes & Santos (2007), por sua vez, entendem a disgrafia enquanto uma disfuncionalidade da escrita que se relaciona com aspetos motores podendo, deste modo, fundamentar-se numa multiplicidade de causas que podem variar desde um défice de maturação a questões relacionadas com a personalidade ou dispedagogia. Neste contexto, o sujeito disgráfico apresenta vários sinais ou manifestações secundárias, tais como uma postura gráfica incorreta, uma forma incorreta de segurar o instrumento com que se

escreve, deficiência de preensão e pressão e um ritmo de escrita muito lento ou excessivamente rápido.

A Disgrafia surge, deste modo, não a partir de fatores isolados mas sim, da combinação de várias características relevantes e sistemáticas que, como tal, deverão ser sempre devidamente identificadas e acompanhadas ao nível psicopedagógico. Estas dificuldades podem traduzir-se por: “Uma postura gráfica incorrecta; Forma incorrecta de segurar o instrumento com que se escreve; Deficiência de Preensão e pressão; Ritmo de escrita muito lento ou excessivamente rápido” (Torres e Fernández, 2001:132).

Torres e Fernández (2001:132) acrescentam também que:

“A um nível mais específico, e enfatizando o grafismo em si mesmo, o disgráfico pode apresentar erros primários nos seguintes aspectos:

- a) Letra excessivamente grande – por movimentos anómalos do braço, e porque a criança segura o lápis muito em cima – ou pequena – de vido a movimentos exclusivos dos dedos e porque segura o lápis muito em baixo;
- b) Forma das letras, que pode depender do sentido das unidades rítmicas encarregadas de controlar o movimento gráfico, ou do seu tamanho, inclinação ou espaçamento. (...) os disgráficos distorcem ou simplificam tanto as letras, que estas ficam irreconhecíveis, tornando-se a escrita praticamente indecifrável;
- c) Inclinação. Pode observar-se tanto ao nível da linha – afastamento – como ao nível da letra (...);
- d) Espaçamento das letras ou palavras. As letras podem aparecer desligadas, ou, pelo contrário, sobrepostas e ilegíveis, o que também pode suceder com as palavras (...) chegam a confundir-se os limites entre os vocábulos, por não serem respeitados os espaços;
- e) Traçado. (...) depende em larga medida da pressão exercida sobre o lápis e sobre o seu bico. Os traços podem ser exagerados e grossos, ou demasiado suaves, quase imperceptíveis;
- f) Ligações entre palavras. Por vezes a criança não executa as uniões entre as letras de forma adequada, distorcendo as ligações. (...) podem dever-se ao desconhecimento dos mesmos, ou a erros nos movimentos necessários para a sua execução (rotações do pulso).” (idem).

Corroborando com estes autores, Serra (2008:28) afirma também que:

“As crianças que apresentam este problema, mudam frequentemente a forma das letras, apresentam movimentos parasitas e traçados angulosos e irregulares; não respeitam as margens e desrespeitam as linhas; a pressão que aplicam no lápis ou caneta, tanto é excessiva como é deficitária; têm dificuldades na direccionalidade dos giros das letras; apresentam ligamentos defeituosos entre as letras, caracteres indecifráveis, anarquia nos trabalhos e consequentemente apresentação deficiente.”

Para além destas características, é ainda de referir o facto de que, de acordo com o seu perfil, as crianças disgráficas têm vindo a ser conotadas ao longo dos tempos como “alunos de letra feia”, sendo que a mesma é o resultado de um enorme esforço da sua parte. Ainda

que fruto de um esforço evidente, a letra destes alunos pode surgir mal grafada mas legível ou ilegível, na medida em que muito caso a dita “letra feia” encontra-se associada a borrões que impossibilitam a menor tentativa de leitura por parte de outrem. Ainda assim, na grande maioria dos casos o disgráfico consegue entender os textos que escreve.

Conclui-se, deste modo que a Disgrafia coloca um problema de execução motora (Fonseca, 1999) que de acordo com Casas (1988 cit. in Cruz, 1999) constitui o campo em que se encontra a maior parte das dificuldades ao nível da escrita, que pode ser abordada mutuamente sob os contextos neurológico (afasias ou Disgrafias adquiridas) e funcional.

O diagnóstico adequado da Disgrafia deve ter em conta uma capacidade intelectual dentro dos limites considerados normais, a ausência de lesão sensorial grave, a adequada estimulação cultural e pedagógica, um ambiente familiar sem problemas, um desenvolvimento emocional sem bloqueios e processos perceptivos e motores corretos, sem perturbações neurológicas (Citoler, 1996 cit. por Cruz, 1999; Torres & Fernández, 2001).

Torres & Fernández (2001) sugerem que a avaliação da Disgrafia deve ser global e baseada em duas grandes dimensões: avaliação específica do grafismo em si mesmo; fatores associados, que constituem requisitos básicos para o êxito caligráfico, mas que são igualmente agentes causadores do seu fracasso.

No seguimento de uma correta avaliação, a intervenção na Disgrafia envolve uma vasta gama de atividades a ser desenvolvidas pelo professor no sentido de colmatar os erros evidenciados pelos alunos. Esta intervenção é implementada no sentido de recuperar a coordenação global e manual e a aquisição do esquema corporal; reabilitar a perceção e a atenção gráfica; estimular a coordenação visuomotora, melhorando o processo oculomotor; educar e corrigir a execução dos movimentos básicos que intervêm na escrita (retilíneos, ondulados) assim como ter em conta conceitos como: pressão, domínio, fluidez, etc.; melhorar a execução de cada uma das letras que intervêm na escrita; melhorar a sua fluidez; corrigir a postura do corpo, dedos, mão e braço e cuidar da posição do papel.

3.7.2 Disortografia

A par com a Disgrafia, a Disortografia é também tida como uma perturbação específica da escrita que envolve uma série de erros sistemáticos e repetidos de escrita e ortografia que conduzem frequentemente à ininteligibilidade dos textos redigidos.

Etimologicamente, a palavra “Disortografia” transmite a ideia de dificuldade em escrever corretamente as palavras (“dis” de difícil, “orto” de direito e “grafia” de escrita).

Para Garcia Vidal (1989, cit. por Torres & Fernández, 2001:76), a Disortografia é definida como um “conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia”. Por outro lado, Moura (2005) refere que esta constitui uma perturbação que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos, sendo que estas se verificam essencialmente na organização, estruturação e composição de textos escritos, numa pobre e geralmente curta construção frásica, na produção de muitos erros ortográficos e, por vezes, numa má qualidade gráfica.

Na Disortografia o cerne da problemática não reside ao nível grafomotor (traçado, forma e direccionalidade das letras) mas antes na aptidão para transmitir o código linguístico falado ou escrito de forma correta. Ou seja, comunicar por meio de grafemas ou letras correspondentes, respeitando a associação correta entre fonemas (sons) e grafemas (letras), as peculiaridades ortográficas de algumas palavras em que essa correspondência não é tão clara (palavras com “b”/“v”) e as regras de ortografia (Torres & Fernández, 2001).

Entendido enquanto problema relativo à fase de composição, a Disortografia afeta a redação, a formulação e a produção de texto (Pinto, 1994; Citoler, 1996 cit. por Cruz, 1999; Fonseca, 1999), podendo surgir quando o sujeito apresenta problemas nas operações cognitivas e de sintaxe. Assim, ainda que um indivíduo revele uma comunicação oral correta, copie as palavras e as escreva quando ditadas, manifesta dificuldades na organização e expressão dos seus pensamentos segundo as regras gramaticais (Fonseca, 1999).

Por outro lado, esta perturbação e a conseqüente concretização de um bom ato gráfico e ortográfico, encontram-se também relacionados com aspetos de natureza afetivo-emocional, sendo que o domínio das regras ortográficas não é fator único de influência. O grau de motivação, atenção e empenho por parte do aluno serão determinantes para que

este mantenha uma representação correta da sua composição no momento em que a escreve. Motivado, o aluno mantém um grau mínimo de atenção que lhe permitirá não cometer erros que habitualmente sucedem mesmo com o conhecimento prévio das regras.

Serra (2008:28) acrescenta que, ao nível da disortografia, as

“manifestações mais comuns são frases mal estruturadas, inacabadas, com falta de elementos; repetição de palavras; vocabulário restrito; linguagem empobrecida; erros de pontuação e concordância; expressão das ideias em estilo telegráfico e articulação incorrecta de ideias.

Ao nível da sílaba e da palavra verifica-se a inversão da ordem das letras, repetição, omissão, adição ou substituição de letras, finais caducos ou falta da 1ª letra da palavra. A nível gramatical, há dificuldades em categorizar, identificar categorias gramaticais, dividir orações, compreender noções temporais e utilizar, correctamente, tempos verbais.”

Neste contexto, Torres & Fernández (2001) fazem referência a dois processos básicos implicados ao nível ortográfico no mecanismo de escrita:

a) **simbolização através da utilização dos fonemas como símbolos auditivos**, que exige um funcionamento adequado da perceção auditiva afim de permitir a diferenciação dos diversos sons que constituem os fonemas de uma palavra;

b) **simbolização através da utilização de sinais gráficos (grafemas) correspondentes aos fonemas**, que requer a intervenção da perceção auditiva, visual e espaço-temporal que, por sua vez, exige um determinado grau de maturação dos mesmos.

As autoras supramencionadas referem também que os erros produzidos no âmbito da Disgrafia podem ser de natureza muito variada, podendo mesmo classificar-se de acordo com diferentes categorias:

1. Erros de carácter linguístico – percetivo (mais comum no decorrer do 1º CEB):

- Substituição de fonemas vocálicos ou consonânticos afins pelo ponto ou modo de articulação: f/z, t/d, p/b, etc.;

- Omissões: de fonemas, em geral consonânticos, em posição constrictiva (“como” em vez de “cromo”) ou final (“pato” em vez de “patos”); de sílabas inteiras (“car” em vez de “carta”) e de palavras;

- Adições: de fonemas, por insuficiência ou exagero na análise da palavra (“cereto” em vez de “certo”); de sílabas inteiras (castelolo); de palavras.

- Inversões: de sons por incapacidade de seguir a sequência dos fonemas; de grafemas em sílabas inversas ("aldo" em vez de "lado"), mistas ("preto" em vez de "perto") e compostas ("balsa" em vez de "blusa"); de sílabas numa palavra e de palavras.

2. Erros de carácter visuoespacial:

- substituição de letras que se diferenciam pela sua posição no espaço (d/p, p/q);
- substituição de letras semelhantes nas suas características visuais (m/n, o/a, i/j);
- escrita de palavras em espelho (erro muito raro);
- confusão em palavras com fonemas que admitem dupla grafia (ch/x, s/z);
- confusão em palavras ou fonemas que admitem duas grafias, em função das vogais (/g/, /c/);
- omissão da letra "h" por não ter correspondência fonética.

3. Erros de carácter visuoanalítico:

- Dificuldade na realização do processo de síntese e a associação entre fonema e grafema que resulta em trocas de letras sem qualquer sentido.

4. Erros relativos ao conteúdo:

- Dificuldades na separação de sequências gráficas pertencentes a dada sequência fónica, respeitando os espaços em branco: união de palavras ("acasa" em vez de "a casa"); separação de sílabas que compõem uma palavra (es-tá), união de sílabas pertencentes a duas palavras (estacasa).

5. Erros referentes às regras de ortografia:

- Não colocar "m" antes de "p" e "b".
- Infringir regras de pontuação.
- Não respeitar as maiúsculas depois de ponto ou no início do texto.
- Não hifenizar nas mudanças de linha.

Neste contexto, e tendo em conta os aspetos referenciados, Serra (2005) acrescenta que a avaliação de uma criança disortográfica deve ser conduzida tendo em conta não só a problemática em particular como também todos os aspetos que possam estar associados ao fracasso ortográfico. São assim considerados aspetos como dificuldades na leitura, a capacidade intelectual e aspetos de carácter perceptivo como: perceção e discriminação auditiva e fonética, perceção e discriminação visual, perceção espaço-temporal, memória visual e auditiva, vocabulário que domina e possíveis problemas de linguagem.

Esta avaliação pode ser feita de um ponto de vista informal, procedendo a uma análise de carácter qualitativo, ou de um ponto de vista formal, recorrendo a provas estandardizadas. Por outro lado, a avaliação dos fatores associados ao insucesso ortográfico, inclui o nível de leitura do sujeito, os aspetos intelectuais, os aspetos perceptivos, os aspetos perceptivo-mnésicos e aspetos linguísticos.

Serra (2005) refere também que no processo de reeducação destas crianças têm de ser tidas em conta as características disortográficas manifestadas através da categorização dos erros em linguístico-perceptivos, perceptivos, visuoespaciais, visuoanalíticos, de conteúdo ou respeitantes a regras de ortografia. Acrescenta também que as técnicas anteriormente privilegiadas nas nossas escolas (ditados, cópias, listas de palavras) não favorecem a solução dos problemas ortográficos:

- Os ditados estão associados a erros perceptivolinguísticos e não são aconselhados porque podem resultar na automatização do erro, favorecendo a aprendizagem errada por não haver uma correção imediata;
- As cópias, tendo em conta que os erros daí advindos são de carácter visuoespacial, são uma técnica inadequada pois leva a criança a escrever a palavra de acordo com a sua representação mental dela e, como tal, não é útil à correção ortográfica;
- As listas de palavras, de acordo com Torres e Fernández (2001), constituem um método que apresenta inconvenientes no sentido em que as listas de vocabulário são compostas por palavras de ortografia difícil (não fazendo parte do léxico usual da criança) e que as palavras são apresentadas ao mesmo tempo e a criança tem de as memorizar todas (conhecidas e não conhecidas), sendo que a motivação, neste caso é

nula e o esforço demasiado grande levando a que estas palavras sejam facilmente esquecidas.

Tendo em vista resultados duradouros e generalizado, o sucesso da intervenção reeducativa na Disortografia requer que esta seja ampla e profunda, na medida em que partindo de uma abordagem global, incidente sobre as dificuldades manifestadas, otimiza-se a intervenção, tornando-a individualizada (Serra, 2005).

Capítulo 4 – A inclusão de alunos com PLE/Dislexia no Ensino Regular

De acordo com a informação compilada no primeiro capítulo deste estudo, verifica-se que longo tem sido o caminho percorrido ao nível nacional e internacional no sentido de permitir a criação de um enquadramento legal e de práticas que, de acordo com os fundamentos da Declaração de Salamanca, desenvolvam o conceito de uma escola integradora e inclusiva e a devida continuidade pedagógica entre ambos os conceitos.

De acordo com os pressupostos das Declaração de Salamanca (1994)

“as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com toda a comunidade” (capítulo 2, ponto 7).

Esta declaração é utilizada pela maioria dos governos como base de reflexão e ponto de referência na reformulação de programas educativos, sendo que, neste contexto, a implementação da referida escola inclusiva e seus princípios base se desenvolve a partir do princípio de que todos os alunos se sintam como parte integrante da escola e nela se encontrem numa perspectiva de aprender participando. Cabe, neste sentido, às escolas e aos professores em particular, responsabilizarem-se pelo aluno, que faz parte do todo, procurando desenvolver práticas pedagógicas que se adaptem às suas necessidades, antes mesmo que este faça a sua adaptação às normas pré-estabelecidas (Correia, 2003).

Neste contexto, cabe entender o papel do **sistema educativo**, da **escola** e dos **professores** no desenvolvimento das práticas educativas inclusivas para com alunos com NEE e, em particular, alunos com DAE/Dislexia.

4.1 Sistema educativo/escola

“A primeira direcção do homem vem da sua educação e determina a sua vida futura” (Platão).

De acordo com a LBSE, a escola assume um papel de grande responsabilidade no que concerne a problemática do insucesso escolar, cabendo-lhe promover a “igualdade de

oportunidades no acesso e sucesso escolares” (artigo 2º, alínea 2) e “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (artigo 7º, alínea o).

De acordo com o Decreto-lei 6/2001, de 18 de janeiro, cuja finalidade é essencialmente pedagógica, é evidente a função da escola enquanto criadora do sistema de avaliação dos alunos do 1º CEB, surgindo esta enquanto medida educativa no âmbito da tentativa de solucionar as problemáticas associadas ao insucesso escolar e da melhoria da qualidade do sistema educativo, através da seleção de métodos, recursos educativos e adaptações curriculares, assim como de orientações na intervenção de docentes.

Entende-se, deste modo, que a responsabilidade pela prevenção do insucesso escolar recai maioritariamente sobre a escola, sendo que, enquanto espaço institucional onde se desenvolve a ação educativa, constitui igualmente um importante ponto de convergência no contexto das dificuldades de aprendizagem. Na prossecução de políticas integradoras e fomentadoras de igualdade de oportunidades, a escola vê-se perante a responsabilidade de preparar os alunos para que atinjam os objetivos standardizados, o que não constitui de todo um processo consensual. A escola procura mutuamente dar resposta ao desafio de atender às diferenças de aptidões entre alunos e conduzi-los à concretização dos objetivos determinados. No entanto, este processo torna-se problemático no contexto dos alunos com DAE, em particular Dislexia, na medida em que, por um lado a escola deve combater o insucesso escolar e por outro tem de desenvolver o potencial destes alunos.

Ainda que algumas escolas se revelem já “inclusivas” no que concerne o atendimento educativo a crianças disléxicas, esta não é uma questão linear. Há ainda um longo caminho a percorrer entre o integrar estas crianças na sua comunidade escolar e a prática mais frequentemente verificada de aguardar que os próprios alunos se adequem às formas de ensino tradicionalmente praticadas ou que estes, por iniciativa familiar própria, assumam e procurem resolver esta questão fora do contexto escolar.

Com o intuito de minimizar esta discrepância entre o que é legalmente pretendido e o que é na prática realizado, a escola deve procurar melhorar o seu nível de informação/comunicação para com a comunidade educativa, no sentido de que todos os intervenientes no processo educativo sejam conhecedores daquilo que a escola tem/pode oferecer, assim como as limitações com que se depara frequentemente. Neste sentido, na procura de um clima de colaboração e cooperação e com o intuito de encontrar

soluções/estratégias que possam garantir a igualdade de oportunidades às crianças que se debatem com a Dislexia, a escola pode proceder à criação de horários específicos de consulta e de encontros entre professor titular, pessoal especializado, aluno e respetiva família. Ou seja, a instituição escolar deve procurar reunir todo um conjunto de esforços e condições que permitam diminuir os défices associados a esta perturbação e que tenham um contributo positivo na promoção do sucesso escolar e social destas crianças.

Neste contexto, os alunos com DAE/Dislexia têm constituído, um grupo negligenciado pelo sistema educativo, na medida em que, não se enquadra nos domínios da EE, embora dela necessite. Assim, enquanto a DAE/Dislexia persistir em Portugal como uma problemática que não justifique a intervenção dos serviços de EE, estas crianças não possuem por parte da escola nada além do apoio educativo, atribuído de forma aleatória por docentes do 1º CEB que, na sua grande maioria, se encontram desprovidos de formação específica na área das NEE.

No âmbito da LBSE, a EE surge enquanto modalidade de ensino que promove o atendimento a crianças com NEE na medida em que “visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (artigo 17º, alínea 1). Assim sendo, pode constatar-se que é esta conotação das “deficiências físicas e mentais” que permite que uma percentagem muito significativa de alunos com necessidades educativas específicas frequente as escolas sem qualquer tipo de apoio especializado.

Esta foi uma questão alvo de reflexão relativa a recomendações dirigidas por parte de organismos aos quais Portugal se encontra vinculado, tais como Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), e posteriormente referenciada no preâmbulo do substituído Decreto-Lei 319/91. Este introduziu o conceito de alunos com NEE classificados de acordo com critérios pedagógicos considerando a “crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem” (p.4389).

As medidas propostas por Ainscow na referida conferência, tendo em vista “tornar realidade” a educação para todos, assumem ainda em Portugal um carácter utópico que perdurará enquanto não se proceder a uma real mudança de mentalidades, adequação de estratégias e reunião de saberes e respostas educativas adequadas.

Posteriormente a esta conferência, Portugal integrou um conjunto de países (92) que subscreveram a supramencionada Declaração de Salamanca (ponto 2) no contexto dos princípios, práticas e políticas no domínio das NEE, declarando que:

“Acreditamos e proclamamos que:

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

Uma análise atenta deste documento permite constatar que em momento algum as NEE se encontram referenciadas enquanto “deficiências físicas e mentais”. Pelo contrário, estas surgem enquanto resultado da tomada de consciência de que as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem únicas e individuais de cada criança fazem com que esta seja merecedora de um atendimento escolar cuja pedagogia se centra em si própria. É certamente neste contexto que se preconizou em Portugal a implementação do apoio educativo que, desenvolvendo-se através da articulação de recursos e atividades de apoio especializado facultados pela escola, tem em vista a prática da escola inclusiva, orientando-se sob o intuito de “integração das crianças com necessidades educativas específicas, para o alargamento das aprendizagens, para a promoção da interculturalidade e para a melhoria do ambiente educativo nas escolas” (Despacho conjunto nº 105/97:7544). Ainda assim, verifica-se a necessidade de repensar a forma através da qual é facultado este apoio, visto que a sua existência tem de ir do papel à ação, tendo em vista a prestação do maior número possível de programas de compensação educativa para com as crianças com DAE.

O sucesso das escolas inclusivas passa desta forma pela implementação de um ainda alargado conjunto de mudanças ao nível do currículo, instalações, pedagogia aplicada, formação de professores, formas de apoio prestadas a alunos com NEE e DAE, trabalho

inter e intradisciplinar com a comunidade educativa e a família, que permitam potenciar ao máximo as aptidões dos aprendizes.

Ainda que sujeito a novas reflexões, o apoio educativo constitui atualmente o único suporte regulamentado possível de implementar para com crianças detentoras de problemáticas associadas a questões de inadaptação escolar e social, no qual se incluem as crianças disléxicas, ainda que não oficialmente declaradas enquanto tal.

O apoio educativo encontra-se regulamentado pelo Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho e visa, “contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global” (ponto 2, alínea a) e “promover a existência de condições nas escolas para a inclusão socioeducativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais” (ponto 2, alínea a).

A leitura atenta do referido despacho permite constatar que o apoio educativo constitui de facto um apoio potencialmente bem estruturado e que, apesar de em termos práticos revelar algumas limitações, constitui o único suporte a que as crianças com DAE/Dislexia poderão ter acesso, partindo de um apoio individualizado, relativo a problemas pontuais de aprendizagem, que não deve ser confundido com uma intervenção efetiva da educação especial sobre a Dislexia.

No entanto, uma interpretação de todos os conhecimentos partilhados no presente estudo, permite constatar que a DAE/Dislexia não pode ser entendida como um mero problema de aprendizagem, mas antes uma perturbação que, pelo seu grau de prevalência e o seu evidente contributo para o aumento das taxas de insucesso escolar, devia ser alvo de análises mais aprofundadas e de um apoio especializado, que na realidade consiste numa prática não levada a cabo pelo nosso sistema de ensino.

A este respeito Correia (2008) refere que atualmente no nosso país os alunos com DAE constituem aproximadamente 5% equivalendo, deste modo, a largas dezenas de milhares de alunos, apontando ainda que estas não se encontram contempladas pela legislação e que, como tal, estes alunos encontram-se “entregues à sua sorte” e frequentemente condenados à partida ao insucesso escolar.

Até janeiro de 2008 estes alunos eram detentores do direito a usufruir de algumas medidas previstas no Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, destacando-se as alíneas “f) condições específicas de avaliação” e “h) apoio pedagógico acrescido”, do artigo 2º, ponto 2.

Atualmente em Portugal, o sistema de EE e apoio facultados a alunos com NEE e DA encontra-se regulamentado pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro que, revogando (entre outros despachos e decretos) o antecessor Decreto-Lei nº 319/91, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, não considerando ainda um conjunto de condições que caracterizam e designam uma educação de qualidade, justa e apropriada às capacidades e necessidades dos alunos a quem se destina.

Este novo decreto veio, deste modo, retirar aos alunos com DAE/Dislexia o apoio de que usufruíam, visto que as medidas por este consagradas não fazem referência explícita a este tipo de alunos, consagrando unicamente medidas destinadas a alunos com necessidades educativas de carácter permanente. Ou seja, permite que o sucesso dos alunos com DAE/Dislexia seja delegado unicamente à responsabilidade dos professores titulares de turma que, como já foi referido, na maioria das situações, se revelam incapazes de promover uma ajuda eficaz à superação das dificuldades destes alunos. Ainda assim, mesmo que os apoios às DAE não estejam explicitamente referidos, deve ser tido em atenção o ponto 2 do artigo 1º que refere que “A educação especial tem por objetivos 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 de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas” e que permite constatar que não restam dúvidas relativamente ao enquadramento dos alunos com DAE/Dislexia neste decreto. No entanto, mesmo que formalmente referido, o acesso ao sucesso educativo, à autonomia, à estabilidade emocional e à igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens não são alcançados pelos estes alunos. Na sua grande maioria não são considerados como detentores de “limitações significativas” de carácter permanente e, conseqüentemente, como alunos com NEE, não usufruindo, deste modo, da “adequação do processo de ensino e de aprendizagem” (art.º 16º) e das “adequações do processo de avaliação” (art.º 20º). O

apoio pedagógico personalizado por parte dos professores titulares rege-se pelo artigo 17º que, contudo, se revela insuficiente para atender às DA e para que seja garantida igualdade de acesso e de resultados educativos:

“1 - Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

- a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;
- b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;
- d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 - O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.”

Torna-se, neste sentido, necessário proceder-se a uma intervenção que se regule segundo o objetivo de promover as áreas fracas e/ou emergentes destes alunos, como já foi referido no ponto 3.6 deste estudo. Esta otimização das situações de aprendizagem parte, deste modo, do professor que, por sua vez, deve proceder à reorganização do trabalho escolar através da aplicação do Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 e novembro. Este define, no âmbito da avaliação sumativa interna, estratégias de intervenção em função do sucesso educativo dos alunos, os princípios de atuação e as normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento.

Alheia a este enquadramento legislativo, permanece a realidade constatada nas escolas portuguesas que procuram desenvolver as suas práticas sob um misto de, por um lado sentirem a necessidade de encaminhar os casos de DA para o EE e por outro terem de respeitar o limite legal (estipulado pelo Ministério da Educação) de não exceder os 2% de alunos com NEE no mesmo ensino. Neste contexto, acaba por ser dada uma maior prioridade aos casos mais graves de NEE (multideficiência, surdocegueira congénita, etc.) em detrimento das DA/Dislexia, que acabam por não ser contempladas com o tão necessário apoio especializado.

As crianças disléxicas ficam assim, privadas de elevar ao máximo as suas potencialidades e de aceder a estratégias educativas que lhes permitam aprender de forma natural e respeitante dos seus ritmos e formas de aprendizagem que, de outra forma, na maioria dos

casos, não podem aceder ao nível particular devido à impossibilidade socioeconómica dos pais/encarregados de educação.

Por outro lado, a identificação e o diagnóstico das crianças disléxicas é ainda muito regularmente negligenciado, sendo que muito frequentemente são rotuladas enquanto incapacitadas de aprender e legadas ao esquecimento. Esta identificação e a responsabilidade pela elaboração do Projeto Educativo Especial (PEI) são entendidas como sendo da competência dos docentes de ensino regular (professores titulares e diretores de turma em particular) que têm de ser capazes de responder às necessidades dos alunos com NEE, e em particular com DAE/Dislexia, e também preparar os seus alunos sem NEE para a obtenção de bons resultados, sem que, para tal, sejam detentores de conhecimentos relativos às características e necessidades reveladas por estes alunos.

Conclui-se perante este cenário que, um elevado nível de empenho e sentido de justiça no acesso e sucesso da qualidade de ensino requer um nível desenvolvimento só possível a partir da realização de um modelo organizativo de escola em que sejam incluídos programas, estruturas e orientações normativas que permitam garantir a formação e o apoio de que os docentes envolvidos neste processo tanto necessitam.

4.2 Professores

“A tarefa essencial do professor é despertar a alegria de trabalhar e de conhecer” (Albert Einstein).

O combate ao insucesso escolar e a melhoria dos níveis de aprendizagem têm vindo a fomentar a criação de políticas educativas que se centrem na qualidade do desempenho dos professores, sendo que, neste sentido, foram criados em Portugal um conjunto de dispositivos legais com o intuito de assegurar a formação contínua de todos os docentes. Estas surgem com carácter obrigatório e sob o intuito de uma atualização de conhecimentos que posteriormente tenha reflexos positivos nas práticas pedagógicas.

Do ponto de vista legal a formação contínua de professores deve “assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais” (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, artigo nº 2) e “melhorar a competência profissional dos docentes” incentivando-os a “participar ativamente na inovação (...) e na

melhoria da qualidade da educação e do ensino e a adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo” (Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro, art.º 26º).

Este incentivo à formação de professores constitui de facto uma mais-valia no que concerne a melhoria das práticas pedagógicas e educativas nos regimes de educação regular e especial, na medida em que mune a classe docente de capacidades para lidar com a complexidade das realidades escolares da atualidade. Isto contribuirá para que o aprender e o fazer aprender, a liberdade e o rigor, a abertura aos outros e a concentração se possam desenvolver em simultâneo e, posteriormente, permitir que o professor seja capaz de adotar e desenvolver de forma consciente uma pedagogia diferenciada em que o passado é integrado nas novas perspetivas.

Ainda que necessária, esta abertura e adaptação a novos conhecimentos não constitui um processo imediato e ilimitado, tendo em conta que a diversidade pode consistir um problema aos olhos de professores que não disponham de esquemas de pensamento, perceção e ação diferenciados, que poderá traduzir-se numa ação ineficaz. A abertura e adaptação à diversidade surge no seguimento da responsabilização da escola, e consequentemente dos agentes educativos, no que concerne uma educação para todos os alunos, sejam quais for os problemas de aprendizagem que possam revelar. Por outro lado, encarar e agir perante a diversidade exige que se proceda à diferenciação, ou seja, facultar aos alunos com dificuldades momentos específicos de aprendizagem, ação e interação. A diferenciação, por sua vez, requer modificações no processo de ensino/aprendizagem, só exequíveis face à formação específica por parte de professores.

Na realidade são ainda muitos os docentes que ignoram o facto de que as crianças chegam à escolas enquanto indivíduos portadores de uma bagagem linguística e cultural diferenciada perante a qual o ensino tem de atuar, em função de não contribuir de forma involuntária para o insucesso.

Neste sentido, o caminho contra o insucesso escolar passa por uma reorganização das estruturas organizativas e dos programas educativos, assim como, por implementações nas representações e práticas docentes.

No contexto das NEE e das DAE é de extrema importância a realização de formação que permita aos docentes entender as problemáticas associadas aos alunos e o desenvolvimento de competências que permitam dar resposta às suas necessidades, na medida em que, como é de conhecimento comum, uma parte significativa dos professores, no seu percurso académico não teve qualquer formação que lhe permita lidar coerentemente com estas crianças. Pode mesmo considerar-se que existe uma grave lacuna no que concerne a formação inicial de professores/educadores no âmbito das NEE, das DAE e da EE, visto não fazerem parte integrante do currículo, que irá posteriormente permitir em campo a prática destes profissionais.

A formação dos professores assume assim, no domínio da DAE/Dislexia, um papel de relevância, sendo que, neste sentido, Cogan (2002) refere que esta deve abordar temáticas como: relação entre a linguagem oral e a escrita, correspondência entre fonemas e grafemas, estruturas fonémicas da língua, regras de ortografia, sintaxe, semântica, diferentes modelos de funcionamento do processo de leitura (modelo de tratamento descendente; modelo de tratamento ascendente; modelos combinados e interativos de aprendizagem da leitura); implicações destes modelos sobre as dificuldades da leitura e formas de lidar com essas implicações e estilos da linguagem escrita. O desenvolvimento deste último deve proceder-se tendo em conta: (i) a história e evolução da linguagem escrita, a sua estrutura, organização em sequências temporais e a semântica; (ii) o desenvolvimento de competências de reconhecimento de palavras; (iii) o desenvolvimento da fluência e exatidão na leitura, da compreensão literal e inferencial de um texto, o desenvolvimento de competências ortográfica; (iv) a aprendizagem das regras de ortografia, das técnicas de planeamento da escrita e de decomposição de um texto e das formas de alcançar maior rapidez na escrita e de melhorar esse desempenho; e (v) a identificação, o emparelhamento e a adaptação do estilo de ensino ao estilo de aprendizagem.

É também de acrescentar o facto de que para além do seu investimento pessoal em formação, da atualização de conhecimentos e da aquisição de competências necessárias à operacionalização de mudanças nas práticas pedagógicas, é também crucial que os professores assumam uma atitude reflexiva face ao processo de ensino/aprendizagem e às condições sociais que o influenciam, bem como proceder uma atuação profissional em

equipa. Este trabalho de equipa deve desenvolver-se na base do diálogo e da definição de objetivos comuns.

Todas as atitudes e implementações referidas ao nível da aquisição de novos conhecimentos, formação específica/especializada e de novas práticas letivas integradoras, contextualiza-se no âmbito da DAE/Dislexia, tendo em conta que, como já foi referido, esta não é uma temática que os docentes em geral dominem à partida e perante a qual saibam atuar e intervir. Cabe, neste sentido, ao docente assumir um conjunto de procedimentos que lhe permitam conhecer melhor a problemática da DAE/Dislexia e para com ela proceder em conformidade.

A importância do papel atribuído ao professor de 1º CEB desenvolve-se na medida em que este constitui, enquanto responsável pelo ensino da leitura e da escrita, a primeira pessoa/profissional a deparar-se com as dificuldades reveladas pelas crianças com DAE/Dislexia, reforçando-se uma vez mais a ideia de que, partindo destas dificuldades, cabe também ao professor proceder ao seu devido encaminhamento para os serviços competentes na área e à posterior intervenção pedagógica para com o/os aluno (s).

Em suma, corroborando com Cogan (2002), os professores devem sempre ter em mente que pode atingir-se o sucesso académico dos alunos com DAE/Dislexia desde que para eles sejam trabalhadas estratégias de ensino alternativas que partam de professores de espírito positivo e construtivista, que reconheçam que o processo de aprendizagem por parte de crianças com DAE pode ser mais demorado, que as suas capacidades devem ser sempre valorizadas e que o seu ensino deve partir dos seus pontos fortes.

Pode, deste modo, concluir-se que, acolher alunos com DAE/Dislexia nas salas de aula atuais, sem que alterações sejam feitas nesse sentido, pode constituir um fator de relevante contributo para o insucesso escolar que, tendo em conta o desfasamento de aprendizagens criado entre estes alunos e os restantes (da sua faixa etária e/ou sala de aula), em termos futuros, pode levar a quadros de insatisfação e ansiedade. A solução deste quadro complexo e delicado passa, em larga escala, pela postura, vontade e aplicação do professor, na medida em que, se este iniciar o desenvolvimento de um trabalho esforçado e dedicado que se baseie no principais pilares do processo de ensino/aprendizagem (Saber... Saber Fazer... Saber Ser...) já se encontra no caminho daquilo que se entende por uma ‘boa

escola'. Por outro lado, cabe ensinar o aluno a pensar e organizar-se, a pesquisar e a tornar o seu estudo mais eficiente.

Capítulo 5 – Literatura Infantil

“Passível de incessante diálogo com outras vozes, que permitem, ao leitor, concretizar vias múltiplas de acesso à fruição do imaginário, a interacção precoce com textos literários de qualidade é estrategicamente reconhecida como profícua para o sujeito. (...) por meio dela, a criança tem a possibilidade de aceder a um conhecimento singular do mundo, expandindo os seus horizontes numa pluralidade de perspectivas (cognitiva, linguística e cultural) encontrando raízes para uma adesão frutificante efectiva à leitura.” (Azevedo et. al, 2006:11).

Literatura Infantil consiste num conceito relativamente recente, em ascensão, mas que denomina uma realidade quase ancestral.

Ainda que não das mesmas variadas formas e contextos em que nos é apresentada atualmente, a LI é, desde há alguns séculos a esta parte, uma realidade do imaginário de pequenos e graúdos. Inicialmente, esta tomou forma através da oralidade tendo evoluído, tal como os tempos, a ciência e a tecnologia, até aos dias de hoje, podendo ser presenteada aos pequenos leitores em grande quantidade e variedade, através de uma vasta panóplia de recursos (livros, internet, CD, DVD, iPad...).

“O aparecimento (...) de textos de literatura infantil constitui um fenómeno historicamente recente, mas as raízes da Literatura Infantil produzida e recebida oralmente afundam-se na espessura dos tempos (...). Narrativas, canções, adivinhas, etc., destinadas a educar e a satisfazer ludicamente as crianças têm circulado oralmente, desde há muitos séculos, por toda a Europa, transmigrando de região para região, sofrendo alterações ou modulações em função das épocas, dos espaços geográficos e das comunidades sociais, sem que se lhes possa assinalar quase nunca uma autoria razoavelmente identificada (...)” (Silva, 1981:11).

Desde que o ser humano se conhece como tal, e comunica entre si, que se verifica a necessidade de contar ou simplesmente transmitir histórias ou factos quer eles sejam reais ou imaginários. Estes relatos podem assumir-se como mais ou menos pormenorizados e ter um carácter lúdico ou noticioso, real ou inventado, mas o que os assume como literatura é a existência de um autor/escritor que, num misto de realidades, fantasias e personagens, cria e redige histórias.

As histórias para crianças são assim, atualmente, de uma visibilidade indubitável, expressa no aumento do volume de edições, no crescente interesse pelo livro como provedor de momentos lúdicos e educativos e no crescente empenho das escolas pela dinamização de bibliotecas, feiras do livro, encontros com escritores e contadores de histórias.

No contexto escolar, a LI surge, entre muitos outros aspetos, enquanto objeto de atualização constante no que concerne a melhoria de estratégias pedagógicas a um nível mais precoce.

No entanto, e ainda que tão presente nas realidades sociais e escolares mais antigas ou atuais, nem sempre é consensual a definição deste conceito. A questão da existência de uma realidade, a que geralmente se chama LI, tem suscitado alguma discussão. Discórdia esta que assenta na dúvida de alguns em poder considerá-la como um real objeto literário.

5.1 Enquadramento conceptual

“Há os que defendem que é o objecto escolhido pelo seu próprio leitor, outros dizem que é o objecto de formação de um agente transformador da sociedade e, por fim, há aqueles que questionam o facto de existir uma Literatura Infantil e/ou de esta ser entendida como menor” (Fontes, 2009:4).

A LI constitui um objeto de estudo não consensual que, até ao momento, tem vindo a ser bastante discutido entre autores que desenvolvem teorias no âmbito literário.

As tensões e ambiguidades existentes em torno deste termo não resultam assim somente da natureza e especificidade dos seus objetivos, visto que a sua própria designação se revela controversa.

Tem sido vasto o número de autores dedicados a estudos no âmbito da LI que deram origem à reflexão relativa a questões associadas ao próprio conceito e às suas origens e evolução. Um olhar atento sobre as pesquisas levadas a cabo neste âmbito permite evidenciar determinadas discordâncias que se relacionam com a designação mais apropriada a recorrer no domínio deste universo literário. Frequentemente, no âmbito das perspetivas existentes é possível encontrar menções várias no que concerne este género literário: literatura para crianças (do francês, *littérature pour les enfants*); literatura para crianças e jovens (do espanhol, *literatura para niños Y jóvenes*); literatura infanto-juvenil ou literatura infantil.

A este respeito, Barreto (2002:305) entende que a expressão literatura para a infância “(...) continua a imperar entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança”.

Já Gomes (1979:11) refere que “(...) há quem defenda o conceito de que literatura é só uma, e que os livros para crianças, com qualidade de escrita, se podem pôr a par dos livros que os adultos leem. No entanto, para a infância, são necessárias características especiais que dizem respeito aos temas e às linguagens”.

Partindo de uma análise diacrónica da produção da LI destaca-se o facto de que no seu corpus é detetada a apropriação/transformação de textos que originalmente seriam destinados a outros públicos (Azevedo, 2006). Ou seja, Azevedo considera que atribuir a designação de LI ao tipo de texto a que se destina pode suscitar dúvidas que se relacionam com a sua originalidade e intencionalidade, na medida em que uma designação deste tipo deriva da presença de determinados atributos e é frequentemente lida como “estilística e estruturalmente ao nome que o acompanha, sugerindo a existência de marcas estilísticas e/ou estruturais que, exibidas pelos seus textos, os diferenciam da literatura dita canónica” (p.12).

A este respeito, Veloso (1994, cit. por Fontes, 2009) refere que a LI foi, durante um período bastante alargado de tempo (até à década de 70 do século nosso antecessor) rejeitada e entendida enquanto um subproduto literário de categoria menor, que se associava à sua conotação para com a infância/público infantil. No entanto, o mesmo autor, considera que é precisamente na sua conceção enquanto LI e nas suas características evidenciadas que reside indubitavelmente a sua particularidade:

“texto de extensão mais reduzida, certa abundância de diálogos, protagonista frequentemente jovem, um certo otimismo implícito, linguagem de acordo com a competência linguística da criança, simplicidade diegética, o fantástico e a magia como componentes significativas, o respeito por determinadas convenções, tais como fórmulas relativas ao tempo (Era uma vez..., No tempo em que os animais falavam...) e ao espaço (Num país muito longínquo).” (idem:4).

De acordo com Fontes (2009:4),

“o conceito “Literatura” não é de aceitação pacífica, quando se fala em obras destinadas à infância, quer se defina literatura como um “corpus” (estático) de obras de um país ou de uma época, quer se lhe atribua a definição de “corpus” dinâmico de obras que provocam a mediação dos mecanismos de leitura produtiva/reflexiva. No entanto, delimitações polémicas à parte, o certo é que a literatura Infantil existe enquanto tal, mais ou menos assumidamente, desde há séculos, abarcando diversificados mitos, narrativas e poesias, cujo destinatário privilegiado passou abertamente a ser a própria criança”.

Por outro lado, para Cervera (1991, cit. por Azevedo, 2006:11) a LI constitui um “amplo e diversificado corpus” que engloba textos cujos destinatários expressos são crianças e/ou jovens e que pertencem à chamada “literatura anexada (as obras de literatura tradicional de expressão oral e da literatura dita de fronteira, isto é, obras que não foram escritas a pensar nos mais novos como destinatários, mas que, por razões diversas, se divulgam sobretudo como tal)”.

Mediante as considerações apresentadas e toda a controversidade que rodeia o conceito de LI, é de referir, diacronicamente, alguns dos conceitos sugeridos por autores reconhecidos na área em questão, considerando o facto de que as suas orientações divergem, como já foi referido anteriormente, quanto à dimensão atribuída ao termo:

Soriano (1975, cit. por Fontes, 2009:4) considera que “a literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer, localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outros que caracterizam a idade adulta”.

Silva (1981:11) afirma que “(...) se a literatura feminina é a literatura escrita por mulheres, a literatura infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças. No primeiro sintagma, o adjectivo reporta-se à esfera da produção literária; no segundo sintagma, à esfera da recepção literária.”

Na opinião de Coelho (1984:167), “(...) a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra [e que] na sua essência, a sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança”.

Cervera (1992, cit. por Fontes, 2009:5) entende que a LI se constitui pela junção de dois termos de natureza ambígua, que conduzem a realidades também elas dúbias, e que conduzem a que integre toda “a produção que tenha como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança”. A este respeito, o mesmo autor referiu também (1991) que a LI constitui um género que deve revelar rigor ao nível literário,

artístico e lúdico, que constitua uma resposta aos interesses e necessidades particulares reveladas pelas crianças, através da sugestão/apresentação de contextos e situações que se identifiquem com as suas experiências, que contribuem para a fundamentação da pertinência atribuída à existência da especificidade deste género no âmbito da literatura. Por outro lado, inclui no âmbito da LI narrativas de carácter tradicional, que inicialmente não foram concebidas para crianças em particular mas que, posteriormente foram por elas herdadas, e acrescenta que este género se subdivide em três categorias distintas, sendo elas, a *literatura ganada/recuperada*, a *literatura creada para los niños* e a *literatura instrumentalizada*.

Veloso (1994, cit. por Fontes, 2009:4) refere que “podemos determinar duas posições relativamente ao problema: uma que considera ser necessária uma literatura que assegure a passagem do livro com abundantes ilustrações para a literatura consagrada, a fim de garantir uma evolução equilibrada, sem roturas; outra que negaria a existência de uma literatura dita juvenil, dada a disparidade dos adolescentes face à literatura – para cada categoria de adolescentes, a sua literatura. (...) Daí que considere que a idade limite – se é que podemos chamar limite a uma fronteira tão fluida – para a Literatura Infantil sejam os 14/15 anos...”. Este autor é favorável à denominação de LI considerando que a esta é “(...) validada pela tradição, contendo em si uma clara ideia do que é efetivamente uma literatura para crianças (...)” (cujos adultos podem também disfrutar), constituindo “(..) aquela que é feita por adultos para crianças, excluindo totalmente os textos infantis; estes não são literatura pois não comportam as características que tipificam o texto literário (...)”.

Bichonnier (1999, cit. por Fontes, 2009:5) reflete neste sentido, afirmando que o “termo genérico «literatura para crianças» recobre duas realidades contraditórias: o mundo da literatura e o das crianças. Por literatura, entende-se geralmente escrita livre inspirada, uma estratégia pessoal de autor, não tendo a preocupação de agradar a ninguém em particular. É o mundo da literatura. (...) Quando escrevemos para crianças, a estratégia é forçosamente muito diferente, uma vez que nos dirigimos a um público preciso, relativamente conhecido e cujo limite de idade costuma situar-se por volta dos 12 anos. Acrescentar «para crianças» à palavra literatura acaba, de certa maneira, por evocar um outro género literário, uma outra forma de escrita, adapta a um público”.

Partindo de um estudo-síntese relativo à LI, Bastos (1999) considera a coexistência de dois tipos distintos de produções nesta área, sendo elas as que se destinam a um público em particular, possuidoras de valiosas especificidades literárias (géneros narrativos, líricos ou dramáticos), e a literatura anexada, em que é feita uma distinção entre a literatura enquanto fruto da tradição oral e as obras que, embora não tenham sido concebidas para crianças, acabaram por ser consideradas como parte da LI.

No entender de Parafita (2002, cit. por Fontes, 2009:4), a LI é frequentemente entendida como “(...) toda a produção editorial que visa a informação e a formação da criança, no que respeita ao traquejo da língua, desenvoltura intelectual e sensibilidade estética” e que o que distingue este género entre outros é a faixa etária a que se dirige em particular.

Ramos (2007:67) encara a LI enquanto toda “(...) a produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária” e que, “apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concebida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos”.

Sumariando e procurando unificar o conjunto de perspetivas teórico-concetuais apresentadas pelos autores referenciados no âmbito da definição do conceito de LI, pode concluir-se que esta compila um conjunto alargado de obras especificamente direcionadas para o público infantil e outras que, inicialmente dirigidas a adultos, foram posteriormente apropriadas às crianças. Ou seja, constitui toda a produção literária criada intencionalmente por adultos com o objetivo de se direccionar a um público recetor potencialmente infantil, cuja faixa etária e especificidades são atendidas, e todas as produções que, embora não tenham sido originariamente concebidas para a criança, encaram-se hoje como parte da literatura que lhe é remetida (literatura herdada).

Ainda que a LI possa ter suscitado um conjunto de questões e discussões relativas à sua posição e estatuto no que concerne o universo literário, é de evidenciar o facto de que a sua existência não pode ser menosprezada enquanto área de produção literária e fator de influência e crescente importância em diferentes domínios. Importância esta evidenciada pelo aumento considerável do volume das suas edições, nomeadamente a partir dos anos 70 (séc. XX).

5.2 A Literatura Infantil diacronicamente

“(…) o livro surge como um fenómeno social por isso deve ser analisado nas suas características, funções e efeitos, e também no ‘quando’, ‘como’ e ‘onde’ do seu nascimento (…)” (Rocha, 1984:17)

No sentido de melhor entender os contornos que envolvem a atual conceção social e educativa em torno da LI, cabe fazer uma retrospectiva histórica relativa às suas origens e evolução, apontando para os marcos mais significativos na evolução do panorama editorial deste género literário, e tendo como base as principais ideias resultantes de estudos nesta área levados a cabo por alguns autores.

5.2.1 Origem e evolução da Literatura Infantil

As origens e a evolução da LI prendem-se/estão frequentemente relacionadas com questões de carácter social e educativo, remetendo-se a possíveis ligações para com as particularidades características da cultura tradicional oral e popular.

De acordo com Lemos (1972), o “percurso oficial” da LI teve início com o Humanismo Renascentista Ocidental do século XIX e manteve-se sempre estreitamente ligado à tendência de secularização da cultura.

Anteriormente a este período, Rocha (1984, cit. por Fontes 2009:2) faz referência à dimensão assumida pela época histórica da **Idade Média** no que concerne a tradição de transmissão oral de histórias. Nesta época, em que “a linha de separação entre o real e o imaginário era muito ténue ou quase inexistente”, e em que a escola surgia como “uma instituição precária, desorganizada, demasiado subjectiva e instável, vulnerável à transmissão de credices, superstições e ideias fantásticas (...)”, cujo público alvo não ia muito além das escolas eclesiásticas, reinavam de forma incontestável o maravilhoso e a superstição. A maioria das crianças não ia à escola (as que iam não permaneciam muito tempo) mas, em contrapartida, mantinham uma participação ativa e precoce (em média a partir dos 7 anos de idade) em toda a vida comunitária e social (rotinas, jogos, brincadeiras, festas, etc.), sendo que os “temas da vida adulta, a luta pela sobrevivência, com todas as suas alegrias e preocupações, a sexualidade, a morte, a transgressão das regras sociais, o imaginário, as convicções, as comemorações, as indignações e perplexidades mais

diversificadas eram testemunhadas, em primeira mão, por toda sociedade, independentemente da faixa etária”. Neste contexto, desenvolvia-se o culto de escutar histórias em praça pública (à noite ou em festividades) e era geral a credence em “fadas, gigantes, anões, bruxas, elfos, duendes, dragões, castelos encantados, poções, tesouros, fontes da juventude, países quiméricos e inebriantes” (idem).

Posteriormente, todas as alterações de carácter político (emergência dos Estado Moderno), social (surgimento de novos grupos sociais, urbanização), económico (alargamento de mercados, início da produção em série), cultural (valorização da infância, escolarização), ideológico (emergência de concepções igualitárias) evidenciadas entre os **séculos XVI e XVII** foram responsáveis pela promoção do desenvolvimento verificado nos séculos seguintes e, conseqüentemente na escolarização e acesso à cultura escrita. Segundo diversos autores, somente a partir do séc. XVII se pode falar verdadeiramente em LI. Isto na medida em que, esta fase foi alvo de uma profunda **reforma pedagógica** (implementação do sistema educacional burguês) e as **crianças começaram a ser encaradas como tal**, saindo da esfera adulta precoce e adquirindo o “direito” a aceder a obras literárias a si vocacionadas, ainda que, com uma forte componente pedagógica. A **difusão da imprensa** foi também, nesta fase, um marco importante no aumento do número de leitores (anteriormente restrito à alta nobreza e ao clero), sendo que a cultura, anteriormente difundida de apenas oralmente, através de contadores de histórias, e a receção de livros destinados ao público infantil decorrem de acordo com a conjuntura socioeconómica. Ainda assim, nesta fase não se evidencia qualquer tipo de distinção entre obras para público adulto e obras especificamente direcionadas para crianças, na medida em que estas continuavam a ser consideradas “adultos em ponto pequeno” (Lemos, 1972).

Até ao **século XVIII**, fora do contexto escolar, nada havia para ler pelo público infantil além do conto tradicional e foi nesta época que a LI atingiu um maior crescimento, que se traduziu pela difusão de nível internacional dos famosos Contes de Ma Mère L’Oye, de Charles Perrault, e as Fábulas, de La Fontaine, que perduraram até aos nossos dias (Rocha, 1984).

Posteriormente, surge a frequentemente referenciada “idade de ouro da LI”, a segunda metade **do séc. XIX**, onde foi verificada uma clara influência da Literatura Tradicional na produção literária (Fontes, 2009).

“No século XIX surgiram obras, destinadas a crianças, que se tornaram ‘best sellers’ mundiais e ultrapassaram a barreira do tempo. Ainda hoje são lidas ou pelo menos adaptadas para a Banda Desenhada, Desenhos Animados, Cinema. Andersen, Dickens, Condessa de Ségur, Júlio Verne, Lewis Carroll, Mark Twain, Johanna Spyri, com a sua «Heidi», Stevensen, De Amicis, que fez chorar gerações sucessivas sobre as páginas do «coração», Luisa May Alcott, Collodii cujo fi lhote de madeira, a quem deu o nome de Pinóquio, continua vivo e de boa saúde, sem poder mentir nunca por causa do nariz” (Magalhães & Alçada, 1990:3).

Nesta fase, de acordo com Fontes (2009:2) a “criança torna-se (...) objecto de estudo e investigação, em vários domínios do conhecimento humano, como a psicologia e a pedagogia entre outras ciências (...)”, e “a sua figura acaba por entrar definitivamente na literatura, desempenhando estereótipos indelévels como é o anjo louro vindo de longe (Victor Hugo) ou a vítima social, cândida e indefesa (Charles Dickens)”, passando a assumir “uma primazia incontornável, no papel de personagem essencial da Literatura para a Infância e Juventude (...)” (idem).

Ainda assim, Magalhães & Alçada (1990:4), consideram que esta “idade de ouro” se cinge exclusivamente ao facto de que esta foi de facto “uma época fabulosa do ponto de vista da criação”, na medida em que, no que concerne a LI, esta época deixou muito a desejar, tendo em linha de conta que “a maioria das crianças permaneciam analfabetas em todo o mundo” e que os autores “escreviam para uma minoria privilegiada que tinha acesso aos livros”(idem).

À parte deste aspeto, esta foi uma época fortemente marcada por “uma explosão literária de fixação e valorização das histórias tradicionais ancestrais”, pela “democratização do ensino” e “pela implementação da escolaridade obrigatória” (Fontes, 2009:2). A democratização escolar, o crescente “interesse do público infantil e juvenil contemporâneo” e a produção em série permitirão efetivamente aumentar a generalidade da população-alvo de consumidores de LI (idem). É também indiscutível a alusão aos “contos maravilhosos” que, nesta fase, “remete para o mundo das crianças quase automaticamente” sendo, neste sentido, “múltiplas as designações existentes a propósito deste tipo de Literatura: histórias de encantar, contos de fadas, fábulas, lendas ou simplesmente contos populares” e extraordinária a expansão e “influência deste tipo de narrativas (...) em inúmeras obras, mais ou menos famosas/clássicas, da Literatura Infantil” (idem).

A dicotomia entre a LI enquanto consequência do surgimento da escola burguesa (livros didáticos) e/ou de origem popular (oral), remete ora para “uma ligação *sui generis* que a aproxima de um determinado tipo de criação literária, especialmente vocacionada para um público-alvo infantil” ora para uma ligação ao conteúdo e/ou forma que fazem a transição para “uma outra dimensão literária, substancialmente mais extensa, intrincada e, evidentemente, mais sensível” (Fontes, 2009:3). A este respeito, Bruno Bettelheim (2008:29) acrescenta que “...os contos de fadas enriquecem a vida da criança e apresentam-se com uma qualidade de encantamento exactamente porque ela não sabe como é que as histórias produziram em si semelhante prodígio”.

Neste contexto, Cezaretti (1989, citado por Fontes, 2009:3) refere a existência de “um ponto comum entre os contos populares tradicionais e a actual Literatura Infantil”, na medida em que, “estes contos sobreviveram ao longo dos séculos, transmitidos, de geração em geração, por menestréis e contadores de histórias, que, invariavelmente, se socorriam de uma linguagem sucinta, marcadamente oral, repleta de chavões, provérbios e expressões populares, de frases feitas e curtas, onde imperava um vocabulário corriqueiro e inteligível, tendo em vista que a meta era comunicar prontamente com uma plateia atenta e ávida de contacto com outras realidades” e em grande parte, nas obras da atualidade, “dirigidas a um público-alvo infantil, também os textos são breves, denotando frequentemente marcas acentuadas de oralidade”, assim como, revelam “um vocabulário de cariz familiar e possuem uma acção construída com a intenção evidente de entrar em contacto directo e imediato com o leitor a quem se destinam” (idem).

Ainda que muito vasto e ambíguo, a atualidade do mundo da LI passa, segundo Fontes (2009:4), pela conceção de um conjunto variado de formas em que esta pode surgir: literatura infantil utilitária (direcionada à sala de aula e sujeita a objetivos académicos); literatura infantil literária e não-utilitária, (que remete para a ficção, poesia, intenção e fruição estéticas e meditação existencial; “a oposição entre a existência de um “universo infantil” e um outro, paralelo, compartilhado por crianças e adultos”, e a “identificação das raízes da literatura infantil, com o surgimento da escola burguesa, em oposição aos contos maravilhosos pré-existentes e, portanto, à literatura tradicional (oral)” (idem).

5.2.2 *Literatura Infantil em Portugal*

Tal como noutros países europeus, também em Portugal a LI esteve estreitamente relacionada com a escolarização e seus objetivos, sendo que as primeiras obras literárias concretamente direcionadas ao público infantil surgem no âmbito de intenções de carácter pedagógico cingia-se à LI que constava nos manuais escolares.

Também em Portugal, e de acordo com o já referido anteriormente, a LI só evidenciou sinais de verdadeira expressão com a entrada no século XIX, sendo que a preocupação para com a sua existência resultou, segundo Lemos (1972), da criação de uma literatura baseada em estudos folclóricos³² sendo que, os contos tradicionais, que habitualmente se destinavam a adormecer e entreter crianças, assumiram o papel de precursores da LI em Portugal (Lemos, 1972).

O desenvolvimento e a concetualização da LI traduziram-se, neste século, pelo abandono do seu cariz exclusivamente didático e por um conjunto de acontecimentos que, de acordo com Lemos (1972), passaram: pela multiplicação do surgimento de coletâneas tradicionais dedicadas a crianças, na medida em que a escassez de obras originais promoveu a adaptação de histórias já existentes; pelo aproveitamento de alguma literatura de adultos para crianças, tal como as fábulas (de Fedro³³ e Esopo³⁴), contos tradicionais e exemplos da história, como forma de transmissão de valores e saberes de referência adequados a cada circunstância; e pelo predomínio (último quarto do séc. XIX) da literatura tradicional, com a publicação de coletâneas diversas baseadas nos contos de Grimm³⁵ e Andersen³⁶.

Corroborando com Lemos (1972), Pires (1983) destaca também o surgimento, nesta fase de numerosas coletâneas de livros infantis, em que se destacam fábulas e obras de cariz

³² Baseados nas teorias positivistas e sistematizadoras da ideia romântica do povo criador e do poema enquanto obra de arte coletiva.

³³ Fedro foi um fabulista romano nascido na Macedônia, Grécia. Filho de escravos, provavelmente foi alforriado pelo imperador romano Augusto (Wikipedia).

³⁴ Esopo foi um escritor da Grécia Antiga a quem são atribuídas várias fábulas populares. A ele se atribui a paternidade da fábula como gênero literário (Wikipedia).

³⁵ Os irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm, foram dois alemães que se dedicaram ao registro de várias fábulas infantis, dando também grandes contribuições à língua alemã com "O Grande Dicionário Alemão" e estudos de linguística e folclore ganhando assim grande notoriedade (Wikipedia).

³⁶ Hans Christian Andersen foi um escritor dinamarquês de histórias infantis que, de entre os principais contos se destacam. *O Abeto, O Patinho Feio, O Soldadinho de Chumbo, A Pequena Sereia, A Princesa e a Ervilha*, entre outros (Wikipedia).

tradicionalista (Almeida Garrett, Guerra Junqueiro, traduções ou adaptações de Charles Perrault, Jakob, Wilhelm Grimm, Hans Christian Andersen...); a notoriedade atribuída ao conto popular com a publicação de obras variadas do género (Francisco Adolfo Coelho, Teófilo Braga e Alexandre Herculano); a popularidade atribuída à célebre obra pedagógica de João de Deus que, enquanto fabulista e poeta, publica a sua “Cartilha Maternal” (1876) onde faz a proposta de um novo método global de leitura; o surgimento das primeiras revistas infantis dos primeiros contornos no âmbito do teatro infantil com a publicação de variadas peças, tais como “A Mascarada Infantil” e “O Primeiro Baile” de Maria Rita Chiappe Cadet.

Todos estes contornos, as transformações consideráveis no que diz respeito às formas de vida e de relacionamento familiar (perca de visibilidade das leituras nos serões familiares) e a nova importância atribuída à educação e à infância, conduzem, segundo Pires (1983:91), a uma renovada visão da LI que “adquiriu a sua dimensão própria”, tendo como fim “estimular a imaginação, desenvolver o sentido de humor, encorajar o gosto pela literatura em geral e alargar a compreensão de outras raças e países” (idem).

Esta fase demarca também uma evolução no âmbito da LI enquanto género literário como se conhece na atualidade, na medida em que se desenvolve, por parte de autores, uma escrita para crianças em moldes mais semelhantes aos que se conhecem nos dias de hoje. Ainda assim, a este respeito, Lemos (1972:15) refere que “(...) o facto de não existir uma literatura diferente da que hoje achamos adequada às crianças do século XIX (...)” não deveria “(...)levar a concluir que não há literatura infantil em Portugal senão a partir da segunda metade do século XIX” (idem).

O final deste século e o conturbado início do seguinte, **séc. XX**, em que urgia “despertar nos espíritos, o sentido cívico que substituísse as velhas ideias de fidelidade e obediência, e desse a cada cidadão a consciência da responsabilidade que tinha no progresso do país” (Lemos, 1972:19) e onde foram múltiplas as transformações verificadas, foram marcados por um aumento significativo na produção de livros infantis. O aumento destas publicações encontra-se também relacionado com o combate ao analfabetismo que fomenta o surgimento de obras de carácter pedagógico e formativo (José Francisco Trindade Coelho, Maria Amália Vaz de Carvalho, Ana de Castro Osório, ou ainda, Virgínia Castro e Almeida) (Pires, 1983).

Sucessivamente, novos períodos da história de Portugal foram surgindo e com eles novas concepções e abordagens aos domínios da LI: o período da **Primeira República** em que, partindo dos movimentos nacionalistas, procuravam de forma pouco complexa criar narrativas associadas à história e à vida do país (Afonso Lopes Vieira, Jaime Cortesão); o período **pós Primeira Guerra mundial**, em que a LI foi indubitavelmente prestigiada e levou ao surgimento de um número considerável de escritores na área (António Sérgio, Aquilino Ribeiro); o período **entre as duas guerras** é marcado pelo surgimento de escritores especializados na área da LI (Fernando de Castro, Adolfo Simões Müller); o período compreendido pela **década de 60** promove duas novas tendências no âmbito da LI, o conservadorismo (relativo aos princípios tradicionalistas instaurados pelo Estado Novo) e o humor e a crítica (questionamento da realidade social vigente); o período da **década de 70** fica marcado pela revolução de abril de 74 e por uma rápida evolução na LI portuguesa, particularmente devida à pioneira Geração de 70 (Rodrigues, 2007).

De acordo com Rodrigues (2007) período compreendido entre os finais da década de 70 e os princípios da década de 90 é, deste modo, a fase em que a LI conheceu em Portugal a sua maior evolução, que se traduziu por fatores como:

1. a renovação de inúmeras bibliotecas escolares;
2. a criação da disciplina de Literatura para a Infância (cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico, nas escolas do magistério primário e, posteriormente, nas escolas superiores de educação;
3. aumento da divulgação de exposições, seminários, colóquios e ações de formação no âmbito da área;
4. a publicação de volumes relativos à evolução histórica da LI em Portugal (“História da Literatura Infantil” de Maria Laura Bettencourt Pires e a “Breve História da Literatura para Crianças em Portugal” de Natércia Rocha);
5. a manifestação das primeiras revistas sobre crítica literária;
6. surgimento de variados trabalhos de investigação, realizados no âmbito de mestrados e que continuam a ser referência nos estudos da Literatura para a Infância em Portugal (Gomes, 1997 cit. por Rodrigues, 2007).

5.3 A Literatura Infantil e a formação da criança

“A atitude da criança face ao livro e o impacto do livro na criança reveste-se de especial interesse se for vista a partir da função moderadora que toda a obra literária trás consigo, e a partir do processo de comunicação que se estabelece entre o livro e o leitor. No caso da criança e do pré-adolescente esta função acentua-se pelas características culturais e psicológicas que neles concorrem. (...) A criança aproxima-se da obra literária não só pelo conteúdo, mas também pelo gozo e pelo gosto estético que a linguagem proporciona, a partir da harmonia dos elementos que integram a comunicação que o conto encerra, desde a fantasia, o símbolo ou realismo que servem de caminhos para que lhe chegue a mensagem. (...) É necessário conquistar e possuir o livro, lutando com ele, lendo-o. E a criança pode ser iniciada nesta batalha se formos capazes de lhe estimular o desejo e o gosto pelos livros, pela literatura escrita para ela, pela imagem que expressa o primeiro elo nesta apaixonante aventura de ler a fundo, de ler e entender, de reflectir e gozar e viver as mil situações e peripécias em que os livros nos iniciam, em que a literatura nos faz penetrar.” (Manzano, 1988:13-15)

Na atualidade, a arte literária infantil não surge unicamente enquanto criação exclusivamente voltada para o lazer nem como um mecanismo de carácter unicamente pedagógico, com origem e destino escolar. Esta é antes, uma forma de arte que permite ao ser humano representar e lidar com o mundo real, partindo da descrição dessa realidade, através de narrativas que incluem personagens fictícias, personagens animadas e elementos do foro maravilhoso, que nascem da consciência encantadora do seu autor e que, através da sua leitura, se transformam do real para o encantado.

Esta indiscutível potencialidade da obra literária infantil permite o estabelecimento de um elo e de trocas mútuas entre o real e o imaginário que, por sua vez, permitem o “tratamento” e a interpretação/discussão dos dados reais no âmbito das potencialidades da prosa. Neste contexto, não é possível excluir a LI enquanto elemento de influência constatada nos padrões e formas de interpretação do mundo e suas realidades sociais.

A obra literária em geral e a LI em particular constituem, deste modo, uma forma de “recortar”, sintetizar e interpretar situações reais partindo do ponto de vista de um autor, narrador, poeta... que, transmite e oferece, a partir do mundo fantástico da fantasia, conhecimentos relativos às realidades mundanas, assim como, padrões que permitam ao leitor a sua interpretação.

A par com estes fatores, é também de salientar o lugar de acentuada importância atribuído à literatura no âmbito do processo educacional e na constituição do sujeito sociocultural. Papel este, frequentemente condicionado por fatores que vão além da criança e da sua vida académica, envolvendo acentuadamente aspetos à escala da realidade social, cultural,

afetiva e cognitiva. Este constitui, deste modo, uma preocupação por parte dos profissionais de educação que denotam nas suas crianças baixo nível de interesse e gosto pela prática leitora.

A sociedade escolar e civil promove, neste sentido, com alguma frequência, projeto de incentivo à leitura no sentido de promover hábitos literários, responder às necessidades do processo de ensino/aprendizagem e potenciar o desenvolvimento da criança desde a sua primeira infância.

No contexto das divergências a propósito do conceito de LI, e não descurando o facto de que esta nos coloca perante um destinatário de características bastante particulares, cabe refletir em torno das possíveis relações entre literatura, os mundos que esta retrata e a criança, assim como, a organização do universo da criança de acordo com as várias “idades” existentes na idade infantil, na medida em que o desenvolvimento do sujeito se encontra marcada por diferentes etapas que, desde que nasce até atingir a idade adulta, se caracterizam por um conjunto distinto de características mais marcantes.

O confronto entre os mundos da fantasia e da realidade nos livros infantis tem-se vindo a revelar uma questão bastante abordada no contexto da problemática da Li e na perspectiva de inúmeros autores. Os trabalhos³⁷ levados a cabo no âmbito desta temática são inúmeros e conduzem à existência de distintas orientações face a esta questão e aos vários níveis que esta pode implicar.

A par da questão do universo da fantasia, a escrita para crianças arca também com responsabilidades ao nível das especificidades do leitor em causa. Assim, e a propósito da definição de Marc Soriano (1975, cit. por Fontes, 2009) de LI apresentada anteriormente, é de realçar o facto de que, para além dos elementos comuns a uma normal situação de comunicação (emissor-mensagem-recetor), a escrita para crianças aponta explicitamente para um destinatário cujos traços são marcados pela fase de desenvolvimento em que se encontra que, por sua vez, apontam para a reflexão em torno das características e objetivos do discurso da fantasia (na generalidade) e o papel que esse tipo de discurso desempenhará

³⁷ Todorov (*Introduction à la Littérature Fantastique*, 1970) apresenta uma perspetiva inovadora em que a fantasia não é analisada e definida pelo confronto com o realismo, mas sim no que de mais específico encerra, a problemática do fantástico; Katherine Hume (*Fantasy and Mimesis*, 1984) em que é proposta uma visão mais abrangente do papel e da presença da fantasia na literatura ocidental, enquanto impulso da criação literária.

(perante as peculiaridades da idade infantil) em idades marcadas simultaneamente pela falta de experiência de vida e pela enorme riqueza de potencialidades.

“O leitor-criança e o leitor-pré-adolescente são leitores em processo evolutivo e em desenvolvimento da personalidade, assinalada no acto da leitura da obra literária, no contacto com a literatura infantil, pela carga de imaginação e fantasia que os textos comunicam.” (Manzano, 1988:41)

No universo da fantasia a que alude a LI, Jean Piaget³⁸ remete para o papel do símbolo na formação da criança, no âmbito da construção da personalidade e de uma forma de estar fundamental ao seu equilíbrio. Assim, na sua caracterização dos diferentes estádios de desenvolvimento referênciamos a importância do lugar ocupado pela função simbólica e, conseqüentemente de todos os outros fatores que contribuem para a cimentação das principais linhas de força psicológica da criança, entre os quais uma escrita a si direcionada em particular. Neste contexto, sublinha ainda o facto de que o imaginário e o fantástico não constituem, na sua opinião, elementos perturbadores para a criança (aspecto evidenciado pelos críticos da fantasia), na medida em que estes fatores surgem antes frequentemente associados a uma determinada atuação do adulto e sua insistência em determinados pontos que poderão contribuir para um sentimento de desconfiança.

Para Piaget é assim de basilar importância da fantasia e, conseqüentemente, da LI, no processo de configuração da personalidade, enquanto processo simultaneamente individual e social.

Bruno Bettelheim (2008:16), ainda que um defensor incondicional do poder da fantasia não deixa de relevar a importância da ligação do conto tradicional à realidade, criticando mesmo “a moderna literatura para crianças” em que são evitadas as questões existenciais (fuga ao real) e em que se concretiza uma leitura que não “confronta a criança sem rodeios com as exigências básicas do homem”.

Neste sentido, verifica-se a existência de uma linha muito ténue entre o que pertence aos domínios “do reino da fantasia” e aquilo que de facto existe, sendo que esta relatividade das coisas, esse afastamento do real, assume contornos mais particulares no que concerne a infância, na medida em que as especificidades cognitivas, o seu conhecimento do mundo e

³⁸ Jean Piaget (1896-1980), psicólogo e epistemólogo suíço que, partindo de estudos exaustivos (longos períodos de tempo) a crianças, contribuiu de forma significativa para a compreensão do seu desenvolvimento mental e do inexplorado território da mente humana, delineando, deste modo, um mapa dos estádios de desenvolvimento cognitivo (Wikipedia).

a própria faixa etária de cada podem oscilar de leitor para leitor e, conseqüentemente, conduzir a uma visão própria dos factos. Um elemento “real” pode ser completamente estranho ao mundo de um determinado leitor, que o colocará no patamar da “fantasia” e vice-versa (atribuir qualidades animistas a objetos quotidianos, ex. Bonecos).

“A literatura infantil deve satisfazer a fantasia da criança; criar-lhe um mundo rico em possibilidades recreativas e gratificantes; dar entrada sem complexos, aos interesses morais, sociais e técnicos; facilitar um deleite estético adequado à idade dos leitores.” (Petrini, 1963 cit. por Manzano, 1988:25-26)

Tendo em conta estes fatores, por norma, os autores mais admirados pelo público infantil são os que estabelecem a sua comunicação tendo como base uma estreita conexão entre a realidade e a fantasia, na medida em que lhes permite experienciar a compenetração na aventura/situação vivenciada pelas personagens, desempenhando esta um papel decisivo na formação da personalidade infantil.

“A literatura, em si, não é o espaço adequado para difundir conhecimentos. No entanto não exclui o enriquecimento progressivo do leitor, com base na realidade transformada que a literatura infantil lhe oferece.” (Manzano, 1988:47)

a) Estádios de Desenvolvimento

De acordo com a linha de pensamento seguida até este momento, conclui-se que as relações entre a leitura e o desenvolvimento psicológico têm vindo a ser objeto de estudos diversos que partem essencialmente de um quadro orientador que se inspira no modelo de Piaget³⁹.

Para além destas, outras dimensões também significativas têm vindo a ser trabalhadas em recentes pesquisas no âmbito das relações com a leitura, as estruturas cognitivas, os envolvimentos afetivos, as relações interpessoais e os papéis sociais que a cultura dominante atribui ao leitor que se encontra ainda em desenvolvimento. Todos estes fatores permitem determinar os laços estabelecidos para com o livro e a própria leitura (Appleyard, 1991).

Conclui-se, deste modo, que a relação entre a criança e a leitura não pode ser de forma alguma entendida como linear, mas antes um processo de complexidade extrema cuja dinâmica, para ser verdadeiramente compreendida, exige uma visão dialética dos vários domínios envolvidos.

³⁹ Posteriormente enriquecido com os contributos de Lev Vigotsky e Erik Erikson.

Neste sentido, Appleyard (1991) sugere a existência de cinco “papéis” distintos que o leitor pode assumir no âmbito das intenções que traz para a leitura e do uso que dela faz:

1. **“leitor como player”** (idade pré-escolar): a criança assume o papel de ouvinte de histórias, confiante no mundo fantástico que, de forma simbólica, recria a realidade, os medos e os desejos, aprendendo a pouco e pouco a ultrapassá-los e controlá-los;
2. **“leitor como herói ou heroína”** (1º e 2º ciclos): a criança assume-se enquanto figura central de uma determinada história, que é consecutivamente reescrita de acordo com a imagem que vai recreando do mundo;
3. **“leitor como pensador”** (adolescência): o leitor procura descobrir na história o sentido da vida, valores e verdades, imagens ideais e papéis-modelo com o intuito de posterior imitação;
4. **“leitor como intérprete”** (ensino secundário/universitário): o leitor estuda a literatura de forma sistemática, sendo esta encarada como um corpo organizado de conhecimentos, com princípios e regras próprias, e possíveis de analisar;
5. **“leitor pragmático”** (idade adulta): o leitor adquire várias formas de ler e de se apropriar da leitura, revelando uma maior consciência relativamente.

Cada um destes momentos em particular é, deste modo, caracterizado a partir dos laços que o indivíduo estabelece para com a leitura, sendo que estes dependem de características psicológicas e de todo um conjunto de fatores influenciadores da leitura, onde o contexto escolar ocupa sem sombra de dúvida um lugar de destaque, enquanto local de orientação da leitura. A idade cronológica mais um conjunto de fatores variados influenciam o desenvolvimento psicológico e afetivo do indivíduo, levando a que crianças, ainda que da mesma idade, possam encontrar-se em diferentes estádios de desenvolvimento e revelar interesses bastante distintos. Cabe, neste sentido, aos pais, educadores ou professores o papel e a capacidade de discernir e adequar estes elementos simplesmente referenciais a cada criança em particular.

Cervera (1991:25-27), por sua vez, e tendo presente o **desenvolvimento psicológico** e o **interesse pela leitura**, distingue quatro estádios, que se desenvolvem desde o nascimento até à adolescência, no seguimento do quadro proposto por Jean Piaget:

O **estádio sensório-motor** (do nascimento aos 2 anos de idade), em que o conceito de literatura pode somente ser abordado num sentido mais amplo, inclui o contacto com algumas rimas infantis (nos primeiros meses), álbuns simples, com imagens representativas de objetos do meio mais imediato, e livros-jogo (partir do primeiro ano).

O **estádio pré-operacional** (2 a 7 anos de idade), caracterizado pelo surgimento da função simbólica, que se organiza em paralelo com o processo de aquisição da linguagem. Assim, nesta fase, a criança atua sobre as coisas de forma material, interioriza esquemas de ação e procede à realização de imitações que, posteriormente lhe permitem proceder à reconstrução de aquisições anteriores, elaborar os dados que lhe chegam através dos sentidos e categorizar a realidade.

De acordo com o autor, este estágio divide-se em dois subperíodos:

- o **período pré-conceptual** (2-4 anos), caracterizado pela utilização de pré-conceitos (noções atribuídas aos primeiros signos verbais que adquirem);
- o **período intuitivo** (4-7 anos), caracteriza-se pela intuição direta (conhecimento complementado por outros de carácter mais objetivo e experimental).

Neste estágio de desenvolvimento, o perfil da criança distingue-se essencialmente por algumas características dominantes do comportamento intelectual, tais como o **egocentrismo** e o **realismo** que, quando articulados, desenvolvem-se no sentido em que a criança adquire a perspectiva própria como objetiva e absoluta, tendendo, neste sentido, a materializar os seus pensamentos, sentimentos e sonhos; o animismo, que se traduz pela atribuição de vida a objetos inanimados (progressivamente vai-se limitando); e o **artificialismo**, em que a origem das coisas naturais é considerada como resultante da ação explícita de um criador. Todas estas características apresentam reflexos no âmbito da leitura e das atividades com ela coordenadas: a imitação diversificada remete para uma inclinação para o jogo dramático espontâneo (posteriormente evolui para dirigido) e o animismo propicia o gosto por contos e fábulas com personificações e antropomorfismos. Nesta fase, os livros de imagens, em que o texto vai assumindo uma importância progressiva, consideram-se os mais adequados, na medida em que, como afirma Cervera “na sua descoberta do mundo, tudo é novo para a criança, pelo que entre os seus interesses

figura tanto o normal como o exótico, o lógico como o absurdo, tudo o que abre perspectivas enormes para a literatura”.

O **estádio das operações concretas** (7 a 11/12 anos) caracteriza-se por uma integração progressiva do real, na medida em que a criança procede ao agrupamento de conhecimentos que lhe permitem organizar a realidade, através da seriação de objetos e da elaboração de noções científicas (número, tempo, medida, etc.). A criança inicia, deste modo, um processo em direção ao pensamento lógico que a farão, progressivamente, desprender-se das leis mágicas e analógicas, sendo que, neste sentido, os seus raciocínios se encontram ligados ao concreto e incidem preferencialmente sobre os factos e suas relações e não sobre as ideias.

Neste estágio, a leitura permanece associada à literatura fantástico-realista (contos maravilhosos, fantásticos e de aventuras, a vida dos animais) associada à ânsia de conhecimento de outros países e povos, assuntos relativos a jogos e desportos, experiências científicas e conhecimento do mundo em geral.

O **estádio das operações formais** (11/12 a 15 anos), caracteriza-se por uma libertação progressiva do sujeito face à anterior dependência do concreto e imediato, acedendo ao real enquanto subconjunto do que é possível e dando-se, assim, os primeiros passos em direção ao pensamento hipotético e dedutivo. Neste sentido, o sujeito verifica-se capaz de refletir acerca de factos reais mas também acerca de proposições (cuja veracidade desconhece), colocando hipóteses e tirando conclusões. Esta fase caracteriza-se ainda por operações características como a síntese, a individualização e a generalização. No âmbito da leitura, estas características traduzem-se por uma maior capacidade leitora que, por sua vez, permite o acesso a obras de maior extensão e complexidade (em que o argumento surge com vigor, exatidão e dinamismo) e por um progressivo desinteresse pela fabulação em função da preferência por mistérios, aventuras, novelas de ação e, por vezes, violência, cujas personagens são admiradas pela sua valentia e capacidade de superar perigos e dificuldades. Para além destas temáticas, verifica-se por parte das raparigas uma certa preferência pelo romanesco.

Esta breve perspectiva, no âmbito das associações estabelecidas entre o papel da leitura e o desenvolvimento psicológico do sujeito, conclui-se o importante **papel socializador** desempenhado pela LI e/ou Juvenil na apresentação de modelos e valores numa fase

fundamental à constituição da personalidade nos jovens leitores, nomeadamente no que concerne a frequente identificação com as personagens e a ação. Neste sentido, têm vindo a ser tecidas considerações no âmbito da defesa do facto de que as personagens mais qualificadas de uma determinada obra devem transmitir valores positivos que se desenvolve numa linha de orientação “humanista e personalizadora” do leitor e que se encontram assinaladas no âmbito dos fundamentos do programa da disciplina de Língua Portuguesa de 1º CEB quando se refere ao condicionamento e favorecimento da “relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam” (Programas de Português do Ensino Básico, Direção Geral de Educação e Desenvolvimento Curricular – DGIDC- Ministério da Educação, 2008).

b) Fases da leitura

No âmbito das temáticas abordadas até este momento, verifica-se a consistência da leitura enquanto processo básico a partir do qual o homem adquire competências, que lhe permitem adquirir novos conhecimentos, receber informações e interagir socialmente, e que se encontra estreitamente relacionado com o desenvolvimento intelectual e psicológico do leitor. Para alguns autores o desenvolvimento dos processos associados à leitura e, conseqüentemente, à escrita têm início mesmo antes da entrada da criança na escola, no âmbito da família e da sua comunidade.

Segundo Bamberger (1987), corroborando com estudos apresentados por outros autores, o desenvolvimento de hábitos de leitura e da capacidade de compreensão de textos de complexidade crescente constitui um processo progressivo que requer uma prática regular. Estudos relativos ao desenvolvimento destes hábitos, sugerem que estes se encontram intimamente associados ao campo da motivação. “Os hábitos são mais bem incorporados se têm como base modelos de comportamento tirados do meio, ‘ideais’ apresentados pelos pais, professores e, sobretudo, pelo grupo que o jovem frequenta” (Bamberger, 1987:70). O processo de motivação, para o mesmo autor, “começa com a satisfação de interesses e necessidades inatas, passa depois à percepção dos benefícios proporcionados pela leitura, para chegar finalmente a uma ligação regular com os livros” (idem).

A motivação constitui uma das razões a partir das quais o homem apresenta distintos comportamentos, na medida em que, esta constitui algo que impulsiona cada um desses mesmos comportamentos no sentido de um objetivo em particular. O nível de motivação relaciona-se, deste modo, com as diferentes formas a partir das quais uma tarefa pode ser encarada, sendo que, em casos em que o sujeito revele negatividade em relação a si mesmo ou à tarefa, o nível de motivação pode estar comprometido. Uma situação oposta, em que se revele uma atitude mais favorável face ao fracasso, pode traduzir-se por um fator motivador.

Seguindo a linha de pensamento de Cervera (1991) que, de acordo com o supramencionado, estabelece uma relação entre as fases de desenvolvimento da criança e os seus hábitos/contactos com a leitura, Bamberger (1987) sugere, por sua vez, um conjunto de fases de leitura consecutivas que se encontram relacionadas com o seu nível de motivação aquando do seu processo de maturação. Variados são só fatores que podem estar na base da motivação para a leitura e, para este autor, um destes é a idade, sendo que em cada uma das suas fases são distintos os interesses revelados pelo leitor:

1. **Idade dos livros de gravuras e dos versos** (de 2 a 5/6 anos), que se caracteriza como a fase inicial integral-pessoal, ou seja, autocentralizada;
2. **Idade do conto de fadas** (de 5 a 8/9 anos), que se caracteriza como a idade da leitura do realismo mágico, constitui uma fase em que o desenvolvimento da criança é essencialmente suscetível á fantasia.
3. **Idade da história ambiental e da leitura factual** (de 9 a 12 anos), que se caracteriza pelo interesse da criança por temas de carácter mais real e complexo, ou seja, a criança começa a orientar-se no mundo concreto e objetivo. Esse mundo não deve aparecer em descrições secas, mas através de histórias e acontecimentos vivos;
4. **Idade da história de aventura** (de 12 a 14/15 anos), que se caracteriza pelo realismo aventuroso ou enquanto fase da leitura psicológica, orientada para as sensações. Esta fase normalmente reflete-se numa maior procura de temas românticos por parte das meninas e de aventuras pelos meninos;

5. **Idade da leitura mais crítica e exigente** (de 14 a 17 anos), que se caracteriza por uma maior maturidade e capacidade por parte do leitor em escolher e analisar aquilo que lê.

A par com o nível de motivação revelado pelo leitor, a sua atitude e nível de interesse para com a leitura pode também estar associado à dificuldade revelada ao nível da compreensão de um texto. A este respeito, Bamberger (1987:46), citando Dahrendorf, afirma que “as crianças encontram pouco prazer na leitura quando esta lhes parece difícil” e faz referência a um conjunto de fatores externos ao leitor que podem estar na base do seu desinteresse pela leitura, entre outros:

1. o **tipo e o cumprimento de linha** são de importância relevante na medida em que, um leitor em fase de iniciação terá uma maior necessidade de visualizar material cujas letras sejam grandes, cujas linhas sejam curtas e com grande espaçamento entre si e que contenham uma única unidade de pensamento;
2. a **existência de ilustrações ou gravuras** permitem aos leitores iniciantes uma melhor compreensão do significado do texto e uma maior motivação, na medida em que transmitem ao leitor a ideia de concretizar a leitura de um maior número de páginas;
3. a existência de **momentos oportunos à leitura** e a **disponibilidade de livros** existente;
4. a criação de **tempos dedicados à leitura**, na medida em que “se isso for deixado ao acaso, a televisão e outras ocupações se mostrarão mais convidativas” (idem).

Ainda que o nível de motivação seja fator preponderante no que concerne o desenvolvimento de hábitos de leitura não se pode descurar a importante influência de que esta é alvo por parte da família, da escola e da sociedade, sendo que, neste contexto, surgindo a escola como ambiente onde é ensinada e incentivada a leitura, não se pode descurar a importância a atribuir ao estudo das práticas pedagógicas e do papel da escola neste processo.

c) A leitura e a identificação

O contributo escolar no processo de motivação para a leitura passa pela consciencialização de que o seu “público-alvo” não se compõe por um grupo de crianças mas sim por um conjunto alargado e heterogéneo delas, cujas aquisições e repertórios são variados e que, por conseguinte, vão gerar também distintas formas de identificação e projeção para com diferentes personagens. Após a apresentação de uma história, e no âmbito de uma reflexão em grupo em torno do seu conteúdo, surgem as mais variadas e distintas intervenções (inesperadas, ricas, criativas...), interpretações e identificações (para com as personagens dadas a conhecer) relativamente ao redesenho das personagens intervenientes que, conseqüentemente, remetem para os modelos estereotipados dos géneros masculino e feminino (bonito/feio, forte/fraco,...). Cada criança irá, neste sentido, identificar-se ou projetar-se relativamente a determinadas personagens e outras não (ex. alguns sujeitos identificam-se mais com o herói da história e outros com o vilão). As personagens surgem assim, como modelos que podem estar implicados na estruturação da personalidade, ou seja modelos com que a criança se identifica à partida ou modelos a partir dos quais construirá/reconstruirá a sua personalidade.

A estruturação da personalidade está assim relacionada com a influência estabelecida por modelos diversos que culturalmente são transmitidos. A cultura, enquanto massa de comportamentos que os seres humanos adquirem a partir dos mais velhos e posteriormente transmitem aos mais novos, permite a transmissão de modelos culturais de geração em geração.

Segundo Bamberger (1987), são vários os modelos que podem influenciar a estruturação da personalidade:

1. **Modelos ideias:** abstrações elaboradas pelos membros da sociedade, e que representam a sua opinião unânime sobre o modo de comportamento em determinadas situações.
2. **Modelos ensinados:** recebidos através dos familiares e das instituições educativas da sociedade. Atinge as camadas profundas da personalidade, uma vez que a sua influência é precoce.

3. **Reformulação de modelos:** à medida que cresce, o indivíduo vai tendo necessidade constante de desprender modelos que deixaram de ser eficazes e aprender novos modelos mais adaptados à nova situação.
4. **Modelos “encarnados”:** os iDAEis sociais encontram a sua encarnação em pessoas concretas, heróis populares, personagens de obras literárias. A orientação da criança é orientada graças à influência desses modelos.
5. **Inconsciente coletivo e arquétipo:** existência de possibilidades latentes que, de forma invisível, determinam o caminho ativo da vida individual.
6. **O mito do herói:** surge como aquele que combate o monstro, o dragão, uma adversidade e, no fim, triunfa de todas as dificuldades (ex. o mito do Tintim – nunca envelhece; nunca está doente; encontrou o segredo da imortalidade – complexo de mutilação que preocupa a criança; é um viajante eterno; não tem família (mito do órfão); combate, persegue e triunfa, é justiceiro e tem estatuto infra-sexual.
7. **contra-modelos ou anti-modelos:** modelos que apresentam características antissociais e cuja influência deve ser retardada até uma idade em que o jovem resistir e desmontar as influências.

A identificação para como os modelos literários, ainda que o possa parecer, não constitui de todo um processo linear e de fácil interpretação, tendo em conta a já referida heterogeneidade de indivíduos e de motivações que os rodeiam e que podem surtir efeitos de influência na construção da personalidade, remetendo, neste sentido para a questão do “problema do herói”. Esta questão prende-se com o prazer que pode trazer a “identificação” com uma personagem, com os seus sofrimentos e alegrias, e com a capacidade de isolamento que permite no momento desejado que, por sua vez, leva à criação de um outro universo com a abolição do mundo real.

Esta capacidade de identificação constitui, deste modo, um processo em que dois seres distintos se esforçam por se assemelharem, uma operação ativa que tem em linha de conta as possibilidades de um determinado sujeito num momento preciso da história, e marca o ser humano no decorrer de toda a sua existência, desde o nascimento e no decorrer das distintas fases do “narcisismo primário”, das “instâncias parentais”, do “narcisismo

secundário” e enquanto “objeto de amor”. Na medida em que a capacidade de “identificação” é personalizada e faz intervir fatores individuais determinantes na história do indivíduo, há certas regularidades que permitem encontrar “tipos” comuns.

Os meios infantis são por norma homogêneos e identificam-se entre os “heróis de referência” e os heróis modelo”. A LI que se dá a conhecer na atualidade tende a proceder à eliminação das personagens adultas em função da valorização dos heróis infantis (ex. clubes, grupos, bandos...) o que, na realidade, pode não ser o mais indicado, na medida em que a infância constitui uma fase em que acriança se encontra entre os dois mundos – infância e vida adulta – e as suas aspirações constituem precisamente em entrar no mundo dos adultos. Cabe, neste sentido, dar-lhes a conhecer/mostrar-lhes “situações de aprendizagem” a partir das quais possam tirar partido (ex. Irobinson Crusoe, Viagens de Gulliver, Jules Verne, entre outros). Na adolescência, e tendo em conta as características reveladas (“sujeito verifica-se capaz de refletir acerca de factos reais mas também acerca de proposições”) pelo indivíduo na supramencionada (Cervera, 1991) fase das **operações formais**, é de questionar a necessidade de heróis na juventude.

Por fim, é ainda de acrescentar que, tendo em conta a diversidade de sujeitos a quem se dirigem as obras literárias, no processo de criação de hábitos de leitura, não são só de ter em atenção as diferenças existentes entre os níveis de maturidade psicossociológica e etária, mas também a distinção que pode ser feita em termos dos tipos de leitor existentes. A este respeito, Bamberger (1987), refere a existência de quatro **tipos de leitor**: o **leitor romântico**, que prefere o mágico em detrimento de histórias ambientais e com elementos do quotidiano; o **leitor realista**, que não aprecia a leitura de contos de fadas ou livros maravilhosos; o **leitor intelectual**, que requer uma explicação de tudo e aprecia informações e aspetos práticos; e o **leitor estético**, que gosta de sentir o ritmo, a rima e o som das palavras, prefere poesia, gosta de copiar bonitos trechos de livros e relê com frequência.

5.4 Adequação do texto infantil ao psiquismo infantil

“Quando uma pessoa sabe ler não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países mas também no passado, no futuro, no cósmico. Descobre

também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si e aos outros.” (Bamberger, 1987:29)

Toda a complexidade em que se encontra envolto o desenvolvimento da personalidade nas crianças e a sua relação com os hábitos de leitura e o tipo de leituras a que são expostas, permitem explorar a questão de que forma estes textos se adequam ou não ao psiquismo infantil.

“As crianças que protagonizam a literatura infantil do séc. XX estão submetidas às mesmas situações de crescimento e de desenvolvimento da personalidade que as crianças leitoras. Os processos de identidade previstos pelos psicólogos para as distintas idades da infância e da pré-adolescência, cumprem-se nestas personagens.” (Manzano, 1988).

De acordo com d'Ávila (1969), esta influência pode ser de **carácter imaginativo ou dramático**.

Ao nível da imaginação, a sua dimensão vai-se contextualizando em diferentes sentidos, de acordo com a idade. Assim, inicialmente, na **idade dos bichos** (4 a 6 anos), estes ocupam o centro do interesse da criança, sendo por esta considerados como os que tudo sabem e tudo podem; posteriormente, na **idade das fadas** (7 a 9 anos), as maravilhas atribuídas aos bichos passam a ser executadas por seres imaginários que simbolizam determinados poderes e sentimentos, mas cuja esfera de ação ultrapassa os limites do quotidiano e do concreto; por fim, na **idade das aventuras** (9 a 11 anos), os heróis vão substituindo as personagens imaginárias e os seus atos heroicos começam a sofrer o controlo da crítica, indicando já um grau de faculdade lógica a desenvolver-se (idem).

Por outro lado, o dramatismo traduz-se no **realismo imaginário**, em que a criança atribui a seres reais, inanimados ou não, faculdades imaginárias (ex. pau que é cavalo, cavalo que é príncipe, etc.); no sentido do maravilhoso, em que a criança se contenta com as figuras dramáticas puramente imaginárias, dotadas de poderes maravilhosos, muito superiores aos poderes humanos (fadas, varinha de condão, tapete mágico, lâmpada mágica, etc.); e no **logicismo imaginativo** que, constituindo uma espécie de raciocínio transdutivo, conduz à relação de proposições espaciais, não só do geral para o particular (ou vice-versa) como na dedução ou na indução do adulto. Nesta “lógica imaginativa” não se aplicam os mesmos critérios a coisas idênticas (idem).

Nos dias de hoje, a LI constitui um campo cuja dimensão se revela cada vez mais ampla e importante, na medida em que, dentro das suas histórias, temáticas e personagens

proporciona à criança um desenvolvimento indiscutível ao nível social, cognitivo e emocional.

Neste contexto, Abramovich (1997), considera que a audição de histórias por parte das crianças permite-lhes conceber uma visão mais clarividente da forma como se sentem perante o mundo, na medida em que estas trabalham, nas suas temáticas, questões existenciais típicas da infância (medo, inveja, carinho, curiosidade, dor, perda...) a par com uma infinidade de outros conceitos.

“É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula” (Abramovich, 1997:17).

O contacto com o texto e com o livro permite, deste modo, que a criança, para além de entender o prazer que a leitura é capaz de produzir, adquira uma postura crítico-reflexiva que, posteriormente se torna relevante na sua formação ao nível cognitivo e no seu futuro enquanto adulto leitor.

5.5 A literatura tradicional de transmissão oral

No âmbito da estreita relação entre o mundo da LI e o desenvolvimento psicossocial, verificada até este momento, cabe referir que alguns tipos de narrativas vão um pouco mais além da visão pré-concebida que transparecem enquanto “inocentes” histórias, constituindo autênticas obras de arte detentoras de densos significados psicológicos. Significados esses que, para além de surtirem as suas influências para com as crianças, têm implicações em toda a dinâmica social em geral.

A ancestral literatura tradicional de transmissão oral constituiu, durante largas décadas, um destes elementos “legisladores” da sociedade, “regulando” de certa forma algumas práticas. Ainda que na sociedade atual já não desempenhe esse seu papel original, não é de descuidar o facto de que continua a ocupar uma posição determinante em vários aspetos.

Constituindo significativamente uma parte da memória coletiva, enquanto recriação simbólica do quotidiano, a literatura tradicional surge enquanto mecanismo que veicula modelos culturais, em simultâneo com os do universo do “culto”, seguindo as suas vias

particulares, quando requeridas por um contexto socioeconómico distinto, e constituindo alvo de influência de áreas distintas.

Ainda assim, a realidade é que este tipo de literatura é alvo de uma tendência naturalmente crescente em desaparecer. O desenvolvimento tecnológico, acompanhado de alterações progressivamente significativas nas condições de trabalho, e os mass-media veem, gradualmente, a invadir o espaço social nas últimas décadas, levando a que cada vez mais sejam raras as ocasiões propícias a que estas práticas orais possam ter lugar. Mesmo no ambiente escolar, um dos locais onde as formas mais próximas da realidade infantil poderiam resistir, tem cedido espaço do seu campo de ação em virtude da televisão e de toda a acessibilidade às novas tecnologias.

Em tempos ainda não muito distantes, esta constituía também uma literatura ausente no contexto dos programas escolares, onde “reinava” a literatura “cultura”, enquanto modelo de referência obrigatório. Atualmente a realidade não é a mesma e sofreu alterações significativas, que se traduziram pela indicação explícita de diversas formas de literatura tradicional de transmissão oral em diferentes níveis de escolaridade, desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Ainda que não contribua a favor para uma permanência da sua forma “original” (oral), permite que estas tradições sejam preservadas e dadas a conhecer. A escola desempenha, deste modo, um importante papel na valorização social e cultural, sendo que, esta dimensão “significativa” permite que se considere seriamente o seu potencial pedagógico deste tipo de literatura a vários níveis – social, psicológico e estético. Paralelamente a outras circunstâncias e a outros mediadores (família) persiste, deste modo, a relevância do papel da escola na criação de condições favoráveis a contactos de ordem diversa para com os elementos literários da tradição.

“É importante notarmos que o tradicional não é ultrapassado, mas o que é consagrado. O tradicional é o que persiste, o que tem memória e o que é significativo num grupo” (Costa, 1993;20).

No seio das comunidades, a tradição oral, surgiu durante séculos, enquanto veículo privilegiado de partilha de um conjunto importante de crenças ao nível social, educacional e religioso. As crianças, enquanto ouvintes, a par com os adultos, adquiriam saberes relativos ao que acreditar, como agir e que papel desempenhar no seu grupo social, ao mesmo tempo que socializavam nas práticas linguísticas e morais. A literatura oral

desempenhava assim um importante papel socializador, enquanto transmissora pedagógica de determinados saberes e até mesmo de competências linguísticas (jogos de palavras, rimas...), e enquanto elemento de coesão social.

Todos estes fatores funcionaram como impulsionadores da importância desta literatura no âmbito da leitura considerada como adequada para crianças, enquanto “meio” iDAEI no auxílio ao desenvolvimento das suas potencialidades naturais e na passagem pelas várias etapas do amadurecimento (entre a infância e a idade adulta). As mensagens deste tipo de literatura continuam profundamente atuais, permitindo, nos meios familiar e educativo, a promoção da interação entre a criança e a cultura (transmissão de valores e conhecimentos); o desenvolvimento da originalidade e da autonomia (aprendizagem significativa, partindo de textos próximos ao universo do aluno); um estreitamento da relação entre a escola e a família (partilha de experiências e conhecimentos); a transmissão de valores históricos e culturais; valor lúdico (essencial para despertar o interesse pela leitura).

Entende-se assim, neste contexto, o conceito de literatura tradicional de transmissão oral enquanto uma produção de origem indeterminada, perdida no tempo, cuja reprodução coletiva, através da oralidade, se tem vindo a perpetuar ao longo dos séculos. No seu âmbito englobam-se **formas narrativas**, como as **lendas**, os **contos** e as **fábulas**, e **formas líricas** (canções populares, rimas e provérbios), entre outros.

São diversificadas as áreas nas quais a importância do conto tradicional, enquanto elemento cultural, tem vindo a ser objeto de estudo, assim como, igualmente distintas são as suas propostas de abordagem (etnografia, antropologia, estudos literários...). Igualmente explorada e alvo de atenção de sectores variados, tem vindo a ser, mais recentemente, a dimensão do seu papel na formação da personalidade da criança.

Neste contexto da relação estabelecida entre o conto e o universo infantil, remetendo para os contos de fadas em particular, uma das perspectivas mais conhecidas e respeitadas constitui a apresentada por Bruno Bettelheim e que se traduziu no livro *Psicanálise dos Contos de Fadas*, de 1975. A aproximação psicanalítica entre estas duas realidades iniciada por este autor e um conjunto de abordagens consequentes, desenvolvidas ao longo dos últimos anos, desenvolvem-se no sentido de procurar identificar nos contos tradicionais

elementos relacionados com o inconsciente infantil e com alguns aspetos específicos do desenvolvimento psicológico da criança.

Ainda assim, esta não constitui uma visão consensual entre autores, na medida em que, para alguns constitui uma perspetiva demasiadamente parcelar e instrumentalizada dos contos, existindo, deste modo, outras perspetivas e outras leituras do conto tradicional e da sua importância quer na idade infantil quer noutras.

A Casa da Leitura define o Conto enquanto “texto narrativo breve cuja ação é concentrada e protagonizada por poucas personagens (narração de acontecimento fictícios)” e sugere a existência de diferentes tipos de contos:

1. **Conto tradicional ou conto popular:** narrativa breve, associada à tradição, e da qual podem existir muitas variantes. A sua circulação oral faz com que não seja conhecido o seu autor original.
2. **Contos acumulativos ou de repetição:** histórias de encadeamento, normalmente com várias repetições de estruturas.
3. **Contos de fadas:** contos onde se assiste à intervenção do maravilhoso e a recriação de mundos dominados por outras leis que não as do mundo que conhecemos.
4. **Contos faceciosos:** contos que visam promover o riso.

Sylvie Loiseau (1992), aprofunda um pouco mais esta questão referindo, numa perspetiva pedagógica, a diversificação deste estilo narrativo, que embora tenha características dominantes, pode partilhar em si características de distantes categorias:

1. **contos maravilhosos**, em que se agrupam os contos de fadas e os seus vilões (bruxas, feiticeiras, ogres...);
2. **contos de animais**, que colocam em cena animais enquanto únicos protagonistas ou como protagonistas principais;
3. **contos etiológicos**, em que são dadas explicações acerca da origem ou causa de determinados fenómenos naturais, sem que se verifique a preocupação da sua veracidade;

4. **contos faceciosos**, cujo objetivo é fazer rir (denuncia, vingança, troça, piscar de olhos, sorriso...);
5. **contos morais ou filosóficos**, cujo objetivo consiste em que lhes se extraia uma lição/reflexão acerca do homem e do mundo;
6. **contos acumulativos ou de repetição**, que se traduzem por histórias de encadeamento (com várias repetições de estruturas);
7. **contos de mentira**, que podem assumir-se enquanto histórias que em si são uma mentira ou a mentira constituir um recurso actancial importante.

Este tipo narrativo inicia-se frequentemente com expressões como “Era uma vez...”. “Há muitos anos.”, “Naquele tempo...”, “Num reino distante...”, que permitem ao ouvinte/leitor situar-se num tempo que não o seu, um tempo fora do tempo e do espaço real, um universo que, embora não sendo o da realidade comum, lhe vai permitir “aceder” a uma melhor compreensão do seu mundo. Esta “fórmula” que inicia os contos, não só ajuda o conto fantástico a atingir credibilidade, removendo-o de épocas e lugares familiares, como salientar também a universalidade dos temas presentes; os conflitos não são locais mas de todos os tempos e para todos os lugares. O ouvinte ou o leitor encontram, nas personagens imaginárias que povoam a narrativa, personagens e situações bem reais com que também se defrontam no seu dia-a-dia. É todo o universo real, social e familiar, que aparece em cena, com os seus conflitos, latentes ou não, e os fantasmas que os engendram.

O conto levanta, deste modo, questões com as quais todo o indivíduo que vive em sociedade se vê confrontado: rivalidade de gerações, integração dos mais novos no mundo adulto, tabu do incesto, antagonismo dos sexos.... lida com aspetos da vida social e do comportamento humano, com etapas fundamentais da vida como o nascimento, o namoro, o casamento, a velhice e a morte, e com episódios característicos da maior parte das pessoas.

Do campo emocional fazem parte o amor e o ódio, a desconfiança, a alegria, a perseguição, a rivalidade, a amizade e, muitas vezes, o mesmo conto faz referência a estes fenómenos em pares contrastantes: o bem contra o mal, o êxito contra o fracasso, a benevolência contra a malevolência, a pobreza contra a riqueza, a fortuna contra a desgraça, a vitória contra a derrota, a modéstia contra a vaidade...

Segundo Bruno Bettelheim (2008), o que distingue os contos de fadas das outras narrativas orais ou escritas é a resolução final dos conflitos. O conto fornece elementos de resposta, que podem variar conforme as culturas e as formas de organização social, mas ensina sempre que certos perigos, problemas e situações podem ser ultrapassadas se forem encaradas com perseverança. A forma simbólica sob a qual são apresentadas as situações permite ao ouvinte/leitor sentir-se implicado, não deixando por isso de manter as suas distâncias.

Os velhos contos de outrora fornecem uma explicação do mundo, são a expressão dos terrores e esperanças muito profundos, são uma escola de sabedoria, um magma primordial em que cada povo foi depositando os seus medos, as suas angústias, os seus protestos, a sua crença num mundo melhor. Há uma maior ênfase nas qualidades morais do herói ou da heroína. Os bons são valentes, pacientes, gentis, generosos e belos. Os maus são destrutivos, feios, terríveis e a justiça realiza-se para com eles de maneira satisfatória. Bruxas e dragões, ogres e gigantes são mortos ou postos em fuga, o príncipe casa com a princesa e vivem juntos e felizes para sempre.

Estas histórias agradam, assim, de diversas formas a pequenos e grandes que, para além de outros fatores, se encantam com o triunfo do mais fraco, do mais novo, do mais pequeno, do mais simplório ou do mais feio do grupo. Constituem um bom elemento de diversão e positivismo ao nível da autoestima e do ego, são e serão parte da herança literária e nas suas formas orais, literárias, “mass-medializadas” permitiram a crianças e adultos conceber estratégias para se posicionarem no mundo e compreender o que os rodeia.

O início e o fim destes contos é estereotipado, os protagonistas são personagens planas, as ações encadeiam-se sempre da mesma maneira, não há descrições de lugares nem enquadramentos temporais precisos. O objetivo é sempre o mesmo: sair da segurança de um lar, da casa dos pais, conhecer na luta as dificuldades do mundo exterior e regressar ao ponto de partida com a experiência adquirida.

Sob a aparência de narrações ingênuas, facilmente captadas, a criança encontra a solução para os seus problemas urgentes, partindo de identificações sucessivas

Em suma, os contos aprendidos na infância fornecem significados, estruturam e dão forma às figuras e aos conflitos com que a criança se confronta no seu dia-a-dia. Enquanto fonte

de “maravilhamento” e reflexão pessoal, desbloqueiam e fertilizam o imaginário pessoal do ouvinte/leitor, contribuem para a formação da criança (futuro adulto mais criativas e mais livres. O poder dos contos reside na capacidade de incitar grandes e pequenos a viver um tempo fabuloso.

5.6 A abordagem psicanalítica da Literatura Infantil/Contos de Fadas

“Ao longo dos séculos (senão milénios) contados e recontados, os contos de fadas foram-se refinando cada vez mais e acabaram por transmitir, ao mesmo tempo, significações manifestas e latentes – dirigindo-se simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana e comunicando de uma forma que chega ao espírito inculto da criança, assim como ao do adulto sofisticado.” (Bettelheim, 2008:12).

Toda a contextualização em torno da LI e do conto, em particular, feita até aqui permitem constatar **a dimensão que este tipo de narrativas podem assumir ao nível da construção da personalidade e do desenvolvimento pessoal e social da criança**. Além de um importante fator de entretenimento e diversão, as histórias/contos permitem às crianças um autoesclarecimento e o conseqüente desenvolvimento da sua personalidade.

“Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e a esclarecer as suas emoções; tem de estar em sintonia com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Em suma, precisa de estar simultaneamente relacionada com todos os aspectos da sua personalidade (...) dando todo o crédito à seriedade das suas exigências e (...) confiança em si própria e no futuro.” (idem:11).

As história divulgadas por estes contos estão assim, longe de ser “inocentes”, na medida em que são detentores de importantes mensagens implícitas, mensagens estas com profundo significado ao nível psicológico.

“Hoje, como em tempos idos, a mais importante e mais difícil tarefa na educação de um filho é ajudá-lo a encontrar um sentido para a vida. Para se conseguir isso são precisas muitas experiências de crescimento. Enquanto se desenvolve, a criança tem de aprender, passo a passo, a compreender-se melhor a si própria; com isso ficará apta a compreender os outros e, eventualmente, a relacionar-se com eles por vias mutuamente satisfatórias e significativas. (...) Para se encontrar um sentido mais profundo, é necessário transcender os estreitos limites de uma existência autocentrada e acreditar que havemos de dar uma significativa contribuição para a vida – senão imediatamente, pelo menos num qualquer tempo futuro.” (idem:10)

“A ideia de que aprende a ler nos pode habilitar a enriquecer posteriormente a nossa vida futura é sentida como uma promessa vazia quando as histórias que as crianças

estão a ouvir ou a ler são estúpidas. (...) para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Em suma, precisa de estar simultaneamente relacionada com todos os aspectos da sua personalidade – e isto sem nunca a amesquinhar, mas, pelo contrário, dando todo o crédito á seriedade das suas exigências e dando-lhe conjuntamente confiança em si própria e no futuro. (...) Neste e noutros aspectos, em toda a ‘literatura infantil’ (...) nada é mais enriquecedor e satisfatório, quer para a criança quer para o adulto, do que o popular conto de fadas.” (idem:11)

“Uma vez que, em cada momento da sua vida, a criança é exposta à sociedade em que vive, ela aprenderá certamente a lidar com as suas condições, desde que os seus recursos interiores lhe permitam fazê-lo.” (idem:12)

Bruno Bettelheim (2008) demonstra, partindo da sua obra *Psicanálise dos contos de Fadas*, a forma como **estas narrativas constituem um importante contributo no domínio de problemas psicológicos associados ao crescimento** (deceções narcisistas, dilemas edipianos, rivalidades fraternas, etc.). Ultrapassando a barreira da compreensão racional, a criança procura entender, recorrendo a um universo de devaneios e fantasias, o seu eu consciente para que, posteriormente, seja também capaz de enfrentar a “realidade” presente no seu inconsciente.

O inconsciente, quando recalcado pela criança e/ou pelo adulto, inibe o **acesso à consciência**, sendo que, neste sentido, a mente consciente vem a sofrer, posteriormente, intervenções por parte dos referidos elementos inconscientes que procurarão incessantemente tornar-se conscientes. Quando é permitido a estes elementos emergir para o nível da consciência e ser trabalhados no âmbito da imaginação, os danos que potencialmente poderiam provocar ficam bastante reduzidos, podendo mesmo vir a ser utilizados com propósitos de carácter positivo (efeito de sublimação).

“Ao longo de séculos (...) contados e recontados, os contos de fadas foram-se refinando cada vez mais e acabaram por transmitir, ao mesmo tempo, significações manifestas e latentes – dirigindo-se simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana e comunicando de uma forma que chega ao espírito inculto da criança, assim como ao do adulto sofisticado. Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas são portadores de mensagens para o psiquismo consciente, pré-consciente ou inconsciente, qualquer que seja o nível em que funcione. Lidando com problemas humanos universais, especialmente com os que preocupam o espírito da criança, as histórias falam ao seu ego nascente, encorajando o seu desenvolvimento, enquanto, ao mesmo tempo, aliviam tensões pré-conscientes ou inconscientes. À medida que as histórias se vão desvendando, elas dão crédito e corpo

conscientes às tensões do ID e mostram os caminhos para satisfazer as que estão alinhadas com as exigências do ego e do superego.” (idem:12-13)

“Em ordem a dominar os problemas psicológicos do crescimento (...) a criança precisa de compreender o que se passa no seu consciente de forma a que possa enfrentar o que se passa no seu inconsciente. Ela pode conseguir este entendimento e, com ele, a capacidade de apontamento, não através de uma compreensão racional da natureza e do conteúdo do seu inconsciente, mas familiarizando-se com este por meio de devaneios – ruminando, reajustando e fantasiando elementos adequados para responder a tensões inconscientes. Procedendo assim, a criança acomoda o conteúdo inconsciente a fantasias conscientes, que então lhe permitem lidar com esse conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor ímpar, porque oferecem à imaginação da criança novas dimensões que seria impossível ela descobrir só por si. Mais: a forma e a estrutura dos contos de fadas sugerem à criança imagens através das quais ela pode estruturar os seus devaneios, e com isso orientar melhor a vida.” (idem:14)

Por outro lado, o **realismo** presente nos contos de fadas permite dar a conhecer às crianças **o lado perigoso da vida**, em detrimento de uma quantidade de histórias modernas, adoradas pelos pais, em que apenas surgem imagens positivistas da realidade, incutindo nas crianças a falsa ideia de um mundo em que tudo é perfeito (“tudo são flores”). No entanto, não obstante da vontade dos pais em não lhe “revelar” de facto a forma como as coisas se processam, a própria criança tem já uma ideia pré-concebida de que esta não a realidade, visto que, no seu pequeno quotidiano, ela conhece/sente já a dimensão de impulsos humanos mais negativistas (impulsos agressivos, desejos de destruição para com os pais ou irmãos, conflitos com outras crianças...), consciencializando-se, deste modo, que nem tudo é sempre bom. De uma forma negativa, a procura de ludibriar a realidade por parte dos pais, pode levar a que a criança, perante momentos menos bons, possa considerar-se “um monstro” na sua maneira de interpretar as situações.

“Exactamente porque a sua vida é muitas vezes desconcertante, a criança precisa mais do que ninguém que lhe deem a possibilidade de se compreender a si própria neste complexo mundo que vai enfrentar. Para o poder fazer, tem de ser ajudada a criar um senso coerente no meio do turbilhão dos seus sentimentos. A criança precisa de ideias sobre como por a casa interior em ordem e, nessa base, dar certo sentido á sua vida. Precisa (...) de uma educação moral em que com subtileza apenas se lhe transmitam as vantagens de um comportamento moral, não através de conceitos éticos abstractos mas através do que parece palpavelmente acertado e portanto com sentido para a criança.” (idem:12)

“A cultura dominante deseja aparentar, especialmente no que diz respeito ás crianças, que o lado sombrio do homem não existe, declarando acreditar num ‘melhorismo’ optimista. A própria psicanálise é encarada como tendo por fim tornar a vida fácil – mas isso não era a intenção do seu fundador. A psicanálise foi criada para habilitar o homem a aceitar a natureza problemática da vida sem ser vencido por ela ou sem se entregar à fuga sistemática. A ‘receita’ de Freud é que só através da luta corajosa

contra o que parecem ser esmagadoras contrariedades é que o homem pode chegar a encontrar um sentido para a sua existência.” (idem:15)

No contexto das histórias em geral, as entendidas como “seguras”, desenvolvem-se no sentido de evitar a abordagem a **temas direcionados aos problemas existenciais** (morte, envelhecimento...), ao passo que, o conto de fadas, permite à criança um “confronto direto”, o “ambientar-se” *“honestamente com as dificuldades humanas básicas”* (idem), sendo que, muitas destas histórias têm o seu início a partir do confronto da criança com situações/problemas angustiantes vividas pelas personagens (ex. morte do pai ou da mãe) e, perante as quais, a criança sofre ao rever-se nessa situação real.

“É característico dos contos de fadas expor um dilema existencial, concisa e directamente. Isto permite que a criança enfrente logo o problema na sua forma mais essencial, ao passo que um enredo mais complexo seria para ela mais confuso. O conto de fadas simplifica todas as situações. As suas personagens são definidas com clareza; e os pormenores, a não ser que sejam muito importantes, são eliminados. Todos os caracteres são mais típicos que invulgares.(...) Contrariamente com o que acontece nos modernos contos para crianças, tanto a maldade como a virtude se encontram omnipresentes nos contos de fadas. Em praticamente todos os contos de fadas o bem e o mal aparecem sobre a forma de alguns personagens e suas acções, tal como o bem e o mal estão omnipresentes na vida e as propensões para ambos se encontram em cada homem. É esta dualidade que põe um problema moral e exige uma luta para a resolver.” (idem:16)

Para além da abordagem aos problemas existenciais, Bettelheim (2008) faz também referência ao **“mal sedutor/atraente”** enquanto um dos elementos mais característicos dos contos de fadas (ex. a rainha em “Branca de Neve”, o lobo no “Capuchinho Vermelho”, etc.). Nestes, predomina a **polarização**, na medida em que, as personagens não surgem ambivalentes, ou seja, ou são boas ou são más e nunca ambas as coisas ao mesmo tempo, tal como na mente infantil. Estas personagens são boas ou más no sentido de permitir uma melhor interpretação das suas atitudes por parte da criança visto que, esta não possui uma maturidade suficientemente desenvolvida para discernir o carácter de personagens ambivalentes. Na sua realidade, a criança polariza sempre as situações, incluindo as que se relacionam com os seus progenitores, não distinguindo, por exemplo, a mesma mãe enquanto concretizadora das suas vontades e caprichos (“mãe boa”) e a que faz exigências e não atende a todas as suas exigências (“bruxa”). Esta polarização da mãe nos contos surge, por exemplo, representada por uma madrasta ou bruxa má (“Branca de Neve”) em oposição à “mãe boa”.

Paralelamente, uma das características que mais ressalta nas mensagens transmitidas pelos contos de fadas traduz-se no facto de que emitem sempre um sentimento final de **esperança e moralidade**, de que tudo na vida se resolve, tudo tem solução, o bem vence sempre sobre o mal.

“O mal não deixa de ter os seus atractivos – simbolizados pelo poderoso gigante ou pelo dragão, pelo poder da bruxa, da astuta rainha em Branca de Neve – e muitas vezes está temporariamente em ascendência. Em muitos contos de fadas o usurpador consegue, por algum tempo, apoderar-se do lugar que, por direito, pertence ao herói – como as maldosas irmãs n’A Gata Borralheira. Não é o facto de o mla feitor ser castigado no fim da história que faz com que os contos de fadas sejam uma experiência de educação moral, ainda que isso também seja uma parte da questão. Nos contos de fadas, como na vida, o castigo (ou o medo dele) é somente um dissuasão limitada para o crime. A convicção de que o crime não compensa é uma dissuasão muito mais eficaz, e é por isso que nos contos de fadas os maus perdem sempre. Não é o facto de a virtude ganhar no fim que promove a moralidade, mas sim o facto de que o herói é extremamente simpático para a criança, a qual se identifica com ele em todas as suas lutas. Por causa desta identificação, a criança imagina que sofre com o herói todas as suas provações e tribulações, triunfando com ele quando a virtude triunfa também. A criança faz tais identificações por si própria e as lutas interiores exteriores do herói gravam nela a moralidade.” (idem:16-17)

O autor acrescenta também que cada um destes contos se encontra apropriado a fases específicas do desenvolvimento infantil, sendo que esta se identificará mais diretamente com aquele que, num determinado momento, lhe transmite algo direccionado ao seu inconsciente ou que surge como auxílio na solução de problemas desenvolvimentais pelos quase se encontra a passar. Por exemplo:

1. “**João e Maria**”, que, embora não se restrinja a um período de desenvolvimento em particular, retrata a “ansiedade da separação – o medo de ser desamparado”, o empenho da criança em manter-se junto dos pais quando é chegado o momento de enfrentar o mundo e a sua voracidade por si só.
2. “**Capuchinho Vermelho**”, que, numa fase posterior de desenvolvimento não esmiuça alguns dos problemas enfrentados pelos personagens João e Maria (a menina chega a casa da avó), mas outros relacionados com o desenvolvimento sexual: a menina, fascinada pela curiosidade, deita-se na cama com o lobo.
3. “**Branca de Neve**” é a garota pré-adolescente que supera de todos as formas a madrasta malvada que, por ciúmes, lhe nega uma existência independente – simbolicamente representada pela tentativa da madrasta em destruir Branca de Neve. “A história reassegurava-lhe que ela não necessitava se desesperar: Branca

de Neve, traída por sua madrasta, foi salva por homens, primeiro os anões e depois o príncipe. Esta criança, também, não se desesperou por causa do abandono da mãe, mas acreditou que o resgate viria dos homens.” (idem).

4. **“Rapunzel”**, trancada por uma feiticeira numa torre quando atingiu os doze anos de idade, “a sua história é de certa forma, a de uma garota pré-púbere e de uma mãe ciumenta que tenta impedi-la de ganhar a independência - um problema adolescente típico, que encontra uma solução feliz quando Rapunzel se une ao príncipe.” (idem).
5. **“Os Três Porquinhos”**, que permite transmitir às crianças a ideia de que não dever ser preguiçosas nas suas realizações para que, posteriormente, não sofram consequências (os dois porquinhos preguiçosos quase foram apanhados pelo lobo porque construíram mal as suas casa); a sequencialização dos atos dos três porquinhos remete para a evolução humana (palha, madeira, tijolos) e para o progresso da personalidade (princípio do prazer/ego/superego) – desde o irmão mais preguiçoso que se rege em função do prazer de brincar até ao último que, sendo mais maduro, se rege pela realidade, adiando o momento da satisfação em função da construção de uma casa segura.
6. **“Cinderela”**, que remete para questões relacionadas com a rivalidade fraternal, traduzida pela humilhação e maus tratos constantes da protagonista por parte das irmãs, e questões edipianas, evidenciadas nas questões de relacionamento levantadas entre a protagonista e a sua madrasta e até mesmo pelo pai.

Entre estas, várias outras interpretações são feitas pelo autor, remetendo o leitor para as questões psicanalíticas envolvidas na exploração dos temas desenvolvidos pelos contos de fadas. Com estes exemplos, o autor pretende neutralizar qualquer impressão relativa à sua centralização nos motivos principais de uma história e demonstrar de que forma

“os contos de fadas têm grande sentido psicológico para as crianças de todas as idades, tanto rapazes como raparigas, independentemente da idade ou sexo do herói da história. Os contos têm significações pessoais riquíssimas, porque facilitam as mudanças de identificações de acordo com os problemas com que a criança lida.” (idem:27)

Toda a exposição de ideias feita por Bettelheim é desenvolvida de acordo com uma sequência de temas que esclarecem a forma como os contos de fadas podem ter uma tão

grande influência no desenvolvimento psicossocial da criança e as implicações psicanalíticas evidenciadas: “a vida adivinhada a partir do interior”; “o conto de fadas versus o mito”; “a necessidade infantil de mágica”; “satisfação delegada versus reconhecimento”; “a importância da exteriorização”; “conflitos edípicos e soluções”; “medo da fantasia – porque os contos de fadas foram banidos?”; “transcendendo a infância com a ajuda da fantasia”; “fantasia, recuperação, escape, consolo”.

Em suma, Bettelheim considera que o conto de fadas, enquanto forma artística única, diverte a criança ao mesmo tempo que

“Ao mesmo tempo que distrai a criança, o conto de fadas elucida-a sobre si própria e promove o desenvolvimento da sua personalidade. Tem tantas significações, em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança por tantas maneiras, que livro algum é capaz de igualar a quantidade e diversidade de contributos que estes contos trazem para a criança. (...) Como obras de arte, os contos de fadas têm muitos aspectos que merecem ser explorados, além do sentido e impacte psicológicos aos quais este livro se devota. Assim a nossa herança cultural encontra expressão nos contos de fadas e através deles é comunicada à criança.” (idem:20-21)

5.7 A Literatura Infantil e a escola

“Todos aqueles que se ocupam das crianças devem facilitar-lhes os meios naturais para que elas se possam construir de acordo com as suas directrizes psíquicas lactentes, pois o destino da infância diz respeito à sociedade e à humanidade.” (Araújo, 2004; citado por Santos, 2011:5).

De acordo com o supramencionado, a compreensão da leitura implica que se entenda a complexa série de processos a ela associados, encontrando-se esta, a par com a escrita, inserida num contexto ainda mais amplo que é o da linguagem.

A leitura constitui, na atualidade, uma necessidade de carácter básico, uma das ferramentas essenciais a uma vida em sociedade, que passa pelo sucesso escolar e profissional, liberdade, ascensão social e autonomia. “Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... E isso não sendo feito uma vez ao ano... Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente – o que não significa trabalhar em cima dum esquema rígido e apenas repetitivo” (Abramovich, 1994, cit. por Oliveira & Silva, 2008:19).

O desenvolvimento de hábitos e competências de leitura encontra-se, de acordo com vários investigadores na área, intimamente relacionado com o nível de motivação, na medida em que o reforço do seu desenvolvimento resulta de um processo lento e gradual, e de fatores ambientais. “Os hábitos são mais bem incorporados se têm como base modelos de comportamento tirados do meio, ‘ideais’ apresentados pelos pais, professores e, sobretudo, pelo grupo que o jovem frequenta” (Bamberger, 1987).

No entanto, a criação de hábitos de leitura e competências leitoras, nem sempre constitui uma tarefa de fácil concretização, na medida em que ainda se verifica que muitos alunos continuam a abandonar o sistema de ensino “(...) sem um mínimo de conhecimentos e de cultura, sem o domínio de regras básicas da comunicação e da ciência, sem qualquer qualificação profissional” (Nóvoa, 2006, cit. por Santos, 2011:5).

No plano social, é muito evidente o papel conferido à leitura enquanto possibilitadora de um elevado grau de autonomia e liberdade pessoal ao indivíduo, e de uma maior capacidade para exercer a cidadania e participar ativamente na sociedade. Este crescimento e amadurecimento individual e social são atualmente favorecidos desde a infância, em que o livro e a leitura constituem instrumentos fundamentais. Por outro lado, esta constitui também uma questão de convicções e de estruturas que se traduz na necessidade de um interesse político e de uma verdadeira aposta na formação intelectual e cultural de todas as idades, mas com particular incidência na juventude, na medida em que estas constituem as etapas essenciais para a consolidação de hábitos e competências de leitura.

Verifica-se, neste sentido, a multiplicação de algumas iniciativas, ao nível institucional e de vários sectores da sociedade, que se têm traduzido pelo alargamento das bibliotecas públicas e das bibliotecas escolares. Por outro lado, verifica-se também a procura de uma reflexão alargada sobre a questão do livro e da leitura na sociedade atual e a promoção de diversificadas atividades de animação de leitura.

Paralelamente, é indiscutível a importância atribuída à questão da leitura, na medida em que, se o contexto social e cultural dos nossos dias se revela particularmente aberto às mais diferentes formas de comunicação, também constitui uma realidade o facto de que a leitura se assume igualmente enquanto prioridade educativa. Podem ser considerados vários e determinantes os fatores e valores que continuam a ser atribuídos à leitura, passando pela sua importância na formação intelectual (permanente) e pela sua influência em aspetos

significativos associados à infância e juventude, como a estruturação da imaginação e enquanto impulsionadora da sensibilidade e da reflexão.

A escola é, neste contexto, um dos locais privilegiados na promoção do encontro cativante da criança com o livro, partindo do objetivo de criar leitores ativos (embora isso nem sempre se concretize).

O 1º CEB apresenta, neste caso, uma situação privilegiada, na medida em que o professor tem a possibilidade de gerir o seu tempo letivo de forma a proporcionar momentos de contacto com o livro ou outras formas de leitura. Mesmo nas escolas em que é disponibilizada uma biblioteca, nas próprias salas devem ser criados espaços de leitura, quer com livros da escola quer com livros trazidos de casa.

Desde os seus primórdios que o literário e o pedagógico se encontram interligados. “A escola, ao priorizar o didático em detrimento do lúdico em textos para crianças, transforma a leitura em função pedagógica. Entretanto, arte e educação podem ser parceiras na fruição literária, se a escola fornecer às crianças os estímulos adequados à leitura” (Caldin, 2002:20).

Não descurando a importância da arte literária enquanto caminho da aprendizagem, aprender a aprender, e para a descoberta de inúmeros conceitos/realidades relacionadas com os mistérios e os encantos da vida, não se torna descabido conceber a importante função pedagógica atribuída à leitura.

De acordo com Caldin (2002:20), desde “o século XVII, tem sido objeto de polémica a questão da literatura infantil pertencer à arte literária ou à área pedagógica. Após percorrer a fortuna crítica desta problemática, pode-se pensar que os textos para crianças pertencem tanto à literatura quanto à pedagogia, pois eles provocam emoções e servem de instrumento educativo”.

A este respeito, Caldin (2002:22) acrescenta também que a criança do século XXI não pode ser considerada da mesma forma que as dos séculos anteriores, cuja educação se baseava num modelo pedagógico em que as narrativas construía elementos formadores do “intelecto e da moral da criança, que é considerada inocente, frágil e totalmente dependente do adulto”. Hoje em dia a criança já não é mais perspectivada enquanto ingênua, indefesa ou totalmente dependente, participando ativamente das mesmas

recreações que o adulto (televisão, jogos de computador com elevado grau de dificuldade, internet...), tendo consciência da sua sexualidade e revelando um espírito curioso e crítico, não se submetendo de forma passiva à autoridade e, conseqüentemente a uma leitura dogmática e dirigida. Neste sentido, mudanças nos tempos e nos paradigmas surtem importantes reflexos na literatura enquanto todo e na LI em particular (idem).

Nelly Novaes Coelho (1987, cit. por Caldin, 2002:23) afirma, neste contexto, que “a literatura infantil vai sendo “despejada” na criança ao sabor dos ventos de mudança: se for época de consolidação de valores, ela terá sempre intencionalidade pedagógica; se for época de crise de valores, ela será arte, ludismo, descompromisso; por outro lado, quando o movimento é de renovação, a literatura infantil é informativa”.

À parte desta polémica não pode ser descurado o facto de que os principais elementos artísticos (invenção, interpretação, liberdade...) são também aqueles com que a infância é premiada, permitindo, deste modo, que a criança se encontre muito próxima da arte.

A leitura, e aquisição das suas competências adjacentes, e o acesso da criança a textos literários infantis passa, sem sombra de dúvida, pela escola, paralelamente à escrita. “Assim, pode-se dizer que a criança, cujo contato com o mundo se faz pelo ouvir e pelo ver, ganha o texto escrito por meio da escola e tem acesso à cultura que o adulto usufrui. Presa, entretanto, à ideologia dominante, a literatura infantil transforma-se em instrumento pedagógico, ao transmitir os valores vigentes como forma de garantir sua perpetuação” (Caldin, 2002:24).

A aquisição da competência de leitura surge no seguimento do processo de alfabetização da criança, a partir do qual a criança fica apta a decodificar e atribuir significado a sinais escritos. No entanto, esta forma de aprendizagem tem vindo a ser desenvolvido pela escola enquanto um ato mecânico. O ato de ler passa, assim, a ser adquirido mas, por falta de incentivo, nem sempre cultivado no sentido literário. Para Soares (1999, cit. por Caldin, 2002:26) “constituem instâncias de escolarização da literatura infantil a biblioteca escolar, a leitura e o estudo de textos literários”.

Na opinião de Sequeira e Sim-Sim (1989, cit. por Santos, 2011), o ensinar a ler é, atualmente, muito mais que decodificar, sendo que um leitor, para ser considerado

proficiente compreende e interpreta as suas leituras e é capaz de estabelecer relações entre textos, sintetizando a sua informação e aplicando-a em novos contextos.

Cerrillo (2006, cit. por Santos, 2009:8) acrescenta que “Alfabetizar é muito mais do que ler e escrever e hoje, no século das novas tecnologias, somos obrigados a facilitar o acesso dos cidadãos ao mundo globalizado da informação, mas também a prepará-los para se movimentarem nele, livre e criticamente; e isto não é possível sem o domínio de uma competência leitora”.

No contexto escolar, cabe ao professor inculcar aos jovens aprendizes o gosto pela leitura, pelo manuseamento de livros e pelo contacto com as aprendizagens que a LI pode transmitir. De acordo com Clary (1991, cit. por Santos, 2011), existem algumas formas através das quais os docentes podem despertar e motivar as mentes infantis para este encontro com a literatura: capitalização de interesses; promoção da acessibilidade ao material de leitura; promoção de ambientes favoráveis; disponibilização de tempo livre de leitura nas aulas; recurso a técnicas motivadoras que, por sua vez, podem passar por uma postura do adulto enquanto modelo de expressividade. O professor surge, neste contexto, enquanto elemento mediador, facilitador, motivador e mentor deste processo de interação para com a leitura e a literatura, que deve partir do desenvolvimento de uma prática pedagógica informada, uma postura aberta, organização, flexibilidade, envolvimento, entusiasmo e interesse (Sloan, 1991, cit. por Santos, 2011).

A este respeito, Novaes Coelho (2000b, cit. por Santos, 2011:8) acrescenta que é a partir da relação estabelecida entre o leitor e o livro que este se consciencializa do mundo que o rodeia, “estabelece relações fecundadas entre o universo literário e o seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie as suas relações com o universo real que elas (crianças) estão descobrindo o dia-a-dia e onde elas precisem aprender a se situar, para nele poder agir”. A mesma autora (2000a, cit. por Santos, 2011:8) acrescenta ainda que a “literatura actua nos seus leitores como uma espécie de ‘ponte’ entre a sua experiência individual e o mundo de experiências contido no livro, mundo que, ao ser vivenciado pelo leitor, passa a integrar sua particular experiência de vida e oferece-lhe (...) também um sentido maior para a sua vida real”.

Nesta linha de pensamento, Santos (2011) refere também que é “através do livro que a criança conquista um pensamento crítico e divergente, onde se abre a novos mundos e

novos horizontes e onde se olha de maneira diferente, para si e para os outros” (p.8) e, corroborando com Cerrillo (2005), acrescenta que “a leitura de literatura infantil deve pretender que a criança aprenda a ler, mas mais que isso, que sinta prazer ao fazê-lo. A experiência pessoal de leitura, permitirá ao leitor adquirir um conhecimento cultural amplo, analisar o seu mundo interior, mas também obter a capacidade para interpretar a realidade exterior” (Literacia Crítica⁴⁰) (p.9).

No contexto do sistema educativo Português a LI não é descurada e o seu recurso no âmbito do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa constitui uma realidade. Realidade esta evidenciada nas competências gerais para o 1º CEB, no programa de Língua Portuguesa de 1º CEB e, muito em especial, no recentemente implementado Plano Nacional de Leitura.

“O domínio da Língua Portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Específicas de Língua Portuguesa).

O Currículo Nacional do Ensino Básico remete para estes contornos no âmbito das suas competências gerais, em que a LI se inclui na mobilização de “saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano” (alínea 1:15); na utilização adequada das “linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar” (alínea 2:15) através do desenvolvimento de ações como “organizar o ensino provendo a utilização de linguagens de comunicação diversificadas” (p.17), “organizar o ensino com base em materiais e recursos em que são utilizadas linguagens específicas” (p.18) e “promover intencionalmente, dentro e fora da sala de aula, atividades diferenciadas de comunicação e expressão” (p.18), e de experiências de aprendizagem como “Atividades de leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de texto” (p.36).

Relativamente aos princípios orientadores do Programa de 1º CEB (Organização Curricular e Programas, 2004) é feita referência ao facto de que “A adoção desta

⁴⁰ De acordo com Azevedo (2006, cit. por Santos, 2001), “A literacia crítica corresponde à capacidade para ler, escrever, analisar e interpretar o mundo de uma forma não ingénua (...) exigindo o esclarecimento de conexões com diversas variáveis em simultâneo, (...) ultrapassa a interpretação meramente superficial ou patente dos eventos, já que ensina a questionar (...)”.

perspectiva pedagógica contribuirá para que o aluno, ao longo do Ensino Básico, na Língua em que pensa, fala, lê e escreve, construa a sua identidade e a sua relação com o mundo e se afirme como ser afectuoso e interveniente, autónomo e solidário” (p.136). Nos seus objetivos gerais, este programa preconiza “Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua)” (p.137) e “Desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo” (p.138). Este documento também remete para o cariz significativo, diversificado, integrador e socializador atribuído por alguns autores à LI, na medida em que, nos seus princípios orientadores da acção pedagógica no 1º CEB, concebe o “desenvolvimento da educação escolar ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem **activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras** que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (p.23). Nos seus objetivos gerais de Língua Portuguesa, este programa refere também, neste contexto, “Utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de atividades (discussões, debates, leituras, notas, resumos, esquemas)” (p.137); “Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral” (p.137); “Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita” (p.137); “Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura” (p.137); “Desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo” (p.138). No âmbito do Bloco 1: “Comunicação Oral” (p.139), é feita referência à criação do gosto pela recolha de produções do património oral: “Recolher e seleccionar produções do património literário oral (contos, lendas, cantares, quadras populares, lengalengas, trava-línguas)” (p.143); “Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, adivinhas, contos...)” (p.140); “Comparar versões diferentes dos mesmos contos” (p.143); “Participar na produção de rimas e de lengalengas, introduzindo-lhes novos elos” (p.143); “Colaborar na produção de contos (com companheiros, com o professor...)” (p.145). Na “Comunicação Escrita” (p.146) é referido desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita através de: “Recriar textos em diversas linguagens (transformar histórias, recontar histórias, dramatizar momentos ou histórias completas)” (p.152); “Registar, por escrito, produções do património literário oral para as conservar ou para as transmitir” (p.152); “Praticar a leitura por prazer (atividades de biblioteca de turma,

de escola, municipais, itinerantes) ” (p.152); “Recontar um livro ou um texto que leu individualmente (em casa ou na biblioteca) ” (p.152); “Relacionar livros e outros textos com as suas vivências escolares e extra-escolares, com os seus gostos e preferências” (p.152); “Construir livros de leitura com os seus textos, com textos de companheiros e correspondentes, com textos de escritores” (p.156); “Construir livros de histórias” (p.156).

O Plano Nacional de Leitura constitui uma iniciativa do Governo Português com o principal objetivo de elevar os níveis de literacia dos portugueses e concretiza-se “num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar”.

Este programa não poderia ser, deste modo, mais específico quanto à sua vertente educativa e à importância dada ao fomento do recurso ao livro e à LI nas escolas portuguesas.

“Para viver com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo atual, para exercer uma cidadania ativa, é indispensável dominar a leitura. Determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão, no enriquecimento cultural e em tantos outros domínios, é encarada como uma competência básica que todos os indivíduos devem adquirir para poderem aprender, trabalhar e realizar-se no mundo contemporâneo.” (PNL)

Todos os pressupostos inerentes ao desenvolvimento de práticas educativas para com alunos com NEE e, em particular, com PLE/Dislexia.

Neste sentido, o referido plano, visa, entre outros, os seguintes objetivos:

“Promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional”; “Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos”; “Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura”; “Enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais”; “Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura.” (PNL)

No âmbito da escola inclusiva, todos estes pressupostos devem ser incluídos no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE e em particular com PLE/Dislexia, no

sentido de, para com eles promover os objetivos da LBSE de “Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artigo 7º, alínea j) e “Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (artigo 7º, alínea o).

Parte II

Enquadramento empírico

No seguimento da apresentação do quadro teórico relativo à pesquisa levada a cabo e no âmbito do cumprimento da resposta às questões colocadas, do cumprimento dos objetivos e da verificação das hipóteses colocadas cabe, nos capítulos que se seguem, proceder à descrição do percurso de investigação e metodologia utilizada, assim como, à análise dos dados através das respostas obtidas. Esta descrição baseia-se nos quadros e gráficos em que se procedeu à sistematização dos dados recolhidos, após o seu respetivo tratamento e não esquecendo o quadro conceptual que o suporta.

Capítulo 1 - Objetivos da investigação

O presente estudo desenvolve-se em torno da temática *Perturbações de Leitura e Escrita*, cujos contornos remetem para o estudo da perspetiva dos professores do 1º CEB face à inclusão dos alunos com estas perturbações nas suas práticas de ensino e à utilização da Literatura Infantil como recurso no seu processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. O objetivo deste estudo é, neste sentido, analisar se os professores em questão possuem conhecimentos acerca da temática em questão e se recorrem à Literatura Infantil no processo de ensino/aprendizagem da língua materna aos alunos com PLE:

- a) Perceber se os professores de 1º CEB procedem à inclusão dos alunos com PLE nas suas práticas letivas;
- b) Perceber se os professores do 1º CEB se encontram preparados para trabalhar com alunos com PLE/Dislexia;
- c) Refletir acerca da utilização, por parte dos professores de 1º CEB, de práticas de ensino de leitura e escrita variadas que incluam o recurso à Literatura Infantil.

Deste modo, o problema em estudo, permite que se formulem as seguintes questões:

- a) Na percepção dos professores de 1º CEB as necessidades dos alunos com NEE são melhor satisfeitas na sala de aula?
- b) Os professores do 1º CEB consideram que as necessidades das crianças com PLE são melhor satisfeitas na sala de aula?
- c) Os professores do 1º CEB encontram-se preparados/dotados de conhecimentos para identificar as PLE nos seus alunos?
- d) Os professores reconhecem as características dos alunos com PLE, distinguindo-os dos demais?
- e) Os apoios/recursos existentes nas escolas são ou não suficientes para a inclusão destes alunos?
- f) Os professores do 1º CEB recorrem a práticas educativas inclusivas?

- g) Os professores do 1º CEB atribuem o mesmo tipo de estratégias e recursos no ensino/aprendizagem da leitura e escrita entre alunos com PLE e os outros?
- h) O professor do 1º CEB recorre à utilização da Literatura Infantil como recurso no ensino/aprendizagem da leitura e escrita?
- i) O professor do 1º CEB recorre à utilização da Literatura Infantil como recurso no ensino/aprendizagem da leitura e escrita em alunos com PLE?
- j) Na perceção dos professores do 1º CEB é considerada pertinente a utilização da Literatura Infantil como recurso no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com PLE?

Neste contexto, seguindo a linha de pensamento de Gil (1988), que apresenta a metodologia como dizendo respeito a um processo racional que nos leva ao conhecimento ou demonstração da verdade, foram elaborados questionários, que pretendem dar resposta à problemática inicial. Estes foram respeitantes das regras essenciais à elaboração de boas questões de investigação e permitirão saber se os professores inquiridos, utilizam uma prática educativa inclusiva e diversificada para com estes alunos, recorrendo à literatura infantil.

Capítulo 2 - Definição das hipóteses e identificação das variáveis

Face aos objetivos a que se propõe este trabalho de investigação são formuladas as seguintes hipóteses:

H1: Os professores de 1º CEB procedem à inclusão dos alunos com PLE/Dislexia nas suas práticas letivas, considerando-as como de impacto positivo para o processo de ensino/aprendizagem.

VI: Inclusão dos alunos com PLE/Dislexia nas práticas letivas.

VD: Grau de perceção do impacto positivo desta inclusão no processo de ensino/aprendizagem.

H2: Os professores de 1º CEB encontram-se preparados para trabalhar com alunos com PLE/Dislexia.

VI: Professores de 1º CEB

VD: Grau de reconhecimento das características de alunos com PLE/Dislexia.

H3: Os professores de 1º CEB recorrem a estratégias diferenciadas e adequadas de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa para com alunos com PLE/Dislexia, incluindo o recurso à LI.

VI: Professores do 1º CEB

VD: Recurso ou não a estratégias diferenciadas e adequadas de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa para com alunos com PLE/Dislexia, incluindo a LI.

A operacionalização das variáveis definidas anteriormente, é efetuada através da frequência dos resultados obtidos nos questionários.

Capítulo 3 - Metodologia

O estudo que se apresenta aborda a problemática em torno de uma das várias subcategorias das DA que surgem atualmente no contexto da nossa sociedade, do ensino em Portugal e das NEE mais em particular, as PLE/Dislexia.

A heterogeneidade da sociedade e de alunos que atualmente circulam pelas salas de aula levam os docentes a deparar-se frequentemente, nas suas práticas pedagógicas, com alunos com estas características, sendo esta uma problemática cada vez mais comum. Esta incute nos profissionais de educação uma preocupação cada vez maior com o sucesso dos seus alunos, levando-os à procura de conhecimentos mais aprofundados relativos às mesmas na tentativa de melhorar as suas práticas letivas e de responder às suas necessidades. A LI constitui, para estes docentes, um importante recurso no processo de ensino/aprendizagem da Língua Materna, na medida em que, para além de altamente atrativo para com o público da faixa etária compreendida pelo 1º CEB, é também um recurso atrativo e facilitador da associação e memorização de informação.

A realização deste estudo baseia-se na utilização do inquérito por questionário que nos fornecerá dados concretos relativamente à inquirição de professores de 1º CEB no que concerne as suas posições face à caracterização e identificação de alunos com PLE/Dislexia, às práticas educativas inclusivas que com eles aplicam nas suas atividades letivas e ao seu recurso à LI nas suas práticas de ensino/aprendizagem da LP. Este questionário permitir-nos-á ainda aceder a indicadores que permitirão entender até que ponto as metodologias adotadas pelos docentes levam os alunos com PLE/Dislexia a sentirem-se motivados, interessados e apoiados no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

O questionário elaborado em torno desta problemática destinou-se a professores de 1º CEB e EE, tendo estes sido esclarecidos relativamente aos objetivos e respetivas exigências deste estudo. Este tem, como principal intenção, conhecer a atitude destes docentes face à inclusão dos alunos com PLE nas suas aulas de LP e o recurso à LI no seu processo de ensino/aprendizagem.

Neste contexto, considerou-se a metodologia quantitativa como a mais adequada, tendo sido distribuídos questionários a professores de 1º CEB e EE de alguns agrupamentos de escolas dos distritos de Coimbra e Aveiro.

O processo de resposta ao referido questionário parte da escolha (assinalada com X) de uma entre cinco hipóteses de escolha: «concordo totalmente», «concordo parcialmente», «nem concordo nem discordo», «discordo parcialmente» e «discordo totalmente» relativas a cada uma das frases enunciadas. Assim, as questões do primeiro grupo abordam a situação pessoal e profissional dos inquiridos. No segundo grupo, composto por 22 enunciações, as questões 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 21 abordam a temática da inclusão das crianças com NEE e as suas necessidades, assim como, da inclusão educativa em geral. Nas questões, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 22 o objectivo consiste em apurar de que forma os professores inquiridos são ou não conhecedores das características dos alunos com PLE, se encontram motivados e sensíveis a esta problemática dentro da sala de aula, se estão atentos às particularidades destes alunos, não esquecendo as suas características e ritmos, e de que forma o ensino regular se encontra ou não preparado para os receber. Por sua vez, as questões 17, 18 e 19, permitem averiguar até que ponto a LI constitui um recurso de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa para com alunos com PLE/Dislexia.

Capítulo 4 - Recolha de dados

Para proceder à recolha de dados e informações necessárias para este estudo, optou-se pela elaboração de um inquérito por questionário a realizar aos professores do 1º CEB e EE de vários agrupamentos de escolas dos distritos de Coimbra e Aveiro.

A aplicação de um questionário baseia-se em vantagens como a obtenção de respostas rápidas e precisas, anonimato, e por isso maior liberdade nas respostas, menos riscos de distorção por parte do investigador, facilidade de tratamento de dados. O único inconveniente reside no facto de que se revela a impossibilidade de esclarecimento de dúvidas com o inquirido e com a possibilidade de uma pergunta exercer influência sobre uma outra.

Considera-se, deste modo, que este consiste no instrumento que melhor permite aferir até que ponto os professores têm, ou não, práticas de diferenciação positivas para com os alunos com PLE/Dislexia.

Capítulo 5 - Caracterização da amostra

Para o desenvolvimento deste estudo, a amostra incidu sobre cento e oitenta professores do 1º CEB e EE (representativa) de diversos agrupamentos de escolas dos distritos de Coimbra e Aveiro.

Para definir a amostra utilizou-se um processo não probabilístico: amostra de conveniência.

A caracterização da amostra será efetuada em função das variáveis biográficas dos professores que participaram neste estudo.

Neste sentido, o gráfico 1 apresenta a distribuição de sujeitos de acordo com o género.

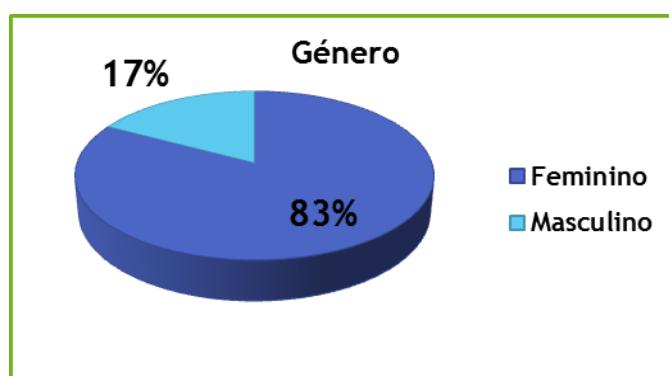


Gráfico 1 - Distribuição dos sujeitos por género.

De acordo com a distribuição representada no Gráfico 1, pode verificar-se que a amostra deste estudo apresenta uma maior representatividade de professores do género feminino (83%), constatando-se uma percentagem consideravelmente superior de professoras a exercer esta atividade profissional, comparativamente à quantidade de professores do sexo masculino (17%) inquiridos e a desempenhar funções docentes nos estabelecimentos de ensino onde decorreu esta investigação.

No gráfico 2 encontra-se a representação etária da amostra.

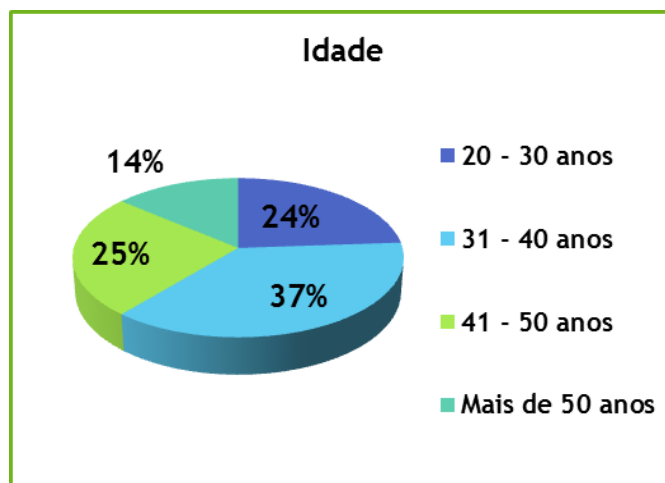


Gráfico 2 - Distribuição da amostra em função da idade

A análise do Gráfico 2 permite verificar uma distribuição relativamente equiparada nas idades dos indivíduos inquiridos, sendo que os professores com idades compreendidas entre os 41-50 e 20-30 anos, correspondem respetivamente a uma percentagem de 25% e 24%, seguindo-se os professores com idades superiores a 50 anos que correspondem a uma percentagem de 14% . Os professores com idades compreendidas entre os 31-40 anos estão em maior número, tendo uma percentagem de 37%.

No Gráfico 3 encontra-se representada a amostra em função do tempo de serviço.

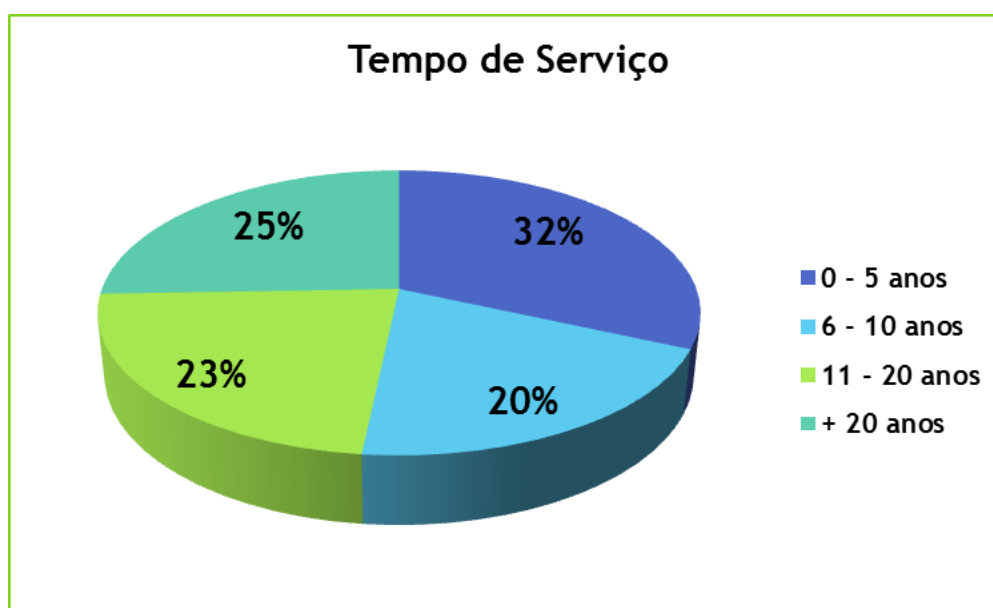


Gráfico 3 - Distribuição da amostra em função do tempo de serviço.

De acordo com os resultados apresentados no Gráfico 3, relativamente ao tempo de serviço docente, a amostra revela-se uma vez mais bastante equiparada, abrangendo um leque muito vasto que varia entre os 32% de docentes que possuem até 5 anos de serviço e os 20% com 6 anos a 10 anos de serviço.

No que diz respeito às habilitações académicas, foram definidos cinco graus a ter em conta: Bacharelato, Licenciatura, Pós-graduação, Mestrado e Doutoramento.

No Gráfico 4 é apresentada a distribuição dos professores de acordo com a habilitação académica.

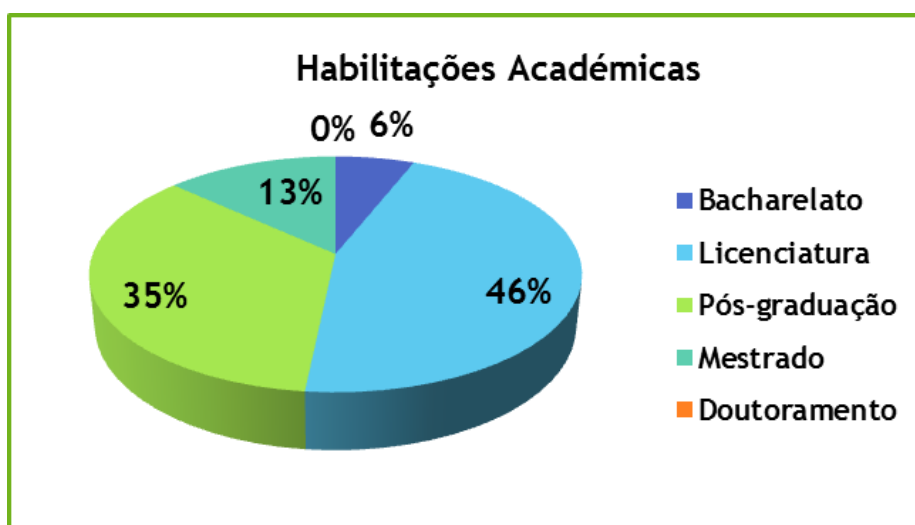


Gráfico 4 - Distribuição dos professores por habilitação académica.

No que respeita às habilitações académicas, e pela análise do Gráfico 4, torna-se possível verificar que os professores da amostra detêm maioritariamente o grau de Licenciatura (46%), seguindo-se a Pós-Graduação (35%). Com alguma distância ficam o Mestrado (13%) e o Bacharelato (6%). Não se verificou a presença de nenhum docente com o grau de doutor.

Relativamente à questão se os professores, alvo do presente estudo, possuem ou não formação especializada na área da EE, obtiveram-se os resultados transcritos no Gráfico 5.

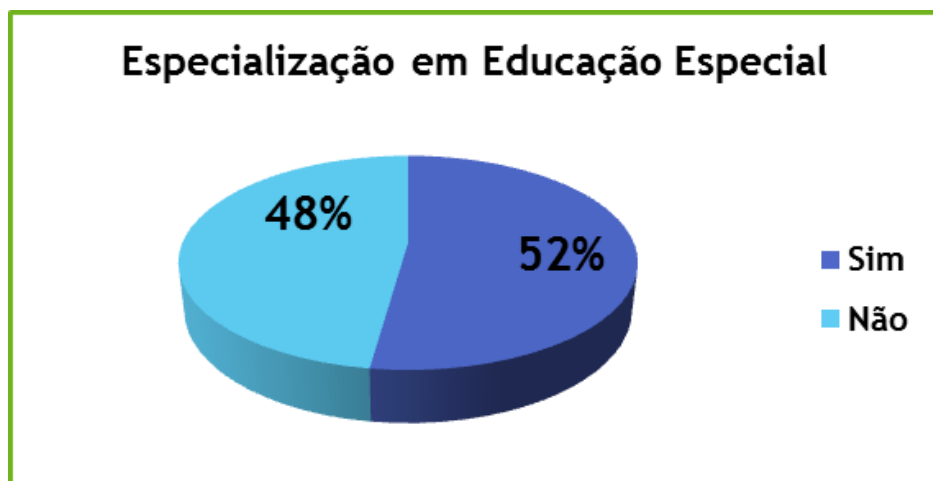


Gráfico 5 - Distribuição dos Professores em função da Formação Especializada em EE.

A análise do Gráfico 5, permite constatar que a amostra inquirida se revela bastante equiparada no que respeita a formação especializada no âmbito da EE visto que mais de metade (52%) dos inquiridos são possuidores deste tipo de formação e 48% não o são.

Capítulo 6 - Apresentação dos resultados

De acordo com Lima & Vieira (1997), esta secção tem como objetivo sumariar toda a informação obtida, assim como indicar qual o tipo de tratamento estatístico efetuado. Neste sentido, serão apresentados, de forma organizada, os dados recolhidos a partir do questionário, seguidos da sua respetiva análise e sob o intuito de testar as hipóteses formuladas.

O questionário foi administrado a uma amostra de 180 (cento e oitenta) professores do 1º CEB de vários agrupamentos de escolas dos distritos de Coimbra e Aveiro.

Face à questão 1, *As necessidades sociais e emocionais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula*, mais de metade dos inquiridos concorda parcialmente (n=100) ou concorda totalmente (n=24), com a afirmação.

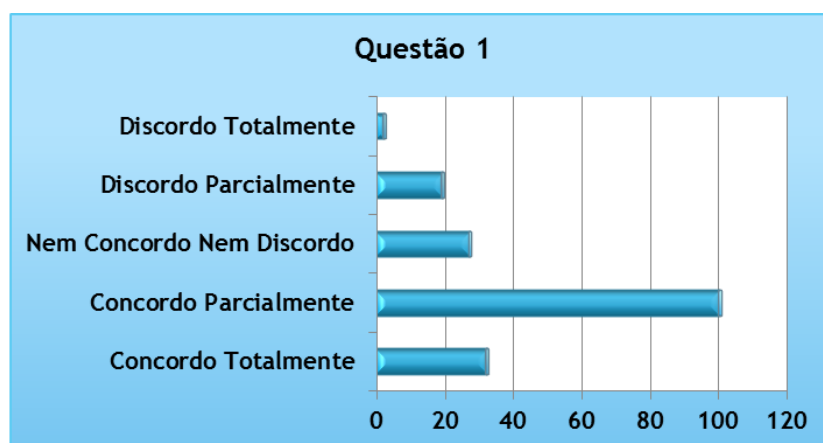


Gráfico 6 - As necessidades sociais e emocionais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.

À questão 2, *As necessidades da maioria dos alunos com Necessidades Educativas Especiais podem ser satisfeitas na sala de aula, sem apoio de Educação Especial*, as opiniões são unânimes visto que 68% dos inquiridos discordam parcialmente (n=81) ou discordam totalmente (n=41) com a afirmação.

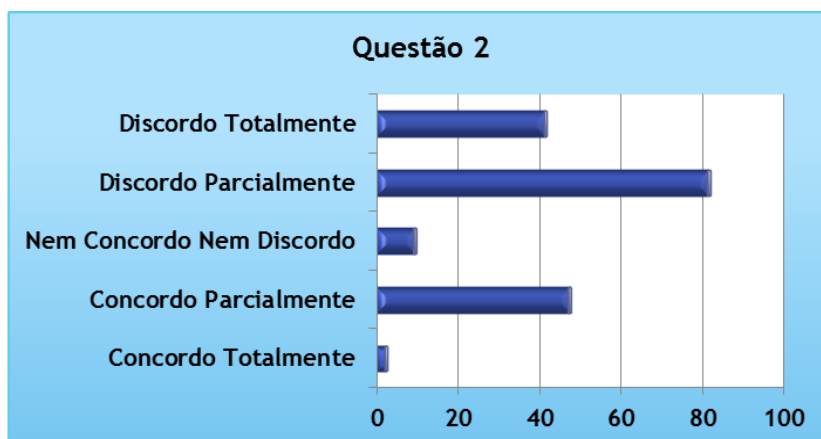


Gráfico 7 - As necessidades da maioria dos alunos com Necessidades Educativas Especiais podem ser satisfeitas na sala de aula, sem apoio de Educação Especial.

Relativamente à questão 3, *Cada aluno com Necessidades Educativas Especiais tem necessidades únicas, pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades*, a esmagadora maioria concorda totalmente (n=158).

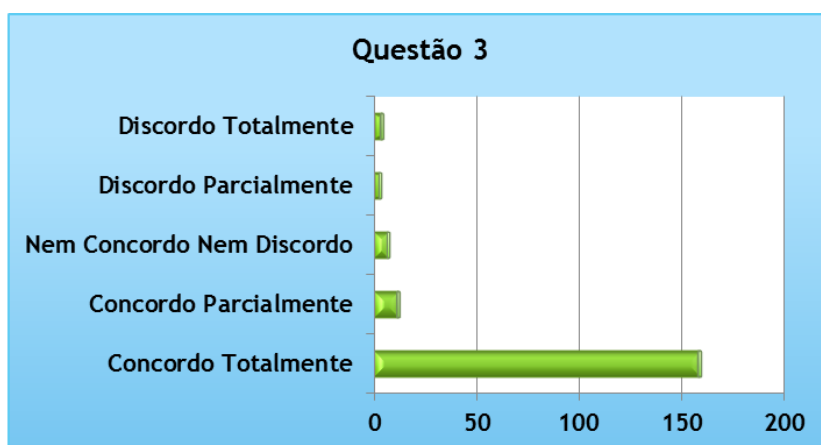


Gráfico 8 - Cada aluno com Necessidades Educativas Especiais tem necessidades únicas, pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades.

Analisando a questão 4, *Habitualmente os professores de educação regular usam estratégias adequadas de organização da aula para os alunos com Necessidades Educativas Especiais*, as respostas dos professores que participaram no estudo situaram-se nos cinco níveis, registando-se a mesma incidência de 24% no “discordo parcialmente”, 11% no “nem concordo nem discordo” e 3% no “discordo totalmente”. No entanto, a maioria dos inquiridos (n=111), concorda parcialmente (n=87) e concorda totalmente (n=24) com a afirmação.

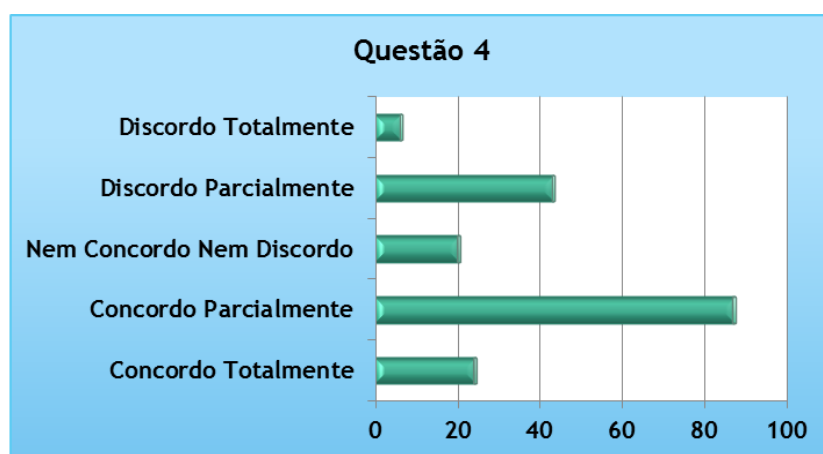


Gráfico 9 - Habitualmente os professores de educação regular usam estratégias adequadas de organização da aula para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Para a questão 5, *Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com Necessidades Educativas Especiais*, 65% dos docentes da amostra discordam parcialmente (n=85) ou discordam totalmente (n=33), os restantes 35% responderam “nem concordo nem discordo” (n=23), “concordo parcialmente” (n=30) e concordo totalmente (n=9).

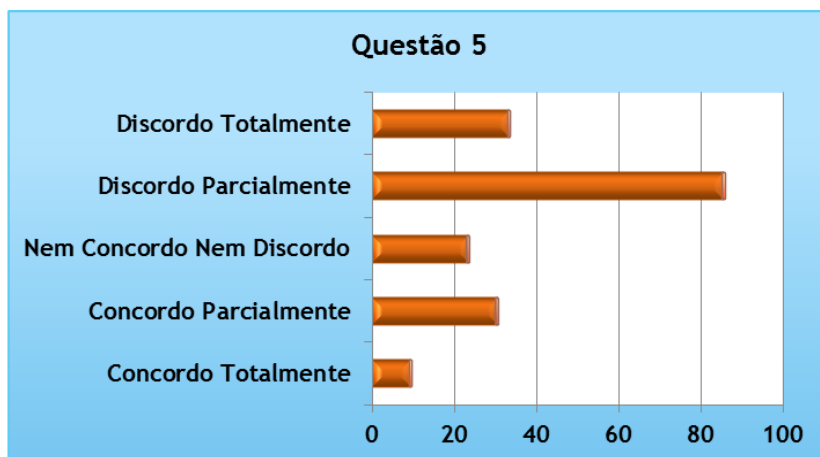


Gráfico 10 - Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Em relação à questão 6, *A inclusão educativa consiste num conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com Necessidades Educativas Especiais*, 87% dos inquiridos da amostra concordam totalmente (n=115) ou parcialmente (n=41) com a afirmação.

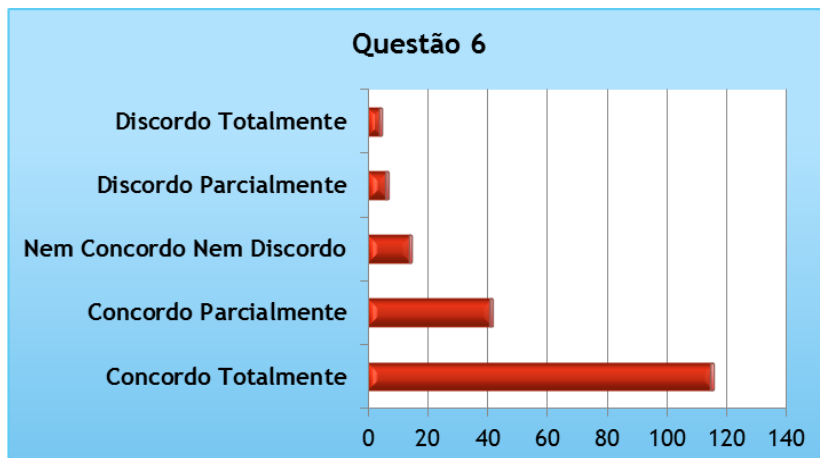


Gráfico 11 - A inclusão educativa consiste num conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com Necessidades Educativas Especiais.

Com a questão 7, *As crianças com PLE não apresentam necessariamente dificuldades noutras áreas académicas*, mais de metade da amostra (52%) concordou totalmente (n=33) ou parcialmente (n=61).

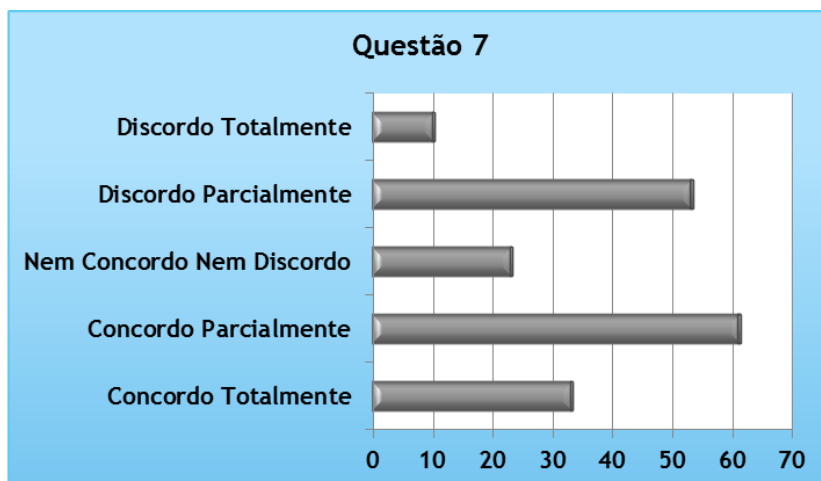


Gráfico 12 - As crianças com PLE não apresentam necessariamente dificuldades noutras áreas académicas.

As PLE são fruto da desatenção e falta de acompanhamento dada pelos docentes nas atividades de Língua Portuguesa, a opinião é unânime, visto que 122 docentes responderam “discordo totalmente” (n=59) ou “discordo parcialmente” (n=63), o que em termos percentuais corresponde a 68% da amostra.

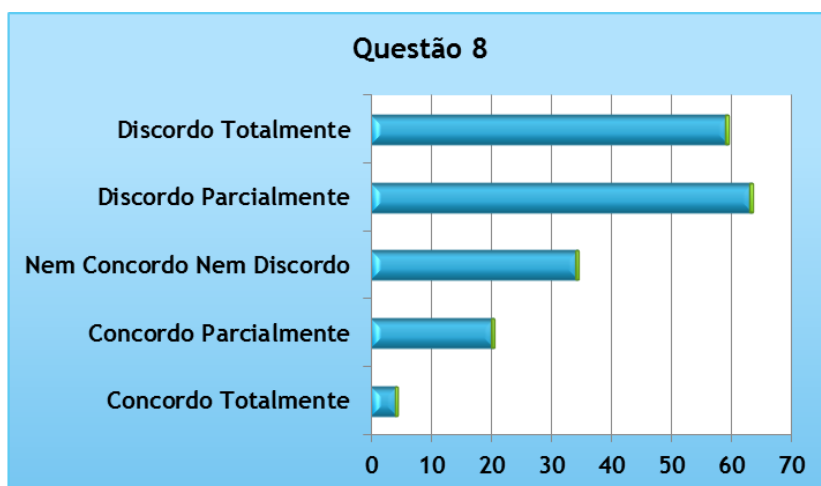


Gráfico 13 - As PLE são fruto da desatenção e falta de acompanhamento dada pelos docentes nas atividades de Língua Portuguesa.

À questão 9, As PLE são inteiramente inatas, não existe qualquer influência do meio no seu desenvolvimento, obtiveram-se respostas maioritariamente unânimes na medida em que 70% da amostra discorda parcialmente (n=82) ou totalmente (n=43) com a afirmação.

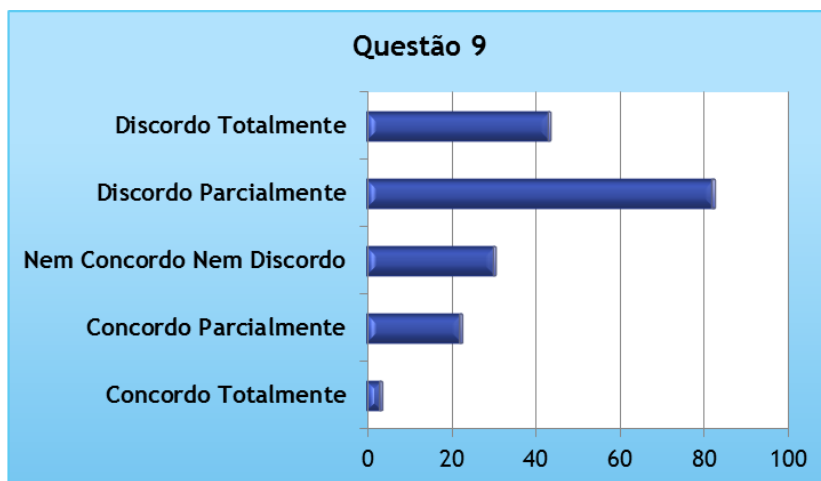


Gráfico 14 - As PLE são inteiramente inatas, não existe qualquer influência do meio no seu desenvolvimento.

As PLE acompanham a criança em todo o seu percurso académico e até à idade adulta. Nesta questão mais de metade dos inquiridos (53%) concordou totalmente (n=15) ou parcialmente (n=81). No entanto, pode verificar-se alguma divisão entre os inquiridos visto que os restantes 47% da amostra se situam entre o “nem concordo nem discordo” (n=41), o “discordo parcialmente” (n=33) e o “discordo totalmente” (n=10).

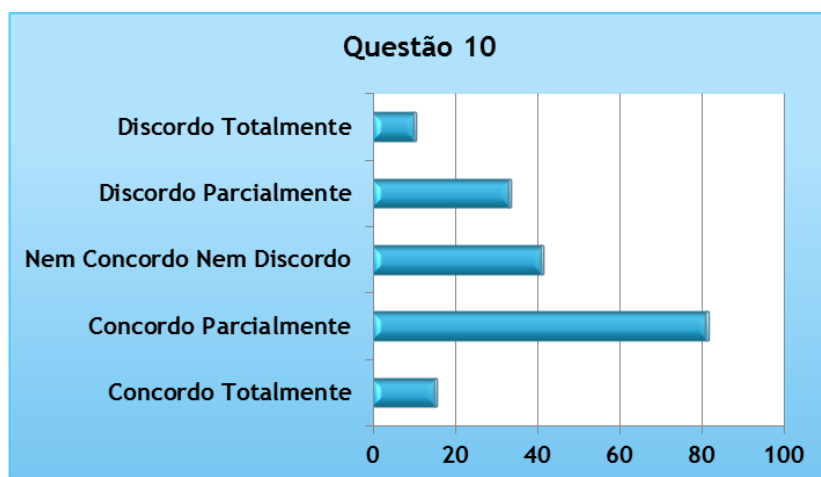


Gráfico 15 - As PLE acompanham a criança em todo o seu percurso académico e até à idade adulta.

Face à questão 11, *As dificuldades dos alunos com PLE são facilmente colmatadas no contexto do ensino regular*, 55% da amostra discorda parcialmente (n=83) ou discorda

totalmente (n=16), 34% concordam com a afirmação e os restantes 11% não concorda nem discorda.

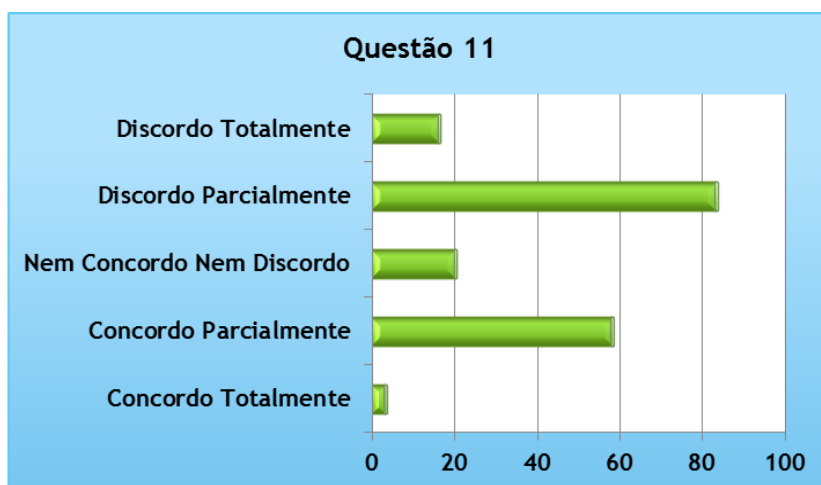


Gráfico 16 - As dificuldades dos alunos com PLE são facilmente colmatadas no contexto do ensino regular.

Relativamente à questão 12, *Os professores do 1º CEB encontram-se preparados/dotados de conhecimento para identificar facilmente as PLE nos seus alunos*, a amostra mostrou-se dividida pois, 49% dos inquiridos discorda parcialmente (n=73) ou totalmente (n=15), 30% concorda parcialmente (n=41) ou totalmente (n=12) e os restantes 21% não concorda nem discorda.

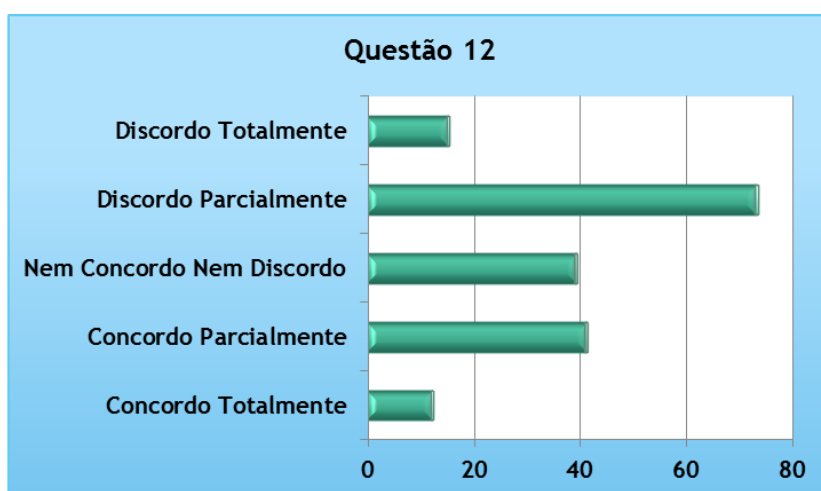


Gráfico 17 - Os professores do 1º CEB encontram-se preparados/dotados de conhecimento para identificar facilmente as PLE nos seus alunos.

No que concerne a questão 13, *As características dos alunos com PLE interferem no desempenho das turmas*, verifica-se que 56% da amostra, ou seja, a maioria, discorda parcialmente (n=70) e totalmente (n=30) e 26% concorda parcialmente (n=39) ou totalmente (n=8), havendo ainda 18% que não concorda nem discorda.

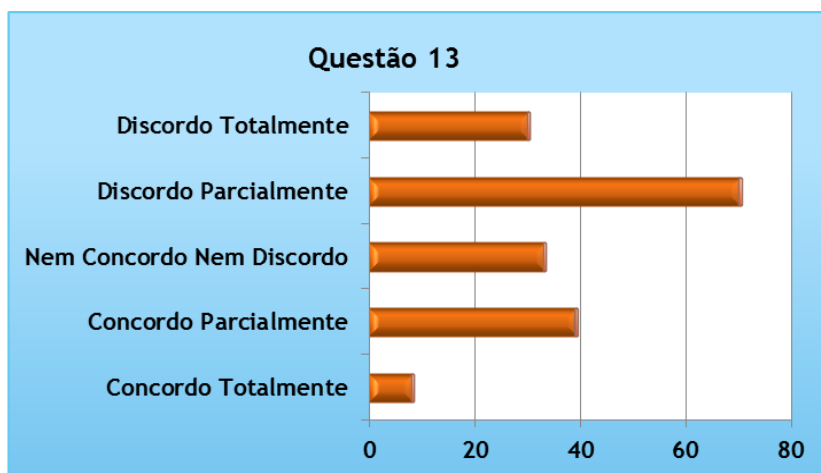


Gráfico 18 - As características dos alunos com PLE interferem no desempenho das turmas.

Para a questão 14, *Os apoios/recursos existentes nas escolas são suficientes para a inclusão dos alunos com PLE*, houve mais unanimidade na resposta sendo que 69% discorda parcialmente (n=94) ou totalmente (n=29) da afirmação.

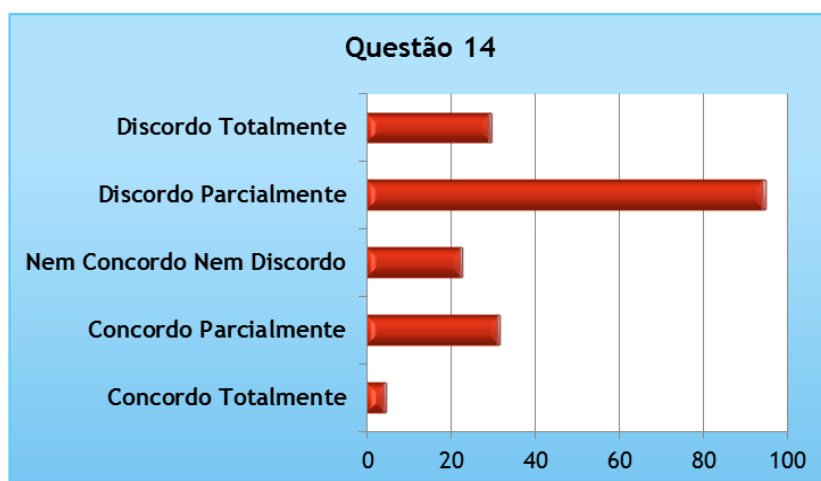


Gráfico 19 - Os apoios/recursos existentes nas escolas são suficientes para a inclusão dos alunos com PLE.

À questão 15, *Os professores do 1º CEB atribuem o mesmo tipo de estratégias e recursos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos com PLE e aos restantes*, mais de metade dos inquiridos (53%) discorda parcialmente (n=71) ou totalmente (n=23), 33% concorda total (n=89) ou parcialmente (n=52) e 26% não concorda nem discorda (n=22).

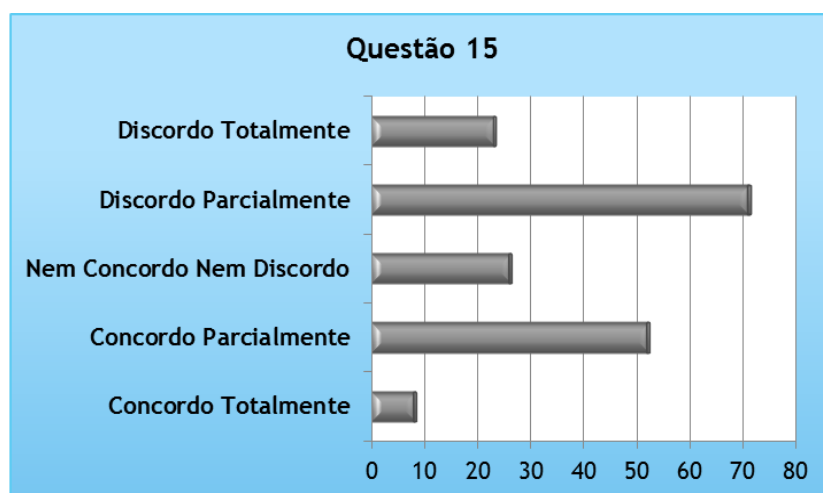


Gráfico 20 - Os professores do 1º CEB atribuem o mesmo tipo de estratégias e recursos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos com PLE e aos restantes.

Relativamente à questão 16, *As crianças com PLE devem beneficiar de um atendimento específico e diferenciado, as suas atividades escolares devem ser adequadas às suas potencialidades e o seu ritmo de aprendizagem deve ser respeitado*, a opinião é unânime sendo que 93% dos inquiridos concorda totalmente (n=142) ou concorda parcialmente (n=26) com a afirmação.

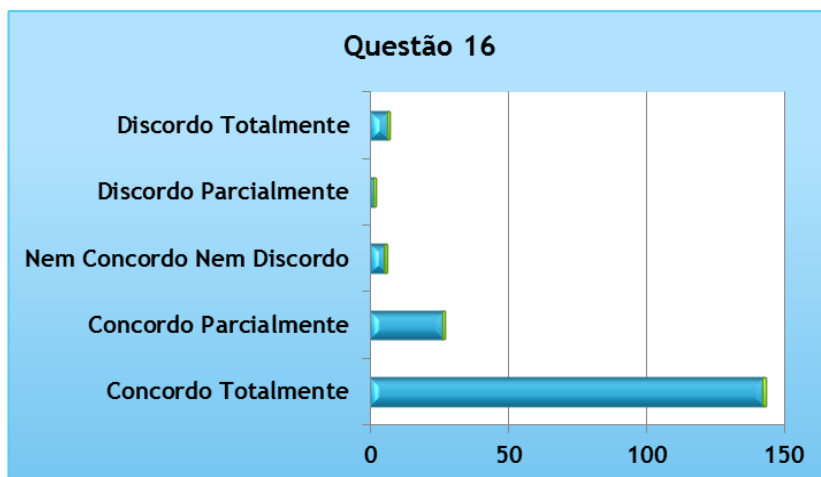


Gráfico 21 - As crianças com PLE devem beneficiar de um atendimento específico e diferenciado, as suas atividades escolares devem ser adequadas às suas potencialidades e o seu ritmo de aprendizagem deve ser respeitado.

No que concerne a questão 17, *Os professores do 1º CEB utilizam a Literatura Infantil como recurso no ensino/aprendizagem da leitura e escrita*, a resposta voltou a ser unânime, sendo que 84% da amostra concorda (92 docentes concordam totalmente e 59 concorda totalmente).

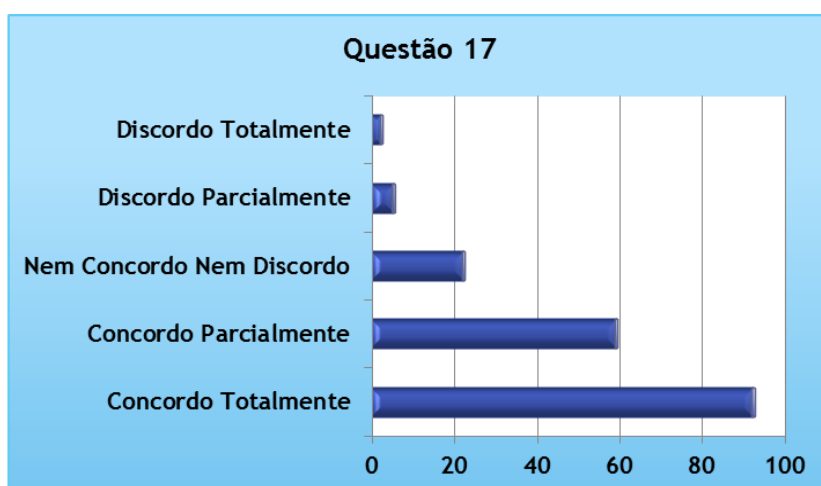


Gráfico 22 - Os professores do 1º CEB utilizam a Literatura Infantil como recurso no ensino/aprendizagem da leitura e escrita.

Face à questão 18, *Os professores do 1º CEB recorrem à utilização da Literatura Infantil como recurso no ensino/aprendizagem da leitura e escrita em alunos com PLE*, 76% dos

inquiridos respondeu que concorda com a afirmação (“concordo parcialmente” (n=105) e “concordo totalmente” (n=33), 17% não concorda nem discorda e 6% discorda.

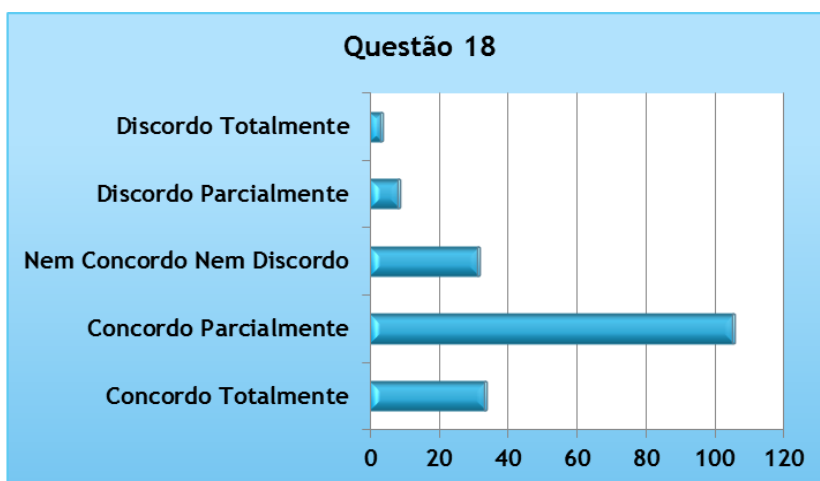


Gráfico 23 - Os professores do 1º CEB recorrem à utilização da Literatura Infantil como recurso no ensino/aprendizagem da leitura e escrita em alunos com PLE.

Perante a questão 19, *Os professores do 1º CEB consideram pertinente a utilização da Literatura Infantil como recurso no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com PLE*, a grande maioria dos inquiridos concordou (80%) totalmente (n=107) ou parcialmente (n=38).

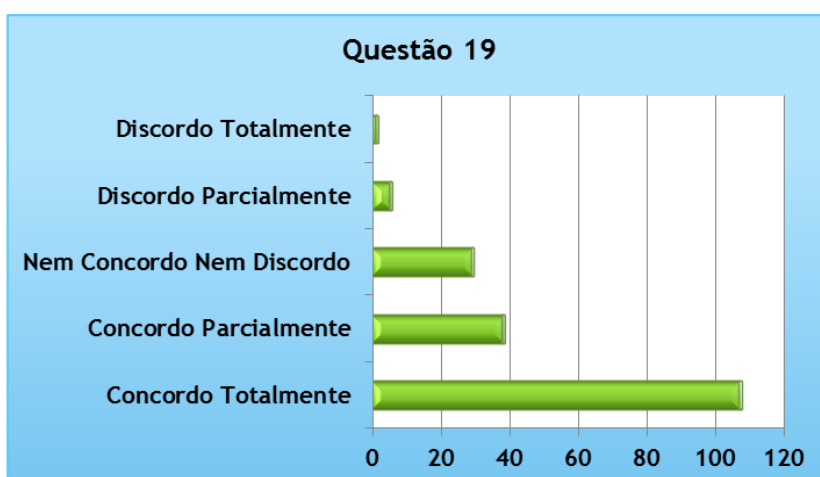


Gráfico 24 - Os professores do 1º CEB consideram pertinente a utilização da Literatura Infantil como recurso no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com PLE.

Relativamente à questão 20, *Cada aluno merece ser avaliado e acompanhado na sua singularidade, sendo disparatado assumir-se receitas generalizadas neste como nos demais contextos educativos*, a esmagadora maioria (80%) concorda totalmente (n=144).

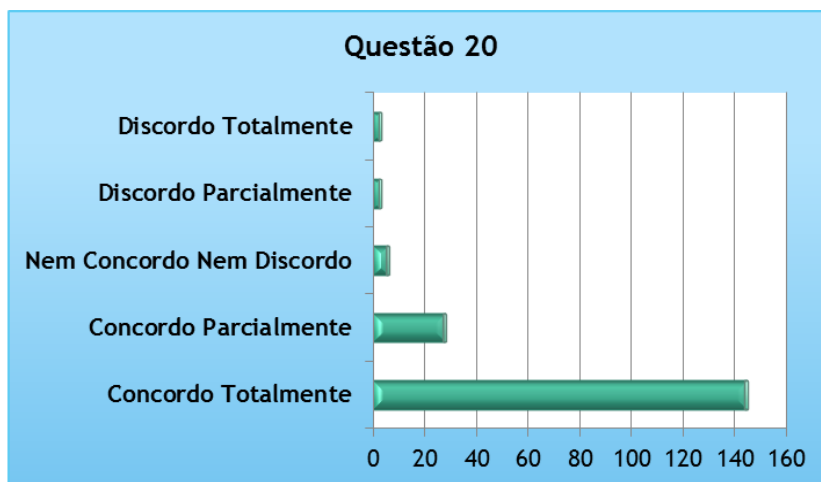


Gráfico 25 - Cada aluno merece ser avaliado e acompanhado na sua singularidade, sendo disparatado assumir-se receitas generalizadas neste como nos demais contextos educativos.

Face à questão 21, *A escola possui materiais e técnicos especializados para apoiar alunos com PLE*, não se verifica unanimidade nas respostas dadas visto que 46% da amostra concorda totalmente (n=7) ou parcialmente (n=76), 46% da amostra discorda totalmente (n=21) ou parcialmente (n=61) e 8% não concorda nem discorda.

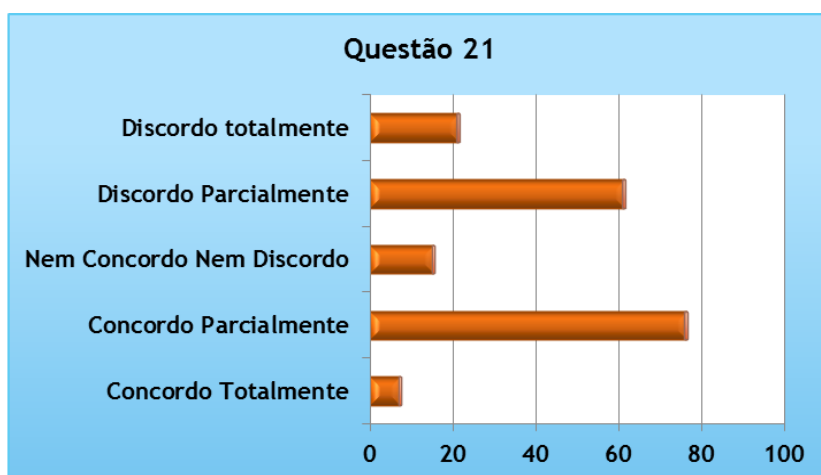


Gráfico 26 - A escola possui materiais e técnicos especializados para apoiar alunos com PLE.

No que concerne a última questão, *A escola utiliza uma prática educativa inclusiva*, 81% da amostra concorda com a afirmação (parcialmente (n=120) ou totalmente (n=25)).

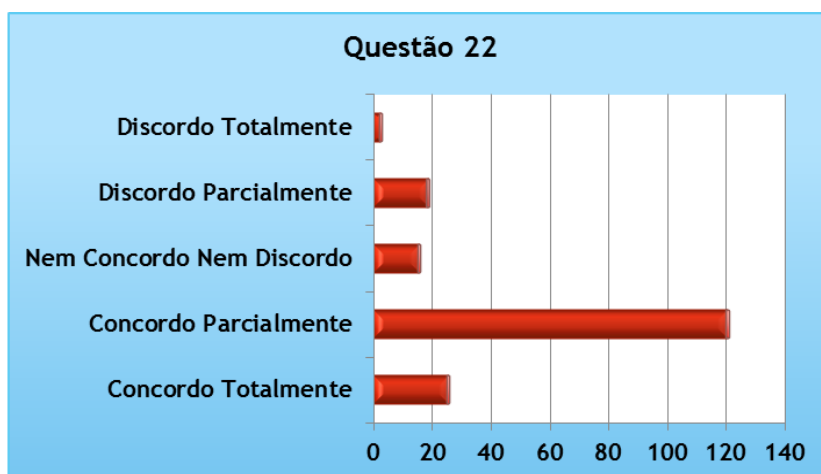


Gráfico 27 - A escola utiliza uma prática educativa inclusiva.

Capítulo 7 - Análise e interpretação dos resultados

No âmbito das hipóteses formuladas, em torno da problemática a partir da qual se desenvolve este estudo, e das questões colocadas no inquérito realizado para o efeito, cabe refletir acerca das conclusões a que este conduziu.

No que concerne a afirmação *As necessidades sociais e emocionais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula*, pode verificar-se que, na sua maioria (74%), os docentes da amostra inquirida concordam totalmente ou parcialmente (ver gráfico nº 6). Os resultados obtidos revelam, assim, existência de atitudes globalmente favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares. A este respeito fazem referência autores como Ruela (2001, cit. por Barreto, 2009:34), defendendo que “o objetivo da educação inclusiva deve ser o de proporcionar às crianças com necessidades especiais a oportunidade de trabalharem em conjunto com os seus pares e destes receberem apoio, tendo sempre presente as diferenças individuais”, e Meijer (2005:16) quando refere a importância do “apoio ser prestado na sala de aula sem retirar o aluno”, acrescentando que “Esta prática estimula no aluno o sentimento de pertença e aumenta a sua autoestima, o que, por si só, constitui um forte fator para a aprendizagem”. Vaughn, Elbaum & Schumn (1995, cit. por Lopes, 2005) referem a existência de investigações neste âmbito que veem comprovar que a presença dos alunos com NEE na sala de aula, ainda que possa não melhorar o seu desempenho académico, vai decerto ser determinante na sua socialização e auto-estima. “Falar de educação inclusiva é também falar de aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo.” (Sanches & Teodoro, 2007:110).

Na segunda questão, *As necessidades da maioria dos alunos com Necessidades Educativas Especiais podem ser satisfeitas na sala de aula, sem apoio de Educação Especial*, 68% dos docentes da amostra inquirida discordam parcialmente ou totalmente (ver gráfico nº 7), corroborando com a opinião evidenciada pelos autores: Correia (1997, cit. por Patrício, 2002) referem que a inclusão deve passar pela inserção de todos os alunos nas classes regulares, onde, na medida do possível, estes deverão receber todos os apoios educativos que a si se adequam, contando-se, neste sentido, com um apoio que seja apropriado às características e necessidades evidenciadas; algumas investigações comprovam que a

presença dos alunos com NEE alunos nas salas de aula, ainda que não melhore a sua vida académica promove, com certeza, a sua socialização e consequente autoestima (Vaughn, Elbaum & Schumn 1995, cit. in Lopes, 2005); Correia (2003:22), por sua vez, acrescenta que “se, por um lado, a integração dá, na maioria dos casos, relevância a apoios educativos directos para alunos com NEE fora da classe regular, a inclusão proclama esses apoios, na maioria das vezes indirectos, dentro da sala de aula e só em casos excepcionais é que os apoios devem ser prestados fora da classe regular”; Sanchez (2003) acrescenta também que numa escola inclusiva o aluno não tem de sair da sala para receber ajuda na medida em que esta deve ser recebida no interior da sala.

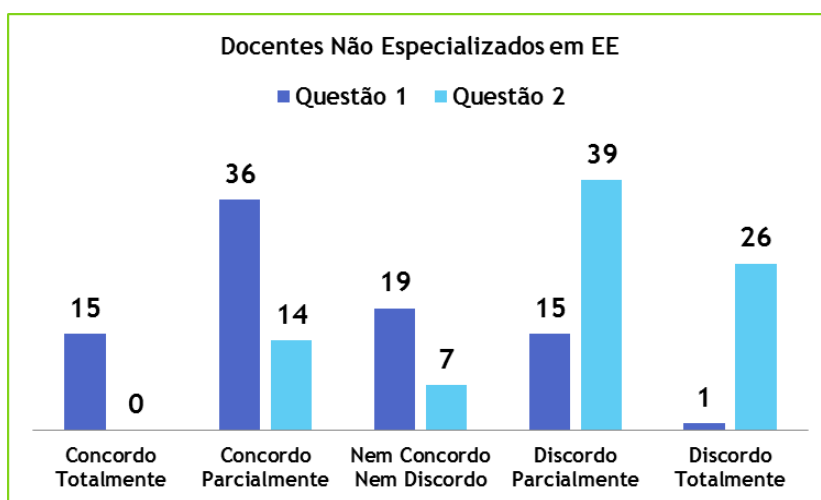


Gráfico 28 – Análise comparativa referente à distribuição das respostas dos professores sem especialização em EE às questões 1 e 2.

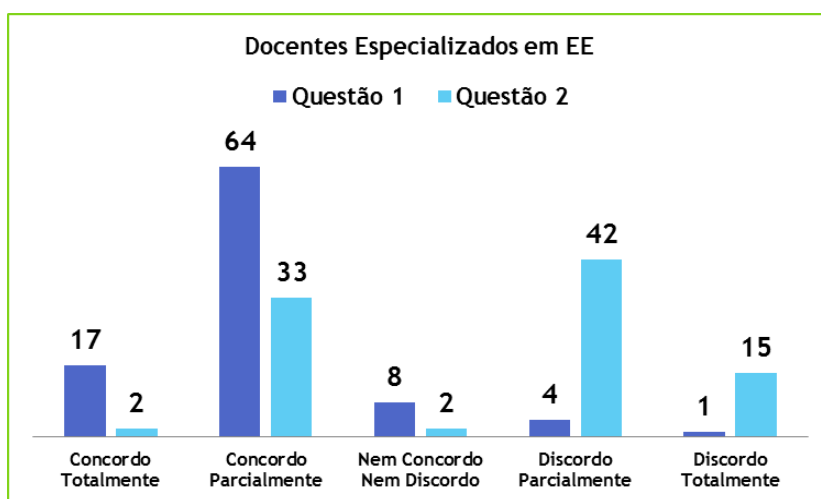


Gráfico 29 – Análise comparativa referente à distribuição das respostas dos professores com especialização em EE às questões 1 e 2.

Estabelecendo uma análise comparativa entre os resultados obtidos nas respostas à primeira e segunda questões, tendo em conta a especialização em EE ou não por parte dos docentes, conclui-se que: no que diz respeito à questão 1, quer os docentes com especialização em EE (n=81 (86%)) quer os docentes não especializados (n=51 (60%)) concordam na sua maioria com a afirmação feita. Também no que concerne a questão 2, pode observar-se que tanto os docentes possuidores de especialização em EE (n=75 (61%)) como os não especializados (n=65 (76%)) corroboram, na sua maioria com os autores referenciados, discordando totalmente ou parcialmente face à questão. Pode, neste sentido, afirmar-se que, de um modo geral, a maioria dos docentes inquiridos, quer especializados quer não especializados em EE, corroborando com os autores referenciados, concorda que as necessidades emocionais e sociais dos alunos com NEE são melhor satisfeitas quando o seu apoio se realiza no contexto de sala de aula e com o apoio da EE.

Relativamente à terceira questão, *Cada aluno com Necessidades Educativas Especiais tem necessidades únicas, pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades*, os docentes foram unânimes (94%) em concordar total e parcialmente com a afirmação (ver gráfico nº 8). Neste sentido, Correia (2003) acrescenta que a escola é responsável pelo aluno, que faz parte do todo, procurando desenvolver práticas pedagógicas que se adaptem às suas necessidades, antes mesmo que este faça a sua adaptação às normas pré-estabelecidas; Correia (2008:13) também refere que “os direitos dos alunos com NEE não serão garantidos caso não se lhes efectue uma avaliação que permita a elaboração de programas educativos de acordo com as suas capacidades e necessidades”.

Analisando a questão 4, *Habitualmente os professores de educação regular usam estratégias adequadas de organização da aula para os alunos com Necessidades Educativas Especiais*, os docentes revelaram alguma unanimidade, uma vez que a maioria (61%) concorda parcialmente ou totalmente, conforme o observado no gráfico nº 9, com a afirmação. Ainscow & Ferreira (2003) consideram que a inclusão passa, principalmente, por uma mudança nas práticas pedagógicas e comportamentos sociais e educativos adjacentes ao meio educativo. As escolas devem incutir na comunidade escolar um espírito dinâmico e empreendedor e a criar novas situações de aprendizagem que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aquisição dos alunos. Neste sentido, Ruela (2000, cit. por

Marcos, 2008) refere, também, que é da responsabilidade docente a definição de estratégias adequadas e flexíveis que respeitem o ritmo de cada um, reconhecendo-se às crianças com NEE o direito de frequentar a escola regular, em igualdade de circunstâncias dos seus pares; e Clark et al. (1995, cit. por Marcos, 2008) refere que o segredo do sucesso da educação inclusiva está relacionado com a capacidade de resposta por parte dos docentes face à diversidade evidenciada nas salas de aula

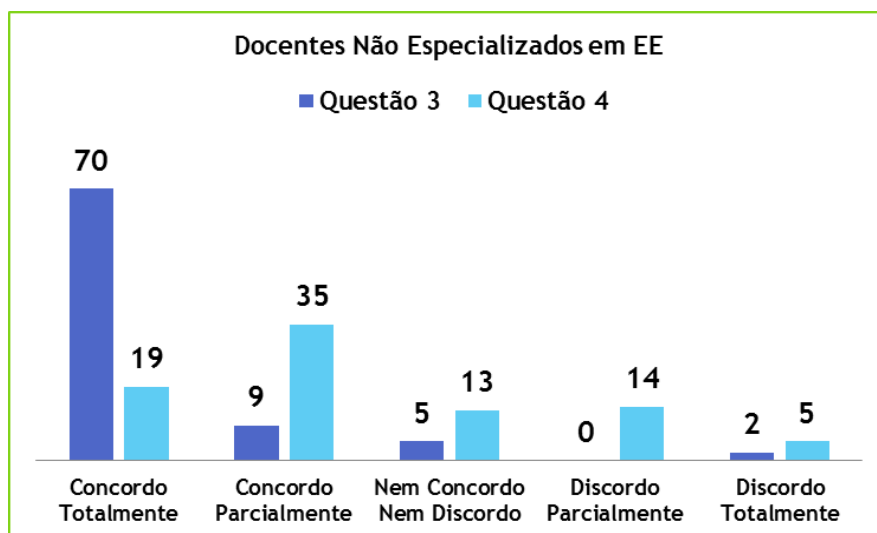


Gráfico 30 – Análise comparativa referente à distribuição das respostas dos professores sem especialização em EE às questões 3 e 4.

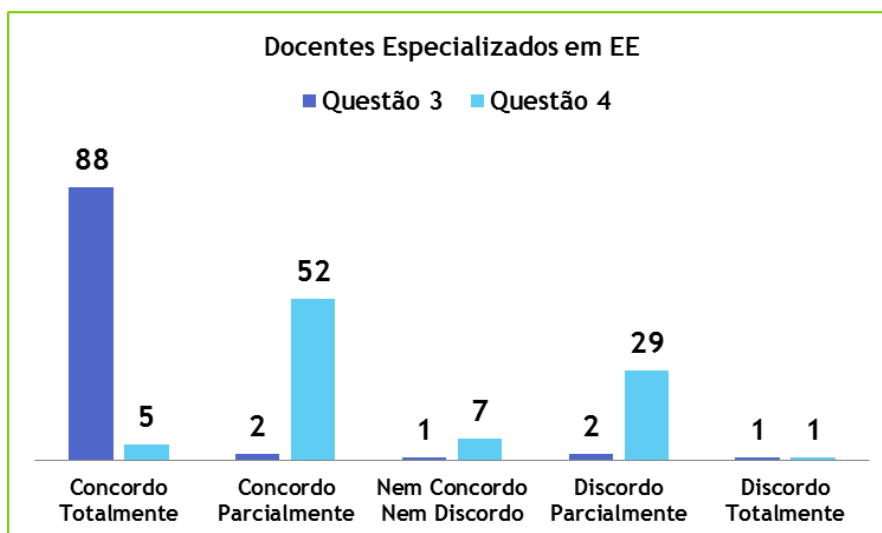


Gráfico 31 – Análise comparativa referente à distribuição das respostas dos professores com especialização em EE às questões 3 e 4.

Partindo de uma análise comparativa relativamente às questões 3 e 4, e tendo como base a diferenças de opiniões entre docentes especializados (n=94) e não especializados (n=86) em EE pode referir-se que em ambas as questões a maioria dos docentes especializados apresenta o mesmo ponto de vista no que concerne as enunciações feitas: na terceira questão, 79 (92%) docentes não especializados concordam totalmente (n=70) ou parcialmente (n=9) com a afirmação, assim como, também 90 (96%) dos docentes especializados em EE (parcialmente (n=2); totalmente (n=88)); paralelamente, também na quarta questão a maioria os docentes especializados (n=57 (60%)) e não especializados em EE (n=54 (63%)) estão de acordo com a enunciação. Esta análise comparativa aos resultados de ambas as questões 3 e 4 permite concluir que a opinião dos docentes é, uma vez mais, unânime no que concerne a promoção de práticas letivas inclusivas em que as necessidades únicas e especiais de cada um são tidas em consideração, mediante a realização de programas individualizados que deem resposta a essas mesmas necessidades, e do recurso a estratégias de ensino/aprendizagem que incluam estes alunos adequadamente.

Na quinta questão, *Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com Necessidades Educativas Especiais*, as opiniões da maioria dos docentes revela-se discordante (65%), como se pode verificar no gráfico nº10. Embora se tenha verificado alguma unanimidade na opinião dos docentes desta amostra relativamente a esta questão, a comunidade de investigadores nesta área revela algumas dificuldades em chegar a consenso. Kauffman (1989, cit. por Correia, 2003) considera que a colocação dos alunos com NEE significativas na classe regular pode interferir negativamente no sucesso escolar dos restantes colegas, na medida em que o professor terá de dedicar mais tempo aos alunos com NEE. Ferreira (2007), por sua vez, considera que a inclusão a tempo inteiro é alvo de inúmeras vantagens, pois as crianças ditas normais não são prejudicadas nas suas aprendizagens e apresentam um maior envolvimento na realização de tarefas quando têm na sua sala crianças com dificuldades severas.

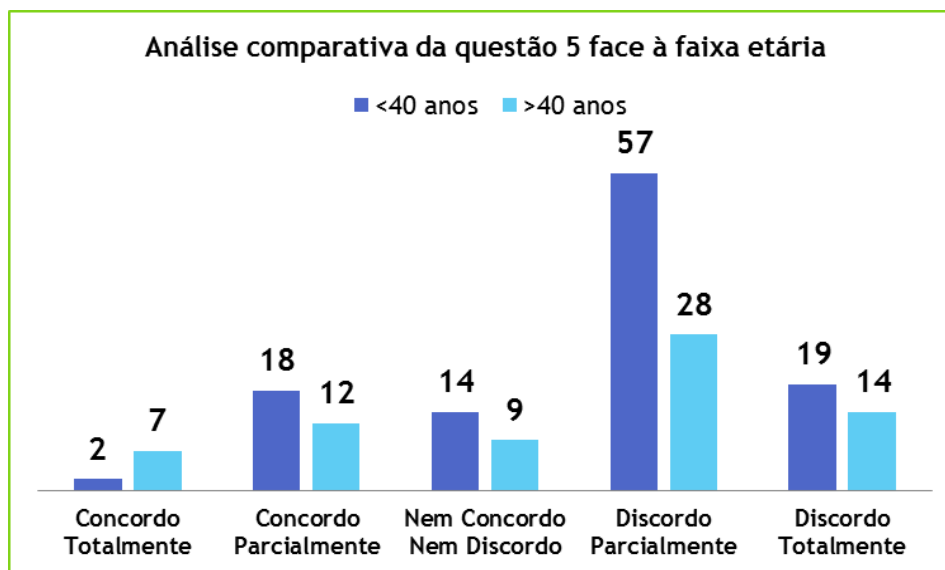


Gráfico 32 – Análise comparativa das respostas referentes à questão 5 face à faixa etária.

Ainda no âmbito desta questão, uma observação atenta das opiniões apresentadas pelos docentes inquiridos, de acordo com a sua faixa etária, pode verificar-se que na sua grande maioria tanto os professores mais novos ($n=76$ (69%)) como os professores mais velhos ($n=42$ (60%)) se encontram em desacordo com a enunciação. Esta análise permite constatar a abertura por parte de todos os docentes, independentemente da sua faixa etária, face à inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, visto que, no seu entender, este não constitui por si só um fator perturbador daqueles que dentro da turma são considerados alunos sem necessidades especiais.

Em relação à questão 6, *A inclusão educativa consiste num conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com Necessidades Educativas Especiais*, a maioria dos inquiridos da amostra (87%) concordam totalmente ou parcialmente com a afirmação (consultar gráfico nº 11). A Declaração de Salamanca (1994) refere-se, de facto, à inclusão enquanto um conjunto de serviços a ser prestados ao aluno, na medida em que, as “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 respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (Declaração de Salamanca, 1994:21).

Relativamente à questão 20, *Cada aluno merece ser avaliado e acompanhado na sua singularidade, sendo disparatado assumir-se receitas generalizadas neste como nos demais contextos educativos*, a esmagadora maioria (80%) concorda totalmente com a afirmação (consultar gráfico nº 25). A demarcação de opiniões relativas a esta afirmação remetem-nos uma vez mais para os direitos e obrigações escolares, docentes e discentes definidas no âmbito das supramencionadas Declaração de Salamanca (1994, ponto 2) - “Cada criança tem características, interesses e capacidades únicas e, assim, se pretendermos dar algum sentido ao direito à educação, os sistemas devem ser organizados e os programas educativos devem ser planeados de forma a ter em conta a vasta diversidade destas características e destas necessidades”; e LBSE (artigo 18^a, ponto 4) – “A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiências, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas”.

No que concerne a última questão (22), *A escola utiliza uma prática educativa inclusiva*, a amostra inquirida é quase totalmente unânime (97%) em concordar com a afirmação (ver gráfico nº 27). Lopes (1997) considera que a prática educativa inclusiva se centra na ideia de acordo com a qual, mais do que integrar no ensino regular crianças que dele se encontram excluídas, a escola deve incluir desde início todas as crianças que se encontrem em idade escolar, independentemente das suas características físicas, sociais, linguísticas entre outras, no sentido de evitar a sua exclusão e de procurar oportunidades de aprendizagem bem sucedidas em função da diferenciação de estratégias a impor.

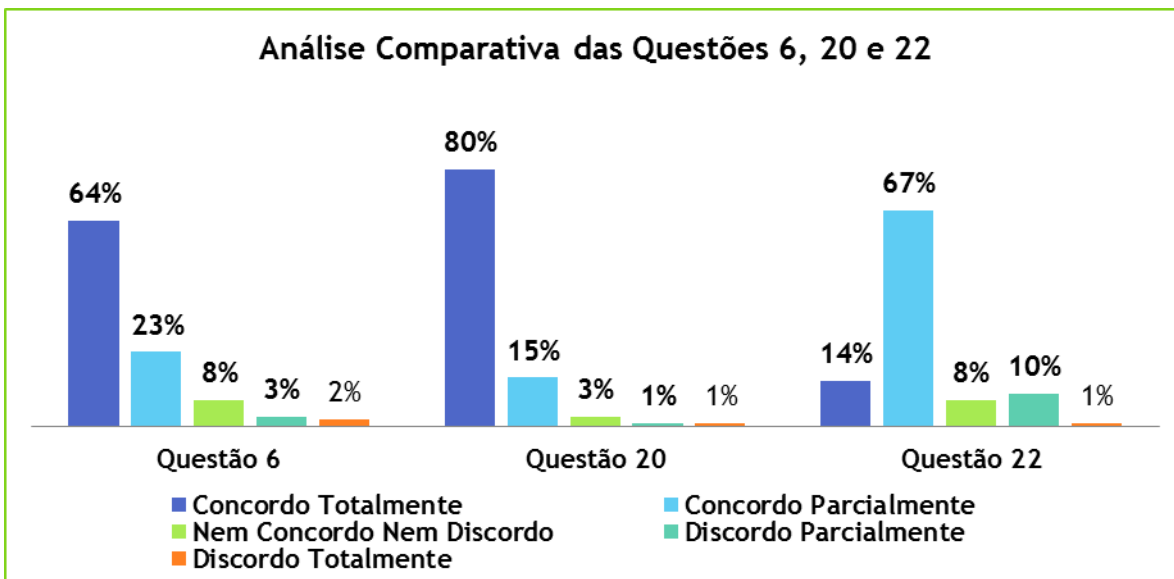


Gráfico 33 – Análise comparativa face à classificação percentual das respostas referentes às questões 6, 20 e 22.

Estabelecendo uma análise comparativa no âmbito dos resultados obtidos em cada uma das questões no gráfico acima, pode concluir-se que, face a cada uma das enunciações, a maioria da amostra inquirida se revela unânime nas suas opiniões e em consonância com o quadro teórico apresentado: na questão 6, 87% da amostra concorda que *A inclusão educativa consiste num conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com Necessidades Educativas Especiais*; na questão 20, 95% da amostra concorda que *Cada aluno merece ser avaliado e acompanhado na sua singularidade, sendo disparatado assumir-se receitas generalizadas neste como nos demais contextos educativos*; e na questão 22, a maioria dos inquiridos (81%) também concorda que *A escola utiliza uma prática educativa inclusiva*. Mediante estes resultados torna-se evidente constatar que esta amostra se caracteriza maioritariamente por um conjunto de docentes que se encontram consciencializados relativamente aos princípios da inclusão educativa, assim como, também acreditam que esta constitui realmente uma realidade evidenciada nas nossas escolas.

Todas as análises efetuadas até ao momento e a consonância de opiniões verificadas entre a maioria dos docentes da amostra e autores citados relativamente à inclusão de alunos com NEE no ensino regular (questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 20 e 22), confirma-se a **H1 – Os professores de 1ºCEB procedem à inclusão dos alunos com PLE/Dislexia nas suas**

práticas letivas, considerando-as de impacto positivo para o processo de ensino/aprendizagem.

Perante a afirmação sete, *As crianças com PLE/Dislexia não apresentam necessariamente dificuldades noutras áreas académicas*, verifica-se alguma disparidade de opiniões, sendo que 34% dos inquiridos da amostra concorda parcialmente, 29% discorda parcialmente e os restantes 37% distribuem-se entre o “não concorda nem discorda”, “concorda totalmente” e “discorda totalmente” (consultar gráfico nº 12). Esta disparidade permite constatar algum desconhecimento ou incerteza relativamente às características das crianças com PLE. De acordo com Teles (2010:1) “a Perturbação da Leitura e da Escrita, Dislexia e Disortografia - afeta seriamente todas as áreas da vida pessoal, o conhecimento das suas causas, dos processos cognitivos envolvidos na sua aquisição e dos métodos de ensino mais eficientes, são um desafio urgente que se coloca a todos os responsáveis pelo ensino (...)”; Castro e Gomes (2000), referem que as PLE, enquanto DA da leitura e da escrita, constituem uma fonte de inquietação nos contextos educativo e social, na medida em que os seus domínios são fatores de importância nas aprendizagens do sujeito com implicações nas esferas pessoais, interpessoais e sociais. A este respeito o Portal da Dislexia acrescenta também que “Esta dificuldade em ler e escrever tem sido muitas vezes erradamente interpretada, como um sinal de baixa capacidade intelectual. Muito pelo contrário, muitas crianças disléxicas poderão conseguir em certas áreas e em certos momentos da sua atividade, uma performance superior à média do seu grupo etário. Só se poderá diagnosticar uma Dislexia em crianças que apresentem pelo menos uma capacidade intelectual dentro dos parâmetros normativos”. Shaywitz (2008:51) acrescenta também que “a dislexia reflecte um problema de linguagem e não uma debilidade global do funcionamento cognitivo”.

No que concerne o estudo da oitava questão, *As PLE/Dislexia são fruto da desatenção e falta de acompanhamento dada pelos docentes nas atividades de Língua Portuguesa*, a opinião é unânime, na medida em que a maioria dos inquiridos (68%) discorda totalmente ou parcialmente da afirmação (consultar gráfico nº 13). Alguns autores pronunciam-se e corroboram com os docentes inquiridos relativamente a esta questão, tal como a Federação Mundial de Neurologia (cit. por Teles, 2004:4) que entende a Dislexia como “um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar de as

crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas”; a Associação Internacional de Dislexia (cit. por Teles, 2004:4), definiu Dislexia enquanto “(...) uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica (...) caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica (...), resultam de um Défice Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas (...) podendo surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais”, não sendo atribuída por parte de nenhum destes qualquer responsabilidade aos docentes de Língua Portuguesa no que concerne o desenvolvimento desta perturbação.

Na resposta à nona questão, verifica-se que a posição assumida pelos docentes do 1ºCEB não se encontra em consonância com a afirmação *As PLE/Dislexia são inteiramente inatas, não existe qualquer influência do meio no seu desenvolvimento*, visto que 70% dos inquiridos da amostra discorda parcialmente ou totalmente (consultar gráfico nº 14). A este respeito, os autores que desenvolvem estudos na área das PLE/Dislexia consideram que esta perturbação não é totalmente inata, podendo ser adquirida ou desenvolvimental: partindo de um estudo comparativo entre as denominadas Dislexia desenvolvimental e Dislexia adquirida, Critchley e Critchley (cit. por Torres e Fernández, 2001), concluem que a primeira surge/tem lugar no seguimento de um problema de maturação concreto, podendo este ser contornado através da aplicação de estratégias de reeducação ajustadas na fase inicial do processo de aprendizagem; relativamente às Dislexias adquiridas e evolutivas/desenvolvimentais, Citoler (1996, cit. por Cruz, 1999) reforça que as primeiras como fruto de uma alteração resultante de um acidente registado que afeta o cérebro e as segundas como fruto de causas desconhecidas; Torres e Fernández (2001) entendem a Dislexia adquirida, enquanto fruto de um traumatismo/lesão cerebral (surge à posteriori), ou seja, o sujeito que aprendera a ler e escrever de forma correta, após uma lesão ou trauma pode perder essa capacidade, contrariamente à Dislexia evolutiva/desenvolvimento (surge à priori) que, enquanto défice de maturação neurológica e das funções psicológicas, levando o sujeito a manifestar dificuldades na aquisição da leitura e da escrita desde o seu início; também Ellis (1984, cit. por Serra, 2008) categoriza a Dislexia enquanto adquirida (inserida no quadro geral das afasias) ou evolutiva/do

desenvolvimento (manifestada através de défices mataturiais). Segundo Teles (2004:7), são já vários os estudos existentes no sentido de justificar a hereditariedade da Dislexia enquanto “uma perturbação parcialmente herdada, com manifestações clínicas complexas”, não existindo ainda consenso a este respeito.

Na questão 10, *As PLE/Dislexia acompanham a criança em todo o seu percurso académico e até à idade adulta*, mais de metade da amostra inquirida (53%) revela-se concordante com a afirmação (consultar gráfico nº 15) corroborando, deste modo, com alguns autores: Vítor da Fonseca (1999), que entende que a “Dislexia é uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo, em crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente”; Teles (2004), corroborando com Shaywitz, faz referência a alguns possíveis sinais de alerta para com esta perturbação desde a primeira infância até à idade adulta. Teles (Clínica da Dislexia) acrescenta ainda que a “Dislexia sendo uma perturbação neurobiológica, de origem genética, que resulta de alterações estruturais e funcionais do cérebro, mantém-se ao longo da vida, embora com diferentes manifestações, não é um atraso maturativo transitório. É uma perturbação tratável, mas não curável”. Shaywitz (2008:20) acrescenta também que “não é raro que os disléxicos cheguem à adolescência, ou à idade adulta” e que se “uma criança é considerada disléxica nos primeiros anos de escolaridade, vai continuar a sentir dificuldades de leitura” (idem:45).

Face à questão 11, *As dificuldades dos alunos com PLE/Dislexia são facilmente colmatadas no contexto do ensino regular*, 55% dos indivíduos da amostra discordam parcialmente ou totalmente da afirmação e 45% não concorda nem discorda ou concorda (consultar gráfico nº 16). Todo o conhecimento científico e pedagógico desenvolvido em torno das potencialidades do cérebro humano permitem que se possa desenvolver um trabalho pedagógico eficaz e consciente, recorrendo a metodologias estimulantes e adaptadas: “Com uma condução adequada, os disléxicos podem realizar consideráveis progressos e atingir a habilidade necessária para ler com fins práticos (...) (Crichtley, 1981, cit por Serra, 2008); González et al. (2007) referem que as estratégias de intervenção direta para com transtornos de linguagem letoescrita devem passar pela aplicação de exercícios psicomotores, exercícios de atenção discriminativa, exercícios mentais, exercícios de grafia, exercícios de escrita, exercícios de leitura e Correção específica dos erros mais

frequentes associados; a Associação Internacional de Dislexia (AID) considera que uma criança disléxica pode aprender a ler, escrever e desenvolver as suas capacidades e talentos mediante uma educação apropriada às suas características e necessidades através do recurso a programas que incluam o ensino direto de conceitos e capacidades linguísticas, o ensino multissensorial, o ensino sistemático e ambientes estruturados e consistentes; Vítor da Fonseca considera que esta intervenção deve passar pela resolução de exercícios e atividades que promovam o desenvolvimento de competências como a perceção, a discriminação e a memória visual. No entanto, a maioria dos autores concorda com a opinião dos inquiridos da amostra, na medida em que a colmatação das dificuldades dos alunos com PLE/Dislexia, de acordo com a sua severidade, devem também ser alvo de outro tipo de acompanhamento: Torres e Fernández (2001) consideram que o processo de reabilitação de um disléxico deve ser desenvolvido tendo como base as suas potencialidades cognitivas e não através da recuperação das áreas deficitárias, na medida em que um tratamento, para ter êxito, deve potencializar as áreas intactas do funcionamento neuropsicológico (intervenção neuropsicológica).

Relativamente à questão 13, *As características dos alunos com PLE interferem no desempenho das turmas*, foi verificada unanimidade entre as opiniões dos docentes inquiridos visto que na sua maioria (56%) discordam total ou parcialmente com a afirmação (consultar gráfico nº 18). No seio da comunidade de autores que se dedicam ao estudo das PLE/Dislexia não existe nenhuma referência a quadros em que estas crianças revelem desempenhos que possam de alguma forma interferir com o desempenho das turmas onde se encontra inseridas, o que permite constatar que as opiniões evidenciadas pelos docentes poderão basear-se na sua própria experiência de trabalho com este tipo de alunos.

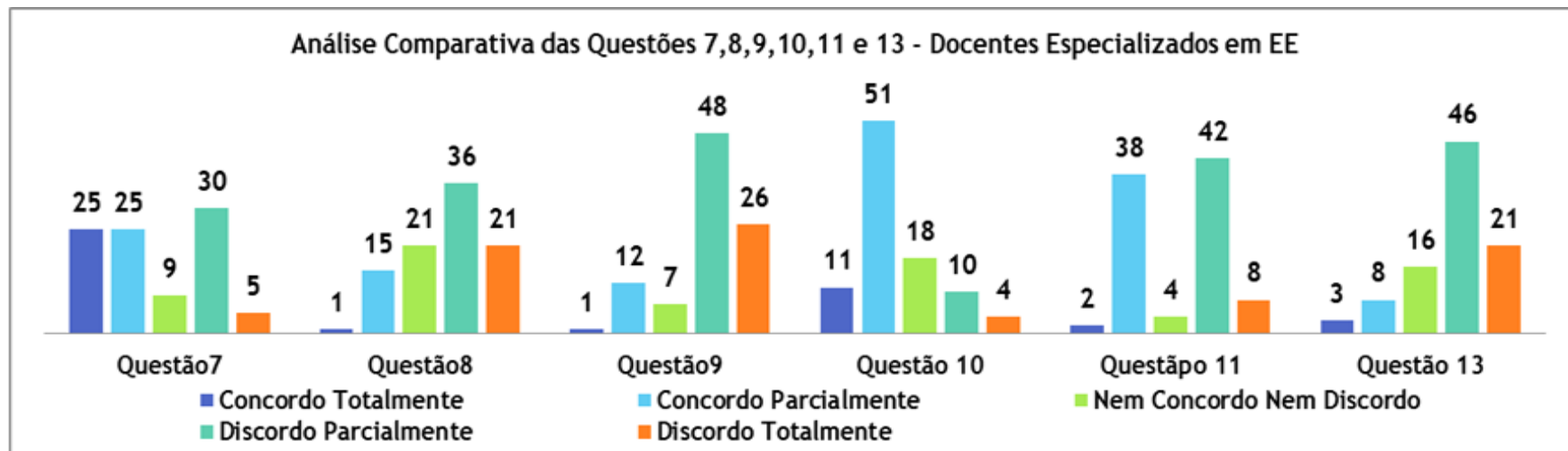


Gráfico 34 – Análise comparativa face às respostas referentes às questões 7, 8, 9, 10, 11 e 13 – docentes especializados em EE.

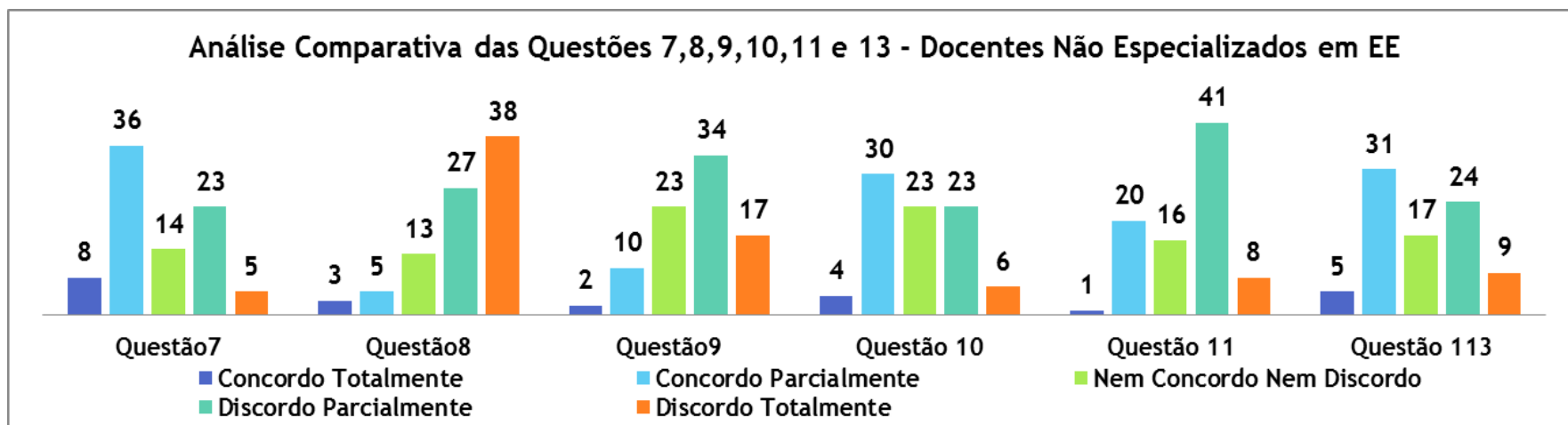


Gráfico 35 – Análise comparativa face às respostas referentes às questões 7, 8, 9, 10, 11 e 13 – docentes não especializados em EE.

Estabelecendo uma análise comparativa entre os resultados obtidos face às questões 7, 8, 9, 10, 11 e 13 pode verificar-se que:

a) na questão 7 não se verifica acordo entre docentes relativamente à afirmação, visto que 34% da amostra concorda parcialmente, 29% discorda parcialmente e os restantes 37% distribuem-se entre as demais opções (consultar gráfico nº12), contrariamente aos autores referenciados que unanimemente não corroboram com a ideia de que *As crianças com PLE/Dislexia não apresentam necessariamente dificuldades noutras áreas académicas*. Nesta mesma questão, partindo de uma análise comparativa entre as opiniões de docentes especializados (n=94) e não especializados em EE (n=86) pode verificar-se que o quadro interpretativo se altera um pouco, entrando em consonância com a opinião evidenciada pelos autores, visto que mais de metade dos docentes especializados em EE (n=50 (54%) e sem especialização (n=44 (51%)) concordam com a afirmação;

b) na questão 8, a maioria dos inquiridos (68%) discorda total ou parcialmente (consultar gráfico nº13) com a afirmação *As PLE/Dislexia são fruto da desatenção e falta de acompanhamento dada pelos docentes nas atividades de Língua Portuguesa*, entrando em acordo com a opinião dos autores referidos neste sentido. O mesmo se verifica quando comparadas as opiniões de docentes especializados (n=94) e não especializados (n=86) em particular, sendo que 60% dos docentes especializados em EE (n=57) e 75% dos não especializados (n=65) discordam total ou parcialmente com a afirmação;

c) na questão 9, a maioria dos docentes (70%) não concorda (consultar gráfico nº14) que *As PLE/Dislexia são inteiramente inatas, não existe qualquer influência do meio no seu desenvolvimento*, corroborando uma vez mais com os autores citados, que consideram a existência de Dislexias adquiridas e desenvolvimentais. Esta opiniões mantêm-se quando se consideram as opiniões de docentes especializados (n=94) e não especializados (n=86) separadamente, visto que em ambos os grupos a maioria dos inquiridos discorda com a afirmação (especializados – n=74 (79%), não especializados – n=61 (59%);

d) na questão 10, também em acordo com os autores referidos, 53% da amostra inquirida concorda total ou parcialmente (consultar gráfico nº15) que *As PLE/Dislexia acompanham a criança em todo o seu percurso académico até à idade adulta*. A este respeito

concordaram também a maioria dos docentes inquiridos no grupo de especializados em EE (n=62 (66%)). Já no grupo dos docentes não especializados em EE, o mesmo não acontece verificando-se alguma disparidade de opiniões (34 concordam total ou parcialmente (39%), 23 não concordam nem discordam (27%) e 29 discordam (34%)) que pode também ser revelador de alguma incerteza por relativamente às características dos alunos com PLE/Dislexia.

e) na questão 11, a amostra revelou-se um tanto quanto dividida relativamente à afirmação *As dificuldades dos alunos com PLE/Dislexia são facilmente colmatadas no contexto do ensino regular* (55% discorda da afirmação e 45% não concorda nem discorda ou concorda) (consultar gráfico nº16). Ainda assim, não se torna objetivo dizer até que ponto estão mais ou menos corretas as opiniões evidenciadas pois não existem referências diretas de autores da área neste sentido, podendo mesmo deduzir-se, de acordo com as teorias apresentadas, que grande parte do trabalho de reabilitação deste tipo de crianças pode ser levado a cabo no âmbito do ensino regular com o apoio da EE. Perspetivando a mesma afirmação sob o ponto de vista de docentes especializados (n=94) e não especializados em EE (n=86) os resultados revelam-se um pouco mais demarcados na medida em que 54% dos docentes especializados (n=50) e 57% dos docentes não especializados (n=49) discordam total ou parcialmente da afirmação;

f) por fim, na questão 13 houve unanimidade entre inquiridos (56%) em discordar (ver gráfico nº18) que *As características dos alunos com PLE interferem no desempenho das turmas*. Esta unanimidade matem-se quando observamos o grupo de professores especializados em EE que, na sua maioria (n=67 (71%)) discordou da afirmação. No que concerne o grupo dos docentes sem especialização já o mesmo não pode ser afirmado visto que esta amostra se revela bastante dividida nas suas opiniões (42% concordam total (n=5) ou parcialmente (n=31) com a afirmação e 38% (n=33) não concordam).

Esta extensa análise permite assim concluir que os docentes de 1ºCEB se encontram dotados de conhecimentos relativos a algumas das características evidenciadas por alunos com PLE/Dislexia, independentemente do facto de possuírem ou não especialização em EE.

A questão 12, *Os professores do 1º CEB encontram-se preparados/dotados de conhecimento para identificar facilmente as PLE nos seus alunos*, levantou alguma

controvérsia entre os inquiridos, na medida em que a amostra se revelou bastante dividida, pois 30% dos inquiridos concorda totalmente ou parcialmente, 22% não concorda nem discorda e 49% discorda totalmente ou parcialmente (consultar gráfico nº 17). A este respeito, Ribeiro (2008:56) refere que “Como é de conhecimento comum, uma parte significativa dos professores, no seu percurso académico não teve qualquer formação para saber lidar com crianças disléxica (...) existe uma grande falha na formação inicial dos educadores/professores no âmbito desta problemática, uma vez que não faz parte integrante do currículo”.

No âmbito da questão 14, *Os apoios/recursos existentes nas escolas são suficientes para a inclusão dos alunos com PLE*, unanimidade na resposta sendo que 68% discorda da afirmação (consultar gráfico nº 19). Esta tomada de posição por parte dos docentes permite concluir o seu sentimento de necessidade face à existência de recurso/apoios escolares que permitam um melhor atendimento aos alunos com PLE/Dislexia, verificando-se que a maioria das escolas vai contra ao que é defendido por algumas entidades e autores referidos ao longo deste estudo: segundo a LBSE, a escola assume um papel de grande responsabilidade neste contexto cabendo-lhe “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (artigo 7º, alínea o); a Declaração de Salamanca (1994, ponto 2), que declara que “As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”; o Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho, promove “a existência de condições nas escolas para a inclusão socioeducativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais” (ponto 2, alínea b).

Relativamente à décima sexta questão, *As crianças com PLE devem beneficiar de um atendimento específico e diferenciado, as suas atividades escolares devem ser adequadas às suas potencialidades e o seu ritmo de aprendizagem deve ser respeitado*, verifica-se unanimidade entre as opiniões visto que 93% dos inquiridos concorda totalmente com a afirmação (consultar gráfico nº 21). A este respeito, a Declaração de Salamanca (1994, ponto 2) refere que “Cada criança tem características, interesses capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade

destas características e necessidades” e Silva (1999) acrescenta a importância de uma cada vez mais alargada aplicação de estratégias diferenciadas a cada indivíduo em particular.

Face à questão 21, *A escola possui materiais e técnicos especializados para apoiar alunos com PLE/Dislexia*, as opiniões dos docentes revelaram-se muito divididas pois 46% concorda com a afirmação e 46% discorda, mantendo-se 8% no “não concordo nem discordo” (consultar gráfico nº 26). A este respeito pode inferir-se que a satisfação ou não com os meios materiais e técnicos disponibilizados pela escola no sentido de uma correta intervenção para com os alunos com PLE/Dislexia poderá variar de agrupamento para agrupamento. As opiniões apresentadas remetem, neste sentido, para as dificuldades ultrapassadas pelas escolas portuguesas em consequência das políticas economicistas que não deixam muita abertura e autonomia para com a aquisição de materiais didáticos e contratação de técnicos especializados que possam dar resposta às necessidades exigentes, sendo que somente os casos considerados “mais graves” ou evidentes de NEE são contemplados com estas ajudas.

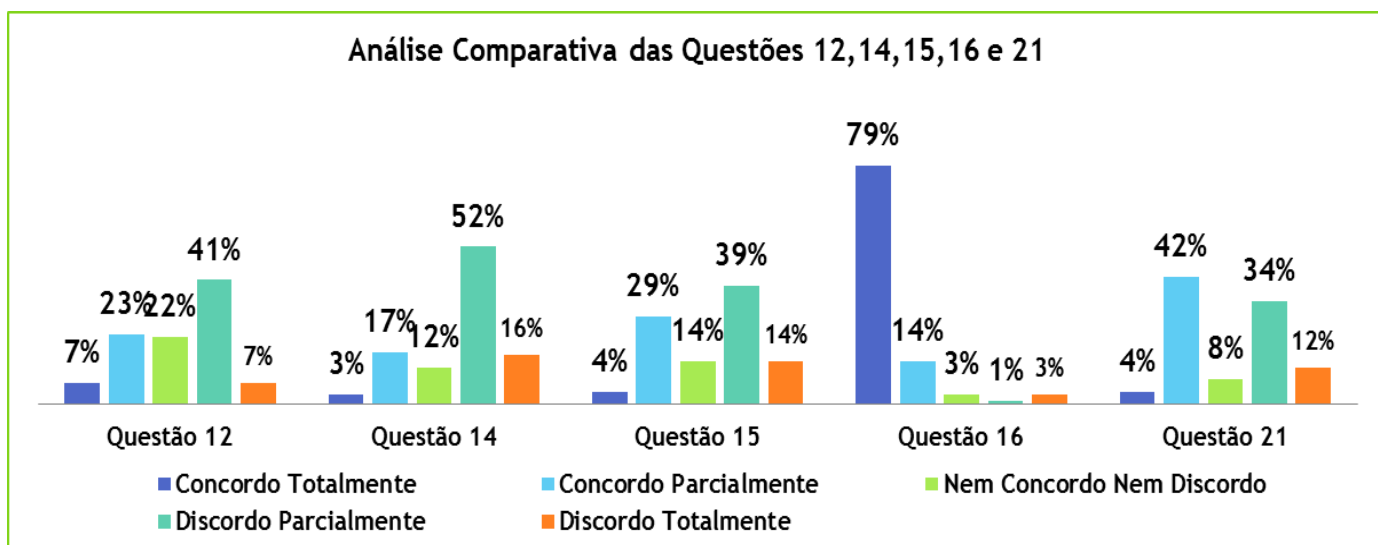


Gráfico 36 – Análise comparativa face à classificação percentual relativa às respostas às questões 12, 14, 15, 16 e 21.

Partindo de uma análise atenta dos gráficos comparativos acima, conclui-se que na questão 12, os inquiridos se encontram algo divididos no que concerne a afirmação *Os professores do 1º CEB encontram-se preparados/dotados de conhecimento para identificar facilmente as PLE/Dislexia nos seus alunos*, não se demarcando nenhuma tomada de posição evidente em consonância com a perspetiva de Ribeiro (2008); na questão 14, verifica-se

unanimidade (68%) entre docentes em discordar que *Os apoios/recursos existentes nas escolas são suficientes para a inclusão dos alunos com PLE/Dislexia*, indo ao encontro dos pressupostos da escola inclusiva; na questão 15, evidencia-se que mais de metade (52%) da amostra discorda com o facto de que *Os professores de 1º CEB atribuem o mesmo tipo de estratégias e recursos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos com PLE e aos restantes*, corroborando com os autores referenciados; na questão 16, e em consonância com os pressupostos da Declaração de Salamanca, a grande maioria dos inquiridos (93%) concorda que *As crianças com PLE/Dislexia devem beneficiar de um atendimento específico e diferenciado, as suas atividades escolares devem ser adequadas às suas potencialidades e o seu ritmo de aprendizagem deve ser respeitado*; por último, na questão 21, quando deparados com a afirmação de que *A escola possui materiais e técnicos especializados para apoiar alunos com PLE/Dislexia* as opiniões dos docentes revelaram-se algo divididas, verificando-se que 46% concorda com a afirmação e 46% discorda.

Face aos conhecimentos evidenciados pelos docentes inquiridos no que concerne as características dos alunos com PLE/Dislexia (analisados nos gráficos nº34 e nº 35) e a sua opinião evidenciada no que diz respeito à capacidade de resposta da escola e seus docentes face à inclusão destes alunos (analisada no gráfico nº36), averiguadas nas questões 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 21, pode concluir-se que a **H2 – Os professores de 1ºCEB encontram-se preparados para trabalhar com alunos com PLE/Dislexia** se confirma.

Perante a questão 17, *Os professores do 1º CEB utilizam a Literatura Infantil como recurso no ensino/aprendizagem da leitura e escrita*, os docentes revelaram uma grande unanimidade nas respostas, na medida em que 84% dos inquiridos da amostra (consultar gráfico nº 22) concorda total ou parcialmente com a afirmação. A par com a importância atribuída pelos docentes inquiridos à Literatura Infantil, Marc Soriano (1975, cit. por Fontes, 2009) realça o facto de que, para além dos elementos comuns a uma normal situação de comunicação (emissor-mensagem-recetor), a escrita para crianças aponta explicitamente para um destinatário cujos traços são marcados pelas fase de desenvolvimento em que se encontra que, por sua vez, apontam para a reflexão em torno das características e objetivos do discurso da fantasia (na generalidade) e o papel que esse tipo de discurso desempenhará (perante as peculiaridades da idade infantil) em idades

marcadas simultaneamente pela falta de experiência de vida e pela enorme riqueza de potencialidades.

A questão 18 remete este estudo para a Literatura Infantil enquanto recurso lúdico-pedagógico na intervenção para com alunos com PLE, *Os professores do 1º CEB recorrem à utilização da Literatura Infantil como recurso no ensino/aprendizagem da leitura e escrita em alunos com PLE*, verificando-se que na sua maioria (76%) os inquiridos concordam total ou parcialmente com a afirmação (consultar gráfico nº 23). Verifica-se no decorrer do enquadramento teórico deste estudo alguma consistência de opiniões entre autores (Bamberger, 1987; Bettelheim, 2008) relativamente à leitura (acesso ao livro infantil) enquanto processo básico a partir do qual o homem adquire competências, que lhe permitem adquirir novos conhecimentos, receber informações e interagir socialmente, e que se encontra estreitamente relacionado com o desenvolvimento intelectual e psicológico do leitor.

À questão 19, *Os professores do 1º CEB consideram pertinente a utilização da Literatura Infantil como recurso no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com PLE*, a maioria dos inquiridos (80%) concorda total ou parcialmente com a afirmação (consultar gráfico nº 24). Na opinião de Caldin (2002), desde os seus primórdios que o literário e o pedagógico se encontram interligados: “A escola, ao priorizar o didático em detrimento do lúdico em textos para crianças, transforma a leitura em função pedagógica. Entretanto, arte e educação podem ser parceiras na fruição literária, se a escola fornecer às crianças os estímulos adequados à leitura” (p.20). A mesma autora acrescenta também que “a criança, cujo contato com o mundo se faz pelo ouvir e pelo ver, ganha o texto escrito por meio da escola e tem acesso à cultura que o adulto usufrui. Presa, entretanto, à ideologia dominante, a literatura infantil transforma-se em instrumento pedagógico, ao transmitir os valores vigentes como forma de garantir sua perpetuação” (p.24-25). Para Soares (1999, cit. por Caldin, 2002:26) “constituem instâncias de escolarização da literatura infantil a biblioteca escolar, a leitura e o estudo de textos literários”.

Mediante uma análise comparativa dos resultados obtidos nas respostas às questões 17, 18 e 19 podemos concluir que a grande maioria da amostra inquirida é unânime em concordar que *Os professores do 1º CEB utilizam a Literatura Infantil como recurso no*

ensino/aprendizagem da leitura e escrita (84%), que Os professores do 1º CEB recorrem à utilização da Literatura Infantil como recurso no ensino/aprendizagem da leitura e escrita em alunos com PLE (76%) e que Os professores do 1º CEB consideram pertinente a utilização da Literatura Infantil como recurso no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com PLE corroborando, deste modo, com as perspetivas dos autores referenciados.

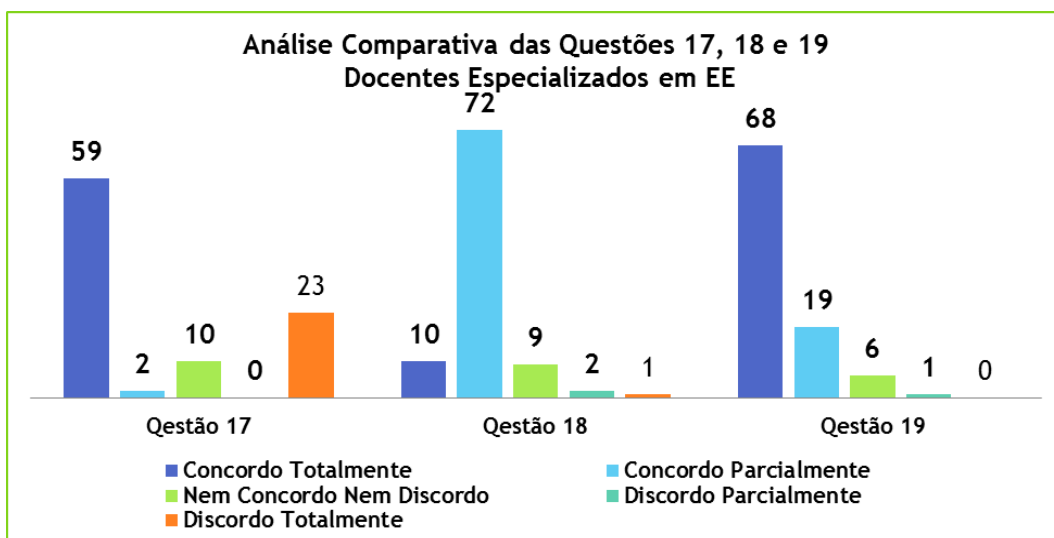


Gráfico 37 – Análise comparativa das respostas referentes às questões 17, 18 e 19 – docentes especializados em EE.

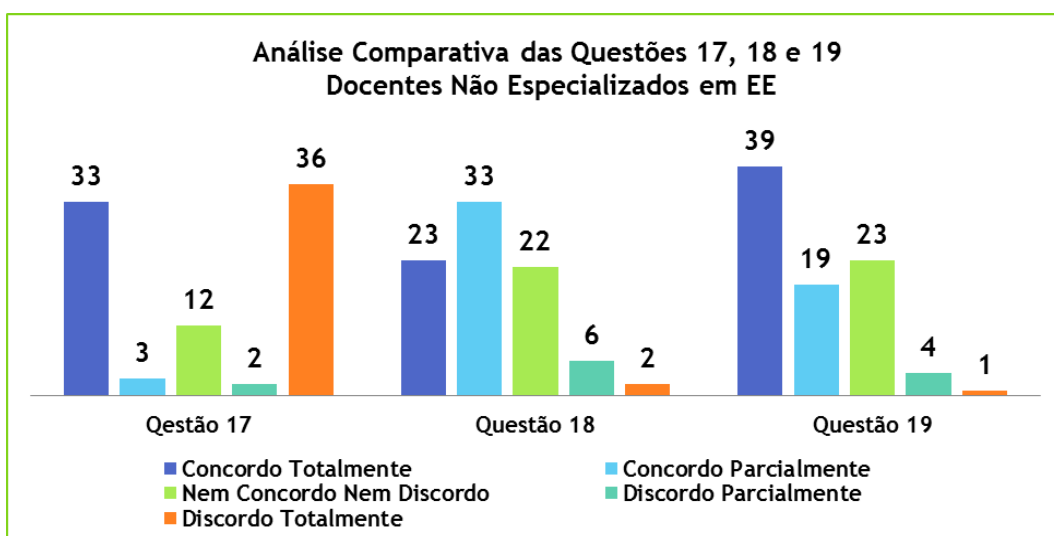


Gráfico 38 – Análise comparativa das respostas referentes às questões 17, 18 e 19 – docentes não especializados em EE.

Alargando um pouco mais o âmbito desta comparação às perspetivas dos docentes especializados (n=94) e não especializados em EE (n=86) em particular, pode concluir-se que a maioria dos docentes com especialização em EE concorda com as afirmações 17 (n=59 (65%)), 18 (n=82(88%)) e 19 (n=87(92%)). No que concerne as opiniões dos docentes sem especialização em EE, a este respeito, é de referir que se encontram favoravelmente unânimes face às questões 18 (n=56(65%)) e 19 (n=49(67%)). No entanto, face à afirmação 17, este grupo de inquiridos revela-se um pouco dividido, visto que 45% (n=34) concorda total ou parcialmente com a afirmação e, por outro lado, 42% (n=38) discorda total ou parcialmente. Ainda assim, pode concluir-se que, de um modo geral a maioria dos docentes especializados e não especializados em EE não possuem opiniões divergentes relativamente à pertinência da utilização da LI como recurso no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

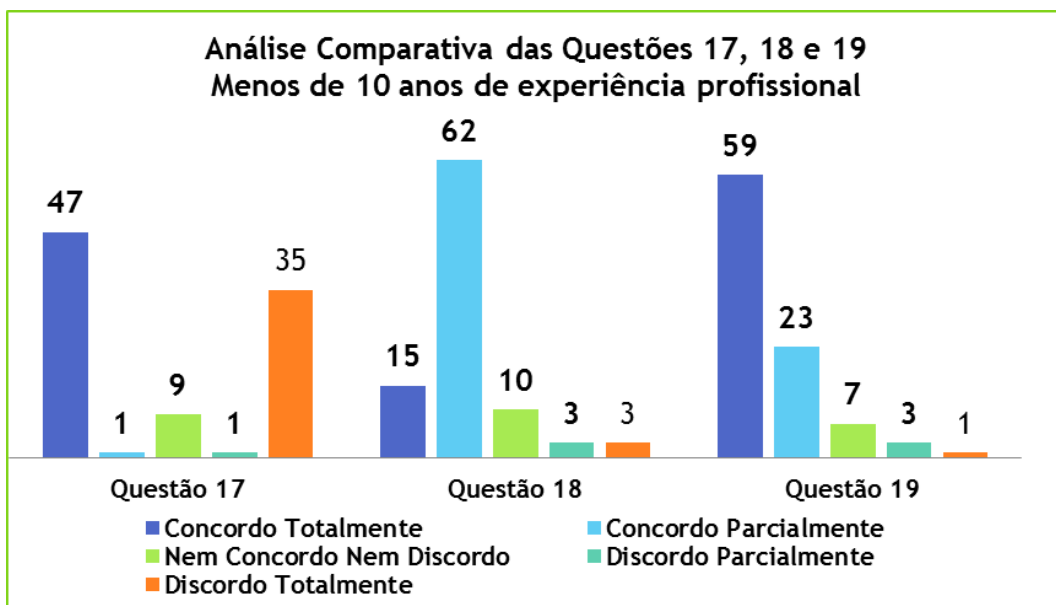


Gráfico 39 – Análise comparativa das respostas referentes às questões 17, 18 e 19 – docentes com menos de 10 anos de experiência profissional.

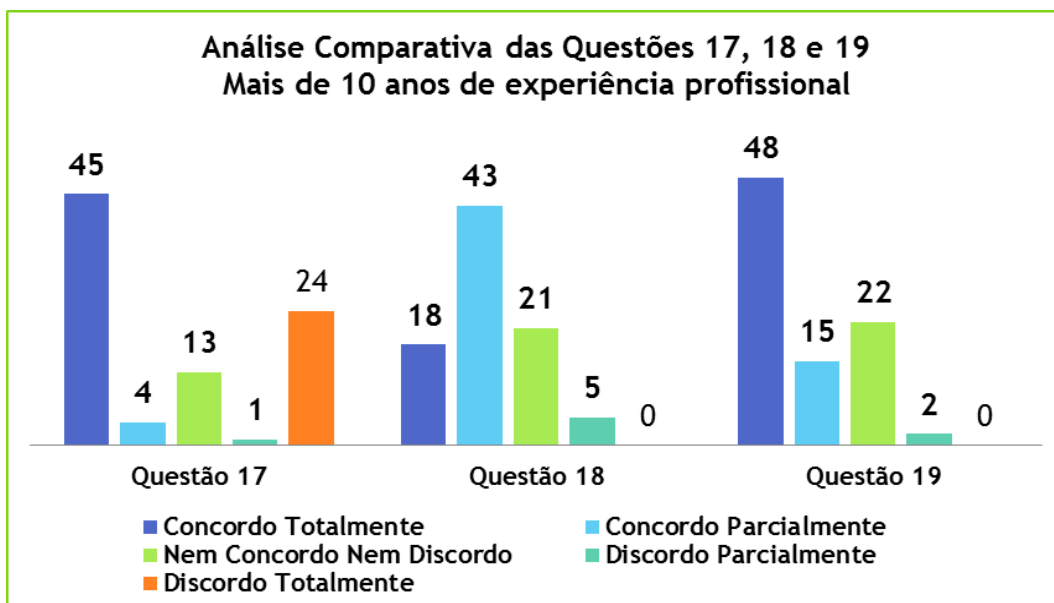


Gráfico 40 – Análise comparativa das respostas referentes às questões 17, 18 e 19 – docentes com mais de 10 anos de experiência profissional.

Ainda no âmbito destas três questões, uma observação atenta das opiniões apresentadas pelos docentes inquiridos de acordo com a sua experiência profissional, permite concluir o mesmo grau de unanimidade verificado anteriormente, quer entre a maioria dos professores com maior experiência (questão 17 (n=49); questão 18 (n=61); questão 19 (n=63)) quer no seio dos com menor experiência profissional (questão 17 (n=48); questão 18 (n=77); questão 19 (n=82)).

Perante a verificada unanimidade de opiniões, mediante estas questões, aos vários níveis apresentados, pode concluir-se que a **H3 - Os professores de 1º CEB recorrem a estratégias diferenciadas e adequadas de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa para com alunos com PLE/Dislexia, incluindo a LI, se confirma.**

Conclusão

A heterogeneidade e diversidade com que é presenteada a sociedade contemporânea faz com que escola constitua também um local privilegiado de encontro de toda essa diversidade, colocando docentes e toda a comunidade educativa em geral perante o desafio de incluir, adaptar e diversificar as suas práticas sob os fundamentos da “escola inclusiva”.

O desenvolvimento de estudos e conceções em torno das perspetivas docentes face à inclusão educativa e às PLE/Dislexia são, atualmente, de fulcral importância, tendo em conta a crescente prevalência destas perturbações e seu contributo para as altas taxas de insucesso escolar, e o facto de que, mais que ninguém, serem os professores de 1º CEB que com estas se deparam primeiramente. Também o crescente desenvolvimento de políticas educativas e estudos nos domínios desta área são fatores de relevo para que esta não seja uma perturbação que passe despercebida aos olhos da comunidade educativa e familiar e da sociedade em geral.

Tendo em conta o domínio da leitura e da escrita enquanto condições básicas fundamentais para todo o sucesso escolar, profissional e psicossocial do indivíduo nos meios educativo e social, o desenvolvimento desta competência não pode ser de todo descurado.

A abertura e adaptação à diversidade surge no seguimento da responsabilização da escola, e conseqüentemente dos agentes educativos, no que concerne uma educação para todos os alunos, sejam quais for os problemas de aprendizagem que possam revelar. Por outro lado, encarar e agir perante a diversidade exige que se proceda à diferenciação, ou seja, facultar aos alunos com dificuldades momentos específicos de aprendizagem, ação e interação. A diferenciação, por sua vez, requer modificações no processo de ensino/aprendizagem, só exequíveis face à formação específica por parte de professores.

Este estudo desenvolveu-se na base da compreensão de algumas questões relacionadas com inclusão, PLE e LI e permitiu concluir alguns aspetos importantes no domínio das perspetivas docentes do 1º CEB face à inclusão educativa em geral, e em particular

para com alunos com PLE/Dislexia; face ao reconhecimento das características identificativas de alunos com PLE/Dislexia e às práticas educativas exercidas (ou não) para com estes alunos; face aos recursos materiais e humanos (técnicos especializados) providenciados pela escola no sentido da intervenção para com estes alunos; face à Literatura Infantil enquanto realidade no contexto de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, para com os alunos em geral e com PLE/Dislexia em particular.

Partindo da observação atenta dos resultados obtidos relativos às perspetivas docentes, pode verificar-se que a educação inclusiva é já um conceito adquirido e com o qual os docentes se sentem familiarizados mas que sugere alguma ambiguidade aquando a tentativa de ser colocado em prática, vista a dificuldade observada relativamente ao reconhecimento de algumas das características dos alunos com PLE/Dislexia, no atendimento diferenciado e na proposta de alternativas pedagógicas adequadas às dificuldades avaliadas. Estas dificuldades passam também, pela evidenciada lacuna na disponibilização existente de meios materiais e humanos, recurso pedagógicos e técnicos especializados, que não permitem um atendimento mais especializado, que a parca formação dos docentes do 1º CEB na área das NEE não permite colmatar. A pedagogia diferenciada para com os alunos com PLE/Dislexia não constitui também uma questão de muito consenso, verificando-se que, por vezes os docentes se encontram um bocado “perdidos” sem saber para onde e de que forma dirigir os seus esforços. Ainda assim, é de salientar a já elevada taxa de conhecimentos evidenciada pelos docentes de 1ºCEB no que concerne o perfil dos alunos com PLE/Dislexia e no que diz respeito à capacidade de resposta da escola e seus docentes face à inclusão destes alunos.

Mediante a tentativa dos professores do 1º CEB em reeducar e colmatar as dificuldades evidenciadas por estes alunos, e de acordo com as suas próprias opiniões, a LI não deve ser um recurso a descurar neste processo educativo/interventivo. Este constitui um recurso com enormes vantagens e potencialidades sociais, científicas e psicológicas que não podem ser ignoradas perante a fragilidade e a necessidade de entusiasmo, incentivo e autoestima evidenciados pelas crianças com PLE/Dislexia. Com este tipo de narrativa, estas crianças podem ser cativadas pelo grau de motivação atribuído por uma história, a partir da qual tudo podem aprender a praticar e cujo

conteúdo permitirá uma fácil associação e memorização de conceitos. Também as práticas leitoras e escritas, a partir deste recurso, são mais apelativas e contêm um grau de memorização elevado, tendo em conta o gosto e a motivação com que é realizada a atividade. O professor deve explorar o potencial deste recurso tão acessível, tão “à mão” nos nossos dias e sob tantas formas (livros, CD’s áudio, DVD, e-books, internet, clips animados). Não será, assim, difícil ativar e trabalhar o interesse destas crianças para a literacia, desenvolver as suas competências de leitura e escrita e, conseqüentemente promover a sua inclusão educativa.

“A nova ciência da leitura tem aplicação directa na identificação e no tratamento de dificuldades de leitura. Permite-nos identificar sinais precoces de aviso da existência de dificuldades de leitura, saber que sinais específicos procurar em qualquer idade e compreender quais são as abordagens cientificamente mais sólidas ao ensino da leitura. (...) Este conhecimento pode ser usado para responder a todas as questões comuns que se levantam acerca da dislexia. As possibilidades para alguém que sofre de dislexia são quase ilimitadas. O potencial para o sucesso e para uma vida feliz e preenchida é maior do que alguma vez foi. A aplicação de tudo aquilo que sabemos permite que virtualmente cada criança disléxica se atreva a sonhar.” (Shaywitz, 2008:100-101)

Referências bibliográficas

- Abramovich, F. (1997). *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo: Edições Scipione.
- A.P.A-American Psychiatric Association. (2006). *DSM-IV-TR Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Clemepsi Editores.
- Ainscow, M & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Appleyard, J. (1991). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- d'Ávila, A. (1969). *A literatura infantil e a psicologia da criança*. São Paulo: Edições do Brasil.
- Azevedo, F. et al. (2006). *Língua Materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- Bamberger, R. (1987). *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática.
- Barreto, A. (2002). *Dicionário de literatura infantil portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- Barreto, A. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente no primeiro ciclo*. Tese de Mestrado em Ciência da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra. 127 pp.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bénard, A. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9, (1-2), 151-163.
- Bettelheim, B. (2008). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Caldin, F. (2002). A leitura como função pedagógica: O literário na escola. *Revista ACB, 1*. Acedido em 7 de novembro de 2011, em URL:
<http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/viewArticle/371/443>

- Campanudo, M. (2009). *Representações dos professores sobre dificuldades de aprendizagem específicas: Leitura, escrita e cálculo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Campos, S. & Martins, R. (2008). Educação especial: Aspectos históricos e evolução conceptual. In *Millenium – Educação, ciência, tecnologia*, 34, 223-231. Acedido em 30 de Agosto de 2011, em URL: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium34/17.pdf>.
- Castro, S. e Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: universidade Aberta.
- Cervera, J. (1991). *Teoria de la Literatura Infantil*. Madrid: Ediciones Mensajero.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Carreiro, R. (2009). Dislexia: Uma perspectiva psicodinâmica. *Portal dos Psicólogos*. Obtido em 19 de Setembro de 2011 com URL: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0481.pdf>
- Coelho, N. (1985). *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*. São Paulo: Edições Quiron.
- Cogan, P. (2002). O que os Professores podem fazer. In *Choque linguístico: A Dislexia nas várias culturas*. Bruxelas: DITT.
- Correia, L. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: contributos para a clarificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão: quem quiser que uma sobreviva sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2004). Problemas das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2 (22), 369-376.
- Correia, L. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13. obtido em 13 de Julho de 2012 com URL: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200002&script=sci_arttext
- Correia, L. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto: Porto Editora.
- Costa, E. (1993). Tradição: a criação colectiva. *Revista Internacional de Língua portuguesa*, 9, 20.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cruz, V. (2007a). No cérebro de um disléxico. *Educação e diversidade*. Obtido em 12 de Outubro de 2011 de joaopereira05.blogspot.com com URL: <http://joaopereira05.blogspot.com/2007/09/no-crebro-de-um-dislxico.html>.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lisboa: Lidel.
- Cunha, I. (1998). *Estudo psicopedagógico das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico da Guarda. Guarda.
- Currículo Nacional do Ensino Básico. Departamento de Educação Básica: Ministério da Educação. Obtido em 20 de Setembro de 2011 de <http://sitio.dgide.min-edu.pt>, com URL: http://sitio.dgide.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf
- Fernandes, H. (2002). *Educação especial – Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Fernandes, P. A. & Bárto, V. N. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.

- Fernández, P. & Torres, R. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill.
- Ferreira, M. (2007). *Educação regular, educação especial – Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, V. (1980). *Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar – Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fontes, O. (2009). Literatura Infantil: Raízes e Definições. In *Saber e Educar n° 14*. Obtido em 31 de Outubro de 2011, em <http://repositorio.esepf.pt>, com URL: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/338/SeE14_Literatura_Infantil_Raizes_e_Defini_es.pdf?sequence=1.
- Gil, A. C. (1988). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, A. (1979). *A Literatura para a Infância*. Lisboa: Torres e Abreu Lda.
- Gomes, J. (1997). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- González, E. et al. (2007). *Necessidades educacionais específicas. Intervenção psico-educacional*. São Paulo: Artmed Editora S.A.
- Gordo, J. (2011). *O papel do PCT na diferenciação pedagógica e curricular dos alunos com DAE/Dislexia*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.
- Goulão, F. (2006). Entrar na linguagem escrita brincando. In F. Azevedo (coord.s) *Língua materna e literatura infantil*. Lisboa: Lidel.
- Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a Dislexia*. Porto: Porto Editora.
- Jiménez, R. (1997). Educação especial e reforma educativa, In. R. Bautista (Coord.), *Necessidades educativas especiais*, Lisboa: Dinalivro.

- Lemos, E. (1972). *A Literatura para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leite, I., et al. (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In F. Azevedo (coord.s). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel.
- Loiseau, S. (1992). *Les pouvoirs du conte*. Lisboa: Bertrand.
- Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*, Braga, Ed. APPACDM.
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. Porto: Edições ASA.
- Manzano, M. (1988). *A criança e a leitura. Como fazer a criança um leitor*. Porto: Porto Editora.
- Magalhães, M. (2006). A aprendizagem da leitura. In F. Azevedo (coord.s). *Língua Materna e literatura infantil*. Lisboa: Lidel.
- Magalhães, A. & Alçada, I. (1990, julho-outubro). Literatura infantil, espelho da alma, espelho do mundo. *Revista ICALP*, 20 e 21, 111-123.
- Marcos, E. (2008). *A percepção dos professores do ensino básico face à Inclusão das crianças/jovens com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra. 153 pp.
- Martins, V. (2004). Como atuar nas dificuldades de acesso ao código escrito. *Revista de Psicologia*. Portal dos Psicólogos. Obtido em 22 de Outubro de 2011, de www.psicologia.com.pt, com URL: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0223.pdf>.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Universidade Aberta. Obtido em 3 de Julho de 2012 com URL: http://linguagemescrita.no.sapo.pt/index_ficheiros/Page646.htm
- Meijer, J. (2005) *Relatório Síntese*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Obtido em 2 de Novembro de 2011 com URL: www.european-agency.org

- Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Currículo Nacional do Ensino Básico. *Competências Essenciais*.
- Ministério da Educação. *Organização Curricular e Programas*. 1º Ciclo do Ensino Básico (4ª edição).
- Moura, O. (2005). Dislexia: Quando as letras se tornam confusas. *Revista Crescer*. Portal da Dislexia. Acedido em 25 de Outubro de 2011 <http://www.Dislexia-pt.com>, em URL: <http://www.octaviomoura.com/curriculum.htm>.
- Neves, M. & Martins, M. (1994). *Descobrimo a linguagem escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Oliveira, A. & Silva, L. (2008). *A leitura infanto-juvenil na formação do leitor e cidadão crítico*. Monografia. Universidade Estadual de Goiás. Goiás.
- Organização Curricular e Programas (2004). Departamento da Educação Básica: Ministério da Educação. Obtido em 20 de Setembro de 2011 de <http://sitio.dgidec.min-edu.pt>, com URL: http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20_1CicloE_B.pdf
- Paiva, R. (2009). *Intervenção Terapêutica Pedagógica em Dislexia e Disortografia. Potencialidades do Instant Messaging*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Patricio, M. (org) (2002). *Globalização e Diversidade - A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, J. (2007, 21 de Setembro). *Dislexia ou Dificuldade de aprendizagem? Definição, Diagnóstico e intervenção*. Acedido em 20 de Outubro de 2011, em URL: <http://joapereira05.blogspot.com/2007/09/Dislexia-ou-dificuldades-de.html> .
- Pinto, E. (2010, Dezembro 6). Cinco em cada 100 crianças são disléxicas. *Jornal de Notícias online*. Obtido em 19 de Setembro de 2011, em URL: http://www.jn.pt/common/print.aspx?content_id=1727946.
- Pires, M. (1983). *História da Literatura para a Infância Portuguesa*. Lisboa: Veja.

- Programas de Português do Ensino Básico (2008). In Reis, C. (coord.) Direcção Geral de Educação e Desenvolvimento Curricular . Ministério da Educação. Obtido em 3 de novembro de 2011, em www.portugal.gov.pt , com URL: http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Programa_LP Portuguesa_Basico.pdf.
- Ramos, A. (2007). Reflexões sobre literatura para a infância. *Livros de palmo e meio*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Rebello, D. & Diniz, M. (1998). *Falar contigo*. Lisboa: Editora Caminho.
- Rebello, D., Marques, M. & Costa, M. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, F. (2008). *A criança disléxica e a escola*. Projecto de Investigação de Pós-Graduação em Educação Especial. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.
- Rodrigues, C. (2007). Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica. *Visão Global*, 20, 161-184.
- Rocha, N. (1984). *Breve História da Literatura para a Infância em Portugal*. Biblioteca breve, 97. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rocha, B. (2004). *A Criança disléxica*. Lisboa: Fim de Século Edições, Lda.
- Roldão, M. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. Em David Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção e educação inclusiva. In *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona da Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20, 105-149.

- Sanchez, P. (2003). Perspectives de formation. In B. Belmont & A. Vérillon, *Diversité et Handicap à l'École. Quelles Pratiques Éducatives pour Tous?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Santo, E. (2007). Ler e escrever em português... na cultura digital. *Proformar Online*, 16, 6. Obtido em 6 de Outubro de 2011, em:
http://almadaforma.org/proformar/revista/edicao_16/pag_6.htm
- Santos, B. S. (2003). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In J. V. G. Neto e A. F. Lima (coord.), Reconhecimento social, identidade e linguagem: Primeiros fragmentos de uma pesquisa sobre perspectivas teóricas actuais no contexto da psicologia social. *Revista Psicologia e Saúde*, 1, 2, p.91. Acedido em 31 de Agosto de 2011, em:
http://ufc.academia.edu/Alu%C3%ADsioLima/Papers/196193/Reconhecimento_Social_Identidade_e_Linguagem_Primeiros_Fragmentos_de_uma_Pesquisa_Sobre_Perspectivas_Teoricas_Atuais_no_Contexto_da_Psicologia_Social .
- Santos, C. (2011). *A importância do imaginário na intertextualidade leitora*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.
- Serra, H. et al. (2005). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Serra, H., & Estrela, M. (2007). Dislexia e perturbações associadas: Memória e Atenção. *Cadernos de Estudo*, 5, 93-115. Obtido em 21 de Outubro de 2011 em URL:
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/78/Cad_5Dislexia.pdf?sequence=1
- Serra, H., et al. (2007). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Serra, H. (2008). *Estudo em necessidades educativas especiais – Domínio cognitivo*. Porto: Editora Gailivro.
- Serra, H. & Alves, T. (2008). *Cadernos de Reeducação Pedagógica - Dislexia 4*. Porto: Porto Editora.

- Serra, H. & Cardoso, M. (2008). Sobredotação, uma problemática, uma perspectiva de intervenção. In Serra, H. (coor.). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais: Domínio Cognitivo*. Porto: Edições Gailivro.
- Silva, V. (1981). Nótula sobre o conceito de literatura infantil. In *Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana.
- Shirmer, C., et al. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, 7557, 95-103.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: a new and complete science-based program for overcoming reading problems at any level*. Konf
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia*. Porto: Porto Editora.
- Simões, M. & Boavida, J. (1999). Náufragos ou astronautas? Pós-Modernidade e Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 1.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: Edições ASA.
- Sucena, A. & Castro, S. (2008). *Aprender a ler e avaliar a leitura*. Coimbra: Almedina.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*. Obtido em 18 de Setembro de 2011, de <http://www.clinicadeDislexia.com>.
- Teles, P. & Machado, M. (2008, Abril 29). Método Distema. *Dislexia da teoria à intervenção*. Obtido em 21 de Setembro de 2011, em URL: <http://pt.scribd.com/doc/2683862/Metodo-Distema>
- Teles, P. (2008). Dislexia – O que devemos saber? . *Clínica de Dislexia*. Obtido em 14 de Setembro de 2011, de www.clinicadeDislexia.com: <http://www.clinicadeDislexia.com/textos.asp?tipo=Dislexia>.
- Teles, P. (2010). Dislexia e disortografia. Da linguagem falada à linguagem escrita. *A intervenção psicológica em problemas de educação e de desenvolvimento humano*. Obtido em 2 de Julho de 2012, em URL: http://www.cm-almodovar.pt/redesocial/noticias/458_Intervencao_Psicologica_Problemas_Educao_Desenvolvimento_Humano.pdf

- Torres, R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Valente, F. & Martins, M. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1, 22, 193-212.
- Valente, R. M. (1999). Reflexão crítica sobre a Dislexia. *Prof 2000, Direcção Regional de Educação do Centro*. Obtido em 22 de Setembro de 2011 em www.prof2000.pt, com URL: <http://www.prof2000.pt/users/rosalia/caso1.htm>.
- Veiga, L. et al. (2000). *Crianças com necessidades educativas especiais - Ideias sobre conceitos de ciências*. Lisboa: Edições Técnicas Plátano.
- Viana, F. (2002). Da linguagem oral à leitura. *Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- Viana, F.; Ribeiro, I. & Santos, V. (2007). Desempenho em leitura em função do método. Um estudo longitudinal. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 2, 261-270.

Legislação consultada

LBSE (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto..

Lei 49/2005, de 30 de agosto

Decreto-Lei 319/1991, de 23 de agosto

Declaração de Salamanca – 7 a 10 de junho de 1994.

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro

Decreto-Lei 20/2006, de 31 de janeiro

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro

Despacho-Conjunto 105/97, de 30 de maio

Despacho n.º 10 856/2005, de 31 de janeiro

Webgrafia

Associação Portuguesa de Dislexia: <http://www.dislex.net> (Acedido em 21 de Setembro de 2011)

Casa da Leitura: www.casadaleitura.org (Acedido em 6 de outubro de 2011).

Clínica de Dislexia: www.clinicaDislexia.com (Acedido em 30 de Agosto de 2011).

Instituto Politécnico De Viseu: <http://www.ipv.pt> (Acedido em 30 de Agosto de 2011).

Plano Nacional de Leitura: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt> (Acedido em 10 de Outubro de 2011).

Portal da Dislexia: <http://www.Dislexia-pt.com> (Acedido em 21 de Setembro de 2011).

Portal da hiperactividade: <http://hiperactividade.portalpsi.net/> (Acedido em 22 de Outubro de 2011)

Wikipedia: www.wikipedia.com (Acedido em 20 de Setembro de 2011)

Anexos

Anexo A



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

Sou aluna da Escola Superior de Educação João de Deus (Lisboa), Instituição de Ensino Superior Politécnico com uma já longa tradição no campo da Educação. Este estudo realiza-se no âmbito da unidade curricular de Dissertação Final do Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Gonçalves .

Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática «Perspetiva dos Professores do 1º CEB / EE face à Inclusão de Alunos com Perturbações de Leitura e Escrita (PLE) e a utilização da Literatura Infantil (LI) no seu processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa».

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 preencha com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião. Depois de preenchido entregue em mãos ou envie através do correio, para o seguinte endereço:

NOME	Lénia Sofia dos Santos Botas
E-MAIL	Lenia_botas@hotmail.com

Guarde uma cópia desta primeira página, pois a mesma atesta a sua participação num projeto de investigação em educação especial

Obrigada pela sua colaboração!

Questionário aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico / Ensino Especial

Este questionário destina-se a ser preenchido por professores do 1º CEB/EE, que exercem funções em escola públicas e privadas.

As respostas ao questionário destinam-se a fornecer elementos para um estudo, a desenvolver no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, que decorre na ESE João de Deus (Lisboa). Pretende-se perceber a perspetiva do professor do 1º CEB / EE, face à criança com Perturbações de Leitura e Escrita (PLE), assim como, o papel da Literatura Infantil na prática letiva com as mesmas.

As instruções para responder às questões serão dadas ao longo do questionário. Todas as respostas serão igualmente válidas e garante-se a sua confidencialidade.

Neste contexto, solicito-lhe o preenchimento deste questionário, agradecendo, desde já, a sua colaboração.

I

Dados Pessoais e Profissionais

Assinale com uma (X) as suas opções.

1. Sexo M F
2. Idade 20- 31- 41- + 50
 30 40 50
3. Tempo de - 5 05- 11- 16- + 21
Serviço 10 15 20
4. Habilitações Bacharelato Licenciatura
Académicas Mestrado Doutoramento
5. Especializado/a em Educação Sim Não
Especial

II - Assinale com uma (x) a resposta que considera mais adequada.

<i>1 – Concordo totalmente</i>	<i>2 – Concordo parcialmente</i>	<i>3 – Nem concordo nem discordo</i>	<i>4 – Discordo</i>	<i>5 – Discordo Totalmente</i>
--------------------------------	----------------------------------	--------------------------------------	---------------------	--------------------------------

	1	2	3	4	5
1. As necessidades sociais e emocionais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.					
2. As necessidades da maioria dos alunos com Necessidades Educativas Especiais podem ser satisfeitas na sala de aula, sem apoio de Educação Especial.					
3. Cada aluno com Necessidades Educativas Especiais tem necessidades únicas, pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades.					
4. Habitualmente os professores de educação regular usam estratégias adequadas de organização da aula para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.					
5. Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com Necessidades Educativas Especiais.					
6. A inclusão educativa consiste num conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com Necessidades Educativas Especiais.					
7. As crianças com PLE/Dislexia não apresentam necessariamente dificuldades noutras áreas académicas.					
8. As PLE são fruto da desatenção e falta de acompanhamento dada pelos docentes nas actividades de Língua Portuguesa.					
9. As PLE/Dislexia são inteiramente inatas, não existe qualquer influência do meio no seu desenvolvimento.					
10. As PLE/Dislexia acompanham a criança em todo o seu percurso académico e até à idade adulta.					
11. As dificuldades dos alunos com PLE/Dislexia são facilmente colmatadas no contexto do ensino regular.					
12. Os professores do 1º CEB encontram-se preparados/dotados de conhecimento para identificar facilmente as PLE/Dislexia nos seus alunos.					
13. As características dos alunos com PLE/Dislexia interferem no desempenho das turmas.					
14. Os apoios/recursos existentes nas escolas são suficientes para a inclusão dos alunos com PLE/Dislexia.					
15. Os professores do 1º CEB atribuem o mesmo tipo de estratégias e recursos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos com PLE e aos restantes.					
16. As crianças com PLE/Dislexia devem beneficiar de um atendimento específico e diferenciado, as suas atividades escolares devem ser adequadas às suas potencialidades e o seu ritmo de aprendizagem deve ser respeitado.					
17. Os professores do 1º CEB utilizam a Literatura Infantil como recurso no ensino/aprendizagem da leitura e escrita.					
18. Os professores do 1º CEB recorrem à utilização da Literatura Infantil como recurso no ensino/aprendizagem da leitura e escrita em alunos com PLE.					
19. Os professores do 1º CEB consideram pertinente a utilização da Literatura Infantil como recurso no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com PLE/Dislexia.					
20. Cada aluno merece ser avaliado e acompanhado na sua singularidade, sendo disparatado assumir-se receitas generalizadas neste como nos demais contextos educativos.					
21. A escola possui materiais e técnicos especializados para apoiar alunos com PLE/Dislexia.					
22. A escola utiliza uma prática educativa inclusiva.					

