

2023

**MARIANA
FERNANDES
RODRIGUES**

**O ALUNO DISLÉXICO NAS AULAS DE
PROJETO DO CURSO SUPERIOR DE DESIGN**

2023

**MARIANA
FERNANDES
RODRIGUES**

**O ALUNO DISLÉXICO NAS AULAS DE
PROJETO DO CURSO SUPERIOR DE DESIGN**

Dissertação apresentada ao IADE - Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação da Universidade Europeia, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Design e Cultura Visual realizada sob a orientação científica do Doutor João Batalheiro Ferreira, Professor Auxiliar do IADE – Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação, Universidade Europeia.

Este projeto partiu da ideia de colocar em prática uma plataforma (um simulador) que tinha como objetivo dar a perceber aos não-disléxicos as dificuldades de leitura e de escrita sentidas por pessoas disléxicas. Para avaliar a possibilidade de desenvolvimento desta ideia, a candidata falou com um especialista de terapia da fala que lhe disse tratar-se de um projeto de difícil concretização, uma vez que estamos a falar de realidades mentais. Assim, a candidata entendeu ser mais prudente procurar uma ideia alternativa, que foi concretizada e culminou com esta dissertação.

Agradecimentos

A elaboração de uma dissertação é algo que não se pode realizar de ânimo leve. Requer muito empenho, disciplina e sacrifício pessoal. E, por vezes, nem isso é suficiente. Podem acontecer imprevistos, como sermos invadidos por uma série de situações que nos desmotivam e nos levam a querer desistir, ficando difícil contrariar o negativismo. Fica-se fragilizado e falta ânimo para continuar. É nestas situações mais difíceis da vida que percebemos com quem podemos contar. Essas são as pessoas a quem quero agradecer pelo apoio que me deram no decorrer da minha dissertação, pois sem elas não teria sido possível concretizar este meu projeto de vida.

Começo por agradecer à minha família, aos meus pais Fernando e Isabel e ao meu irmão João Gonçalo, por me encorajarem sempre ao longo de todo o meu percurso académico. Por me proporcionarem todas as oportunidades possíveis, por acreditarem em mim e nas minhas capacidades, partilhando comigo os bons e os maus momentos, sempre com apoio incondicional. Um agradecimento especial aos meus tios Jorge e Lina, por estarem ao meu lado numa das fases mais atribuladas, me encorajarem a seguir e me ajudarem a superar as dificuldades, tendo tornado possível atingir os meus objetivos.

Em segundo, ao meu orientador, Professor Doutor João Batalheiro Ferreira, que desde o primeiro momento se mostrou disponível e interessado pelo meu tema, pela sua simpatia, sabedoria e motivação.

Ao IADE, Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação da Universidade Europeia, que foi a minha segunda casa durante seis anos, e que me deu a oportunidade de aprender e desenvolver conceitos e técnicas necessárias para o meu futuro.

Por último, mas não menos importante, aos meus amigos que sempre estiveram presentes e nunca deixaram de me incentivar a continuar até ao fim.

Um bem haja a todos!

Palavras-chave

Dislexia; Dificuldades de Aprendizagem; Criatividade; Design; Educação Inclusiva.

Resumo

A presente dissertação surge no âmbito da realização do trabalho final de Mestrado em Design e Cultura Visual.

Trata-se de um estudo da dislexia e do modo como ela é detetada e minimizada pelos professores nos alunos do curso superior de Design no IADE e do mesmo curso na Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa (FAUL).

De acordo com a Associação Internacional de Dislexia, esta consiste num distúrbio de origem neurobiológica que afeta a capacidade de aprendizagem, nomeadamente no domínio da leitura e da escrita e, consequentemente, afeta o desempenho escolar.

Partindo desta noção, a presente dissertação visa responder às seguintes questões: Será que um estudante com dislexia consegue fazer um curso superior de Design? Conseguindo-o, tem dificuldades acrescidas no seu percurso académico? O estudante disléxico recebe apoio específico para ultrapassar o impacto dessa limitação na sua formação?

Não existe legislação que enquadre a inclusão dos alunos com dislexia no ensino superior em Portugal. Por isso, no âmbito da sua autonomia, cada instituição de ensino superior desenvolve ou não programas de apoio aos alunos que padecem desta limitação.

A genética e as neurociências têm dado um importante contributo para perceber a dislexia. O disléxico tem um cérebro com uma limitação nas funções verbais, o que não acontece nas funções do processamento de imagem (cérebro icónico).

É necessária uma mudança de paradigma: deixar de ver a dislexia como um transtorno e começar a vê-la como uma oportunidade de

aprendizagem, mas isso requer a construção de percursos de aprendizagem diferenciados e adaptados para tirar partido do potencial do disléxico e minimizar o impacto da sua limitação.

Isso só é possível com reforço dos meios humanos afetos à orientação dos estudantes e a sua formação para enfrentar este problema. Outra medida importante será a diversificação de cursos de formação, possibilitando uma aposta no ensino marcadamente visual.

Esta mudança de paradigma beneficiará da aposta numa comunicação menos verbal e mais visual, dirigida mais ao hemisfério cerebral direito do que ao esquerdo. O mesmo se pode dizer de uma aposta no ensino menos teórico e mais prático.

Na verdade, há competências em que os disléxicos têm vantagens, mas falta reconhecer este ponto e ajustar a cultura, a escola e a economia para que se tire partido de tais vantagens. As instituições educativas (famílias, escolas, outras) devem evoluir para deixarem de impor aos disléxicos um modelo educativo adequado aos não-disléxicos, passando a ter modelos educativos diferenciados.

O próprio design tem um papel a desempenhar na adequação do ensino aos disléxicos. O design tem um papel na educação inclusiva, isto é, no ensino de crianças e jovens com especiais dificuldades de aprendizagem e, em particular, com dislexia, aproveitando as potencialidades do design para tornar mais visuais (icônicos) os conteúdos a aprender.

A investigação centrou-se em quatro dimensões. Começou por uma parte bibliográfica, pesquisando sobre a história da dislexia e o atual estado do conhecimento sobre o assunto. Por um lado, entrando já no «trabalho de campo», a candidata realizou uma pesquisa documental para verificar se os regulamentos do IADE e da FAUL reconhecem direitos aos disléxicos e os protegem para permitir que tenham um serviço educativo adequado à sua condição e assim promover a igualdade no acesso à formação. Numa terceira frente, realizou

entrevistas a docentes das duas instituições referidas para averiguar se os alunos disléxicos têm sucesso no curso, se têm especiais dificuldades e se os professores os apoiam para ultrapassar essas dificuldades. Em quarto lugar, a candidata elaborou uma autoetnografia destinada a criar um documento relativamente ao qual os dados das outras dimensões são colocados em debate.

Da análise, quer dos regulamentos de ambas as instituições, quer das entrevistas e da autoetnografia ficou visível que falta uma política formativa institucionalizada e orientada para a inclusão dos alunos disléxicos e que não é exigida formação sobre a dislexia aos professores. Muitos professores, quando se deparam com um aluno que apresenta dislexia (o que frequentemente ocorre tardiamente na relação pedagógica), não sabem como atuar.

Alguns vão então (e por iniciativa própria) aprofundar o conhecimento sobre o assunto, mas os restantes não demonstram interesse em se informar sobre como agir com esses alunos.

Os alunos disléxicos conseguem fazer o curso superior de Design. Contudo, têm dificuldades específicas derivadas da sua condição e não beneficiam do apoio necessário para poderem desenvolver as suas competências em condições de igualdade com os alunos não-disléxicos.

Keywords

Dyslexia; Learning Disability; Creativity; Design; Inclusive Education.

Abstract

The present dissertation arises within the framework of the final work of the Master in Design and Visual Culture.

This is a study of dyslexia and how it is detected and minimized by teachers in students of the higher design course at IADE and the same course at the Faculty of Architecture of the University of Lisbon.

According to the International Dyslexia Association, this is a disorder of neurobiological origin that affects learning ability, namely in the field of reading and writing and, consequently, affects school performance.

Based on this notion, this dissertation aims to answer the following questions: Can a student with dyslexia take a higher education course in Design? Being able to do so, do they have added difficulties in their academic path? Does the dyslexic student receive specific support to overcome the impact of this limitation on their training?

No legislation covers students with dyslexia in higher education in Portugal. Therefore, within its autonomy, each higher education institution may or may not develop support programs for students who suffer from this limitation.

Genetics and neurosciences have made an important contribution to understanding dyslexia. The dyslexic has a brain with a disability in verbal functions, which does not happen in image processing functions (iconic brain).

A paradigm shift is needed: stop seeing dyslexia as a disorder and start seeing it as a learning opportunity, but this requires the construction of differentiated and adapted learning pathways to take advantage of the potential of the dyslexic and minimize the impact of their limitation. This is only possible by reinforcing the human resources in guiding students and training them to face this problem. Another important

measure will be the diversification of training courses, enabling a commitment to teaching that is markedly visual.

This paradigm shift will benefit from the commitment to less verbal and more visual communication, directed more towards the right cerebral hemisphere than the left. The same can be said of a commitment to less theoretical and more practical teaching.

There are skills in which people with dyslexia have advantages. However, this point is yet to be recognized, and the culture, school and economy must be adjusted accordingly to take advantage of these advantages. Educational institutions (families, schools, and others) must evolve to stop imposing an educational model suitable for non-dyslexics on dyslexics and start to have differentiated educational models.

Design itself has a role to play in making teaching appropriate for dyslexics. Design has a role in inclusive education, that is, in the teaching of children and young people with unique learning difficulties and, in particular, with dyslexia, taking advantage of the potential of design to make the contents to be learned more visual (iconic).

The presented research focused on four dimensions. It started with a bibliographical part, researching the history of dyslexia and current knowledge on the subject. On the one hand, already entering the «field work», the candidate carried out documental research to verify if the regulations of the IADE and FAUL recognize the rights of dyslexics and protect them from allowing them to have an educational service adequate to their condition and thus promote equality in access to training. On a third front, interviews were conducted with teachers from the two institutions above to determine if dyslexic students are successful in the course if they have particular difficulties and if teachers support them in overcoming them. Fourthly, the candidate prepared an autoethnography to create a document about which the data from the other dimensions are debated.

From the analysis of the regulations of both institutions and of the interviews and self-ethnography, it became clear that there is a lack of an institutionalized training policy aimed at the inclusion of dyslexic students and that training on dyslexia is not required for teachers. Many teachers, when faced with a student with dyslexia (which often occurs late in the pedagogical relationship), do not know how to act.

Some will then (and on their initiative) deepen their knowledge on the subject, but the rest show no interest in finding out how to act with these students.

Dyslexic students manage to take the higher education course in Design. However, they have specific difficulties arising from their condition and do not benefit from the necessary support to develop their skills equally with non-dyslexic students.

Índice

Agradecimentos

Palavras-chave/Resumo	i
Keywords/Abstract	v
Índice de tabelas	x
Introdução	1
I. Problema e metodologia da investigação	2
1. Problema	2
2. Metodologia da investigação	4
II. Enquadramento teórico	6
1. O conceito de dislexia	6
2. Características gerais da dislexia	11
3. Erros ortográficos mais comuns na língua portuguesa	13
4. Criatividade e dislexia	14
5. Design e educação inclusiva	19
III. Investigação ativa	22
1. Método	22
2. Resultados - dados das entrevistas e sua análise	25
2.1. <i>Dislexia</i>	25
2.2. <i>Atitude dos alunos em geral</i>	29
2.3. <i>Apoios dos professores</i>	33
3. Autoetnografia	36
3.1. <i>Introdução</i>	36
3.2. <i>Relatório autoetnografico</i>	37
IV. Discussão, conclusões e recomendações	47
1. Discussão	47
2. Conclusões	60
3. Recomendações	63
Referências bibliográficas	65
Anexo	67

Índice de tabelas

Tabela 1 - Categoria e respetivos códigos identificados para análise	24
Tabela 2 - Código [Dificuldade em detetar]	26
Tabela 3 - Código [Existência de formação]	27
Tabela 4 - Código [Impacto na aprendizagem]	28
Tabela 5 - Código [Efeito na criatividade]	29
Tabela 6 - Código [Compreensão do <i>briefing</i>]	30
Tabela 7 - Código [Elaboração do relatório]	31
Tabela 8 - Código [Atenção ou desleixo]	32
Tabela 9 - Código [Preparação para apoiar]	34
Tabela 10 - Código [Formas de apoio usadas]	35

Introdução

Esta dissertação aborda o impacto da dislexia na aprendizagem, nomeadamente as dificuldades que um estudante com dislexia enfrenta no ensino superior de Design, com base na experiência nas unidades curriculares da componente projetual do IADE-Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação da Universidade Europeia e na Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa e ainda o apoio que lhe é dado pela sua instituição de formação.

Sabe-se hoje que a dislexia é uma doença que afeta a capacidade de ler e escrever, e conseqüentemente o desempenho escolar. Pode mesmo afirmar-se que «*A Dislexia é talvez a causa mais frequente de baixo rendimento e insucesso escolar. Na grande maioria dos casos não é identificada, nem correctamente tratada.*» (Teles, 2004 p.2)

Para tratar este assunto, no que concerne à estrutura da dissertação, após esta introdução, temos quatro divisões. O capítulo I, designado “Problema e metodologia da investigação”, refere a problemática em estudo, o que motivou a presente dissertação e descreve a metodologia desenvolvida; o capítulo II, designado “Enquadramento teórico”, apresenta a definição de dislexia, o seu contexto histórico, os erros ortográficos mais comuns e o ensino inclusivo do design. De seguida, o capítulo III, designado “Investigação ativa”, inclui o guião das entrevistas, os dados das entrevistas e respetiva análise, além de uma autoetnografia. Por fim, temos o capítulo IV, designado “Discussão, conclusões e recomendações”, em que se analisa os dados retirados das entrevistas, discutem-se os pontos de vista dos entrevistados, colocando-os em confronto entre si e confrontando-os também com a autoetnografia e, a partir dessa discussão, apresenta-se uma perspetiva crítica e as conclusões julgadas adequadas.

Posteriormente deixa-se, como “Anexo”, a transcrição das entrevistas.

I- Problema e metodologia da investigação

1. Problema

Com esta dissertação pretende-se responder às seguintes questões que, em conjunto, revelam o problema a investigar: **Será que um estudante com dislexia consegue fazer um curso superior de Design? Conseguindo-o, tem dificuldades acrescidas no seu percurso académico? Além disso, o estudante disléxico recebe apoio específico para ultrapassar o impacto dessa limitação na sua formação?**

As respostas a estas questões são dadas através de uma investigação teórica de enquadramento, através de entrevistas realizadas a professores da Faculdade de Arquitetura (Universidade de Lisboa) e do IADE (Universidade Europeia) e ainda através de uma autoetnografia. A investigação ativa centrar-se-á na perceção que estes docentes têm do impacto da dislexia no desempenho académico dos alunos do curso superior de Design e no confronto dessa perceção com a que a candidata revela na autoetnografia.

Este problema é relevante. Ler e escrever são necessidades básicas do ser humano no nosso tempo, pois são capacidades imprescindíveis para o desenvolvimento de uma pessoa autónoma e capaz de aceder aos mais variados produtos culturais. Ao mesmo tempo, as sociedades modernas exigem cada vez mais qualificações de nível superior, apelando a que as pessoas se mobilizem para melhorar os seus conhecimentos e competências, o que acaba por expor os disléxicos a uma visibilidade que não pára de aumentar. Paralelamente, com o avanço da investigação sobre a dislexia, esta vem sendo conhecida com mais detalhe, aumentando significativamente o número de pessoas diagnosticadas com esta condição cognitiva e crescendo o número de profissionais preparados para a diagnosticar e para apoiar os disléxicos.

O Estado português, para dar resposta às dificuldades de aprendizagem, em que a dislexia se enquadra, e cumprir a norma constitucional de igualdade no acesso à educação, criou legislação específica para o ensino obrigatório - falamos do Decreto-Lei n.º 54/2018.

Porém, para o ensino superior não existe legislação nacional que enquadre a dislexia e determine um regime de acompanhamento aos alunos com esta condição.

Neste quadro de ausência legislativa, a candidata procurou saber que ações o IADE desenvolve para cumprir o direito constitucional acima referido. Para o efeito, foi feita uma pesquisa no sítio de internet do Instituto, mas nada foi possível encontrar sobre este assunto. Avançou então para uma abordagem presencial e questionou os Serviços Académicos do Instituto. Estes informaram que há uma prática instituída que consiste em o estudante disléxico enviar prova documental da sua condição para os referidos serviços. Essa informação é depois enviada ao Diretor e aos professores que, seguidamente, devem proceder de acordo com as normas legais aplicadas no ensino obrigatório.¹

No caso da Faculdade de Arquitetura, a candidata apurou que o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais está previsto no “Regulamento do Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade de Lisboa Diário da República”, 2.ª série, N.º 91 (de 11 de maio de 2016) e que foi objeto de Despacho do Reitor António Cruz Serra em 29 de abril de 2016.

A motivação para a escolha deste tema assenta em duas razões: uma pessoal e outra social.

Do ponto de vista pessoal, a candidata sofre de dislexia que foi diagnosticada no ensino básico. Ao longo da sua carreira académica sentiu que vários professores revelaram falta de compreensão e falta de motivação para a ajudar a aprender, contornando a sua limitação. Esta sensação foi confirmada por professores do ensino especial que reconheceram, em entrevista², que muitos dos professores não estão preparados para apoiar alunos disléxicos, quer devido a falta de conhecimento da problemática, quer devido a falta de motivação para reformular os seus métodos de trabalho.

Do ponto de vista social, a candidata pretendeu inicialmente provocar nos não-disléxicos o desconforto sentido pelos alunos disléxicos face à aprendizagem programada para alunos “normais”. Este projeto tinha a motivação de conseguir desenvolver a identificação e a empatia dos não-disléxicos relativamente aos disléxicos. Lamentavelmente, este projeto teve de ser

¹ No dia da prova pública, a Candidata foi informada de que existia no IADE, desde Junho de 2021, um regulamento para os estudantes com necessidades educativas especiais, documento que não foi possível obter durante a fase de investigação, efetuada no sítio da internet do IADE e diretamente nos Serviços Académicos, em abril de 2023.

² Esta entrevista foi realizada a uma professora de ensino especial do secundário no primeiro ano do Mestrado, para um projeto da UC Projeto de Cultura Visual. Esse projeto estava, também, relacionado com a dislexia e outras dificuldades de aprendizagem.

abandonado por impossibilidade de conceber uma metodologia e equipamentos que revelassem objetivamente os problemas dos disléxicos aos não-disléxicos.

Consequentemente, a candidata teve de desenhar um plano B. Este é a presente dissertação.

Tanto com o projeto inicial, como com o atual projeto, a candidata pretende dar um contributo para tornar o ensino superior de Design (e todo o ensino superior) mais sensível ao problema dos disléxicos e tornar esse ensino mais equitativo, justo e eficiente.

2. Metodologia da investigação

Desenhou-se uma metodologia que dividiu a investigação em quatro etapas.

Na primeira etapa, a candidata começou por procurar um tema que pudesse captar a sua motivação. Ocorreu-lhe investigar um assunto relacionado com a sua condição. Assim, descobriu em si a necessidade de explorar e partilhar o tema da dislexia, por ser uma condicionante que a afeta desde o ensino básico, contribuindo para transmitir aos não-disléxicos a sensação de se ser disléxico. Pretendeu também criar condições mais favoráveis ao desenvolvimento cognitivo dos disléxicos.

Na segunda etapa, procedeu a uma exploração teórica do assunto. Recolheu informação em livros, artigos de revista, *sites* na internet e noutras fontes. Aqui a candidata teve o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a dislexia e tomar contacto com o contexto histórico e legislativo, além de compreender até que ponto existe, relativamente aos disléxicos, um ensino inclusivo no curso de design na sua Universidade e na Universidade de Lisboa.

Na terceira etapa, a candidata planeou a realização de entrevistas a cinco professores, para recolha do respetivo testemunho. Duas das entrevistas foram realizadas presencialmente nas instalações do IADE. As restantes foram realizadas *online* via Zoom. Todas assentaram num formato semi-livre, o que permitiu adequar as questões à medida que a conversa com cada um dos entrevistados se desenrolava, por forma a esclarecer eventuais dúvidas. Podemos dizer que foi desenvolvida uma investigação qualitativa baseada na descrição feita pelos entrevistados nas entrevistas e, por outro lado, na interpretação da candidata.

Ou seja, a metodologia adotou os princípios de investigação qualitativa sugeridos por Braum & Clarke (2006) no método Análise Temática, procurando-se identificar padrões nos dados recolhidos das entrevistas, organizando-os por temas, para capturar a essência das informações recolhidas.

Ainda na terceira parte, optou-se por elaborar um relatório autoetnográfico com o objetivo de a candidata apresentar uma reflexão sobre a sua experiência como estudante disléxica no curso de Design e, a partir daí, comparar com os dados recolhidos na exploração teórica e nas entrevistas. Ou seja, explorar as suas perceções, emoções e reflexões, ao mesmo tempo que aborda os contextos sociais e institucionais que moldaram o seu percurso. Esta interação entre a esfera pessoal e a social/institucional permite compreender várias dimensões impactantes na educação de indivíduos disléxicos, que seriam difíceis de identificar com métodos de análise mais convencionais.

Na quarta etapa, a candidata planeou analisar a informação recolhida nas duas etapas anteriores: avaliar e discutir os pontos relevantes das entrevistas, tendo em conta o cruzamento desses dados com os da sua autoetnografia e os da literatura consultada.

Uma vez que este estudo tem as suas fronteiras com um alcance limitado nos três universos considerados - o da exploração teórica, o das entrevistas (investigação de campo circunscrita a cinco entrevistas e utilizando apenas este instrumento de pesquisa, aplicado somente sobre docentes de duas faculdades) e o da autoetnografia (apenas uma) - fica aberta uma linha de investigação que importa seguir, com vista a um conhecimento mais amplo e profundo deste tema.

II- Enquadramento teórico

1. O conceito de dislexia

«A dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem de origem neurobiológica. Caracteriza-se por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras e por habilidades de ortografia e decodificação deficientes. Essas dificuldades normalmente resultam de um défice no componente fonológico da linguagem que muitas vezes é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas e ao fornecimento de instrução efetiva em sala de aula. Consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão da leitura e experiência de leitura reduzida que pode impedir o crescimento do vocabulário e do conhecimento prévio.»³ (Disponível em: <https://dyslexiaida.org> [consultado abril 2023])

Usamos a definição da Associação Internacional da Dislexia. Para esta entidade de referência, a dislexia é uma incapacidade de aprendizagem que tem origem neurobiológica e define-se como um distúrbio no domínio da leitura e da escrita. Desconstruindo o significado da palavra, verificamos que “*dis*” significa desvio e “*lexia*” exprime as noções de palavra, léxico ou fala. Assim, a dislexia está associada a défices de aprendizagem que afetam a capacidade de leitura e escrita.

A vertente biológica do problema

Na área da neurobiologia, sabe-se que as diferentes partes do cérebro desempenham funções específicas. *«A parte esquerda do cérebro, por exemplo, é responsável pela linguagem; nesta zona, foram identificadas três subáreas distintas: uma delas processa fonemas - vocalização e articulação das palavras (região inferior frontal); outra analisa palavras - correspondência*

³ TL a partir de: *«Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge»*

grafema-fonema (região parietal-temporal); a última reconhece palavras e possibilita a leitura rápida e automática (região occipital-temporal)» (Coelho, 2019, p.17), conforme demonstra figura abaixo.

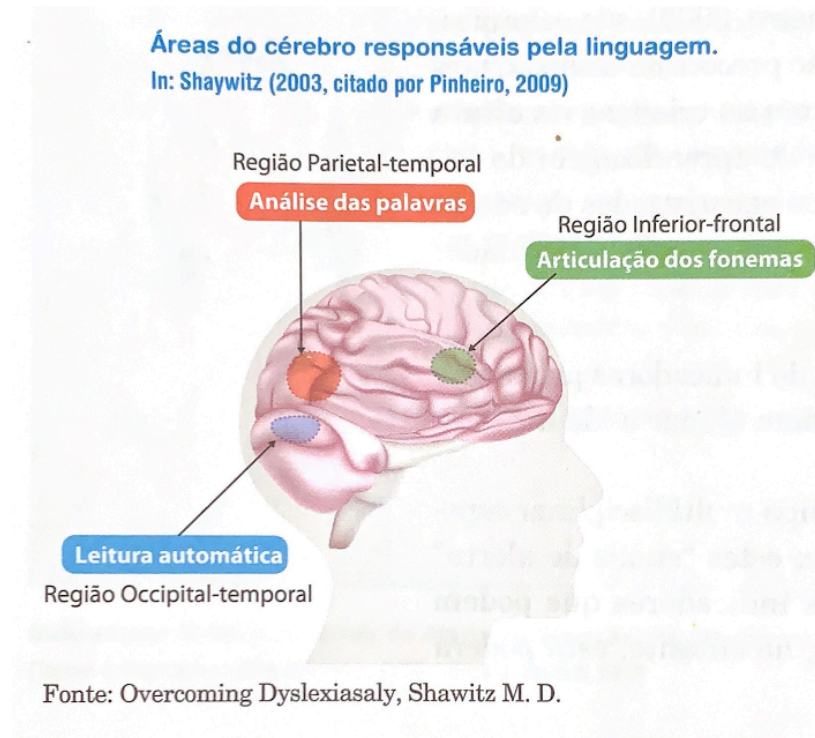


Figura 1: Áreas do cérebro que atuam de forma integrada nas competências da linguagem verbal

Os disléxicos mostram dificuldade no acesso às áreas localizadas na parte posterior do cérebro - regiões responsáveis pela análise de palavras e pela automatização da leitura; recorrem mais às zonas do cérebro que fornecem pistas visuais.

Na área da genética, há quem defenda tratar-se de um problema hereditário, baseando-se em estudos que apresentam pelo menos um familiar próximo com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita: «30% a 40% dos irmãos de crianças disléxicas poderão apresentar a mesma perturbação e uma criança cujo progenitor seja disléxico apresenta um risco oito vezes superior de manifestar esta problemática» (Coelho, 2019, p.17).

A história do reconhecimento do problema

Em termos históricos, o termo dislexia foi utilizado pela primeira vez em 1887 pelo Dr. Rudolf Berlin, referindo que a dificuldade de leitura se podia dever a uma doença cerebral. Até então, a

dislexia era entendida como algo adquirido, desenvolvido após o nascimento, na sequência de um trauma cerebral (Hennigh, 2003, p. 14).

Durante o século XX foram vários os investigadores que deram contributos significativos para o entendimento da dislexia. Entre eles destaca-se o Dr. Samuel Orton (médico e neurologista americano) que, na década de 90, «redefiniu a dislexia como uma “lateralização cruzada do cérebro”. Isto significa que o lado esquerdo do cérebro estaria a fazer o que o lado direito supostamente deveria fazer, e o lado direito estaria a fazer o trabalho do lado esquerdo» (Davis, 2014, p. 86). Mais tarde concluiu que esta teoria estava errada e desenvolveu uma metodologia, que designou de Orton-Gillingham, para ensinar leitura e escrita a crianças com dislexia, especialmente com dificuldades em ligar os sons das palavras com letras específicas e em entender como é que esses sons são combinados para formar palavras. A abordagem Orton-Gillingham tem sido amplamente utilizada na educação de crianças com dislexia.

A atual compreensão do problema

Atualmente, sabe-se que a dislexia não se traduz apenas por dificuldades na leitura ou na escrita, mas sim por uma desorganização mental. Não é um problema que algumas crianças têm na escola, mas sim uma condição que se repercute no quotidiano de quem a possui, acabando estes indivíduos por aprender a viver com ela e com todas as alterações decorrentes da mesma. Muitas vezes, a dislexia manifesta-se em situações para as quais não é preciso muito esforço mental como, por exemplo, saber diferenciar os lados direito e esquerdo. Para um disléxico, este simples ato é desconfortável e torturante.

As dificuldades de aprendizagem que um disléxico sente, são muitas vezes de difícil compreensão, tanto para os indivíduos com esta dificuldade, como para os considerados “normais”. Frequentemente, os pais e professores, perante filhos ou alunos nestas condições, sentem necessidade de saber mais sobre o assunto. Mas não existindo uma compreensão clara do mesmo, como é que um pai ou um professor pode ajudar um filho/aluno disléxico?

Para ajudar a ultrapassar estas dificuldades, vários investigadores propuseram métodos de trabalho para apoiar os disléxicos ao longo do seu percurso escolar e, em geral, do seu desenvolvimento. O primeiro método testado foi o *Montessori*, desenvolvido pela médica italiana Maria Montessori.

Este atribui ao ambiente de estudo um papel fundamental para uma boa aprendizagem - é mais fácil aprender num ambiente agradável, simples e arrumado. O segundo método, existente em Portugal, é desenvolvido pela Dra.^a Paula Teles, Psicóloga Educacional e Especialista em Dislexia, que defende o acompanhamento do disléxico (enquanto criança) através de leituras cronometradas e exercícios para treinar a fala. A repetição de alguns exercícios linguísticos e alguns “mini jogos” de palavras, a desenvolver com os pais, incentiva e estimula a evolução positiva da leitura e da escrita, o que se torna um apoio de extrema importância.

O que faz falta é mudar de paradigma

Existem crianças disléxicas que demonstram inteligência e vontade de aprender, mas não se sentem confortáveis na realização de atividades que envolvam a comunicação verbal. Este desconforto prolonga-se para a adolescência e para a idade adulta. Assim sendo, é necessária uma mudança de paradigma: deixar de ver a dislexia como um transtorno e começar a vê-la como uma oportunidade de aprendizagem, ainda que requeira a construção de percursos de aprendizagem diferenciados. Com efeito, existem muitas personalidades ao longo da nossa história que, sendo disléxicas, desenvolveram aprendizagens que as tornaram uma referência para a população em geral e modelos inspiradores para os disléxicos.

*«Muitas pessoas com dislexia realizaram grandes coisas. Entre as muitas histórias de sucesso da dislexia estão Thomas Edison, Steven Spielberg, F. Scott Fitzgerald e Charles Schwab.»*⁴ (Disponível em: <https://dc.dyslexiaida.org>, adaptado [consultado abril 2023])

No entanto, é importante saber que não é um caminho fácil de percorrer, exigindo reconhecer quais as fragilidades que lhe estão associadas e como as transformar em oportunidades de desenvolvimento. É importante desenvolver atividades que motivem o disléxico.

«Os factores motivacionais são muito importantes no desenvolvimento da capacidade leitora dado que a melhoria desta competência está altamente relacionada com o querer,

⁴ TL a partir de: *«Many people with dyslexia have gone on to accomplish great things. Among the many dyslexia success stories are Thomas Edison, Steven Spielberg, F. Scott Fitzgerald and Charles Schwab.»*

com a vontade de persistir, pese embora, as dificuldades sentidas e a não obtenção de resultados imediatos.» (Teles, 2010, p.12)

A compreensão é fundamental no auxílio ao disléxico, sobretudo quando este se encontra mais desmotivado e frustrado. Será que existe um perfil de pessoa indicado para apoiar um disléxico? Não existe. No entanto, a paciência e empatia são qualidades que ajudam no momento de lidar com um disléxico. Exige respeito pelo tempo do indivíduo em questão e pela sua própria vontade e expectativas. Assim sendo, devem ser evitados comentários como “não tens ambições futuras”, geradores de sensações e sentimentos negativos. O foco deve ser apoiar em vez de “rebaixar”.

Algo que pode ser muito eficaz nesta mudança de paradigma é a aposta numa comunicação menos verbal e mais visual, dirigida mais ao hemisfério cerebral direito do que ao esquerdo.

Segundo Davis (2014), os disléxicos compreendem o que leem quando essas palavras têm uma figura/imagem real associada – por exemplo a palavra “girafa” é reconhecida devido à imagem que conseguem associar à palavra. Ver a sua imagem é o mesmo que ver o seu significado. As palavras que não têm uma figura/imagem real associada são de difícil compreensão – por exemplo, os artigos definidos. Um disléxico conhece os artigos definidos, mas no seu cérebro não existe uma imagem real da palavra (a única imagem disponível é a imagem da própria letra), logo não é capaz de saber o seu significado. Essas palavras tornam-se espaços em branco no cérebro. Portanto, a leitura é muito mais difícil e lenta para um disléxico porque este constrói imagens à medida que vai lendo cada palavra.

Davis exemplifica a sua proposta com a seguinte frase: «*O cavalo castanho pulou por cima do muro de pedra e correu pelo pasto*». A primeira palavra, “o”, provoca um vazio na mente de um disléxico porque não existe uma imagem para ela. Esta imagem em branco causa confusão na sua cabeça. É preciso um grande esforço de concentração para que consiga passar à próxima palavra, “cavalo”, que já tem uma imagem real. A palavra “castanho” transforma a imagem anterior num cavalo castanho e a palavra “pulou” num cavalo castanho que se ergueu no ar. A palavra “por” provoca outro espaço em branco e assim por diante. Em muitos casos, estes espaços em branco, criam desorientação e sensação de tontura. Importa acrescentar, neste contexto, que este desnorte, esta tontura e o cansaço que causa o esforço para persistir e se re-focar durante a leitura não são percebidos por quem acompanha o disléxico e facilmente a sua atitude é classificada como

desinteresse e falta de motivação. Daí resulta que onde o disléxico precisa de compreensão, obtém censura, somando-se assim uma dor social à dor provocada pela leitura.

Partindo da teoria de Davis, acrescentamos que será muito mais fácil ensinar um disléxico passando um vídeo que apresenta o desenvolvimento de uma atividade do que se pretendermos que a atividade seja aprendida através de uma descrição verbal. Por exemplo, é mais fácil levar um disléxico a aprender a desenhar deixando-o observar outra pessoa a exercitar a arte do que dando-lhe um livro sobre o assunto. O irónico desta dissertação está em ela ser um longo texto a defender que devia ser outra coisa (talvez um vídeo ou um projeto prático), mas não um texto.

A mudança de paradigma pode ainda beneficiar de um sistema de ensino com uma aposta mais forte na diversificação de cursos de formação em que alguns apostam no ensino marcadamente visual não apenas porque visam trabalhar a imagem, mas (é esse aqui o ponto) apostam na utilização de materiais pedagógicos e de métodos e técnicas de ensino de natureza visual. Pode finalmente beneficiar do recrutamento de professores disléxicos que, dada a sua experiência, estarão em melhores condições para compreender os alunos disléxicos em cada uma das suas experiências de aprendizagem - professores disléxicos terão melhores condições psicológicas para construírem empatia com os alunos de idêntica condição.

2. Características gerais da dislexia

De um modo geral, os disléxicos resistem a realizar atividades ligadas à leitura e à escrita, com receio de revelarem os seus erros. Já na expressão oral (Coelho, 2019, p. 20):

- têm dificuldade em selecionar as palavras mais adequadas para transmitirem as suas ideias;
- usam vocabulário pouco rico;
- usam frases curtas e simples;
- têm dificuldades na articulação de ideias;
- repetem sílabas, palavras ou frases (tanto na construção do seu discurso como na leitura);
- ocultam/adicionam palavras na leitura.

Na leitura e/ou expressão escrita:

- reproduzem de forma errada as palavras (conhecem o texto mas, de maneira involuntária, usam outras palavras).
- não gostam de ler, e quando leem, a leitura é lenta e por norma soletrada e defeituosa.
- facilmente se perdem ao ler (saltam ou retrocedem linhas de leitura).
- apresentam gaguez, repetição de palavras ou de expressões.
- têm dificuldade em interpretar textos e em separar as palavras.

Revelam ainda as seguintes características:

- Apresentam uma leitura ou escrita em espelho: “*p-q*”; “*b-d*”;
- Confundem letras/sílabas/palavras com diferenças subtis de grafia: “*a-o*”, “*e-c*”, “*f-t*”, “*h-n*”, “*i-j*”, “*m-n*”, “*v-u*”;
- Confundem as letras/sílabas/palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço: “*b-d*”, “*d-p*”, “*b-q*”, “*d-p*”, “*d-q*”, “*u-n*”;
- Confundem letras com sons acusticamente próximos: “*d-t*”, “*m-b*”, “*b-q*”, “*v-f*”;
- Invertem sílabas ou palavras: “*me-em*”, “*sol-los*”, “*som-mos*”, “*sal-las*”, “*pra-par*”;
- Adicionam ou omitem sons/sílabas/palavras: “*fama-famoso*”, “*casa-casaco*”, “*prato-pato*”;
- Substituem ou criam palavras de estrutura similar, mas com significado diferente: “*soltou-salvou*”, “*era-ficava*”;
- Têm dificuldade com palavras homófonas: “*paço-passo*”, “*conselho-concelho*”, “*acento-assento*”.

Além das dificuldades relacionadas com a expressão oral ou escrita, anteriormente referidas, os disléxicos têm dificuldades em:

- memorizar e recordar nomes/palavras/objetos;
- perceber o significado das palavras, a partir de letras e sons;
- aprender uma segunda língua;
- orientar-se no espaço (por exemplo, distinguir a esquerda da direita)
- organizar-se.

A mudança de paradigma a que acima nos referimos, passando a abordagens baseadas em comunicação mais visual, não sendo a solução milagrosa de todas as dificuldades de aprendizagem que resultam das especificidades dos disléxicos, daria um contributo relevante para a criação de iguais oportunidades de aprendizagem.

3. Erros ortográficos mais comuns na língua portuguesa

Todas as pessoas cometem erros ortográficos, mas no disléxico são muito mais frequentes. Os exemplos mais comuns de erros ortográficos são:

- adicionar letras: placa - palaca, sentir - sentire, advogado - adevogado, etc.
- omitir letras: livro - livo, biblioteca - bibioteca, perturbar - pertubar, etc.
- substituir letras: prioridade - preoridade, cabeleireira - cabelerera, etc.
- inverter letras: perspetiva - prespetiva, iogurte - iorgute, etc.
- o som é semelhante: viagem - viagem, etc.
- existe (ou não) acento: têm - tem, pôr - por, etc.
- nas palavras com X (com som de ch): mexer - mecher, puxar - puchar, etc.
- nas palavras com CH (com som de x): encher - enxer, inchado - inxado, etc.
- nas palavras com G (com som de j): gesto - jesto, exigir - exijir, etc.
- nas palavras com J (com som de g): jeito - geito, ajeitar - ageitar, etc.
- nas palavras com S (com som de z): atrasado - atrazado, etc.
- nas palavras com Z (com som de s): gentileza - gentilesa, batizado - batisado, etc.
- nas palavras com s (com som de ss/ç/c): ansioso - ancioso, compreensão - compreenção, etc.
- nas palavras com ss (com som de s/ç/c): excesso - exceço, necessidade - nececidade, pressa - preça, etc.
- nas palavras com i (com som e): incomodar - encomodar, privilégio - previlégio, contribui - contribue, etc.
- nas palavras com e (com som de i): periquito - piriquito, irrequieto - irriquieto, etc.
- nas palavras parónimas: cumprimento - comprimento, tráfico - tráfego, cavalheiro - cavaleiro, etc.

- nas palavras homófonas e homónimas: mau - mal, acento - assento, houve - ouve; alto - auto, trás - traz, concerto - conserto, etc.

(Disponível em: <https://hotmart.com>; <https://www.e-konomista.pt>; <https://www.superprof.pt>

[consultado abril 2023])

4. Criatividade e dislexia

A criatividade é transformar ideias novas e originais em realidade, permitindo-nos conceber coisas que não existem. Uma das formas de caracterizar a criatividade é a capacidade de perceber o mundo de maneiras diversas e novas, encontrar padrões ocultos e criar soluções.

«por criatividade entendo simplesmente novas formas de pensar sobre as coisas. A maioria das pessoas pensa que a criatividade está inteiramente relacionada com as artes - música, pintura, teatro, cinema, dança, escultura, etc., etc. Mas isso simplesmente não é assim. A criatividade pode ser vista em todas as áreas da vida - na ciência, nos negócios ou no desporto. Onde quer que alguém encontre uma maneira de fazer as coisas melhor do que o que foi feito antes, esse alguém está a ser criativo»⁵ (Cleese, 2020, p.6)

O interessante deste texto de Cleese está no alargamento do âmbito da criatividade, tornando-a uma realidade menos elitista e mais comum. Este alargamento permite pensar que qualquer um pode ser criativo numa ou em várias das suas atividades. Pode ser-se criativo em qualquer profissão, mas também em qualquer outro domínio da vida, como na comunicação quotidiana (as pessoas com destacado sentido de humor são um bom exemplo), na preparação dos alimentos, no embelezamento dos ambientes, etc. Cleese diz que se é criativo sempre que se encontra uma forma de fazer as coisas que é melhor do que o modo habitual de as fazer. Porém, é discutível que a criatividade implique este aumento de qualidade relativamente aos processos tradicionais. Uma abordagem diferente será pensar na criatividade como simplesmente o “fazer diferente”, sendo o

⁵ TL a partir de: *«by creativity, I simply mean new ways of thinking about things. Most people think creativity as being entirely about the arts - music, painting, theatre, movies, dancing, sculpture, etc., etc. But this simply isn't so. Creativity can be seen in every area of life - in science, or in business, or in sport. Wherever you can find a way of doing things that is better than what has been done before, you are being creative.»*

aumento de qualidade apenas uma marca de alguns dos atos criativos. Esta redefinição da criatividade, menos exigente, tem a vantagem de ser compatível com a relatividade do aumento de qualidade, uma vez que “fazer as coisas de forma melhor do que o que foi feito antes” depende do propósito que se dá ao produto - pode acontecer que o mesmo produto seja melhor num contexto e pior noutro, dependendo dos usos que se lhe dá. Aceitando esta crítica à definição de Cleese, ficamos com um conceito de criatividade bastante mais abrangente que engloba toda a produção diferente do habitual. A maior qualidade de um produto será uma subclasse de tudo o que é criativo - a qualidade que é extraída da vasta quantidade produtiva da mente criativa.

Cleese aproxima a criatividade do trabalho do inconsciente, ligação que nem sempre recebe a devida atenção. Segundo ele:

*«a linguagem do inconsciente não é verbal. É como a linguagem dos sonhos. Mostra-te imagens, dá-te sensações, guia-te sem que saibas imediatamente onde quer chegar.»*⁶
(Cleese, 2020, p.16)

O poder imaginativo dos sonhos é bem conhecido e Cleese aproxima-o da condição do disléxico. O sonhador trabalha com a imaginação durante o sono, enquanto que a pessoa imaginativa trabalha com a imaginação durante a vigília.

Porém, há quem defenda que não se deve confundir imaginação e criatividade, considerando que ser criativo é mais do que ser imaginativo. Segundo esta distinção, a criatividade envolve dois processos: primeiro pensar e depois produzir. A pessoa imaginativa realiza apenas o primeiro dos processos, enquanto que a pessoa criativa realiza ambos. O criativo é aquele que verdadeiramente alia o engenho da imaginação à força da mão, é aquele que não se satisfaz com a produção mental e trabalha para inscrever a ideia na matéria.

Segundo Davis, no disléxico o impulso criativo é mais forte do que em indivíduos que não possuem as competências básicas do disléxico. Não discutindo aqui essa hierarquia da criatividade,

⁶ TL a partir de: *«the language of the unconscious is not verbal. It's like the language of dreams. It shows you images, it gives you feelings, it nudges you around without you immediately knowing what it's getting at.»*

interessa-nos perceber a justificação que o autor dá para sublinhar a criatividade disléxica. Aqui está ela:

«Devido ao pensamento em imagens, ao pensamento intuitivo, ao pensamento multidimensional e à curiosidade, a criatividade do disléxico é extremamente acentuada.»
(Davis, 2014, p.118).

Qual o interesse da criatividade? Ela é o princípio da superioridade humana, já que é ela que está na origem de toda a civilização. Por ela pensamos o que não existe e somos motivados para, através do trabalho, transformar o que se imaginou em coisa nova a acrescentar ao mundo.

Por norma, quando pensamos em criatividade, automaticamente pensamos em inovação ou em invenção de algo completamente novo. Não é um pensamento totalmente errado, mas numa perspetiva mais simples e abrangente, a criatividade é condição originária de toda a aprendizagem (e não apenas da invenção de entidades completamente novas). Diríamos que há criatividade sempre que uma pessoa aprende algo que desconhecia, ainda que não seja algo radicalmente e civilizacionalmente novo.

Nesta perspetiva individual (que aqui distinguimos da perspetiva social e civilizacional), a criatividade implica criar algo para lá daquilo que a pessoa era, alargar os horizontes daquele que aprende, levando-o para além do seu mundo conhecido. Por exemplo, se uma pessoa tocar em algo que lhe queime os dedos, o raciocínio e a lógica leva-a a compreender que não deve tocar-lhe novamente - aprende a não tocar, ganhando assim um novo conceito. Deste modo a pessoa vai alargando o seu mundo. Neste simples exemplo temos um acontecimento de criatividade pessoal, ainda que não tenha ocorrido nada de inovador do ponto de vista civilizacional, pois a este nível aquele era já um conceito há muito conhecido.

Do que acabamos de dizer resulta que, no sentido individual, todas as pessoas são criativas (criam o seu mundo mental). Porém, muitas criam mais que o seu próprio mundo e dão contributos para alargar o mundo mental dos outros, o que acontece sempre que criam coisas totalmente novas, existências nunca antes pensadas.

Pensemos agora nas crianças disléxicas. Quando entram para a escola, como é natural, elas ainda não desenvolveram as suas capacidades de raciocínio e de lógica, pelo menos ainda não as

desenvolveram de modo completo. O seu perfil disléxico leva-as a desenvolver uma variante dessas capacidades, que não segue o pensamento verbal de modo linear. Nestas crianças «*o seu raciocínio analítico e a sua lógica são comparativos, usando imagens em vez de palavras.*» (Davis, 2014, p.119) Para este mesmo autor, este modo de pensar típico das crianças disléxicas (a que ele chama “método”) «*pode ser ótimo para decifrarmos a estrutura helicoidal do ADN, mas pode ser inútil para tentarmos resolver um problema de matemática.*» (Davis, 2014, p.119) O ponto que aqui importa ressaltar é que, mais uma vez, há competências em que os disléxicos têm uma desvantagem natural mas, por outro lado, há competências em que eles têm vantagens e o problema está em não reconhecer este ponto e não ajustar a cultura, a escola e a economia para que se tire partido das vantagens de uns e de outros. Fazer esse reconhecimento e esse ajustamento não só faria justiça aos disléxicos, como traria vantagens no desenvolvimento da sociedade.

«Às vezes, assim como os autistas savants, os disléxicos podem “ver” as respostas dos problemas matemáticos sem usar papel e lápis. Esta é, na verdade, uma forma altamente desenvolvida de raciocínio. Eles resolveram o problema sem terem necessariamente passado pelas etapas convencionais. Com frequência, a investigação revela que desenvolveram atalhos matemáticos altamente criativos.» (Davis, 2014, p.119)

É o seu pensamento divergente, o “pensamento com imagens”, que lhes permite tais atalhos, ainda que se trate de um método menos previsível. Isso leva a que alguns autores considerem que a dislexia pode ser uma vantagem para alcançar o sucesso, mesmo que habitualmente não seja o que acontece.

*«Investigação indica que a dislexia não tem relação com a inteligência. Indivíduos com dislexia não são nem mais nem menos inteligentes do que a população em geral. Mas alguns dizem que a maneira como os indivíduos com dislexia pensam pode realmente ser um trunfo para alcançar o sucesso.»*⁷ (Disponível em: <https://dc.dyslexiaida.org> [consultado abril 2023])

⁷ TL a partir de: «*Research indicates that dyslexia has no relationship to intelligence. Individuals with dyslexia are neither more nor less intelligent than the general population. But some say the way individuals with dyslexia think can actually be an asset in achieving success.*»

A ser verdade que o pensamento do disléxico pode ser uma vantagem, porque não é isso que acontece na prática? Porque vemos a dislexia como uma desvantagem? Porque não temos a ideia que o disléxico é capaz de aprender mais em menos tempo?

Davis responde que *«a razão provável é que grande parte da educação se dá ao nível do condicionamento. A criança é instruída para passar por uma série de etapas mecânicas, sem ver qualquer benefício pessoal em chegar a uma solução.»* (2014, p.119) Ora, esse é um processo educativo que sacrifica a vantagem do pensamento disléxico, fazendo com que ele passe a jogar num terreno inadequado ao seu modo de pensar.

A vantagem do disléxico emerge *«em situações da vida real, tais como um treino no local de trabalho, nas artes e no atletismo»*, situações em que *«os disléxicos realmente aprendem mais em menos tempo do que a pessoa comum.*

De facto, quando a aprendizagem é apresentada através da experiência prática, os disléxicos conseguem dominar muitas coisas mais rapidamente do que a pessoa comum levaria para compreendê-las» (Davis, 2014, p.120)

Da teoria de Davis resulta uma evidência: as instituições educativas (famílias, escolas, outras) devem evoluir para deixarem de impor aos disléxicos um modelo educativo adequado aos não disléxicos, passando a ter modelos educativos diferenciados.

Esta é, de resto, uma conclusão alinhada com modernas teorias da aprendizagem, nomeadamente as desenvolvidas por investigadores que se focam no conceito de “estilo de aprendizagem”, como é o caso de Davil Allen Kolb (1974). Este defende que os educadores devem identificar o estilo de aprendizagem de cada aprendente e adaptar-lhe os métodos e os materiais para assim potenciar o seu desenvolvimento.

Esse é o verdadeiro caminho da educação inclusiva, uma educação feita em moldes diferentes para possibilitar que todos atinjam a igualdade no acesso ao sucesso educativo e, desse modo, ao desenvolvimento do seu potencial.

5. Design e educação inclusiva

O design está presente em tudo o que nos rodeia, seja em objetos físicos, em serviços que usamos diariamente, nos aparelhos com que interagimos ou nos ambientes que habitamos. Com os avanços tecnológicos, presentes no nosso cotidiano, o design tem cada vez mais influência na forma como interagimos com os objetos/serviços, sendo um dos fatores que ajudam a melhorar a experiência humana.

Quando falamos de design na educação inclusiva, falamos em aplicar competências do design ao ensino de crianças e jovens com especiais dificuldades de aprendizagem e, em particular, com dislexia, aproveitando as potencialidades do design para melhorar as condições de aprendizagem. O design pode e deve ser usado como forma de adequar o ensino aos diferentes estilos de aprendizagem» de que fala Kolb acima, melhorando a comunicação com os disléxicos e aumentando o aproveitamento do seu potencial criativo. O objetivo principal desta abordagem é encontrar soluções que promovam a qualidade do ensino, o que requer que o mesmo seja inclusivo, criador de igualdade de oportunidades.

É necessário encontrar soluções que incluam os estudantes desde cedo no sistema educativo, uma vez que todos são capazes de aprender, ainda que, para isso, exijam métodos invulgares, alternativos ou uma ação mais intensiva.

«Portanto, os profissionais de design têm a responsabilidade de remover as barreiras físicas e, portanto, sociais, para impedir que as pessoas participem igualmente em todas as atividades realizadas no ambiente construído.»⁸ (Altay & Demirkan, 2013, citado por Ana Nicolau, 2017)

É muito nobre este potencial do design no sentido de fomentar a inclusão, não apenas no acesso a espaços e a serviços, mas também no acesso à informação e à formação.

⁸ TL a partir de: «Therefore, the design professionals have a responsibility to remove the physical-and thus social- barriers to prevent people from participating equally in all the activities taken within the built environment.»

Relativamente às dificuldades de aprendizagem, embora frequentemente não existam barreiras físicas, existem barreiras no acesso à educação, ou seja, na forma (métodos e materiais) como a educação é apresentada. Deste modo, impõe-se a pergunta: como ter um ensino inclusivo?

Ensinar pessoas que apresentam dificuldades na aprendizagem não é complicado, mas é necessário conhecer as necessidades desse público. Por exemplo, o que impede uma pessoa com limitação visual ou até um cego de jogar videojogos? Como é possível que uma pessoa com deficiência auditiva se envolva na música? Ou então, como é que um daltónico pode beneficiar dos recursos visuais? Estas questões dão-nos um bom paralelismo para a que aqui nos interessa: como podemos apoiar a melhoria da fala, leitura e escrita de um disléxico?

Segundo as estimativas da *International Dyslexia Association*, a dislexia afeta cerca de 15% a 20% da população mundial, originando dificuldade de aprendizagem.

Estes números são muito grandes e mostram que o esforço para incluir os disléxicos, além de justo e constitucionalmente consagrado, tem enorme potencial no que respeita ao desenvolvimento da população, pelo que o investimento que se faça a esse nível terá retorno garantido.

Como a dislexia é diferente em cada pessoa, não existe um conjunto fechado e rígido de regras a seguir, mas existem algumas recomendações que os designers podem incluir para que a leitura seja mais esclarecedora para o disléxico. Eis alguns exemplos: usar tipografias sem serifa; evitar o uso de palavras escritas em itálico e em bold; evitar a assimetria; usar parágrafos com espaçamentos.

Outra relevante medida de inclusão dos disléxicos tem um interesse mais amplo e está alinhada com a moderna pedagogia que leva já décadas de contestação do modelo tradicional de ensino. Em tal modelo o aluno está sentado a ouvir o professor, sendo submetido a exame escrito e teórico de avaliação no final do semestre.

O movimento de contestação deste modelo de ensino defende uma abordagem ativa na aquisição de conhecimentos e competências e também na demonstração dos progressos, ou seja, na avaliação. A tónica é posta na experiência prática e menos na memorização teórica. Para todos, e para os disléxicos de modo mais acentuado, «*aprender não é falar sobre, é fazer! e para aprender bem, é necessário estar envolvido*» (Silva, 2004, citado por Diana T. Coelho, 2019, p.26)

O ensino do design alinha com esta abordagem moderna na medida em que o aluno aprende e é avaliado através da elaboração de projetos ao longo do semestre, nos quais experiência, de forma prática, os conhecimentos que vai adquirindo ao longo das sessões sob a orientação de um professor.

Esta abordagem beneficia os disléxicos e beneficia, em geral, todos os alunos, estimulando a colaboração e cooperação dos mesmos, tirando partido das diferentes competências de cada um e potenciando a adesão motivacional (a motivação é cada vez mais reconhecida como sendo fundamental para que haja aprendizagens significativas).

Ainda no ensino do design, a inclusão e a melhoria ocorrem também através do próprio ambiente em que a aprendizagem decorre, pois o *layout* da sala de aula de um curso de Design não segue o modelo tradicional - tem um *layout* idêntico ao de um *atelier*, em que os alunos se sentam de forma dispersa, podendo o professor acompanhar o processo criativo de cada aluno e aconselhá-lo.

O acompanhamento que o professor faz de cada projeto, de forma a orientar o aluno, apresentando-lhe diferentes perspetivas de abordagem para que este se sinta encorajado a aprofundar o estudo e a desenvolver novas soluções é igualmente uma medida da maior relevância.

No entanto, professor e aluno devem evitar a instrumentalização deste, não permitindo que perca a sua autonomia criativa e a capacidade crítica, analisando e discutindo as orientações do mestre sem que as mesmas se tornem “instruções de serviço”. Caso contrário, a criatividade (que é a mais valia do disléxico) perde-se e com ela desaparece a inovação, a motivação e o crescimento pessoal. Nesse processo de perda de autonomia, o ensino do design deixa de estar ao serviço da inclusão do aluno e passa a estar ao serviço da sua alienação, ou seja, ele é colocado ao serviço de objetivos de desenvolvimento alheios, despersonalizando-se.

Quando esta despersonalização ocorre, é traído o espírito do Dec-Lei 54/2018 (o diploma que regula a escola inclusiva) que, logo no artigo 1º esclarece que «...visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.» Portanto, não há dúvida que a escola inclusiva deve estar ao serviço das necessidades e potencialidades de cada aluno e não ao serviço do projeto de cada professor.

III- Investigação ativa

1. Métodos

Como referido, esta investigação tem como foco as seguintes questões:

- **Será que um estudante com dislexia consegue fazer um curso superior de Design?**
- **Conseguindo-o, tem dificuldades acrescidas no seu percurso académico?**
- **Além disso, o estudante disléxico recebe apoio específico para ultrapassar o impacto dessa limitação na sua formação?**

Para responder a estas questões foi recolhida informação através da realização de entrevistas a cinco professores da disciplina de Projeto de duas faculdades da zona de Lisboa, a Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação (UE-IADE) e a Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa (FAUL). Por Disciplina de Projeto entende-se as Unidades Curriculares de natureza prática, típicas de um curso superior de Design, onde os estudantes aprendem através da experiência continuada de resolução de exercícios de design que simulam a prática profissional (Spencer, Almendra e Martins, 2013).

A procura de entrevistados adequados aos objetivos desta investigação foi feita a partir de uma recomendação do professor orientador, que sugeriu dez professores. O primeiro contacto com os mesmos foi realizado através de e-mail, conseguindo-se obter resposta de cinco, tendo avançado para a aplicação das entrevistas aos mesmos.

Duas das entrevistas foram realizadas presencialmente nas instalações do IADE. As restantes foram realizadas *online* via Zoom.

As entrevistas assentaram num formato semi-livre, o que permitiu adequar as questões à medida que a conversa com cada um dos entrevistados se desenrolava, por forma a esclarecer eventuais dúvidas.

Para a realização das entrevistas foi definido um guião com um conjunto de questões iguais para todos os inquiridos. Essas questões foram:

- Quais as maiores dificuldades que um aluno com dislexia teve nas aulas de projeto?
- Quais as dificuldades mais frequentes para os alunos em geral?

- Os alunos com dislexia são mais criativos?
- Sente-se preparado para apoiar os alunos com dislexia?
- Procura formas alternativas de lecionar quando percebe que um aluno tem mais dificuldades (seja disléxico ou não)?

As questões colocadas visam perceber, por um lado e relativamente aos alunos disléxicos, as capacidades de compreensão dos enunciados, de expressão e a capacidade criativa. Por outro lado, procurou-se perceber a sensibilidade dos professores para a problemática da dislexia e se se sentem preparados para apoiar os alunos que dela padecem.

Podemos dizer que foi desenvolvida uma investigação qualitativa baseada na descrição feita pelos entrevistados nas entrevistas e, por outro lado, na interpretação da candidata.

Esta metodologia permitiu ter uma amostra que, não sendo ampla, ajuda a levantar o véu sobre a atenção dedicada à dislexia no ensino de design nas duas instituições citadas. Não se pretende a partir daqui generalizar as conclusões ou extrapolar para outros âmbitos de atuação.

As entrevistas foram gravadas com o telemóvel, o que facilitou a transcrição posterior de toda a entrevista.

Após a realização das entrevistas, iniciou-se a escuta das gravações, a transcrição das mesmas para um documento (anexo) e a análise de conteúdo do material recolhido. Nesta fase, foi descartada uma das entrevistas (a do Professor A) por o entrevistado se ter desfocado do objetivo principal, incidindo a análise, a partir daqui, somente sobre as quatro entrevistas restantes.

A metodologia adotou os princípios de investigação qualitativa sugeridos por Braum & Clarke (2006) no método Análise Temática. A Análise Temática é um método de pesquisa qualitativa utilizado para identificar e analisar padrões ou temas dentro de dados empíricos. O método envolve a identificação de padrões de significado dentro de dados qualitativos, como transcrições de entrevistas, discussões em grupo ou textos escritos, e organizá-los por temas que capturem a essência das informações recolhidas. Este método permite que se obtenha uma compreensão profunda dos significados implícitos nos dados recolhidos, sendo por essa razão utilizado com frequência em estudos que envolvem pessoas.

Durante a análise de cada uma das entrevistas foram destacados os pontos importantes e etiquetados nas seguintes categorias: “dislexia”, “atitude dos alunos em geral” e “apoios dos professores”. A escolha destas categorias resultou de um padrão comum e relevante encontrado nas respostas dadas pelos entrevistados. Cada categoria foi ainda subdividida em códigos que estão associados a aspetos comuns do discurso dos inquiridos.

No fim deste processo, foram elaboradas tabelas com as transcrições que fundamentam cada uma das referências (códigos) pertencentes a cada categoria. Esta codificação detalhada permitiu organizar os dados, analisá-los, discuti-los e retirar as conclusões. Na tabela 1 são apresentadas as categorias e os respectivos códigos.

Finalmente, importa esclarecer que os dados que permitiriam identificar os entrevistados foram anonimizados, sendo os professores identificados pelas letras maiúsculas B, C, D, e E. Foi adotada a convenção de nos referirmos aos docentes no masculino “o professor” ou “ele”, não sendo esta adoção indicativa do género dos participantes.

Quanto à autoetnografia, há que esclarecer tratar-se de um método de pesquisa qualitativa que combina elementos da etnografia (o estudo de culturas, de grupos sociais e de instituições) e da autobiografia. Na autoetnografia, o investigador é simultaneamente um participante ativo e o objecto do estudo. Nela o investigador utiliza as suas próprias experiências e narrativas para, partindo daí, analisar um fenómeno cultural ou social mais amplo (como, neste caso, a dislexia).

Dislexia	Atitude dos alunos em geral	Apoios dos professores	Tabela 1 - Categoria e respectivos códigos identificados para análise
Dificuldade em detetar Existência de formação Impacto na aprendizagem Efeito na criatividade	Compreensão do <i>briefing</i> Elaboração do relatório Atenção ou desleixo	Preparação para apoiar Formas de apoio usadas	

2. Resultados - dados das entrevistas e sua análise

Partindo da categorização exposta na tabela 1, foram analisados os dados das entrevistas, tal como segue.

2.1 Dislexia

Nesta primeira categoria foi possível descobrir a percepção que os entrevistados tinham da dislexia, as dificuldades que enfrentam quando têm um aluno disléxico, a formação ou acompanhamento a que têm acesso e a potencial criatividade manifestada pelos alunos disléxicos.

No código [Dificuldade em detetar]⁹, pretendia-se saber se os professores detetam com facilidade um aluno com dislexia. Da análise aos dados, conclui-se que não, que não lhes é fácil detetar um aluno com dislexia. Os professores só se apercebem tardiamente que o aluno tem dislexia. A demora ocorre porque os alunos preferem guardar essa informação para si, ou porque os professores não estão preparados para se aperceberem sem questionar diretamente o aluno. Só professores que tenham uma ligação muito próxima com alguém que tem dislexia é que conseguem identificar imediatamente o aluno que dela padece.

Portanto, detetar que um aluno é disléxico é um desafio. Na maioria das vezes, o aluno precisa de informar o professor que tem dislexia, pois as aulas de Projeto no curso de Design, pela sua natureza prática, não “põem imediatamente visíveis as dificuldades”. Só na fase de redação do relatório, pela sua natureza escrita, é que as dificuldades são detetadas, embora nem sempre sejam associadas à dislexia.

⁹ Os [] indicam o código

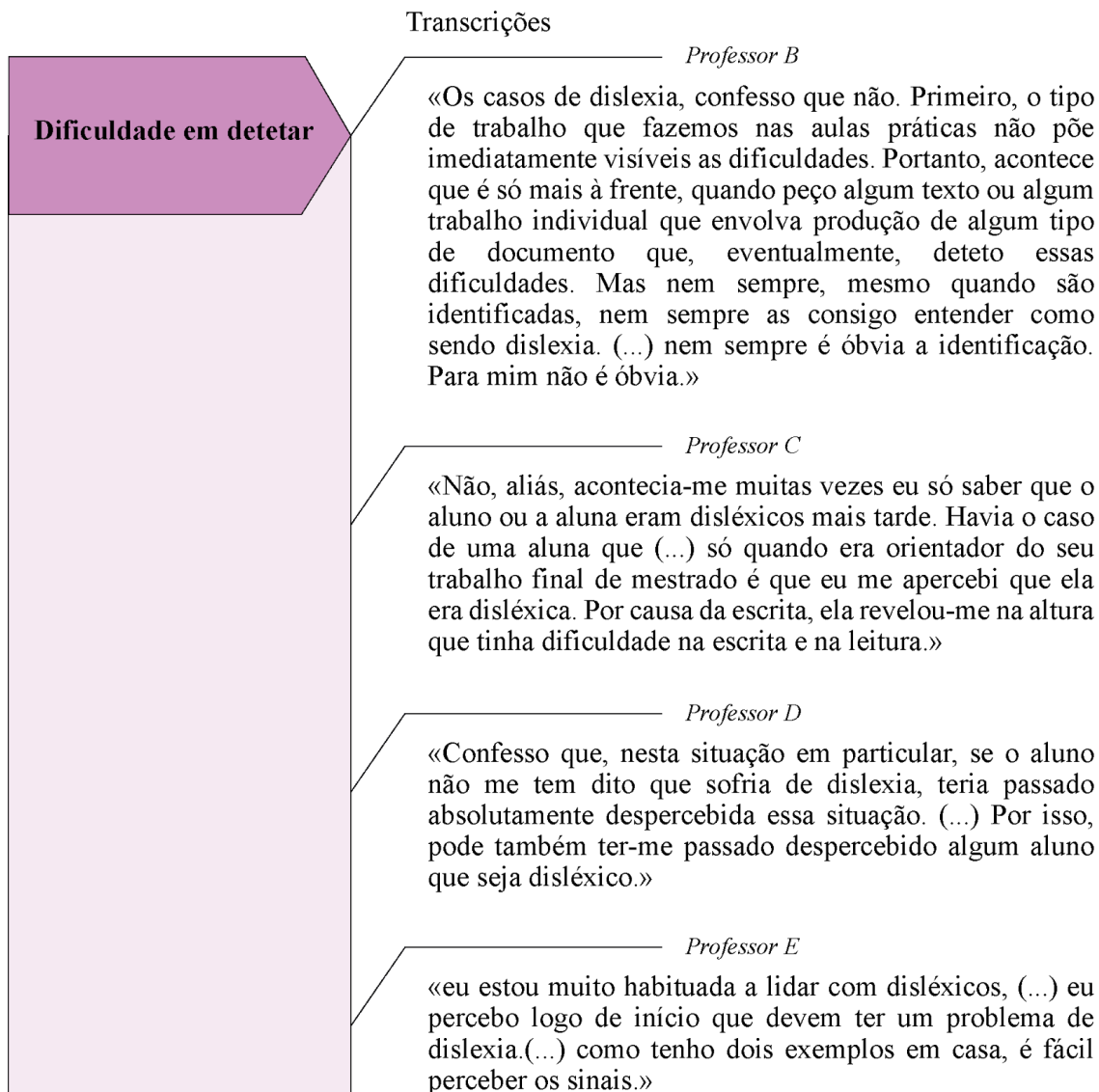


Tabela 2 - Código [Dificuldade em detetar]

Relativamente à temática identificada com o código [Existência de formação], o objetivo era perceber se os professores tinham formação para trabalhar com alunos disléxicos.

Da análise aos dados, apenas um entrevistado responde diretamente à questão, salientando que os professores não têm qualquer tipo de formação específica para lidar com alunos disléxicos, mas também não vê que seja um problema pois não sente que os alunos com dislexia tenham mais dificuldade de aprendizagem do que os ditos “normais”.

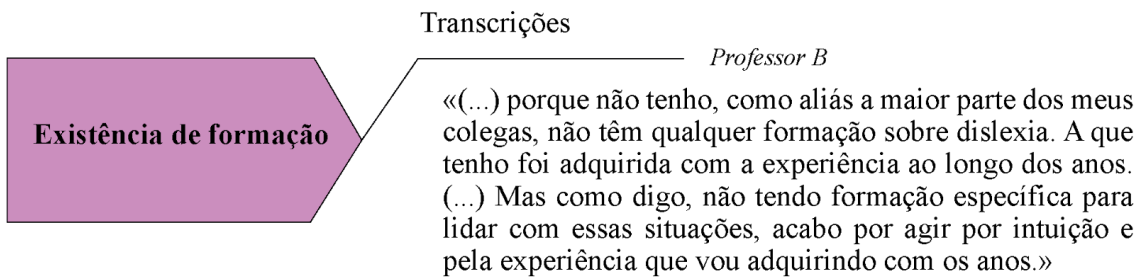


Tabela 3 - Código [Existência de formação]

Já em relação à temática classificada com o código [Impacto na aprendizagem], os professores concordam que a dislexia em Design se sente mais na parte de comunicação escrita/oral e nem tanto na concretização do projeto, sendo as dificuldades dos disléxicos comuns aos alunos não disléxicos. Às vezes, até acontece avançarem mais rápido no desenho gráfico das suas ideias.

Portanto, os alunos que não têm dislexia diagnosticada acabam por revelar dificuldades de aprendizagem idênticas às de um aluno disléxico. Na parte de elaboração de documentos escritos, de uma forma geral, os alunos manifestam erros de ortografia, erros de sintaxe, compreensão dos enunciados, leitura pouco atenta, etc. Na parte prática da conceção do projeto, por vezes, os alunos disléxicos até são mais esforçados, podendo eventualmente conseguir melhores resultados.

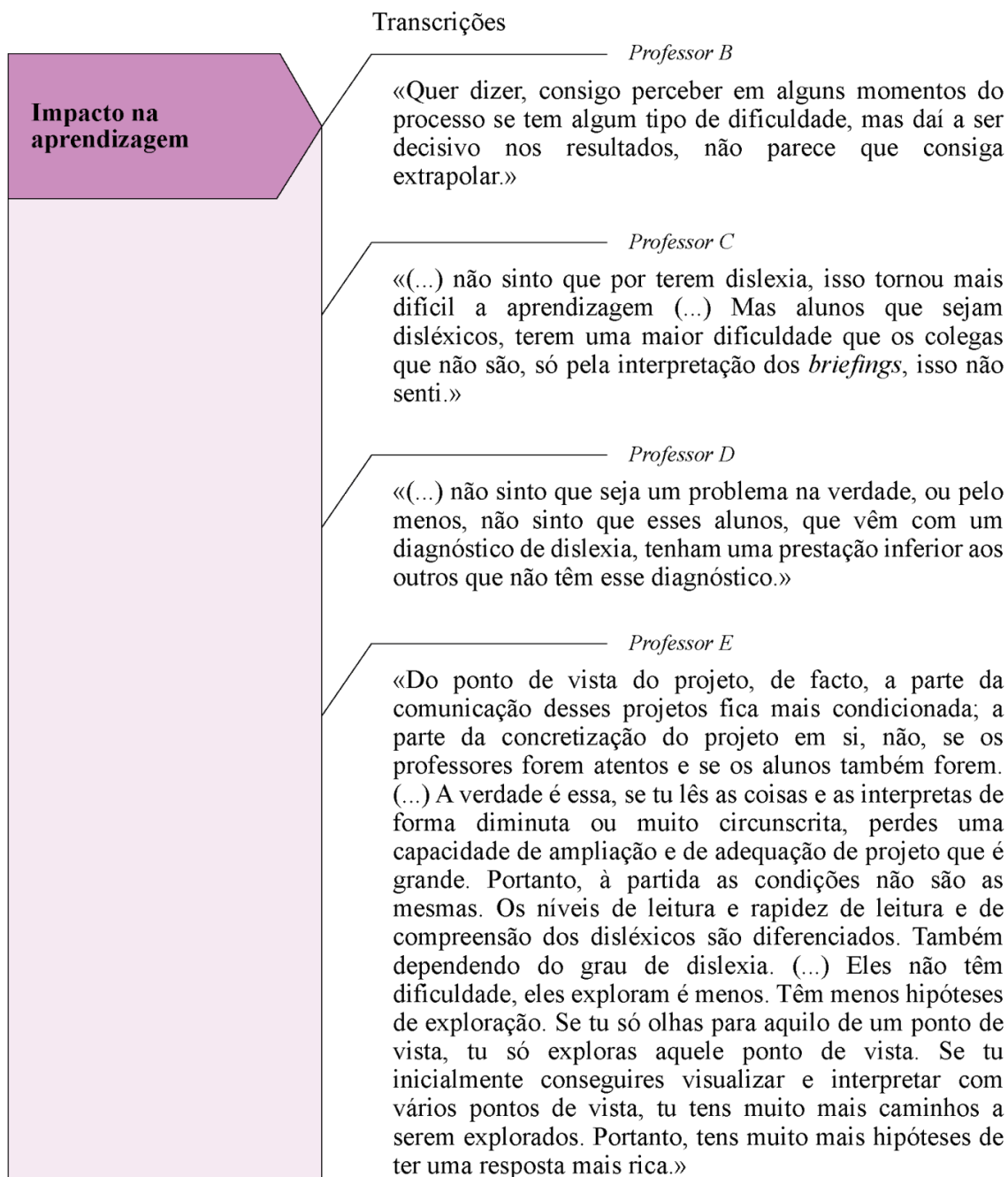


Tabela 4 - Código [Impacto na aprendizagem]

Quando foi abordada se a criatividade se destaca em alunos disléxicos (código de análise [Efeito na criatividade]), conclui-se que os entrevistados não associam maior nível de criatividade aos alunos disléxicos, seja porque criatividade não é medível, seja porque os alunos disléxicos,

conscientes da sua condição, tentam encontrar formas de a ultrapassar, o que se pode revelar num maior brilhantismo. Da mesma forma, que indicam não existir dificuldades de aprendizagem acrescidas, também não existe maior criatividade.

Transcrições	
Efeito na criatividade	<i>Professor B</i> «Não, eu não diria isso. Quer dizer não tenho dados para comparar num sentido ou noutro.»
	<i>Professor C</i> «Pois, é difícil para mim dizer isso. É difícil dizer que há um mais criativo do que outro que é menos criativo, até porque eu acho que, de alguma maneira, nós somos todos criativos. (...) Agora, da mesma maneira que não acho que tenham dificuldade por serem disléxicos, também não acho que tivessem o dom da criação por serem.»
	<i>Professor D</i> «(...) às vezes determinadas dificuldades aguçam o engenho das pessoas. Alunos que sabem que são menos brilhantes a desenhar, por exemplo, tentam encontrar outras formas de contornarem essa dificuldade. Serem melhores a fazer <i>renders</i> , por exemplo, ou aprofundarem a capacidade de fazer maquetes. E intuo, que talvez um aluno disléxico possa encontrar também as suas formas de compensar a condição, fora daquilo que é essa condição. Se por aí, eu entendo que eles podem ser mais criativos? Acho que não! Mas não sei.»

Tabela 5 - Código [Efeito na criatividade]

2.2 Atitude dos alunos em geral

Na segunda categoria “Atitude dos alunos em geral”, pretendeu-se perceber a atitude dos alunos face ao estudo, no que se refere à compreensão do *briefing*, à elaboração do relatório e à atenção demonstrada. Isto, independentemente de terem dislexia diagnosticada ou não.

Na parte em que foram analisados os dados respeitantes ao código [Compreensão do *briefing*], conclui-se que os alunos, de uma forma geral, revelam dificuldades de compreensão do *briefing*.

Esta dificuldade é originada pela inexistência de hábitos de leitura, implicando um vocabulário menos rico e menor preparação para interpretação de conteúdos escritos. Um dos professores afirmou que o desinteresse pela leitura é um problema geracional - «*Se perguntares a uma turma quem é que anda a ler um livro, há poucos que vão levantar o braço. Portanto, acho que cada vez mais as novas gerações leem menos do que as anteriores.*»

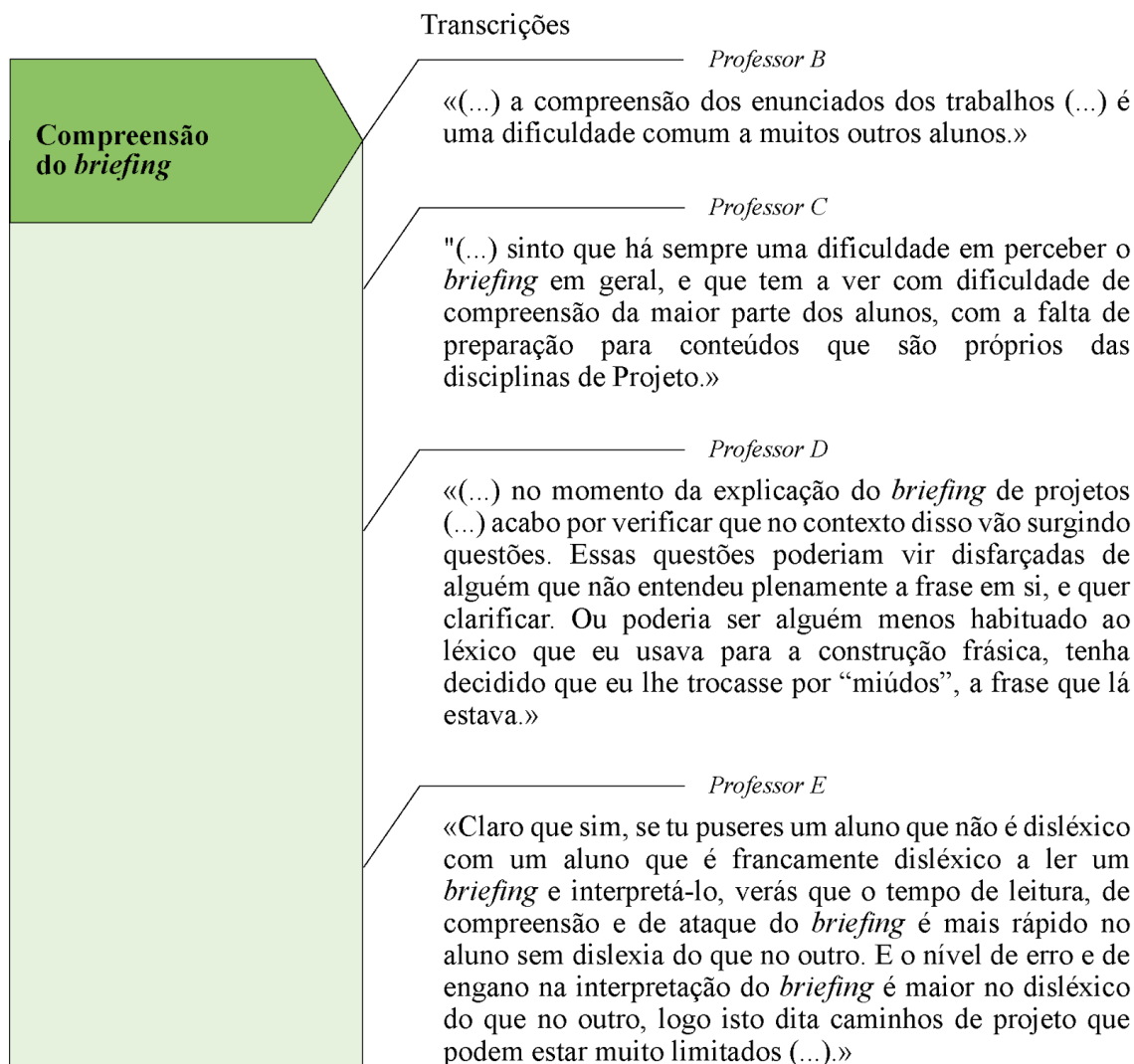


Tabela 6 - Código [Compreensão do *briefing*]

Na parte em que foram analisados os dados respeitantes ao código [Elaboração do relatório], concluiu-se que é onde se verificam maiores dificuldades, pelas mesmas razões já invocadas no código anterior, dada a sua relação próxima. Acresce que os professores reparam que os alunos não manifestam cuidado na preparação de um documento escrito e não aprofundam a pesquisa que fazem no início do projeto.

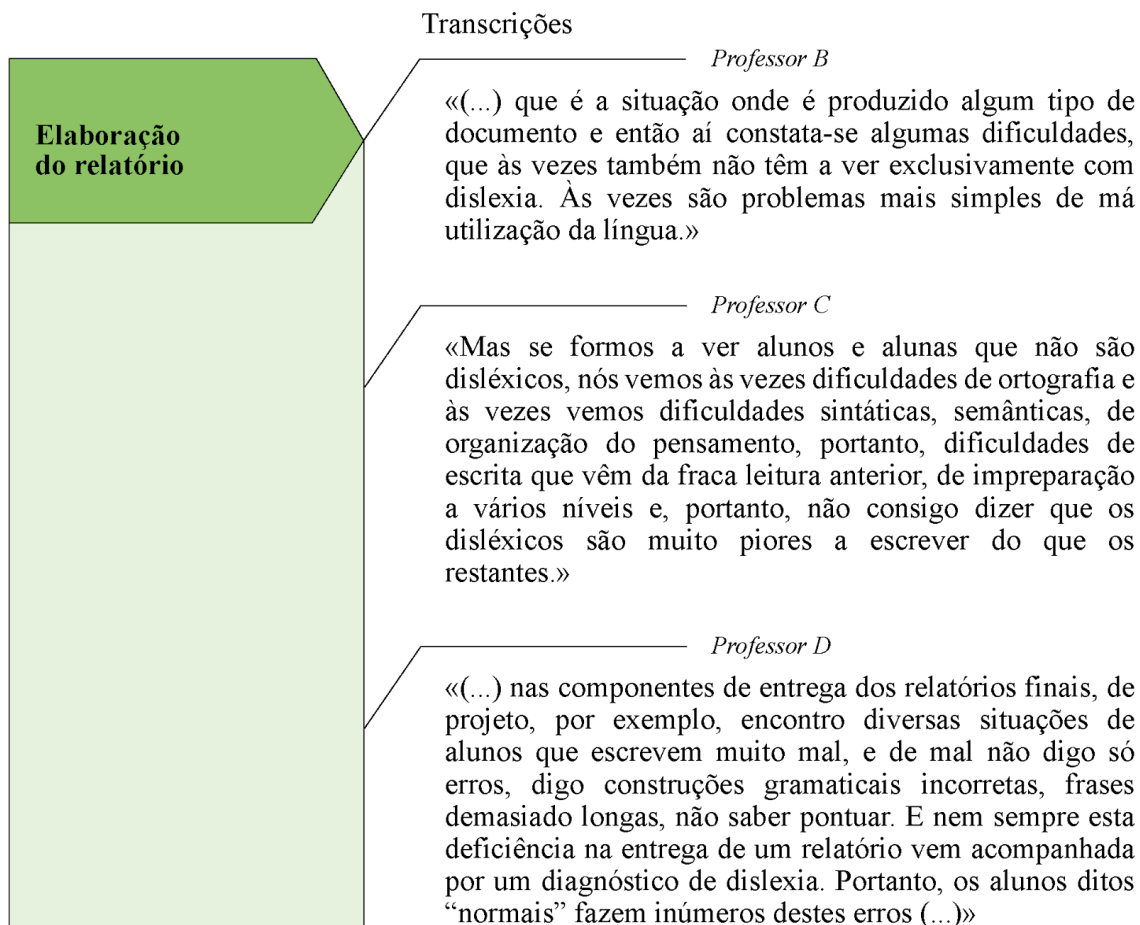


Tabela 7 - Código [Elaboração do relatório]

Relativamente ao código [Atenção ou desleixo] procurou-se saber se o aluno, independentemente da sua condição de dislexia, manifesta uma atitude atenta ou de desleixo face ao trabalho que tem que realizar.

Conclui-se que os alunos, em geral, são pouco atentos. Dedicam poucas horas ao estudo e durante as aulas não existe interesse em esclarecer dúvidas, de debater ideias, de saber mais, de pesquisar, apesar de o acesso à pesquisa ter melhorado bastante - «*Os alunos cada vez estão mais apáticos e acríticos, sente-se muito a falta da pergunta*». Tudo isto também está muito relacionado com a inexistência de leitura.

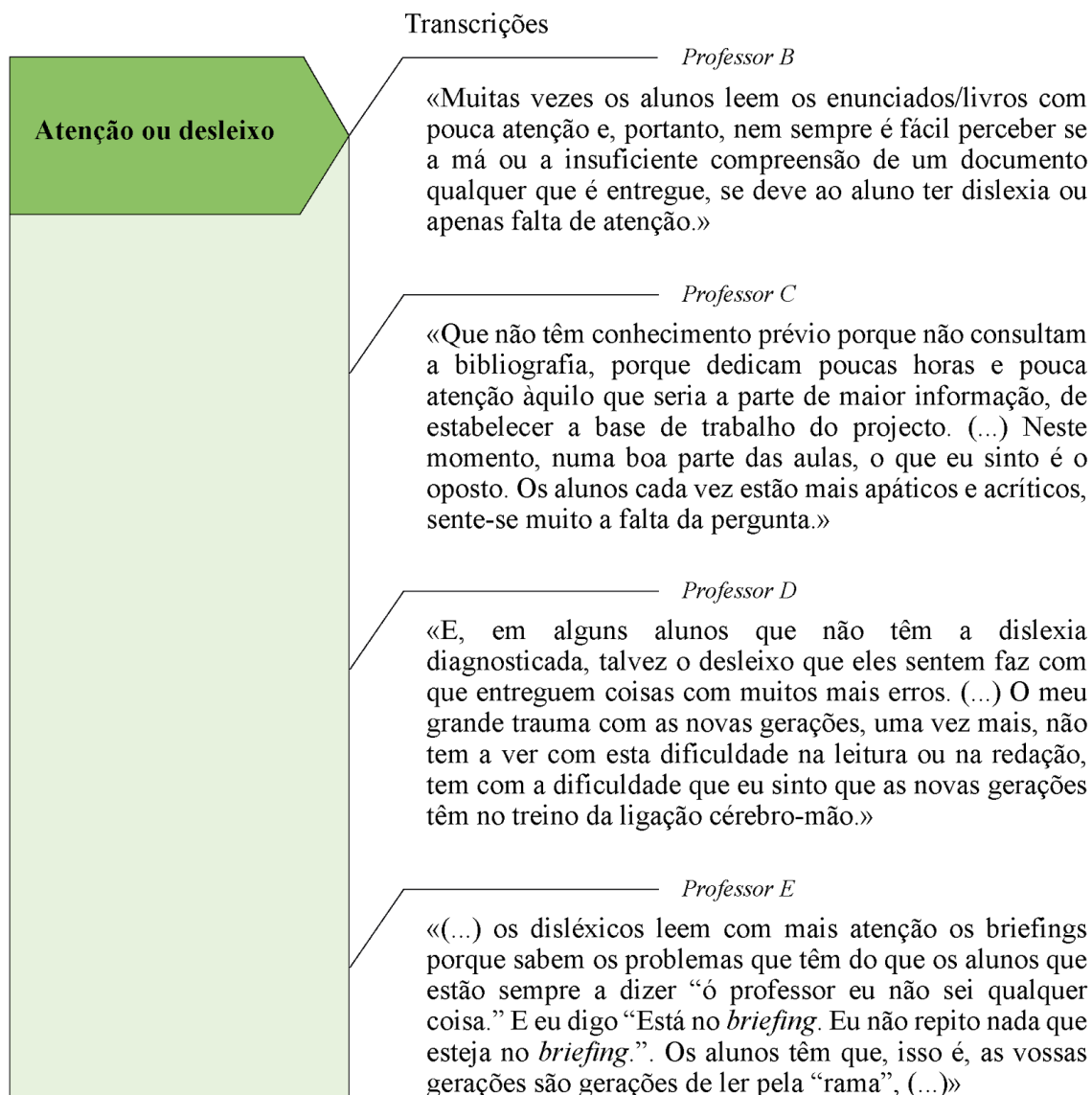


Tabela 8 - Código [Atenção ou desleixo]

2.3 Apoios dos professores

Na terceira categoria, denominada “Apoios dos professores”, pretendeu-se saber se os professores se sentiam preparados para apoiar os alunos com dislexia.

Da análise dos dados agrupados com o código [Preparação para apoiar] concluiu-se que não há uma opinião consensual. O Professor B afirma não se sentir preparado para apoiar os alunos disléxicos, porque normalmente a dislexia está associada a outras patologias mais graves. Já os Professores C e D manifestaram não existir quaisquer constrangimentos até porque não sentem que os alunos disléxicos tenham dificuldades acrescidas em relação aos restantes. Portanto, sentem-se tão preparados para apoiar os alunos disléxicos como para apoiar os restantes alunos. Quando necessário, pesquisam informação que os ajude a contornar situações mais difíceis.

Por sua vez, o professor E, não tendo sido questionado diretamente sobre este assunto, subentende-se que pela experiência pessoal e profissional por si descrita ao longo da entrevista, está preparado para apoiar os alunos disléxicos. Prefere prolongar a fase inicial do processo, demorar-se aí no estudo acompanhado, para que assim os disléxicos possam enriquecer as suas perspetivas e ficar devidamente orientados.

Preparação para apoiar	Transcrições
	<p><i>Professor B</i></p> <p>«Portanto, os casos de dislexia, quando são só dislexia, porque às vezes alguns desses casos têm a dislexia associada, mas quando são só dislexia, apesar de tudo, são mais ultrapassáveis. Também a dislexia, quanto eu sei, tem níveis diversos. Também já percebi isso, que há casos em que existe uma dificuldade maior. Mas, portanto, não, preparado não me sinto, de facto.»</p>
	<p><i>Professor C</i></p> <p>«Se eu sinto que estou preparado para apoiar alunos que tenham dislexia? Como eu não sinto que os alunos com dislexia sejam em nada menores do que os restantes, naquilo que diz respeito à aprendizagem do Design, eu acho que estou tão habilitado para eles como para os restantes colegas. Portanto, eu não vejo que ser disléxico é uma insuficiência no ensino do Design. Num curso de Design, eu não vejo que um aluno com dislexia se deva sentir menor em nada! No fundo é isso! Mesmo quando chega à parte em que eu senti que eles nos revelam mais dificuldades, que é na parte de escrita, eu também não sinto que isso seja um <i>handicap</i> para eles. (...) Sim, quando eu noto que há alguma dificuldade, eu tento arranjar alternativas.»</p>
	<p><i>Professor D</i></p> <p>«Tentaria apoiá-los de uma maneira mais atenta, sem dúvida nenhuma. Esse apoio mais atento podia ser um maior tempo para realizarem uma leitura do exercício e assim poderem interiorizar do que é suposto ser feito. Eventualmente ler mais devagar.»</p>

Tabela 9 - Código [Preparação para apoiar]

De seguida foram analisados os dados agrupados com o código [Formas de apoio usadas], tendo sido possível concluir que os professores utilizam as mais variadas estratégias, mas é importante notar que, dada a reduzida valorização da dislexia, não se pode falar de um investimento em conhecer e planejar estratégias adequadas aos alunos disléxicos. Destaca-se o Professor E pela sua aposta em dar mais tempo aos disléxicos, esclarecendo dúvidas e apoio na “leitura e interpretação acompanha” seja na fase inicial de conceção do projeto, seja nas demais fases de desenvolvimento da sua formação. Realça a importância do apoio na fase inicial dos projetos para garantir que o aluno compreende o que é pretendido e possa evoluir para as fases seguintes com total segurança.

Formas de apoio usadas	Transcrições
	<p style="text-align: right;"><i>Professor C</i></p> <p>«Sim, sempre que há algum tipo de dificuldade que se perceba, vai-se tentando, em tempo útil, arranjando sempre outra forma de explicar. Seja por outras palavras, por um esquema, por uma sessão extra, o que for.»</p>
	<p style="text-align: right;"><i>Professor D</i></p> <p>«(...) estou em querer que as ferramentas que existem atualmente ao dispor, seja o corretor automático do <i>word</i>, seja algum apoio de que esses alunos terão beneficiado para uma revisão final dos documentos, pode ter permitido colmatar as dificuldades que sentiram.»</p>
	<p style="text-align: right;"><i>Professor D</i></p> <p>«(...) tive um caso de um aluno (...) que na sequência de ter comunicado que tinha dislexia (...), na entrega do enunciado do exame, eu tomei a iniciativa de lhe ler as perguntas. (...) sabendo que daí poderia vir alguma dificuldade na compreensão das questões, (...) Eu dei-lhe esse apoio inicial, tendo manifestado disponível se o aluno necessitasse, voltaria a ler (...)»</p>
	<p style="text-align: right;"><i>Professor E</i></p> <p>«Portanto, o aluno vai ter de fazer a leitura acompanhada e uma interpretação acompanhada. Não é que eu lhe diga o que é que ali está escrito, mas é “o que é que percebes aqui? É isto! Ok, mas então interpreta lá mais um bocadinho. Não achas que isto pode ter outros caminhos? Ajudando a evoluir na interpretação de uma leitura que está a ser feita de forma mais ou menos circunscrita, amputada.»</p>
	<p style="text-align: right;"><i>Professor E</i></p> <p>«(...) onde é mais essencial apoiar pessoas que tenham qualquer tipo de constrangimento no acesso à informação é nas fases iniciais, (...) eles não podem ser lesados por não terem sido devidamente acompanhados na fase inicial do processo, que é, a da leitura e interpretação do <i>briefing</i> e da compreensão daquilo que está a ser dito pelo professor de projeto.»</p>

Tabela 10 - Código [Formas de apoio usadas]

3. Autoetnografia

3.1 Introdução

A educação é um passo fundamental em direção ao crescimento pessoal e profissional. No entanto, para indivíduos com dislexia (uma condição que afeta principalmente o processamento da linguagem e as capacidades de leitura), o processo educacional é especialmente complexo e marcado por especificidades que importa considerar. Assim sendo, este relatório autoetnográfico apresenta o percurso educativo de uma estudante universitária disléxica, com o objetivo de, a partir do seu próprio ponto de vista, analisar, descrever e discutir a sua específica experiência educativa.

Ao adotar uma abordagem autoetnográfica, este relatório relaciona a narrativa pessoal com a sua análise, de forma a desvendar as complexidades da experiência educacional do estudante disléxico. O relatório procura explorar as percepções, emoções e reflexões da candidata, ao mesmo tempo que aborda os contextos sociais e institucionais mais amplos que moldam o seu percurso. Esta interação entre as esferas pessoal e social permite uma compreensão mais profunda e incisiva sobre as correlações entre uma ampla gama de variáveis influentes na educação dos disléxicos, as quais seriam difíceis de identificar com métodos de análise mais convencionais e objetivos. Considera-se que o método autoetnográfico captura detalhes e perspetivas essenciais para uma compreensão abrangente do impacto da dislexia na educação. Ao mergulhar na subjetividade da estudante e nas complexidades contextuais, este relatório aspira a preencher uma lacuna de conhecimento e promover um maior entendimento sobre as necessidades dos estudantes disléxicos no ensino superior.

Neste relatório autoetnográfico encontraremos as complexidades vividas na trajetória académica da candidata, desde as primeiras experiências na infância, passando pelo ensino primário e secundário, até à transição fundamental para a vida universitária. A narrativa descreve os desafios enfrentados, assim como os mecanismos e ferramentas encontrados para os ultrapassar (ou, em alguns casos, a sua ausência). Nele se descreve o crescimento pessoal da candidata durante o seu percurso académico, com especial enfoque nos obstáculos impostos pela dislexia.

Importa ainda sublinhar que, além das experiências individuais, o relatório também reconhece os fatores sistémicos mais amplos que moldam o ambiente educacional. Desta forma, nele se examina

a acessibilidade a recursos educativos, a serviços de apoio e, por outro lado, as políticas institucionais para acomodar e capacitar estudantes disléxicos.

Ao contextualizar as experiências da candidata num contexto mais amplo, o relatório não reflete apenas acerca da sua condição pessoal, mas contribui também para uma compreensão mais ampla da dislexia na educação.

Finalmente, importa referir que o relatório segue as recomendações e boas práticas da investigação autoetnográfica, adotando a primeira pessoa do singular.

3.2 Relatório autoetnográfico

Eu nasci no seio de uma família normal (pai, mãe e um irmão dois anos mais velho).

A escolaridade dos meus pais não ultrapassou o 9º ano do ensino básico. Apesar de uma baixa instrução escolar para me apoiarem na transmissão de conhecimento científico, humanístico e artístico, proporcionaram-me uma infância e uma adolescência num ambiente rico em palavras, afetos e atos, mas sempre orientados pelos valores da responsabilidade e autonomia. Também me incentivaram sempre ao estudo, acompanhando a minha experiência escolar, que sempre valorizaram. O interesse que colocaram na minha vida escolar evidencia-se pelo constante acompanhamento do meu percurso, ao ponto de o meu pai se ter envolvido na Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Por outro lado, paralelamente ao investimento na minha experiência escolar, apoiaram-me com a realização de viagens, a aquisição de livros, revistas, computador e garantiram-me um quarto próprio que facilitou a minha concentração. Além disso, entre o 5º e o 10º ano, custearam a minha frequência de explicações como forma de me garantir um ensino mais próximo e individualizado, o que foi importante para minimizar as minhas dificuldades educativas. Tentaram sempre estar presentes e informarem-se sobre como me ajudar no processo de aprendizagem, norteados pela crença nas virtudes do sucesso escolar.

Ainda no âmbito da minha formação, merecem referência as experiências extra-escolares de instrução religiosa, na Igreja Católica, e de instrução musical, no Conservatório D'Artes de Loures (CAL).

Pelo acima descrito, devo aos meus pais a criação de um ambiente facilitador do processo de aprendizagem, quer em termos físicos, quer em termos emocionais e cognitivos.

Passando a uma análise do contexto social em que cresci, caracterizo a minha família como tradicional. Além do núcleo familiar conjugal, também os meus avós tiveram grande influência na minha identidade. Sempre tive com eles uma relação muito próxima, tanto em termos afetivos como em termos de convivência, já que sempre estiveram presentes na minha vida, partilhando tempo e espaço diariamente. Além deles, também os meus tios, primos e os amigos dos grupos religiosos e de aprendizagem musical foram influentes em mim, complementando o tempo de escola e a influência das educadoras, professores e colegas de turma. A proximidade, o afeto e disponibilidade de todos estes agentes sociais permitiram-me estabilidade no estudo e, em geral, no desenvolvimento.

Em síntese, foram diversos os agentes sociais e culturais com quem construí uma vasta, diversificada e complexa teia de relações na qual adquiri a minha cultura e valores, enfim, onde aconteceu o meu desenvolvimento.

A minha dislexia descobriu-se durante o 3º ano do 1º ciclo do ensino básico. Não tenho memória de grandes detalhes, mas recordo-me de não conseguir ler e de perceber a diferença relativamente à evolução dos meus colegas. Recordo-me que nas participações em sala de aula, os meus diálogos, comparados com a turma, muitas vezes apresentavam um raciocínio desorganizado, alguma ausência de palavras, discurso/conversas hesitantes. Sempre fui muito tímida e tinha vergonha de falar em público, pelo que evitava essa exposição.

Uma memória que tenho é quando, no 1º ciclo, realizava ditados ou nos exercícios de avaliação de leitura, se eu não praticasse no dia anterior sabia que teria uma avaliação negativa. Ou porque ia cometer muitos erros ou porque ia ter uma bola vermelha na leitura. Havia uma notória diferença de desempenho entre as provas que preparava com os meus pais e aquelas que não preparava.

Ao início, julgou-se que as minhas dificuldades se deviam a problemas de visão. Após consulta no oftalmologista foi-me recomendado a utilização de óculos que usei durante o 4º ano. Mais tarde, percebeu-se que não era um problema de visão, apesar de, no oftalmologista, não ter conseguido ler as letras, não porque as não via, mas porque não conseguia distinguir as letras umas das outras.

Foi nesta altura que a professora recomendou que fosse a uma consulta com o médico de família, para que fosse encaminhada para um especialista que me aplicou testes de dislexia. Este especialista constatou que a minha leitura era feita em espelho. A partir daí fui enquadrada como uma aluna com Necessidades Educativas Especiais, tendo-me sido dado apoio por professores de ensino especial até ao 4º ano. Paralelamente, tive sessões de terapia da fala, uma vez por semana, durante dois anos e meio. Posteriormente, frequentei um centro de explicações onde passava as tardes livres. Isto até ao 10º ano.

Ao acabar o 9º ano segui para o 10º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, tendo sido um ano frustrante. Tive muitas classificações negativas logo no primeiro período e foi difícil recuperar as mesmas.

Nesta escola fui considerada uma aluna sem dislexia, apesar de a minha diretora de turma ter sido informada da minha condição pelo meu Encarregado de Educação no início do ano. A verdade é que não valorizou essa informação.

O registo da minha condição disléxica (pertencente ao meu processo biográfico) devia ter seguido para a nova escola. Porém, mais tarde foi-me dito que o mesmo tinha sido “perdido”. A meio do segundo período realizei novas provas de dislexia e, com base nos seus resultados, comecei a ter apoio escolar por uma professora de ensino especial. Logo após ter essas sessões de acompanhamento (uma vez por semana) as minhas classificações começaram a melhorar, mas não ao ponto de conseguir passar de ano.

Dado que não transitei de ano, na sequência de uma conversa com os meus pais, decidimos que seria melhor mudar para um curso profissional, pelo que no ano seguinte fui inscrita no Curso Profissional Técnico de Design Gráfico, empenhando-me sempre para ter bons resultados, conseguindo chegar ao fim do curso como a melhor aluna da turma.

O sentimento de frustração que vivi anteriormente foi ultrapassado e passei a experimentar um sentimento de entusiasmo com o estudo. Ganhei-lhe o gosto e começou a germinar em mim a ideia de continuar os meus estudos. Assim, no final do curso profissional, foi com naturalidade que me inscrevi na faculdade.

No Curso Profissional Técnico de Design Gráfico (no Ensino Secundário), desde início que me foi dado acompanhamento de ensino especial, mas, visto ser um curso profissional prático, onde frequentemente não tinha que realizar trabalho escrito, combinei com a minha professora de ensino especial não ter uma sessão semanal, mas uma sempre que fosse necessário.

No ensino secundário fui informada, pela professora que me acompanhava no ensino especial, que no ensino superior não teria direito a nenhum apoio.

No final do ensino secundário, dado que estava decidida a candidatar-me ao ensino superior, inscrevi-me nos exames nacionais das disciplinas de Português e Geometria Descritiva. Beneficiei da aplicação da Ficha A que estabelece condições especiais de classificação para os alunos disléxicos. Consegui obter classificação positiva nos exames de ambas as disciplinas, o que aconteceu na 1ª fase na disciplina de Português e apenas na 2ª fase na de Geometria Descritiva. Recordo-me vivamente da alegria que tive com o resultado de Português, não só pelo resultado em si, mas também por o mesmo contrariar o prognóstico da minha professora da disciplina que repetidamente dizia que os alunos da turma não estavam preparados para realizar o respetivo exame e que tal prognóstico era especialmente certo no meu caso. Recordo-me do sentimento de triunfo que tive no momento em que verifiquei que a minha classificação era a mais elevada dos alunos da turma.

Concluído com sucesso o ensino secundário, e atendendo aos resultados honrosos obtidos nos exames nacionais, derrotei os meus medos e inscrevi-me no IADE - a instituição que desejava frequentar.

Quando entrei no IADE, em 2017, foi um momento que vivi com muita emoção. No fundo foi o concretizar de um objetivo para o qual muito trabalhei - foi o resultado de muita persistência e resiliência.

Se é verdade que quando me inscrevi no curso de Design do IADE tinha uma expectativa positiva, quando comecei a frequentar o curso de Design senti que tinha seguido a opção certa, que estava num ambiente em que me sentia bem, que era o meu ambiente.

Apesar da dislexia, sempre me considerei uma pessoa normal, embora tímida. Pelo que optei por não informar os Serviços Académicos do IADE da minha condição de disléxica. Sempre que foi

necessário falei com o professor da unidade curricular em que estava com dificuldade. A ausência desta comunicação oficial, não se deveu a ter vergonha da minha condição, mas porque na altura não me pareceu relevante.

No decorrer da licenciatura, por frequentar um curso constituído maioritariamente por unidades curriculares práticas (exercícios de design que simulam a prática profissional), consegui adaptar-me bem, não tendo sentido dificuldades relevantes com a leitura e a escrita, pois codifico bem as imagens e não tenho problemas de motricidade fina.

Experienciei algumas dificuldades relacionadas com o processamento de informações verbais, nomeadamente no que respeita ao registo de apontamentos/notas durante as aulas, já que não consigo redigir notas enquanto oiço o discurso de alguém. A maneira que encontrei para lidar com essa dificuldade foi pedir os apontamentos anotados por outros colegas.

Em geral, apesar da minha condição disléxica, nunca me senti inferior a nenhum colega. Trabalhei de igual maneira e respondi aos desafios que me foram propostos pelos professores.

Nas unidades curriculares teóricas, sabia que era onde as minhas dificuldades se iriam manifestar, era onde a minha ansiedade viria ao de cima, o meu sentimento de frustração, aflição, confusão, os meus suores frios, seja por ter de escrever ou ler, seja por ter de tirar apontamentos. Aquando da realização de um exame, informava o professor que era disléxica. Alguns dos professores não sabiam bem o que era ser disléxica, mas pediam-me para escrever essa informação junto ao meu nome. Eu assim fazia, não sei se, ao corrigir, o professor tinha ou não tal informação em consideração.

Nas unidades curriculares práticas, recordo-me que só cheguei a informar um professor desta minha condicionante, pois o professor perguntou logo no início do semestre, mas não notei que existisse um tratamento diferente relativamente aos meus colegas. Esta situação sucedeu no meu terceiro ano de licenciatura na unidade curricular de Design Visual. Já na unidade curricular de Design Industrial, não informei o professor, mas senti que existia alguma dificuldade em trabalhar com o professor em questão. Foi uma unidade curricular em que senti dificuldade para acompanhar e compreender o que era pedido nos enunciados e em chegar a uma solução/ideia que agradasse a mim e ao professor. Provavelmente se tivesse informado que era disléxica o professor teria agido de outra maneira e teria sido mais paciente comigo, ou então teríamos tentado outra abordagem.

Talvez o desconhecimento dessa informação tenha condicionado a comunicação entre mim e o docente.

Durante o meu primeiro ano de licenciatura, em alguns projetos tive dificuldade de compreender o que o professor pretendia. Foram os casos do primeiro e segundo projeto de Laboratório de Design 3D e no segundo projeto de Laboratório de Design 2D. Contudo, nestes projetos a generalidade da turma teve dificuldade em executá-los, razão pela qual eu não atribuí as minhas dificuldades interpretativas à dislexia e sim a uma comunicação menos clara da parte dos docentes em causa. Por isso, não senti necessidade de partilhar com os professores dessas unidades curriculares que era disléxica. Já nas aulas de desenho livre ou de desenho por observação não existiu qualquer dificuldade - facilmente conseguia compreender o que o professor pretendia.

O segundo ano foi um ano complicado do ponto de vista emocional. Tinha muitos projetos complicados em simultâneo. Na unidade curricular de Design de Produção, apesar de ter uma boa relação com o professor, era um professor que exigia muito e explicava pouco, era a unidade curricular com mais créditos do semestre, o que me fez sentir uma grande pressão e provocou um grande desgaste emocional. Não sei se a dislexia me deixou mais frágil nesse momento, mas senti dificuldade em avançar nos projetos e não estava a conseguir comunicar com o professor. Em simultâneo o professor de Modelação 3D acabou por apoiar-me e ajudar-me a superar esta minha crise. Ficando comigo a tentar compreender o que era pedido no projeto e ajudando a melhorar as minhas capacidades de trabalho com os programas que estávamos a aprender. Na sua unidade curricular não senti dificuldade.

Já o terceiro ano, foi um ano atípico. Foi o ano de aparecimento da pandemia da COVID-19, pelo que tive o segundo por ensino a distância. Em relação ao 1º semestre, que foi presencial, não senti grandes dificuldades: os professores das disciplinas de Design de Ambientes e Planeamento Fotográfico tiveram uma comunicação excelente connosco, o que contribuiu para que fosse possível entregar os projetos nas datas previstas e de acordo com o pretendido. Já o segundo semestre, teve só três semanas de presencial, e nessas três semanas, os professores davam aulas dinâmicas e motivadoras, pelo que não senti qualquer dificuldade. Quando passou para *online*, a adaptação foi demorada, seja dos professores, seja dos alunos. A professora de Design de Multimédia tinha dificuldade em que toda a turma conseguisse entender os enunciados. No caso das aulas de Narrativa Visual o método utilizado pelo professor não funcionou. O professor optou

por gravar todas as aulas e disponibilizá-las na plataforma do IADE, mas os alunos não conseguiram perceber a lógica nem a ordem a ser seguida - sentiu-se a falta de um acompanhamento dos alunos para que fossem ultrapassadas as dúvidas e erros interpretativos dos mesmos. Aqui foi notório o contraste entre o ensino presencial e o ensino a distância: de uma unidade curricular na qual o professor conseguia motivarmos-nos a estar presentes nas aulas presenciais e a querer aprofundar o conhecimento, passámos para uma situação em que nos sentimos entregues a aulas gravadas que (atendendo aos comentários que trocávamos) a turma não compreendia e em que fez falta o acompanhamento para ultrapassarmos as dúvidas generalizadas sobre o projeto final da unidade curricular.

Neste mesmo semestre, antes do confinamento, houve no IADE a semana criativa, em que uma empresa desafiou vários grupos de alunos a criarem, durante uma semana, um produto para ser comercializado. Nesse ano a empresa convidada foi a Sanjo, uma marca de calçado português. Eu e mais quatro pessoas da minha turma formamos um grupo. Este grupo era composto por três disléxicos e dois não-disléxicos. A minha relação com estes colegas disléxicos era excelente. Todos éramos diferentes, tínhamos as nossas maiores dificuldades na escrita e na leitura, mas de resto tínhamos dificuldades diferentes. Em relação à escrita, um dos elementos tinha enormes dificuldades, escrevendo frases sem conexão e muitos erros ortográficos. Quanto ao segundo elemento disléxico do grupo, a sua maior dificuldade, para além dos erros ortográficos, era a omissão de palavras. Já eu, a minha maior dificuldade, para além dos erros ortográficos, era a pontuação. Eu e outro elemento disléxico do grupo éramos mais hábeis a trabalhar nos programas gráficos, enquanto que o terceiro elemento disléxico era mais hábil a trabalhar por desenho/visualmente.

Sabendo nós antecipadamente que teríamos que enviar um documento escrito, decidimos em grupo que um dos colegas não-disléxicos é que o escrevia. A parte criativa foi dividida pelo restante grupo. A apresentação do produto final ficou a cargo de um dos alunos disléxicos que, apesar de mostrar nervosismo, o apresentou de forma exemplar e com um vocabulário claro. Acabamos por não vencer o desafio, mas foi uma semana interessante e de desenvolvimento pessoal e de trabalho em equipa.

Terminada a licenciatura, decidi inscrever-me no mestrado no mesmo em Design e Cultura Visual do IADE. No mestrado já senti que arrisquei mais e que a minha dislexia começou a expor-se mais.

De uma aluna que os professores pouco notavam que tinha alguma dificuldade, passei a ser uma aluna que tinha dificuldades evidentes.

No mestrado fiz uma gestão diferente da informação de que era disléxica, pois informei praticamente todos os docentes que era disléxica, e também foi aí que decidi apostar no estudo da dislexia para a minha dissertação.

Por ter desenvolvido a parte curricular do mestrado na altura da pandemia da COVID-19, em certa medida penso que foi mais fácil a aprovação nas várias disciplinas do mesmo. Fiquei com a impressão que os professores estavam mais compreensivos nas avaliações e acabavam por baixar o grau de exigência nos critérios de avaliação. Não pretendo dizer que o meu trabalho nessas disciplinas não teve mérito, mas realmente senti mais dificuldade na realização dos trabalhos e acabei por ficar agradavelmente surpreendida com o nível das classificações que tive.

Talvez o aumento das dificuldades sentidas se tenha devido ao facto de o mestrado ser mais teórico do que tinha sido a licenciatura. Seja como for, senti dificuldade em ambas as componentes. Em quase todas as unidades curriculares houve a necessidade de aprofundar a leitura de algum livro. Como é normal na minha condição, senti dificuldade, mas não só por ter de ler muito e rápido, mas sim porque muitas vezes os livros ou documentos eram em Inglês. Eu compreendo Inglês a um nível de comunicação corrente, uma vez que, dada a dislexia e dadas as dificuldades com a comunicação verbal que também se revelaram na aprendizagem escolar de Inglês e de Francês, atendendo ao facto de o inglês ser importante para a vida globalizada característica do nosso tempo, decidi fazer uma formação extra-escolar no Wall Street English (um curso de dois anos com certificação do nível B1). Apesar disso, as minhas dificuldades em processar a informação presente nos documentos de estudo em Inglês foram notórias.

Na unidade curricular de *Information Visualisation*, a minha relação com o professor não era a melhor. Mesmo sabendo da minha dislexia, que fiz questão de informar no início do semestre, senti que o professor não era atento à minha situação e era mesmo mais exigente comigo do que com os meus colegas. Não é que eu esperasse que tivesse uma abordagem piedosa, que nunca foi o meu objetivo, mas sentia-me desconfortável e insegura com a postura que me parecia mais exigente comigo do que com os meus colegas. Não me senti apoiada.

Com a dissertação, a maior dificuldade que tive foi o facto de desafiar-me na escrita, na leitura e na recolha e tratamento de informação verbal.

O meu objetivo inicial era apresentar um projeto e não uma dissertação. No início, andava confiante. Sentia que o objetivo tinha potencial. Tinha como ideia simular a dislexia, isto é, criar uma plataforma/simulador em que permitisse aos não-disléxicos compreenderem o que é ser disléxico. Estava tudo a correr bem, até que fui conversar com um especialista de ensino especial. Essa conversa com o profissional foi esclarecedora, mas acabou por desmotivar-me. Ele explicou-me que seria complicado simular a dislexia por esses meios, pois da maneira como eu estava a pensar realizar o objetivo ia criar confusão nos não-disléxicos que participassem no teste. Acrescentou que para a minha ideia dar resultado, teria que usar um idioma não latino ou anglossaxónico. Ao falar com o meu orientador, concluiu-se que seria melhor não seguir por esse caminho.

Este acontecimento levou-me a desenvolver problemas emocionais e de autoconfiança. Comecei a duvidar das minhas capacidades. Entretanto, pensei como podia aproveitar o tema que já estava em desenvolvimento, mas que tinha que dar um passo atrás. A dificuldade que enfrentava era tentar relacionar a dislexia com o ensino do Design. Questionando-me regularmente se fazia sentido esta investigação. Como é que ia conseguir ligar uma dificuldade de aprendizagem que é da área da psicologia com a área do Design? Para mim fazia todo o sentido, a nível pessoal, mas para ser apresentada e explorada como uma investigação de mestrado não via como fazer.

O meu orientador sempre tentou motivar-me e em todas as nossas reuniões reforçava que esta dissertação tinha potencial. Dava-me esperança de fazer um bom trabalho, pelo que eu sentia que tinha alguém que confiava em mim (pelo menos transmitia isso), mas ao mesmo tempo começou a aparecer a insegurança. A dúvida. A incerteza. Tudo o que fazia não tinha sentido. Um trabalho que tinha tido uma ligação emocional e gosto pessoal, deixou de fazer sentido. Várias vezes pensei em desistir e ficar só com a parte curricular do mestrado. Para além do dinheiro que estava a gastar, era a frustração que sentia. Eu que sempre batalhei para ultrapassar as dificuldades que a dislexia me trouxera... nestes momentos sentia que a dislexia estava a vencer. Sentia-me acabada. Sentia-me insignificante.

Andei neste impasse durante ano e meio. Até que, com uma conversa com os meus pais, tios e amigos, decidi que ia mesmo terminar, não ia desistir. Não ia deixar que fosse derrotada por esta velha companheira de todos os dias, a dislexia. Pedi ajuda aos meus tios para organizar as ideias, corrigir os erros, aprofundar a análise e detalhar a informação.

Este processo teve muitos altos e baixos, mas consegui melhorar e recuperar a autoconfiança necessária para que no futuro consiga olhar para trás e possa ter orgulho no meu percurso.

Ao terminar esta investigação anseio pelos novos desafios que estão para chegar, como conseguir um trabalho na área, e que nesse momento a dislexia esteja ao meu lado a contribuir para o meu sucesso profissional. Afinal de contas, como visto acima na “Parte II - Enquadramento teórico”, nem só de desvantagens se faz um disléxico.

IV- Discussão, conclusões e recomendações

1. Discussão

A comunicação é parte integrante do desenvolvimento do ser humano. Quando somos privados da comunicação, o crescimento torna-se mais lento, fazendo com que existam complicações na formação dos indivíduos. Cada pessoa deve ser compreendida e respeitada para que se sinta mais confiante e confortável consigo mesmo, quaisquer que sejam as suas condições físicas e psicológicas.

A investigação teórica deixou evidente que um dos fatores que afeta o desenvolvimento gradual e normal do ser humano é a dislexia, que é uma limitação da capacidade comunicativa e de organização do pensamento da pessoa, o que reduz a comunicação e o raciocínio verbal (competências orais e escritas).

Sendo um distúrbio no domínio da leitura e da escrita, a dislexia tem origem neurológica.

Várias vezes os alunos disléxicos são caracterizados como pessoas preguiçosas e pouco inteligentes, confundidos com um grande número de colegas seus que demonstram ser desleixados e desinteressados na leitura e escrita, não atingindo o nível das competências básicas.

Olhando criticamente para as memórias aqui descritas, há que dizer que a confusão social (e particularmente em contexto escolar) entre as resistências de um disléxico ao estudo bibliográfico (e a lentidão com que o faz) e a falta de empenho de alunos desleixados, preguiçosos e sem objetivos é algo revoltante para uma pessoa disléxica como a candidata. Com efeito, o esforço e a resiliência para vencer as suas dificuldades é frequentemente esgotante e sobre isso soma-se o sentimento de injustiça por ver que esse esforço não é reconhecido e que ainda é alvo de julgamento moral negativo. Nessas situações a candidata é tomada por um sentimento de incompreensão e frustração.

Olhando para a evolução da ciência e das instituições portuguesas no que respeita à dislexia (tanto no plano político, como no educativo), é visível que evoluímos de uma situação em que a mesma não existia, para outra em que a dislexia já é reconhecida e há legislação que prevê algum apoio aos disléxicos.

Porém, como a evocação das memórias educativas da candidata permite perceber, continuam a existir muitas lacunas no sistema de identificação de crianças e jovens afetados por esta limitação. No seu caso, a identificação do problema apenas ocorreu no 3º ano, altura em que os seus colegas já haviam feito um grande progresso no domínio da leitura e a candidata, além do atraso objetivo nesse parâmetro, já havia interiorizado uma noção de inferior capacidade relativamente a eles. Além disso, destaca-se no nosso sistema de ensino as lacunas no acompanhamento dos alunos já identificados como disléxicos. Vale a pena recordar a este propósito o extravio do documento que devia estar no seu registo biográfico e acompanhar a sua mudança para a escola do ensino secundário, o que não aconteceu e causou um atraso comprometedor do sucesso escolar da candidata durante esse ano. Merece ainda realce a desvalorização da informação da sua dislexia por parte da Diretora de Turma do 10º ano, o que comprometeu o enquadramento da sua situação por parte dos demais professores e a atribuição das medidas de adaptação curricular legalmente previstas.

Por outro lado, o sistema educacional continua a ser pensado para os não-disléxicos - que são vistos como os alunos “normais” - sendo os disléxicos os outros, aqueles que precisam de medidas especiais para que as suas capacidades sejam estimuladas e eles possam otimizar o seu desenvolvimento. Não é que haja mal nisso, pois é uma consequência do facto de se fazer parte de uma minoria e, por isso, estar (por natureza) fora do poder. O que a candidata quer dizer é que a escola é pensada, decidida e implementada pelos não-disléxicos e, em países como Portugal, há um esforço suplementar para a adequar aos disléxicos. Ou seja, a “escola disléxica” é sempre uma medida de segunda linha, um esforço de remediação. Talvez a imagem da mesa e cadeiras gigantes que se encontra à entrada do Pavilhão do Conhecimento (Lisboa) seja uma analogia adequada para clarificar a minha ideia: o desconforto que um adulto sente ao usar uma mesa assim será idêntico ao desconforto que uma criança tem ao usar o mobiliário “normal”.

Algo semelhante se passa com os disléxicos na escola. De uma certa forma, a escola é, para os disléxicos, o mundo dos outros e no qual foram introduzidas umas estruturas de inclusão dos disléxicos, como se no mobiliário do Pavilhão do Conhecimento referido tivessem sido incluídas umas escadas para as crianças terem acesso aos assentos das cadeiras e, nestes, fossem acrescentadas umas almofadas para lhes dar altura e permitir-lhes acesso à mesa. Vale a pena pensar no que seria um “mundo de pernas para o ar”, onde por um passo de magia, de repente

todos ficavam crianças, ou anões. Nesse momento iriam sentir o que é viver num mundo pensado e produzido para os outros. No fundo, era esta sensação que a candidata queria proporcionar através da sua ideia inicial de projeto de mestrado, criando o referido simulador de dislexia. Como se sentiriam os não-disléxicos se, por um passo de magia, de repente tivessem que viver um dos seus dias na pele de um disléxico?

Pensar num mundo justo é imaginar uma situação em que todos são “normais”, ainda que dotados de diferentes capacidades de aprendizagem e todos têm acesso a métodos e técnicas de ensino igualmente desenvolvidas para se ajustar às diferentes capacidades de cada um. Esse é um mundo ainda por inventar e que é um desafio político, educativo e até civilizacional que vale a pena enfrentar.

Seja como for, o mundo real não está de pernas para o ar, pelo que a candidata tem de continuar a viver com a realidade pensada para os não-disléxicos. Nesta realidade, uma das dificuldades que teve de enfrentar na dissertação de mestrado foi a necessidade de apresentar um estudo baseado em investigação textual e exposição escrita, contrariando as recomendações dos especialistas sobre a necessidade de adaptação do ensino e da aprendizagem à condição do disléxico. Ora, se por um lado esta circunstância tem desafiado a candidata a ultrapassar as suas dificuldades, por outro lado também levantou problemas emocionais e motivacionais com os quais precisou de lidar e ultrapassar.

Focando agora a informação recolhida nas entrevistas, conclui-se que no ensino superior de Design não é exigida aos professores formação sobre a dislexia ou até sobre qualquer outro distúrbio de aprendizagem. Ficou também visível que quando se deparam com um aluno que apresenta essas dificuldades, muitas das vezes não sabem como atuar. Alguns acabam por aprofundar posteriormente o conhecimento sobre o assunto devido à sua experiência, mas os restantes não demonstram interesse sobre o desenvolvimento desse tipo de conhecimento.

As entrevistas mostraram que há professores de unidades curriculares práticas que não se mostram interessados em compreender esses alunos na sua especificidade - isto contraria a cultura de inclusão proposta pelo Dec.-Lei 54/2018. Contudo, as instituições de ensino superior não são obrigadas a respeitar este diploma legal, pois ele apenas obriga as instituições do ensino obrigatório. Daqui resulta uma desproteção legal dos alunos disléxicos quando estes ingressam no

ensino superior. Apesar disso, a investigação documental permitiu concluir que a Universidade de Lisboa tem um regulamento que prevê proteção para estes alunos, o que não acontece na Universidade Europeia.

Focando ainda as conclusões retiradas das entrevistas, há professores que só percebem a presença de alunos disléxicos nas turmas quando estes são submetidos a trabalhos que contenham uma parte teórica. Esta situação é criticada por um dos entrevistados. Este professor revelou que percebe quase automaticamente que tem alunos disléxicos, devido a ter familiares disléxicos.

A maioria dos professores entrevistados não nota que ser disléxico vá trazer alguma dificuldade para o ensino do design e futuramente para serem designers, dado que não os afeta na aprendizagem. O entrevistado que revelou um conhecimento mais aprofundado da dislexia contesta esta opinião e entende que os disléxicos têm o seu desenvolvimento comprometido por não serem alvo da devida atenção e acompanhamento competente por parte dos seus professores. Tal como referido na autoetnografia, a condição da candidata de disléxica revelou-se um obstáculo ao aprofundamento do seu estudo do Design, o que foi especialmente visível nas componentes mais teóricas das unidades curriculares e, de forma particular, no mestrado.

Os entrevistados notam desinteresse pela leitura em todos os alunos, sejam disléxicos ou não (na realidade os professores reparam que os alunos disléxicos tendem até a ser mais cuidadosos).

Em relação à criatividade, para os entrevistados os disléxicos não demonstram ser mais criativos que os colegas. Notam que aprendem todos de igual forma (as dificuldades que veem nos alunos não-disléxicos são identificadas também nos disléxicos). Apesar disso, notam diferença na rapidez e facilidade com que pensam graficamente, com vantagem para os disléxicos.

Relativamente à identificação da dislexia nos alunos da população estudada, a investigação deixou claro que vários professores só se apercebem tardiamente que os alunos têm dislexia (esta realidade repete, no ensino superior, aquilo que a autoetnografia da candidata documentou para o ensino obrigatório, recorrendo ao seu exemplo). Será isso um problema? Aqui podemos colocar duas hipóteses:

1) a descoberta tardia ocorre porque a dislexia é um problema menor (pouco impactante) nas disciplinas que usam o projeto como metodologia de aprendizagem;

2) a descoberta tardia ocorre porque, ainda que a dislexia seja um problema impactante no desenvolvimento das aprendizagens nas referidas disciplinas, os professores não estão preparados para a detetar (falta de sensibilidade e/ou falta de formação) e os alunos não estão preparados para a assumir (inibição psicológica - o Professor D aborda esta questão psicológica na sua entrevista e reconhece haver motivos para que os disléxicos evitem assumir a sua condição).

Das duas hipóteses anteriores percebe-se que apenas a segunda é problemática. Qual das duas foi corroborada pelas entrevistas?

As entrevistas não validaram uma, excluindo liminarmente a outra. Forneceram dados justificativos de que a demora ocorre porque os alunos preferem guardar essa informação para si (inibição psicológica). Além disso, revelaram que os professores não estão preparados para se aperceberem sem questionar diretamente o aluno, o que se deve à falta de sensibilidade e/ou à falta de formação. Foi dito que só professores que tenham uma ligação muito próxima com alguém que tem dislexia (por exemplo, um familiar) é que conseguem identificar imediatamente o aluno que dela padece.

Apesar de as entrevistas terem fornecido sustentação sobretudo para a segunda hipótese, a primeira também colheu algum apoio: as aulas de projeto do curso de Design, pela sua natureza prática, não “põem imediatamente visíveis as dificuldades”, o que revela um impacto mais limitado neste tipo de ensino do que noutros. Foi referido que só na fase de redação do relatório, pela sua natureza escrita, é que as dificuldades são detectadas. Porém, aí surge a dificuldade de correlacionar o problema com a dislexia, devido às dificuldades reveladas pela generalidade dos alunos nestas competências (e não apenas os alunos disléxicos), o que gera potenciais equívocos e juízos errados e depreciativos sobre a atitude dos alunos disléxicos (julgados como pouco esforçados na procura de solução para tais dificuldades).

Apenas um entrevistado - o Professor B - respondeu diretamente à questão sobre se tinha formação para lidar com os alunos disléxicos. Mas o seu testemunho é esclarecedor, declarando categoricamente que a maior parte dos professores não têm formação para lidar com a dislexia dos seus alunos (esta informação está de acordo com a perceção que a candidata formou ao longo do seu percurso académico). Porém, isso não é percecionado pelo entrevistado em causa como um problema e justifica esta sua atitude com o facto de os alunos com dislexia não revelarem mais

dificuldade de aprendizagem do que os ditos “normais”. Contudo, neste âmbito da discussão dos dados, faz sentido perguntar se os alunos em causa não atingiriam resultados superiores aos “normais” no caso de o ensino lhes ser proporcionado na linguagem ajustada à sua condição. Fazendo uma analogia, imagine-se que um aluno de nacionalidade ucraniana chega a Portugal e revela grande talento matemático ao ponto de, mesmo não percebendo as explicações do seu professor feitas em língua portuguesa, conseguir ter os melhores resultados da turma nos testes, atingindo a classificação de 16 valores. Face a isto, o seu professor podia declarar que o aluno não precisava de apoio linguístico. Mas esta abordagem mereceria crítica, pois, com apoio, talvez estivéssemos perante um aluno de excelência e não perante um aluno de nível bom.

É também relevante que o Professor B diga que tem formação «*obtida com a experiência ao longo dos anos*» e que acaba por «*agir por intuição e pela experiência que vou adquirindo com os anos.*» Contudo, defendemos que esta atitude não é a adequada e deve ser substituída por uma preparação técnica e cientificamente sustentada. O ponto é que estamos perante um profissional do ensino superior, ou seja, alguém que deveria complementar o saber derivado da experiência docente com preparação técnica específica, atual, e cientificamente sólida. Por isso, as instituições de um país desenvolvido organizam-se para fornecer serviços atualizados do ponto de vista técnico e científico. Argumentando novamente por analogia, não acharíamos normal que um cirurgião justificasse o seu desinteresse pela atualização das suas técnicas cirúrgicas pelo facto de ter muitos anos de experiência no assunto. Seria fácil contestar este cirurgião, contra-argumentando que nesse caso estava a perder a oportunidade de aprender com a abundante investigação científica e aperfeiçoamento técnico que se tem vindo a desenvolver. Sendo verdade que a intuição é uma importante componente da ação profissional, ela não pode servir para dispensar a formação científica e técnica (pedagógica, neste caso). É isso que distingue o profissional técnico de uma pessoa desenrascada.

O Professor E não respondeu diretamente à questão sobre a sua formação. Contudo, indiretamente é possível perceber que mesmo não tendo formação reconhecida, tem, apesar de tudo, um conhecimento da dislexia de nível diferente. Desde logo, apercebe-se atempadamente que tem alunos disléxicos. Declara até que todos os anos tem alunos disléxicos e que tem também dois filhos disléxicos. Acrescenta: «*Portanto, eu estou muito habituada a lidar com disléxicos (...). Há até muitos alunos disléxicos não diagnosticados. E que eu percebo logo de início que devem ter*

um problema de dislexia. Eles depois vão ver e de facto têm porque, como tenho dois exemplos em casa, é fácil perceber os sinais. Portanto, é razoavelmente fácil. Há muita dislexia. Há muita dislexia não diagnosticada em muitos alunos.»

No caso deste docente, além de uma diferente sensibilidade para reconhecer o problema, evidencia-se uma capacidade de resposta diferente, o que denuncia uma formação de natureza diferente da simples experiência acumulada de que fala o Professor B.

O problema é que o Professor E mostra-se mais habilitado a apoiar os alunos disléxicos pelo facto de as circunstâncias da sua vida o terem levado a melhorar o conhecimento da dislexia. Contudo, o seu exemplo mostra que vale a pena apostar na formação, pois docentes com mais formação estão mais aptos a lidar com a dislexia.

Olhemos agora para os dados do ponto de vista do [Impacto na aprendizagem]. Os entrevistados concordam que a dislexia em Design impacta mais na parte de comunicação escrita/oral, o que está de acordo com a experiência da candidata, nomeadamente se atendermos a que foi mais bem sucedida no ensino secundário profissional do que no científico-humanístico e, já no superior, as suas maiores dificuldades foram nas disciplinas mais teóricas e na exploração teórica necessária para a dissertação, bem como na redação desta. Voltando aos docentes entrevistados, os Professores B, C e D consideram que o impacto da dislexia não é relevante em termos gerais da aprendizagem dos seus alunos.

Todavia, o Professor E tem uma perceção diferente. Valoriza o impacto no quadro geral da aprendizagem dos alunos e sustenta esta opinião numa análise e reflexão muito mais detalhadas. Entende que as dificuldades dos disléxicos são muito mais abrangentes e profundas do que a limitação na comunicação oral e escrita no momento específico da elaboração de relatórios.

Enquanto os outros três entrevistados defendem que a dislexia é pouco impactante na concretização do projeto - defendendo que nessa fase as dificuldades dos disléxicos são comuns aos alunos não-disléxicos - o Professor E tira uma conclusão diferente por perceber que todo o desenvolvimento do aluno (portanto também a fase do projeto) é comprometido pelas dificuldades na utilização da língua. O aluno que tem menor capacidade de leitura (dos enunciados e das leituras sugeridas ou de outras) não acede à vastidão de perspetivas/interpretações que são possíveis a quem é melhor leitor.

Analisando esta divergência entre os entrevistados a partir da experiência da candidata, a verdade é que nas disciplinas práticas ela sentiu alguma dificuldade na compreensão de alguns *briefings*. Contudo, não sabe identificar se essa dificuldade surgiu por ser disléxica ou se pelo facto dos professores não conseguirem comunicar de uma maneira clara o que era pretendido, visto que mais alunos sentiram essa mesma dificuldade.

Diz o professor E, em apoio do seu ponto de vista: *«A verdade é essa, se tu lês as coisas e as interpretas de forma diminuta ou muito circunscrita, perdes uma capacidade de ampliação e de adequação de projeto que é grande. Portanto, à partida as condições não são as mesmas. Os níveis de leitura e rapidez de leitura e de compreensão dos disléxicos são diferenciados. Também dependendo do grau de dislexia. (...) Eles não têm dificuldade, eles exploram é menos. Têm menos hipóteses de exploração. Se tu só olhas para aquilo de um ponto de vista, tu só exploras aquele ponto de vista. Se tu inicialmente conseguires visualizar e interpretar com vários pontos de vista, tu tens muito mais caminhos a serem explorados. Portanto, tens muito mais hipóteses de ter uma resposta mais rica.»*

Este ponto é relevante, porque coloca uma questão de diversidade de caminhos de exploração. Portanto, a dislexia não diminui apenas o reconhecimento social do trabalho do disléxico por este ter particulares dificuldades associadas à elaboração das comunicações escritas. Ela diminui as possibilidades de, em geral, aprofundar a aprendizagem do design.

Pode sempre dizer-se, como todos os entrevistados fazem, que todos os alunos lêem mal nos dias que correm, pelo que não é um problema exclusivo dos disléxicos. Dizem os entrevistados que os alunos em geral dão erros de ortografia, erros de sintaxe, erros de interpretação dos enunciados e fazem uma leitura desatenta. Ainda assim, apesar de todos revelarem dificuldades a este nível, os motivos para essas dificuldades são diferentes e justificam uma discriminação positiva dos disléxicos. Há aqui uma questão de justiça e mérito a distinguir os alunos destas duas categorias: os disléxicos têm esse défice causado por uma limitação da sua natureza e os não-disléxicos por uma limitação da sua vontade (ou seja, decorrente do uso da respetiva liberdade).

Neste contexto é relevante a declaração do Professor E quando afirma que *«à partida as condições não são as mesmas. Os níveis de leitura e rapidez de leitura e de compreensão dos disléxicos são diferenciados.»*

Pensando na subcategoria [Efeito na criatividade] da dislexia, pela percepção dos Professores B, C e D - os três que responderam a esta questão - verifica-se que não encontram motivos para distinguir os disléxicos em termos de criatividade. Porém, atendendo à entrevista do Professor E, importa dizer que, apesar de não ter respondido diretamente a esta questão, a verdade é que os dados já referidos acima permitem sustentar que tem algo de relevante a dizer sobre a criatividade dos disléxicos. Não se pronuncia sobre se são mais ou menos criativos que os outros. Porém, ao dizer que as suas competências de leitura são amputadas devido à dislexia e que isso lhes reduz as possibilidades de exploração, está a admitir que se não fosse a dislexia seriam mais criativos do que na realidade são. Nas suas palavras: *«eles exploram é menos. Têm menos hipóteses de exploração. Se tu só olhas para aquilo de um ponto de vista, tu só exploras aquele ponto de vista. Se tu inicialmente conseguires visualizar e interpretar com vários pontos de vista, tu tens muito mais caminhos a serem explorados. Portanto, tens muito mais hipóteses de ter uma resposta mais rica.»* Assim sendo, também a criatividade dos disléxicos é condicionada devido a esta limitação natural, razão pela qual é de justiça que as instituições invistam na correção desta “injustiça natural”.

Refletindo sobre o tópico da compreensão dos enunciados formulados pelos docentes [compreensão do *briefing*], estes notam que há um problema muito mais geral do que o que afeta os disléxicos, um problema de falta de conhecimentos e competências de leitura.

Neste âmbito, mais uma vez, o Professor E destaca-se por perceber com maior profundidade limitações derivadas da dislexia. Diz ele, recordemos, há desvantagem dos disléxicos a vários níveis:

- o tempo de leitura.
- a compreensão.
- a rapidez de ataque ao *briefing*.
- o nível de erro e de engano na interpretação do *briefing*.

Destas desvantagens o mesmo entrevistado retira a conclusão de que os caminhos de projeto dos disléxicos podem estar muito limitados. Neste contexto, deixa uma crítica aos seus colegas: *«um professor estar a dizer que não se reflete no projeto não é verdade. São professores que não estão atentos ao que se está a passar. Estou a falar de colegas meus, peço desculpa, mas é assim.»*

A crítica deste docente aos colegas é reveladora, por ser uma pessoa de dentro do sistema que, até por razões pessoais, está sensibilizada para o problema e que percebe que o mesmo é ignorado pelos que deviam saber identificá-lo e combatê-lo.

Relativamente ao código de análise [Elaboração do relatório], apenas o Professor E não respondeu diretamente à questão. Os outros três concordam que a generalidade dos alunos (e não especificamente os disléxicos) têm relevantes dificuldades nas competências necessárias para esta etapa.

A mesma avaliação geral negativa fazem os docentes - desta vez os quatro entrevistados - no âmbito do código [Atenção ou desleixo]. Fazem uma avaliação dos alunos nos seguintes termos:

- pouco atentos.
- dedicam poucas horas ao estudo.
- durante as aulas não mostram interesse em esclarecer dúvidas.
- durante as aulas não mostram interesse em debater ideias.
- durante as aulas não mostram interesse em saber mais.
- falta de interesse em pesquisar (apesar de o acesso à pesquisa ter melhorado bastante).
- cada vez mais apáticos.
- cada vez mais acríticos.
- inexistência de leitura.

Quanto à preparação que os professores têm para apoiar os alunos disléxicos, a análise das respostas dos quatro entrevistados não revela um sentido de resposta claro.

O Professor B assume que não está preparado. Já o Professor C diz não estar, mas também isso não fazer falta. O Professor D admite que podia fazer mais, caso identificasse mais necessidades de apoio e o Professor E é, pelo que se tem visto, quem mais atento está ao problema.

O Professor D declara que *«não sinto nenhuma dificuldade acrescida nos alunos disléxicos perante os (...) que não são disléxicos.»* Acrescenta: *«(...) não sinto que seja um problema na verdade, ou pelo menos, não sinto que esses alunos, que vêm com um diagnóstico de dislexia, tenham uma prestação inferior aos outros que não têm esse diagnóstico. (...) Na componente prática e mesmo na componente de realização do relatório.»* Depois conclui: *«Portanto, estou em*

querer que as ferramentas que existem atualmente ao dispor, seja o corretor automático do word, seja algum apoio de que esses alunos terão beneficiado para uma revisão final dos documentos, pode ter permitido colmatar as dificuldades que sentiram.»

Em síntese, este docente desvaloriza o impacto da dislexia no processo formativo dos alunos, julgando que não é característica justificativa de um tratamento diferenciado dos alunos que dela padecem. Apesar disso, revela um caso de apoio diferenciador que uma vez deu a um aluno disléxico, tendo-lhe lido e esclarecido as questões do exame. Disse que teve muito poucos alunos com dislexia, pelo que não tem informação suficiente para poder concluir que os disléxicos merecem formar uma categoria diferenciável dos outros alunos. Contudo, a ideia de que há poucos alunos disléxicos é contrariada pelo Professor E. Talvez o Professor D não se tenha apercebido de muitos disléxicos que foram seus alunos. O nosso ponto não passa por apontar responsabilidade a este docente pela não identificação dos alunos disléxicos. Entendemos que essa é uma responsabilidade das instituições e, nestas entrevistas ficou claro que não está a ser assumida de modo sistemático e rigoroso.

É de notar que o Professor D até parece disposto a alargar o apoio aos disléxicos. No seu caso, o problema parece estar na falta de preparação (ou no empenho) para os identificar. Com efeito, confrontado com a questão *«Em relação ao apoiar, já referiu que teve a experiência de ler um enunciado. Mas em aulas, se houvesse essa necessidade, procurava formas alternativas de lecionar? ...Para alunos que têm uma dificuldade maior de compreensão?»* A resposta do Professor D foi que *«Tentaria apoiá-los de uma maneira mais atenta, sem dúvida nenhuma. Esse apoio mais atento podia ser um maior tempo para realizarem uma leitura do exercício e assim poderem interiorizar o que é suposto ser feito. Eventualmente ler mais devagar.»*

Portanto, a simples identificação dos alunos disléxicos já faria a diferença no caso deste docente. É um passo simples, dado que no ensino obrigatório (básico e secundário) esse trabalho foi realizado. É apenas uma questão de passagem da informação ao ensino superior.

O Professor E não foi confrontado diretamente com a questão, uma vez que já tinha adiantado o seu pensamento sobre o assunto. O seu pensamento confronta diretamente o do Professor D acerca do apoio que dá e que é necessário dar aos alunos disléxicos.

Como já ficou evidente, o Professor E é o que mais facilmente identifica os alunos disléxicos e o que está mais informado sobre as limitações da dislexia e está disponível para apoiar os alunos ao longo da sua formação.

Tem uma perspetiva bem diferente da do Professor D. Segundo o Professor E, os alunos disléxicos *«São alunos que, de alguma maneira, eu passo o tempo a pedir-lhes para corrigirem aquilo que fazem, usando uma série de técnicas; sublinhando, relendo, lendo alto, usando os corretores, o que for, para que estejam em igualdade de circunstâncias com os outros, em que a informação é toda carregada para o projeto. E ali às vezes não é toda levada para o projeto.»*

Mas também, é assim, a dislexia muitas vezes surge associada a outras patologias, como o défice de atenção e por aí fora, portanto é difícil isolares num aluno só a patologia da dislexia. Eles muitas vezes têm dislexia associada ao défice de atenção, por exemplo. E, portanto, isso aí complica, não é? Há muitos alunos com dislexia e um grau ligeiro de Asperger, e complica. Portanto, digamos que disléxicos puros não há assim tantos. Do ponto de vista do projeto, de facto, a parte da comunicação desses projetos fica mais condicionada; a parte da concretização do projeto em si, não, se os professores forem atentos e se os alunos também forem.»

Ficou acima evidente que o Professor E tem capacidade de identificar os disléxicos. Fica aqui evidente que tem estratégias para os apoiar e que os apoia de facto. Além disso, é significativa a sua frase final citada: o trabalho de projeto dos disléxicos não é afetado pela sua dislexia *«se os professores forem atentos e se os alunos também forem.»*. Ora, ficou já evidente que não existe uma política institucionalizada para que os professores identifiquem e acompanhem os disléxicos, ficando o assunto dependente da subjetividade de cada docente. Além disso, começa a ficar evidente que não há razões para concluir que a maioria dos docentes está disponível para dar este apoio diferenciado e necessário, o que acaba por não tirar total partido do potencial de desenvolvimento dos disléxicos.

Numa outra passagem da sua entrevista, o Professor E deixa uma crítica direta à capacidade dos docentes apoiarem os disléxicos. A limitação dos mesmos prende-se com a sua falta de compreensão do problema em causa. O Professor E foi confrontado com a experiência da candidata nos seguintes termos: *«tenho tido mais feedback na parte prática. [Ai] os professores não notam nada, só mesmo quando pedem para fazer a memória descritiva ou na parte final (que tem de ter*

uma parte escrita) é que notam que há ali uma dislexia, mas não em muitos alunos.» Face a esta experiência, o Professor E fez um comentário merecedor de destaque: *«Isso é uma maneira ligeira de observar, eu acho que é mais profundo que isso, porque os alunos têm de ser capazes de comunicar o que estão a fazer. E mesmo no discurso oral, muitas vezes, e não só na escrita, a coisa está desencadeada, está desestruturada. E essa desestruturação nasce de facto dessa dislexia que tem a ver com uma... muitas vezes uma desconexão no próprio discurso e na capacidade de mostrar o projeto, como ele é feito, as suas potencialidades e por aí fora. Portanto, não é só na parte escrita que ela se revela de facto.»*

Daqui resulta que na perspetiva deste docente o apoio para procurar soluções que ultrapassem as limitações da dislexia não pode ocorrer apenas relativamente ao relatório escrito, não pode ser um apoio no fim do processo formativo. Um apoio contínuo é fundamental por ser aí (ao longo do processo) que a criatividade emerge e pode ser orientada e enriquecida - mas a orientação requer comunicação e esta implica compreensão do aluno relativamente às ideias do professor e vice-versa; só assim pode haver trabalho colaborativo entre professor e aluno (os dois lados indispensáveis da formação).

Reduzir o apoio ao momento do relatório, ou considerar que os disléxicos são iguais aos outros, como se viu que acontece com alguns (a maioria?) dos professores é *«uma maneira ligeira de observar»*. O Professor E tem pois uma visão muito crítica do apoio que os seus colegas estão capazes de dar aos alunos disléxicos.

Para terminar, os entrevistados foram questionados sobre as formas de apoio que usam. Também a este nível se nota muita diversidade no modo como os docentes se relacionam com o problema. Este âmbito é muito marcado, como resulta evidente dos anteriormente tratados, por os docentes terem ou não capacidade de identificação do problema e estarem ou não mobilizados para o resolver.

Mais uma vez é o Professor E que se destaca. Usa o apoio na leitura dos enunciados (“leitura e interpretação acompanhada”) seja na fase inicial de conceção do projeto (que destaca como a mais importante) seja ao longo do processo. Os demais entrevistados assumem que têm estratégias de apoio, mas a verdade é que as mesmas não resultam de um esforço planeado e sistemático para

apoiar os disléxicos (até porque não os identificam como uma categoria a discriminar positivamente), limitando-se a ser respostas que os professores em geral dão a qualquer aluno.

2. Conclusões

Concluindo, em síntese:

- apenas uma das instituições onde a investigação decorreu recolhe informação junto dos seus alunos, aquando da respetiva inscrição, para saber se padecem de dislexia e, em caso afirmativo, difunde essa informação junto dos docentes.
- alunos disléxicos devidamente apoiados desenvolvem mais as suas capacidades, o que é defendido por autores contemporâneos como Davis e Kolb.
- Segundo Davis as instituições educativas (famílias, escolas, outras) devem deixar de impor aos disléxicos um modelo educativo adequado aos não-disléxicos, passando a ter modelos educativos diferenciados.
- Kolb defende que é importante identificar e respeitar o estilo de aprendizagem de cada aluno (a atual pedagogia apoia a ideia da diferenciação pedagógica para criar um ensino inclusivo e dessa forma gerar igualdade de oportunidades no acesso à educação).
- os alunos disléxicos beneficiariam da construção de um currículo formativo que seja o mais prático possível.
- as instituições de ensino onde a investigação decorreu carecem de uma política de formação e acompanhamento dos seus docentes no sentido de os preparar para lidar com esta limitação dos alunos.
- os docentes não estão preparados para detetar os alunos disléxicos, apoiá-los/orientá-los adequadamente e, por vezes, julgam-nos com base em preconceito.
- apenas um dos quatro professores entrevistados tem práticas pedagógicas alinhadas com a ideia de que os alunos disléxicos precisam de uma discriminação positiva no acesso à educação.
- os outros três entrevistados têm práticas pedagógicas indiferenciadas, traindo o espírito do Dec-Lei 54/2018 (não agem em conformidade com o defendido no artigo 1º, onde se lê que «...visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada

um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.»).

- a inexistência de discriminação positiva dos disléxicos, dando-lhes apoio especializado para que contornem as suas dificuldades de acesso à informação verbal e criando oportunidades de formação centradas no cérebro visual/icónico, coloca os disléxicos perante uma desigualdade de oportunidades no acesso à educação.
- o apoio das escolas para reduzir o impacto da dislexia nos alunos seria um investimento justo e impactante no desenvolvimento da criatividade destes alunos.
- há um problema muito mais geral do que o que afeta os disléxicos, um problema de falta de conhecimentos e competências de leitura que é geral aos alunos da atualidade.
- a generalidade dos alunos (e não especificamente os disléxicos) têm relevantes dificuldades nas competências necessárias para a elaboração de relatórios e dissertações.
- a falta de identificação dos alunos disléxicos é o primeiro problema do processo educativo relacionado com o ensino do design.
- a identificação dos alunos disléxicos já faria a diferença para desencadear o apoio de que necessitam por parte dos seus professores; trata-se de um passo simples, dado que no ensino obrigatório esse trabalho foi realizado, pelo que basta que a informação seja comunicada ao ensino superior.
- por não existir uma política institucionalizada de identificação e acompanhamento dos disléxicos, o assunto fica dependente da subjetividade de cada docente.
- considerar que os disléxicos são iguais aos outros alunos ou reduzir o apoio prestado a esses alunos ao momento da realização do relatório (tal como faz atualmente a maioria dos docentes) é uma maneira ligeira de encarar o impacto da dislexia na formação dos disléxicos.
- não é só na parte escrita que a dislexia condiciona o aluno - um disléxico revela desconexão no discurso, limitando a capacidade de mostrar o projeto, tanto o produto e as suas potencialidades, como o modo como é feito.

Importa, finalmente, concluir que respostas se podem dar às questões que orientaram a presente investigação. Assim:

- **Será que um estudante com dislexia consegue fazer um curso superior de Design?**

Podemos responder afirmativamente a esta questão, quer pelos dados da investigação teórica, quer pelos da investigação ativa.

- **Conseguindo-o, tem dificuldades acrescidas no seu percurso académico?**

A resposta a esta questão não é clara. Na parte teórica percebemos que ter mais ou menos dificuldades depende da forma como as instituições se organizam para tirar partido das especificidades do disléxico. Este precisa de um ensino que se ajuste às suas características e tire partido das vantagens da sua forma de pensar. As entrevistas permitem chegar a uma conclusão semelhante: o Professor E entende que os disléxicos têm dificuldades diferentes dos outros alunos e precisam de professores preparados para lidar com as essas dificuldades e ajudar os alunos a ultrapassá-las; os outros entrevistados não encontram dificuldades acrescidas na aprendizagem dos disléxicos mas, como ficou claro, as suas perceções são claramente menos sustentadas do que as do Professor E, pelo que há muito trabalho de ajustamento da formação prestada pelas instituições estudadas para que os disléxicos vejam assegurado o direito a igual acesso à educação.

Além disso, o estudante disléxico recebe apoio específico para ultrapassar o impacto dessa limitação na sua formação?

Alguns professores dão apoio específico a estes estudantes e outros não. Quer o IADE, quer a FAUL não têm uma clara e proativa política de identificação de alunos disléxicos e não têm uma exigência de formação dos seus professores para que adquiram competências de apoio aos alunos disléxicos. Por isso, o apoio que os professores dão aos alunos disléxicos resulta apenas da iniciativa e sensibilidade de cada professor e não é uma prática sistematizada e profissionalmente exigida. Esta situação compromete o direito a igual acesso dos disléxicos à educação, o qual só será efetivado quando houver a criação de normas que identifiquem prontamente os alunos disléxicos e, a partir daí, os mesmos sejam contemplados com pedagogias que contornem as suas limitações e, por outro lado, que valorizem as suas competências particulares.

3. Recomendações

Considerando a investigação realizada, é entendimento da candidata que há recomendações para o ensino superior de design e para investigações futuras que se impõem.

Quanto a recomendações para investigação futura, atendendo a que esta dissertação tem a motivação social de contribuir para a melhoria da resposta do ensino superior de design aos alunos disléxicos, a candidata deseja abrir caminho para a realização de uma investigação, numa escala nacional, para aferir os conhecimentos dos professores nesta temática.

Por outro lado, entende a candidata que a melhoria do serviço superior de educação em Design, para o ajustar às necessidades dos alunos disléxicos e, dessa forma, cumprir o constitucional direito à igualdade no acesso à educação, passa por:

- aposta na identificação dos alunos disléxicos, o que seria possível com a passagem da informação existente no ensino secundário para as instituições de ensino superior e/ou a aplicação, no momento de inscrição dos alunos na Universidade, de um breve inquérito para identificar os alunos disléxicos; a informação recolhida deve ser comunicada aos docentes e respectivas lideranças pedagógicas, para que seja preparado o devido acompanhamento aos alunos com dislexia (assim se tornará possível a intervenção atempada, que poderá fazer a diferença no percurso escolar dos alunos).
- contratação de técnicos especializados para apoiar alunos disléxicos e seus professores, para que se reduza o impacto da dislexia no desenvolvimento dos conhecimentos e das competências dos disléxicos.
- investimento na formação dos docentes para que possam apoiar de forma competente os alunos disléxicos; a dislexia é uma “injustiça natural” que o sentido de justiça e o cumprimento da Constituição impõem que se corrija.
- reforço da aposta na leitura e nas competências associadas em todo o ensino obrigatório.
- criação, nas instituições, de uma oficina de produção de conteúdos de comunicação de base verbal (relatórios, dissertações, etc.).

- práticas de autoavaliação interna que incluam inquéritos aos estudantes, averiguando os seus níveis de satisfação com a qualidade do ensino, incluindo inquéritos específicos sobre a qualidade do apoio aos alunos disléxicos.
- apoiar, de forma contínua, o aluno a ultrapassar as limitações da dislexia (não um apoio circunscrito aos momentos de produção de relatórios escritos e dissertações mas, em vez disso, um apoio ao longo de todo o processo formativo).
- deixar de ver a dislexia como um transtorno e começar a vê-la como uma oportunidade de aprendizagem, o que requer a construção de percursos de aprendizagem diferenciados e adaptados para tirar partido do potencial do disléxico e minimizar o impacto da sua limitação, nomeadamente através da diversificação de cursos de formação, possibilitando uma aposta no ensino marcadamente visual (aposta numa comunicação menos verbal e mais visual, dirigida mais ao hemisfério cerebral direito do que ao esquerdo e uma aposta no ensino menos teórico e mais prático).

A implementação destas recomendações tornaria o panorama do ensino superior de Design bem mais avançado no que respeita à justiça devida aos alunos disléxicos.

Referências bibliográficas

António, R. M. (2021). Dislexia: o que é, causas e sintomas. In *tua saúde*. Recuperado a 13 de fevereiro de 2022 em <https://www.tuasaude.com/sintomas-de-dislexia/>

Braun, V. & Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101

Cleese, J. (2020). *creativity: A short and cheerful guide*. Crown, New York

Coelho, D. T. (2019). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Areal editores, Porto

Corner, A. (2020). Como criar designs acessíveis. In *venngage*. Recuperado a 8 de novembro de 2022 em <https://pt.venngage.com/blog/design-acessivel/>

Davis, R. D. (2014). *O Dom da Dislexia*. Coleção laços. New York

Ferreira, J. B. (2018). *Design Conversations: An exploratory study of teacher and student interaction in the design studio*. <https://doi.org/10.4233/uuid:483619ed-6ddd-459b-bc21-830424450f8d>

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

Hormart, E. (2021). Os 8 erros ortográficos mais comuns que cometemos. In *Blog/Aprenda*. Recuperado a 20 de março de 2022 em <https://blog.hotmart.com/learn/pt-BR/erros-ortograficos>

International Dyslexia Association (2002). Definition of Dyslexia. In *International Dyslexia Association*. Recuperado a 8 de novembro de 2020 em <https://dyslexiaida.org>

Kolb, D. A (2015). *Experiential Learning*. Second Printing. New Jersey

Melo, S. (2008). Design para disléxicos. In *UXDesign*. Recuperado a 2 de Janeiro de 2023 em <https://brasil.uxdesign.cc/design-para-disléxicos-96e797746a8c>

Mello, A. L. (2018). *Dislexia: Métodos e Técnicas para auxiliar o aluno disléxico no contexto escolar* (dissertação de mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal

Mesquita, C. (2017). Os 10 erros ortográficos mais comuns na língua portuguesa. In *ekonomista*. Recuperado a 20 de março de 2022 em <https://www.e-konomista.pt/erros-ortograficos/>

Moura, O., Pereira, M., & Simões M. R. (2018). *Dislexia: Teoria, Avaliação e Intervenção*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, Lisboa

Moura, O. (2022). Critérios de Diagnóstico. In *portal da dislexia*. Recuperado a 13 de fevereiro de 2022 em <https://dislexia.pt/diagnostico/>

Nicolau, A. R. (2017). *O Design na educação de crianças com Dislexia: O projeto Disletra* (dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal

Presidência do Concelho de Ministros (2018). Decreto-Lei nº54/2018. *Diário da República*, 1ª série, Nº 129/2018, páginas 2918 – 2928

Reis, C. (2019). Método Montessori: o que é e quais os benefícios. In *Ekonomista*. Recuperado a 9 de dezembro de 2020 em <https://www.e-konomista.pt/metodo-montessori/>

Reitoria de António Cruz Serra (2016). Regulamento do Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade de Lisboa. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 91

Santos, B. B. (2018). Dificuldade de aprendizagem: o que são e tipos mais comuns. In *AtivoSaúde*. Recuperado a 8 de novembro de 2020 em <https://www.ativosauade.com/saude-mental/dificuldades-de-aprendizagem-o-que-sao-e-tipos-mais-comuns/>

Spencer, J., Almendra, R. & Martins, J. P. (2013) Daciano da Costa: Professor. GEC – Gabinete Editorial e de Comunicação da Faculdade de Arquitectura da UTL. Lisboa ISBN: 978-972-9346-16-3

Swan, H., Pouncey, I., Pickering H. & Watson, L. (s.d). Sobre estes princípios. In *princípios do design inclusivo*. Recuperado a 2 de janeiro de 2023 em <http://designinclusivo.com>

Tarouca, A. & Pires, P. (2011) Sobre crianças com dislexia definimos. In *infoCEDI boletim do centro de estudos, documentos e informação sobre a criança do instituto de apoio à criança*. N.º32 (p. 01-20)

Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? In *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, Vol.20, n.º5 (p. 713-730)

Teles, P. (2010). Dislexia: Como identificar? Como intervir? In *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, atualizado (p. 2-22)

Teles, P. (2018). Dislexia, disortografia, disgrafia: como diagnosticar? Como reeducar? In *Pedipedia*. Recuperado a 8 de novembro de 2020 em <https://pedipedia.org/pro/artigo/dislexia-disortografia-disgrafia-como-diagnosticar-como-reeducar>

Anexo – Entrevistas

Entrevista Professor B de projeto

Eu: Consegue perceber quando lhe aparece um aluno com uma maior dificuldade, seja com dislexia ou não, sem ele lhe dizer nada?

Professor B: Depende do tipo de dificuldade. Existem muitos tipos de dificuldade, alguns que são mais evidentes. Desde alunos surdos-mudos, que já tive, alunos com paralisia cerebral, portanto há casos que são muito evidentes. Os casos de dislexia, confesso que não. Primeiro, o tipo de trabalho que fazemos nas aulas práticas não põe imediatamente visíveis as dificuldades. Portanto, acontece que é só mais à frente, quando peço algum texto ou algum trabalho individual que envolva produção de algum tipo de documento que, eventualmente, deteto essas dificuldades. Mas nem sempre, mesmo quando são identificadas, nem sempre as consigo entender como sendo dislexia. Portanto, normalmente preciso que o aluno manifeste essas dificuldades para ter em atenção.

Dificuldade em detetar

Eu: E mesmo quando deteta ou o próprio aluno acaba por partilhar, qual é a maior dificuldade que sente? Na compreensão dos briefings? A dificuldade de compreensão é uma característica de um disléxico?

Professor B: Sim, há alguns casos em que essa é uma dificuldade, a compreensão dos enunciados dos trabalhos, sendo que na verdade também é uma dificuldade comum a muitos outros alunos. Muitas vezes os alunos leem os enunciados/livros com pouca atenção e, portanto, nem sempre é fácil perceber se a má ou a insuficiente compreensão de um documento qualquer que é entregue, se deve ao aluno ter dislexia ou apenas falta de atenção. E depois há outra situação, que é a situação onde é produzido algum tipo de documento e então aí constata-se algumas dificuldades, que às vezes também não têm a ver exclusivamente com dislexia. Às vezes são problemas mais simples de má utilização da língua e, portanto, nem sempre é óbvia a identificação. Para mim não é óbvia. E também porque não tenho, como aliás a maior parte dos meus colegas, não têm qualquer formação sobre dislexia. A que tenho foi adquirida com a experiência ao longo dos anos.

Compreensão do briefing

Atenção ou desleixo

Elaboração do relatório

Dificuldade em detetar

Existência de formação

Eu: *A distração também é uma característica recorrente na dislexia. Acha que os alunos têm dificuldade na realização de um projeto porque se focam mais no problema do que na solução? Acontece ficarem bloqueados no problema e não conseguem avançar para a solução final?*

Professor B: A questão da má interpretação dos enunciados por parte dos alunos, é que, muitas vezes, tem a ver com uma compreensão insuficiente ou não completamente correta das condicionantes, dos processos, etc. Portanto, no caso das aulas que eu dou, sendo aulas de projeto, digamos que não há um problema com a solução. Há um problema que pode ter muitas soluções, muitas vezes o que há, é uma má compreensão de alguns dos pressupostos que são usados na apresentação do problema. Portanto, não põem em causa que os alunos não consigam chegar, mais tarde ou mais cedo, a uma solução qualquer, a questão é que às vezes o processo atrasa-se, porque se anda ali com algum equívoco, com alguma coisa que se percebeu mal ou que não se percebeu corretamente. É mais isso!

Eu: *Em relação à questão da produtividade, acha que estes alunos disléxicos são mais criativos ou conseguem produzir facilmente?*

Professor B: Não, eu não diria isso. Quer dizer não tenho dados para comparar num sentido ou noutro. É como digo, muitas vezes os alunos só se identificam tardiamente como disléxico e, portanto, eu não tenho esse registo permanente de que determinado aluno é disléxico ou que não o é. E, portanto, não consigo estabelecer comparação sobre se determinado aluno tem melhor ou pior rendimento por ser disléxico. Quer dizer, consigo perceber em alguns momentos do processo se tem algum tipo de dificuldade, mas daí a ser decisivo nos resultados, não parece que consiga extrapolar.

Efeito na criatividade

Impacto na aprendizagem

Eu: *E de alguma maneira sente-se preparado para apoiar esses alunos?*

Professor B: Não muito, não. Apesar de tudo, e se calhar é uma coisa errada, os casos mais complicados que tenho tido são casos que ultrapassam largamente a dislexia, como os que já referi, com algum tipo de *handicap* mais limitativo. São casos que levantam muitos problemas de comunicação e não só. Não me sinto claramente preparado, tenho o cuidado de procurar informação. Portanto, os casos de dislexia, quando são só dislexia, porque às

vezes alguns desses casos têm a dislexia associada, mas quando são só dislexia, apesar de tudo, são mais ultrapassáveis. Também a dislexia, quanto eu sei, tem níveis diversos. Também já percebi isso, que há casos em que existe uma dificuldade maior. Mas, portanto, não, preparado não me sinto, de facto.

Preparação
para apoiar

Eu: Não sente a necessidade de procurar formas alternativas de lecionar quando percebe que tem esse tipo de alunos? Ou trata todos por igual?

Professor B: Não tenho sentido...quer dizer, mais uma vez digo, os alunos que me têm posto problemas mais complicados, são alunos com quem tenho, de facto, problemas maiores de comunicação, que são de outra natureza. São alunos do espectro do autismo, alunos com deficiência auditiva, com deficiências motoras e cognitivas, que também já tive. Portanto, nesses casos, não há alternativa que não seja encontrar formas diferentes de comunicar. Mas, procurando não fazer qualquer tipo de discriminações perante os outros alunos. Os próprios alunos insistem em ser tratados como iguais, e na medida do possível é o que tento fazer. Às vezes, não há outra alternativa do que ter uma atenção especial com esses alunos, para conseguir comunicar com eles.

Eu: Mas às vezes o professor pode ter alguma atenção, perceber que o aluno acaba por estar mais frustrado na realização do projeto. Ou quando se tem esse...

Professor B: Sim, sim, isso acontece e nesse caso procura-se chegar a pessoa com maior eficácia. Mas como digo, não tendo formação específica para lidar com essas situações, acabo por agir por intuição e pela experiência que vou adquirindo com os anos. Procurando que não haja de facto qualquer tipo de discriminação, que não exista uma diferenciação de maneira a que o trabalho proposto se torne mais simplificado que os outros colegas, tento evitar isso.

Existência
de formação

Eu: Sim, e muitas das vezes é isso, não é facilitar a vida a um disléxico, porque quando for para o mercado de trabalho também não vão facilitar a vida. Como também os não disléxicos, podem ter algum tipo de dificuldade em determinado projeto.

Professor B: Exato. Agora esta conversa pôs-me aqui a pensar...Muitas vezes o que acontece, e como digo, já é quando o processo está a ser desenvolvido que os alunos me dizem que são disléxicos e, portanto, o que muitas vezes acontece é que o trabalho vai andado ao longo do semestre e depois de repente entregam um trabalho, em que é necessário entregar uns textos, e aí percebe-se que há ali uns problemas de expressão, de comunicação e então chama-se a atenção para isso e é nesse momento que o aluno diz que tem um problema de dislexia. Portanto, muitas das vezes é tardio. Se calhar o que eu podia fazer, é, no momento inicial, perguntar aos alunos se há alunos que tenham essa dificuldade e tomar logo nota disso. Não sei se há colegas meus que o façam, se calhar há, eu não o costume fazer.

Eu: *Eu não tenho essa preceção no ensino superior, tenho mais com o ensino secundário. Mas é que por vezes os próprios disléxicos têm vergonha de partilhar.*

Professor B: Pois, pois, pois. Eu percebo isso, sendo que ao contrário, os casos mais complicados como aqueles de que eu estava a falar, o que acontece é que nós recebemos normalmente essa informação logo no início do ano, via Conselho Pedagógico de que os alunos têm essa situação diagnosticada.

Entrevista Professor C de projeto

Eu: Uma das perguntas que eu tenho é se sente que os alunos com dislexia têm ou tiveram uma maior dificuldade nas aulas de projeto?

Professor C: Não. Não, aliás, acontecia-me muitas vezes eu só saber que o aluno ou a aluna eram disléxicos mais tarde. Havia o caso de uma aluna que eu tive na licenciatura em Design, e depois voltei a ter como aluna no mestrado em Design de Interação, e só quando era orientador do seu trabalho final de mestrado é que eu me apercebi que ela era disléxica. Por causa da escrita, ela revelou-me na altura que tinha dificuldade na escrita e na leitura. E que, às vezes, ela ainda sentia que isso a atrasava um bocadinho. Mas enquanto aluna de Projeto não notei, aliás era uma das melhores alunas, portanto, não notava dificuldades desse ponto de vista. Depois tive outros alunos, que também me confessaram que eram disléxicos, mas também eram bons alunos em Projeto de Design. Não sei se isso poderá estar relacionado com o facto de terem dislexia. Pelo que eu sei, as pessoas que têm dislexia fazem uso de uma componente visual maior, portanto, o cérebro tem uma predisposição para as questões visuais e isso de alguma maneira poder ter ajudado, não sei. Mas respondendo diretamente à questão, não sinto que por terem dislexia, isso tornou mais difícil a aprendizagem de Projeto de Design. Isso, acho que não.

Dificuldade em detetar

Impacto na aprendizagem

Eu: Mesmo na compreensão dos briefings? Ou seja, não sentia que às vezes havia uma certa dificuldade em compreender o que era pedido?

Professor C: Não, acho que não. Não sentia isso em particular, sinto que há sempre uma dificuldade em perceber o *briefing* em geral, e que tem a ver com dificuldade de compreensão da maior parte dos alunos, com a falta de preparação para conteúdos que são próprios das disciplinas de Projeto. Que não têm conhecimento prévio porque não consultam a bibliografia, porque dedicam poucas horas e pouca atenção àquilo que seria a parte de maior informação, de estabelecer a base de trabalho do projecto. Mas alunos que sejam disléxicos, terem uma maior dificuldade que os colegas que não são, só pela interpretação dos *briefings*, isso não senti.

Compreensão do briefing

Atenção ou desleixo

Impacto na aprendizagem

***Eu:** Então também não sente que os alunos se foquem mais no problema que na solução? Isto é, sair do problema, sair do início do projeto até chegar à solução. Mas em relação aos alunos disléxicos, sente que ficam presos no “problema” ou que partem logo para a solução?*

***Professor C:** Olhando assim para trás, e dos casos que eu fui identificando que eram disléxicos e dos que me disseram, tenho a sensação de serem pessoas que não tinham grandes dificuldades em começar a representar essas possíveis soluções. Por acaso até é um dos problemas que eu tenho sentido, que mais tem afetado o tempo útil de trabalho em Projecto, que é uma grande inibição em começarem a expressarem-se graficamente para poderem representar as suas ideias. Mas isto não é só nos disléxicos, falo nos alunos em geral. Mas no caso dos alunos que me informaram que eram disléxicos, tenho a sensação de que neste contexto em geral, até tinham uma menor inibição em começar a fazer essa representação, a começarem a dar forma às primeiras ideias. Na verdade, nunca associei uma coisa à outra, mas agora olhando para trás, parece-me que não tinham dificuldade em começar a fazer.*

***Eu:** Como está a dizer sente que não têm uma dificuldade em iniciar o processo, acha que têm um processo lento ou regular? Igual aos não disléxicos.*

***Professor C:** Sim, regular. Diria que o facto, pelo menos o que eu me apercebi é que não é por serem disléxicos que isso lhes causa transtorno ou os inibe, pelo menos no desenvolvimento de um projecto em design. A não ser que...*

***Eu:** Tenha escrita?*

***Professor C:** Não, quer dizer a parte escrita já ia falar a seguir, mas desenvolver o projeto em Design, naquilo que diz respeito a começar a esboçar as suas possíveis funções, a dar-lhes forma, a fazer protótipos e maquetes, a testá-las, aí nunca senti uma dificuldade em particular. Ou seja, eram alunos perfeitamente regulares ou até podiam ser acima da média, como os que referi, e, portanto, a não ser que eles passassem por muitas dificuldades quando estavam a trabalhar sozinhos e não quisessem contar a ninguém para que isso não transparecesse, mas não tenho essa preceção. Quando chegava à parte escrita, aí notava-se um bocadinho mais. Portanto, dos alunos com*

dislexia de que fui orientador do trabalho final, quando chegava à parte do documento escrito, se eles não tivessem passado, por exemplo, as versões iniciais do documento escrito, não tivessem passado por alguém, um familiar, um amigo, que tivesse revisto e corrigido algumas coisas, eu notava que havia ali certas partes que não faziam sentido ou que havia uma escrita com alguns erros. Mas, portanto, já estamos a falar de um trabalho académico de final de curso, em que este aluno pode ser um aluno de Design ou um aluno de outra área qualquer. Uma pessoa que tenha dislexia pode ir para outra área qualquer e apresentar o mesmo tipo de dificuldade. Agora no que diz respeito ao ensino do Design, na sua componente mais prática ou aquela em que a pessoa estará mais envolvida no seu dia a dia, quando for profissional, não senti nenhum tipo de dificuldade ou menos valia por ser disléxico.

Eu: E acha que esses alunos são mais criativos? Isto se podemos distinguir a criatividade...

Professor C: Pois, é difícil para mim dizer isso. É difícil dizer que há um mais criativo do que outro que é menos criativo, até porque eu acho que, de alguma maneira, nós somos todos criativos. Se por ser mais ou menos criativos, nós estamos a tentar dizer que a pessoa tinha ideias ao apresentar soluções que eram distintas dos outros, ou que tinham uma componente de diferença ou de originalidade, às vezes podia-se dizer que sim. Agora, da mesma maneira que não acho que tenham dificuldade por serem disléxicos, também não acho que tivessem o dom da criação por serem. Acho que trabalhavam bem, que traziam boas ideias, mas também não podia dizer que eram melhores do que aqueles que não têm dislexia.

Efeito na
criatividade

Efeito na
criatividade

Eu: Falava-me que normalmente notava que quando já estava a acompanhar os projetos finais de mestrado, mas durante as aulas, conseguia perceber? Ou diziam que tinham dislexia?

Professor C: Houve uma ou outra vez, em casos pontuais, como por exemplo, se estivessem a fazer uma peça de comunicação visual e só assim em gesto de comentário eu reparava “olhe que esta palavra se escreve de outra maneira”, ao que respondiam “desculpe professor, isto é a dislexia”, e pronto, eu ali, naquele momento, ficava a saber que o aluno ou a aluna eram

disléticos. E rapidamente corrigiam aquilo, mas não era uma coisa que se possa dizer que condicionava muito, quer o trabalho que estavam a desenvolver, quer a competência que estavam a adquirir na disciplina. Portanto, eram coisas que se iam sabendo de forma muito passageira.

Eu: E de alguma maneira sente-se preparado para apoiar?

Professor C: Se eu sinto que estou preparado para apoiar alunos que tenham dislexia? Como eu não sinto que os alunos com dislexia sejam em nada menores do que os restantes, naquilo que diz respeito à aprendizagem do Design, eu acho que estou tão habilitado para eles como para os restantes colegas. Portanto, eu não vejo que ser dislético é uma insuficiência no ensino do Design. Num curso de Design, eu não vejo que um aluno com dislexia se deva sentir menor em nada! No fundo é isso! Mesmo quando chega à parte em que eu senti que eles nos revelam mais dificuldades, que é na parte de escrita, eu também não sinto que isso seja um *handicap* para eles. Isto não significa que eles não tenham a capacidade da sintaxe, da semântica. Eu acho que isso não fica em causa, às vezes fica em causa alguma ortografia. Mas se formos a ver alunos e alunas que não são disléticos, nós vemos às vezes dificuldades de ortografia e às vezes vemos dificuldades sintáticas, semânticas, de organização do pensamento, portanto, dificuldades de escrita que vêm da fraca leitura anterior, de impreparação a vários níveis e, portanto, não consigo dizer que os disléticos são muito piores a escrever do que os restantes. Não, também não é isso. Conseguir-se é se calhar identificar, às vezes, um bocadinho melhor. Eles próprios às vezes já tentam mitigá-lo porque tentam pedir a alguém para dar uma vista de olhos e quando chegava a mim tentava também ajudar, na medida do possível, como ajudo qualquer outro.

Eu: Procura formas alternativas de lecionar quando percebe que tem um aluno com mais dificuldade? Como disse que acaba por não diferenciar, não sei se tem alguma forma alternativa de lecionar quando nota que tem algum aluno com alguma dificuldade.

Professor C: Sim, quando eu noto que há alguma dificuldade, eu tento arranjar alternativas. Por exemplo, quando tenho alunos de Erasmus e eles

Preparação
para apoiar

Preparação
para apoiar

Elaboração
do relatório

Preparação
para apoiar

não percebem bem o inglês ou eu não percebo o idioma que eles falam, tentamos arranjar as melhores maneiras, recorrendo a exemplos, a desenhos, a outro tipo de anotação qualquer, tentamos fazer sempre um ajuste. Aliás, os alunos de Erasmus é talvez o melhor exemplo, porque quando temos alunos com algum tipo de entendimento que é diferente do grupo maior, o que eu tento fazer é, se calhar eu faço a explicação agora em português e depois no fim vou voltar a repetir a explicação em inglês ou em espanhol, ou faço ao contrário, dou a aula em inglês e depois os alunos que falam português, se tiverem alguma dúvida, estarei aqui no fim da aula e tento explicar novamente em português. Tive uma ou outra aluna que tinha dificuldades do ponto de vista mental que não eram muito graves, mas que exigia o nosso esforço de ter de repetir mais vezes os conteúdos, de procurar dizê-lo de outras maneiras, de procurar trazer mais exemplos, de fazer mais esquemas. Portanto, tentava arranjar maneiras de explicar e de se fazer entender de maneira diferente, o que se estava a tentar comunicar. Com os alunos disléxicos nunca reparei que eles não tivessem entendido a coisa, como a generalidade dos alunos, e que mesmo que tenham tido alguma dificuldade, não foi nada que depois numa conversa não tenha ficado resolvido. Isto ao longo do semestre, seja numa aula seguinte, numa conversa individual, num acompanhamento, numa sessão, numa aula extra.

Eu: Facilmente pode chegar a si e falar consigo.

Professor C: Sim, sempre que há algum tipo de dificuldade que se perceba, vai-se tentando, em tempo útil, arranizando sempre outra forma de explicar. Seja por outras palavras, por um esquema, por uma sessão extra, o que for.

Formas de apoio usadas

Eu: E não sente que são os alunos que fazem mais perguntas? É porque, costuma-se dizer que a dislexia promove um pouco a dificuldade em compreender, então acaba-se por estar sempre a questionar a mesma coisa. Não sei se nota isso?

Professor C: Não, por acaso não notei. Mas, talvez se fosse noutra década, isso talvez passasse como qualquer coisa que aborrecesse o professor ou que está sempre a repetir a mesma coisa ou algo assim parecido. Neste momento, numa boa parte de aulas, o que eu sinto é o oposto. Os alunos cada vez estão

Atenção ou desleixo

mais apáticos e acríticos, sente-se muito a falta da pergunta. Às vezes até...como por exemplo, aqui nesta entrevista, se eu der uma resposta curta, a Mariana tenta fazer uma pergunta de *follow up* para conseguir obter mais informação. E às vezes numa aula, eu dou a explicação que julgo necessária, mas se houver uma pergunta, até me pode ajudar a explicar melhor aquilo que eu não tivesse dito antes, se calhar até é uma ajuda, para o aluno que faz a pergunta e para todos os outros colegas. E o que se nota muito é uma progressiva falta de participação dos alunos. Daí que, se há um aluno disléxico que coloca questões, eu não sinto que ele esteja a prejudicar a aula. Neste momento, não só está a beneficiar ele, mas também está a beneficiar o resto dos colegas. Imagino que a Mariana seja disléxica? E tem colegas assim também?

Eu: Sim. Tenho mais dois. E somos completamente diferentes uns dos outros.

Professor C: Pois, e imagino que sim. Aliás, essa é que é...às vezes parece que a dislexia é usada como espécie de chavão para catalogar as pessoas. E eu tenho a sensação que não seria nada disso, sei lá, há pessoas disléxicas como há pessoas carecas ou que precisam de óculos. Tenho a sensação que vão ter o mesmo sucesso escolar ou maior que qualquer outro, não sinto que seja fator de exclusão.

Eu: Eu peguei neste tema, porque tive várias questões pessoais, de professores que diziam que não conseguia chegar à licenciatura, que não estava apta para tal, como se para mim a dislexia fosse uma doença. O que não é, é uma característica.

Professor C: Exatamente. Como se fosse alguma coisa incapacitante. “Agora, pronto, não pode ser ninguém na vida porque tem dislexia. Está condenada!” Isso não é assim, nem pouco mais ou menos corresponde à verdade, parece-me.

Eu: Pronto, e o meu objetivo é um pouco também...como no ensino superior não existe tanta informação ou não existe tantos dados de...não é de disléxicos no ensino superior porque atualmente cada vez mais vão. É não haver apoio, e não sei se os professores têm sequer a noção que existe a dislexia, porque já tive alguns professores que não sabiam o que que era.

Professor C: Pois. Sim. Percebo. Às vezes é difícil de explicar. E às vezes não se quer explicar por causa desse estigma que se traz que é, se calhar os alunos não querem dizer porque não sabem se o professor os vai entender como sendo alguma coisa natural, ou seja, como sendo uma característica. Ou, como se fosse uma espécie de esforço que agora o professor vai ter de ter, por exemplo, “oh pronto, que sorte, agora calhou-me um disléxico, agora vou ter que ir fazer qualquer coisa diferente”. Às vezes pode ser esse o receio, no início.

Entrevista Professor D de projeto

Eu: Já teve alunos com dislexia?

Professor D: Já tive alunos com dislexia nas minhas aulas.

Eu: E sentiu que esses alunos tinham dificuldades nas suas aulas?

Professor D: Eu dou iminentemente disciplinas práticas, e nesse contexto não sinto nenhuma dificuldade acrescida nos alunos disléxicos perante os outros que não são disléxicos. Agora, nas componentes de entrega dos relatórios finais, de projeto, por exemplo, encontro diversas situações de alunos que escrevem muito mal, e de mal não digo só erros, digo construções gramaticais incorretas, frases demasiado longas, não saber pontuar. E nem sempre esta deficiência na entrega de um relatório vem acompanhada por um diagnóstico de dislexia. Portanto, os alunos ditos “normais” fazem inúmeros destes erros e, portanto, não, não sinto que seja um problema na verdade, ou pelo menos, não sinto que esses alunos, que vêm com um diagnóstico de dislexia, tenham uma prestação inferior aos outros que não têm esse diagnóstico.

Elaboração do relatório

Impacto na aprendizagem

Eu: Na componente prática?

Professor D: Na componente prática e mesmo na componente de realização do relatório. Agora há relatórios de alunos que me confidenciaram que tinham o diagnóstico de dislexia e comparado com relatórios de alunos que não me disseram que tinham, não vejo que sejam inferiores. Portanto, estou em querer que as ferramentas que existem atualmente ao dispor, seja o corretor automático do *word*, seja algum apoio de que esses alunos terão beneficiado para uma revisão final dos documentos, pode ter permitido colmatar as dificuldades que sentiram.

Formas de apoio usadas

Eu: Não sei se também é a sua opinião, mas com os vários professores que falei notam que há um certo desinteresse pelos alunos na parte da escrita, mesmo não sendo disléxicos ou não terem sido diagnosticados com, mas como tem esse desinteresse...

Professor D: Bem, se a questão for geracional terei a concordar com isso. Acho mesmo que tem vindo a crescer, não tanto o desinteresse dos alunos

pela escrita, mas pela leitura. E, quando falo em leitura, não me refiro às legendas dos filmes/vídeos, falo da leitura de livros. Se perguntares a uma turma quem é que anda a ler um livro, há poucos que vão levantar o braço. Portanto, acho que cada vez mais as novas gerações leem menos do que as anteriores. E isso é um problema, porque ficamos com menos palavras, e quanto menos léxico nós dominarmos menos bem nós nos conseguimos expressar naturalmente. Não creio que isso seja uma condição da doença da dislexia, mas sim uma condição da maneira como hoje em dia se consegue aceder à informação. Para o bem ou para o mal, temos acesso, hoje em dia, a meios de informação muito distintos do que havia há 50 anos atrás, tudo estava dependente do que se encontrava em livros, em bibliotecas. Hoje em dia vamos ao Google e fazemos pesquisa, vamos ao YouTube e fazemos pesquisa e é igualmente pertinente. E muitas vezes mais clarificadora do que o que se encontra em fontes tradicionais.

Eu: Esta questão era mais porque ao falar com alguns colegas meus reparei que nós disléxicos tínhamos uma atenção maior a entregar as coisas que os outros colegas. Talvez porque como temos esta condicionante na escrita...

Professor D: Faz sentido. E, em alguns alunos que não têm a dislexia diagnosticada, talvez o desleixo que eles sentem faz com que entreguem coisas com muitos mais erros.

Atenção ou desleixo

Eu: Não têm esse cuidado.

Professor D: Alguns erros até no próprio nome, e já tive imensos casos assim. O nome mal redigido no computador. Coisas caricatas.

Eu: Isso nunca me aconteceu. Pelo menos o nome, não engano. E em relação à compreensão dos enunciados que dá?

Professor D: Bom, recentemente, e por recentemente, há um ano e meio atrás, tive um caso de um aluno noutra instituição em que dou aulas, que na sequência de ter comunicado que tinha dislexia e dos constrangimentos que teve para fazer a unidade curricular por exame, na entrega do enunciado do exame, eu tomei a iniciativa de lhe ler as perguntas. Não foi porque ele me tenha pedido, foi porque eu sabendo que ele tinha a dislexia e sabendo que

Formas de apoio usadas

daí poderia vir alguma dificuldade na compreensão das questões, tomei por iniciativa ler-lhas. Enfim, é sempre uma situação de alguma desvantagem perante os outros colegas, porque na verdade eu peguei no enunciado, era uma folha A4 toda redigida, e li-lhas todas de rajada. “Pronto a 1 é isto, a 2 é isto, 3 e 4”. Naturalmente que ninguém vai fazer isso num exame, a pessoa lê a primeira pergunta e depois responde, lê a segunda e responde. Eu dei-lhe esse apoio inicial, tendo manifestado disponível se o aluno necessitasse, voltaria a ler, mas ele depois não voltou a solicitar. Por isso, percebi que seria uma forma ligeira e não seria impeditiva de realizar o exame. Confesso que, nesta situação em particular, se o aluno não me tem dito que sofria de dislexia, teria passado absolutamente despercebida essa situação.

Formas de apoio usadas

Dificuldade em detetar

Eu: E em alguma aula, alguma vez teve que...por exemplo, os meus professores no início de cada projeto líamos o enunciado todos juntos. Isto para mim fazia-me confusão. Eu depois tinha de ler sozinha ou tinha alguém comigo a ajudar. Nunca teve a necessidade de algum aluno pedir que lesse alguma parte do enunciado em privado?

Professor D: Não, essa situação em particular nunca me aconteceu. Agora acontece-me amiúde, que no momento da explicação do *briefing* de projetos, e às vezes projeto o enunciado e leio para os alunos, e acabo por verificar que no contexto disso vão surgindo questões. Essas questões poderiam vir disfarçadas de alguém que não entendeu plenamente a frase em si, e quer clarificar. Ou poderia ser alguém menos habituado ao léxico que eu usava para a construção frásica, tenha decidido que eu lhe trocasse por “miúdos”, a frase que lá estava. Por isso, pode também ter-me passado despercebido algum aluno que seja disléxico. Não nunca me aconteceu concretamente que alguém tenha me chamado e pedido para ler sozinho com ele. Parece-me até, colocando-me eu na posição de um aluno que pudesse ter essa situação, dificilmente eu, no ensino superior, iria solicitar a um docente que fizesse isso comigo. Mais provavelmente confiaria num amigo para lhe pedir que fizesse isso comigo.

Compreensão do *briefing*

Dificuldade em detetar

Eu: Era um pouco como eu fazia.

Professor D: Até porque creio que seja uma situação em que se esteja a expor mais perante os outros colegas essa situação. As pessoas não têm de se envergonhar, mas também não deve ser uma “bandeira” para se orgulharem, pronto, é uma condição que têm, como existem outras. Há quem é coxo, por exemplo. Todos nós temos algumas particularidades e temos de aprender a viver com elas.

Eu: *Ou costume dizer que é uma característica que simplesmente não está visível aos olhos. E na realização dos projetos, sente que tem alguma dificuldade em produzir?*

Professor D: Não. O meu grande trauma com as novas gerações, uma vez mais, não tem a ver com esta dificuldade na leitura ou na redação, tem com a dificuldade que eu sinto que as novas gerações têm no treino da ligação cérebro-mão. Eu acho que as novas gerações treinam muito o polegar para escrever mensagens e jogar videojogos, treinam pouco as mãos para construir coisas. Eu costume dizer nas unidades curriculares de design industrial, de design de produto, que os alunos deviam ter brincado mais com plasticina, para saberem fazer coisas e esculpi-las mais e sinto muito essa dificuldade. Perante a necessidade de materializar tridimensionalmente objetos, muitos dos alunos não sabem por onde começar, sequer.

Eu: *Há quem diga que já nascem a saber mexer em tablets e em telemóveis...*

Professor D: Sim, é incrível a capacidade de aprendizagem com a tecnologia.

Eu: *Sente que os alunos se focam muito no problema? Isto é, se quando é entregue o briefing focam mais no problema ou na solução? Se para resolver o problema, ficam muito bloqueados?*

Professor D: Tenho alguma dificuldade em responder a essa questão porque estás a colocá-la diretamente sobre alunos disléxicos, e eu tive muito poucos até agora. E fazer esse retrocesso, não dá sequer um aluno por ano que eu tenha tido para conseguir perceber isso. Não tenho noção que a dislexia tenha constituído alguma dificuldade na resposta aos projetos que dou. Muito do que são as minhas aulas de componente prática, sou eu a conduzir/orientar os alunos para caminhos que os levam para soluções. E, portanto, nesse diálogo

Atenção ou desleixo

que vai havendo entre mim e o aluno na elaboração do projeto, há uma forma de eu os tentar ajudar a escolherem um caminho e a seguirem para a solução. Contudo, alunos disléxicos e alunos que não são disléxicos, há uns que têm um pouco mais de dificuldade e outros têm menos dificuldade. Uns que são melhores na parte da ideação e são mais fracos depois na parte da concretização, em termos de desenho, em termos de estrutura tridimensional, em termos de maquetização. Outros que, ao contrário, são relativamente fracos na elaboração dos conceitos de projeto e depois são muito bons a fazer maquetes, por exemplo. E às vezes os trabalhos de grupo têm esta vantagem de poder reunir pessoas com características muito distintas, mas que se souberem gerir bem o projeto, podem beneficiar das melhores qualidades de cada um deles. Aquele que é muito bom na elaboração dos conceitos, aproveitar o melhor que tem para dar ao grupo e depois ser mais discreto quando é a parte da concretização do produto em si, deixando brilhar os outros que são melhores nessa área. Tenho tido muito destas situações. Contudo que o aluno disléxico, perante um trabalho de grupo também poderá encontrar a sua área de melhor contributo naquilo em que a sua condição não seja um problema. E haverá tanto para fazer no campo do design onde não é um problema ser disléxico. Assim como não será um problema alguém ser coxo e ser designer, não é um problema!

***Eu:** E acha que os alunos disléxicos são mais criativos? Porque há quem diga que a criatividade e a dislexia andam um pouco de “mão dada”.*

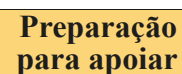
***Professor D:** De novo, pelo baixo número de alunos que tive não me permite fazer estatísticas a esse nível. Intuitivamente, não consigo encontrar uma argumentação sobre o porque é que isso deveria de ser assim. O que eu posso reconhecer, é que às vezes determinadas dificuldades aguçam o engenho das pessoas. Alunos que sabem que são menos brilhantes a desenhar, por exemplo, tentam encontrar outras formas de contornarem essa dificuldade. Serem melhores a fazer renders, por exemplo, ou aprofundarem a capacidade de fazer maquetes. E intuo, que talvez um aluno disléxico possa encontrar também as suas formas de compensar a condição, fora daquilo que é essa condição. Se por aí, eu entendo que eles podem ser mais criativos? Acho que não! Mas não sei. Seriam necessárias mais bases estatísticas para aferir isso.*

**Efeito na
criatividade**

Agora, há uma correlação, que parece que está ao nível da ciência bem documentada, é que nestas áreas de pendor mais artístico, existe uma prevalência grande de alunos canhotos. E não é de surpreender, e provavelmente se for fazer a estatística à prevalência de alunos canhotos inscritos no IADE, ia encontrar que seriam muito superiores àquela que encontraria nos alunos inscritos em cursos de psicologia, provavelmente. E a razão para o qual a ciência tem explicado isto, é porque os alunos canhotos ligam-se mais ao hemisfério direito, e o hemisfério direito é aquele que está adstrito às áreas criativas. Isto a propósito da sua questão, não lhe consigo dizer se os alunos disléxicos são mais criativos, acho estranho se assim for demonstrado que é verdade, mas cá estarei para ler esse estudo quando ele for feito.

Eu: Em relação ao apoiar, já referiu que teve a experiência de ler um enunciado. Mas em aulas, se houvesse essa necessidade, procurava formas alternativas de lecionar? Para alunos que têm uma dificuldade maior de compreensão?

Professor D: Tentaria apoiá-los de uma maneira mais atenta, sem dúvida nenhuma. Esse apoio mais atento podia ser um maior tempo para realizarem uma leitura do exercício e assim poderem interiorizar do que é suposto ser feito. Eventualmente ler mais devagar.



Preparação
para apoiar

Entrevista Professor E de projeto

Eu: Se teve algum aluno disléxico ou se teve a noção que tinham?

Professor E: Todos os anos eu tenho alunos disléxicos. E tenho dois filhos disléxicos. Portanto, eu estou muito habituada a lidar com disléxicos, se quiseres saber. Há até muitos alunos disléxicos não diagnosticados. E que eu percebo logo de início que devem ter um problema de dislexia. Eles depois vão ver e de facto têm porque, como tenho dois exemplos em casa, é fácil perceber os sinais. Portanto, é razoavelmente fácil. Há muita dislexia. Há muita dislexia não diagnosticada em muitos alunos.

Dificuldade em detetar

Eu: Sim, até porque eu estive a falar com um especialista e ele diz que todos nós temos dislexia. Só que uns estão mais evidentes que outros.

Professor E: Sim, dislexia propensa. Sim, há muitos alunos que... todos nós teremos em nós essa capacidade que quando estamos mais cansados ou menos concentrados evidenciar um ou outro traço disléxico. Que é no fundo uma espécie de disfunção cognitiva, não é. É mesmo uma disfunção cognitiva, mas na realidade há muitos alunos, nos dias de hoje, que claramente têm dislexia não diagnosticada, mas muito visível. Não só na escrita, mas que depois se reflete (obviamente) na capacidade de raciocínio e na capacidade crítica. Que as coisas são feitas por saltos, se omites partes do texto, se omites partes do raciocínio também depois não consegues dar uma sequência razoável àquilo que queres fazer, perdes peças pelo caminho.

Eu: As últimas pessoas que tenho entrevistado dizem que notam mais na questão da escrita, porque...

Professor E: A escrita reflete aquilo que tu pensas! Se tu pensas e escreves de uma forma quartada, quer dizer que a seguir quando transferes aquilo para o lado criativo também pode haver peças perdidas no processo, porque o projeto é um processo. E, portanto, se de facto tu não consegues transmitir, tanto pela escrita como em esquemas, sintetizar corretamente as coisas... é que as pessoas têm a ideia de que “isto é só dar o desconto, porque a pessoa não escreve bem, omite palavras, troca letras, não completa raciocínios.” Não completar um raciocínio é um *handicap* para depois se projetar, como é

evidente. Portanto, nós se...ou seja, é preciso de alguma maneira que a pessoa leia, verbalize alto aquilo que está de facto a pensar, para depois conseguir transpor aquilo, do ponto de vista material, do ponto vista criativo, do que for. São alunos que, de alguma maneira, eu passo o tempo a pedir-lhes para corrigirem aquilo que fazem, usando uma série de técnicas; sublinhando, relendo, lendo alto, usando os corretores, o que for, para que estejam em igualdade de circunstâncias com os outros, em que a informação é toda carregada para o projeto. E ali às vezes não é toda levada para o projeto.

Mas também, é assim, a dislexia muitas vezes surge associada a outras patologias, como o défice de atenção e por aí fora, portanto é difícil isolares num aluno só a patologia da dislexia. Eles muitas vezes têm dislexia associada ao défice de atenção, por exemplo. E, portanto, isso aí complica, não é. Há muitos alunos com dislexia e um grau ligeiro de *Asperger*, e complica. Portanto, digamos que disléxicos puros não há assim tantos. Do ponto de vista do projeto, de facto, a parte da comunicação desses projetos fica mais condicionada; a parte da concretização do projeto em si, não, se os professores forem atentos e se os alunos também forem.

Impacto
na aprendizagem

Eu: Pronto, tenho tido mais feedback na parte prática, os professores não notam nada, só mesmo quando pedem para fazer a memória descritiva ou parte final que tem de ter uma parte escrita é que notam que há ali uma dislexia, mas não em muitos alunos.

Professor E: Isso é uma maneira ligeira de observar, eu acho que é mais profundo que isso porque os alunos têm de ser capazes de comunicar o que estão a fazer. E mesmo no discurso oral, muitas vezes, e não só na escrita, a coisa está desencadeada, está desestruturada. E essa desestruturação nasce de facto dessa dislexia que tem a ver com uma, muitas vezes, uma desconexão no próprio discurso e na capacidade de mostrar o projeto, como ele é feito, as suas potencialidades e por aí fora. Portanto, não é só na parte escrita que ela se revela de facto. E é como te digo, isto não pode ser isolado como se estivesses a trabalhar a dislexia em laboratório porque de facto precisavas de ter um conjunto de sujeitos e de perceber se eles são de facto disléxicos ou não. Portanto, estar a tratar este assunto, assim um bocadinho com base na

entrevista não te vai dar uma informação validável do ponto de vista científico, o que te vai dar é um bocadinho de *feedback* da experiência, da percepção que os docentes têm sobre o que se passa, mas muitas vezes é uma percepção pouco informada e pouco interessada, porque estar a dizer que só se reflete na escrita, não é verdade, a escrita é o lado mais visível do *iceberg*. Não é assim, de facto.

Eu: Tenho notado isso, que o feedback acaba por ser mais sobre a escrita, mas também tenho falado com alunos que dá logo outra perspetiva.

Professor E: Claro que sim, se tu puseres um aluno que não é disléxico com um aluno que é francamente disléxico a ler um *briefing* e interpretá-lo, verás que o tempo de leitura, de compreensão e de ataque do *briefing* é mais rápido no aluno sem dislexia do que no outro. E o nível de erro e de engano na interpretação do *briefing* é maior no disléxico do que no outro, logo isto dita caminhos de projeto que podem estar muito limitados e, portanto, um professor estar a dizer que não se reflete no projeto não é verdade. São professores que não estão atentos ao que se está a passar. Estou a falar de colegas meus, peço desculpa, mas é assim. A verdade é essa, se tu lês as coisas e as interpretas de forma diminuta ou muito circunscrita, perdes uma capacidade de ampliação e de adequação de projeto que é grande. Portanto, à partida as condições não são as mesmas. Os níveis de leitura e rapidez de leitura e de compreensão dos disléxicos são diferenciados. Também dependendo do grau de dislexia.

Compreensão do briefing

Impacto na aprendizagem

Eu: Por norma consegue reparar nessas dificuldades e apoia quando vê?

Professor E: Claro que sim, como é evidente. Portanto, o aluno vai ter de fazer a leitura acompanhada e uma interpretação acompanhada. Não é que eu lhe diga o que é que ali está escrito, mas é “o que é que percebes aqui? É isto! Ok, mas então interpreta lá mais um bocadinho. Não achas que isto pode ter outros caminhos?”. Ajudando a evoluir na interpretação de uma leitura que está a ser feita de forma mais ou menos circunscrita, amputada.

Formas de apoio usadas

Eu: E usa técnicas, neste caso quando está a fazer a leitura do briefing, usa técnicas só de leitura ou, por exemplo, há quem faça a mind maps para tentar perceber...

Professor E: Mas claro, mas isso é evidente. Qualquer aluno meu tem de saber traduzir por desenho aquilo que ele está a pensar. Mas atenção que *mind maps* são reduções e sínteses da realidade. Portanto, é bom que eles leiam também. Porque ler é uma coisa que passa para aqui. Todo o universo está na tua cabeça ampliado. Quando tu comesças a tentar relacionar e a fazer sínteses e diagramas, tu reduces. E nós só devemos reduzir depois de termos suficiente amplitude. Portanto, nós primeiro precisamos de dar hipótese a divergir o pensamento, o que tem a ver com a interpretação. Eu quero que eles alarguem o mais possível para depois fazerem sínteses com diagramas e com esquemas, depois de terem feito uma escolha, que deve ser uma escolha de um universo o mais rico possível. Portanto, esses processos de projeto, para mim, é a fase mais crítica dos disléxicos, é mesmo aquilo em que eles podem estar mais lesados, é na compreensão inicial do *briefing*. Essa compreensão dita os passos seguintes.

Eu: Por ter essa experiência de perceber que os alunos, acabam por limitar mais a compreensão?

Professor E: Têm uma interpretação menos lata das coisas.

Eu: Acha que acabam por ter uma dificuldade na produção?

Professor E: Eles não têm dificuldade, eles exploram é menos. Têm menos hipóteses de exploração. Se tu só olhas para aquilo de um ponto de vista, tu só exploras aquele ponto de vista. Se tu inicialmente conseguires visualizar e interpretar com vários pontos de vista, tu tens muito mais caminhos a serem explorados. Portanto, tens muito mais hipóteses de ter uma resposta mais rica.

Impacto na aprendizagem

Eu: Acha que focam muito na parte inicial, no problema inicial, e de...

Professor E: Não eles não se focam, eles querem ir logo para a solução. O que eu digo é que a parte mais crítica é a inicial, porque em projeto a fase mais crítica é sempre a fase inicial. Porque é aquela que determina que um erro perfeito ali propaga-se ao longo do sistema e, portanto, pode ficar um erro gigante. Portanto, onde é mais essencial apoiar pessoas que tenham qualquer tipo de constrangimento no acesso à informação é nas fases iniciais, para que eles estejam em igualdade de circunstâncias com os demais, porque

Formas de apoio usadas

Formas de apoio usadas

depois, isso não tem nada a ver com níveis de inteligência, a inteligência deles e a sensibilidade e a criatividade permite-os depois evoluir. Agora, eles não podem ser lesados por não terem sido devidamente acompanhados na fase inicial do processo, que é, a da leitura e interpretação do *briefing* e da compreensão daquilo que está a ser dito pelo professor de projeto. Aliás, diga-se em abono da verdade, os disléxicos leem com mais atenção os *briefings* porque sabem os problemas que têm do que os alunos que estão sempre a dizer “ó professor eu não sei qualquer coisa.” E eu digo “Está no *briefing*. Eu não repito nada que esteja no *briefing*.” Os alunos têm que, isso é, as vossas gerações são gerações de ler pela “rama”, as pessoas têm que... aquilo é um guia, aquilo tem de estar ao lado do aluno durante o projeto inteiro para não fazerem perguntas inúteis, são aquelas que lá estão. Nós chegamos a fazer, na faculdade, os crachás a dizer “Eu leio o *briefing*.” Porque é assim, é uma geração de facilitismo. É mais fácil perguntar do que ir procurar. Isto para te dizer que normalmente os disléxicos são mais atentos. Mas também não há dois disléxicos iguais. Há disléxicos muito organizados que sabem que aquilo pode interferir no seu processo e portanto são muito atentos e há disléxicos que são mais dispersos.

Eu: Eu conheço vários disléxicos em que usam a dislexia com uma desculpa.

Professor E: Aí está. Aliás, há uns, que eu pergunto sempre se alguém tem alguma coisa a dizer. Há alguns que dizem logo no início sou disléxica. Eu disse ok, então é daqueles que vais ter muito cuidado a ver as coisas, não é? É logo o que se pergunta. A ideia do "coitadinho" para mim não existe.

Eu: Disse que tinha dois filhos disléxicos. Eles são diferentes, em relação a abordagem da dislexia?

Professor E: Completamente diferentes sim. O mais novo junta discaligrafia e défice de atenção. Portanto, não são sequer comparáveis. E a mais velha é uma excelente aluna que é muito atenta às suas dificuldades. Ambos forçados, mas com processos de lidar com isso muito distintos.

Eu: Pois, costuma-se dizer que cada pessoa é uma pessoa e também cada um tem a sua a sua forma de lidar...

Professor E: Forma de lidar e de reagir. E no fundo de se apresentar ao mundo com as suas capacidades, competências, fragilidades e por aí fora. Isto às vezes pode ser muito frustrante, portanto a tua capacidade de lidar com a frustração determina depois o modo como tu atacas o problema.

Eu: *Ao bocado referia que estes alunos querem logo chegar à solução final...*

Professor E: Qualquer aluno de Design, não gosta de estar situado no problema muito tempo, quer logo começar. Começa logo a dizer “aí eu vou resolver isto assim”. E eu sou uma pessoa que quero que estejam muito tempo a pensar bem no problema. Os designers por natureza são orientados para a solução.

Eu: *Eu ia perguntar se por terem esta condição de não compreenderem o briefing só querem realmente despachar, mas acho que é realmente...*

Professor E: Não tem a ver com isso, é uma característica geral da maioria. Eu diria que é assim, com 20 e tal anos de trabalho, eu diria que na generalidade dos alunos, 70% desses alunos são orientados para a solução, para aí 20% fazem um processo de solução-problema com evolução de solução-problema e 10% são alunos que se centram no problema. Isto tem haver com formas de estar no projeto. O que eu estou a dizer é que como é grande esmagadora maioria é orientado para a solução, previsivelmente a maioria dos disléxicos serão. Nunca fiz esse estudo seria um estudo interessante para fazer, mas a maioria deles rapidamente que quer desenvolver, em vez de estarem mais concentrados a perceber qual é que é o problema, a natureza do problema, o contexto. Portanto, isto para te dizer que não é uma condição *sine quo non*, o querer perseguir a solução não é uma condição do disléxico, mas sim uma condição do aluno de Design em geral.

Eu: *Pronto isso é interessante, porque acabamos por não ter essa perspetiva.*

Professor E: É preciso ter bons princípios para ter bons fins, não vale a pena.

Eu: *É interessante também lá está eu tendo a perspetiva dos alunos também é interessante ter uma perspetiva dos professores, de certas coisas que os que os alunos aplicam que nem sempre eram...*

Professor E: Mas um professor de projeto tem a obrigação de dizer porque é que está a manter os alunos mais tempo ali a fazer um trabalho inicial. Eu explico tudo o que faço e as razões por que faço, não é porque sou teimosa, não é porque sou chatinha, não é porque sou exigente, não é por nada disso. Isto é necessário fazer porque existem alunos com estas características, existem alunos com aquelas. Se saltarmos rapidamente estamos a queimar uma série de etapas em que perdes hipótese de fazeres isto. Portanto, eu explico. Em projeto, se tu “correres” rapidamente para a meta, chegas ao fim normalmente com soluções muito insatisfatórias porque não foram suficientemente pensadas e refletidas.