



**Universidade Católica Portuguesa**

**Centro Regional das Beiras – Viseu**

Mestrado em Ciências da Educação: Especialização em Educação Especial  
Domínio Cognitivo e Motor

# O Percurso Escolar dos Alunos Disléxicos

**Orientadores:**

Professora Doutora Célia Ribeiro

Mestre Anabela Carvalho

Cláudia Carvalho Coelho

Viseu, Dezembro de 2011





**Universidade Católica Portuguesa**

**Centro Regional das Beiras – Viseu**

Mestrado em Ciências da Educação: Especialização em Educação Especial  
Domínio Cognitivo e Motor

# O Percurso Escolar dos Alunos Disléxicos

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – especialização em Educação Especial, domínio cognitivo e motor, apresentada à Universidade Católica Portuguesa - Pólo Viseu, realizada sob orientação da Professora Doutora Célia Ribeiro e co-orientação da Mestre Anabela Carvalho, do Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais.

Cláudia Carvalho Coelho

Viseu, Dezembro de 2011



## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Célia Ribeiro, pela sua disponibilidade e generosidade na orientação deste trabalho e pelos conhecimentos que me transmitiu.

À Mestre Anabela Carvalho, pessoa que já conheço há mais de uma década, grande profissional, agradeço os seus conselhos e orientações durante este percurso.

Ao Director do Agrupamento de Escolas de Silgueiros, professor Paulo França, pelo carinho, pelo reconhecimento do meu trabalho e pelo incentivo para que realizasse um trabalho desta envergadura.

Ao Director do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Engenheiro Caiado, pela forma como fui recebida e pela disponibilidade e colaboração.

À Professora Isabel Figueiredo, pela amizade que muito prezo e pelo facto de muito carinhosamente se ter disposto à elaboração do resumo em inglês.

À Quitéria Silva, pela preciosa ajuda e competência na organização final deste trabalho. A sua disponibilidade foi impagável...sem ela teria sido muito mais difícil...Obrigada.

Às colegas Manuela, Teresa e Fátima pela fraternidade, convivência, ajuda e ânimo transmitido em todos os momentos difíceis e que, directa ou indirectamente, contribuíram para o meu enriquecimento pessoal.

À minha sobrinha e afilhada, Maria Clara, embora criança, agradeço a fabulosa companhia na fase final deste trabalho.

Aos encarregados de educação que, desde o início, se prontificaram a colaborar nesta investigação, dando as informações necessárias para a concretização deste trabalho.

À minha família, sobretudo aos meus pais, que acompanharam este meu percurso. Graças a eles foi possível reunir as condições para que este projecto tivesse um desfecho feliz

**BEM HAJAM!**



## RESUMO

As Dificuldades de Aprendizagem (DA) referem-se a uma discrepância significativa entre o rendimento escolar do sujeito e aquilo que era esperado que realize, em função da idade e nível intelectual. A própria expressão Dificuldades de Aprendizagem aparece, por vezes, acompanhada do termo escolar, outras vezes, faz-se acompanhar de forma explícita à leitura, as denominadas dificuldades *específicas* na aprendizagem da leitura ou *dislexia*. Esta é desordem mais prevalente de entre todas as que se inserem no espectro das DA.

No presente trabalho pretendemos averiguar o percurso escolar dos alunos disléxicos, o tipo de medidas educativas que usufruíram e a importância das mesmas nesse percurso. É nosso intuito perceber de que forma a dislexia colocou um entrave à realização pessoal, escolar e profissional desses alunos e identificar quais as suas perspectivas futuras.

No presente estudo adoptámos uma metodologia de investigação qualitativa tendo sido realizadas entrevistas a 41 encarregados de educação de alunos com dislexia de dois agrupamentos de escolas do distrito de Viseu.

Os resultados demonstram, em linhas gerais, que a dislexia constitui um obstáculo à progressão escolar e tem efeitos a longo prazo, não só no que diz respeito à componente escolar, mas também a nível social, afectivo e emocional. Concluímos que todas as decisões tomadas no decurso escolar têm implicações no prosseguimento de estudos, nomeadamente as retenções e o tipo de medidas de apoio que são disponibilizadas aos alunos disléxicos.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Dificuldades de Aprendizagem, Dislexia, Diagnóstico, Intervenção, Percurso Escolar.

## **ABSTRACT**

Learning Disabilities (LD) refers to a significant discrepancy between academic achievement and what the subject was expected to complete, depending on the age and intellectual level. The very term Learning Difficulties appear, sometimes accompanied by the school term, sometimes it is accompanied by the reading explicitly, the so-called specific difficulties in reading or dyslexia. This disorder is more prevalent among all those that fall within the spectrum LD.

In this paper we intend to investigate the educational background of dyslexic students, the type of educational measures which they enjoyed and the importance of this route. It is our aim to understand how dyslexia placed an obstacle to personal fulfillment and professional school students and identify which of its future prospects.

In this study we adopted a qualitative research methodology was conducted 41 interviews with guardians of students with dyslexia in two groupings of school in the district of Viseu.

The results show, in general, that dyslexia is an obstacle to school progression and has long-term effects, not only with respect to the component school, but also social, affective and emotional. We conclude that all decisions taken during school have implications for further study, including the deductions and the type of support measures available to students who are dyslexic

**Keywords:** Learning Disabilities, Dyslexia, Diagnosis, Intervention, School Course

## Índice

Introdução.....	17
<b><u>I PARTE - INVESTIGAÇÃO TEÓRICA</u></b> .....	20
<b>Capítulo I – Educação Especial ao Longo dos Tempos</b> .....	23
1.1-Da Exclusão à Inclusão.....	23
<b>Capítulo II – Abordagem às Dificuldades de Aprendizagem</b> .....	39
2.1- Conceitos de Aprendizagem e Dificuldades .....	39
2.2- Conceito de Dificuldades de Aprendizagem .....	41
2.3- Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem .....	45
2.4 - Classificação e Características das Dificuldades de Aprendizagem.....	47
<b>Capítulo III – Dislexia: Definição e Caracterização</b> .....	53
3.1- Abordagem Histórica e Definições de Dislexia.....	53
3.2- Conceito .....	56
3.3- Etiologia .....	60
3.4- Tipos de Dislexia .....	62
3.5- Diagnóstico da Dislexia.....	65
3.6 - Estratégias de Intervenção .....	68
3.7 - A Dislexia na Trajectória de Vida: dados de alguns estudos.....	71

<u>II -Parte - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA</u> .....	81
<b>Capítulo I V - Metodologia de Investigação</b> .....	83
4.1- Objectivos.....	84
4.2- Tipo de Investigação.....	84
4.3- Amostra.....	86
4.4 - Instrumentos de recolha de dados .....	88
4.5- Procedimentos.....	90
<b>Capítulo V - Apresentação dos Resultados e sua Análise</b> .....	93
5.1- Análise Descritiva .....	94
5.2- Análise de Grupos Contrastantes .....	110
5.3- Discussão dos Resultados.....	115
<b>Conclusão</b> .....	123
<b>Bibliografia</b> .....	127
<b>Anexos</b> .....	135

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> A marca neurológica da dislexia: subactivação da área posterior do cérebro.....	58
<b>Figura 2.</b> Sistema neuronal para a leitura .....	58



## Índice de Quadros

<b>Quadro 1.</b> Diferenças entre as dificuldades de aprendizagem primárias e secundárias.....	48
<b>Quadro 2.</b> Tipologia Clássica da Dislexia.....	64
<b>Quadro 3.</b> Distribuição da amostra segundo o sexo .....	86
<b>Quadro 4.</b> Distribuição da amostra segundo o grau de parentesco com os alunos disléxicos.....	86
<b>Quadro 5.</b> Distribuição da amostra segundo a idade .....	87
<b>Quadro 6.</b> Distribuição da amostra segundo as habilitações literárias .....	87
<b>Quadro 7.</b> Distribuição do nível sócio-económico dos pais.....	95
<b>Quadro 8.</b> Distribuição da região geográfica dos pais .....	96
<b>Quadro 9.</b> Distribuição das habilitações literárias dos pais .....	96
<b>Quadro 10.</b> Características dos educandos disléxicos relativamente ao sexo.....	97
<b>Quadro 11.</b> Características dos educandos disléxicos relativamente à idade.....	98
<b>Quadro 12.</b> Número de retenções dos alunos disléxicos.....	98
<b>Quadro 13.</b> Distribuição das retenções dos alunos disléxicos por ciclo de escolaridade.....	99
<b>Quadro 14.</b> Situação actual (profissional / académica) dos alunos disléxicos.....	99
<b>Quadro 15.</b> Distribuição da idade dos alunos disléxicos relativo ao momento que abandonaram a escola .....	100
<b>Quadro 16.</b> Distribuição por ciclo de escolaridade dos alunos disléxicos relativo ao momento que abandonaram a escola .....	100
<b>Quadro 17.</b> Distribuição dos alunos que se encontram actualmente a estudar por ciclo de escolaridade .....	101

<b>Quadro 18.</b> Distribuição do momento em que ocorre o diagnóstico da dislexia de acordo com os ciclos e anos de escolaridade .....	102
<b>Quadro 19.</b> Resultados relativos aos profissionais que fazem o diagnóstico e de quem levantou a suspeita .....	103
<b>Quadro 20.</b> Distribuição das respostas relativas às consequências da dislexia.....	104
<b>Quadro 21.</b> Resultados relativos às medidas educativas.....	105
<b>Quadro 22.</b> Distribuição das respostas relativas a outras medidas educativas e ao desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.....	106
<b>Quadro 23.</b> Distribuição das respostas relativas às perspectivas futuras dos alunos disléxicos.....	108
<b>Quadro 24.</b> Distribuição das respostas relativas aos tempos livres dos alunos disléxicos...	109
<b>Quadro 25.</b> Apresentação das características sócio demográficos dos grupos contrastantes.....	110
<b>Quadro 26.</b> Distribuição das respostas referentes aos grupos contrastantes relativamente ao número de retenções e ciclo de diagnóstico da dislexia.....	111
<b>Quadro 27.</b> Distribuição das respostas dos grupos contrastantes relativamente aos resultados escolares nas disciplinas de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MAT) .....	112
<b>Quadro 28.</b> Distribuição das respostas dos grupos contrastantes relativamente às medidas educativas especiais.....	113
<b>Quadro 29.</b> Distribuição das respostas referentes aos grupos contrastantes relativamente às consequências do diagnóstico da dislexia.....	113

## **Índice de Abreviaturas**

**EE** - Educação Especial

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**OMS** – Organização Mundial de Saúde

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**REE** – Regime Educativo Especial

**CIF** – Classificação Internacional da Funcionalidade

**PLEI** – Plano Educativo Individual

**PE** – Programa Educativo

**SPO** – Serviço de Psicologia e Educação

**PEI** – Programa Educativo Individual

**PIT**- Plano Individual de Transição

**UNESCO** - United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organization

**DA** – Dificuldades de Aprendizagem

**SNC**- Sistema Nervoso Central

**DEA** – Dificuldades Específicas de Aprendizagem

**QI** – Quociente Intelectual

**IPL**- Instituto Politécnico de Leiria

**ES** -Ensino Superior



## Introdução

“Deus quer, o homem sonha, a obra nasce”  
Fernando Pessoa

“ Se o sonho comanda a vida, se sempre que o homem sonha o mundo pula e avança ... “ (António Gedeão, *in* Pedra Filosofal), então permitam-nos dizer que este trabalho faz parte de um sonho e constitui um desafio profissional e pessoal, bem como um desejo e uma necessidade de querer saber mais e fazer melhor. Desde o início da nossa, ainda, curta actividade profissional que as dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia) e a forma como estas eram trabalhadas e interpretadas no contexto escolar constituíram uma preocupação constante.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem representam um dos grandes desafios que se colocam à escola, aos professores e a todos os profissionais que actuam na área da educação. Apesar de existir uma ampla investigação e variada literatura sobre as dificuldades de aprendizagem realizadas por diversos autores como Cruz, (1999), Fonseca (2008) e Lopes (2005), entre muitos outros, esta temática mostra-se um objecto de estudo controverso e ainda pouco consensual (Campanudo, 2009). Esta mesma autora refere que também em Portugal as dificuldades de aprendizagem ainda não beneficiam de uma definição consensual, contudo, são reconhecidas como um problema que provoca sérias dificuldades de adaptação à escola, podem levar ao insucesso escolar e têm consequências devastadoras ao nível da auto-estima, do desenvolvimento social e das oportunidades para aceder a níveis superiores de ensino ou emprego.

De entre todas as DA, a maior prevalência é encontrada nas relacionadas com a leitura. Saber ler é uma condição indispensável a qualquer ser humano e indispensável na sociedade actual. Para quem lê e escreve fluentemente uma língua, torna-se difícil imaginar haver pessoas para quem a aprendizagem da leitura é um processo moroso e cheio de obstáculos.

Na realidade escolar, estes alunos acabam, na maior parte dos casos, por não ser devidamente acompanhados, não lhes sendo dada a oportunidade de potencializar os seus conhecimentos. As dificuldades na leitura (dislexia) podem gerar um ciclo vicioso, de efeitos negativos no desenvolvimento global do indivíduo e na sua adaptação à vida adulta, pelo que se torna essencial uma abordagem mais específica deste problema a todos o que directa ou indirectamente se confrontam com ele.

Nota-se, por outro lado, que os professores carecem de formação específica para que possam identificar e intervir junto dos alunos disléxicos (F. Ribeiro, 2008). Receber alunos com dislexia nas salas de aula, sem que se queira modificar em nada o que se fazia até então, significa contribuir para o seu insucesso escolar. Um quadro futuro de insatisfações e ansiedades por certo começará a existir, na medida em que a aprendizagem se irá mostrar visivelmente desfasada em relação aos demais alunos da sua faixa etária e/ou sala de aula.

Sabemos que muitas vezes os alunos disléxicos são mal compreendidos e mal interpretados tanto pelos professores como pelos pais, chegando mesmo a serem intitulados de “preguiçosos”, “mandriões” ou até mesmo com limitações cognitivas. Para Cunha (2010), cabe ao professor (e à escola enquanto elemento organizacional nesta matéria) encontrar o equilíbrio entre uma educação formal séria, o equilíbrio emocional dos alunos com problemáticas e os currículos nacionais. Cabe ainda à escola e à família encontrarem respostas adequadas a um percurso equilibrado e emocionalmente estável pois “apesar da questão ambiental não ser a causa da dislexia, pode influenciar no sucesso académico dos alunos e no seu desenvolvimento social e emocional daí a necessidade de uma formação para a diferença” (Carvalhais & Silva, 2007, p. 27).

Em Portugal pouco ou nada se sabe sobre o percurso escolar destes alunos: Continuam a estudar? Ou vão precocemente para o mercado de trabalho? Se estudam, que tipo de apoios estarão a usufruir? E se trabalham, porque deixaram de estudar? Terá sido a dislexia um entrave na realização pessoal, profissional ou académica dos disléxicos? Quais as suas perspectivas futuras? Estas e outras questões começam a surgir quando pensamos acerca do passado, presente e futuro destes alunos. Desta forma, a curiosidade de conhecer as suas características, perceber as consequências que o diagnóstico da dislexia pode causar nas suas vidas, tornou-se num desafio. Pensamos este pode ser um estudo pertinente e produtivo, contribuindo para melhorar a qualidade de vida dos alunos disléxicos.

O presente estudo é apresentado em duas partes distintas, mas complementares. A parte I visa o enquadramento teórico da problemática em estudo e é constituído por três capítulos. Começa-se por fazer uma alusão à evolução histórica da educação especial ao longo dos tempos, seguidamente, no capítulo dois, faz-se uma abordagem às dificuldades de aprendizagem, apresentando-se a definição, etiologia, classificação e características. Seguidamente, o capítulo três aborda a temática da dislexia: evolução conceptual, definição, tipos, diagnóstico intervenção e concluímos o capítulo com a análise de alguns estudos já realizados no âmbito do percurso escolar e da trajectória de vida dos disléxicos. Estes pontos integram o que consideramos essencial para a revisão da literatura feita acerca da

problemática. A parte II corresponde à apresentação do estudo empírico, onde focamos os procedimentos metodológicos adoptados para a concretização deste estudo, caracterizamos a amostra e apresentamos os resultados obtidos. Finalmente nas considerações finais, tenta-se dar conta dos aspectos mais relevantes do percurso realizado, bem como reflectir sobre o tema que nos propusemos abordar e sobre os resultados obtidos.



Primeira Parte

ENQUADRAMENTO TEÓRICO



# Capítulo I - Educação Especial ao Longo dos Tempos

## Introdução

“Nada é tão poderoso no mundo como uma ideia  
cuja oportunidade chegou”.  
(Victor Hugo, 1877)

A história do atendimento a indivíduos que apresentam diferenças físicas, motoras, sensoriais, mentais e emocionais em relação à restante população, mais do que constituir o estudo da situação particular destes indivíduos, reflete e restitui a imagem da evolução da própria sociedade, ao longo das épocas: do modo como se foi perspectivando a si própria como comunidade, dos valores que a nortearam nas diferentes épocas, das capacidades e atitudes que foi valorizando ou desvalorizando em diferentes períodos históricos (Madureira & Leite, 2003).

Este capítulo debruça-se sobre a evolução histórica da educação especial ao longo dos tempos, tentando esclarecer as várias mudanças que ocorreram assim como os conceitos que foram sendo sucessivamente adoptados.

### 1.1. Da Exclusão à Inclusão

Autores como Kauffman, que se têm dedicado ao estudo da história da Educação Especial (EE), consideram de grande importância para a sua análise ter em conta o sistema de ideias no qual se desenvolve e a estrutura social em que está inserida. Afirma ainda aquele autor que “para um completo estudo aprofundado do perfil da evolução da EE é necessário ter em conta a história da Educação em geral, da psicologia, da medicina, das leis da assistência – asilos e da política (do tempo), da sociologia, da antropologia, etc.” (Kauffman, 1977, citado por Beleza, 2002 p. 25).

Um campo conceptual tão vasto e a grande heterogeneidade de população a que a EE se dirige têm, no entanto, dificultado o avanço científico deste ramo como um todo. Ao longo

da história, a humanidade não tem equacionado sempre da mesma forma a problemática da deficiência. A EE, no início do século XIX, surge no horizonte da evolução das atitudes da sociedade face à presença no seu seio de indivíduos com deficiências, constatando-se que tais atitudes estiveram sempre intimamente ligadas a factores económicos, sociais e culturais de cada época.

A preocupação de separação e protecção dos indivíduos com deficiência em ambientes segregados, primeiro, e a decisão de integração com apoios centrados no aluno, depois, tornaram-se estigmatizantes, capazes de evidenciar as incapacidades, os défices e não as similaridades entre os seres humanos. Nessa linha evolutiva, nas linhas de força e nas actuações da EE de hoje, poderão ser lidos alguns sinais de que se pretende romper com estigmas e salvaguardar e garantir o direito à diferença do aluno-pessoa e do aluno-cidadão.

Recuando no tempo, podemos identificar as principais fases/etapas da EE, nomeadamente, nos séculos XVIII e meados do século XIX, encontramos a fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. A etapa seguinte é marcada, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa com deficiência uma educação à parte. No final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objectivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa dita normal. Verificam-se, assim, a partir desta época alterações significativas a nível ideológico, político e filosófico que afectaram pela positiva as políticas educativas no geral, mas sobretudo as ligadas aos indivíduos com deficiência.

Situando-nos no século XX, torna-se importante na história da EE salientar a acção das instituições internacionais como a ONU, a UNESCO, a UNICEF, a OCDE etc., que criaram documentos jurídicos, resoluções, programas e convenções com vista à integração do cidadão com deficiência na sociedade e à salvaguarda dos seus direitos básicos como o direito à vida, à família, à educação, à formação profissional, ao trabalho, à cultura, ao desporto e à integração e participação na vida em sociedade. Em 1921 é redigida a Declaração dos Direitos da Criança, e dos Direitos Humanos, em 1948, assim como o acontecimento da Segunda Grande Guerra. Estes factos levaram ao paradigma da normalização.

A escola segregacionista e anti democrática passou assim a ser alvo de críticas: “Não havia professores especializados, espaços e equipamentos adequados, as populações escolares

eram excessivas para os espaços que lhe eram destinados. Os estudos e as investigações feitas sustentam que desses estabelecimentos resultavam situações estigmatizantes para as crianças e jovens, privados de indispensável socialização (Beleza, 2002, p. 12).

Ainda na opinião desta autora, a escola tradicional, onde todos os alunos são ensinados da mesma maneira e os que não se adaptam são excluídos do percurso (“os atrasados”), teve necessariamente de se reformular.

O aparecimento dos movimentos de exercício de direitos civis marca a viragem no conceito de EE e na segunda metade do século XX assiste-se à génese das disposições de igualdade de oportunidades educativas para crianças com NEE na escola do ensino regular.

A UNESCO, numa publicação de 1975, chama-lhe o “estádio dos direitos fundamentais”, o “estádio do direito à igualdade de oportunidades” e o “estádio do direito à integração”. Em Portugal a primeira experiência de Educação integrada surgiu pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira, 1946. Além de figura política, foi também um filantropo e um dos maiores pedagogos de grande prestígio do início do século XX. Nas duas primeiras décadas do século XX, contribuiu para a compreensão das mudanças no rumo da educação e foi pioneiro na incrementação da instrução e integração social dos deficientes no nosso País, pois, com a colaboração de todos poderiam ser aproveitadas as potencialidades de cada sujeito, contribuindo-se para o bem-estar pessoal do indivíduo e obviamente para a harmonia social, (Fernandes, 1988). Neste Instituto existiam as denominadas “classes especiais” junto das escolas, competindo ao Instituto a orientação das mesmas e a formação dos professores que as ministram. Apesar desta experiência havia um longo caminho a percorrer até se evoluir de uma situação de experiência localizada para uma situação em que a integração surja como um objectivo de política de educação.

É nesta época que surgem muitas instituições especiais, sobretudo em resultado do movimento de pais no sentido de serem criadas respostas para as crianças com deficiência. Surge a então designada Associação de Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) e a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC).

Nos anos 70, tiveram lugar dois acontecimentos que foram grandes marcos históricos na EE em Portugal: Reforma de Veiga Simão e o Movimento Organizativos dos Pais. A partir da *Reforma do Ensino de Veiga Simão* em 1973, verifica-se uma maior responsabilidade por parte do *Ministério da Educação*, tendo nos seus princípios consagrada a extensão do Ensino Básico às crianças com deficiência. A *Reforma Veiga Simão* Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, suscitou um avanço em termos de *Educação Especial*, o *Ministério da Educação* tutela a educação de crianças deficientes. Surgem também as associações de pais no sentido de lutar

pelos direitos das crianças deficientes. Em 1973, surge a *Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas* (APECDA).

Em 1973, é criada a divisão do Ensino Especial do Básico e do Secundário. Estas divisões orientaram a sua actividade para a especialização de professores e para a organização de estruturas regionais capazes de desenvolverem o “ensino integrado” de crianças e jovens visuais, auditivos e motores (Costa, 1981).

A integração escolar, mais do que um conjunto de princípios, é uma filosofia educativa materializada em diversos movimentos contra a segregação dos alunos, inspirada nos princípios humanistas, tendo como valores fundamentais: a aceitação da diferença, a justiça e a igualdade, surgindo como negação das instituições, em solução única, propondo um contínuo de serviços.

Nos anos 70 ocorreram muitas mudanças em alguns países, como nos EUA e no Reino Unido. O movimento de integração da criança diferente na escola regular culminou com a publicação da *Public Law 94-142 de 1975, Education for all Handicapped Children Act*, nos EUA, que chama a atenção para a necessidade de um plano individualizado de ensino para todas as crianças, assim como o direito de todos à educação. Pretendia-se que a integração escolar funcionasse como uma articulação entre a pessoa diferente e a comunidade, favorecesse a inserção social e possibilitasse outras alternativas educativas:

Com o máximo de adequação possível, as crianças com necessidades educativas especiais são educadas com crianças que as não apresentem, e a sua colocação, educação separada ou outra forma de afastamento dos ambientes educacionais regulares ocorrem somente quando a natureza ou gravidade da deficiência é tal que a educação em classes regulares, com o uso de meios e serviços suplementares, não pode ser realizada de maneira satisfatória» (Correia, 1999, p.24)

A existência desta corrente normalizadora trouxe mudanças nas políticas e práticas no que diz respeito à educação especial.

Nesta evolução, o reconhecimento da “educabilidade” dos indivíduos com deficiência nos contextos mais normalizadores, teve um impulso importante na Inglaterra, quando uma comissão de especialistas, presidida por Mary Warnock, elaborou um documento no Reino Unido, em 1978, conhecido como o *Warnock Report*. Este documento foi um marco relevante, visto que defendeu o desenvolvimento da educação especial e recomendou a abolição da classificação por categorias de deficiências, considerando que todas as crianças são educáveis e antes de classificá-las como deficientes, deveria determinar-se quais as suas necessidades.

O relatório Warnock (1978) introduz, pela primeira vez, o conceito “aluno com necessidades educativas especiais”, definindo-o como todo aquele que necessita de ajuda para poder desenvolver a sua aprendizagem, sendo que a necessidade não está necessariamente determinada pela natureza da sua deficiência, mas sim pela necessidade que apresenta, devendo a educação surgir em função das suas necessidades específicas. O importante, segundo o mesmo relatório, não é a deficiência, nem a sua categorização e descrição, mas antes, o tipo de ajuda que o aluno necessita.

A partir deste documento, a educação especial procura abolir as denominações centrada nos défices, sendo consideradas pejorativas, centrando-se nos apoios para aplicar aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), conceito que valoriza a necessidade do indivíduo diferente e não o estigma da deficiência. As contribuições do referido relatório, no que diz respeito às NEE, tiveram ampla repercussão em toda a Europa.

O relatório Warnock é assim considerado o principal responsável pela reconceptualização e posteriores mudanças em vários países, como é o caso de Portugal, dando origem ao já revogado Decreto-Lei nº. 319/91 de 23 de Agosto, onde se apresentava o conceito de NEE baseado em critérios pedagógicos, substituindo as categorias do foro clínico até então utilizadas.

Outros acontecimentos à escala mundial contribuíram para mudar a atenção e os serviços que se prestam às pessoas com NEE, dentro dos quais destacamos: (i) a já referida Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948 que, entre outros direitos, salienta o direito à liberdade, à igualdade e à educação; (ii) Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1971, dos Direitos dos Deficientes Mentais; (iii) Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em 1975, elaborada pela ONU, que assegura a todos os indivíduos com deficiência, uma vida digna em sociedade, nos aspectos legais, educacionais, sociais e culturais; (iv) Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1980, que deu um contributo para o esclarecimento e explicação do conceito de deficiência, incapacidade e desvantagem, introduzindo a dimensão social e política, na abordagem conceptual da deficiência. Como consequência, registam-se alterações nos conteúdos e práticas das políticas e programas destinados a pessoas com deficiências; (v) Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, em 1981, proclamado pela ONU.

Além das contribuições destes organismos e acontecimentos internacionais, houve um conjunto de transformações para se chegar à actual concepção de educação especial, como veremos a seguir.

A discriminação, em todas as suas formas, é prática condenada pela Constituição de vários países que integram a ONU. Portugal mantém internamente o compromisso assumido com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, a qual estabelece logo no seu primeiro artigo que: “Todos os homens nascem iguais em dignidade e direitos”.

Com a Constituição da República de 1976, em Portugal, lançou-se a base para a reforma da educação, ao estabelecer o direito de todos os cidadãos ao ensino e ao acesso aos seus graus mais elevados. Aí se refere que cada cidadão terá o direito à educação e à cultura, com direito à igualdade de oportunidades, de acesso e êxito escolar (Artigos 73º e 74º). Consagra ainda, a Constituição da República, o direito das pessoas com NEE “...à plena participação na vida social e à igualdade de direitos e deveres com os restantes cidadãos, sem quaisquer limites que não sejam os decorrentes da natureza e extensão da sua deficiência” (Artigo 71º).

Ao Estado, como última instância, compete promover o aumento do bem-estar social, económico e qualidade de vida das pessoas desfavorecidas (Artigo 81º). Nesse sentido, o Estado responsabiliza-se por realizar uma política nacional de prevenção, tratamento e reabilitação, assim como a desenvolver programas específicos para as pessoas com deficiência.

Após dez anos da Constituição da República, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro, estabeleceu, entre outras modalidades de educação escolar, a educação especial, cujo objectivo era a recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com NEE, na vida activa, através de um desenvolvimento global. A LBSE estabelece, desde então, a necessidade da educação especial integrar actividades dirigidas não só aos educandos, como também acções dirigidas às famílias, aos educadores e à comunidade em que a criança participa.

Esta leitura educativa, presente na LBSE, corporizava as novas tendências da educação especial, aderindo à filosofia da integração nos estabelecimentos de ensino regular, tendo em conta as necessidades de atendimento específico (grau e tipo de deficiência do educando) e recurso ao apoio de educadores especializados.

Para pôr em prática esta filosofia, torna-se necessário que a escola opte por uma pedagogia que tenha em conta a igualdade de oportunidades, o direito à diferença, a capacidade de progresso de todo o ser humano, assim como a integração, entendida como sendo uma forma natural de estar na vida.

Mais tarde, e com a evolução das mentalidades e dos conceitos ao nível da educação especial, as escolas fizeram sentir a necessidade de alargar o seu campo de acção. Em 1991, em Portugal, o já referido Decreto-Lei nº 319, de 23 de Agosto, foi um marco significativo na “integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares” (preâmbulo). Tratava-se de um diploma que assegurava a frequência da escola regular às crianças com NEE, tendo em conta a transformação do sistema educativo, resultante da publicação da LBSE e das recomendações de organismos internacionais a que Portugal está vinculado.

Para Correia (1999), este diploma contém princípios altamente inovadores na legislação portuguesa provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração.

Este diploma apresenta o conceito de Necessidades Educativas Especiais, baseado em critérios pedagógicos. Reconhece, ainda, que os problemas do aluno devem ser encarados do ponto de vista educativo, evitando o rótulo. E numa perspectiva de “Escola para Todos”, procura privilegiar a integração do aluno com NEE na escola regular de acordo com o princípio de que a sua educação deve realizar-se no ambiente mais normal possível (Correia, 1999). Procura, ainda, consagrar o direito e a garantia de integração na escola regular a alunos que apresentem dificuldades em acompanhar o currículo normal. O diploma legal em causa estabelece, neste sentido, o Regime Educativo Especial (REE), que prescreve medidas de atendimento, no sentido de se desenvolverem todas as diligências necessárias para responder aos alunos antes de se propor o seu encaminhamento para os Serviços de Educação Especial.

A última medida prevista, o ensino especial, considerada a mais restritiva era reservada aos casos mais complexos. Implica um conjunto de procedimentos pedagógicos que permitem o reforço da autonomia individual do aluno com NEE devidas a deficiências físicas e mentais, e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo, podendo seguir os seguintes tipos de currículos:

- a) Currículo Escolar Próprio, tinha como padrão o currículo do regime educativo comum, devendo ser adaptado ao grau e tipo de deficiência.

- b) Currículo Alternativo, substituíra o currículo do regime educativo comum e destinava-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos. Este currículo dirigia-se aos alunos que não tinham capacidades intelectuais para atingirem os objectivos considerados mínimos pelo programa estabelecido para a generalidade da população escolar.

É de salientar que cada aluno poderia usufruir de uma ou mais medidas, a serem aplicadas de acordo com o caso concreto, privilegiando a medida mais integradora.

O decreto descentraliza os serviços de educação especial ao determinar a responsabilidade crescente da escola e dos órgãos de gestão, pelo desenvolvimento do processo de atendimento educativo a crianças com NEE e estabelece, ainda, a individualização da intervenção educativa através do Plano Educativo Individual (PLEI) e do Programa Educativo (PE).

Com a publicação do Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de Maio, uns meses antes, que criou os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), no âmbito do Ministério da Educação, e onde lhes eram atribuídas as funções de avaliação, planeamento educativo e apoio psicopedagógico dos alunos com NEE, o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, incumbiu aos SPO em articulação com os serviços de saúde escolar, a apresentação de propostas formais conducentes à elaboração do PEI (Correia, 1999).

Tal como já foi referido, a Declaração de Salamanca teve importantes consequências no pensamento educativo, passando a inclusão a ser considerada um direito fundamental, que não pode ser negado a ninguém. Com a escola inclusiva espera-se que todos tenham acesso a um currículo partilhado e é à Escola que cabe promover iguais oportunidades de sucesso, respeitando as características de todos os alunos e encarando a diversidade como algo enriquecedor da comunidade educativa.

Ao assinar este documento, Portugal comprometeu-se em construir uma escola inclusiva:

O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e

na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994, artigo 3º).

Desde o aparecimento da Declaração de Salamanca até hoje, muito se foi fazendo em Portugal no sentido de se construir uma escola para todos, uma verdadeira escola inclusiva pois, uma sociedade que não integra a diferença é uma sociedade empobrecida.

No ano de 2008, é publicado o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro que:

Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Capítulo I - Objectivos, enquadramento e princípios orientadores, art. 1.º, ponto 1).

Segundo Correia (2008), as sucessivas reformas educativas que têm ocorrido em diversos países do mundo ocidental enfatizam a filosofia da inclusão, assumindo que os alunos com NEE devem fazer parte da comunidade onde vivem, beneficiando do ensino ministrado nas escolas do ensino regular e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas. Na opinião do referido autor deve ter sido este princípio que também motivou o Governo português, levando-o a considerar a reestruturação dos serviços de educação especial através da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

Ao compararmos as duas últimas legislações: Decreto-Lei nº 319/91 e o Decreto-Lei nº 3/2008, verificamos que relativamente à aplicação destes diplomas, o primeiro aplicava-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos dos níveis básico e secundário, embora seja referido que as medidas constantes no diploma se aplicam a alunos com necessidades educativas especiais, este conceito não aparece definido para efeitos do mesmo. Por sua vez a actual legislação alarga o âmbito da aplicação ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo. Introduce a definição da população alvo da educação especial bem como dos objectivos desta última, circunscrevendo essa população às crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas

em diferentes domínios necessitando, por isso, da mobilização de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial.

Ainda no referido Decreto-Lei nº 319/91, relativamente ao papel dos pais, tal como anteriormente mencionado, era necessário a anuência expressa dos pais/encarregados de educação para a avaliação do aluno e a sua participação na elaboração e revisão do plano educativo individual e programa educativo. O actual diploma define os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal, nos aspectos relativos à implementação e, também na participação na avaliação da educação especial junto dos seus educandos e introduz os procedimentos a ter no caso em que estes não exerçam o seu direito de participação neste domínio.

Quanto ao processo de referenciação, o mesmo decreto atribuía aos serviços de psicologia e orientação, em colaboração com os serviços de saúde escolar a responsabilidade da avaliação das situações mais complexas. Com entrada em vigor da actual legislação é atribuído ao departamento de educação especial das escolas e aos serviços de psicologia e orientação a responsabilidade da elaboração de um relatório técnico-pedagógico relativo às situações referenciadas. Ainda salienta que os resultados decorrentes da avaliação constantes no relatório técnico-pedagógico devem ser obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF) para determinar a elegibilidade e consequente elaboração do Programa Educativo Individual das crianças com possíveis NEE (artigo 6.º, ponto 3 do Decreto-lei nº 3/2008).

As mudanças também ocorreram ao nível da planificação e programação educativa que o antigo diploma obrigava à elaboração de dois documentos: O Plano Educativo Individual (PLEI) e o Programa Educativo (PE). O novo diploma designa um único documento oficial denominado Programa Educativo Individual (PEI), o qual fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação utilizadas, para cada aluno. Esta lei introduz nos itens do PEI os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem, por referência à CIF.

Delibera que o PEI deve ser elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma ou director de turma, o docente de educação especial e pelos serviços implicados na elaboração do relatório acima referenciado. Insere a figura do coordenador do PEI, na pessoa do director de turma, professor do 1º ciclo ou educador;

Estabelece um prazo de 60 dias, após a referenciação, para elaboração do PEI e determina que o PEI deve ser necessariamente revisto no final de cada ciclo de escolaridade.

Prevê a obrigatoriedade de se efectuar um relatório circunstanciado, no final do ano lectivo, dos resultados obtidos por cada aluno no âmbito da aplicação das medidas estabelecidas no PEI. Cria, ainda, um Plano Individual de Transição (PIT) que deve complementar o PEI no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.

Outro ponto de referência nas diferenças dos diplomas cabe à existência de novas medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos no âmbito da adequação do seu processo de ensino e de aprendizagem. Assim, no Decreto-Lei nº 3/2008 as medidas educativas podem ser:

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

Outras diferenças a destacar entre os dois diplomas dizem respeito à certificação, à organização das escolas e o encaminhamento para instituições. No que concerne à certificação, o anterior regime de 1991, estabelece a criação de um certificado para os alunos sujeitos a um currículo alternativo no âmbito da medida “ensino especial”, enquanto o actual regime estabelece a necessidade de se adequarem os instrumentos de certificação da escola às necessidades específicas dos alunos que seguem o seu percurso escolar com PEI, devendo estes serem normalizados e conterem a identificação das medidas que foram aplicadas.

Já relativamente à organização das escolas, o anterior diploma é omissivo. Por sua vez, o actual Decreto-Lei refere a necessidade das escolas incluírem nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa dos alunos que beneficiem de educação especial. Estabelece a criação de uma rede de escolas de referência de ensino bilingue para alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão e, ainda, a possibilidade de os agrupamentos de escolas desenvolverem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Por fim, quanto ao encaminhamento para instituições de educação especial, o anterior regime já o previa, mas o actual diploma refere a necessidade de uma análise, numa

perspectiva de inclusão, da singularidade de cada caso e uma lógica de adequação das respostas educativas. Para estas criaram-se condições de especialização para o bom desenvolvimento da educação especial nas escolas do ensino regular e definiu-se a possibilidade de os agrupamentos de escolas estabelecerem parcerias com as instituições públicas, particulares, de solidariedade social e centros de recursos especializados.

A actual legislação define, ainda, o objectivo da Educação Especial como sendo: A inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas” (Capítulo I - Objectivos, enquadramento e princípios orientadores, art. 1.º, ponto 2, Decreto-Lei nº 3/2008).

Neste mesmo ano é promulgada a Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio. Trata-se da primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo: “A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional” (ponto 2, do art. 1.º). Mas teremos realmente uma escola inclusiva em Portugal?

O conceito de *Inclusão* está associado ao conceito de Escola Inclusiva que Porter, 1994 define como sendo “Um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais” (Porter, 1994 cit. por Jesus & Martins, 2000 p.12).

Na opinião de Marques (2000, citado I. Ribeiro, 2008), a Escola Inclusiva é um conceito que denomina um programa educativo escolar em que o planeamento é efectuado tendo em conta o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus níveis cognitivos, dificuldades de aprendizagem, etnia ou classe social. É necessário instituir uma metodologia cooperativa, isto é, aceitar as diferenças (tomá-las como sendo vantagens) e responder às necessidades individuais.

Actualmente, os termos Inclusão e Educação Inclusiva são utilizados e percebidos como sinónimos de integração, educação das crianças com deficiência, ou da educação

daqueles com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. Outra característica deste conceito centra-se na inclusão da mensagem da defesa dos direitos, dos direitos humanos ou dos direitos da criança (Ainscow & Ferreira, 2003)

Para Rodrigues (2000), a escola sempre teve dificuldade em distinguir dois conceitos: diversidade e igualdade. São mais do que evidentes as nossas diferenças individuais, sociais e culturais, e por sermos tão diferentes criámos o conceito ético de igualdade, com o objectivo de assegurar que apesar de sermos tão diferentes, temos a mesma dignidade humana e os mesmos direitos.

De acordo com este autor, podemos encontrar três tipologias de escolas, cada uma com a sua perspectiva sobre a diferença: a escola tradicional, a escola integrativa e a escola inclusiva, que passamos a caracterizar:

- A escola tradicional foi criada como escola universal com o objectivo de reduzir as desigualdades, para proporcionar igualdade de oportunidades e compensar diferenças económicas e sociais;
- A escola integrativa desenvolve-se no contexto da escola tradicional: seria, portanto, aquela que ressalva da massa de alunos, uns poucos, ao abrigo das chamadas deficiências comprovadas e permanentes. A escola integrativa seria sensível às diferenças, mas só àquelas que são tão evidentes que se podem considerar deficiências.
- A escola inclusiva pretende uma ruptura com os valores da educação tradicional ainda vigentes, assumindo-se como respeitadora das diferenças culturais, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. Aposta na escola como comunidade educativa desenvolvendo um sentimento de pertença e onde todos têm legitimidade. Defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças trabalhando com elas, dando-lhe sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. A escola inclusiva não poderá conviver com o insucesso e o abandono escolar: dever-se-á organizar em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos. Constitui uma oportunidade para que uma parte muito significativa da população escolar não seja afastada e punida, sem culpa nem julgamento, do convívio com os demais, a todos privando da riqueza que a diferença nos traz .

Contudo, Correia (2009) menciona que as sucessivas reestruturações que os vários governos têm vindo a propor na área da Educação especial, embora possam ter gerado um interesse considerável no que concerne à educação dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), têm sido alvo de uma forte controvérsia profissional e parental.

Esta controvérsia materializou-se a partir da publicação do referido Decreto-Lei nº 3/2008, que pretendeu dar corpo a uma reestruturação que respondesse às necessidades. “ No entanto, a retórica política, a teimosia e o não querer ouvir fizeram do referido decreto um decreto sofrível que, no seu conjunto, em pouco, ou em nada, beneficia os alunos com NEE pelos erros que espelha” (Correia, 2009, p.41).

Este autor menciona os seguintes erros do documento: Primeiro erro: o Ministério da Educação afirma que o número de alunos com NEE é de 1,8% da população estudantil total. Por pura ignorância ou, quem sabe, por razões economicistas, desconsiderou a maioria desses alunos. Este é um facto irrefutável, embora só se possa comprovar quando o Ministério da Educação realizar estudos de prevalência fidedignos ou os encomende às universidades.

Segundo erro: A obrigatoriedade do uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) para determinar a elegibilidade de alunos com NEE para os serviços de Educação Especial. Em educação, a CIF não passa de uma classificação sem qualquer mérito científico. Correia (2009) afirma que, se fosse possível passar um questionário aos professores sobre esta matéria, os resultados seriam assustadores.

Terceiro erro: Criação de escolas de referência e de unidades de ensino estruturado. No primeiro caso, entende-se que estes alunos devam ser “segregados” em escolas de referência. Na opinião de Correia (2009), sempre que possível, estes alunos devem ser incluídos em classes regulares de escolas e / ou agrupamentos, pois, assim, têm oportunidade de viver vidas muito mais produtivas. Quanto às unidades de ensino estruturado, destinadas à educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, aqui a questão é praticamente a mesma, embora se deva perceber que estes alunos se inscrevem num *continuum* que vai do ligeiro ao severo. Desta forma, haverá alunos que podem perfeitamente frequentar classes regulares (por exemplo, alunos com síndrome de Asperger) e outros cuja dificuldade em frequentá-las é muito maior.

Quarto erro: Inexistência, na prática, de recursos especializados que possam contribuir para a eficácia das respostas educativas a prestar aos alunos com NEE.

Quinto erro: A falta de professores especializados em educação especial e de uma clarificação quanto às suas competências. Neste aspecto, o Ministério da Educação tem-se

mantido “quedo” e “mudo”, agudizando os já caóticos serviços de educação especial (Correia, 2009, p. 41).

## **Síntese:**

Este capítulo debruçou-se sobre a evolução da educação especial ao longo dos tempos, esclarecendo alguns períodos da sua história bem como as mentalidades de cada época.

Procurou, ainda, abordar a temática da integração e inclusão, no modelo de uma escola para todos, focando que este modelo pressupõe mudanças nas estruturas, nas atitudes e a abertura da Escola à comunidade.

Fez referência à actual legislação em vigor, procurando esclarecer algumas diferenças que o actual diploma tem em relação ao anterior Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto.

Tendo em conta a opinião de Correia (2008), relativamente ao actual regime jurídico de educação especial, verificamos que a actual legislação veio excluir um conjunto de NEE, nomeadamente as dislexias, e outras dificuldades de aprendizagem. No capítulo seguinte pretendemos abordar a temática das dificuldades de aprendizagem clarificando alguns conceitos, etiologia e suas características.



## Capítulo II - Abordagem às Dificuldades de Aprendizagem

### Introdução

“Quanto maiores são as dificuldades a vencer, maior será a satisfação”.

Marcus Cícero

As Dificuldades de Aprendizagem (DA) referem-se, em função da definição que se entenda adoptar a: (1) uma discrepância significativa entre rendimento escolar do aluno e aquilo que deveria realizar em função da idade; (2) uma discrepância significativa entre o rendimento escolar do sujeito e aquilo que era esperado que realizasse, em função da idade e nível intelectual (Lopes, 2005).

Diversas definições têm surgido ao longo dos últimos 50 anos. Segundo Lopes (2005), muitas referem factores de inclusão, factores de exclusão e causas; outras, incidem de forma mais vincada sobre um ou outro destes aspectos; outras ainda, assinalam a etiologia neurológica do problema; outras recusando-a expressamente. Por outro lado, a própria expressão Dificuldades de Aprendizagem aparece, por vezes, acompanhada do termo escolar, outras vezes, faz-se acompanhar de forma explícita à leitura e/ou à escrita e/ou à matemática, e muitas outras é substituída por expressões como Dificuldades Escolares, problemas de Aprendizagem, Distúrbios de Aprendizagem, Sub-Realização Académica, Atraso Escolar, Insucesso Escolar, Fracasso Escolar, etc.

Este capítulo pretende abordar a temática das DA, procurando expor as várias definições do termo usadas ao longo dos tempos, bem como a sua etiologia, classificação e características.

### 2.1- Conceitos de Aprendizagem e Dificuldades

Antes de iniciarmos a abordagem teórica das DA é importante clarificar alguns termos como aprender, aprendizagem e dificuldades. Autores como Rebelo, Fonseca, Simões e Ferreira (1995) debruçaram-se sobre a clarificação destes termos e relacionaram os mesmos com o contexto escolar. Assim, aprender significa etimologicamente agarrar, captar, adquirir. Relacionado com a escola, indica a actividade de aquisição de conhecimentos que aí têm lugar, isto é, a captação e assimilação de conteúdos de ensino. Aprendizagem é, portanto, o

resultado do processo de escolarização inerente ao sistema de ensino dum determinado país. As dificuldades são obstáculos, barreiras ou impedimentos, que, ligados à aprendizagem, dificultam ou impedem o processo de aquisição de conhecimentos.

Como é sabido, os obstáculos encontrados no decurso da aprendizagem podem ser muito diferentes entre si, quer quanto à sua natureza e intensidade, quer quanto às suas causas e duração. Assim, se forem relativamente fracos e insignificantes, poderão ser facilmente superados, mas se forem fortes e duradouros e, além disso, tiverem causas difíceis de descobrir, poderão tornar-se incontornáveis. Quanto mais fortes e duradouros forem e quanto mais desconhecida for a sua origem, tanto mais probabilidade haverá em impedirem o aluno de atingir os objectivos do ensino.

Quanto às consequências dos problemas de aprendizagem estas podem ser várias, tais como: (i) impedir totalmente o sujeito de atingir os objectivos propostos, ou seja, não conseguir aprender, conseqüentemente, não obter o diploma escolar, (ii) reprová-lo ou abandonar a escola, atrasar o plano temporal definido para a aprendizagem, realizando-a mais devagar, por exemplo, através da repetição de anos curriculares, (iii) conseguir o diploma em tempo normal, mas sem os resultados ou notas que desejaria, (iv) aprender, mas à custa de muito esforço e de ajudas específicas, por exemplo, através de explicações, exercícios e programas especiais e técnicas especializadas, etc. Além destas consequências, de âmbito mais directamente escolar, poder-se-iam mencionar outras, do domínio psicológico, tais como o fraco conceito de si, a desmotivação, o comportamento inadequado, ou ainda outras, ligadas à escolha vocacional ou à adaptação social e profissional (Rebelo et al, 1995).

Como já referido, os resultados das dificuldades sobre quem aprende são diversos e variam em conformidade com as características e aspirações dos sujeitos, do meio em que vivem, do desenvolvimento sócio-cultural do país e dos recursos escolares.

Para os autores anteriormente referenciados determinar as causas das dificuldades não é tarefa fácil. Elas podem ter as origens mais diversas e envolver complexas relações. No que respeita directamente ao ensino e à aprendizagem, apontam-se frequentemente quatro níveis de localização principais, a saber: “o sujeito que aprende, os conteúdos do ensino, o pessoal docente, o ambiente social e o contexto sócio-cultural” (Rebelo et al, 1995, pp. 35-36) que passamos a explicitar:

Quando situadas *no aluno*, as dificuldades têm a ver com as características que ele apresenta ao longo do percurso escolar: o seu desenvolvimento sensório-motor, linguístico e intelectual, o seu interesse e a motivação, as experiências anteriores de aprendizagem, enfim, toda a sua preocupação e aptidões para adquirir algo que desconhece e necessita saber.

Quando têm origem nos *conteúdos de ensino*, as dificuldades podem resultar da sua inadaptação ao sujeito, o que pode ser devido ao grau de dificuldade, à linguagem utilizada, à programação, à sequenciação ou à relação com outras disciplinas.

No que respeita ao *peçoal docente*, as dificuldades poderão ter a ver com as inter-relações professor-aluno, com a forma como o professor lida com situações problemáticas e nelas intervém, nomeadamente com a sua actividade pedagógica-didáctica.

Finalmente, quando situados no *ambiente social e físico da escola*, os obstáculos podem ter origem no modo e nível como a criança se relaciona com os colegas e o restante peçoal da escola, nas características do edifício, nos meios e recursos utilizados.

Rebelo et al, (1995) referem, ainda, a existência de outras causas mais remotas, como, por exemplo, as *carências sócio- económicas e culturais da sociedade*, em geral, e do meio comunitário e familiar do aluno, em particular. Elas acabam, porém, por se reflectir ao nível das quatro fontes previamente indicadas.

## 2.2- Conceito de Dificuldades de Aprendizagem

Desde os anos 60 até hoje, foram-se sucedendo uma série de definições e classificações que mostram a dificuldade para chegar a uma concreta conceptualização e operacionalização deste conceito com o qual todos estejam de acordo (Citoler, 2000, p. 21).

A primeira definição de DA surgiu em 1962, pelas mãos de Kirk, que segundo Cruz (1999), ainda se encontra bastante actualizada e é usada com alguma frequência:

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

Três anos mais tarde, surge outra definição, de Bateman (1965, citado por Cruz, 1999) que introduz o conceito de discrepância aptidão-rendimento. Esta definição não faz referência às causas das DA e enfatiza o papel do indivíduo sem especificar tipos de DA.

Crianças que têm desordens de aprendizagem são aquelas que manifestam uma discrepância educativa significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o nível actual de realização relacionada com as desordens básicas nos processos de aprendizagem, as quais podem ou não ser acompanhadas por disfunções nervosas centrais demonstráveis, e que não são secundárias

a uma deficiência mental generalizada, privação educativa ou cultural, distúrbios emocionais severos, ou perda sensorial (Kirk, 1962, citado por Cruz, 1999, p.54)

Sob a direcção de Kirk, o *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC), apresentou uma definição que tinha grandes semelhanças conceptuais com a definição anterior de Kirk, com três excepções: (1) eliminação dos distúrbios emocionais como causas das DA; (2) a condição das DA foi limitada às crianças e como exemplo de DA específicas; (3) foram associadas desordens do pensamento aos problemas de linguagem e académicos (Cruz, 1999, p. 54).

Ainda nos anos 60 surge outra definição da *Division for Children with Learning Disabilities* (DCLD) :

Uma criança com DA é aquela que, tendo habilidade mental, processos sensoriais e estabilidade emocional adequados, tem défices específicos nos processos perceptivos, integrativos ou expressivos que alteram a eficiência de aprendizagem. Isto inclui as crianças com disfunções do sistema nervoso central, as quais se expressam primeiramente em falhas na eficiência (Hammill, 1990, citado por Cruz, 1999, p. 55).

Em 1976, pelo *United States Office of Education* (USOE), surge uma nova definição, segundo Cruz (1999), para melhorar a definição da NACHC, uma vez que introduzia um novo critério de diagnóstico operacional. Inclui a ideia de “discrepância severa” implicando o uso de fórmulas para a sua determinação e referindo que a discrepância severa existe quando o desempenho numa ou mais áreas está abaixo de 50% do nível de desempenho esperado da criança, quando a idade e as experiências educativas prévias se tomam em consideração (USOE, 1976, citado por Peixoto, 2008).

Tal ideia foi muito criticada tanto do ponto de vista técnico como ideológico, pelo que o *Bureau of Education for Handicapped* recebeu a responsabilidade de encontrar uma definição de DA mais consensual, o que veio a acontecer com a definição do USOE de 1977 que foi publicada no registo federal. Esta definição é repetida na *Reauthorization of the Education of the Handicapped Act* de 1986, sendo uma das mais usadas e aceites nos EUA, adoptada na maioria dos estados, convertendo-se no critério legal para o fornecimento de serviços educativos na área das DA (Jimenez & Garcia, 2004, citado por Peixoto, 2008).

Segundo Cruz (1999, p.57), esta definição contém duas partes. A primeira referia que o termo dificuldades específicas de aprendizagem era uma “desordem num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem escrita ou falada, que se podia manifestar em dificuldades para ouvir, falar, ler, escrever, soletrar ou para fazer cálculos matemáticos”. Este termo abarca condições, tais como, défices na percepção, lesão

cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental. Eram excluídas crianças com dificuldades de aprendizagem em resultado de lacunas visuais, auditivas, ou motoras, deficiência mental, distúrbios emocionais, desvantagem ambiental, cultural e económica.

A segunda parte da definição designa critérios para a identificação de indivíduos com DA: o critério de discrepância e o de exclusão. O primeiro considera que o indivíduo tinha DA se:

A) não alcançasse resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou mais das sete áreas específicas quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses dois níveis.

B) apresentar uma discrepância significativa entre a realização escolar e a capacidade intelectual numa ou mais das seguintes áreas: expressão oral, compreensão auditiva, expressão escrita, capacidade de leitura básica, compreensão na leitura, cálculo matemático, raciocínio matemático (Cruz, 1999, p.58).

O segundo critério, o de exclusão, permitiria identificar se o indivíduo não tem um problema específico de aprendizagem, isto é, se a discrepância severa entre o potencial e o rendimento é consequência de um outro problema mais geral, como uma deficiência visual, auditiva ou motora, deficiência mental, distúrbio emocional, desvantagem ambiental, cultural e económica

Para além destas definições surgiu ainda uma definição do *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), em 1981 por Hammill, que foi modificada em 1988. Esta definição distinguia as DA e as dificuldades não verbais tais como as relacionadas com a percepção social e comportamento auto-regulado, reforçava a ideia de que as DA ocorriam ao longo da vida do indivíduo e mudava os termos utilizados em alguns aspectos, para os tornar mais precisos. A definição de DA mais recente do NJCLD é a seguinte:

Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do SNC e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas de auto-regulação comportamental, percepção social e interação social podem existir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicapping) (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências

extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências (NJCLD, 1994, citado por Cruz, 1999, p. 59).

Após a rejeição da anterior definição de 1981, apresentada pela NJCLD, os líderes da *Association of Children with Learning Disabilities* (ACLD), em 1989, elaboraram a sua própria definição:

Dificuldades de Aprendizagem Específicas são uma condição crónica presumivelmente de origem neurológica que interferem selectivamente com o desenvolvimento, integração e /ou demonstração de *habilidades verbais e / ou não verbais*. Dificuldades de aprendizagem específicas existem como uma condição desvantajosa (handicapping) distinta e variam nas suas manifestações e no grau de severidade. Através da vida, a condição pode afectar a auto-estima, a educação, a vocação, a socialização, e/ou as actividades da vida diária (Hammill, 1990, citado por Cruz, 1999, p.60).

Para Cruz (1999) esta definição diferia da apresentada pela NJCLD em dois aspectos: (i) não exemplifica especificamente o tipo de problemas que podem ser classificados como DA e refere-se a estas como problemas das “habilidades verbais e/ou não verbais”. (ii) Não aparece a cláusula de exclusão, o que sem ela não é possível saber se se reconhece ou não a possibilidade da presença de outros problemas concomitantes com as DA.

Num esforço para encontrar uma definição mais consensual para as DA, o *Interagency Committee on Learning Disabilities* (ICLD) modificou a definição do NJCLD, introduzindo na lista das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), as habilidades sociais, o que, segundo Cruz (1999), não foi muito bem aceite nem pelo NJCLD nem por muitos autores.

Hammill, (1990, citado por Cruz, 1999) concluiu que das onze definições apresentadas, actualmente, só quatro delas são aceites pelos profissionais: a do NJCLD, a do USOE de 1977, a da LDA e a do ICLD, tendo as outras somente um valor histórico.

Já na opinião de Fonseca (1996), tal como referido, a definição do NJCLD é a que apresenta maiores possibilidades de se tornar a definição consensual para as DA não só por reunir algum consenso entre os profissionais e ter maior aceitação internacional, mas também por incluir todos os elementos que têm sido identificados como essenciais na literatura e que são defendidos pelos profissionais no campo. Mesmo sendo a mais consensual e uma das mais explícitas, nem assim esta definição deixa antever toda a gama de problemas académicos e psicológicos que o termo dificuldades de aprendizagem engloba. Talvez não seja esse o objectivo das definições, esclarecer-nos cabalmente sobre um determinado assunto. O certo é que as dificuldades de aprendizagem podem afectar um número considerável de capacidades

cognitivas necessárias para o desenvolvimento de aptidões académicas e, conseqüentemente, impedir a aprendizagem com sucesso (Johnson & Johnson, 2000, citado por Correia, 2004).

## 2.3- Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem

Embora o termo Dificuldades de Aprendizagem seja relativamente novo, a sua existência em crianças e adultos é tão antigo como a própria humanidade. Dada a variedade de manifestações que se incluem neste termo, a opinião mais generalizada é a de que existem múltiplas causas para explicar a sua origem, no entanto, o mais provável é que na maior parte dos casos a etiologia seja desconhecida ou então muito difusa.

Correia (1999, p.57) ao reportar-se às causas das DA refere que “... mesmo uma análise menos profunda da literatura sobre DA revela uma ampla discordância entre os autores quanto à etiologia do problema...” Opinião semelhante é apresentada por Fonseca (1999, citado por Campanudo, 2009, p.10), ao afirmar que...na maioria dos casos a causa das DA na criança permanece um mistério” .

Para Coles (1987 citado por Peixoto, 2008), as DA surgem no contexto da complexa rede de interações sociais nas quais se desenvolve um indivíduo, nomeadamente no meio familiar e escolar.

Já de acordo com Torgesen (1991), o principal suposto sobre a etiologia das DA é que resultam de uma perturbação neurológica que afecta funções cerebrais específicas, necessárias para a execução de determinadas tarefas.

De entre os modelos teóricos que têm vindo a apresentar explicações etiológicas sobre as DA, destacam-se, segundo Martin (1994), três teorias explicativas mais representativas e universalmente aceites:

- Teorias baseadas num enfoque neurológico - estas teorias tiveram origem nos trabalhos de Orton e foram as que mais estudos inspiraram. Esta perspectiva entende que o comportamento humano actua em função do funcionamento neurológico e cerebral do indivíduo tentando encontrar uma relação entre as DA e as disfunções ou lesões do SNC (Campanudo, 2008).
- Teorias perceptivo-motoras - relacionam as DA com uma série de deficiências de tipo motor e perceptivo que existem nos indivíduos, baseando-se no

pressuposto que o desenvolvimento motor e perceptivo antecede e é um requisito prévio para o desenvolvimento conceptual e cognitivo (Martin, 1994).

- Teorias psicolinguísticas e cognitivas - nestas perspectivas enquadram-se autores como Osgood, Kirk e Vellutino. Consideram que as DA são devidas a deficiências nas funções de processamento psicológico, ou seja, as insuficiências referentes aos processos pelos quais a informação sensorial é codificada, armazenada, elaborada e recuperada (Martin, 1994).

Vidal e Manjón (2001, citados por Peixoto, 2008) descrevem três níveis de análise da etiologia das DA: seguindo um modelo biopsicossocial, que deverá integrar as “causas biológicas”, as “causas cognitivas” e as “causas sociais”. Estes autores referem que para poder compreender o que são as DA é preciso não esquecer em nenhum momento que estas constituem um fenómeno que se concretiza e toma corpo em determinados comportamentos frente a diferentes tipos de estímulos atrás dos quais supomos determinados processos psicológicos (cognitivos entre outros), sendo uns e outros a expressão funcional de um organismo biológico, em virtude das complexas interacções que se produziram ao longo da sua vida e se produzem neste momento entre o código genético e a sua experiência no meio ambiente. O que implica começar a assumir que ao analisar as causas das DA não se trata de determinar se é no meio ou no organismo que se situam, mas sim averiguar que factores de um e de outro estão presentes e como se relacionam entre si.

Peixoto (2008), ao referenciar autores como Casas (1994), Citoler (2000) e Cruz (1999), apresentou a etiologia das DA específicas e a etiologia das DA genéricas. As primeiras descreveu-as partindo dos factores fisiológicos, explicando as DA por falhas no Sistema Nervoso Central (SNC) que podem ocorrer antes, durante ou depois do nascimento. Os factores genéticos parecem originar determinados défices que acabam por favorecer o aparecimento das DA. Quanto aos factores bioquímicos refere que estes têm maior dificuldade em relacioná-los com as DA específicas, nomeadamente da leitura e escrita, sendo mais evidente a sua relação com as DA genéricas como consequência de determinados transtornos metabólicos, como o dos aminoácidos.

Relativamente aos factores sócio-culturais (má nutrição, privação de experiências precoces, código linguístico familiar restrito e estratégias educativas inadequadas), “não oferece grande polémica aceitar-se que cada um destes factores pode interferir com a aprendizagem e, por isso, originar DA. Parece, contudo, haver mais evidência dessa relação com as DA genéricas do que as DAE “ (Peixoto, 2008, p. 44).

Por último, refere os factores institucionais (deficiências nas condições materiais em que decorre o processo de ensino-aprendizagem, inadequação do programa às características do sujeito e metodologia de ensino inadequada). As condições materiais relacionam-se, por exemplo, com turmas com número excessivo de alunos, escolas com condições físicas inadequadas, com falta de meios e materiais apropriados. A adequação dos programas às características dos alunos é uma tarefa difícil exigindo grande preparação e empenho por parte de todos os intervenientes no processo educativo. Como adianta Casas (1994), todas estas deficiências beneficiam em larga medida o surgimento de comportamentos como a falta de atenção, o desinteresse, a falta de motivação, etc, os quais são incompatíveis com uma aprendizagem adequada.

No que concerne à etiologia DA genérica, o mesmo autor refere que “a tendência geral é para considerar que as DA têm origem na interacção de ambos os factores, independentemente de neste ou naquele tipo de DA possa predominar mais uma etiologia ou outra” (Peixoto, 2008, p. 44).

Em suma, citando Fonseca (1999), as DA não são uma condição ou síndrome simples, nem decorrem apenas de uma única etiologia - trata-se de um conjunto de condições e de problemas heterogéneos e de uma diversidade de sintomas e de atributos que obviamente subentendem diversificadas e diferenciadas respostas clínico-educacionais.

## 2.4- Classificação e Características das Dificuldades de Aprendizagem

O termo DA tem sido aplicado a uma população muito heterogénea de indivíduos o que tem dificultado a aceitação de um critério de classificação susceptível de reduzir a confusão conceptual existente neste campo da psicopedagogia (Fonseca, 1994).

Ao longo das últimas décadas foram propostas diversas classificações para as DA, as quais diferem no que diz respeito ao critério utilizado pelo seu autor (Citoler, 2000). Cruz (1999), relativamente à classificação das DA, citou autores como Kirk e Chalfant que em 1984, referiram que existem dois grandes grupos de DA: as **DA evolutivas ou do desenvolvimento** e as **DA de aprendizagem académica**.

As **DA evolutivas** referem-se aos défices nos processos cognitivos básicos implicados na aprendizagem. Distinguem défices primários (atenção, memória e percepção) de défices secundários (raciocínio e resolução de problemas), referindo que os défices primários influem

nos défices secundários, ou seja, nas dificuldades de pensamento e de linguagem oral (compreensão, integração e expressão verbal de ideias).

Quanto às **DA académicas**, estas englobam aquelas que resultam das aprendizagens escolares básicas (leitura, escrita, aritmética). Esta classificação tem em conta os aspectos evolutivos do sujeito, ao considerar que as DA evolutivas começam a manifestar-se no período pré-escolar, sem se excluir que na etapa escolar permanecem as DA evolutivas em conjunto com as DA académicas mas, nesta fase, o diagnóstico deverá centrar-se nas aprendizagens instrumentais académicas (Peixoto, 2008, p. 37).

Uma outra classificação proposta por Peixoto (2008), tendo em conta a perspectiva de Quirós e Schragar, 1978 subdividiu as DA em **primárias e secundárias** e analisou-as comparativamente, tal como é apresentado no seguinte quadro 1:

**Quadro 1. Diferenças entre as DA primárias e as DA secundárias**

<b>DA Primárias</b>	<b>DA Secundárias</b>
Não há uma causa orgânica específica	Resultam de condições, desordens, limitações ou deficiências devidamente diagnosticadas.
Compreendem perturbações nas aquisições especificamente humanas (linguagem falada, escrita, e quantitativa)	Compreendem perturbações nas aquisições não especificamente humanas (deficiências nervosas, sensoriais, psíquicas ou ambientais)
Potencial sensorial, intelectual, motor e social intacto, ou normal.	Potencial sensorial, intelectual, motor e social atípico e desviante.
Quando existem perturbações elas dependem de alterações mínimas.	Quando existem perturbações elas dependem secundariamente de deficiências sensoriais, neurobiológicas, psíquicas ou envolvimentoais.
As aquisições da linguagem falada, escrita e quantitativa estão primariamente perturbadas.	As aquisições da linguagem falada, escrita e quantitativa estão secundariamente perturbadas.

Fonte: Peixoto (2008, pp. 37-38)

Cruz (1999) reporta-se à classificação de Adelman e Taylor, de 1986, que utiliza uma perspectiva transaccional de causas dos problemas de aprendizagem para os categorizar. Sugerem a existência de três tipos principais de problemas de aprendizagem, que se situam

num *continuum*, reflectindo a tal visão transaccional do locus primário de causas. Assim, num dos extremos desse *continuum* estão os **problemas do tipo I**, causados por factores exteriores ao individuo, no outro extremo os **problemas do tipo III**, causados por factores intrínsecos ao individuo ou pessoais. No meio destes, encontram-se os **problemas do tipo II**, “incluem os indivíduos que não aprendem ou não funcionam bem em situações às quais as suas diferenças individuais e vulnerabilidades se adaptam pouco ou às quais respondem muito hostilmente” (Cruz, 1999, p. 97).

A classificação de Rebelo (1993) sugere quatro grandes categorias ou quatro problemas classificando-os da seguinte maneira:

- a. Problemas do tipo I
- b. Problemas do tipo II
- c. Problemas do tipo III
- d. Problemas de tipo IV

Os primeiros resultam tanto da inadequação dos contextos escolares ao aluno como da disfuncionalidade destes enquanto contextos de ensino. Já os de tipo II, incluem problemas com origem em factores intra - individuais que são conjugados com factores ambientais. Neste âmbito, são incluídas as dificuldades escolares originadas para um ensino inadequado às potencialidades, características e circunstâncias ambientais do indivíduo. Contrariamente aos problemas do tipo I, surgem os de tipo III, que incluem os problemas de aprendizagem denominados primários ou específicos, cujas causas se situam ao nível intra- individual e interferem tanto na percepção como no processamento linguístico. Esta categoria compreende assim os problemas incluídos nas noções de dislexia, disortografia e discalculia. Por fim, os problemas de tipo IV que incluem as dificuldades resultantes de deficiências que têm quadros de diagnóstico bem estabelecidos, como as deficiências sensoriais e motoras, paralisia cerebral, deficiências intelectuais e emocionais graves e o autismo.

Por sua vez, o DSM IV – TR (2006), pela *American Psychological Association* (APA), cita que:

As perturbações de aprendizagem são diagnosticadas quando o rendimento individual nas provas habituais de leitura, aritmética ou escrita for substancialmente inferior ao esperado para a idade, para o nível de escolaridade ou para o nível intelectual. (DSM IV – TR, 2006, pp. 49-50).

Refere, ainda, que os problemas de aprendizagem interferem significativamente com o rendimento escolar ou com as actividades da vida quotidiana que exigem aptidões de leitura, aritmética ou escrita e que se pode definir como substancialmente inferior uma discrepância

de mais de dois desvios-padrão entre a realização de provas estandardizadas e o Quociente Intelectual (QI). Também se pode aceitar uma pequena discrepância entre a realização e o QI, nas seguintes situações: (i) se o rendimento individual estiver comprometido no teste de QI por uma perturbação associada ao processamento cognitivo, por uma perturbação mental ou um estado físico em geral concomitantes, (ii) pelas características culturais ou étnicas do sujeito. Realça, ainda, que se estiver presente um défice sensorial, as DA devem exceder as que estão normalmente associadas com o défice.

O DSM IV- TR (2006) distingue, ainda, **quatro categorias** na classificação dos indivíduos por dificuldades ou síndromes específicos (perturbações de leitura, perturbações de cálculo, perturbações de escrita, perturbações sem outra especificação). No que concerne às **perturbações da leitura**, também chamada de “dislexia” apresenta três critérios de diagnóstico:

- A. O rendimento da leitura, quer seja na precisão, velocidade ou compreensão desta, fica substancialmente abaixo do nível esperado em função da idade cronológica do indivíduo, do seu quociente intelectual e da escolaridade própria para a idade deste;
- B. A alteração referida em A. interfere de maneira significativa no rendimento académico ou nas actividades da vida quotidiana onde são requeridas aptidões de leitura;
- C. Se estiver presente um défice sensorial, as dificuldades de leitura são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas. (DSM IV – TR, 2006, p.53).

Já no que concerne às **perturbações de cálculo**, os critérios de diagnóstico sugeridos são os seguintes:

- A. O rendimento do cálculo ou o raciocínio matemático situa-se substancialmente abaixo do nível esperado em função da idade cronológica do indivíduo, do seu quociente intelectual e da escolaridade própria para a idade deste;
- B. A alteração referida em A. interfere de maneira significativa no rendimento académico ou nas actividades da vida quotidiana onde são requeridas aptidões para o cálculo;
- C. Se estiver presente um défice sensorial, as dificuldades na capacidade de cálculo são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas. (DSM IV- TR, 2006, p.54)

Relativamente às **perturbações da escrita**, os critérios também são os seguintes:

A. As aptidões de escrita, situam-se substancialmente abaixo do nível esperado em função da idade cronológica do indivíduo, do seu quociente intelectual e da escolaridade própria para a idade deste;

B. A alteração referida em A. interfere de maneira significativa no rendimento académico ou nas actividades da vida quotidiana que requerem a composição de textos escritos;

C. Se estiver presente um défice sensorial, as dificuldades na capacidade de escrita são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas. (DSM IV-TR, 2006, p.55).

Por fim, a **perturbação da aprendizagem sem outra especificação**, refere-se às perturbações de aprendizagem que não preenchem os critérios de diagnóstico das perturbações específicas de aprendizagem. Assim, nesta categoria estão incluídos problemas em todas as áreas (leitura, cálculo e escrita), que todas juntas interferem com o rendimento escolar, de forma significativa.

Cruz (2009) apresenta seis categorias, para a classificação da DA:

- 1) *Auditivo-linguística*: relaciona-se com dificuldades ao nível da percepção auditiva que consequentemente permite que o aluno apresente dificuldades na execução e na compreensão das instruções que lhe são dadas.
- 2) *Visuo-espacial*: relaciona-se com características diversificadas como uma inabilidade para compreender a cor, para diferenciar estímulos essenciais de secundários e para visualizar orientações no espaço.
- 3) *Motora*: apresentam problemas de coordenação global ou fina, ou mesmo de ambas.
- 4) *Organizacional*: apresenta dificuldades quanto à localização do princípio, meio e fim de uma tarefa e lacunas ao nível da organização e síntese da informação.
- 5) *Académica*: é a mais comum no seio da DA. As dificuldades tanto são ao nível da matemática ou ao nível da leitura e escrita ou em ambas.
- 6) *Sócio-emocional*: as dificuldades registam-se ao nível do cumprimento de regras sociais, por exemplo, esperar pela sua vez, interpretar expressões faciais, etc.

## **Síntese:**

O termo DA tem sido aplicado a uma população muito heterogénea de indivíduos, o que tem dificultado a aceitação de um critério de classificação susceptível de reduzir a confusão conceptual existente neste campo da psicopedagogia (Fonseca, 1994, citado por Campanudo, 2008).

Ao longo dos anos muito se tem feito no que concerne as classificações para as DA. Este capítulo pretendeu descrever algumas classificações mostrando posturas distintas quanto às DA, assim como a diversidade do conceito

Após uma breve abordagem à grande temática das DA, passamos ao capítulo seguinte, onde abordaremos a desordem mais prevalente de entre todas as que se inserem no espectro das DA, a *dislexia*, e também por se tratar do objecto central do nosso estudo.

## Capítulo III - Dislexia: Definição e Caracterização

### Introdução

Não há, não

Duas folhas iguais em toda a criação.

Ou nervura a menos, ou célula a mais.

“Não há, de certeza, duas folhas iguais”

(António Gedeão - Teatro do Mundo, 1958)

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).

Muitas são as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura. No entanto, uma salvaguarda deve ser feita de imediato, há que distinguir entre dificuldades *gerais* na aprendizagem da leitura e aquelas sobre as quais incide o nosso estudo – as dificuldades *específicas* na aprendizagem da leitura ou *dislexia*.

Shaywitz (2008) refere que a dislexia pode ser tão devastadora como qualquer vírus podendo infiltrar-se em cada um dos aspectos da vida do indivíduo. Refere, ainda, que esta dificuldade específica na aprendizagem da leitura é frequentemente descrita como uma deficiência escondida, porque se acredita não apresentar sinais visíveis.

Este capítulo pretende assim dar a conhecer os conceitos básicos desta perturbação bem como as formas de identificação, o diagnóstico e métodos de intervenção especializados.

### 3.1- Abordagem histórica e definições de dislexia

O conceito de dislexia foi sofrendo uma evolução ao longo dos tempos. No final do século XIX, pelas mãos de muitos médicos de Inglaterra e Escócia, surgiram os primeiros artigos em revistas de especialidade, onde apresentavam vários casos de crianças que pareciam inteligentes e motivadas e que apesar de terem um suporte familiar favorável e estruturado assim como professores preocupados, apresentavam sérias dificuldades em aprender a ler.

A primeira referência parece datar de 1877, em que Kussmaul utilizava o termo *wordblindness* (cegueira verbal) para caracterizar situações em que um adulto deixou de conseguir ler, apesar de manter outras habilidades intelectuais linguísticas (Carvalho, 2011, p.51).

Dezanove anos mais tarde um oftalmologista britânico, Morgan, descreve um caso clínico de um rapaz que, apesar de inteligente, tinha uma incapacidade absoluta em relação à linguagem escrita, que também designou por “cegueira verbal”, isto é, uma disfunção de desenvolvimento que ocorre em crianças saudáveis: “Percy, 14 anos de idade era um rapaz sempre arguto e inteligente, rápido em jogos e de modo algum inferior a outros da mesma idade. A sua grande dificuldade tem sido – e é actualmente a sua incapacidade para ler.” (Morgan, 1896, publicado no *British Medical Journal*, p.1378, citado por Shaywitz, 2008, p.23).

Em 1887, um médico alemão Rudolf Berlin, de Estugarda, usou o termo dislexia para se referir a uma forma particular de cegueira-verbal encontrada em adultos que após uma lesão cerebral perderam a habilidade de ler. Rudolf Berlin avançou com a explicação de que se esta lesão fosse completa haveria uma incapacidade total para a leitura (alexia adquirida), todavia se a lesão fosse parcial, poderia existir uma enorme dificuldade em interpretar os símbolos escritos (dislexia). Este autor universaliza a dislexia como membro mais alargado da família das perturbações da linguagem – afasia - onde se observavam dificuldades em compreender ou em produzir linguagem falada, ou em ambas (Carvalho, 2011).

Hinselwood (1917, citado por F. Ribeiro, 2008) estudou vários casos de crianças com sérias dificuldades de leitura, categorizando também este problema como uma “cegueira verbal”: explicava assim esta dificuldade propondo a teoria segundo a qual no cérebro existiriam áreas separadas para diferentes tipos de memória. Em primeiro lugar teríamos uma memória visual de tipo geral, em segundo uma memória visual de palavras.

Já para Samuel Orton (1918, citado por F. Ribeiro, 2008) neuro-psiquiatra americano, a dificuldade de ler devia-se a uma disfunção cerebral de origem congénita. Refere que a disfunção cerebral produz-se quando a criança não possui uma adequada dominância hemisférica. Esta dominância é importante porque quando a criança aprende a ler, regista e armazena essa informação nos dois hemisférios. No hemisfério dominante a informação era armazenada de forma ordenada, ao contrário do hemisfério não dominante que armazenava a informação de forma desordenada e confusa, invertida como um espelho. Para o indivíduo ler

correctamente, o hemisfério dominante deve anular a informação do hemisfério não dominante, caso isto não aconteça, devido a uma ausência de dominância hemisférica, produzir-se-ão uma série de erros na leitura. Esses poderão ser de várias ordens, tais como: omissões, inversões, substituições de sons, leitura em espelho, etc. Esse conjunto de dificuldades, Orton denominou-as de “estrefossimbolia”, ou seja, de símbolos invertidos. Anos mais tarde, Orton alterou esta designação para dislexia de desenvolvimento, ao referir-se a crianças que revelam graves perturbações na leitura. (F. Ribeiro, 2008).

Nos anos 60, foram minimizados os aspectos biológicos da dislexia, atribuindo as dificuldades na leitura a problemas emocionais, afectivos e imaturidade. Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia utiliza pela primeira vez a expressão «dislexia do desenvolvimento», definindo-a como “um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar das crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas” (F. Ribeiro, 2008, p.27). Esta não é uma definição que ajude a identificar ou a fazer um diagnóstico de uma criança com dislexia pois é uma definição por exclusão: “a dislexia ocorre quando há dificuldades em ler depois de várias condições serem eliminadas: má escolarização, baixo nível intelectual, deficiências sensoriais e fracas condições sócio-culturais” (Carvalho, 2011, p.53).

Em 1994, a *Internacional Dyslexia Association* (IDA) definiu dislexia de desenvolvimento como:

Um distúrbio específico de linguagem de origem constitucional e caracterizada por dificuldades na descodificação de palavras isoladas, usualmente reflectindo insuficientes competências de processamento fonológico. Estas dificuldades são inesperadas em relação à idade e a outras capacidades cognitivas e académicas. A dislexia manifesta-se em múltiplas dificuldades em diferentes formas de linguagem, e inclui juntamente os problemas de leitura, problemas na aquisição de proficiência na escrita e ortografia (Carvalhais & Silva, 2007, p. 22).

Actualmente e desde 2003, a mesma associação avança com nova definição:

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 (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, p. 2).

Segundo Teles (2004), esta é a definição que reúne mais consenso entre toda a comunidade científica, sendo aquela que actualmente vigora quanto a definição do conceito e que será analisada em profundidade no ponto seguinte deste capítulo.

### 3.2- Conceito

*Dislexia* é um vocábulo que, etimologicamente, se refere a distúrbios na leitura ou na linguagem, sendo a ideia de que se refere a um distúrbio na leitura a mais consensual (Cruz, 2007). A raiz da palavra é constituída pelo radical *dis*, que significa *distúrbio ou dificuldade*, e pelo radical *lexia*, que significa leitura, no latim, e *linguagem*, no grego.

Fonseca (2008), também sublinha que o termo se refere a uma dificuldade na aprendizagem da leitura. Salaria que dislexia não se confunde com alexia, sendo esta a incapacidade para aprender a ler ou para compreender a linguagem escrita, como consequência de uma lesão cerebral.

Importa ainda salientar a seguinte definição: “A dislexia é incapacidade para ler normalmente como resultado de uma disfunção do cérebro. É um tipo de agnosia na qual a criança não pode associar a palavra impressa como o elemento adequado da expressão verbal” (Mykelebus & Johnson, 1962 citados por Casas, 1988, p. 33).

A dislexia é um dos termos usados para descrever as dificuldades de aprendizagem que envolvem a linguagem escrita e falada. Esta é caracterizada por uma grande dificuldade em aprender a escrever, recordar letras, pronunciar palavras e discriminar sons específicos de letras. As crianças disléxicas têm uma caligrafia por vezes ilegível e têm uma tendência para trocar letras (ex: *b* por *d*; *tapa* por *pata*) mesmo depois de terem passado a idade normal em que isto possa acontecer. É também frequente, quando falam, trocarem o sentido e o som das palavras (ex: *quente* por *frio*; *atrás* por *à frente*) (F. Ribeiro, 2008).

Para Henningh (2005), o termo Dislexia é usado quando a baixa capacidade de leitura é produto das dificuldades que a criança sente em reconhecer letras e palavras, particularmente se a leitura da criança revela um desfasamento em relação ao esperado para a sua idade.

À medida que se foi estudando a dislexia, foi possível perceber que não se trata só de um problema grave de leitura, mas também de problemas de escrita, nas relações espaciais, na obediência a instruções, na sequência temporal, na capacidade de memorização, entre outros problemas que afectam os indivíduos disléxicos e que tanto transtorno lhe causam na sua vida diária (F. Ribeiro, 2008).

Voltando à definição que reúne mais consenso e que foi proposta pela Associação Internacional de Dislexia (AID), referida na abordagem histórica do conceito, percebemos, facilmente, que existem pontos-chave a considerar (Carvalho, 2011, p.55) que passamos a apresentar:

**“Dyslexia is a specific learning disability”**

O facto de esta definição distinguir a dislexia das outras dificuldades de aprendizagem gerais, considerando-a como sendo uma dificuldade específica de aprendizagem;

**“(...) that is neurobiological in origin”**

Até há poucos anos pensava-se que a dislexia era uma perturbação comportamental que primariamente afectava a leitura. Com esta definição as dúvidas parecem ter terminado, uma vez que a dislexia é uma perturbação parcialmente herdada, com manifestações clínicas complexas, incluindo défices na leitura, no processamento fonológico, na memória de trabalho, na capacidade de nomeação rápida, na coordenação sensório-motora, na automatização e no processamento sensorial precoce (Teles, 2004).

Através de vários estudos realizados com imagens do cérebro, usando as técnicas de imagem funcional, conseguiu-se analisar o funcionamento do cérebro. A ciência permitiu, ainda, verificar alterações cerebrais quando um disléxico lê (Shaywitz, 2003).

Através da Figura 1, que representa a marca neurológica da dislexia (sub-activação dos sistemas neuronais da área posterior do cérebro), podemos perceber os sistemas cerebrais implicados na leitura. Se hierarquizarmos o sistema linguístico temos, a um nível mais elevado, o discurso, depois a sintaxe, seguindo-se a semântica e, no nível mais baixo, a fonologia, onde parece existir uma debilidade que provoca dificuldades de carácter permanente na leitura: a dislexia (Shaywitz, 2008). Ora, de acordo com esta hipótese:

A dislexia é causada por um déficit no sistema de processamento fonológico motivada por uma «disrupção» no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico. A leitura integra dois processos cognitivos distintos e dissociáveis: a descodificação (a correspondência grafofonémica) e a compreensão da mensagem escrita. Para que um texto seja compreendido tem que ser lido primeiro, isto é, descodificado. O déficit fonológico dificulta apenas a descodificação (Teles, 2004, p. 715).

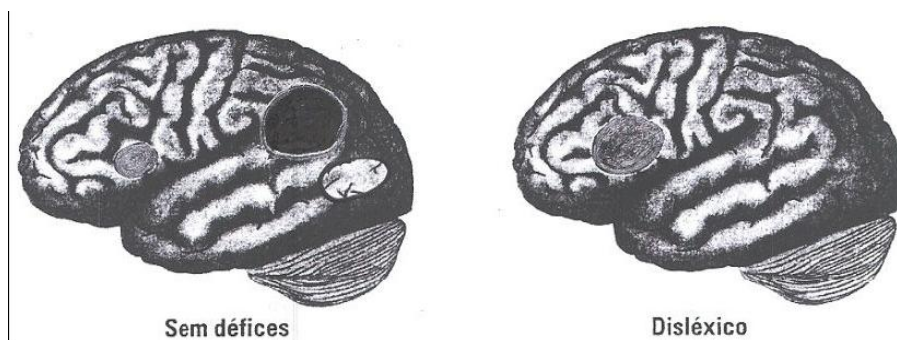


Figura 1 – A marca neurológica da dislexia: subactivação dos sistemas neurais da área posterior do cérebro (Shaywitz, 2008, p. 83)

Na figura 2, podemos identificar as regiões cerebrais responsáveis pela leitura e pelas alterações psicolinguísticas observadas nas crianças com dislexia (região inferior-frontal, região parietal-temporal e região occipital-temporal).

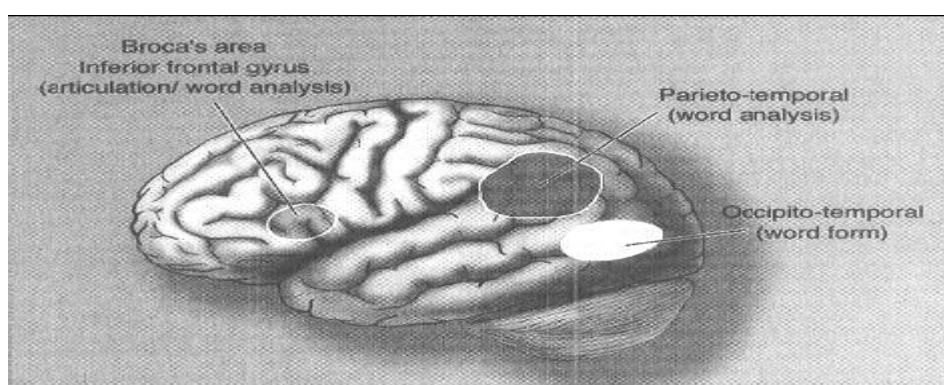


Figura 2 – Sistema neuronal para a leitura (Shaywitz, 2003, p.78)

**“It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities”**

Esta frase pretende abarcar não só a dificuldade em reconhecer palavras reais, como em descodificar pseudopalavras. Também reconhece que os problemas na soletração são característicos da dislexia (Carvalho, 2011, p.57).

**“These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language”**

Actualmente parece existir algum consenso relativamente ao facto da dificuldade central da dislexia aparecer associada a um défice no sistema linguístico. Este défice dificulta a discriminação e processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas (Teles, 2004 p.715).

**“that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction”**

Segundo Carvalho (2011), esta afirmação encaminha-nos para duas questões centrais na dislexia: o critério de discrepância e o de exclusão. O primeiro é abordado na maioria das definições de dislexia que foram surgindo, havendo um consenso na existência de um desempenho inesperadamente abaixo do previsto tendo em conta outras áreas de aprendizagem ou o nível intelectual da criança disléxica. Usualmente considera-se uma diferença de um desvio-padrão e meio entre o Quociente Intelectual (QI) e a leitura. No entanto, alguns autores entre os quais Shaywitz (2003), afirmam que essa ideia já perdeu utilidade e que se dependermos desta fórmula muitas vezes podemos estar a adiar a identificação de um problema de leitura.

O critério de exclusão, tal como o próprio termo indica, exclui outras perturbações que podiam originar os problemas de leitura como por exemplo, deficiências físicas, sensoriais, mentais, etc.

Assim, de acordo com a afirmação supra citada deduzimos que as dificuldades de aprendizagem são intrínsecas ao indivíduo e que a inteligência tem de ser normal. Mas a questão fulcral surge exactamente no que se considera que é a inteligência média. Alguns

autores consideram que a criança deverá ter um QI mínimo de 90 (Beech & Singleton, 1997, citados por Carvalho, 2011), outros “que deverá estar dentro de um desvio-padrão abaixo da média (QI superior a 85) e outros ainda que deve ser pelo menos 80, uma vez que maioria das escalas de inteligência utilizadas envolvem competências que estão comprometidas nas crianças com dislexia, produzindo enviesamentos na avaliação do seu potencial intelectual” (Pereira & Simões, 2005, citado por Carvalho, 2011, p.59).

**“Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge”**

Esta frase reflecte o impacto a longo prazo das dificuldades fonológicas. Estas levam a problemas na precisão e na fluência da leitura que podem conduzir a défices no vocabulário e lacunas nos conhecimentos de base. Segundo os autores desta definição, a precisão e a fluência são dois componentes importantes da leitura e que devem fazer parte do modelo compreensivo de avaliação da mesma, conjuntamente com outros aspectos, como sejam a consciência fonológica, o princípio alfabético e o vocabulário.

### 3.3- Etiologia

Potts (1979, citado por Pereira, 1995) apresenta três grandes grupos de factores explicativos relacionados com a etiologia da dislexia: factores associados à criança, factores do ambiente em casa, factores ligados à escola. Já Estienne, (1982, citado por Pereira, 1995) resume a seis grupos a problemática da etiologia da dislexia: (i) perturbações de origem funcional, (ii) hereditária ou constitucional, (iii) neurológica, (iv) afectiva, (v) sociocultural, (vi) pedagogia defeituosa e concepção errada da leitura e da sua aprendizagem. Este autor apresentou ainda outros estudos, como o de Fijalklow, de 1986 que apresenta cinco grandes concepções teóricas sobre a dislexia: (i) organicista, (ii) défices instrumentais e cognitivos, (iii) perturbações afectivas e de personalidade, (iv) défice sociocultural e (v) factores de ordem pedagógica como a instituição escolar e os métodos de ensino-aprendizagem. O mesmo autor concluiu que “ ao nível da categorização existe algum consenso, mas as opções são tão variadas que leva a uma indefinição. Chega mesmo a afirmar que assim, pode culpar-

se a criança ou as características que lhe são inerentes, pode atribuir-se a falha à sociedade em geral ou à escola em particular” (Pereira, 1995, p.18).

Ainda segundo Teles (2004) durante muitos anos a causa da dislexia permaneceu um mistério. Os estudos recentes têm sido convergentes, quer em relação à sua origem genética e neurobiológica, quer em relação aos processos cognitivos que lhe estão subjacentes. Para esta autora existem três teorias explicativas da dislexia:

- a) Teoria do défice fonológico; descreve que a dislexia é causada por um défice no sistema de processamento fonológico motivado por uma «disrupção» no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico. Sendo que este défice fonológico dificulta a discriminação e o processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas.
- b) Teoria do défice de automatização; defende que a dislexia é caracterizada por um défice generalizado na capacidade de automatização. Os disléxicos manifestam evidentes dificuldades em automatizar a descodificação das palavras, em realizar uma leitura fluente, correcta e compreensiva.
- c) Teoria magnocelular; atribui a dislexia a um défice específico na transferência das informações sensoriais dos olhos para as áreas primárias do córtex. As pessoas com dislexia têm, de acordo com esta teoria, baixa sensibilidade face a estímulos com pouco contraste, com baixas frequências espaciais ou altas- frequências temporais.

Em relação à sua prevalência, podemos referir que a dislexia é provavelmente a perturbação mais frequente entre a população escolar, sendo referida uma prevalência entre 5 a 17,5%. Contudo, estes valores são variáveis dependendo do grau de dificuldade dos diferentes idiomas. Dados internacionais, segundo o DSM-IV-TR (2006), estimam a prevalência da perturbação da leitura nas crianças em idade escolar em cerca de 4%.

Vale (2010) realizou o primeiro estudo em Portugal sobre a prevalência da dislexia em crianças em Portugal, através da Universidade de Trás dos Montes e Alto Douro (UTAD) .

Este trabalho incidiu sobre 1460 crianças dos concelhos de Vila Real e Braga, tendo encontrado uma taxa de 5,4 % de crianças com dislexia.

### 3.4- Tipos de Dislexia

“Para encontrar resposta à questão: “há diferentes tipos de dislexia?”, muitos estudos têm sido concebidos e realizados um pouco por todo o mundo, chegando a conclusões que nem sempre são convergentes” (Carvalho, 2011, p. 60).

Johnson e Myklebust (1991), Torres e Fernandez (2001) e Cruz (2007), através de estudos clínicos, sugerem a necessidade de distinguir a dislexia do tipo auditivo da do tipo visual. Deste modo, a principal preocupação no estudo da dislexia visual orienta-se para aquelas situações de indivíduos que conseguem ver, mas não podem diferenciar, interpretar ou recordar as palavras, devido a uma disfunção no Sistema Nervoso Central (SNC).

Por sua vez, o processo de leitura embora seja um sistema simbólico eminentemente visual, habilidades auditivas como a capacidade para distinguir semelhanças e diferenças de sons, para perceber um som no meio de uma palavra, para sintetizar os sons em palavras e para dividir em sílabas são essenciais para a aquisição da leitura. Perturbações neste domínio podem estar por trás da dislexia auditiva (Johnson & Myklebust, 1991).

Rebelo (1993) refere que outros autores como Mann e Blackburn (n/d) justificam a existência destes dois tipos de dislexia através dos resultados dos testes de inteligência na parte verbal e na de realização. Assim, os disléxicos auditivos apresentam resultados baixos nas provas verbais e bons nas provas de realização. Por sua vez, os disléxicos visuais obtêm os resultados ao contrário (bons nas provas verbais e baixos nas provas de realização).

Boder, (1973 citado por Rebelo, 1993, Cruz, 2009) ao basear-se nas provas de soletração sugeriu uma categorização com três subtipos de dislexia: *auditiva ou disfonética, visual ou diseidética e mista* que passamos a caracterizar:

Na **dislexia auditiva ou disfonética**, as dificuldades manifestam-se ao nível das competências verbais e de ligação de sons, existindo também erros de discriminação auditiva com confusão e alteração de sons (Rebelo, 1993), ou seja, os problemas relacionam-se com a

análise e síntese das características fonéticas das sílabas e palavras, onde a maioria dos erros na leitura se devem a substituições semânticas (mulher por senhora) (Casas, 1988).

O segundo subtipo, a **dislexia visual ou diseidética**, caracteriza-se pelo facto dos indivíduos não apresentarem lacunas ao nível da soletração, mas sim na união dos fonemas e na leitura global de palavras. Surgem dificuldades na percepção e memória de letras e palavras, onde os erros mais frequentes na leitura são as inversões visuoespaciais de letras e palavras.

Por fim, a **dislexia mista**, denominada por Boder (1973, citado por Citoler, 2000) como **aléxica** é caracterizada por dificuldades graves, uma vez que os indivíduos com esta problemática apresentam os problemas dos subtipos anteriores (Rebelo, 1993). Isto é, têm dificuldades tanto na parte fonética como na análise e síntese visual.

Frith (1985, 1986, citada por Carvalho, 2011) refere que podem surgir diferentes tipos de dislexia consoante o momento de paragem no processo de aquisição das diferentes estratégias de leitura. Esta autora afirma a existência de três estádios e que uma paragem num destes estádios pode originar perturbações de leitura. Assim, o primeiro estádio é o *logográfico*, é pouco frequente ocorrer uma paragem neste estádio dado que até crianças com défices intelectuais severos habitualmente conseguem memorizar palavras globalmente, construindo um repertório de leitura limitado.

Se ocorrer uma paragem deste estádio para o *estádio alfabético*, o sintoma mais comum vai ser a lentidão na aquisição do princípio alfabético. Esta paragem caracteriza-se por “dificuldades significativas na escrita e na junção das letras para ler, sendo as dificuldades mais na leitura de palavras pouco frequentes e de pseudopalavras” (Carvalho, 2011, p.61). Se esta paragem colocar um obstáculo insuperável para a criança, então surge a **dislexia de desenvolvimento**. A partir deste momento a sequência de desenvolvimento da literacia vai ser anormal. Com algum treino a criança poderá ler, com esforço e sem automatismo. Memoriza globalmente várias palavras, mas não será capaz de ler de forma fluente e automática.

Um outro tipo de dislexia surge quando a criança falha na passagem do estádio alfabético para o ortográfico. Neste tipo de situações a criança terá muitas dificuldades em ler e soletrar as palavras irregulares, mas consegue ler todas as palavras regulares, é a chamada

**disgrafia desenvolvimental ou soletradores do tipo A (Type A spellers).** Todavia, esta outra defende, ainda, outro tipo de dislexia associada a este terceiro estágio, os **soletradores do tipo B (Type B spellers)**, nestes encontram-se os bons leitores que são maus soletradores, ou seja, lêem bem, mas mostram vários erros na escrita.

As investigações acerca da temática da tipologia da dislexia têm mostrado habitualmente dois, três ou quatro tipos de dislexias e as classificações propostas para cada autor indicam normalmente terminologias diferentes. Porém, podem ser agrupadas em três tipos de acordo com a sua etiologia (fonológica, de superfície e mista) com uma incidência que varia entre 35% a 60% para a dislexia fonológica, entre 10% a 30% para a dislexia de superfície e 15% a 25% para a mista (Morais, 1997).

Seguidamente apresenta-se um quadro, resumo, destes três tipos de dislexia, das terminologias mais frequentes que a eles podem ser associadas, bem como alguns sintomas que costumam ser referidos mais frequentemente.

### Quadro 2 - Tipologia Clássica da Dislexia

Etiologia	Terminologias Semelhantes	Sintomatologia corrente
Comprometimento da via fonológica	Disfonética Fonética Linguística Fonológica	Comprometimento da consciência fonológica (análise segmental da palavra); Ausência de automatização da descodificação (associação grafema-fonema) necessária à leitura de palavras novas e pseudopalavras; Défice na memória de trabalho e comprometimento da memória auditivosequencial; Lentidão no acesso à palavra nas tarefas de nomeação rápida; Tendência a fazer erros derivacionais e a utilizar ao máximo o contexto e a via semântica (substituição por sinónimos).
Comprometimento	Diseidética Morfémica	Comprometimento do reconhecimento visual das palavras na memória logográfica; Estratégia de reconhecimento dominante por correspondência grafema-fonema comprometendo a leitura das palavras irregulares; Défice na memória de trabalho não permitindo o

da via lexical	De análise visual  Lexical  De superfície	alargamento do léxico visual de entrada;  Confusões persistentes na orientação espacial das letras e/ou dos números ao nível da leitura e da escrita;  Incapacidade de acesso ao sentido devido à lentidão anormal na descodificação e à tendência para fazer erros de regularização e de segmentação.
Compromisso misto	Dislexia mista	Podem apresentar elementos de cada uma das sintomatologias supra-citadas.

Fonte: Adaptado de Lussier & Flessas, 2005, p 169, citado por Carvalho, 2011, p.63.

### 3.5- Diagnóstico de Dislexia

Para F. Ribeiro (2008), o diagnóstico de dislexia é uma tarefa difícil a comprovar pela frequente confusão que é votada pelos professores e outros profissionais competentes. Na verdade é um processo sumamente complexo devido à quantidade de factores que é necessário controlar para assegurar rigor e precisão na sua condução.

Esta autora defende que devido à proximidade com os filhos deveriam ser os pais das crianças com dislexia a serem os primeiros a dar conta dos sintomas desta problemática. Mas, por norma, são os professores que se apercebem desses sinais. Geralmente o diagnóstico da dislexia ocorre por volta do 2º ou 3º ano de escolaridade, altura em que as técnicas de leitura já deverão estar adquiridas. É, no entanto, necessário que o diagnóstico seja o mais precoce possível, uma vez que se a dislexia for detectada tardiamente poderá comprometer bastante a vida académica e social do aluno.

A inesperada e acentuada dificuldade na leitura apresentada por um aluno inteligente é um dos primeiros sinais detectados pelo professor e que apanha de surpresa os pais, que criaram altas expectativas para o filho. É desencadeado o processo de observação e avaliação que tem como objectivo principal a identificação do sujeito com dislexia:

Avaliação da dislexia está condicionada por múltiplos factores, tem-se em consideração que os profissionais encarregados de a realizar, os sintomas da perturbação, as provas utilizadas, os modelos explicativos da perturbação e os problemas associados, constituem elementos a ter em conta, uma vez que, após a identificação do problema, a escolha de estratégias educativas constitui o objectivo final da avaliação (Torres & Fernandez, 2001, p.29)

Claro que um diagnóstico adequado deverá ser realizado por uma equipa multidisciplinar. Na opinião de Ribeiro e Baptista (2006), um diagnóstico adequado exige a cooperação do professor do ensino regular e de educação especial, do psicólogo e do médico. E realçam que a parte mais importante da avaliação diagnóstica deveria ser feita pelo psicólogo escolar em colaboração com os professores de educação especial, professores ou directores de turma, dado que estes últimos serão prioritariamente responsáveis pela implementação dos objectivos de intervenção.

Estes autores apresentam quatro tipos de avaliação que deverão ser realizadas até ao diagnóstico preciso da dislexia.

- a) Avaliação Neuropsicológica, através deste tipo de avaliação é possível identificar uma série de problemas relacionados com o funcionamento cerebral, que permite conhecer a origem das dificuldades na leitura e na escrita. Contudo, antes da realização desta avaliação é pertinente fazer o levantamento e recolha de informação da história desenvolvimental, da história educativa, da história médica e da história social. As áreas que constituem o foco de interesse nesta avaliação centram-se na percepção, motricidade, funcionamento cognitivo, psicomotricidade, funcionamento psicolinguístico, linguagem e desenvolvimento emocional.
- b) Avaliação Psicolinguística, com este tipo de avaliação, segundo Ribeiro e Baptista (2006), podemos especificar o mecanismo ou mecanismos responsáveis pela dislexia. Referindo-se ao modelo de Seymour e MacGregor, de 1984, relativo à aquisição da leitura e da escrita, definem como tarefas que permitem a avaliação psicolinguística a vocalização, a decisão lexical, a decisão semântica e o processamento visual.
- c) Avaliação Psicológica, consiste na realização de um exame psicológico que avalia áreas como: linguagem, leitura, referências espaciais, nível de inteligência, atenção e memória imediata.
- d) Avaliação Compreensiva, consiste na avaliação de áreas básicas de desenvolvimento, as realizações académicas básicas e as dificuldades específicas de aprendizagem. Compreende áreas e subáreas como a linguagem (compreensiva e expressiva) a psicomotricidade (esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e

temporal) percepção (visual e auditiva), a motricidade (ampla / fina) e a área académica (leitura, escrita e aritmética).

Para Shaywitz (2008), o diagnóstico de dislexia incide nas competências de leitura, no quociente de inteligência e nível de escolaridade do indivíduo. Trata-se de um diagnóstico clínico baseado numa síntese de informação bem analisada - tendo em conta a história pessoal e familiar da criança (ou adulto); observações da respectiva linguagem falada e da leitura, bem como testes de análise da leitura e da linguagem.

Realça-se, ainda, que uma avaliação tem de ser concebida em função do indivíduo a ser avaliado, de forma a abordar a expressão dos problemas adequados à idade e à educação do indivíduo em causa. Menciona três passos do processo de avaliação:

- Estabelecer qual o problema de leitura, de acordo com a idade e a educação do indivíduo. A avaliação deste ponto centra-se em calcular quão bem a criança lê palavras e quão bem compreende o que leu. As duas chaves essenciais na leitura: descodificação (*identificação de palavras*) e compreensão (*entender o que é lido*).
- Recolher provas que apoiem o carácter “inesperado”. A capacidade de aprendizagem superior pode ser determinada unicamente com base num nível de realização educacional ou profissional. Este passo consiste na avaliação da capacidade de aprendizagem, tendo em conta vários factores como a história individual procurando pontos fortes e fracos, através da entrevista, observação e da aplicação de testes de aptidão cognitiva.
- Demonstrar a existência de uma fragilidade fonológica isolada, mantendo-se outras funções da linguagem de nível superior relativamente ilesas. Esta avaliação procura verificar se a fragilidade fonológica faz parte de um problema de linguagem mais generalizado que afecta todos os componentes do sistema de linguagem.

Em suma, a formulação do diagnóstico da dislexia requer a conjugação de esforços de uma equipa multidisciplinar. O conhecimento dos métodos e mecanismos usados na leitura eficiente e a experiência na aplicação de programações individualizadas quer dos professores do ensino regular quer da educação especial não são por si só suficientes, requerendo a

aplicação de testes adequados administrados por profissionais competentes, para comprovação da problemática.

### 3.6- Estratégias de Intervenção

Torres e Fernández (2001) utilizam o termo reeducação e intervenção para falar de reabilitação da dislexia. Referem que esta denominação não só descreve um conjunto de procedimentos psicológicos destinados a alterar e melhorar os processos que o requerem como também sublinha que o objectivo terapêutico é a educação das funções alteradas a partir das capacidades disponíveis, para que a leitura e a escrita atinjam níveis suficientes.

Estes autores sustentam a ideia de que tanto a exploração como a intervenção devem iniciar-se o mais cedo possível - entre os 4 e os 6 anos - de forma a evitar o aparecimento de problemas mais severos. São, ainda, apologistas de que uma dislexia severa deve ser reeducada em uma a três sessões por semana e este treino deve continuar em casa, de forma quotidiana, através de tarefas lúdicas que respondam ao objectivo procurado.

São muitos os métodos e os recursos que podem ser usados com os alunos disléxicos. A nível nacional temos os cadernos de reeducação pedagógica de Helena Serra e Teresa Alves, destinados a crianças e jovens dos 5 aos 16 anos, com exercícios para o desenvolvimento dos domínios perceptivo, linguístico e psicomotor, o que permitirá à criança ou jovem melhorar substancialmente o seu desempenho na leitura e escrita, portanto, o seu rendimento escolar. Podendo desta forma, em simultâneo, pais e educadores acompanhar e monitorizar o progresso do educando (F. Ribeiro, 2008).

Esta autora refere que estes cadernos contribuem para a superação das dificuldades em áreas desenvolvimentais básicas, que constituem pré-competências das exigências simbólicas da escolaridade. Potenciam as aprendizagens das crianças e adolescentes com dislexia, promovem a sua auto-estima e alento para continuarem o esforço nos seus estudos.

Temos ainda o *Método Distema*, de Paula Teles, que consiste num método de Ensino e Reeducação da Leitura e da Escrita, Multissensorial, Fonomínico, Estruturado e Cumulativo que tem como finalidade treinar e automatizar as uniões silábicas sequenciais a fim de realizar a descodificação automática e imediata de cada palavra e a aquisição de uma leitura fluente, compreensiva e expressiva. Este método arruma um variado conjunto de materiais, entre os quais (i) Cartões Fonomímicos e Cantilenas do Abecedário (desenvolvem a consciência

fonémica, ensinar o princípio alfabético e as irregularidades nas correspondências fonema-grafema) (ii) Abecedário e Silabário (consolidam e automatizam os conteúdos ensinados nos cartões anteriormente referidos e ensinam a ler conjuntamente dois ou mais fonemas) (iii) Livros de Leitura e Caligrafia ( ensinam a ler, a ortografar e a escrever) e por fim (iv) Vocabulário Cacográfico (visa o ensino e a automatização da caligrafia e da ortografia) .

Para Paula Teles, 2005, com este método a criança activa simultaneamente todos os sentidos – “ ouve, vê e faz o gesto identificador de cada fonema, porque o problema da dislexia é um défice fonológico” (F. Ribeiro, 2008, p.51).

De acordo com o modelo psicolinguístico, as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita são devidas a um défice no desenvolvimento da linguagem, que poderá ser de natureza fonológica, lexical ou outra (Wiig & Samel, 1984, citados por Pereira, 1995). Como tal, a intervenção inicia-se pela fase da avaliação dos processos afectados em tarefas de processamento linguístico (identificar os mecanismos que falham quando o sujeito tem de reconhecer letras, produzir palavras, ou a partir da leitura e ou da escrita de um termo, aceder à sua representação semântica, ao seu significado) devendo as estratégias de intervenção ser orientadas para o mecanismo afectado e para os erros que este origina. Este procedimento permite o desenvolvimento de programas de intervenção individualizado, directamente direccionados para os problemas identificados em cada criança disléxica (Torres & Fernandez, 2001).

Shaywitz , Morris e Shaywitz, (2008) consideram que todas as crianças devem ter os mesmos passos na aprendizagem da leitura e que os componentes básicos de leitura devem ser dominados e partilhados por todos os alunos, quer sejam bons ou mau leitores. Estes autores referem que ensinar a ler de forma mais eficaz já tem uma base científica. Em 1998, o Congresso dos EUA, preocupado com o que parecia ser uma epidemia crescente de dificuldades de leitura em crianças, nomeou um Painel Nacional de Leitura (National Reading Panel) para rever cuidadosamente e avaliar os dados científicos sobre a forma de ensinar as crianças a ler. O relatório final dessa equipa de trabalho, concluiu, basicamente, que a abordagem mais eficaz, baseada em evidências para o ensino da leitura deve incluir cinco componentes críticos: Consciência Fonémica (Phonemic awareness), Fonética (Phonics), Fluência (Fluency), Vocabulário (Vocabulary) e Compreensão (Comprehension). Esses componentes são mais efectivamente ensinados numa abordagem explícita e sistemática.

Este relatório referiu, ainda, que para os leitores com dificuldades é fundamental uma abordagem baseada em evidências decorrentes da investigação, recorrendo a alguns

procedimentos: (i) instrução intensa em pequenos grupos não superiores a quatro ou cinco alunos; (ii) tempo suficiente na dedicação ao ensino da leitura e das técnicas da linguagem ( 6 a 90 minutos cada dia); (iii) serviços de apoio às crianças até adquirirem uma maior fluência nas palavras, tendo em conta o seu nível de ensino; (iv) fornecer adaptações para permitir que os alunos disléxicos demonstrem as suas capacidades.

Assim como para outras condições importantes que afectam a saúde e o bem-estar das crianças e onde se espera que os médicos prescrevam os tratamentos mais eficazes e comprovados, hoje, na educação, a ciência progrediu de modo que agora é possível e, de facto, obrigatório, que as crianças tenham um ensino da leitura baseado em evidências e métodos comprovados. Tais abordagens foram escolhidas por serem altamente eficazes e por melhorarem a leitura em crianças disléxicas. Intervenções focadas na descodificação e na identificação da palavra e deram as provas mais consistentes e eficazes, particularmente como forma de prevenção da dislexia na primeira infância.

Shaywitz, Morris e Shaywitz (2008) relatam que uma educação completa para um aluno disléxico deve incluir intervenções baseadas em evidências e incluir algumas adaptações. Estas são de três tipos: “(1) those that by-pass the reading difficulty by providing information through an auditory mode; (2) those that provide compensatory assistive technologies; (3) those that provide additional time so that the dysfluent reader can demonstrate his/her knowledge.” (Shaywitz, Morris & Shaywitz, 2008, p.466).

Os autores concluem referindo que os alunos disléxicos requerem modos alternativos de aquisição de informação para que o seu vocabulário possa reflectir o seu nível intelectual e sintam que lêem por prazer.

Em suma, sabemos que a :

Intervenção e a identificação precoce são o segredo do sucesso na aprendizagem da leitura. Quanto mais cedo um problema for identificado mais rapidamente se pode obter ajuda. A identificação, sinalização e avaliação das crianças que evidenciam sinais de futuras dificuldades antes do início da escolaridade permitem a implementação de programas de intervenção precoce que irão prevenir ou minimizar o insucesso. Estudos recentes comprovam que as crianças que apresentam dificuldades no início da aprendizagem da leitura e escrita dificilmente recuperam se não tiverem uma intervenção precoce e especializada (Teles, 2004, p.727).

Ao abordarmos a temática da intervenção e da reeducação é preciso lembrar que os disléxicos se encontram em contexto escolar e necessitam de ser ajudados neste âmbito, sem esquecer que é necessário intervir também junto da família.

Segundo Almeida (2010), referente à forma como a escola, os professores e os pais podem colaborar na prevenção das dificuldades de aprendizagem do aluno com dislexia entre outras dificuldades, há primeiramente uma necessidade que todos estejam conscientes de que esses problemas existem e que qualquer criança, independentemente da sua classe social, está sujeita a algum deles.

Para esta autora cabe à escola o papel de orientar os professores e os pais. Sabemos que a actual política do nosso país não enquadra a dislexia como sendo uma problemática que justifique a intervenção dos apoios de educação especial. Serra, (2010), quando confrontada com a questão de que as crianças com dislexia não recebem, na prática apoio específico das escolas que frequentam, responde que se tem vindo a aperceber através de *feedback* colhido em vários contextos educativos, da existência de situações extremas no caso destes alunos. Por um lado, há escolas que se esforçam por oferecer apoios pedagógicos dados de forma individualizada em algumas disciplinas, por outro lado, há escolas que, não dispendo de meios ou não valorizando estas situações, não facultam estes apoios e os alunos vão procurá-los fora da escola, em respostas privadas, quando têm possibilidades económicas para o fazer, ou ficam sem eles, engrossando seriamente as estatísticas relativas ao insucesso e abandono escolar. Durante esta entrevista, Helena Serra refere que considera que os alunos disléxicos têm capacidade para seguir estudos e para ingressarem no ensino superior.

### 3.7- A Dislexia na Trajectória de Vida: dados de alguns estudos

Quando lemos a palavra trajectória percebemos que se deve tratar de um caminho, uma viagem, um percurso. O Dicionário da Língua Portuguesa (1981) define trajecto como: “caminho ou espaço que é preciso percorrer para ir de um ponto a outro; acto de percorrer esse espaço”. Trajectória é definida como “... trajecto, percurso, via, caminho...” (p. 1410)

De facto a dislexia acarreta um longo caminho a percorrer desde o seu diagnóstico, avaliação, intervenção/reeducação até às consequências que podem surgir ao longo da vida do indivíduo. Ao iniciarmos a análise do que ocorre nos disléxicos ao longo da sua vida em consequência da dislexia, é importante não nos esquecermos que “ ler e escrever são

necessidades básicas do ser humano, pois além de serem fundamentais para o acesso e aquisição da maioria dos conhecimentos da nossa cultura, tornam a pessoa intelectualmente independente.” (Maluf, 2006, citado por Pinheiro, 2011, p.60).

De forma a compreendermos melhor o impacto que a dislexia causa na pessoa optamos por apresentar alguns estudos que pretendem explicar o percurso de vida das pessoas disléxicas. McNulty (2003) apresentou um estudo intitulado: *Dyslexia and the life course*, com o objectivo de analisar os aspectos emocionais comuns da história de vida de um grupo de doze adultos com idades compreendidas entre os 25 e os 45 anos e cujo diagnóstico de dislexia foi realizado antes dos 14 anos de idade. Era também objectivo do estudo verificar a importância da identificação dos aspectos emocionais para uma intervenção mais eficaz:

The purpose of the present study was to capture the common aspects of the emotional story over the life course of persons who lived it and to discover significant differences between the stories based on circumstances and resources. Understanding how this story can unfold holds potential to help parents and professionals intervene in a more sensitive, supportive, and effective manner. (McNulty, 2003, p.363)

O relato da história de vida destes doze participantes iniciou-se pela descrição das complicações que viveram, ao longo da vida, após o diagnóstico da dislexia. Assim, a descrição destes factos passou foi agrupado em três fases: “Complication in Early and Middle School Age: Testing and Diagnosis; Finding a Niche in Adolescence and Young Adulthood: Resolutions and Four Adulthood Ways of Life” (McNulty, 2003, pp 372- 374).

Durante a fase da idade escolar, correspondente ao nosso ensino básico e secundário a grande complicação na história das suas vidas residia em dois pólos: o teste e o diagnóstico (McNulty, 2003, p. 372). “Testing and diagnosis were the first of two complications in the life stories of the individuals who were interviewed”. A ideia de serem testados levou a alimentar a ideia de que algo estava errado com eles (McNulty, 2003, p. 372). Consideram que a experiência de realização de testes e o diagnóstico levou à definição de cenários negativos/positivos de compensação ao longo da infância e adolescência e terão influenciado profundamente as suas vidas. Ainda nesta fase, referem que perante situações de exposição social sentiam-se fracassados e envergonhados havendo uma necessidade de protecção ou de aprenderem a se proteger de mal-entendidos. Salienta-se ainda que, durante o percurso escolar, estavam conscientes das suas limitações.

Este autor referiu que o facto das crianças se sentirem diferentes dos outros e pensarem que “existe algo de errado com eles”, traz repercussões tanto a nível da personalidade como a nível emocional o que pode resultar em graves problemas de auto-conceito e auto-estima. “They may feel different, or as if “something’s wrong with me, “earlier than is usually considered, which would affect their personality and emotional life, making for more pronounced difficulties with self-consciousness and self-esteem” (McNulty, 2003, p.378).

No período que decorre entre o final da adolescência e o início da idade adulta torna-se importante encontrar um grupo de adolescentes que os acompanhe até à idade adulta, mas na maioria das vezes esta tarefa é complicada na vida destes participantes Segundo este autor, a importância de encontrar um grupo de referência permite, nesta fase da vida, a construção de um projecto académico ou uma carreira adequada e a melhoria da auto-estima. “Finding a viable niche in adolescence and young adulthood became a second complication in the participants' lives. Having a niche at this stage on which to build an academic program or a career improved adaptation and self-esteem and could dramatically change a person's life” (McNulty, 2003, p.373).

Por fim e já na fase adulta, McNulty, (2003) referiu que o modo de vida destas pessoas foi composto por quatro padrões de compensação funcional:

O primeiro padrão: *Tentative compensation*, diz respeito à tentativa de compensar as dificuldades que apresentam na conclusão de determinadas tarefas, sendo que estas dificuldades podem afectar negativamente o emprego, as suas vidas e a auto-estima. “Such failures continued to negatively affect their self-esteem and resulted in a sense of insecurity well into adulthood” (McNulty, 2003, p.374).

O segundo padrão: *Alternative compensation*, envolve uma área que não está afectada pelas dificuldades de aprendizagem e tal facto leva-os a sentirem-se seguros em determinadas áreas mas inseguros no que se refere aos níveis de inteligência, pois ao longo das suas vidas escolares existe um historial de dificuldades. “the participants noted an added sense of insecurity they experienced as adults that was related to their lifelong struggles. In a variety of ways, they attempted to integrate the emotional experience related to living with the learning disability by tending to self-esteem and loss issues.” (McNulty, 2003, p.378).

O terceiro padrão: *Gifted overcompensation* relaciona-se com a necessidade de encontrar uma área em que sejam capazes o que permite que exista uma compensação perante as tarefas fracassadas. “Gifted overcompensation refers to the discovery and pursuit of a niche in an area of giftedness. This pattern involved a tendency to overcompensate for past experiences of failure through current achievements. In part, the fear of failure and the insecurities related to histories with learning and school motivated overcompensation and success” (McNulty, 2003 p.374).

Por fim o quarto padrão *Compensation* consiste numa gradual adaptação às áreas deficitárias tanto na escola como no trabalho e ao longo da vida. Este facto permite que consigam atingir os objectivos a que se propõem tendo em conta as suas reais capacidades. “Compensation involves gradual success with adaptation in areas of difficulty in school and work over the course of life. Individuals who exhibit this pattern successfully compensated in school and attained academic credentials more closely in accord with their intelligence than the others in the study” (McNulty, 2003, p.374). Todavia, ainda sentem dificuldade em lidar com as suas complicações o que traz repercussões negativas na auto-estima.

Este autor concluiu o estudo referindo que a tomada de consciência e o suporte da população e dos profissionais é importante para que em adultos se sintam compensados, maduros e com qualidade de vida. “Awareness and support from significant others and professionals is recommended to promote functional and psychological compensation in adulthood and to enhance personal growth and the quality of life for those who are diagnosed with dyslexia”. (p.379).

Apesar de muitos contratempus que possam surgir durante o percurso escolar destes alunos, alguns deles chegam a ingressar no Ensino Superior (ES). Alves, Filipe, Pereira, Seco e Pereira, (2010) realizaram um estudo, no Instituto Politécnico de Leiria (IPL), sobre a “Dislexia em estudantes do Ensino Superior: alguns dados de intervenção no Instituto Politécnico de Leiria”, cujos objectivos se debruçaram em analisar algumas especificidades relacionadas com os estudantes disléxicos que frequentam o ES, dando a conhecer os dados relacionados com o seu percurso escolar, diagnóstico prévio, medidas educativas implementadas e principais dificuldades sentidas. Recorreram para o efeito, a uma amostragem de seis estudantes do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 20 e os 39 anos, apresentando dificuldades ao nível da leitura e da escrita que, por iniciativa própria ou por encaminhamento de docentes, procuraram o Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE) do

mesmo Instituto Superior com a finalidade de encontrarem ajuda para enfrentarem os desafios decorrentes da entrada no ES, nomeadamente “desenvolvimento de estratégias que lhes permitam ultrapassar as dificuldades com que se confrontam em contexto académico” (Alves et al., 2010, p 10).

De forma geral, as conclusões deste estudo revelaram que uma grande parte dos sujeitos teve um diagnóstico de dislexia tardio: “Das seis alunas apenas uma apresentava um diagnóstico prévio à entrada no ES” (Alves et al., 2010, p.6).

Este estudo permitiu, também, recolher as principais dificuldades descritas, pelas alunas, no que concerne ao domínio escolar: “dificuldades em interpretar perguntas de interpretação ou problemas de matemática; dificuldades em escrever o que quero explicar; dificuldades na leitura oral quando o texto é novo, dificuldades na escrita” (Alves et al., 2010, p.8).

Em comum, estas alunas apresentam desde o início do seu percurso escolar dificuldades na expressão escrita e leitura na Língua Portuguesa. Das seis alunas, cinco referem as mesmas dificuldades nas línguas estrangeiras.

Quanto ao desempenho escolar, todas as estudantes indicam que conseguiram acompanhar o seu grupo no pré-escolar; no 1º ciclo, na generalidade, obtiveram resultados a variarem entre o Mediano e o Bom, em todas as áreas, excepto Língua Portuguesa. No 2º e 3º ciclos, “os resultados foram razoáveis ainda que com notas baixas (por vezes negativas) que a média individual em Língua Portuguesa e/ou Língua Estrangeira, tendência de resultados que se manteve no ensino secundário” (Alves, et al., 2010, p.8). “quatro estudantes referem a experiência de retenções ao longo do percurso escolar. Destas quatro participantes, uma sofreu uma retenção; duas alunas sofreram retenções escolares em dois anos lectivos e uma das estudantes sofreu quatro reprovações ao longo do seu percurso escolar” (pp.6-7).

Relativamente às medidas educativas, os resultados revelam que no ensino básico e secundário, apenas uma aluna beneficiou de medidas de apoio educativo legisladas no revogado Decreto-lei nº 319/91, de 23 de Agosto – condições especiais de avaliação, tendo mais tempo para a realização das provas, e de apoio pedagógico acrescido no 12º ano “altura em que lhe foi diagnosticada a dislexia” (Alves, et al., 2010, p.9). No Instituto Politécnico de Leiria, actualmente, cinco alunas têm o estatuto de estudante com necessidades educativas especiais.

Como complemento deste estudo, neste mesmo ano, Mangas e Sánchez desenvolvem um outro intitulado “Dislexia no ensino superior: características, consequências e estratégias

de intervenção”. Os autores referem que para a concretização deste estudo a escolha dos sujeitos não foi aleatória, mas intencional, uma vez que os objectivos do trabalho assim o exigiam. Assim, a amostra do estudo foi constituída por três grupos: alunos, professora e psicóloga:

Os estudantes que participaram no estudo (num total de 5) pertencem à instituição de Ensino Superior estudada (Instituto Politécnico de Leiria - IPL) e são aqueles que se encontravam (no ano lectivo 2008/2009) identificados como disléxicos pelo Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE). Deste serviço fazem parte vários psicólogos, tendo sido seleccionada uma para participar no estudo, (...) Para além dos estudantes e da psicóloga, participou ainda uma professora do IPL especializada na área das Necessidades Educativas Especiais, coordenadora do Centro de Recursos de Inclusão Digital do Instituto acima referido (Mangas & Sánchez, 2010, p.5).

Os objectivos deste estudo foram os seguintes: dar a conhecer as características específicas dos estudantes do Ensino Superior no que concerne aos traços de dislexia, bem como avaliar as suas consequências, delineando eventuais estratégias a implementar, tendo como ponto de partida o seguinte problema: “De que forma as características dos alunos disléxicos os influenciam no Ensino Superior e quais as estratégias de intervenção a adoptar?”.

Os resultados para além de evidenciarem um diagnóstico tardio que os impediu de terem um apoio continuado ao longo do seu percurso escolar, verificou que os intervenientes são na sua maioria alunos cooperantes, comunicativos, persistentes e empenhados e todos evitam actividades de leitura e escrita. No que concerne às características desta dificuldade específica de aprendizagem, elas englobam aspectos do foro comportamental, emocional, social e académico. Assim, em relação às primeiras, os alunos assumem que a dislexia os afecta nas suas atitudes perante o outro, influenciando na pronúncia de palavras e na organização do pensamento, que acaba por conduzir a defesas pessoais, como a fuga à escrita ou a adaptação da mesma às palavras conhecidas e interiorizadas. As conclusões revelaram, ainda, que os alunos disléxicos se sentem inseguros, receosos, humilhados, revoltados, frustrados, constrangidos, envergonhados, etc. . A nível social, realça-se o facto de existir uma retracção perante a leitura de textos pessoais por outros ou atitudes devastadoras dos pais que consideram os filhos menos inteligentes ou esforçados, dificultando ainda o estabelecimento de relações e implicando por isso problemas relativos à satisfação das necessidades da sociedade. Por fim, e no âmbito académico, ressalta de modo evidente a dificuldade de todos nas disciplinas mais teóricas ou com mais implicações de escrita. O

percurso escolar varia com a história de vida. Em comum manifestam dificuldades na expressão escrita e leitura na Língua Portuguesa presentes desde o início do percurso escolar. Porém, consideram que a sua adaptação ao ensino básico e secundário decorreu sem dificuldades significativas. Relativamente ao desempenho escolar, conseguiram acompanhar o ritmo de aprendizagem dos colegas ao nível do pré-escolar. Ao longo dos outros ciclos os resultados são razoáveis sendo que na Língua Portuguesa e nas Línguas Estrangeiras os resultados eram negativos até ao ensino secundário.

Os principais resultados obtidos permitiram ainda afirmar que o diagnóstico, a avaliação e a intervenção dos casos de dislexia não estão definidos no ensino superior, embora, na opinião dos intervenientes, sejam fundamentais e devam acontecer o mais precocemente possível, mais do que rotular o indivíduo, sobretudo para definir estratégias de intervenção, com vista ao seu sucesso académico.

Seco, Alves, Filipe, Pereira e Sousa (2009) são de opinião que é imprescindível que as instituições de Ensino Superior encarem os estudantes disléxicos como pessoas que estão a aprender sobre a sua própria problemática, devendo ser encorajadas a fazê-lo. De facto, estes estudantes têm ainda que lutar contra os preconceitos de que “não são inteligentes” ou “são preguiçosos”, experienciando a tarefa acrescida de desenvolverem uma integração num contexto educacional que (ainda) não está preparado para dar resposta às referidas NEE.

Claro que o diagnóstico da dislexia traz repercussões, não só para quem é disléxico, mas também para aqueles que o rodeiam. A família é um factor primordial na formação da personalidade de qualquer criança. Segundo Silva (2004), os pais são os primeiros agentes de socialização e a criança desenvolve-se por influência dos padrões de comportamentos paternos. A relação que a criança cria com os pais é especial e única e irá criar as bases da segurança e confiança que a acompanharão ao longo da sua vida. É, pois, aqui que se constrói o alicerce de todo o desenvolvimento cognitivo e emocional (Pinheiro, 2009).

Contudo, mesmo sendo a família o primeiro motor de desenvolvimento não é fácil quando esta se confronta com a dislexia nos seus descendentes. Para Pinheiro (2009), é natural que a família passe por uma fase de inquietação, dúvidas, questões, medos e frustrações. Rocha (2008) refere que os pais se sentem muito confusos, magoados na sua imagem de pais de uma criança perfeita à procura de um remédio rápido e eficaz para a dislexia.

Hartwig (1984, citado por Pinheiro, 2009), pai de uma criança disléxica, estabelece cinco estádios que os pais podem atravessar, após se ter diagnosticado uma dislexia ao seu

filho: (i) Negação : “deve ser engano, o meu filho não”, (2)Raiva: “Porque é que isto tinha de me acontecer a mim?” (3) Depressão : “O meu filho não é normal “, (4) Aceitação : “Aceitar o facto, procurar ajuda, ajudar” (5) Esperança : “O meu filho pode e vai aprender”.

Muitos pais podem sentir que não conseguirão atingir o último estágio, mas é essencial transmitir uma atitude positiva à criança, pois muitas vezes a ênfase é posta naquilo que a criança não consegue fazer, em vez de em todas as suas capacidades e talentos (Hennigh, 2008, citado por Pinheiro, 2009).

Neste sentido, Riddick (2010), em Nova Iorque, realizou um estudo onde o principal objectivo se centrava na análise das opiniões/preocupações dos pais sobre a realidade de conviver diariamente com a dislexia nos seus descendentes. Neste estudo, as mães assumiram o papel principal e afirmaram os seus pontos de vista tendo em conta os seus sentimentos e as suas preocupações. Estas consideram que dentro da família são elas que assumem a responsabilidade no apoio diário aos seus filhos.

As preocupações das mães centram-se, igualmente, no progresso escolar dos seus educandos. As incertezas aparecem, quer ao nível do prosseguimento de estudos quer ao nível das escolhas profissionais, dado que as dificuldades específicas de aprendizagem acabam por colocar um entrave às opções. “Mothers had legitimate worries about their children’s future academic progress in school. Mothers said they worried a lot about their child’s specific learning difficulties narrowing down their career choices.” (Riddick, 2010, p.169).

Outra das preocupações das mães é a falta de apoio dentro do sistema escolar, quer ao nível das explicações acerca da dislexia e seu diagnóstico quer ao nível da compreensão e ajuda. Este apoio só o conseguem fora da escola. “Mothers obtained support for themselves entirely from outside the school system. Many mothers would have liked more support from the school especially in initially identifying and understanding the problem.” (Riddick, 2010 pp.169-170).

Por fim, as mães esclarecem que um apoio muito proveitoso é o contacto directo com outros pais de crianças disléxicas, que já tenham adquirido conhecimentos e informações com a rotina diária do relacionamento com os filhos. Consideram que isto deve ser reconhecido e utilizado como uma prática vantajosa.

Given that parents are a major source of support to children with dyslexia, it is important that they in turn be given the information and support that they need to enable them to support

their children as effectively as possible. Many parents had supported their children over a number of years and had gained insight and understanding of their children's difficulties; it is important that this "expertise" be recognized and utilized (Riddick, 2010, pp.169-170).

Através destes depoimentos conseguimos perceber a angústia que os pais têm ao querer ajudar os filhos, sentindo-se incapacitados e desprotegidos pela sociedade.

Após a exposição destes estudos sobre o impacto que a dislexia assume no percurso de vida dos jovens, verificamos que as consequências são profundas tanto a nível do desenvolvimento pessoal e familiar, como do seu percurso escolar.

### **Síntese:**

Este capítulo abordou a temática da dislexia, clarificando alguns conceitos que esta dificuldade específica de aprendizagem foi assumindo ao longo dos tempos, o tipo de factores que se lhe associam, as características que permitem aferir a sua presença, os diferentes tipos de dislexia bem como as estratégias de intervenção mais usadas para a sua reeducação.

Expuseram-se, ainda, alguns estudos realizados no âmbito da dislexia tendo em conta as implicações que esta pode acarretar na vida pessoal, escolar e familiar bem como numa possível construção de um projecto de vida. Concluimos que a dislexia tem de facto implicações no percurso de vida e nas decisões futuras.



Segunda Parte

ENQUADRAMENTO PRÁTICO



## Capítulo IV - Metodologia de Investigação

### Introdução

Na óptica de Cruz (2009) e outros autores referenciados anteriormente, a Dislexia é uma Dificuldade de Aprendizagem Específica da leitura, com repercussões claras na escrita, cujas características conduzem a efeitos nefastos naquilo que se pretende que seja o sucesso escolar, pessoal, social e profissional das crianças que a possuem.

Consideramos que esta dificuldade é, pelas características que exhibe e pelas consequências devastadoras que pode originar, uma preocupação educativa e, enquanto tal, merecedora da atenção e de medidas de intervenção diferenciadas da parte do poder político, da escola, e das leis que a regem. São estas, em conjunto com as práticas nos vários contextos educativos, que decidem, pelo que facultam ou pelo que obstaculizam, o percurso de vida /escolar das crianças e jovens com Dislexia, tal como acabámos de ver no capítulo anterior deste trabalho.

Toda a investigação começa um ou mais problemas (s) ligados (s) ao reconhecimento de uma (ou mais) dificuldades sentidas ou de um (ou mais) obstáculo que por algum motivo embaraça os investigadores (Ary, Razavieh, Sorensen & Jacobs, 2006, citados por Dias, 2010).

Por norma, os problemas sentidos traduzem-se numa ou mais perguntas de partida resultantes de reflexões estimuladas pela leitura, debate e, neste caso específico, de investigação preliminar no âmbito da temática que nos interessa estudar. O problema formulado ou a pergunta de partida vai guiar todas as restantes etapas do trabalho de investigação, na medida em que determina, quer a formulação de objectivos, quer a escolha do método a utilizar para encontrar as respostas (Almeida & Freire, 2003).

Quivy e Campenhoudt (1998), no que concerne às propriedades da pergunta de partida, referem que esta deve ser: precisa, cujo sentido não se preste a confusão; unívoca e concisa; realista, isto é, adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicas, não deve ser moralizadora (não procure julgar, mas sim com uma intenção compreensiva ou explicativa).

Ou seja, a pergunta de partida deve seguir três níveis de exigência: clareza (para ser operacional), exequibilidade e pertinência, de forma a servir de fio condutor a uma investigação. Neste estudo, os constructos ou modelos teóricos são como uma estrutura e função na base a qual se pretendem explicar determinados fenómenos (Bisquerra, 1996), são a “Dislexia” e o “percurso escolar”. Assim, e centrando-nos na definição anteriormente exposta passamos a formular a pergunta de partida “Qual o percurso escolar dos alunos disléxicos?”

## 4.1-Objectivos

De acordo com Bell (2008), os objectivos da pesquisa devem ser definidos e devidamente contextualizados de acordo com a problemática de investigação. Nesta linha constam das nossas intenções e preocupações os seguintes objectivos:

1. Averiguar o tipo de percurso escolar dos alunos com dislexia;
2. Investigar se estes alunos usufruíram de medidas educativas e identificar quais;
3. Verificar de que forma a realização do diagnóstico da dislexia potenciou ou colocou um entrave à realização pessoal, escolar e profissional;
4. Identificar as perspectivas futuras dos alunos disléxicos.

## 4.2- Tipo de Investigação

No entender de Gil (1995, p.27), ”pode-se definir método como o caminho para chegar a determinado fim. E método científico como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicas adoptadas para se atingir conhecimento”.

A natureza do problema de investigação, “Qual o percurso escolar dos alunos disléxicos?”, conduziu este estudo para uma abordagem qualitativa, uma vez que toma como ponto de partida as perspectivas dos entrevistados e o significado que estes atribuem às situações e acontecimentos.

A especificidade dos objetivos traçados neste estudo, assim como o conjunto das interações que se estabelecem com outros elementos do contexto global da investigação, condicionaram a escolha do método. Nesta perspectiva, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa, que de acordo com Bogdan e Biklen (2003), envolve a obtenção de

dados descritivos, recolhidos através do contacto direto do investigador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspetiva dos participantes, através de uma análise realizada de forma mais indutiva.

Neste tipo de investigação qualitativa, os investigadores estudam os fenómenos no seu contexto natural, tentando dar-lhes sentido, ou interpretando-os no âmbito dos significados que as pessoas lhe atribuem (Denzin & Lincoln, 2005). Para além de ser uma investigação descritiva onde o objectivo principal do investigador não é explicar a realidade, mas sim compreendê-la a partir do seu contexto natural é, também, uma investigação onde as palavras, ao invés dos números, são a ferramenta utilizada pelo investigador para comunicar o que este apreendeu sobre o fenómeno (Merriam, 1998).

A investigação do tipo qualitativo, segundo Bodgan e Biklen (1994), apresenta entre outras as seguintes características:

- 1- O investigador observa os factos sobre a óptica de alguém interno à organização;
- 2- A investigação qualitativa procura no fundo a compreensão do contexto da situação;
- 3- É descritiva e a palavra escrita assume especial importância, tanto para o registo de dados como para a disseminação dos resultados;

Também segundo Marques (2006), este estudo pressupõe que o investigador reduza a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e acção usando a compreensão dos fenómenos, na sua globalidade e no seu contexto natural, através da sua descrição e interpretação. É privilegiada essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, embora as experiências pessoais do investigador sejam elementos importantes na análise e compreensão dos factos estudados.

O enfoque do paradigma qualitativo assume-se de grande importância pelo seu carácter holístico e “real”, pois trata-se de uma modalidade de pesquisa cujo objectivo principal é descrever, analisar e compreender fenómenos nos contextos da acção concreta, ou seja, tomar conhecimento de Quê? Com quem? Porquê?. As possíveis dificuldades sentidas na utilização destas metodologias relacionam-se com o trabalho exaustivo necessário à recolha de dados e principalmente, com o tempo dispendido na análise dos mesmos.

Em suma, enquanto nos estudos quantitativos existe uma preocupação com a medição e a análise de relações causais entre variáveis, nos estudos qualitativos a ênfase é colocada

nos processos e nos significados imputados aos factos pelos indivíduos que os vivenciam, não se aplicando o acento no exame ou medição rigorosos dos mesmos, em termos de quantidade, intensidade ou frequência (Vieira, 1995).

### 4.3- Amostra

A **população-alvo** da nossa investigação abrangeu os encarregados de educação dos alunos com dislexia em dois agrupamentos de escolas do distrito de Viseu.

Relativamente ao plano de amostragem, seleccionaram-se os encarregados de educação dos alunos disléxicos com um percurso escolar de três anos ou mais de distanciamento entre o diagnóstico e a actual situação escolar e que nesse intervalo de tempo tivesse ocorrido pelo menos uma mudança de ciclo, pois estas condições iriam permitir a existência de mais dados acerca do percurso escolar. Seguidamente são apresentados quatro quadros que caracterizam a nossa amostra, com um total de 41 encarregados de educação, relativamente ao sexo, idade, grau de parentesco e habilitações literárias:

**Quadro 3 - Distribuição da amostra segundo o sexo**

<b>Sexo</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Masculino	8	19,51%
Feminino	33	80,49%
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

No que concerne ao sexo, podemos dizer que 19,51% (n=8) são do sexo masculino e 80,49% (n=33) são do sexo feminino, pelo que podemos afirmar que a amostra é composta essencialmente por encarregados de educação do sexo feminino.

**Quadro 4 - Distribuição da amostra segundo o grau de parentesco com os alunos disléxicos**

<b>Grau de parentesco</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Pai	2	4,88%
Mãe	33	80,49%
Irmão	1	2,43%
Próprio (maior de 18 anos)	5	12,20%
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Já no que concerne ao grau de parentesco dos encarregados de educação com os educandos podemos afirmar que 85,37% (n=35) são os pais e que 12,20% (n=5) são os próprios alunos disléxicos (considerando que para ser encarregado de educação tem de ter 18 anos ou mais). Regista-se apenas um aluno (2,43%), em que o encarregado de educação é outro elemento da família (neste caso o irmão).

**Quadro 5 -Distribuição da amostra segundo a idade**

<b>Idade</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
[18-30]	6	14,63%
[31-40]	10	24,39%
[41-50]	25	60,98%
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

A amostra apresenta idades compreendidas entre os 18 anos (mínimo) e os 50 anos (máximo). De forma a simplificar a amostra das idades, optámos por uma apresentação intervalar. A maioria dos inquiridos tem mais de 40 anos (n=25, 60,98%).

No que concerne às habilitações literárias optamos pela distribuição por ciclos. O quadro 6 apresenta a distribuição das habilitações literárias.

**Quadro 6 -Distribuição da amostra segundo as habilitações literárias**

<b>Habilitações Literárias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
1º Ciclo (4ºano)	9	21,95%
2º Ciclo (6ºano)	4	9,76%
3º Ciclo (9ºano)	16	39,02%
Secundário (12ºano)	9	21,95%
Superior (Licenciatura, Mestrado, Doutoramento)	3	7,32%
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

O quadro apresentado mostra-nos que 21,95% (n=9) têm o 4º ano de escolaridade, apenas 9,76% (n=4) têm o 6º ano de escolaridade e 39,02% (n=16) têm o 9º ano de escolaridade. Acima da escolaridade obrigatória regista-se uma percentagem de 21,95% (n=9)

com o 12º ano completo e 7,32% (n=3) com uma Licenciatura. Constatamos que a maioria dos sujeitos da amostra, 70,73% (n=29), tem no máximo 9 anos de escolaridade. Este facto poderá estar relacionado com a área de influência e o tipo de encarregados de educação dos agrupamentos a que os educandos pertencem. De facto, enquanto um agrupamento se insere numa zona mais rural o outro encontra-se muito perto da cidade, mas ambos acolhem alunos de zonas periféricas, com particularidades semelhantes e condicionalismos socio económicos afins.

#### 4.4- Instrumento de Recolha de dados: Entrevista

Na metodologia qualitativa a entrevista é genericamente uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora possa envolver mais, tendo em vista um objectivo que é a obtenção de informações sobre o entrevistado, as suas vivências e representações.

Baseia-se na aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana, caracterizando-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores, permitindo por isso obter informações mais autênticas, ricas e aprofundadas e reflectir as percepções e interesses dos entrevistados (Quivy & Campenhoudt, 1998). É necessário considerar, no entanto, que a morosidade da sua aplicação e do tratamento de dados impede a sua aplicação a amostras de grande dimensão, pelo que o número de entrevistados tem de ser restrito.

Como em todos os métodos e técnicas de pesquisa, a realização de entrevistas envolve aspectos que o investigador não pode ignorar, nomeadamente os que se prendem com a subjectividade dos sujeitos e os constrangimentos do contexto e das situações em que se inserem.

Tuckman (1994) refere, por exemplo, que as entrevistas traduzem os resultados revelados pelos inquiridos, reflectindo o seu pensamento. No entanto, estes poderão não ser totalmente fidedignos porque podem ser influenciados pela auto-consciência ou o desejo de causarem boa impressão.

Geralmente distinguem-se de acordo com o seu grau de estruturação, entrevistas não estruturadas, semi-estruturadas e estruturadas, sendo a semi-estruturada a de grande utilização em investigação social (Pardal & Correia, 1995). Numa entrevista semi-estruturada ou semi-directiva, os investigadores definem uma série de questões-guia, relativamente abertas e

pertinentes para o propósito do estudo, que são colocadas pela ordem e na formulação que parecer mais adequada e natural no decurso de conversa. Deste modo, o investigador incentiva o seu interlocutor a falar abertamente, mas sempre que necessário interfere no sentido de encaminhar a entrevista para os seus objectivos.

Também a este respeito, Aláiz (2003) refere que este tipo de entrevista tem como potencialidades a possibilidade de flexibilizar a sequência de questões, fazer questões não previstas, mas que são suscitadas pelas respostas dos entrevistados. Ainda segundo o mesmo autor, existem também limitações, nomeadamente, consumirem muito tempo ao investigador, estarem sujeitas à influência do entrevistador que de forma consciente ou não poderá induzir as respostas do entrevistado e o facto de as pessoas poderem dar respostas socialmente correctas, em vez de exprimirem as suas próprias ideias ou comportamentos.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), uma entrevista pode classificar-se como “boa” quando os sujeitos se sentem à vontade falando de forma livre sobre os seus pontos de vista, quando produzem riqueza de dados, recheados de palavras reveladoras das perspectivas dos sujeitos, permitindo ao entrevistador conhecer as percepções, interpretações e experiências dos seus entrevistados. Ao mesmo tempo, permite “ao investigador, desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bodgan & Biklen, 1994, p.134). No entanto, há necessidade de lhe conferir o máximo de credibilidade e fidedignidade e respeito por alguns princípios éticos:

- 1- Garantia do anonimato;
- 2- Informação aos entrevistados sobre os objectivos do estudo;
- 3- Cumprimento de acordos feitos entre o entrevistador e o entrevistado;
- 4- Apresentação de dados fiáveis.

A realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação qualitativa, e consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone. Em geral este tipo de entrevistas é conduzido a partir de um guião que constitui o instrumento de avaliação (Afonso, 2005).

Nesta investigação usou-se precisamente uma entrevista semi-estruturada tendo sido elaborado um guião a partir das questões de pesquisa e dos eixos de análise. As entrevistas semi-estruturadas obedecem a um formato intermédio entre as entrevistas estruturadas e as não estruturadas.

A estrutura do guião revestiu-se de um carácter matricial, em que a substância da entrevista foi organizada por objectivos, questões e itens. A cada objectivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens.

O guião de entrevista (Anexo 2) é constituído por duas partes: a primeira consiste na recolha de dados sobre o encarregado(a) de educação, a segunda consiste na entrevista propriamente dita, onde o objectivo principal é recolha da informação sobre os alunos disléxicos, através das respostas dadas pelos seus encarregados de educação. Esta segunda parte é constituída por seis grupos:

I grupo: constituído por três questões relativas ao percurso escolar dos alunos com dislexia (número de retenções, ano escolar das retenções e a situação actual em termos académicos e / ou profissionais);

II grupo: constituído por três questões relacionadas com o diagnóstico da dislexia, quando e quem o efectuou e quem levantou a suspeita de dislexia;

III grupo: com seis questões pretende recolher informação relativa às medidas educativas e os apoios obtidos após o diagnóstico da dislexia;

IV grupo: constituído por uma questão, cujo objectivo é perceber quais as perspectivas futuras que os encarregados de educação consideram que sejam as dos seus educandos;

V grupo: com três questões que permitem conhecer as consequências que o diagnóstico da dislexia acarretou tanto ao nível emocional, pessoal e académico;

VI grupo: constituído por duas questões onde se pretende saber quais as actividades de tempos livres dos alunos com dislexia e se o hábito de leitura faz parte das mesmas.

## 4.5- Procedimentos

Relativamente à recolha de dados para a nossa pesquisa, recorreremos aos casos analisados e diagnosticados em Serviços de Psicologia e Orientação (SPO).

O nosso modelo de procedimentos seguiu cinco etapas:

1ª Etapa – Pedido de autorização aos Directores dos Agrupamentos (Anexo 1);

Estabelecimento do contacto com os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Viseu;

2ª Etapa – Levantamento dos alunos disléxicos actuais ou que já tenham saído da escola, em cada Agrupamento, junto dos SPO;

3ª Etapa – Recolha dos contactos dos encarregados de educação;

4ª Etapa - Contacto com os encarregados de educação de forma a dar a conhecer a investigação e os seus objetivos, recolher o seu consentimento para participar no estudo e proceder a uma marcação para realizar a entrevista;

5ª Etapa: Realização das entrevistas. Estas foram realizadas durante os meses de Março e Abril de 2011, sendo que 26 foram realizadas por telefone e 15 por contacto directo, fora do contexto escolar. Em média cada entrevista teve a duração de 30 minutos, variando a duração efectiva em função do rumo que o diálogo tomava e do maior ou menor à vontade ou expressividade do entrevistado.

## **Síntese**

Este capítulo deu a conhecer a metodologia usada para o estudo, os procedimentos e o instrumento de investigação usado e a caracterização da amostra para este estudo.

No capítulo seguinte serão apresentados os resultados e sua análise de forma a responder aos objectivos inicialmente propostos.



## Capítulo V - Apresentação dos Resultados e sua Análise

### Introdução

O presente capítulo pretende apresentar os resultados obtidos através das entrevistas realizadas junto dos encarregados de educação dos alunos disléxicos bem como a sua análise. Geralmente, quando falamos no tratamento de dados qualitativos estamos a referir-nos à técnica de análise de conteúdo. Esta técnica foi utilizada no presente estudo, sendo esta “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2000, p.42).

Para Huberman e Miles (2003), a análise de conteúdo consiste num modelo interactivo que começa pela pré análise e é depois constituído por três fluxos de actividades confluentes, não sequenciais mas interactivos e cíclicos que procurámos seguir neste estudo:

- A condensação de dados (*data reduction*) - processo de selecção, contracção, simplificação, abstracção e transformação dos dados “brutos” num número restrito de códigos, que irão ser segmentados e classificados segundo um sistema de categorias induzidas a partir da leitura exhaustiva do texto a analisar.
- A apresentação dos dados (*data display*) - agrupamento organizado da informação que irá permitir tirar conclusões e passar à acção, sendo a narrativa a forma mais frequente de apresentação dos dados qualitativos a narrativa.
- A elaboração/verificação das conclusões (*conclusion drawing and verification*) - procura de regularidades de padrões explicativos, de configurações possíveis, sem se deixar, todavia, de manter o espírito aberto a novas possibilidades e explicações sem se deixar de questionar de maneira crítica as conexões que vão sendo encontradas. Este trabalho de verificação das conclusões consiste na validação dos dados, que devem ser testados quanto à sua plausibilidade e fiabilidade.

Transversalmente a estas três actividades (principalmente na primeira) funciona um mecanismo fundamental na análise de dados qualitativos, a categorização dos dados (codificação). Trata-se de reduzir a informação contida nos dados, diferenciando unidades e identificando os seus elementos de significado, de forma “a assegurar que nenhuma categoria importante é deixada de fora “ (Bell, 2008, p.107).

## 5.1- Análise Descritiva

Tendo em conta que 85,37% (n=35) dos encarregados de educação são os pais e uma vez que tínhamos informação sobre os mesmos, considerou-se pertinente a apresentação de dados referentes aos níveis sócio económicos, regiões geográficas de residência e habilitações literárias. Assim, optámos por apresentar a sua caracterização seguindo a classificação de Simões (2000), uma vez que esta classificação foi calculada a partir do cruzamento ou da agregação dos índices com base na profissão principal (e na mais importante), correspondente ao ofício ou modalidade de trabalho remunerado que normalmente o pai ou a mãe ou pessoas com quem a criança vive desempenham; a situação na profissão, que inclui as seguintes possibilidades: patrão (que emprega habitualmente um ou mais trabalhadores), trabalhador por conta própria (sem assalariados), trabalhador por conta de outrem e o nível de estudos (correspondente ao grau de ensino mais elevado, ainda que incompleto. Assim, Simões (2000) de forma a controlar todas estas variáveis classificou os níveis sócio-económicos do seguinte modo:

- **Nível sócio-económico baixo:** trabalhadores assalariados, por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil, empregadores de balcão no pequeno comércio, contínuos, cozinheiros, empregados de mesa, empregados de limpeza, pescadores, rendeiros, trabalhadores agrícolas, vendedores ambulantes, trabalhadores especializados da indústria (mecânicos, electricistas), motoristas, até ao 8º ano de escolaridade.
- **Nível sócio-económico médio:** profissionais técnicos intermédios independentes, pescadores proprietários de embarcações, empregados de escritório, de seguros e bancários, agentes de segurança, contabilistas,

enfermeiros, assistentes sociais, professores do ensino primário e secundário; comerciantes e industriais; do 9º ano ao 12º ano de escolaridade; cursos médios e superiores.

- **Nível sócio-económico elevado:** grandes proprietários ou empresários agrícolas, do comércio e da indústria; quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços, profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, arquitectos, engenheiros, economistas, professores do ensino superior); artistas; oficiais superiores das forças militares e militarizadas; pilotos de aviação; do 4º ano de escolaridade (de modo a incluir grandes proprietários e empresários) à licenciatura (mestrado ou doutoramento).

**Quadro 7 - Distribuição do nível sócio-económico dos pais**

Nível sócio económico		Pai	Mãe
Baixo	n	24	26
	%	58,54%	63,41%
Médio	n	16	13
	%	39,02%	31,71%
Elevado	n	1	2
	%	2,44	4,88%
<b>TOTAL</b>	<b>n</b>	<b>41</b>	<b>41</b>
	<b>%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Através do quadro apresentado conseguimos perceber que grande parte dos pais apresenta um nível sócio-económico baixo (58,54% (n=24) dos pais e 63,41% (n=26) das mães), com profissões no sector comercial, construção civil, cozinheiras, especializados da indústria, etc. Apenas 2,44% (n=1) dos pais e 4,88% (n=2) das mães apresenta um nível sócio-económico elevado, como por exemplo os profissionais liberais.

Relativamente à região geográfica tomamos por base a Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS III), da região Dão Lafões, após 1998, do Instituto Nacional de Estatística (INE). A tipologia de áreas de referência para fins estatísticos é composta por três níveis, dos quais dois são urbanos: Áreas predominantemente urbanas (APU), Áreas mediamente urbanas (AMU) e um é rural: Áreas predominantemente rurais

(APR). A distribuição geográfica dos pais dos sujeitos disléxicos apresenta-se da seguinte maneira:

**Quadro 8 - Distribuição da região geográfica dos pais**

<b>Região Geográfica</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
APU	31	75,61%
AMU	10	24,39%
APR	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Através dos resultados apresentados no quadro 8 podemos concluir que mais de metade dos pais dos alunos disléxicos, 75,61% (n=31), vivem em regiões predominantemente urbanas (APU), enquanto 24,39% (n=10) vivem em regiões moderadamente urbanas (AMU).

Embora anteriormente tivesse sido apresentado um quadro (quadro 6) referente às habitações literárias dos encarregados de educação, que são a nossa amostra, considerou-se vantajoso apresentar detalhadamente as habilitações literárias dos pais, uma vez que conseguimos recolher essa informação junto da amostra. Optámos, novamente, pela tipificação por níveis de ensino.

**Quadro 9 - Distribuição das habilitações literárias dos pais**

<b>Habilitações Literárias</b>		<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
1º Ciclo	n	9	10
	%	21,95%	24,40%
2º Ciclo	n	6	3
	%	14,63%	7,31%
3º Ciclo	n	10	13
	%	24,40%	31,70%
Secundário	n	11	10
	%	26,83%	24,40%
Superior	n	5	5

	%	12,19%	12,19%
<b>TOTAL</b>	<b>n</b>	<b>41</b>	<b>41</b>
	<b>%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Assim, podemos verificar que 26,83% (n=11), dos pais, apresenta habilitações literárias de nível secundário. Com 21,95% (n=9) os pais que concluíram apenas o 1º ciclo de escolaridade, 14,63% (n=6) o 2º ciclo de escolaridade, 24,40% (n=10) o 3º ciclo de escolaridade e apenas 12,19% (n=5) o ensino superior. Relativamente às mães a maior parte, 63,41% (n=26), tem até ao 3º ciclo de escolaridade, actual escolaridade obrigatória.

Tendo em conta os objectivos inicialmente delineados para este estudo, nomeadamente a averiguação do tipo de percurso escolar dos alunos com dislexia, tendo em conta a realização do diagnóstico, as medidas educativas e as perspectivas futuras organizaram-se sete categorias de respostas (Anexo 3) que seguidamente serão apresentadas e devidamente analisadas.

### **Categoria 1 – Características dos educandos**

Para percebermos algumas características dos educandos disléxicos optamos por apresentar os dados relativos ao sexo e idade actual. O quadro 10 apresenta a distribuição dos educandos relativamente ao sexo:

**Quadro 10- Caracterização dos educandos disléxicos relativamente ao sexo**

<b>Sexo</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Feminino	16	39%
Masculino	25	61%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Podemos verificar através do quadro que os educandos disléxicos são maioritariamente do sexo masculino, 61% (n=25), e apenas 39% (n=16) do sexo feminino.

Com o objectivo de percebermos a idade actual dos educandos, consideramos pertinente a realização de um quadro que representasse essas mesmas idades. Para uma melhor compreensão optamos por uma apresentação intervalar.

### Quadro 11- Caracterização dos educandos disléxicos relativamente à idade

<b>Idade</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
[10-15]	15	36,6%
[16-21]	25	61%
[22-25]	1	2,4%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Verificamos que a maioria dos educandos disléxicos tem idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos, 61% (n=25), com idade inferior a 16 anos, temos 36,6% (n=15) dos educandos disléxicos. Apenas 2,4 % (n=1) tem idades compreendidas entre os 22 e os 25 anos. Para percebermos qual média das idades procedemos ao seu cálculo bem como ao cálculo do desvio padrão e também ao valor mínimo e máximo. Assim, a média das idades é de 16,43 e o desvio padrão, que nos indica a dispersão dos valores, é de 3,0. O mínimo das idades é 11 e o máximo é 23 anos.

### **Categoria 2 – Rendimento académico/ escolar**

Para podermos analisar o percurso académico/escolar destes alunos, debruçamo-nos sobre o seu rendimento académico tendo em conta o número de retenções e os anos em que decorreram. O quadro 12 apresenta estes dados.

### Quadro 12- Número de retenções dos alunos disléxicos

<b>Número de Retenções</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Nenhuma</b>	21	51,22%
<b>Uma Retenção</b>	12	29,27%
<b>Duas Retenções</b>	8	19,51%
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Assim, através do quadro apresentado e tendo em conta o momento da recolha da informação, podemos verificar que a maior parte dos alunos disléxicos, 51,22% (n=21), não foi sujeito a retenções no seu percurso escolar, 29,27% (n=12) dos alunos já tiveram uma retenção e 19,51% (n=8) dos alunos foram retidos duas vezes no seu percurso escolar.

Para melhor percebermos o momento da escolaridade em que ocorreram essas retenções, seguidamente é apresentado o quadro referente à sua distribuição.

**Quadro 13- Distribuição das retenções dos alunos disléxicos por ciclo de escolaridade**

Retenções		n	%
<b>Uma Retenção</b>	1º ciclo	11	91,7%
	2º ciclo	1	8,3%
	3º ciclo	0	0%
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>
<b>Duas Retenções</b>	1º e 2º ciclos	5	62,5%
	1º e 3º ciclos	3	37,5%
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

Relativamente aos 12 alunos com uma retenção no seu percurso escolar, apenas 8,3% (n=1) ficou retido no 2º ciclo de escolaridade enquanto os restantes, 91,7% (n=11) foram retidos no 1º ciclo de escolaridade.

No que concerne aos alunos que obtiveram duas retenções no seu percurso escolar (n=8), verificamos que estas decorreram em ciclos distintos: 62,5% (n=5), tiveram uma retenção no 1º ciclo e posteriormente no 2º ciclo; por sua vez, 37,5% (n=3), tiveram as retenções no 1º ciclo e depois no 3º ciclo. Concluimos que foi no 1º ciclo onde ocorreram praticamente todas as retenções dos alunos disléxicos.

Para termos um conhecimento do percurso escolar dos alunos com dislexia não basta conhecermos as suas retenções, mas também percebermos a situação actual dos mesmos, quer se encontrem no sistema de ensino ou não. O quadro seguinte apresenta essa distribuição.

**Quadro 14- Situação actual (profissional / académica) dos alunos disléxicos**

O que faz actualmente	n	%
<b>Trabalha</b>	8	19,51%
<b>Estuda</b>	33	80,49%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Verificamos que 80,49% (n=33) dos alunos disléxicos ainda se encontra a estudar, em contrapartida, 19,51% (n=8) abandonaram os estudos e encontram-se inseridos no mercado de trabalho.

No que concerne aos 19,51% (n=8) dos que se encontram actualmente a trabalhar, seguidamente apresentamos dois quadros relativos à idade e ciclo escolar em que abandonaram os estudos.

**Quadro 15- Distribuição da idade dos alunos disléxicos relativo ao momento em que abandonaram a escola**

<b>Idade</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>16</b>	1	12,5%
<b>17</b>	6	75%
<b>18</b>	1	12,5%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

Verificamos que dos 8 alunos que se encontram actualmente a trabalhar, um (12,5%) abandonou os estudos com 16 anos, 6 (75%) abandonaram com 17 anos e um (12,5%) com 18 anos.

**Quadro 16- Distribuição por ciclo de escolaridade dos alunos disléxicos relativo ao momento em que abandonaram a escola**

<b>Ciclo</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>3ºciclo</b>	7	87,5%
<b>Secundário</b>	1	12,5%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

Quanto ao ciclo de escolaridade do abandono, dos 8 alunos, 7 (87,5%) abandonaram os estudos após conclusão do 9º ano (3º ciclo) e um (12,5%) abandonou os estudos após término do ensino secundário (12º ano).

Consideramos a pertinência da apresentação de dados relativamente ao ciclo de escolaridade dos alunos que ainda se encontram a estudar. Assim o quadro 17 apresenta esses dados.

**Quadro 17- Distribuição dos alunos que se encontram actualmente a estudar por ciclo de escolaridade**

<b>Ciclo</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>1º ciclo</b>	0	0%
<b>2º ciclo</b>	3	9,09%
<b>3º ciclo</b>	11	33,33%
<b>Secundário</b>	16	48,48%
<b>Superior</b>	3	9,09%
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

Verificamos que dos 33 alunos que se encontram, actualmente, no sistema de ensino, a maior percentagem, 48,48% (n=16) encontra-se a frequentar o ensino secundário. Num nível de ensino mais baixo encontramos 42,42% (n=14) destes alunos, sendo que a 33,33% (11) frequenta o 3º ciclo e 9,09% (n=3) o 2º ciclo. Não se registam alunos a frequentar o 1º ciclo. Num nível de ensino superior encontramos, 9,09% (n=3) destes 33 alunos.

### **Categoria 3 - Diagnóstico da dislexia**

O momento em que ocorre o diagnóstico da dislexia é bastante importante para percebermos até que ponto este teve repercussões no percurso escolar. Em seguida é apresentado um quadro relativo ao ano de escolaridade em que o diagnóstico da dislexia foi realizado.

**Quadro 18 – Distribuição do momento em que ocorreu o diagnóstico da dislexia de acordo com os ciclos e anos de escolaridade**

<b>Quando foi feito</b>	<b>Anos</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>1º ciclo</b>	2º ano	7	36,84
	3º ano	8	42,11
	4º ano	4	21,05
	<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100</b>
<b>2º ciclo</b>	5º ano	8	57,14
	6º ano	6	42,86
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>
<b>3º ciclo</b>	7º ano	5	83,33
	8º ano	1	16,67
	<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100</b>
<b>Não sei</b>		<b>2</b>	<b>100</b>
<b>Total</b>		<b>41</b>	<b>100</b>

Observa-se que 46,34% (n=19) dos diagnósticos foram efectuados logo no 1º ciclo de escolaridade, sendo que desse total, 36,84% (n=7) foram realizados no 2º ano de escolaridade, 42,11% (n=8), no 3º ano de escolaridade e 21,05% (n=4) no 4º ano de escolaridade. 34,14 % (n=14) dos disléxicos viram o seu diagnóstico ser efectuado no 2º ciclo.

Relativo a estes, 57,14% (n=8) obteve o diagnóstico no 5º ano de escolaridade e 42,86% (n=6) no 6º ano de escolaridade.

Com um diagnóstico mais tardio encontramos 14,64% (n=6) dos alunos, sendo que de entre estes 83,33% (n=5) foi no 7º ano e 16,67% (n=1) no 8º ano de escolaridade.

A restante percentagem, 4,88% (n=2), não se recorda quando foi efectuado o diagnóstico aos seus educandos.

Conclui-se que a maior parte dos alunos teve o diagnóstico no 1º ciclo de escolaridade.

Para que o diagnóstico possa ser efectuado é importante que alguém reconheça os indícios e que proceda ao devido encaminhamento. O quadro 14 apresenta os resultados sobre

os profissionais que normalmente procedem ao diagnóstico bem como os indivíduos ou profissionais que suspeitam do quadro da dislexia.

**Quadro 19 - Resultados relativos aos profissionais que fazem o diagnóstico da dislexia e de quem levantou a suspeita**

<b>Diagnóstico</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Quem efectuou</b>	Professor	5	12,20%
	Psicólogo	31	75,61%
	Médico família	1	2,44%
	Pediatra	1	2,44%
	Não sei	3	7,31%
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>
<b>Quem levantou a suspeita</b>	Pais	4	9,76%
	Professores	35	85,36%
	Não sei	2	7,31%
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

No que compete à realização do diagnóstico, as respostas distribuem-se entre o psicólogo com 75,61% (n=31) e o professor com 12,20% (n=5). Uma percentagem de 2,44% (n=1) refere que foi o médico de família ou o pediatra. Com 7,31% (n=3) encontramos os que não sabem quem realizou o diagnóstico.

Quanto ao levantamento da suspeita verificamos uma percentagem de 85,36% (n=35) para os professores, 9,76% (n=4) para os pais e 7,31% (n=2) não sabe quem levantou a suspeita.

#### **Categoria 4 - Consequências da dislexia**

Um dos pontos desta investigação centra-se em perceber quais as consequências que a dislexia pode ter causado na vida dos alunos, tanto ao nível pessoal como académico e emocional. O quadro seguinte mostra as consequências que mais se evidenciam.

**Quadro 20 - Distribuição das respostas relativas às consequências da dislexia**

<b>Consequências</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Emocionais</b>	Tristeza	10	24,39%
	Angústia	5	12,19%
	Desespero	1	2,44%
	Insegurança	22	53,66%
	Nenhuma	3	7,32%
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>
<b>Escolares</b>	Dificuldades na compreensão escrita	6	14,63%
	Dificuldades na expressão escrita	10	24,39%
	Dificuldades na leitura e na escrita	25	60,98%
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>
<b>Pessoais</b>	Revolta	20	48,78%
	Vergonha	11	26,83%
	Injustiça	6	14,63%
	Nenhuma	4	9,76%
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

No que diz respeito às consequências emocionais, os valores mais elevados de 24,39% (n=10) e 53,66% (n=22) são atribuídos, respectivamente, à tristeza e à insegurança. A angústia assume o valor de 12,19% (n=5) e o desespero de 2,44% (n=1). Apenas 7,32% (n=3) consideram que a dislexia não causou nenhuma consequência em termos emocionais aos seus educandos.

Relativamente às consequências escolares, as respostas variam em três indicadores: 60,98% (n=25) afirmam que a dislexia lhes trouxe dificuldades na leitura e na escrita; 24,39% (n=10) dificuldades na expressão escrita e 14,63% (n=6) dificuldades na compreensão escrita.

Já ao nível das consequências pessoais, a maior parte dos encarregados de educação, 48,78% (n=20) refere que os seus educandos se sentem revoltados. A vergonha e a injustiça assumem uma percentagem de 26,83% (n=11) e 14,63% (n=6), respectivamente.

## Categoria 5 - Medidas Educativas

Uma vez que, tal como vimos na primeira parte deste trabalho, os alunos disléxicos necessitam de apoio no seu percurso escolar para ultrapassarem as suas dificuldades, torna-se importante verificarmos se no seu percurso escolar usufruíram de medidas educativas e quais. Os quadros, 21, 22 e 23 apresentam os resultados relativos ao tipo de medidas educativas usufruídas bem como a percentagem dos alunos que não usufruíram de qualquer medida educativa.

**Quadro 21- Resultados relativos às medidas educativas**

<b>Medidas Educativas</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Apoio Educativo</b>	Usufruiu	39	95,12%
	Não usufruiu	2	4,88%
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>
<b>Medidas de Educação Especial</b>	Usufruiu	18	43,90%
	Não usufruiu	20	48,78%
	Não sabe	3	7,32%
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>
<b>Apoio do Professor de Educação Especial</b>	Usufruiu	12	29,27%
	Não usufruiu	5	12,20%
	Não sabe	24	58,54%
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Analisando os resultados relativos ao apoio educativo, verificamos que 95,12% (n=39) usufruíram deste tipo de apoio. Alguns dos inquiridos acrescentaram ainda que os seus educandos beneficiaram de apoio dentro da escola (n=29) e houve apenas um que referiu a ocorrência do apoio fora da Escola. Do total dos inquiridos apenas não usufruíram de qualquer apoio educativo 4,88% (n=2).

Quanto às medidas de educação especial dos 41 inquiridos quando questionados com a pergunta: “Recorda-se se o seu educando (a) usufruiu de medidas de educação especial?”, verificamos que 48,78% (n=20) respondem que não usufruíram, 43,90% (n=18) que usufruíram de alguma medida e 7,33% (n=3) não se recordam. Ao nível do apoio prestado pelo Professor de Educação Especial, 12,20% (n=5) afirmam que não usufruíram e 29,27% (n=12) respondem afirmativamente e mais de metade dos encarregados de educação, 58,54% (n=24), referem não saber se os seus educandos tiveram este tipo de apoio.

Seguidamente apresentamos um quadro relativo a medidas educativas de que os alunos disléxicos beneficiaram ao longo do seu percurso escolar, não só relativamente às disciplinas em que tiveram testes diferentes, mas também ao desempenho que obtiveram nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

**Quadro 22- Distribuição das respostas relativas a outras medidas educativas e ao desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática**

Medidas Educativas			n	%	
Testes Diferentes	Sim	18	LP	17	43,90%
			MAT	10	
			INGL	6	
			CN	9	
			Todas	5	
	Não	23	56,10%		
<b>Total</b>			<b>41</b>	<b>100</b>	
Mais tempo na execução dos testes de Língua Portuguesa e Matemática	Sim	29	70,73%		
	Não	12	29,27%		
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>		
Resultados Escolares a Língua Portuguesa	Insatisfatório	11	26,83%		
	Satisfatório	23	56,10%		
	Bom	7	17,07%		
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>		
	Insatisfatório	10	24,39%		

<b>Resultados Escolares a Matemática</b>	Satisfatório	23	56,10%
	Bom	8	19,51%
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

**Legenda:** LP- Língua Portuguesa; MAT – Matemática; INGL- Inglês; CN- Ciências Naturais

No que diz respeito à realização de testes diferentes, observa-se que 56,09% (n=23) não usufruíram desta medida educativa, mas os restantes 43,90% (n=18) afirmam ter usufruído. Destes 18 encarregados de educação, 17 referem que os seus educandos usufruíram de testes diferentes na disciplina de Língua Portuguesa, 10 em disciplina de Matemática, 6 a Inglês, 9 a Ciências Naturais e 5 a todas as disciplinas.

Quanto à concessão de mais tempo para a realização dos testes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, verificamos que 70,73% (n=29) dos alunos não usufruíram desta medida educativa.

Os resultados escolares a estas duas disciplinas revelam que 56,10% (n=23) obtiveram resultados satisfatórios a ambas as disciplinas. Com a classificação de insatisfatório, 26,83% (n=11) dos encarregados de educação indicam a disciplina de Língua Portuguesa e 24,39% (n=10) a de Matemática. Para a classificação de Bom temos uma percentagem de 17,07% (n=7) encarregados de educação a indicar a disciplina de Língua Portuguesa e 19,51% (n=8) a de Matemática.

### **Categoria 6 - Perspectivas futuras**

O futuro dos alunos com dislexia é uma preocupação tanto para os encarregados de educação como para os próprios alunos. O quadro seguinte mostra quais as perspectivas que os encarregados de educação revelam ser as dos seus educandos, tanto a nível pessoal e académico como profissional.

**Quadro 23- Distribuição das respostas relativas às perspectivas futuras dos alunos disléxicos**

Perspectivas		n	%
<b>Pessoal e/ou Emocional</b>	Ser feliz	12	29,27%
	Casar e ter filhos	20	48,78%
	Não sabe	9	21,95%
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>
<b>Académico</b>	Prosseguir estudos a nível secundário	10	24,39%
	Tirar um curso profissional	6	14,63%
	Prosseguir os estudos a nível superior	12	29,27%
	Deixar de estudar e trabalhar	13	31,71%
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>
<b>Profissional</b>	Ter um bom emprego	33	80,49%
	Que a dislexia não seja um entrave na procura de emprego	8	19,51%
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Ao nível das perspectivas pessoais e/ou emocionais, 29,27% (n=12) dos encarregados de educação referiram que os seus educandos ambicionam ser felizes. Casar e ter filhos referiram 48,78 % (n=20) e quase metade desta percentagem, 21,95% (n=9) não manifesta as perspectivas pessoais dos seus educandos.

Relativamente às perspectivas académicas, 68,29% (n=28) referiram que os seus educandos pretendem prosseguir estudos sejam eles de nível secundário, profissional ou superior. Apenas 31,71% (n=5) refere que os seus educandos pretendem deixar os estudos e ingressam no mercado de trabalho.

A nível profissional uma grande percentagem dos encarregados de educação, 80,49% (n=33), querem que os seus educandos encontrem um bom emprego e 19,51% (n=5) referem que não querem que a dislexia seja um entrave na procura desse emprego.

### **Categoria 7 - Tempos Livres**

A questão referente aos tempos livres surgiu da necessidade de perceber até que ponto a leitura é introduzida como um hábito no dia-a-dia. O quadro seguinte apresenta o tipo de actividades de tempos livres dos alunos disléxicos bem como os resultados relativos aos hábitos de leitura.

**Quadro 24- Distribuição das respostas relativas aos tempos livres dos alunos disléxicos**

<b>Tempos Livres</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Actividades</b>	Desporto	7	17,07%
	Televisão	11	26,83%
	Cinema	15	36,59%
	Passear	8	19,51%
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>
<b>Hábitos de Leitura</b>	Sim	7	17,07%
	Não	34	82,93%
	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Como actividades de tempos livres surge em destaque o cinema e a televisão com uma percentagem de 36,59% (n=15) e 26,83% (n=11), respectivamente. Com percentagem inferior, surgem as actividades como o passear com 19,51% (n=8) e o desporto com 17,07% (n=7).

Relativamente aos hábitos de leitura, 17,07% (n=7) referem que têm por hábito ler. Sendo que 4,88% (n=2) referem que só lêem banda desenhada e 9,75% (n=4) referem que só

lêem livros da escola. Os restantes 80,49% (n=33) não têm por hábito ler e 2,44% (n=1) responde que nunca lê.

## 5.2- Análise de Grupos Contrastantes

Ao analisarmos os dados anteriormente expostos, verificamos a existência de dois grupos diferentes. Temos um grupo de 8 alunos que abandonaram os estudos e o grupo de 12 alunos que tencionam prosseguir estudos. Sendo assim, consideramos pertinente analisar algumas variáveis que envolvem o percurso escolar de ambos os grupos como as suas características sócio demográficas, escolares e possíveis consequências no âmbito escolar, emocional e pessoal,

O quadro 25 apresenta os dados relativos ao sexo, área geográfica e ao nível sócio-económico de ambos os grupos. Não existem alunos pertencentes à área geográfica predominantemente rural.

**Quadro 25 – Apresentação de características sócio demográficas dos grupos contrastantes**

Grupos		SEXO		ÁREA GEOGRÁFICA		NÍVEL SOCIO-ECONÓMICO		
		F	M	APU	AMU	BAIXO	MÉDIO	ALTO
<b>Abandonaram n=8</b>	n	2	6	2	6	8	0	0
	%	25	75	25	75	100	0	0
<b>Querem Prosseguir n=12</b>	n	7	5	0	12	1	11	0
	%	58,3	41,7	0	100	8,3	91,7	0

Ao analisarmos o quadro e debruçando-nos, primeiramente, no grupo que abandonou os estudos, constatamos que na sua maioria, 75% (n=6), foram os jovens do sexo masculino que optaram pelo abandono escolar precoce. Verificamos que essa mesma percentagem reflecte-se no número de alunos oriundos de uma zona moderadamente urbana. Acresce, ainda, o facto de o grupo ser na sua totalidade pertencente a um nível sócio-económico baixo.

Por sua vez, do grupo que perspectiva prosseguir estudos 58,75% (n=7) é do sexo feminino, na sua totalidade oriundo de uma zona moderadamente urbana e quase todos pertencentes a um nível sócio-económico médio.

O quadro seguinte apresenta os dados relativos ao número de retenções e o ciclo de escolaridade em que o diagnóstico da dislexia foi realizado. Os dados apresentados referem-se a ambos os grupos.

**Quadro 26 – Distribuição das respostas referentes aos grupos contrastantes relativamente ao nº de retenções e o ciclo de diagnóstico da dislexia**

Grupos		Nº de retenções			Ciclo de diagnóstico		
		Nenhuma	Uma	Duas	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Abandonaram n=8	n	0	0	8	1	6	1
	%	0	0	100	12,5	75	12,5
Querem Proseguir n=12	n	8	4	0	12	0	0
	%	66,7	33,3	0	100	0	0

Analisando primeiramente o ciclo de diagnóstico da dislexia e analisando o grupo de alunos que abandonaram os estudos, verificamos que 75% (n=6) destes alunos obtiveram o seu diagnóstico no 2º ciclo, 12,5% (n=1), no 1º ciclo e a mesma percentagem no 3º ciclo. Debruçando-nos sobre o número de retenções, deste mesmo grupo, verificamos que na sua totalidade regista duas retenções no seu percurso escolar. Constatamos, igualmente, que estes oito alunos que abandonaram os estudos, são exactamente os únicos oito alunos que registam estas duas retenções no nosso estudo.

Ao observarmos o grupo dos 12 alunos que perspectivam prosseguir os estudos, conferimos que 66,7% (n=8) não obteve retenções no seu percurso escolar, mas 33,3% (n=4) regista uma retenção escolar no 2º ano de escolaridade. Já no que concerne ao ciclo de diagnóstico verifica-se que o grupo na sua totalidade obteve o seu diagnóstico no 1º ciclo de escolaridade.

O quadro 27 apresenta os dados relativos aos resultados escolares de ambos os grupos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática

**Quadro 27 – Distribuição das respostas dos grupos contrastantes relativamente aos resultados escolares nas disciplinas de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MAT)**

Grupos		Resultados LP			Resultados MAT		
		Insatisf.	Satisf.	Bom	Insatisf.	Satisf.	Bom
<b>Abandonaram n=8</b>	n	1	7	0	2	6	0
	%	12,5	87,5	0	25	75	0
<b>Querem Prosseguir n=12</b>	n	0	8	4	0	8	4
	%	0	66,7	33,3	0	66,7	33,3

**Legenda:** **Insatisf.** : Insatisfatório; **Satisf.** : Satisfatório

Centrando-nos no grupo que abandonou os estudos, verificamos que a maior percentagem (87,5%, n=7; 75%, n=6) dos resultados são satisfatórios, quer a Língua Portuguesa quer a Matemática, respectivamente.

Já no que concerne ao grupo dos 12 alunos que pretendem prosseguir estudos, verificamos exactamente a mesma percentagem, 66,7% (n=8), de alunos que obtiveram resultados satisfatórios a Língua Portuguesa e Matemática. A percentagem de 33,3% (n=4) verifica-se nos resultados de Bom a ambas as disciplinas. Nenhum destes alunos obteve resultados insatisfatórios a Língua Portuguesa nem a Matemática.

Concluimos que os 12 alunos que pretendem prosseguir estudos obtiveram resultados mais positivos do que o grupo dos que abandonaram. Este facto pode ser uma justificação para percebermos as razões que levaram o grupo dos 8 alunos a abandonarem precocemente os estudos.

O quadro 28 apresenta os resultados relativos às medidas educativas de educação especial que os grupos em análise apresentam, ou não, no seu percurso escolar.

**Quadro 28 – Distribuição das respostas dos grupos contrastantes relativamente às medidas educativas especiais**

R Grupos		Testes diferentes		Mais tempo		Apoio Professor de Educação Especial		
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não sei
Abandonaram n=8	n	1	7	1	7	0	2	6
	%	12,5	87,5	12,5	87,5	0	25	75
Querem Prosseguir n=12	n	10	2	12	0	11	0	1
	%	83,3	16,7	100	0	91,7	0	8,3

Relativamente ao grupo que abandonou os estudos, verificamos que a maioria dos alunos (87,5%, n=7) não usufruiu de medidas educativas especiais, mais precisamente de testes diferentes e mais tempo na concretização dos mesmos. No que concerne ao apoio por parte do professor de educação especial, 75% (n=6) não sabe se terá usufruído de tal medida educativa, os restantes 25% (n=2) refere não ter usufruído deste apoio especializado.

Quanto ao outro grupo, averiguamos que grande parte dos alunos usufruíram de medidas educativas especiais: 83,3% (n=10) de testes diferentes, 100% (n=12) de mais tempo na concretização dos mesmos e 91,7% (n=11) de apoio por parte do professor de educação especial.

O quadro 29 apresenta as respostas dos encarregados de educação de ambos os grupos, quando confrontados com as questões relativas às consequências do diagnóstico da dislexia.

**Quadro 29 – Distribuição das respostas referentes aos grupos contrastantes relativamente às consequências do diagnóstico da dislexia**

Grupos		Emocionais		Escolares		Pessoais	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Abandonaram n=8	n	7	1	8	0	7	1
	%	87,5	12,5	100	0	87,5	12,5
Querem	n	12	0	12	0	12	0

<b>Prosseguir n=12</b>	%	100	0	100	0	100	0
----------------------------	---	-----	---	-----	---	-----	---

Iniciando pelo grupo dos que abandonaram os estudos, apuramos que 87,5% (n=7) identificam consequências emocionais: 62,5% (n=5) referem insegurança e 25% (n=2) tristeza. Quanto às consequências escolares observamos que os 8 encarregados de educação (100%) referem que os seus educandos as sentiram, mais precisamente dificuldades na leitura e na escrita. Relativamente às consequências pessoais 87,5% (n=7) apontam-nas, sendo a revolta a mais evidenciada.

Centrando-nos no grupo de alunos que pretendem prosseguir os estudos observamos que todos os alunos sentiram consequências emocionais, escolares e pessoais, a saber: a nível emocional (66,7%, n=8 refere tristeza; 8,3 %, n=1 angústia e 25%, n=3 desespero), a nível escolar (25%, n=3 menciona dificuldades na compreensão escrita; 33,3%, n=4 dificuldades na expressão escrita e 41,7%, n=5 dificuldades na leitura e na escrita) por fim a nível pessoal (25%, n=3 relata injustiça; 41,7% n=5 vergonha e 33,3%, n=4 revolta).

Podemos concluir que ao nível das consequências da dislexia não se verificam diferenças nos grupos analisados.

### 5.3 - Discussão dos Resultados

Partindo dos objectivos inicialmente propostos para esta investigação: averiguar o tipo de percurso escolar dos alunos com dislexia; verificar se estes alunos usufruíram de medidas educativas e quais; verificar de que forma a realização do diagnóstico da dislexia potenciou ou colocou um entrave à realização pessoal, escolar e profissional e identificar as perspectivas futuras dos alunos disléxicos podemos constatar que de facto há muito a esclarecer sobre o percurso escolar destes alunos.

Ao caracterizarmos o “tipo de percurso escolar destes alunos” podemos debruçarmo-nos sobre várias questões, nomeadamente o número e os ciclos das retenções, a situação actual bem como o tipo de apoios que a escola conferiu a estes alunos.

Através dos resultados obtidos constatou-se que grande parte dos jovens disléxicos ainda se encontra dentro do sistema de ensino. Outros, em menor número, deixaram de estudar e encontram-se inseridos no mercado de trabalho.

Relativamente às retenções, vinte e um alunos não as sofreu no seu percurso escolar, contudo os restantes vinte experienciaram-nas, de um modo mais evidente, no primeiro ciclo de escolaridade. Segundo Pinheiro (2009), este é o “ciclo de alfabetização - os professores deparam-se com os problemas de aprendizagem, nomeadamente as dificuldades na aquisição e no desenvolvimento da leitura e da escrita. “ (p.105).

Na opinião de Fonseca (2008):

A criança pode fundamentalmente revelar dificuldade num plano, ou visual ou auditivo, como pode apresentar problemas em ambas as áreas de processamento da informação. Nada impede que a criança utilize a expressão oral, só que a integração e a assimilação da linguagem escrita encontram-se comprometidas, podendo afectar, como é óbvio, o seu desenvolvimento cognitivo (p.473).

Com o conhecimento destes comprometimentos deve prosseguir-se com o diagnóstico que avaliará a qualidade da leitura, quais as capacidades fundamentais que faltam ou estão subdesenvolvidas devido a disfunções ou imaturidade neuropsicológica.

Podemos constatar através dos resultados obtidos que o diagnóstico da dislexia ainda é realizado muito tardiamente, existindo alunos que chegam ao 3º ciclo de escolaridade sem o devido diagnóstico. Mais uma vez, podemos comprovar a importância de um diagnóstico atempado e as consequências da sua ocorrência tardia ao constataremos que no grupo dos oito alunos que abandonou os estudos, apenas um foi diagnosticado no 1º ciclo e todos os restantes obtiveram o diagnóstico no 2º e 3º ciclos de escolaridade. Este facto, segundo Pinheiro (2009), demonstra que os docentes não estão munidos nem sensibilizados para as estratégias de detecção, avaliação e intervenção no tocante à aprendizagem da leitura e da escrita.

Relativamente ao diagnóstico da dislexia os resultados demonstram que o psicólogo é o profissional que assume o papel principal. Relativamente a este assunto, Mangas e Sanchez (2010) referem que os psicólogos são o recurso preferencial e Pinheiro (2009) acrescenta que a importância do psicólogo não se limita apenas ao diagnóstico mas também à intervenção e reeducação linguística. Tal facto revela a necessidade do psicólogo na escola, a importância da sua proximidade junto dos professores e alunos, não só para a avaliação, mas também no acompanhamento das situações de dificuldades de aprendizagem.

A dislexia não só prejudica a forma como um indivíduo lê, mas também um conjunto de outras funções, que não apenas as relativas à aprendizagem. “No que concerne às consequências desta dificuldade específica de aprendizagem, elas englobam aspectos do foro comportamental, emocional, social e académico (Mangas & Sánchez, 2010, pp.11-12).

A este respeito apercebemo-nos que os resultados obtidos indicam que as consequências podem ser a vários níveis: emocional, escolar e pessoal. No que respeita à parte emocional e pessoal as consequências mais evidenciadas são a insegurança, tristeza, revolta e vergonha. Neste ponto os dados revelam que quase todos os disléxicos manifestam consequências emocionais e não se verificam diferenças entre os alunos que abandonaram os estudos e os que ainda continuam no sistema de ensino e/ou pretendem prosseguir na vida escolar.

Serra e Estrela (2007, citados por Mangas & Sánchez, 2010) referem que:

No nível comportamental, inclui aspectos do foro emocional e social, a dislexia cria ansiedade, frustração e stress face à leitura e frequentemente uma extrema insegurança (...), falta de atenção e claros sinais de cansaço. Este cansaço pode ser tanto intelectual como físico resultado de um forte desgaste da motivação e fracasso quotidiano, com frequentes variações de humor que geram perda no investimento da aprendizagem (pp.3-4).

A nível escolar / académico evidenciam-se várias dificuldades no que concerne à expressão e compreensão escrita bem como dificuldades na leitura. Estes resultados foram idênticos nos grupos contrastantes. Autores como Torres e Fernández (2001) mencionam que sendo a leitura essencial para o sucesso académico não será difícil perceber que esta realidade condiciona muitas outras aprendizagens gerando uma instabilidade ao nível da atenção, fadiga que advém do empenho na superação das dificuldades perceptivas e um grande desinteresse pelo estudo, dado que geralmente o rendimento e as classificações baixas provocam falta de motivação e de curiosidade. A definição da dislexia actualmente aceite pela comunidade científica (Shaywitz, 2003) menciona que as consequências secundárias podem incluir problemas com a compreensão da leitura e redução da experiência de leitura que são capazes de impedir o crescimento do vocabulário e de conhecimentos de base. Este factor parece estar presente aqui no nosso estudo, quando todos os inquiridos referem consequências académicas resultantes de dificuldades ao nível da escrita ou da leitura.

Ribeiro e Baptista (2006) vão mais além e referem que os alunos com dislexia apresentam lentidão e dúvidas, dificuldades na orientação espacial, dificuldades na orientação temporal, problemas de atenção, problemas de memorização, dificuldades na manipulação dos conhecimentos e das informações, alterações ao nível da leitura e escrita, repercussões psicológicas e perturbações afectivas, sociais entre outras.

Lopes (2001), refere que:

Ao definirmos a dislexia como um problema de aprendizagem, esta vai sem dúvida afectar o tipo de personalidade dos alunos que, na aula, se faz notar pela inibição e retracção, insegurança e ansiedade e mesmo pelo aparecimento de condutas disruptivas, que muitas vezes os professores apontam como causa do problema, mas que é resultado do mesmo. São rotulados de desinteressados, distraídos, por vezes até, irreverentes, por parte dos adultos, e são frequentemente alvo da troça dos colegas (p.61).

A mesma autora avança referindo que estas crianças desenvolvem um auto e hetero-conceito baixo que conduz à desmotivação e, muitas vezes, à depressão, à regressão, e ao aparecimento de problemas psicossomáticos (sono, indigestão, conflitualidade...). Este tipo de problema acaba por levar a um baixo rendimento escolar. O aluno é pressionado para trabalhar e estar atento e, de certa maneira, posto de lado pela sua capacidade para aprender,

ou seja, o aluno tem potencial para a aprendizagem, mas assume características de um aluno desorganizado, com falta de atenção e pouco empenhado nas actividades.

As características escolares observam-se basicamente na leitura, na escrita – disgrafia e disortografia – e, algumas vezes, no cálculo. Pode, ainda, estender-se a outras matérias escolares, se estas se prendem com a capacidade de captar uma sucessão temporal, como acontece na história, ou ainda na dificuldade de estabelecimento de coordenadas, como requer a geografia, ou dificuldades com as relações espaciais, como é necessário na geometria (Lopes, 2001, p.129).

Reforçando a opinião destes autores, salienta-se o estudo de McNulty (2003), anteriormente apresentado, e que comprova em grande parte os resultados aqui obtidos. O estudo referia que na idade escolar os alunos confrontavam-se com vários cenários que traziam repercussões negativas nas suas vidas (a realização do diagnóstico permitia que alimentassem a ideia de que algo está errado com eles, a vergonha e o fracasso perante situações em que as suas dificuldades se evidenciem e a consciencialização da diferença que causa problemas ao nível da personalidade e a nível emocional).

Os resultados do nosso estudo, permitem-nos, ainda, ir ao encontro das conclusões obtidas no estudo de Alves et al. (2009), já apresentadas anteriormente: a nível comportamental, os alunos assumem que a dislexia os afecta nas suas atitudes perante o outro, que acaba por conduzir a defesas pessoais; a nível emocional as conclusões revelaram que os alunos disléxicos se sentem inseguros, receosos, humilhados, revoltados, frustrados, constrangidos e envergonhados. Por sua vez, a nível social, realça-se o facto de existir uma retracção perante a leitura de textos pessoais por outros ou atitudes devastadoras dos pais que consideram os filhos menos inteligentes ou esforçados, dificultando ainda o estabelecimento de relações e implicando por isso problemas relativos à satisfação das necessidades da sociedade. Por fim, e no âmbito académico, ressaltou de modo evidente a dificuldade de todos nas disciplinas mais teóricas ou com mais implicações de escrita. Também no nosso estudo percebemos que a grande dificuldade dos alunos reside na leitura e na escrita. Já a nível das disciplinas conseguimos verificar que as dificuldades residem sobretudo nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Inglês.

O sucesso escolar destes alunos vai depender, também, da orientação educativa ao longo do seu percurso escolar, daí que seja essencial que as intervenções se tornem coerentes e consistentes e, sobretudo, que se entenda que os alunos disléxicos não são efectivamente

“incapazes” e que não devem ser colocados à parte. Numa época em que muito se fala de escola inclusiva e de uma escola para todos, deparamo-nos frequentemente com o facto da dislexia não ser reconhecida, em muitas escolas, como uma Necessidade Educativa Especial (NEE).

Através dos resultados obtidos podemos constatar que existe uma grande confusão relativamente à adopção de medidas educativas especiais. Ora os nossos resultados revelam que quando colocamos a questão dos seus educandos terem usufruído de medidas educativas especiais, uma elevada percentagem de inquiridos refere que os seus educandos não usufruíram de medidas neste âmbito. Mas, quando colocamos a questão de forma mais concreta, por exemplo se usufruíam de mais tempo na execução dos testes, uma grande percentagem significativa, 70,73% (n=29), responde afirmativamente. Assim sendo, o facto de terem usufruído de mais tempo na realização dos testes já é uma medida educativa especial. Estas confusões podem estar relacionadas ou com problemas na memória de factos ou com alguma falta de esclarecimento por parte da escola em relação aos pais/ encarregados de educação, ou também com dificuldades em dominar a terminologia adoptada, nomeadamente o que são “medidas de educação especial”. Todavia, centrando-nos nas respostas obtidas verificamos que uma grande parte dos alunos não usufruiu de medidas educativas especiais e que menos de um terço refere ter tido apoio de um professor de educação especial. O que nos permite afirmar que estas conclusões vão ao encontro das obtidas no estudo realizado no Instituto Politécnico de Leiria, onde as inquiridas também não tinham obtido qualquer tipo de medidas educativas especiais no seu percurso escolar até à entrada no Ensino Superior. De facto, no nosso estudo contamos com um grupo de disléxicos que abandonou os estudos nos quais apuramos que a grande maioria não beneficiou de qualquer tipo de medidas ao longo do seu percurso escolar, havendo só um aluno que teve testes diferentes, o que pode ter contribuído para o abandono escolar precoce. Verificamos, em contrapartida, que o grupo de alunos que pretende continuar os estudos tem beneficiado de algumas medidas de educação especial, como sejam os testes diferentes, a concessão de mais tempo para a realização dos mesmos e apoio por um professor de educação especial. Provavelmente estas diferenças em termos de medidas de apoio traduzem-se numa perspetiva diferente do seu futuro, com uma antecipação mais optimista de superação das dificuldades e de obtenção de sucesso.

No que respeita aos resultados escolares, podemos observar que as grandes dificuldades centram-se mais na expressão e compreensão escrita, bem como na leitura, o que

irá ter impacto em diferentes disciplinas, sobretudo naquelas em que ler e escrever são ferramentas essenciais. Partilham desta opinião autores como Torres e Fernández (2001), que referem que as principais características escolares dos alunos disléxicos são observáveis, basicamente, na leitura, na escrita e na matemática. Nesta última, ainda que a criança manifeste uma atitude positiva, são consideráveis as dificuldades em manipular os símbolos numéricos. Entre as matérias escolares em que as dificuldades podem ter maior incidência encontra-se a história (problemas em captar as sequências temporais), a geografia (dificuldade no estabelecimento de coordenadas) e a geometria (dificuldades nas relações espaciais). Para estas autoras a escrita é igualmente afectada nomeadamente a componente motora do acto de escrever, provocando um cansaço muscular, que, por sua vez, é responsável por uma caligrafia deficiente com muitos erros ortográficos, com letras pouco diferenciadas, mal desenhadas e mal proporcionadas.

No entanto, e centrando-nos nos resultados obtidos pelos educandos dos inquiridos, verificamos que na maioria dos casos os resultados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática não são negativos os resultados escolares do grupo de alunos que abandonou os estudos são mais baixos do que os do grupo de alunos que pretende prosseguir estudos.

Quanto à escola, cabe-lhe o papel de garantir a igualdade de oportunidades para os alunos que se debatem com dificuldades de aprendizagem e que, por ignorância da sua problemática, são rotulados como preguiçosos e turbulentos (Pinheiro, 2009).

Cabe à escola admitir a diferença como um desafio ao qual é necessário dar resposta numa perspectiva inclusiva e não como algo que dificulta a transmissão do conhecimento.

A inclusão não é tornar todos iguais, mas sim respeitar as diferenças. Neste sentido, é necessária a criação de um sistema educativo, visando uma orientação flexível, centrada nas escolas que envolva pais, alunos, direcção da escola, equipas de apoio multidisciplinares, professores e comunidade, de forma a contribuir para uma melhoria das respostas dadas a todos os alunos, incluindo os que apresentam dificuldades de aprendizagem (Correia, 2004).

Claro que o sucesso académico só pode ser conseguido se olharmos para o presente perspectivando o futuro. Segundo o decreto-lei nº 3 /2008 de 7 de Janeiro, “A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudo ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional”.

Assim, no que pertence às perspectivas futuras e respondendo ao último objectivo deste estudo: *Identificar as perspectivas futuras dos alunos disléxicos*, verificamos, tendo em conta factores pessoais, académicos e profissionais, que a grande maioria dos alunos tem objectivos a nível pessoal (perspectivam a constituição de uma família). Alguns, a nível profissional, perspectivam ter um emprego, embora alguns receiem que a dislexia possa colocar um entrave na procura do mesmo. Já a nível académico um número significativo de alunos (doze) vê o prosseguimento de estudos como uma possibilidade. Analisando mais cuidadosamente as características deste grupo de alunos, conseguimos perceber que o facto de ambicionarem uma progressão académica pode estar relacionada com alguns aspectos do seu actual percurso escolar. Em linhas gerais estes alunos têm algumas particularidades que os distinguem do grupo que já abandonou a escola:

- O diagnóstico foi realizado até ao final do 1º ciclo, o que terá possibilitado uma intervenção mais eficaz e com menor ocorrência de consequências nefastas a nível académico;

- uma grande parte não obteve retenções escolares e os restantes tiveram apenas uma retenção, o que pode estar associado ao facto de terem usufruído de medidas educativas especiais que poderão também ter contribuído para que alguns deles obtivessem resultados bons nas disciplinas de matemática e língua portuguesa.

- Foram alvo de medidas de educação especial, nomeadamente de apoio por parte do professor de educação especial, mais tempo na realização dos testes e testes diferentes em algumas disciplinas para além da matemática e da Língua Portuguesa.

- Pertencem a um nível sócio económico médio, talvez este facto permita que os alunos tenham mais oportunidades sócio culturais que os faça ambicionarem um futuro melhor.

Outro dado curioso, neste grupo de alunos, foi o facto de serem as raparigas aquelas que mais continuam a querer prosseguir estudos. Embora o DSM-IV-TR (2006) indique que dos 4% de crianças que apresentam perturbações da leitura, 68% são rapazes, de a literatura apontar para uma prevalência geral de dislexia cinco vezes superior em indivíduos do sexo masculino (Richardson & Wydell, 2003), e de no nosso estudo se verificar uma proporção idêntica (61% dos educandos disléxicos eram rapazes), esta tendência não se verifica no Ensino Superior. Apesar dos dados da população geral indicarem uma maior probabilidade de entrada no Ensino Superior por parte do sexo feminino, seria de esperar que a distribuição de disléxicos do sexo feminino e masculino se mantivesse aproximada no ensino superior. No entanto, a proporção inverte-se e no nosso estudo há mais raparigas disléxicas a querer

continuar a estudar, facto que também se comprova com o estudo realizado no IPL, onde verificamos que as inquiridas eram só meninas.

## Conclusão

Ao chegarmos à fase final deste trabalho, e após o caminho definido para a concretização do mesmo, é chegado o momento de fazer uma breve sistematização dos conceitos expostos no enquadramento teórico, das conclusões extraídas da investigação empírica, tendo em conta os objectivos inicialmente propostos, mencionar a relevância e pertinência da sua concretização e ainda as suas limitações e considerações e /ou sugestões para futuros estudos sobre a temática das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente a dislexia.

Da revisão teórica concluímos que as DA são um tema de consideração multidisciplinar, são reconhecidas como um problema que provoca sérias complicações na adaptação à escola e se projectam na vida adulta. Assim, através das várias definições explanadas conseguimos perceber que apresentam como pontos fundamentais o facto de as DA ocorrerem num contexto educacional com condições e oportunidades de ensino suficientes, eficientes, normais e adequadas; surgem em crianças com potencial de aprendizagem normal ou mesmo acima da média, isto é, em nenhum diagnóstico credível podem ser conotadas com a Deficiência Mental; as crianças apresentam problemas numa ou mais áreas académicas (leitura, escrita ou cálculo); não devem ser identificadas outras causas para essas dificuldades, (como a Deficiência Mental, a Deficiência Visual e Auditiva, perturbações emocionais, as desvantagens culturais, sociais ou económicas). Estas dificuldades são de carácter vitalício e a sua origem é neurológica.

As DA podem surgir noutras actividades que não as escolares, contudo, é normal que as dificuldades surjam nos indivíduos em idade escolar e se possam relacionar com a leitura. É amplamente sabido que a aquisição da competência da leitura é condicionante essencial de toda a aprendizagem futura. Daí estar justificada a maior relevância atribuída pela escola ao ensino da referida habilidade.

A dislexia, além das suas implicações no domínio estrito da aprendizagem escolar, pode também ter consequências negativas noutras áreas, nomeadamente na percepção de competências, na auto-estima e na relação com os outros

Para definir e melhor compreender a dislexia reportamo-nos à informação produzida por vários autores, como, Carvalho (2011), Cruz (2007), Fonseca (2008) e Shaywitz (2003), entre outros, onde concluímos que esta é uma disfunção que interfere no processamento da

linguagem escrita, dificultando o processo de aprendizagem da leitura, independentemente da sua inteligência, do seu nível sociocultural e da adequação pedagógica.

Ensinar a ler, como ensinar qualquer outra competência, diz-nos a literatura da área e a experiência profissional, não constitui prática pedagógica exclusivamente destinada a crianças/alunos sem dificuldades de aprendizagem. À semelhança de todo e qualquer aluno, também os disléxicos têm direito a que lhes sejam proporcionadas oportunidades tendo em conta as suas características, especificidades, necessidades e interesses individuais.

Receber alunos com dislexia nas salas de aula, sem que se queira modificar em nada o que se fazia até então, significa contribuir para o seu insucesso escolar. Um quadro de insatisfações e ansiedades, por certo, começará a existir, na medida em que a aprendizagem se irá mostrar visivelmente desfasada em relação aos demais alunos da sua faixa etária e/ou sala de aula.

Apesar do interesse crescente pela dislexia sente-se a necessidade de investigação adicional sobre esta problemática, particularmente sobre a forma como condiciona o percurso escolar e pessoal dos estudantes. Em Portugal, a investigação na área começa, agora, a dar os primeiros passos. Este facto é comprovado pela restrita literatura existente, bem como pelo facto de apenas se ter encontrado um estudo realizado neste âmbito em alunos do ensino superior.

Na sequência da abordagem ao conceito de dislexia bem como todas as problemáticas envolventes, emerge a dúvida mais abrangente que deu origem à questão de partida fundamental deste trabalho: *Qual o percurso escolar dos alunos disléxicos?*

Considerando os resultados obtidos em função dos objectivos definidos e da amostra em causa, realçamos as principais conclusões do estudo efectuado:

Num cômputo geral, estes alunos tiveram um diagnóstico tardio dado que a maioria só o obteve após terminar o primeiro ciclo de escolaridade, pelo que podemos concluir que não obtiveram ao longo da sua escolaridade uma intervenção atempada;

Metade da amostra não regista retenções no seu percurso escolar, enquanto a outra metade regista uma ou duas retenções.

Não se pode afirmar que sejam bons ou maus alunos, mas conseguimos perceber que os resultados nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa são satisfatórios;

As consequências da dislexia englobam aspectos emocionais, pessoais e escolares. Quanto às primeiras, a maioria dos encarregados de educação refere que os seus educandos sentem que a dislexia os afecta emocionalmente, provocando insegurança, desespero e até mesmo tristeza. Este tipo de comportamento parece evidente uma vez que para os disléxicos é difícil aceitar os obstáculos que a dislexia lhes gera. Neste sentido, não será difícil perceber que se sintam revoltados, envergonhados e até injustiçados (palavras que os encarregados de educação adoptaram para descrever as consequências pessoais). Por fim, a nível académico ressaltam as dificuldades na leitura e na escrita e na expressão e compreensão escrita.

Ao nível das medidas educativas, os encarregados de educação em geral referem que os seus educandos não usufruíram de medidas educativas de educação especial. A grande maioria usufruiu de algum tipo de apoio educativo na escola, mas os próprios encarregados de educação não conseguem esclarecer especificamente esse apoio. Parece existir alguma falta de esclarecimento/conhecimento sobre a diferença entre o apoio educativo e as medidas de educação especial.

As perspectivas futuras também se dividem em três componentes: emocional/pessoal, académico e profissional. A busca da felicidade e da constituição de uma família é a ambição pessoal. Denota-se uma grande vontade no prosseguimento de estudos, mas um receio que a dislexia seja um obstáculo na busca de emprego.

Nos que pretendem prosseguir estudos, verificamos que o seu percurso escolar foi realizado com diferenças relativamente aos que abandonaram os estudos. Enquanto estes últimos apresentam (a) um percurso escolar com alguns percalços (b) um diagnóstico tardio (c) falhas ao nível da obtenção de medidas de educação especial (d) duas retenções escolares, ainda apresentam o facto de (e) pertencerem a um nível socioeconómico baixo. Os primeiros apresentam, por sua vez, (a) um percurso escolar “auxiliado” (b) um diagnóstico atempado (c) uma ou nenhuma retenção escolar (d) medidas educativas especiais e (e) pertencem a um nível sócio económico médio. Em comum verifica-se o facto de todos evitarem tarefas como a leitura e escrita.

Em suma, e procurando dar resposta à pergunta de partida, constatamos em linhas gerais que os alunos disléxicos do presente estudo tiveram um percurso escolar com algumas desilusões pessoais, emocionais e académicas, mas também concluímos que quando é realizado um trabalho atempado e cuidado em ambiente escolar, muitos perspectivam um

futuro académico de nível superior o que de certa forma pode contribuir para um aumento da auto-estima no decurso das suas vidas.

A elaboração deste estudo, como todos que se desenvolvem, trouxe consigo algumas limitações que durante a sua execução, principalmente nesta fase final são mais sentidas e como tal requerem uma reflexão. Pensamos que uma das principais limitações reside na heterogeneidade das idades e na amostra em causa. Não tanto no que concerne ao número de sujeitos, mas mais relativamente à amostra em si, ao tipo de sujeitos inquiridos. Embora os pais e encarregados de educação acompanhem os seus educandos em todo o processo, parecemos que as respostas dadas na primeira pessoa (alunos disléxicos) poderiam completar a informação recolhida, nomeadamente na compreensão de alguns fenómenos, como por exemplo, na questão das razões que levaram ao abandono da escola por parte de alguns educandos.

Todo o estudo depois de concluído, apesar das limitações identificadas deve expressar o que de positivo trouxe e que justifique a sua realização não só para quem o realiza mas também para quem o consulta. Consideramos que a realização do presente estudo possibilitou o reconhecimento que de facto continuam a persistir falhas no sistema educativo no que concerne à problemática da dislexia.

Sugerimos, num futuro próximo, a realização de um estudo similar com uma amostra mais representativa, onde o universo sejam os alunos disléxicos em diferentes níveis de ensino a nível nacional com o objectivo de confirmar os resultados encontrados e / ou obter novas informações. Um outro estudo pertinente seria a análise das características ou das diferenças que as meninas apresentam em relação aos rapazes que as faz terem maior tendência para prosseguir estudos.

Em suma, as capacidades de leitura e escrita devem ser tidas como um meio de aprendizagem e não como um fim em si mesmas. É preciso encarar as dificuldades na sua aquisição com seriedade, pois constituem um obstáculo para o progresso escolar dos alunos e têm efeitos marcantes a longo prazo. Não só no que diz respeito à componente escolar, mas também a nível social, afectivo e emocional.

## Bibliografia

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições ASA.

Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a Educação Inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais in D. Rodrigues (org). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da educação à sociedade* (pp 103-116). Porto: Porto Editora.

Alaíz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto - avaliação das escolas - pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.

Almeida, D. (2010). *Como Lidar com a Dislexia na Escola*. Macapá: Universidade do Vale do Acaraú.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.

Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Beleza, P. C. (2002). *Implementação em Jardim de Infância de um sistema alternativo de comunicação em criança com deficiência neuromotora grave: estudo de caso*. Trabalho final do Curso de Especialização em Educação Especial. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.

Bell, J. (2008). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bisquerra, R. (1996). *Métodos de Investigation Educative: Guia Prática*. Barcelona: Ediciones Ceac.

Blakemore, S. J., & Frith. U. (2009). *O Cérebro que Aprende: Lições para a Educação*. Lisboa: Gradiva.

Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Campanudo, M. J. (2009). *Representações dos Professores sobre as Dificuldades de Aprendizagem Específicas - Leitura, Escrita, Cálculo*. Dissertação de Mestrado não publicada. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

- Carvalho, L. S., & Silva, C. (2007). Consequências sociais e emocionais da Dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. *Revista Semestral da associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 1, Vol. II. 21-29.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da Leitura: Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção*. Viseu: Psicossoma.
- Casas, A. M. (1994). *Introducción a las Dificultades en el Aprendizaje*. Valencia: Promolibro
- Casas, A. M. (1988). *Dificultades de Aprendizaje de la Lectura, Escrita y Cálculo*. Valencia: Promolibro.
- Citoler, S. D. (2000). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo. Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Aljibe.
- Correia, L. M. (2009). A Educação Especial no termo da legislatura. *2 pontos - A revista dos Professores Portugueses*, 10,41. páginas
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2004). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008a). *Educação Especial: Aspectos Positivos e Negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Obtido em 20 de Janeiro de 2011, de <http://www.educare.pt>.
- Correia, L. M. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2004). Problematização das Dificuldades de Aprendizagem nas Necessidades Educativas Especiais. *Análise Psicológica*, 2 (XXII), 369-376.
- Costa, A. M. (1981). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cunha, J. (2010). *Análise e Intervenção em Problemáticas Específicas da Leitura*. Dissertação de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Cruz, A. P. (2009). *As Actividades de Enriquecimento Curricular e a Dislexia: Contributos para uma Intervenção Sinérgica*. Trabalho de Pós graduação em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor não publicado. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Decreto-Lei nº. 319/91, de 23 de Agosto
- Decreto-Lei nº. 3/2008, de 7 de Janeiro
- Decreto -Lei nº. 190/91, de 17 de Maio
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook & Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- DSM IV- TR (2006). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Lisboa: Climepsi Editores.
- Dias, A. R. (2010). *O processo de Ensino-Aprendizagem da Leitura com Crianças/Alunos Portadores de Trissomia 21 nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. Tese de Mestrado não publicada em Ciências da Educação- Especialização em Educação Especial. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Dicionário de Língua Portuguesa*. (1981). Porto: Porto Editora.
- Elliott, J. & Gibbs, S. (2008). Does dyslexia exist? *Journal of Philosophy of Education*, 42, 475-491.
- Fernandes, R. (1998). Nas origens do “Ensino Especial”: O Primeiro Instituto Português de Surdos – Mudos e Cegos. *Revista da Biblioteca Nacional*, 2.
- Fonseca, V. (1994). Alguns aspectos da Caracterização Psiconeurológica da Disfunção Cerebral Mínima (DCM). *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (3), 5-23.
- Fonseca, V. (1996) Assessment and Treatment of Learning Disabilities in Portugal. *Journal Of Learning Disabilities*, 29 (2), 114-117.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- Gil, A. (1995). *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

- Gómez, G. R., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2002). Learning Disabilities: Historical Perspectives. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 1-67). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Henning, K. A. (2005). *Compreender a Dislexia*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (2003). *Analyse des Données Qualitatives*. Bruxells: De Boeck Université.
- Hynd, G. W., & Cohen, M. (1987). *Dislexia. Teoria, Examen y Clasificación desde una Perspectiva Neuropsicológica*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Jesus, S., & Martins, M. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Lisboa: Edições Asa.
- Johnson, D. J., & Myklebust, H. R. (1991). *Distúrbios de Aprendizagem- Principios e Práticas Educacionais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Kirk, S. A. & Gallagher, J.J. (1987). *Education Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita. Prespectiva de Avaliação e Intervenção*. Porto: Asa.
- Lopes, M. C. (2001). Dificuldades Especificas na Leitura e na Escrita: a Dislexia, *In Revista Sonhar*. Edições APPACDM. Braga.
- Lussier, F., & Flessas, J. (2005). *Neuropsychologie de L'énfant: Troubles. Développementaux et de l'apprentissage*. Paris: Dunod.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers ' Knowledge of language and reading – A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Mangas, C. F., & Sánchez, J. L. (2010). A Dislexia no Ensino Superior: Características, Consequências e Estratégias de Intervenção. *Revista Iberoamericana de Educação*, 1-14.
- Martin, M. A. (1994). Dificultades Globales de Aprendizaje. In Santiago Molina Garcia ( ed), *Bases psicopedagógicas de la Educacion Especial* (pp. 145-168). Madrid: Marfil.
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities*, 3 (4), 363-381.
- Mendes, E. G. (1995). *Deficiência Mental: A Construção Científica de um Conceito e a Realidade Educacional*. Tese de Doutorado não publicada. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* . San Francisco: Jossey - Bass.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Metodologias e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Peixoto, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem: Repercussões Afetivas, Comportamentais e na Progressão Escolar*. Tese de Doutorado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, L. (1984). Evolução do Estatuto do Deficiente na Sociedade. *Horizonte*, I (4), 132-135.
- Pereira, M. A. (1995). *Dislexia- Disortografia - Numa Perspectiva Psico-Linguística - Investigação Teórica e Empírica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pessoti, I. (1984). *Deficiência Mental: Da Supervisão à Científica*. São Paulo: T.A. Queiroga Editora.
- Pinheiro, S. M. (2009). *Dificuldades Específicas de Aprendizagem: a Dislexia*. Dissertação de Mestrado não publicada. Porto: Universidade Portucalense Infante Dom Henrique.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

Rebelo, J. A., Fonseca, A. C., Simões, A., & Ferreira, J. A. (1995). Dificuldades de Aprendizagem : Elementos para a Caracterização do Problema. In *Revista Portuguesa de Pedagogia* , 3, (pp. 35-54).

Ribeiro, A. B., & Baptista, I. A. (2006). *Dislexia: Compreensão, Avaliação, Estratégias*. Coimbra: Quarteto.

Ribeiro, F. L. (2008). *A Criança Disléxica e a Escola . Pós Graduação em Educação Especial*. Trabalho de Pós Graduação não publicado. Escola Superior Paula Frassinetti: Porto.

Ribeiro, I. (2008). *Educação Inclusiva na Escola Básica Pública Portuguesa: Prespectivas e Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, Face à Inclusão de Jovens com NEE*. Porto: Universidade Portucalense Infante Dom Henrique. Tese de mestrado em Ciências da Educação. Departamento das Ciências da Educação e Património.

Rodrigues, (2000). Paradigma da Educação inclusiva - Reflexão sobre uma Agenda Possível. *Revista Inclusão* (1), 7-15.

Riddick, B. (2010). *Living with Dyslexia: The Social and Emocional Consequences of Specific Learning Difficultes / Disabilities*. New York: Routledge.

Sánchez, E. (1995). *A Aprendizagem da Leitura e seus Problemas*. In Alvaro Marchesi (org.), *Desenvolvimento Psicológico e Educacional- Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Sasaki, R.K. (1997). *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Seco, G., Alves, S., Filipe, L., Pereira, A., & Sousa, C. (2009). *Dislexia em Estudantes do Ensino Superior: Alguns Dados de Intervenção no Instituto Politécnico de Leiria*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Serra, H. (2006). *Não Culpo os Professores pela Falta de Formação*. Obtido em 20 de Janeiro de 2011, de [www.educare.pt](http://www.educare.pt)

Shaywitz, S. (2003). *Entendendo a Dislexia - Um Novo e Completo Programa para Todos os Níveis de Problemas de Leitura*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Shaywitz, S., Morris, R., & Shaywitz, B. (2008). The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451-475.

Shaywitz, S. M. (2008). *Vencer a Dislexia: Como dar Respostas às Perturbações da Leitura em qualquer Fase da Vida*. Porto: Porto Editora.

Silva, F. T. (2004). *Lado a Lado Experiências com a Dislexia*. Lisboa: Texto Editores.

Teles, P. (2004). Dislexia: Como Identificar? Como Intervir? *Revista Portuguesa Clínica Geral* (20), 713- 730.

Torgesen, J. K. (1998). Learning disabilities: An historical and conceptual overview. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 3-34). San Diego: Academic Press.

Torgesen, J. K. (1991). Learning Disabilities: Historical and Conceptual Issues. In Bernice Y.L. Wong (Ed.), *Learning About Learning Disabilities* (pp. 3-37). New York: Academic Press, Inc.

Torres, R. M., & Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGraw - Hill.

Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, A. P. (2010). *Estudo em Portugal sobre crianças disléxicas*. Newsletter da Universidade de Trás dos Montes e Alto Douro.

Vale, A., Sucena, A., Viana, F., & Correia, I. (2010). *Prevalência da Dislexia entre Crianças Falantes do Português Europeu*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia e FEDR.

Warnock, H.M. (1978). *Report of Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.



# Anexos



# Anexos 1

(Pedido de autorização aos Directores dos Agrupamentos)



Cláudia Carvalho Coelho  
Psicóloga - Cédula Profissional nº 8400  
TLM: 914274800  
Mestranda em Ciências da Educação,  
especialização em Educação Especial –  
domínio cognitivo e motor –  
da Universidade Católica Portuguesa,  
pólo das Beiras

Exmo. Sr.  
Director do Agrupamento de Escolas  
\*\*\*\*\*

**Assunto:** Pedido de autorização para a realização de entrevistas.                      Data: 10- 01-2011

Exmo. Sr. Director:

No âmbito de um Projecto de Investigação que irá permitir realizar uma Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: especialização em educação especial – domínio cognitivo e motor na Universidade Católica de Viseu , sob a orientação da Professora Doutora Célia Ribeiro e da Mestre Anabela Carvalho , pretendo realizar um estudo cujo o tema é : “*O percurso escolar dos alunos com dislexia*”.

O objectivo deste estudo consiste na recolha de informação que permita conhecer o percurso escolar dos alunos com dislexia. Para tal serão primeiro contactados os Serviços de Psicologia e Orientação do Agrupamento para identificação dos alunos que apresentam dislexia e depois serão contactados os encarregados de educação para realização da entrevista. Todas as informações recolhidas serão utilizadas apenas no âmbito deste estudo, garantindo a confidencialidade dos dados de cada inquirido.

Encontro-me ao seu dispor para eventuais esclarecimentos que considere necessários.

Com os melhores cumprimentos

---

(Cláudia Carvalho Coelho)



# Anexos 2

(Guião de Entrevista)





## UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA - VISEU

### Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial

A presente entrevista insere-se no âmbito de um trabalho de investigação sobre o tema:  
*O Percurso Escolar de Alunos Disléxicos.*

É garantido o anonimato e a total confidencialidade das respostas.

A sua colaboração, através das respostas a esta entrevista, é imprescindível para a conclusão e o êxito deste trabalho.

**Agradecemos a atenção e disponibilidade.**

**Cláudia Coelho**

## Guião de Entrevista

### I Parte : Dados do Encarregado (a) de Educação:

Grau de Parentesco \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ Hab. Lit. \_\_\_\_\_

### II Parte : Dados do (a) Educando (a):

Sexo: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Freguesia: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_

Hab. Literárias (pai): \_\_\_\_\_ Hab. Literárias( mãe): \_\_\_\_\_

Profissão do pai: \_\_\_\_\_ Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

Nº de irmãos: \_\_\_\_\_

## I GRUPO

♣ N° de retenções: \_\_\_\_\_ Anos escolares das retenções: \_\_\_\_\_

♣ O que faz actualmente (em temas académicos e/ou profissionais) – *assinale com uma cruz*

Trabalha \_\_\_\_\_ Estuda \_\_\_\_\_

*(Se actualmente trabalha,*

a) Com que idade abandonou os estudos \_\_\_\_\_

b) Qual o ano de escolaridade que concluiu antes de abandonar os estudos \_\_\_\_\_

*(Se actualmente estuda,*

Ano de escolaridade que frequenta: \_\_\_\_\_

## II GRUPO

♣ Quando foi efectuado o diagnóstico da dislexia? \_\_\_\_\_

♣ Quem efectuou o diagnóstico? \_\_\_\_\_

♣ Quem levantou a suspeita? \_\_\_\_\_

## III GRUPO

♣ Obteve apoio educativo? Se **sim**, dentro ou fora da escola? Porquê?

---

---

♣ Recorda-se de o seu educando ter usufruído de medidas educativas de ensino especial?

Sim usufruiu \_\_\_\_\_ Não usufruiu \_\_\_\_\_

♣ Os testes eram diferentes? Se **sim**, em que disciplinas?

---

---

---

♣ Era concedido mais tempo para a realização dos testes escolares? Se **sim**, em que disciplinas?

---

---

---

♣ Teve acompanhamento por parte de um professor de educação especial? Em que anos?  
Durante quanto tempo?

---

---

---

♣ Quais os seus resultados escolares nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática?  
(especificar os anos de escolaridade)

---

---

---

#### IV GRUPO

♣ Tem conhecimento das perspectivas futuras do seu educando (pessoais, académicas,  
profissionais...)?

---

---

---

---

## V GRUPO

♣ Considera que a dislexia influencia / influenciou a vida pessoal do seu educando? Se **sim**, como?

---

---

---

---

♣ Considera que o facto de o seu educando ter conhecimento do diagnóstico de dislexia o / a abalou em termos emocionais? Especifique.

---

---

---

---

♣ Em termos académicos considera que a dislexia o / a terá prejudicado? Especifique.

---

---

---

## VI GRUPO

♣ Quais as actividades de tempos livres do seu educando?

---

---

---

---

♣ O seu educando gosta de ler nos tempos livres?

---

---

---

Obrigada pela colaboração



# Anexos 3

(Grelha das categorias)



<b>Categorias</b>	<b>Sub categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Rendimento escolar / académico</b>	<b>Nº de retenções</b>	E.1Nenhuma	21	51,22 %
		E.2Uma retenção	12	29,27%
		E.3Duas retenções	8	19,51%
	<b>Ano das retenções</b>	2ºano	4	9,76%
		2ºano e 6ºano	1	2,44%
		2ºano e 9ºano	1	2,44%
		3º ano	3	7,32%
		4ºano	4	9,76%
		4ºano e 5ºano	1	2,44%
		4ºano e 6º ano	3	7,32%
		4ºano e 7ºano	1	2,44%
		4ºano e 8ºano	1	2,44%
		6ºano	1	2,44%
	<b>O que faz actualmente em termos académicos e/ou profissionais</b>	Trabalhar	8	19,51%
		Estudar	33	80,49%
	<b>Idade de Abandono</b>	16	1	12,5%
		17	6	75%
		18	1	12,5%
	<b>Ciclo de abandono</b>	3ºciclo	7	87,5%
		Secundário	1	12,5%
	<b>Ciclo de ensino dos que estudam</b>	1ºciclo	0	0
		2ºciclo	3	9,09%
		3ºciclo	11	33,3%
Secundário		16	48,48%	
Superior		3	9,09%	

<b>Diagnóstico</b>	<b>Quando foi efectuado o diagnóstico da dislexia</b>	2º ano	7	17,07%
		3º ano	8	19,51%
		4º ano	4	9,76%
		5º ano	8	19,51%
		6º ano	6	14,63%
		7º ano	5	12,20%
		8ºano	1	2,44%
		Não sabe	2	4,88%
	<b>Quem efectuou o diagnóstico</b>	Professor	5	12,20%
		Psicólogo	31	75,61%
		Médico de família	1	2,44%
		Pediatra	1	2,44%
		Não sabe	3	7,31%
<b>Quem levantou a suspeita</b>	Pais	4	9,76%	
	Professores	35	85,36%	
	Não sabem	2	7,31%	
<b>Consequências</b>	<b>Consequências emocionais do diagnóstico da dislexia</b>	Tristeza	10	24,39%
		Angústia	5	12,19%
		Desespero	1	2,44%
		Insegurança	22	53,66%
		Nenhuma	3	7,32%
	<b>Consequências escolares do diagnóstico da dislexia</b>	Dificuldades na compreensão escrita	6	14,63%
		Dificuldades na expressão escrita	10	24,39%
		Dificuldades na leitura, na escrita	25	60,98%

	<b>Consequências pessoais do diagnóstico da dislexia</b>	Revolta Vergonha Injustiça Nenhum	20 11 6 4	48,78% 26,83% 14,63% 9,76%
<b>Medidas Educativas</b>	<b>Apoio educativo</b>	Usufruiu	39	95,12%
		Não Usufruiu	2	4,88%
	<b>Medidas de Ensino Especial</b>	Usufruiu	18	43,90%
		Não Usufruiu	20	48,78%
		Não sabe	3	7,32%
	<b>Apoio de professor Ensino Especial</b>	Usufruiu	12	29,27%
		Não usufruiu	5	12,20%
		Não sabe	24	58,54%
	<b>Testes diferentes (Língua Portuguesa e Matemática)</b>	Sim	18	43,90%
		Não	23	56,10%

	<b>Mais tempo na realização dos testes (Língua Portuguesa e Matemática)</b>	Sim	29	70,73%
		Não	12	29,27%
	<b>Resultados escolares a Língua Portuguesa</b>	Insatisfatório	11	26,83%
		Satisfatório	23	56,10%
		Bom	7	17,07%
	<b>Resultados escolares a Matemática</b>	Insatisfatório	10	24,39%
		Satisfatório	23	56,10%
		Bom	8	19,51%
<b>Perspectivas Futuras</b>	<b>Perspectivas a Nível Pessoal/Emocional</b>	Ser feliz	12	29,27%
		Casar e Ter filhos	20	48,78%
		Não sabe	9	21,95%
	<b>Perspectivas a Nível académico</b>	Prosseguimento dos estudos a nível secundário	10	24,39%
		Ir para um curso profissional	6	14,63%
		Prosseguimento dos estudos a nível superior	12	29,27%
		Deixar de estudar e trabalhar	13	31,71%

	<b>Perspectivas a Nível Profissional</b>	Ter um bom emprego	33	80,49%
		Que a dislexia não seja um entrave na procura de emprego	8	19,51%
<b>Tempos livres</b>	<b>Actividades</b>	Desporto	7	17,07%
		Televisão	11	26,83%
		Cinema	15	36,59%
		Passear	8	19,51%
	<b>Hábitos de Leitura</b>	Sim	7	17,07%
		Não	33	82,93%



