

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais



Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem – Dislexia – na Idade Escolar

Autora: Diana Ferreira

Orientador: Doutor Joaquim Ramalho

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial

Porto, 2018

Agradecimentos

Qualquer desafio pessoal carrega consigo dificuldades, somente ultrapassáveis graças a “alguns” com os quais a vida, generosamente, nos faz cruzar em momentos cruciais.

A concretização deste trabalho deve-se ao apoio sobretudo da minha família, que contribuíram de forma incondicional e estiveram sempre presentes em todos os momentos para a conclusão deste estudo.

Ao Professor Doutor Joaquim Ramalho, cuja orientação foi determinante para a realização deste estudo. A sua disponibilidade, profissionalismo, atenção, compreensão, apoio e todos os seus conhecimentos foram cruciais para a sua conclusão.

RESUMO

A dislexia caracteriza-se por habilidades alteradas dos processos (fluência, compreensão e leitura correta de palavras). Além destas pode envolver ainda dificuldades no reconhecimento de palavras escritas, na decodificação, na adequação e habilidades ortográficas, podendo ainda manifestar-se no raciocínio matemático (APA, 2013, citado por Asorey & Fernández, 2013).

Por sua vez, segundo vários autores a falta de interesse, de motivação e de curiosidade para o estudo constituem características da criança disléxica (Torres & Fernández, 2001; Pinto, 2012).

A intervenção com estas crianças exige o uso de várias estratégias, reforços e formas de as motivar, bem como correções imediatas para que não mantenham erros (Coelho, 2012; Ribeiro & Baptista, 2006).

O presente projeto partiu da problemática relacionada com as dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura e da escrita, em que se enquadra a dislexia. Como investigadora, julgo importante refletir e investigar sobre estas áreas, bem como as dificuldades que lhes estão implícitas. Através da reflexão e investigação, pretendo descobrir fundamentos, causas, perspetivas e estratégias a desenvolver com a finalidade de proporcionar o sucesso educativo no aluno em questão, bem como a promoção da sua autoestima.

Assim, este projeto surge com o objetivo de avaliar a eficácia de um programa de intervenção/reeducação de um aluno do ensino básico, abordando a consciência fonológica, a compreensão, o vocabulário, a leitura e a escrita.

O projeto pretende constituir uma abordagem específica ao tema da dislexia, no que diz respeito às estratégias de compreensão, tendo em vista a superação das dificuldades de aprendizagem.

Este projeto é um estudo de caso único, tendo como foco a ação pedagógica do Psicopedagogo no sentido de promover a aprendizagem do sujeito.

Numa avaliação pedagógica, a criança apresenta algumas “dificuldades” nas áreas da leitura e da escrita: lê ainda com pouco ritmo e entoação, tem alguma dificuldade em escrever de forma correta, quer em ditado, quer por iniciativa própria. Esta criança necessita da implementação de estratégias na área da Língua Portuguesa para atingir com mais segurança e sucesso os seus objetivos futuramente.

Dessa forma, o projeto tem como pressuposto a aplicação de uma avaliação inicial para compreensão das dificuldades do sujeito, realizando em seguida, uma intervenção adequada e, por fim, a realização de uma avaliação final, com o intuito de comparar dados: o momento 1

(avaliação inicial), como o momento 2 (avaliação final) – Pré e pós-teste. Após o processo de intervenção foram avaliados os resultados e estes mostraram que houve uma evolução no número de competências adquiridas, especificamente na leitura, na diminuição do número de erros, na escrita, nos fatores psicomotores (lateralidade, estruturação espaço-temporal, motricidade fina e global) e na motivação para a leitura e escrita.

Estes resultados sugerem que se houver um diagnóstico atempado e uma intervenção precoce através de um amplo conjunto de estratégias e recursos, maior serão as possibilidades de atenuar tais problemas.

Palavras-Chave: Dislexia, dificuldades específicas de aprendizagem, avaliação e intervenção, sucesso e insucesso escolar.

ABSTRACT

Dyslexia is characterized by altered processes skills (fluency, comprehension and correct reading of words). In addition to those, it may involve difficulties in recognition of written words, decoding, adequacy, spelling skills and also manifest itself in the mathematical reasoning (APA, 2013, quoted by Asorey & Fernández, 2013).

On the other hand, according to several authors the lack of interest, motivation and curiosity for the study constitute characteristics of the dyslexic child (Torres & Fernández, 2001; Pinto, 2012).

The intervention with these children requires the use of various strategies, reinforcements and ways to motivate, as well as immediate fixes for not keeping mistakes (rabbit, 2012; Raja & Baptista, 2006).

This project arose from the problems related to the learning difficulties at the level of reading and writing, in which frames the dyslexia. As a psychopedagogue, I believe it important to reflect and investigate on these areas, as well as the difficulties that they are implied. Through reflection and research, I intend to discover fundamentals, causes, perspectives and strategies to develop, for the purpose of providing the educational success in the student in question, as well as the promotion of your self-esteem.

Thus, this project arises in order to evaluate the effectiveness of an intervention program/re-education of an elementary school student, addressing the phonological awareness, comprehension, vocabulary, reading and writing.

The project intends to provide a specific approach to the subject of dyslexia, as regards comprehension strategies, with a view to overcoming difficulties of learning.

This project is a unique case study focusing on the Student's pedagogical action in order to promote the learning of the subject.

In a pedagogical evaluation, the child has some "difficulties" in the areas of reading and writing: still reads with little rhythm and intonation, has some difficulty in writing correctly, either in dictation or on its own initiative. This child needs the implementation of strategies in the area of the Portuguese Language to achieve with more confidence and success, your goals in the future.

In this way, the project has assumed the application of an initial assessment for understanding of the difficulties of the subject, by then an appropriate intervention and, ultimately, the achievement of a final evaluation, in order to compare data: the time 1 (initial evaluation), the time 2 (final evaluation) - Pre and post-test. After the process of intervention

were evaluated the results and these have shown that there was an evolution in the number of acquired skills, specifically in reading, in the decrease in the number of errors, in writing, in psychomotor factors (laterality, space-time structuring, fine motor function and global) and the motivation for reading and writing.

These results suggest that if there is a timely diagnosis and early intervention through a broad set of strategies and resources, the greater are the possibilities to mitigate such problems.

Keywords: Dyslexia, specific learning difficulties, evaluation, intervention, success and failure in school.

Índice

1. INTRODUÇÃO	10
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
2.1) DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM	12
2.2) CONCEITO DA LEITURA	14
2.2.1) COMPONENTES DA LEITURA	14
2.2.1.1) A Descodificação	14
2.2.1.2) A Compreensão	16
2.2.1.3) Fluência de Leitura	17
2.2.1.4) Aprendizagem da Leitura	17
2.2.2) PROCESSO DE LEITURA	18
2.3) CONCEITO DE DISLEXIA	22
2.3.1) TIPOS E SUBTIPOS DE DISLEXIA	23
2.3.2) INDICADORES PRIMÁRIOS DE UMA POSSÍVEL DISLEXIA	25
2.4) CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA DISLÉXICA	26
2.5) DIAGNÓSTICO DA DISLEXIA	29
2.6) SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR	31
2.7) NECESSIDADES DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR	33
2.8) PAPEL DO PROFESSOR	38
3. ESTUDO EMPÍRICO	41
3.1) JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO	41
3.2) OBJETIVOS DO ESTUDO	43
3.3) HIPÓTESES	44
4. METODOLOGIA	45
4.1) DESCRIÇÃO DO SUJEITO	45
4.2) MATERIAIS	47
4.3) PROCEDIMENTO	58
5. RESULTADOS	60
5.1) RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INICIAL	60
5.2) RESULTADOS DA INTERVENÇÃO	62
5.3) RESULTADOS DA AVALIAÇÃO FINAL	64
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

ÍNDICE DE TABELAS

Quadro I – Dados Obtidos nos Instrumentos de Diagnóstico	60
Quadro II – Dados Obtidos nos Instrumentos de Intervenção	62
Quadro III - Bateria de Avaliação de Competências da Leitura e Escrita	64

1. INTRODUÇÃO

*“Se aprendemos a falar, falando,
havemos de aprender a escrever, escrevendo!”*

Manuel Alves Ribeiro Figueiredo

O insucesso escolar é uma preocupação constante da nossa sociedade, pois quer porque temos acesso a mais conhecimento, ou por força de organização das instituições e da sociedade, existem hoje muitas crianças que não são bem-sucedidas na aprendizagem.

Para Lopes (2001), é cada vez mais notório, nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, dificuldades ao nível da leitura. Tal problemática tem diferentes origens e extensões. A dislexia é uma das dificuldades de leitura que as crianças podem ter, para além da disgrafia, disortografia e discalculia, e que está a tornar-se cada vez mais frequente.

A leitura e a escrita, é de uma maneira geral, para alunos com dificuldades de aprendizagem, algo que custa a aprender, que se realiza lentamente e que pode desencadear alguns problemas.

Para uma grande parte das crianças, o ato de escrever, é uma tarefa difícil, pouco gratificante e pouco aliciante, daí ser importante intervir nesta área, com bastante dedicação e persistência.

As crianças disléxicas são crianças que têm problemas de linguagem que se vão refletir na leitura e na escrita, apesar de terem um QI normal e não apresentarem problemas físicos, nem psicológicos que possam explicar essas dificuldades.

É necessário que os educadores, professores e a família, tenham consciência que estas crianças precisam de um apoio especial e que necessitam de uma grande motivação por parte destes.

O projeto desenvolvido encontra-se dividido em 3 partes fulcrais:

- I. O enquadramento teórico;
- II. O estudo de caso;
- III. Apresentação e análise de resultados obtidos.

A primeira parte integra o enquadramento teórico, que reúne toda a informação sobre os processos de leitura e escrita e a explicação no campo das dificuldades de aprendizagem.

A segunda parte, encerra o estudo de caso em si, inclui a descrição da metodologia, à relevância e orientação do mesmo, bem como, as técnicas e instrumentos utilizados. Esta parte

do projeto abrange ainda a caracterização do sujeito, a avaliação inicial, a intervenção e por fim, a avaliação final.

A terceira e última parte, apresenta e analisa os resultados obtidos. Nesta parte apresentam-se e discutem-se os resultados, comparando a avaliação inicial e final. Além dos pontos referidos, inclui ainda, as considerações finais onde se procura rever os aspetos mais importantes do percurso realizado e identificar as limitações encontradas.

2. Enquadramento Teórico

2.1 Dificuldades Específicas de Aprendizagem

Até se chegar à designação de Dificuldades Específicas de Aprendizagem, houve um longo caminho a percorrer. De Kirk à atualidade, houve mais de uma dezena de definições. A de Kirk, ainda se encontra bastante atualizada, apesar de ter sido a primeira, pois centra as Dificuldades Específicas de Aprendizagem nos processos inerentes à linguagem e no rendimento académico.

“Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos de fala, linguagem, leitura, 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 fatores culturais e instrucionais.” (Kirk, 1962:263 cit. in Hammil, 1990).

Outras definições surgiram, tentando corrigir algo que as anteriores não abrangiam, até a da National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) ter uma grande aceitação internacional por incluir os elementos considerados essenciais e definidos pelos profissionais da área.

“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 à disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas de auto-regulação comportamental, percepção social e interação social podem coexistir 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, 1994:65 in Fonseca, 1996, e cit. in Shaw et al., 1995).

No sentido etimológico do termo dificuldade significa dispersão ou desvio em relação ao que há a fazer, isto é, não conseguir fazer, não atingir o objetivo que se pretende alcançar. “Dificuldades são, portanto, obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara

ao tentar realizar algo que deseja executar” (Rebelo, 1993:70) que podem ser muito diferentes entre si quer no tipo quer nas causas que os originam.

“Na aprendizagem formal, isto é, aquela que tem lugar nas escolas, dificuldades são obstáculos que os alunos encontram no seu processo de escolarização, na captação e assimilação dos conteúdos de ensino” (Rebelo, 1993:70).

Correia (2008) e Correia & Martins (1999) citado por Cruz (2009) apontam que a expressão Dificuldades de Aprendizagem tem sido utilizada em dois sentidos: um mais amplo e outro mais limitado. O primeiro pode ser sinónimo de insucesso, fracasso escolar e de necessidades educativas especiais. O segundo atribui-se mais a um conjunto de incapacidades ou impedimentos específicos para aprendizagens, sobretudo as académicas.

Numa perspetiva escolar, as DA são consequências de uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem de conhecimento, na leitura, escrita, cálculo matemático ou na aquisição de aptidões socialmente vigentes. Estudantes com DA podem apresentar problemas na resolução de algumas tarefas escolares e, por outro lado, apresentarem facilidade em outras (Correia & Martins, 2005).

As Dificuldades Específicas de Aprendizagem condenam ao insucesso escolar milhares de alunos porque é praticamente inexistente o apoio específico de que estes alunos necessitam. Um grande número destes alunos não conclui a escolaridade obrigatória e aqueles que a concluem não mantêm um emprego e encontram-se em situação de risco, no que respeita a dependências (Correia, 1999, 2008).

A criança com DEA apresenta uma discrepância entre o seu potencial estimado de aprendizagem e as suas realizações, porém deve ter-se em conta que é uma criança com inteligência normal mas que, apesar disso, fracassa na vida académica. Sendo assim, a criança mostra-se distraída, muito ativa, esquecida e faladora. Faz ainda inversões, omissões e confusões na leitura e escrita (Fonseca, 1994, 2004).

Segundo este autor, a integridade sensorial é indispensável à aprendizagem, porém as crianças com DEA, apesar da sua perfeita acuidade visual e auditiva, apresentam problemas no processamento e tratamento da informação sensorial recebida. Daqui resultam dificuldades de discriminação visual e/ou auditiva, de figura-fundo, de coordenação visuomotora, entre outras. Assim, as crianças com estas perturbações têm de receber diferenciações adequadas na classe regular (Fonseca, 1999, 2004).

A criança com DEA pode apresentar numerosos problemas emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores e outros. Tais problemas são reflexos negativos na aprendizagem da leitura e escrita bem como da aritmética. A intervenção relativa a estas

crianças deve ser adequada e deve iniciar-se o mais cedo possível para que os períodos ideais de maturação não sejam ultrapassados.

2.2 Conceito de Leitura

De acordo com Mialaret (1997) “saber ler” equivale “a ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora em conformidade com determinadas leis bem definidas, equivale a ser capaz de a conceber e de apreciar o seu valor estético”. Nesta definição encontram-se subentendidas quatro dimensões relativas à aprendizagem da leitura: descodificação, compreensão, julgamento e apreciação estética.

2.2.1) Componentes da Leitura

2.2.1.1) A descodificação

Enquanto técnica de descodificação, a leitura é entendida como uma decifração dos símbolos gráficos em sons. “A descodificação refere-se ao uso eficiente da correspondência letra-som, tecnicamente denominada por correspondência grafema-fonema, no reconhecimento de palavras. Para ser capaz de ler, o leitor, precisa saber como o sistema de escrita funciona, isto é, no caso da nossa escrita, feita com letras do alfabeto grego-latino, precisa de entender a característica fundamental desse sistema: o conhecimento de que as letras representam os sons da fala” (Pinheiro, 2005).

A descodificação é, portanto, entendida como a capacidade de reconhecimento das palavras e, desta forma, é pois, um dos amplos processos da leitura. É definida como o processo pela qual se extrai suficiente informação das palavras através da ativação do léxico mental, para permitir que a informação semântica se torne consciente (Cruz, 1999).

Na descodificação estão implicados não só os processos de discriminação e identificação das letras e palavras, mas também a associação dos símbolos gráficos com os sons (Cruz, 2007, 2009). Esta integra o processo linguístico e contextual, que ajudam no reconhecimento das palavras (Cruz, 2009).

A descodificação implica que se apenda a discriminar e a identificar as letras isoladamente, a compor conjuntos e a identificar cada palavra como uma forma ortográfica com significação, conferindo-lhe uma pronúncia. Para que uma criança consiga descodificar é necessário que saiba como se relacionam as letras com os sons e que adquira os procedimentos de leitura de palavras (Citoler, 1996; Cruz, 1999; Martins & Niza, 1998).

No entanto, no momento em que se aprende a ler torna-se fulcral distinguir descodificação e reconhecimento de palavras, sobretudo, a identificação e o reconhecimento de cada palavra. Os leitores menos competentes ou aqueles que se encontram numa fase inicial da aprendizagem da leitura, não conseguem fazer esse reconhecimento porque têm que identificar a maioria das palavras.

Através do exercício destas habilidades, o leitor aprendiz amplificará o seu núcleo de palavras conhecidas e passará a empregar o reconhecimento. A identificação das palavras deve ser sempre considerada como uma fase passageira do reconhecimento imediato que constituía, esse sim, uma habilidade importante dos microprocessos (Giasson, 1993). *“O reconhecimento é o fim a atingir e a descodificação um meio para lá chegar”* (Giasson, 1993, p.62). No caso de esta alteração não acontecer deparamo-nos com dificuldades na leitura.

Casas (1988) refere que na descodificação estão implicados quatro processos. O primeiro é relativo ao processamento visual que envolve as habilidades essenciais relacionadas com a discriminação, a diferenciação figura-fundo, a capacidade de reter sequências, a capacidade de analisar um todo nos seus elementos componentes e de sintetizar os elementos numa unidade total. O segundo diz respeito ao processamento fonológico referente a habilidades elementares como a discriminação de sons, a diferenciação de sons, a memorização correta de sons, a sequência de sons na ordem adequada, a análise e a síntese de sons na formação de palavras. O terceiro é o procedimento linguístico que usa a capacidade de utilizar a fala para conectar com a escrita. O quarto processo é o processamento contextual que se relaciona com a habilidade de utilizar o contexto na leitura de frases desconhecidas.

Braibant (1997) sugere que o grau de precisão, a rapidez, o automatismo da descodificação e do reconhecimento visual devem tornar-se mecânicos, uma vez que, somente quando ocorre a automatização destes processos é que os recursos cognitivos se podem centralizar, essencialmente, nos processos de compreensão do texto (Capovilla, et al, 2002). De acordo com Morais (1997) quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, maior será a disponibilidade da memória de trabalho para realizar as operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual, facilitando o processo de compreensão.

2.2.1.2) A compreensão

A compreensão na leitura é definida como a habilidade para entender e retirar significado do que foi lido.

Segundo Snow, Burns e Griffin (1998) a leitura é definida como “um processo de extração de significado do material escrito usando conhecimentos sobre o alfabeto e sobre a estrutura fonológica da linguagem”. Por sua vez, Morais (1997), menciona que “a finalidade da leitura é a compreensão da mensagem escrita”.

A compreensão de um texto é o produto de um processo regulado pelo leitor e no qual se produz uma interação entre a informação armazenada na memória, daquele e a proporcionada pelo texto. Neste âmbito, Snow (2002) refere que a compreensão de um texto é “um processo de, simultaneamente, extrair e construir significados através das interações e envolvimentos com a linguagem escrita”.

Deste modo é possível distinguir duas fases importantes neste processo de aprendizagem da leitura. A primeira fase foca a descodificação e a segunda fase a compreensão. Araújo (2007) refere que “em geral, considera-se que durante uma primeira fase de aprendizagem, correspondente aos dois primeiros anos de escolaridade, as crianças aprendem a ler e que, subsequentemente, leem para aprender. Enquanto, numa primeira fase, a aprendizagem deve incidir sobre os mecanismos de descodificação das representações gráficas, numa segunda fase deve assumir maior importância na extração do significado material escrito”.

Casas (1998 in Cruz, 1999) diferenciam quatro níveis de compreensão:

Compreensão literal – implica o reconhecimento e a memória dos fatos estabelecidos;

Compreensão interpretativa – implica que o indivíduo seja capaz de obter um significado inferencial da sua leitura;

Compreensão avaliativa ou crítica – inclui a formação de juízos, a expressão das opiniões próprias, assim como, a análise das intenções do autor do texto;

Compreensão de apreciação – identifica-se com o grau em que o leitor é afetado pelo conteúdo, pelas personagens ou pela forma de expressão do autor.

Citoler (1996, in Cruz, 2007, 2009) refere que os problemas na compreensão da leitura podem ser causados por deficiências na descodificação, pobreza de vocabulário, escassos conhecimentos prévios, problemas de memória, falta de estratégias de compreensão e confusão nas exigências das tarefas ou pouco interesse nas mesmas.

Estas duas componentes da leitura, descodificação e compreensão, são necessárias e de modo algum de podem contrapor. Atuam em simultâneo e de forma mútua, mas é importante referir que a sua relação é irregular: os processos de descodificação podem dar-se

independentemente, no entanto, a sua colaboração é necessária para que se possa realizar o ato de compreensão.

2.2.1.3) Fluência de Leitura

A fluência é descrita como a capacidade para ler um texto de modo correto, preciso e rápido. Segundo Araújo (2007) “a fluência na leitura caracteriza-se por uma leitura sincopada por frases ou unidades de sentido a que corresponde um observável respeito pelos sinais de pontuação e entoação adequada”.

A fraca fluência de leitura, ou seja, a leitura lenta que é feita de forma silábica, (silaba a silaba), deve-se a um déficit na decodificação automática das palavras escritas, afetando a leitura a nível quantitativo e qualitativo (Araújo, 2007).

Segundo Rasinski (2004), “*a fluência da leitura tem três dimensões importantes, que constroem uma ponte para a compreensão*”. A primeira dimensão é a precisão na decodificação de palavras (cabe ao leitor pronunciar os sons das palavras com o menor número de erros), a segunda é o processamento automático (para decodificar as palavras, o leitor deverá aplicar o menor esforço possível para concentrar os seus recursos cognitivos na compreensão do significado) e, por fim, a terceira é a leitura prosódica (o leitor deverá analisar o texto a nível sintático e semântico, lendo de forma expressiva, dando ênfase e respeitando a pontuação).

A fluência na leitura, segundo Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997), é considerada como um processo passaporte para o acesso ao conhecimento, permitindo ao leitor fluente ler para aprender. A marca fundamental da fluência é a capacidade de decodificar e compreender em simultâneo.

2.2.1.4) Aprendizagem da Leitura

Victor Hugo, num verso refere: “cada criança que se ensina é um homem que se ganha”. Tarefa complexa, que cabe aos professores desempenhar e consiste em dotar os alunos com ferramentas que os vão auxiliar a decifrar, a compreender, a interpretar e a participar no mundo que os rodeia. Desta forma, “a leitura pode, daí em diante, torna-se o meio essencial da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento do pensamento e do enriquecimento da personalidade” (Mialaret, 1997).

Saber ler designa a capacidade de identificar a mensagem escrita e fazer a correspondência entre a representação gráfica e a respetiva pronúncia, ou seja, saber ler é decodificar (Morais, 1997).

À medida que se começa a exercitar e a praticar a leitura, a decodificação torna-se sucessivamente mais rápida e precisa, libertando os recursos cognitivos para os processos necessários à compreensão (e.g., Bruck, 1990; Perfetti & Hogaboam, 1975). Assim, quando a capacidade de decodificação na leitura já se encontra automatizada deixa de condicionar a capacidade de compreensão que, por sua vez, está condicionada pela capacidade de compreensão da linguagem oral.

Estudos laboratoriais realizados por investigadores que procuram analisar os movimentos oculares durante a leitura defendem que o que caracteriza a leitura competente é a rápida e precisa identificação das palavras (Rayner et al., 2001).

Os estudos acima mencionados defendem que quando lemos existem determinados períodos em que os nossos olhos estão fixos e outros em que se movem automaticamente e de forma veloz, designados por sacadas, sendo durante as fixações que a informação visual essencial ao processamento do texto é realizada. À medida que se vai avançando no desenvolvimento da aprendizagem da leitura, as fixações tornam-se mais rápidas, as sacadas maiores e são realizadas um menos número de regressões (Rayner, Juhasz & Pollatsek, 2005).

2.2.2) Processo de Leitura

As dificuldades de leitura e de escrita constituem um dos principais grupos de obstáculos que aparecem ao longo da escolarização. Nos primeiros anos de escolaridade dedica-se grande parte do tempo de ensino à aprendizagem da leitura e da escrita, visto que, tais competências são básicas e imprescindíveis para a aquisição de conhecimentos posteriores, ou seja, ter problemas na aquisição da leitura e da escrita significa, em grande parte, encontrar dificuldades noutras áreas de aprendizagem (Rebelo, 1993:94).

“Pretende-se, com efeito, que, ao fim dos dois primeiros anos de escolaridade a técnica da leitura esteja suficientemente adquirida de modo a ser utilizada na aprendizagem dos mais diversos conteúdos curriculares” (Rebelo, 1993:94). Falar-se-á então de atraso em leitura se tal não acontecer “entendendo por atraso a existência de uma capacidade para a leitura inferior à esperada, independentemente das causas que originaram” (Citoler e Sanz, 1993:111). É considerado «atraso» um desvio de dois anos em relação aos pares etários.

Vários estudos (Ajuriaguerra e Hécaen, 1964; Dimond, 1974; Penfield e Roberts, 1959) têm assegurado que os dois hemisférios acusam a cada um uma especialização. O hemisfério

direito tem sido considerado o responsável pelos conteúdos não-verbais, enquanto o hemisfério esquerdo tem sido considerado o responsável pelos conteúdos verbais.

O hemisfério esquerdo é o hemisfério dominante da linguagem e das funções psicolinguísticas, enquanto o direito é o hemisfério dominante da percepção espacial e das funções psicomotoras.

O hemisfério direito processa os conteúdos não-verbais, como as experiências, as atividades da vida diária, a imagem, as orientações espaciotemporais e as atividades interpessoais. Estas experiências podem ser representadas por figuras, sons, gestos ou números que, quantitativamente, descrevem acontecimentos (Killen, 1979).

O hemisfério esquerdo, por sua vez, processa os conteúdos verbais, através dos quais a comunicação se realiza, o pensamento se expressa, a representação interiorizada da experiência se opera e a concetualização se verifica.

Mas, os dois hemisférios trabalham em conjunto, numa perfeita divisão de tarefas. Quando se pede a uma criança para descrever um acontecimento, ela está a traduzir, em conteúdos verbais, a experiência não-verbal que teve. Ao contrário, quando a criança lê pode associar os conteúdos verbais a desenhos, figuras ou expressões mímico-gestuais do conteúdo não-verbal. O mesmo acontece quando lhe pedimos para ilustrar uma história que acabou de ler.

O ser humano, na sua ontogénese, evolui do não-verbal para o verbal, do ato ao pensamento, do reflexo para a reflexão, dos gestos para a palavra, da psicomotricidade para a psicolinguística e nunca o contrário.

A leitura leva um longo tempo de aprendizagem e de automatização. Ao envolver várias fases, a leitura exige a apropriação de pré-aptidões indispensáveis, pré-aptidões que, muitas vezes, não se encontram seguramente adquiridas por algumas crianças quando entram na escola, principalmente as mais desfavorecidas socioeconómica, sociocultural e socio linguisticamente.

Para que o hemisfério esquerdo esteja apto para a leitura é preciso que o hemisfério direito adquira redes funcionais proporcionadas pelas experiências pré-escolares: desenho, pintura, recorte, expressão gráfica e artística, criatividade, construção de objetos, etc.

O cérebro está, dos quatro aos oito anos de idade, isto é, entre o pré-escolar e o ensino básico, em grandes transformações. A sua plasticidade e o seu crescimento são decisivos, neste momento, para as aprendizagens simbólicas, daí o papel preventivo das experiências pedagógicas naquela fase de maturação.

A nutrição, a estimulação, o repouso e a ausência de influências nocivas, bem como um adequado envolvimento afetivo assumem, nesta fase, um papel extremamente relevante, que justifica bem a influência das condições do meio na maturação cerebral.

Segundo Cruz (2007), a leitura é entendida como um processo que utiliza símbolos escritos através dos quais o leitor retira informação, sendo necessário que este domine o código escrito, para extrair significado.

Para Rebelo (1988), o ato de leitura diferencia-se segundo as fases por que passa, conforme o grau de aprendizagem já adquirido. No entanto, analisando o processo de leitura elementar, que é o processo que mais nos interessa, visto que, responde ao processo de decodificação, vemos que, passa por diversas fases que requerem diversas habilidades:

-) O conhecimento da direção das letras;
-) A distinção das letras numa palavra apresentada visualmente (análise visual de grafemas);
-) A capacidade de sonorizar adequadamente letras separadas, de forma a ser capaz de fazer a ligação do fonema-grafema e vice-versa;
-) Ser capaz de traduzir fonemas na ordem sequencial;
-) Conseguir ligar sons entre si, formando palavras (síntese auditiva);
-) Obter o significado da palavra.

O mesmo autor aponta os seguintes requisitos que o indivíduo que se inicia na leitura e na escrita deverá dispor:

-) A existência de vocabulário que, antes de começar a ler, a criança deverá possuir. Tal vocabulário permite-lhe ideias e imagens sobre o mundo exterior com que se depara;
-) **A atenção ou concentração** - permite dirigir os sentidos para alvos específicos, captando-os, recordando-os e interiorizando-os. Dessa forma cria interesse e motivação, que são dois aspetos importantes para a aprendizagem;
-) **O reconhecimento** - permite ser capaz de ver novamente o mesmo objeto, distinguindo-o de outros semelhantes, o que naturalmente a memória é um aspeto importante;
-) **A distinção** - permite ser capaz de ver as diferenças. Este aspeto, no caso da leitura tem duas formas importantes: a visual e a auditiva;
-) **A recordação, memorização** - permite ser capaz de voltar a recordar a informação e reproduzi-la.

Os problemas de leitura em especial nos disléxicos, aparecem, quando alguns destes aspetos não estão suficientemente satisfeitos. As dificuldades evidenciam-se sobretudo nos

aspectos auditivos (discriminação, análise e síntese), na sequenciação e na ordem temporal e, em alguns aspectos visuais (constância de formas). A memorização apresenta-se como uma área problemática. Além disso, todo o desenvolvimento linguístico é, em geral, a área fraca dos disléxicos.

A leitura promove a integração e desenvolve o leitor. Mostra-lhe um mundo de ideias, leva-o a terras longínquas, informa-o, guia-o, orienta-o sobre o momento atual, proporcionando enriquecimento (Ribeiro, 2005; Viana, 2007). Contudo, para as crianças que apresentam dislexia, a atividade de ler, representa uma atividade de grande esforço.

2.3 Conceito de Dislexia

O termo dislexia segundo vários autores engloba uma dificuldade na aprendizagem da leitura (Cruz, 1999; Torres & Fernández 2001; Querido & Fernandes, 2011). Segundo estes autores, a dislexia pode ser de dois tipos: adquirida, ou seja, resultante de um traumatismo ou lesão cerebral que não permite, após a lesão, ler ou escrever sem erros; ou evolutiva/ de desenvolvimento, resultante de um défice de maturação que se manifesta desde o início, através de dificuldades na leitura e escrita. Ainda Torres & Fernández (2001), defendem que os atrasos de maturação, são no desenvolvimento perceptivo-visual, no esquema corporal, coordenação dinâmica e processos psicolinguísticos básicos.

Garcia (1998), define a dislexia como a existência de um défice no desenvolvimento do reconhecimento e compreensão de textos e escritos, não provindo de um problema neurológico, escassa ou inadequada escolarização, défice visual ou auditivo ou de uma deficiência mental.

De entre as várias definições, serão referenciadas a de Baroja, Paret e Riesgo (1993, citado por Cruz, 1999) que consideram os indivíduos disléxicos com um nível mental adequado, que apresentam problemas na leitura, sem manifestarem défices sensoriais; e a de Cítoles (1996 citado por Cruz, 1999) que defende que a dislexia se manifesta perante a ausência de uma lesão cerebral identificada, com uma inteligência normal para o seu desenvolvimento e não manifestando quaisquer alterações emocionais severas, carências educativas, insuficiências na linguagem oral ou de um contexto sociocultural desfavorecido, apresentando dificuldades nos mecanismos específicos de leitura.

Atualmente, segundo o DSM-V (APA, 2013, citado por Asorey & Fernández, 2013), na dislexia, a leitura correta e palavras, fluidez na leitura e compreensão leitora são algumas habilidades que podem estar alteradas. Esta caracteriza-se por dificuldades na adequação e fluência, no reconhecimento da palavra escrita, na capacidade de descodificação pobre e habilidades ortográficas pobres. Outras habilidades que também podem estar afetadas, são a compreensão leitora e o raciocínio matemático.

De seguida, passar-se-á a descrever os tipos de dislexia, de forma a ser possível compreender melhor os seus subtipos.

2.3.1) Tipos e Subtipos de dislexia

Segundo Citoler (1996, citado por Cruz, 1999), a primeira distinção que surgiu foi entre as dislexias adquiridas e dislexias evolutivas ou desenvolvimentais.

As adquiridas caracterizam-se por terem sido inicialmente bons leitores que perderam tal habilidade, devido a terem sofrido uma lesão cerebral, enquanto, as evolutivas se caracterizam por existirem nos indivíduos, que têm dificuldades na aquisição inicial da leitura (Cruz, 1999).

A dislexia adquirida apresenta 3 subtipos: fonológica, superficial e profunda. Na fonológica os indivíduos leem através da via léxica ou direta, visto que, a fonológica está alterada, ou seja, são capazes de ler palavras regulares ou irregulares desde que sejam familiares, não sendo capazes de ler pseudopalavras ou palavras desconhecidas. Na dislexia superficial os indivíduos conseguem ler pelo procedimento fonológico, mas não o conseguem fazer pela via léxica, isto é, reconhecem as palavras através do som, ou seja, não são capazes de reconhecer a palavra como um todo e leem melhor as palavras familiares e regulares. Por último, na dislexia profunda, ambos os processos de leitura estão alterados, não podendo estes indivíduos ler pseudopalavras, tendo dificuldade em aceder ao significado de palavras e em ler palavras abstratas, verbos e palavras função (Citoler, 1996, citado por Cruz, 1999).

Outros autores enumeram diferentes síndromes disléxicos como subtipos da dislexia evolutiva: síndromes audiofonológicas e visuoespaciais, síndromes de transtornos linguísticos, de descoordenação articulatória e grafomotora, transtornos perceptivo-visuais, de sequenciação disfonética e memória verbal e, por fim, síndromes caracterizados por problemas de processamento sintático, semântico e fonológico (Asorey & Fernández, 2013; Torres & Fernández, 2001). Para se diferenciar os síndromes audiofonológicos e visuoespaciais, primeiro é necessário distinguir a dislexia visual e auditiva. Na dislexia visual, evidenciam-se dificuldades na percepção e discriminação visual, apresentando problemas de discriminação de tamanhos e formas, erros de orientação, confusão entre grupos de letras e dificuldades em transformar letras em sons.

Na dislexia auditiva patenteiam-se dificuldades na análise de diferenciação e nomeação dos sons da fala e na nomeação de séries e rimas.

Os tipos de dislexia, podem ainda ser divididas, quando avaliadas a leitura e ortografia qualitativamente: **disfonética** (ou auditiva-dificuldade em integrar letra-som, ou seja, a soletração não é semelhante à palavra lida; o erro mais semelhante é substituir uma palavra por outra de sentido, semelhante (ex: pasta por mala), **diseidética** (ou visual-deficiência primária na percepção de palavras complexas, onde os primeiros erros são a substituição de uma palavra

ou fonema, por outra com a mesma, sonoridade (ex: apartar por apertar) e **aléxica** (ou visuoauditiva-incapacidades na leitura quase total, dificuldade de análise fonética das letras e palavras) (Asorey & Fernández, 2013; Torres & Fernández, 2001).

Desta forma, os dois subtipos de dislexia evolutiva são:

1. A audiolinguística, que apresenta dislalias (perturbações na articulação), problemas na correspondência grafema-fonema e anomias (dificuldade em nomear objectos), com um QI verbal inferior ao de realização;
2. Visuoespacial, onde o QI de realização é inferior ao verbal, apresentam dificuldades na orientação esquerda-direita, agnosia digital, (dificuldade em reconhecer objetos familiares pelo tato), disgrafia (fraca qualidade de letra) e falha na codificação da informação visual (Asorey & Fernandez, 2013).

Por outro lado, temos os síndromes de: transtornos linguísticos (de descoordenação articulatória e grafomotora) e os transtornos perceptivo-visuais (de sequenciação disfonética e memória verbal). O primeiro caracteriza-se por dificuldades auditivas, de discriminação de sons, anomia e perturbações da compreensão. O segundo, manifesta perturbações visuomotoras, défice na combinação de sons, perturbações nas competências grafomotoras e problemas de articulação da fala.

Terceiro caracteriza-se por perturbações visuoespaciais que originam problemas de memória e discriminação visual em tarefas de reprodução de formas e alterações visuoperceptivas. Por fim, as duas últimas, a sequenciação disfonética caracteriza-se por a capacidade de repetição ser diferente e a de memória verbal, pela dificuldade na repetição de frases e aprendizagem de estímulos associados a itens verbais (Asorey & Fernandez, 2013; Torres & Fernández, 2001),

Além dos subtipos referidos, os síndromes podem ainda ser caracterizados por problemas de processamento sintático, semântico e fonológico, quando baseados no processamento normal de aquisição de leitura e escrita, que são: a dislexia fonológica-dificuldade na representação de imagem sonora do grafema e, por isso, manifestam problemas em aceder ao significado da palavra e em ler palavras desconhecidas que não pertencem ao seu domínio linguístico; a dislexia morfémica – onde fixam só a raiz da palavra e não a completam corretamente (ex: sapato por sapateira) e dislexia visual analítica-transtorno da formação analítica do processador visual, que produz problemas na identificação de características posicionais das letras (ex: lrbador por labrador).

2.3.2) Indicadores primários de uma possível dislexia

Sendo a dislexia designada como uma perturbação da linguagem, tendo na sua origem dificuldades a nível do processamento fonológico podem observar-se algumas manifestações antes do início da aprendizagem da leitura.

O conhecimento das características – sinais e sintomas – de qualquer perturbação, problema ou dificuldade permite que os pais e professores sinalizem a criança para um especialista.

Torres e Fernández (2002) defendem que a deteção precoce da dislexia é benéfica para a redução do seu impacto, por isso é importante referir os indicadores primários que podem verificar-se a nível da fala ou linguagem e psicomotricidade. Para qualquer um deles, a faixa etária mais típica de manifestação situa-se aproximadamente entre os 4 e os 6 anos de idade.

Os indicadores primários de uma possível dislexia respetivo à fala e linguagem são:

- ✓ Dislalias ou problemas articulatórios;
- ✓ Vocabulário pobre;
- ✓ Falta de expressão;
- ✓ Compreensão verbal deficiente.
- ✓ Na psicomotricidade devem destacar-se:
 - ✓ Atraso na estruturação e no conhecimento do esquema corporal;
 - ✓ Dificuldades senso-percetivas responsáveis pela confusão entre cores, formas, tamanhos e posições;
 - ✓ Dificuldades motoras na execução de exercícios manuais e de grafismos;
 - ✓ Problemas de memória.

2.4 Características da Criança Disléxica

De uma forma geral, surge um conjunto de características e conclusões no conhecimento da dislexia. As crianças com dislexia apresentam, da mesma forma que os meninos que não a têm, uma especialização do hemisfério esquerdo para o processamento linguístico, porém com um nível inferior; existe uma diferença entre dislexia adquirida por traumatismo ou lesão cerebral e uma dislexia evolutiva por, défices maturativas, sendo estes últimos caracterizados por dificuldades em soletrar, ler e escrever no momento inicial da aprendizagem (Asorey & Fernández, 2013).

Os sinais de dislexia vão variar de acordo com a idade e a escolaridade, pelo que se devem procurar reconhecer os sinais em diferentes períodos de desenvolvimento. Muitas crianças podem apresentar dificuldades na leitura devido à falta de experiências na educação pré-escolar e a um nível inferior da educação na primeira infância. Estas lacunas levam a uma entrada precoce na escola, sem terem adquirido muitas das competências linguísticas e de pré-leitura fulcrais para um desenvolvimento normal da leitura (Shaywitz, 2008).

As dificuldades, das crianças com dislexia, podem também ser atribuídas a uma baixa capacidade de representação fonológica, devido ao défice existente ao nível da consciência fonológica (Shaywitz, 2008). Estas dificuldades fonológicas inerentes à dislexia, podem originar problemas na qualidade e na fluência da leitura, na compreensão de textos, bem como problemas no vocabulário. Originam também consequências emocionais, devido às suas dificuldades em ler, assim apresentam uma baixa autoestima, acompanhada por sofrimento psicológico nem sempre perceptível (Shaywitz, 2008).

As crianças com dislexia na educação primária manifestam um conjunto de características (Asorey & Fernández, 2013; Coelho, 2013; Shaywitz, 2008; Silva & Denardi, 2001; Torres & Fernández, 2001). Nomeadamente:

- Invertem letras, sílabas e/ou palavras;
- Confundem a ordem das letras dentro das palavras;
- Confundem especialmente letras que têm semelhanças (d/b, u/m);
- Omitem letras em palavras;
- Substituem uma palavra por outra que comece com a mesma letra;
- Têm dificuldade em ligar letras e sons;
- Têm dificuldade em pronunciar palavras, invertem e substituem sílabas;
- Quando leem, corrigem-se, hesitam e leem sílaba a sílaba e/ou perdem-se na linha;
- Com frequência não conseguem dominar todas as correspondências entre letras e sons;

- Confundem direita com esquerda;
- Escrevem em espelho (p em vez de q);
- A sua coordenação motora é pobre;
- Têm dificuldades na aprendizagem de sequências (dias da semana, meses do ano, estações, etc);
- Têm dificuldade em planificar o seu tempo;
- Trabalham com lentidão;
- Evitam ler;
- Revelam atrasos na estruturação e no conhecimento do esquema corporal;
- Apresentam dificuldades sensório-percetivas responsáveis pela confusão entre cores, formas, tamanhos e posições.

Outros autores Coelho (2013, Cruz (2009), Moura (2011), Nielsen (1999) e Torres e Fernández (2001), acrescentam ainda características das crianças disléxicas, gerias, não as circunscrevendo ao 1º ciclo do Ensino Básico:

- Têm dificuldade em selecionar palavras adequadas para comunicar (por escrito e oralmente);
- Elaboram frases curtas e simples (dificuldade na articulação de ideias);
- Apresentam um vocabulário pobre;
- Murmuram ou movimentam os lábios, na leitura silenciosa;
- Na escrita espontânea mostram dificuldades na composição e organização de ideias;
- Evidenciam problemas de compreensão semântica (na interpretação de textos);
- Têm dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua;
- E poderão apresentar dificuldades na matemática, na assimilação de símbolos e em decorar a tabuada.

Ainda Teles (2004), acrescenta um conjunto de características para estas crianças: o uso de palavras imprecisas em substituição do nome exato, ou seja, falta de clareza na escrita: a coisa, aquilo...; dificuldade em encontrar a palavra exata, humidade/ humanidade...; tendência para adivinhar as palavras apoiando-se no desenho e no contexto, em vez de as descodificar; problemas de memória a curto termo: datas, nomes, números de telefone, etc.; substituição de palavras de pronúncia difícil por outras com o mesmo significado: carro/automóvel; melhor capacidade para ler palavras em contexto do que para ler palavras isoladas.

Além das características escolares e psicomotoras referidas, outros autores como Thomson (1992, citado por Torres e Fernández, 2001) e Pinto (2012), referem ainda as características comportamentais. As mais comuns em disléxicos são: a ansiedade, o baixo

autoconceito e as perturbações psicossomáticas (problemas digestivos, de sono, etc.); como podem compensar através da busca da popularidade ou comportamentos agressivos. A maioria destas crianças apresenta-se insegura, como uma atenção instável, grande desinteresse pelo estudo, falta de motivação e de curiosidade.

É importante referir que as características da dislexia, podem também ser observáveis no dia-a-dia, devido a atrasos ou défices psicomotores, como os problemas de orientação e direção, em associar rótulos verbais a conceitos direcionais, etc. (Pinto, 2012). As crianças com dislexia têm medo de que com as suas falhas ao nível académico, perderem o apoio e o amor da sua família pelo que, sem a ajuda e os apoios apropriados, podem entrar num ciclo vicioso de sentimentos de culpa (Michail, 2010).

Também é importante destacar que estas crianças apresentam excelentes aptidões ao nível do pensamento, conceptualização, raciocínio, imaginação e abstração. Além disso, manifestam um nível elevado de compreensão e de leitura de palavras muito praticadas, e que pertencem a uma área do seu interesse. Verifica-se ainda um progresso na leitura, quando é uma área do seu interesse. Evidenciam ainda um vocabulário surpreendentemente sofisticado no domínio da linguagem receptiva (Shaywitz, 2008).

Contudo, é importante referir, que a dislexia pode estar associada a cada uma das outras dificuldades específicas, disgrafia, disortografia e/ou discalculia, existindo autores que analisam a dislexia em conjunto com a disortografia, visto que, a criança com dificuldades na leitura irá manifestar complicações ao nível da escrita (Coelho, 2013).

2.5 Diagnóstico da Dislexia

Atualmente, segundo o DSM-V (APA, 2013 citado por Asorey e Fernández, 2013), existe a Perturbação Específica da Aprendizagem (PEA) e esta, por sua vez, caracteriza-se por dificuldades na leitura, na expressão escrita ou na matemática e ainda o grau de gravidade. Assim os critérios de diagnóstico para uma PEA são 4 que, por sua vez, têm um conjunto de subfactores:

- A. Existência de dificuldades persistentes na leitura, escrita, aritmética ou capacidade de raciocínio matemático durante o período de desenvolvimento e anos de escolaridade, assim que se manifestam pelo menos numa das seguintes características:
 - 1. Leitura lenta, difícil e imprecisa de palavras;
 - 2. Dificuldade em perceber o significado do que se está a ler;
 - 3. Ortografia pobre;
 - 4. Expressão escrita pobre;
 - 5. Dificuldades no sentido de número, factos numéricos e no cálculo;
 - 6. Dificuldades no raciocínio matemático.
- B. Manifestar capacidades muito inferiores à média para a idade ou para a sua inteligência, grupo cultural ou grupo do mesmo idioma, sexo ou nível de educação, e que interfira, de forma significativa, com o desempenho escolar ou com o quotidiano de cada um.
- C. As DA aparecem na idade escolar, mas podem não se manifestar desde o início e surgiram só em determinada situação.
- D. As DA não se manifestam devido a perturbações intelectuais, pela acuidade visual ou auditiva, por outras perturbações mentais ou neurológicas, por adversidades psicossociais, pela falta de capacidade na língua dada na escola ou por uma instrução inadequada.

Posteriormente, deve-se especificar se existem dificuldades na leitura: precisão na leitura de palavras, ritmo ou fluência da leitura ou compreensão leitora; na expressão escrita: precisão ortográfica, precisão na gramática e na pontuação ou organização e clareza na expressão escrita; ou dificuldades na matemática: sentido de número, memorização dos factos numéricos, cálculo preciso e fluente ou precisão no raciocínio matemático.

Ao nível do grau de circunspeção, esta pode ser ligeira (DA num ou dois domínios com gravidade muito ligeira, mas consegue compensá-las), moderada (DA num ou mais domínios académicos, precisa de serviços de suporte numa parte do dia para completar com precisão as

tarefas) ou grave (DA acentuadas afetando os vários domínios académicos, não consegue aprender sem apoio individual e intensivo).

Torres e Fernández (2001), consideram que para avaliar a dislexia é necessário uma avaliação dupla, que agrupe uma avaliação dos principais problemas neuro psicológicos e psicomotores, que se consideram estar relacionados com as dificuldades na leitura e escrita; além disso, uma avaliação psicolinguística (processos da leitura e escrita). Asorey e Fernández (2013), acrescentam que além destas avaliações, também se deve identificar na sala de aula, prestando atenção àquelas características que estão presentes na dislexia.

Como o processo de leitura se inicia apenas aos 6 anos de idade, só se torna possível avaliar uma criança disléxica por volta dos 8/9 anos, se só tivéssemos em conta tal critério não seria possível intervir precocemente (Querido & Fernandes, 2011). Ribeiro e Baptista (2008), referem ainda, que a maioria das vezes, pelo facto dos diagnósticos se realizarem tão tarde, a criança já se encontra num limite máximo de frustração.

2.6 Sucesso e Insucesso Escolar

De acordo com Benavente (1990, 1998), o insucesso escolar tem um caráter massivo, constante precoce, seletivo e cumulativo. Citado em Almeida et al., (2005:3629).

Progressivamente o insucesso escolar deixou de ser encarado como um problema isolado, da responsabilidade do aluno, mas como um fenómeno social que atinge proporções cada vez mais significativas. Trata-se de um fenómeno com um caráter massivo e constante nos vários níveis de ensino “e presente nas instituições escolares de múltiplos países” (Benavente, 1980:8).

De acordo com Martins (1993:10) diz-se que qualquer entidade apresenta insucesso quando não consegue atingir os objetivos propostos ou isso não acontece no tempo previsto. Pode ainda não existir uma adequação entre os conteúdos realizados e os objetivos das partes envolvidas os quais podem ser contraditórios.

As experiências de sucesso e insucesso em atividades académicas são geralmente atribuídas a fatores como inteligência, esforço, dificuldade da tarefa, sorte, temperamento, cansaço, influência do professor e influência de outras pessoas (Weiner, 1993).

É importante compreender que o insucesso escolar não é uma fatalidade e que as crianças não estão destinadas a serem boas ou más alunas, tudo depende do funcionamento da escola e da sua interação com o meio social e as características da própria criança. Assim, no estudo dos fatores de (in)sucesso escolar, é preciso ter em conta três realidades: o aluno, o meio social e a instituição escolar (Benavente, 1990), sendo na relação entre elas que se deve procurar e evidenciar os fatores de insucesso e as suas causas explicativas.

Há, assim, uma constelação de variáveis e de circunstâncias que influenciam a aprendizagem e o rendimento escolar. Por um lado, os fatores sociais (Formosinho, 1987) como os hábitos, projetos e estilos de vida no seio da família, a linguagem, as atitudes face ao conhecimento e à escola, as condições de vida (alimentação, vestuário, horários), o acesso a bens culturais como livros, jogos e novas tecnologias, a zona de residência no que diz respeito às condições comunitárias de lazer, serviços e vida associativa.

O sucesso escolar não está unicamente dependente das capacidades ou incapacidades da criança, depende também da personalização do ensino (Tomlinson & Allen, 2002 e Cruz, 1999).

Não é simples perceber as causas do baixo rendimento escolar e não há receitas nas prateleiras. Cada aluno é único e temos de intervir consoante o que está a perturbar a aprendizagem.

O bom desempenho escolar é indicativo de futuro sucesso social.

Pode-se garantir que o sucesso escolar é um meio de higiene mental, a todos os níveis familiares e sociais.

O sucesso implica a superação de um obstáculo e nele está contida a base da motivação da aprendizagem. As situações demasiado fáceis ou difíceis são trampolins para o desinteresse e para a distração.

A par do aluno, também os professores e as suas interações com os alunos têm sido sistematicamente analisadas pela psicologia.

Dificuldades na comunicação e no relacionamento interpessoal por parte do professor, dificuldades na organização das tarefas na sala de aula, ou problemas na gestão da disciplina da turma emergem como alguns dos fatores associados ao professor como impacto nas aprendizagens dos alunos (Almeida & Roazzi, 1988; Benavente, 1990).

Alunos mais fragilizados em tais variáveis tendem a experienciar e a acumular ao longo da escolaridade maiores dificuldades na sua aprendizagem, apresentam menos comportamentos autorregulatórios do seu estudo e, muitas vezes, desenvolvem perceções pessoais menos positivas em termos de autoconceito e de autoestima (Barros & Almeida, 1991; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005; Rosário, Almeida, Guimarães & Pacheco, 2001).

A escola tem de ter novos professores, novos materiais, novas metodologias para formar, para o futuro, novos cidadãos aptos para construir uma sociedade mais justa, culta e organizada.

2.7 Necessidades da Criança em Idade Pré-Escolar

O problema das DA deve partir de uma visão global, dinâmica e otimista do desenvolvimento da criança para conseguir atuar a tempo, por isso a educação pré-escolar pode ser um meio privilegiado da sua prevenção, e por meio dele reduzir substancialmente a percentagem exagerada de insucesso escolar ou de DA no ensino do 1º ciclo e do 2º ciclo.

De uma forma didática é preciso conhecer que quando a criança chega à educação pré-escolar tem 3 anos de história pessoal. O que se passa nesses 3 anos de história evolutiva, é muito importante para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem da criança em idade pré-escolar. Da mesma forma, é extremamente importante o desenvolvimento intrauterino durante 9 meses no caso do recém-nascido. A criança em termos históricos tem de aprender primeiro reflexos na “barriga da mãe” (ventre biológico), posturas, praxias e emoções na “barriga da família” (ventre psicoafectivo), e só depois aprende símbolos na “barriga da sociedade” (ventre sociocultural), porque a pré-estrutura do seu cérebro assim o determina.

Se não se nasce com bons reflexos, nem se aprende posturas e praxias, emoções e sentimentos, depois aos 12 anos na adolescência, não se pode atingir a reflexão.

A criança não pode ficar abandonada na aprendizagem, na criança tem de beneficiar da interação de seres humanos mais experientes para produzir todo o seu potencial simbólico, é esse o sentido da “zona de desenvolvimento proximal” Vigotskiana. Sozinha tem um tipo de desenvolvimento, com a ajuda mediatizada dos adultos, a criança pode atingir um nível de expressão cognitiva muito mais elevado (Vigotsky, 1978).

Há muitas crianças no período da educação pré-escolar, que ainda não estão com os pés na terra e por isso quando se vê uma criança com dificuldade na leitura e na escrita, com 7 e 8 anos e estudamos o equilíbrio dela com os olhos fechados, ficamos pasmados como o seu corpo oscila em roturas posturais com uma grande dificuldade em controlar o seu corpo que é o centro de integração de toda a informação (Fonseca, 1975; Damásio, 1995).

A criança pré-escolar tem que ter movimentos binoculares com os olhos para focar ou fixar dados de informação, tem que ter um bom controlo postural, uma excelente organização psíquica e intencional da sua motricidade global e fina (Fonseca, 1995).

Para tirar proveito das aprendizagens simbólicas, a criança pré-escolar deve dispor de competências não-simbólicas, de funções básicas de autossuficiência, de conforto tátil e quinestésico do seu corpo e do seu Eu (Freud, 1930, 1962), para que os produtos da sua integração sensoriomotora possam suportar com robustez as exigências neuro funcionais das aprendizagens escolares.

Para aprender com facilidade, a criança pré-escolar tem que ter coordenação manual bilateral, tem que ter uma boa dominância na mão, na visão, na audição e no pé. Toda esta dominância sensoriomotora reflete uma especialização hemisférica sem a qual as aprendizagens escolares se podem assimilar dinamicamente (Kimura, 1973; Gubay, 1975; Dennis & Whitaker, 1977; Heilman & Valenstein, 1979; Levy, 1980; Quirós & Schrager, 1985).

Também o nível de atividade e o nível de atenção dependem desta organização não-simbólica básica (Koppitz, 1971; Rourke, 1989; Fonseca, 1975. 1987. 1994). Para aprender a criança em idade pré-escolar tem que ter um nível de atenção híper-estruturada, para conseguir captar e extrair estímulos relevantes e não perder tempo, nem desconcentrar-se ou ficar distraída com informações que são irrelevantes.

Se a criança não tiver essa atenção ao nível da visão, da audição e do seu corpo quinestésico, ela está na sala de aula e está permanentemente a ser atraída por sons e por sinais que estão fora do contexto da aprendizagem, por esse fato, ela apresenta problemas de processamento de informação e não aprende (Douglas & Peters, 1979).

A criança tem que ter uma estabilidade emocional para conseguir atingir rendimento na educação pré-primária, trata-se de um diploma como qualquer outro, ela tem que obter à entrada do 1º ano de escolaridade, um nível de maturação adequado nas várias componentes da aprendizagem.

Para além destas competências, a criança deve entrar no ensino dito primário com as condições de prontidão que permitem uma aprendizagem normal, ela tem que ter organização, concentração, autoestima, autoconfiança, autocontrolo, capacidade de aprender a aprender, isto é, um processamento de informação intato e flexível, tem que ter funções de input, de integração, de elaboração e de output e tem que ter consciência metacognitiva, consubstanciando uma dinâmica neuro-funcional sem a qual não pode aprender (Speece & Cooper, 1990).

Em termos pragmáticos, teremos quatro áreas-chave a perspetivar:

- O desenvolvimento cognitivo;
- O desenvolvimento psicomotor;
- O desenvolvimento psicolinguístico;
- O desenvolvimento sócio emocional.

Desenvolvimento Cognitivo

É necessário ver a criança como um agente de assimilação dinâmica (Piaget, 1947, 1962; Feuerstein, 1975); ela deve ser encarada como um gerador e um criador de conhecimentos, de atitudes e competências e nunca um reproduzidor de modelos adultos.

A urgência de um currículo cognitivo para a criança em idade pré-escolar é hoje, em plena sociedade cognitiva, uma das prioridades dos sistemas de ensino modernos. Tal currículo deverá fornecer às crianças condições onde os processos fundamentais para pensar e resolver problemas sejam desenvolvidos, na medida em que a falta de preparação para as aprendizagens simbólicas pode gerar dificuldades e bloqueios no início da carreira escolar de muitas crianças, nomeadamente crianças oriundas de meios desfavorecidos ou de grupos culturalmente diferentes (Flavell, 1993).

O currículo cognitivo deve elevar as capacidades de aprendizagem a todas as crianças até ao nível das exigências cognitivas requeridas pelas aprendizagens primárias, como sejam competências de atenção, de processamento, de planificação e comunicação da informação (Luria, 1965, 1975).

Em síntese, o currículo cognitivo deve proporcionar um conjunto de práticas que permitam promover os vários componentes e contextos do ato mental, i.e., input-integração/elaboração-output.

É o momento crucial da descoberta do símbolo no jogo e na linguagem, onde de simples explorador a criança passa a um investigador persistente, culminando com um poder de memória verbal já assinalável, fazendo uso sistemático de mediações verbais quer em lengalengas, quer em histórias, para as quais apresenta disposições mágicas extraordinárias, sendo o seu poder de linguagem próximo das 10.000 palavras, produzindo frases cada vez mais prolongadas e gramaticalizadas, evocando mesmo uma riqueza interativa e conversacional deveras notável para a sua reduzida dimensão experiencial (Bruner et al., 1966; Elliot, 1971).

Desenvolvimento Psicomotor

De acordo com muitos autores do desenvolvimento psicomotor (Wallon, 1925, 1932, 1934, 1956, 1969; Ajuriaguerra, 1974; Ayres, 1978, 1979) a criança em idade pré-escolar é caracterizada pela integração e convergência simultânea de vários processos integrados a saber:

Desenvolvimento tónico-sinérgico, consubstanciado numa mais perfeita modulação e maturação tónico-postural e tónico-emocional em todas as expressões corporais globais, finas e emocionais da criança;

Segurança gravitacional, visível num melhor controlo postural, numa equilibração estática mais económica quer unipedal quer dinâmica, e essencialmente numa integração vestibular mais plástica, conferindo à expressão da criança não só graciosidade e exuberância, mas também maior poder de inibição e regulação da ação;

Reconhecimento posicional pessoal e espacial, demonstrado não apenas por uma inequívoca dominância sensorial e motora, mas igualmente por uma melhor organização intra e inter-hemisférica que ilustra a especialização cerebral e a potencialidade corporal necessárias para a criança pré-escolar dispor dos instrumentos neuro psicológicos de locação e navegação espaço-temporal obviamente implicados nas aprendizagens simbólicas da leitura, da escrita e do cálculo;

Somatognosia, revelada numa melhor representação mental do corpo e do Eu, confirmada num desenho do corpo mais pormenorizado e articulado no todo e nas partes, exibindo componentes grafo motores mais precisos;

Planificação e organização praxica, enunciada numa organização construtiva e elaborativa do gesto intencional, permitindo à criança descobrir e transformar o mundo exterior, e por analogia, integrar a ontogénese da sua aprendizagem singular e plural (Fonseca, 1989, 1995).

Desenvolvimento Psicolinguístico

O potencial psicolinguístico de uma criança não depende só dos seus processos de maturação neurolinguística, depende igualmente dos processos de mediatização linguística que são praticados no envolvimento familiar e no envolvimento escolar, onde certamente os fatores socioeconómicos e socioculturais assumem um peso significativo (Berry, 1969; Reynell, 1980).

O desenvolvimento psicolinguístico da criança pré-escolar é paralelo com um extraordinário avanço e complexidade no vocabulário, com uma produção articulatória inteligível e quase perfeita em termos semântico-sintáticos, com marcadores, tempos de verbos corretos, pronomes, adjetivação, adverbialização, etc.

Em termos psicolinguísticos a criança em idade pré-escolar tende a apresentar uma extensão fraseológica, com frases negativas e interrogativas mais subtis, com construções passivas mais perfeitas (Bloom & Lahey, 1978).

Desenvolvimento Sócio Emocional

Por último, o desenvolvimento sócio emocional, compreende, outro aspeto muito importante, sob o ponto de vista da conceção da criança como ser singular (intrapessoal) e plural (interpessoal).

O desenvolvimento sócio emocional da criança em idade pré-escolar tem de revelar uma conduta e uma reciprocidade afetiva constantes, uma autoestima equilibrada e uma autossuficiência acrescida, uma sociabilização com os parceiros e com os adultos, uma competência lúdica com respeito por regras e normas, etc.

A criança em idade pré-escolar, momento crucial do seu desenvolvimento, tem de manusear impulsos, de modular frustrações, de produzir iniciativas sociais, de resolver conflitos, de controlar e administrar emoções.

Todos estes aspetos vão ter que exigir da parte das educadoras competências de observação e diagnóstico com recurso a modelos simples, com a finalidade de detetar problemas desviantes que a criança possa revelar na área sócio emocional, psicolinguística, psicomotora e na área cognitiva.

Com recursos a escalas de prontidão (Masland & Masland, 1988) podemos detetar e ter condições de encaminhar as crianças para programas de compensação evolutiva e proporcionar na educação pré-escolar condições de igualdade de oportunidades.

As necessidades da criança na idade pré-escolar colocam dois tipos de problemas. O primeiro é saber do que ela precisa efetivamente para se desenvolver, para aprender tarefas complexas; o segundo consiste em determinar qual é a missão do sistema de ensino. Tal sistema deve preparar, e tem de preparar as condições ecológicas educacionais específicas que permitam a promoção dos pré-requisitos para aprender funções simbólicas superiores, para que a criança possa, de fato, ter prazer, conforto e segurança no processo de aprendizagem (Jansky e Hirsch, 1972).

2.8 Papel do Professor

De acordo com Hennigh (2003), o professor deve ser visto como um orientador e um facilitador. Este papel consiste em, mantendo um ambiente estimulante e de apoio, orientar a criança na aprendizagem da descoberta da auto-compreensão, bem como do significado subjacente a cada exercício. O professor, especialmente quando prepara o leitor com dislexia, trabalha formas de desempenhar tarefas não familiares, ou que constituem um desafio e que envolvam o uso do código linguístico. O professor competente que prepare as crianças nesse sentido, desenvolverá e oferecerá aos alunos estratégias opcionais que promovem o seu sucesso, em vez de os culpar por não serem bem-sucedidos com a estratégia que selecionou.

Quando recebem um aluno disléxico nas suas salas de aula, muitos professores centram-se instintivamente na causa das dificuldades de leitura que este apresenta. Muitas pessoas associam a dislexia a uma doença que implica que a criança não é inteligente ou que é incapaz de aprender. Pelo contrário, uma criança que apresenta padrões de leitura típicos da dislexia pode revelar uma capacidade intelectual normal ou, por vezes, elevada. A criança é capaz de aprender, apesar de as estratégias tradicionais poderem não funcionar (Richardson, 1989, in Hennigh, 2003).

Os professores devem avaliar as qualidades e as competências individuais de cada criança, enquanto se mantêm igualmente conscientes das necessidades de cada uma. Quando um professor toma consciência das competências e dos pontos fortes de cada aluno que contribuem para o ambiente de aprendizagem, então as lições de ordem podem ser concebidas especificamente para a população em causa. Os professores enquanto orientadores devem encarar o processo de ensino como uma experiência contínua a estar conscientes do que as crianças estão a fazer, do que podem fazer e do que podem atingir se forem orientadas com sensibilidade (Hennigh, 2003).

O professor deve respeitar as capacidades e dificuldades de cada um, dando ênfase à aprendizagem ativa e ao trabalho cooperativo, que tanto contribui para um ambiente mais propício à aprendizagem, devendo ainda tornar as suas práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas.

A atuação do professor deve ser permanentemente orientada por uma atitude criativa e crítica, atuando em coordenação e colaboração com os diversos profissionais envolvidos na escola, com os pais e com a comunidade, numa partilha de experiências e de conhecimentos, favorecendo um sistema mais integrador e aberto à diversidade, favorecendo cada vez mais a

ligação entre a escola e a comunidade. É fundamental a colaboração entre os profissionais da escola e as famílias.

A construção de equipas de colaboração, a existência de tempo para trabalho em equipa e o reconhecimento de que os professores são capazes de resolver problemas e de desenvolver investigações, são aspetos reconhecidos como básicos para que o processo de colaboração seja eficaz (Correia, 2005, 2008).

O professor deve colocar em prática uma pedagogia virada para uma maior integração entre a avaliação e a intervenção nos processos cognitivos intrínsecos dos seus alunos e compreender as suas emoções e motivações, não só avaliando os seus potenciais de aprendizagem, como igualmente, interpretando a sua mudança e acreditar que eles podem vir a ter no futuro mais sucesso.

A comunicação entre o professor e os pais de um aluno com dislexia é fundamental para o processo de aprendizagem e o sucesso da criança. O aluno, os pais e o professor, em conjunto, devem delinear um programa que estabeleça objetivos razoáveis, formas de atingir esses objetivos e ideias a serem implementadas nesse sentido. É necessário que os pais se reúnam com o professor de forma regular (Hennigh, 2003).

É muito importante o envolvimento da criança em todo este processo. Ela deve compreender porque é que necessita de trabalhar para atingir um objetivo e a forma como o pode atingir. Isso irá promover a independência, assim como a autoconsciência e a autoavaliação (Hennigh, 2003).

Preparar, aconselhar e orientar são papéis que os professores sempre quiseram assumir e são o que faz com que a educação funcione. Com o novo papel do professor, quanto mais autónomos os alunos se tornam, mais livre o docente está para aconselhar e orientar os discentes no sentido de atingirem níveis mais elevados de aprendizagem da linguagem (Moffett & Wagner, 1992, in Hennigh, 2003). Quando estão envolvidos alunos com dislexia, o professor deve centrar a sua atenção na forma como, sob variadas condições, cada aluno desempenha as tarefas na sala de aula e adaptaras condições que tenham mais probabilidades de facilitar a aprendizagem. Por definição, a sala de aula destina-se aos alunos e deve centrar-se nas suas necessidades. O professor como orientador procura criar uma sala de aula que funcione como uma equipa, sendo, cada um dos seus membros, necessário e importante. Uma sala em que a comunidade é mais forte do que o indivíduo isolado, sendo este, no entanto, único e especial (Hennigh, 2003).

O professor deve ser um agente dinamizador e fomentador da motivação de todos os alunos a fim de manter constante o seu interesse e empenhamento nas tarefas. Todas as crianças

têm curiosidade por aquilo que é novo desde que lhe seja apresentado de uma forma sugestiva (Rocha, 2004).

Vencer determinado obstáculo e tomar consciência desse sucesso, ajuda o aluno a encontrar a motivação necessária para ultrapassar outros obstáculos.

3. ESTUDO EMPÍRICO

3.1 Justificação do Estudo

Quando nos propomos desenvolver uma investigação, o primeiro passo e o mais inquietante é a escolha de um tema. Este deve pertencer a um campo de interesse e preciso, sendo na opinião de Bogdan e Biklen (1994), “*essencial que ele seja importante e estimulante*”.

Ao emprendermos uma investigação temos como objetivo expresso o de “obter conhecimento específico e estruturado sobre um tema estudado. Avança-se a partir dos resultados obtidos. Se não houvesse pesquisa não teríamos progressos nos nossos conhecimentos, não haveria novas descobertas e invenções científicas” (Wolffenbuttel, 2005, p.136).

O ponto de partida para a investigação foi a convicção de que os pais, os professores e os técnicos especializados pudessem ter um papel essencial no desenvolvimento da aprendizagem dos filhos, mas, na maioria dos casos desconhecem estratégias de intervenção para aplicar em casa, de forma a ajudá-los a estudar e a desenvolver algumas estratégias de compensação. Neste sentido, e reforçando a ideia de que os pais desempenham um papel fundamental no apoio dos filhos e de que deverão ser os iniciantes na aprendizagem e poderão também dar continuidade ao trabalho que os docentes desenvolvem na escola.

Segundo a investigação, leva-me a acreditar que uma ação concertada de partilha de tarefas e responsabilidades, coordenação e cooperação entre estes agentes, o sucesso destes sujeitos será uma realidade.

O estudo de caso parte com o objetivo de fazer uma investigação rigorosa junto de um aluno que apresenta um baixo rendimento escolar, revelando grandes dificuldades nas áreas académicas da leitura e da escrita.

Após a realização de uma pesquisa bibliográfica acerca do tema Dislexia, cabe identificar o problema para a pesquisa: recolher dados relativos às dificuldades de aprendizagem do aluno na leitura e escrita e definir estratégias de intervenção a utilizar.

O projeto pretende constituir uma abordagem específica ao tema já referido acima, no que diz respeito às estratégias de compreensão, tendo em vista a superação das dificuldades de aprendizagem.

A realização do projeto prende-se em avaliar as dificuldades do sujeito, abordando a consciência fonológica, a compreensão, o vocabulário, a leitura e a escrita, dando seguimento com uma intervenção na perspetiva da superação/melhoria de algumas das suas dificuldades apresentadas.

Este estudo é classificado como sendo um estudo de caso.

Para Yin (1989), o estudo de caso é a melhor estratégia quando se quer responder às questões “como” e “porquê” sobre um assunto específico.

Define-se o estudo de caso único como sendo uma investigação centrada no sujeito. Este tipo de investigação empírica opera o estudo da particularidade e complexidade de um caso singular, de forma a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes.

Assim, como refere Stake (2005) o estudo de caso consiste no “estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade”.

A modalidade do estudo de caso possui uma dupla vertente: por um lado, é uma modalidade de investigação apropriada para estudos exploratórios e compreensivos e que tem, como objetivo a descrição de uma situação, a explicação de resultados a partir de uma teoria, a identificação das relações entre causas e efeitos ou a avaliação de teorias (Serrano, 2004). Mas, por outro lado permite ilustrar e analisar uma dada situação real e fomentara discussão e a tomada de decisões convenientes, para os mudar ou melhorar, podendo servir, neste contexto, objetivos de aprendizagem e de formação (Serrano, 2004).

O estudo de caso desta investigação segue uma posição epistemológica de natureza qualitativa e de cariz construtivista, pois pretende “entender um percurso, um processo de mudança que não é meramente emergente” (Oliveira – Formosinho, 2002), mas que se faz a partir dos saberes e experiências dos sujeitos. Trata-se de um estudo de um caso através da participação e interação “ouvindo-os, mas também confrontando-os com outras perspetivas, com outras possibilidades, outras alternativas” (Oliveira – Formosinho, 2002). É um estudo de caso de uma ação, no âmbito de uma intervenção com objetivos de produzir mudanças e transformações.

Para a realização deste estudo de caso, contei com a participação de um aluno do sexo masculino, do 1º ciclo, do concelho de Santa Maria da Feira, distrito de Aveiro, que frequenta o 4º ano de escolaridade. Foi sugerido e solicitado pela segurança social, da qual, já acompanha o caso à vários anos, o acompanhamento psicopedagógico do aluno em questão, pois é um aluno com imensas dificuldades de aprendizagem e reprovante.

3.2 Objetivos do Estudo

Um trabalho de investigação visa, primeiramente, a formulação de um problema, o que não constitui tarefa fácil e deve ser concebido sob a forma de uma pergunta. Esta constitui-se, assim, como uma das etapas chave de todo o processo de investigação, uma vez que “sem problema não há investigação” (Deshaies, 1997, como citado em Dias, 2009, p.117).

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 hipóteses e objetivos, quer a escolha de métodos a utilizar para encontrar uma resposta (Almeida & Freire, 2003).

Na perspetiva de Dias (2010), “levantar problemas ou fazer perguntas significa abrir a porta através da qual o investigador entra e penetra no conhecimento científico do tema ou assunto a investigar”. Neste sentido, para formular um problema da forma mais fácil e direta é coloca-lo como uma pergunta clara, objetiva, imparcial, precisa e empírica.

Qualquer estudo tem como pressuposto essencial a definição de objetivos que servirão de base para que o nosso estudo se possa concretizar. São eles que introduzem o porquê do estudo e orientam a investigação, devendo ser formulados com clareza e objetividade (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1998).

O objetivo geral que incitou tal trabalho, prende-se com caracterizar as dificuldades de aprendizagem de uma criança do 4º ano de escolaridade por forma a favorecer o êxito na aprendizagem da leitura e escrita.

Os objetivos do presente estudo contemplam a caracterização de um indivíduo estudantil com dificuldades de leitura e escrita, nomeadamente a dislexia, e caracterização das práticas de avaliação e intervenção face a esta problemática. Nesse sentido, procurava favorecer uma melhoria na leitura e compreensão de textos, nos erros ortográficos, um aumento da atenção e, por fim, uma melhoria na grafia, na construção e organização frásica. Espera-se também poder contribuir, num sentido mais lato, para a reflexão e sensibilização dos agentes educativos para esta temática, alertando para a relevância de uma intervenção precoce e estruturada.

3.3 Hipóteses

Consciente de que é essencial motivar a criança, para que as suas aprendizagens sejam significativas, foram definidas duas questões de base, que fundamentam o projeto de intervenção:

Como se caracteriza a população com dificuldades de leitura e escrita?

De que forma as escolas se organizam para responder às necessidades educativas dos alunos com DAE?

Com base nas questões orientadoras do presente estudo, definiram-se dois objetivos gerais:

- O papel importante dos pais e professores no desenvolvimento da aprendizagem.
- Verificar a influência da intervenção, utilizando vários jogos, avaliando a motivação do sujeito com DA na leitura e escrita.

4. Metodologia

4.1 Descrição do Sujeito

O sujeito pertence ao sexo masculino, tem 10 anos.

Vive com os pais e, por vezes, fica alguns dias em casa de um dos seus irmãos, pois após o seu nascimento devido às condições psicológicas e internamento da sua mãe, foi o irmão que cuidou dele.

A sua mãe teve depressão pós-parto, da qual teve que ser internada. É uma mulher desempregada e face à sua idade, 33 anos, tem poucas habilitações literárias – 4º ano de escolaridade.

O pai do sujeito é um homem mais velho em relação à sua esposa. Fazia trabalho comunitário para a Suma, pois tinha dívidas às finanças. As suas habilitações literárias também são consideráveis baixas – 4º ano de escolaridade.

De uma forma geral foram observadas deficientes condições habitacionais, deficientes condições de higiene, deficientes condições de nutrição, fraca interação sociolinguística, desemprego, analfabetismo, modelos linguísticos pobres, métodos de ensino inadequados.

É importante referir que o sujeito se encontra em risco de guarda devido às condições desfavorecidas que a família representa. É importante também referir que a segurança social ajuda de forma monetária a educação do sujeito (pagando o centro de estudos que frequenta) e em bens alimentares.

Segundo a observação dos vários parâmetros, as dificuldades de aprendizagem desta criança, podem estar relacionadas com a falta de oportunidades que teve anteriormente, pois tudo isso teria sido a base para o seu rendimento escolar ser mais satisfatório.

O sujeito é uma criança com um certo nível de carência, sociável, meigo e cooperante. Participa nas atividades propostas mas com hesitação perante as suas dificuldades. A nível das aprendizagens académicas, revela bastantes dificuldades, mais específicas na área de Língua Portuguesa, a nível da leitura e escrita.

Depois de realizada uma avaliação psicopedagógica, obtive os seguintes resultados:

- Inverte letras, sílabas e palavras;
- Confunde a ordem das letras dentro das palavras;
- Omite letras em palavras;
- Tem dificuldade em pronunciar palavras, inverte e substitui sílabas;
- Hesita em ler, lê sílaba em sílaba;
- Não domina todas as correspondências entre letras e sons;

- Confunde direita com a esquerda;
- Tem dificuldade na aprendizagem de sequências, tais como, os dias da semana, meses do ano, estações;
- Trabalha com lentidão;
- Tem dificuldade em comunicar;
- Elabora frases curtas e simples;
- Apresenta dificuldade na articulação de ideias;
- Apresenta um vocabulário pobre;
- Na escrita espontânea mostra dificuldade na composição e organização de ideias;
- Evidencia problemas de compreensão e interpretação de textos;
- Tem dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua (inglês).

As crianças desfavorecidas, sem interação verbal, raramente brincaram com letras ou números móveis, raramente contataram com imagens e livros, raramente fizeram viagens, etc. Por isso, levam para a escola um vocabulário restrito e rudimentar, muitas vezes aprendido pelos irmãos mais velhos e com uma fraca estrutura sintática, condições estas à partida, impedidas da aprendizagem da leitura e da escrita.

Hurley (1969) ilustrou esta situação com o seguinte exemplo: num estrato social médio, a mãe poderá dizer ao seu filho: “João, vai à dispensa buscar o frasco do doce de pêra”, enquanto a mãe de uma classe inferior dirá apenas “traz aquilo” ou “vai buscar aquilo”, ou até mesmo usar um gesto para o significar. Aqui o modelo de linguagem é reduzido, por vezes, pobre, sem adjetivos nem advérbios.

A criança desfavorecida não tem as ferramentas linguísticas necessárias à aprendizagem da leitura. No primeiro ano de escolaridade encontra-se já em grande desvantagem e, lamentavelmente, essa desvantagem tende a aumentar até ao fim do ensino básico, conduzindo a um “défice cumulativo”.

4.2 Materiais

Este projeto tem como pressuposto a aplicação de uma avaliação inicial para a realização de um diagnóstico psicopedagógico, seguida de uma intervenção e de uma avaliação final, no sentido de comparar dados: o momento 1 (avaliação inicial), com o momento 2 (avaliação final) – Pré e Pós-teste.

Para a avaliação (momento 1) foram realizadas as seguintes provas:

- ❖ Provas de Leitura;
 - Leitura Técnica;
 - Leitura e compreensão;
 - Leitura Rápida;
- ❖ Provas de Escrita;
- ❖ Memorização de Dígitos;
- ❖ Teste de Fluência Verbal;
- ❖ Testes de Discriminação Auditiva;
- ❖ Teste de Percepção da Ordem Temporal Audiovisual e Verbal;
- ❖ Oclusão Auditiva;
- ❖ Ligação de Sons.

Provas de Leitura

A primeira prova a apresentar à criança “leitura técnica” tem como objetivo saber se a criança domina as técnicas elementares da leitura, reconhecendo a palavra como um todo (Rebelo, 1993). Assim, a criança tem de identificar a palavra de entre outras que se assemelham graficamente (Anexo 3).

A segunda prova denominada “leitura e compreensão” tem como finalidade identificar a capacidade da criança compreender o que lê. Isto porque, de acordo com Rebelo (1993), é indispensável na aprendizagem da leitura a captação do significado das palavras (Anexo 4).

A terceira prova trata-se da prova “leitura rápida”. São dispostas trinta e quatro palavras, ordenadas por dificuldade de leitura, que a criança deve ler num minuto. Este teste pretende avaliar o domínio da técnica da leitura, a exatidão da percepção rápida das palavras e o ritmo de execução (Anexo 5).

Provas de Escrita

Sendo a aprendizagem da leitura paralela à da escrita, era imprescindível o diagnóstico das dificuldades na escrita. Será utilizado, para tal, o ditado na medida em que permite verificar

se a criança escreve corretamente. Segundo Rebelo (1993) é o instrumento mais adequado e mais utilizado neste tipo de diagnóstico.

O ditado contém cinquenta e oito vocábulos e compreende frases curtas e vocábulos conhecidos (Anexo 6).

Memorização de Dígitos

Este teste compreende a apresentação auditiva de estímulos (dígitos) e exige-se à criança a sua memorização sequencial. Rebelo (1993) apresenta este teste como importante na diferenciação de alunos com e sem problemas de leitura (Anexo 7).

Teste de fluência Verbal

O teste de fluência verbal consiste em a criança, num minuto, pronunciar as palavras que se lembra e a investigadora anotá-las, cronometrando o tempo. Tem como finalidade avaliar a capacidade de encontrar facilmente palavras, sem as repetir (Anexo 8).

Testes de Discriminação Auditiva

Estes testes têm como finalidade avaliar a capacidade de distinguir os sons das palavras, nomeadamente os fonemas semelhantes ao nível auditivo.

Estes testes compreendem duas formas: Modelo I e Modelo II. O primeiro modelo consiste em, dadas três palavras, distinguir a que tem o som diferente. O segundo modelo compreende duas palavras cujas diferenças estão em letras ou ditongos. A criança deve localizar essas diferenças: no princípio, no meio ou no fim das palavras.

Enquanto no primeiro modelo, as distinções auditivas são mais globais, o segundo modelo visa a análise auditiva e a nomeação da ordem espacial, o que é mais difícil (Anexo 9).

Teste de Percepção da Ordem Temporal Audiovisual e Verbal

O teste prevê a aplicação para as inversões e alterações das palavras que crianças com problemas de aprendizagem fazem ao ler e ao escrever (Bakker, 1971; Bakker e Scroots, 1981, in Rebelo, 1993).

É um teste de percepção e memorização temporária de palavras. Consta seis itens. A investigadora refere duas ou mais palavras, pedindo à criança que as repita. Em seguida, apresenta-lhe cartões referentes às palavras e a criança deverá ordená-los pela ordem em que foram proferidas as palavras (Anexo 10).

Oclusão Auditiva

Este teste baseia-se em modelos sensoriomotores e perceptivo-motores sobre o desenvolvimento da linguagem (Dumont, 1977, In Rebelo, 1993). Constitui uma prova simples em que são apresentadas palavras incompletas e a criança deve completá-las, mentalmente, e pronunciar-las corretamente (Anexo 11).

Ligação de sons

Baseia-se nos modelos do teste anterior. Na “ligação de sons” os fonemas são pronunciados pela investigadora, enquanto a criança forma mentalmente a palavra, juntando os sons e pronunciando-a (Anexo12). A automatização desta técnica de soletração e junção dos fonemas é muito importante na aprendizagem da leitura e da escrita (Rebelo, 1993).

Após a realização de todas as provas e analisados os resultados foi proposto um plano de intervenção com o objetivo de colmatar as lacunas/dificuldades.

Para Onofre (1999) é fundamental uma intervenção educacional com base no jogo em crianças com dificuldades no desenvolvimento, em geral, e, em particular, na motricidade, na percepção, na cognição, na comunicação, na linguagem e no comportamento.

Para tal, foram realizadas as seguintes atividades:

Leitura e Expressão Escrita

- ❖ Compreensão de palavras.
 - Através de uma palavra apresentada o sujeito terá que fazer a sua leitura e desenhar o que correspondia (Anexo13).
- ❖ Compreensão de imagens.
 - Através de uma imagem apresentada o aluno terá que escrever a palavra correspondente à imagem através de cartões com letras (Anexo 14).
- ❖ Jogo dos símbolos.
 - Eram apresentados ao aluno vários cartões com várias sílabas, correspondentes com imagens e este teria que formar a palavra correta de acordo com a imagem (Anexo 15).

Memória Visual e Auditiva

- ❖ O sujeito terá que observar durante 5 segundos o padrão que lhe é mostrado e de seguida, sem a sua visualização pintar o padrão de forma a ficar igual ao que lhe foi fornecido (Anexo 16).
- ❖ No próximo exercício, pede-se ao sujeito que nos balões apresentados rodeie:

- O número de maior valor (Anexo 17).
- O número de menor valor (Anexo 17).

Capacidade de Raciocínio Lógico

- ❖ Pede-se ao sujeito que, de acordo com as imagens fornecidas, indique a resposta correta (Anexo 18).

Discriminação/Percepção Visual

- ❖ No exercício irão aparecer imagens de uma mão. Esta poderá ser a esquerda ou a direita. Pede-se ao sujeito que observe atentamente cada imagem e mencione qual a mão de que se trata (Anexo 19).

Linguagem Oral

- ❖ A investigadora lê ao sujeito frases com lacunas e o mesmo terá que primeiro dar a resposta oralmente e de seguida por escrito (Anexo 20).
- ❖ No próximo exercício o sujeito terá que observar um quadro que para completar a frase necessitará de identificar o desenho correto (Anexo 21).

Consciência Fonológica

- ❖ O sujeito terá que trocar uma vogal e descobrir uma nova palavra (Anexo 22).
- ❖ De seguida, o sujeito terá que segmentar as frases em texto, ou seja, separar palavras que foram ligadas erradamente. Depois de fazer a separação terá que as reescrever (Anexo 23).

Leitura (avaliação da leitura)

- ❖ “Manhã de Primavera”;
- ❖ “Na Praia”;
- ❖ “Uma Menina Apaixonada”

Compreensão e Expressão Escrita

- ❖ Cópia
 - “Manhã de Primavera” (Anexo 24);
 - “Na praia” (Anexo 25);
 - “Cortar uma árvore” (Anexo 26).
- ❖ Ditado
 - “Manhã de Primavera”(Anexo 24) ;
 - “Na praia” (Anexo 25);
 - “Cortar uma árvore” (Anexo 26).

❖ **Compreensão do texto**

Nas quatro primeiras histórias será apresentado o texto e o sujeito terá que responder às questões formuladas sobre a história.

A última história, “a raposa e o galo”, foi lida à criança e esta teria que preencher o quadro apresentado sobre a história.

- “Manhã de Primavera” (Anexo 27);
- “Na praia” (Anexo 28);
- “Cortar uma árvore” (Anexo 29);
- “Uma menina apaixonada” (Anexo 30);
- “A raposa e o galo” (Anexo 31).

❖ **Compreensão de um cartaz**

- O sujeito terá que saber interpretar um cartaz de um acontecimento/espetáculo/cinema. Após a análise terá que responder às questões (anexo 32).

❖ **Escrever uma história**

- O sujeito terá que escrever uma história a partir de quatro palavras (Anexo 33).
- O sujeito terá que inventar uma história a partir de uma imagem apresentada (Anexo 34).

Consciência de Palavras

❖ **Reescrever frases**

- O sujeito terá que reescrever frases de modo a preencher os espaços em branco representados por imagens (Anexo 35).

❖ **Escrever frases**

- O sujeito terá que inventar frases segundo as imagens apresentadas (Anexo 36).

❖ **Completar palavras**

- O sujeito terá que completar as palavras apresentadas de forma a escolher a letra correta. Ex: g-j; s-z; ss-s (Anexo 37).

❖ **Escrever palavras**

- O sujeito terá que escrever palavras que comecem com a letra C, P e T. (Anexo 38)

Consciência Silábica

- ❖ Completar um texto
 - O sujeito terá que completar um texto de forma a escolher as sílabas corretas já apresentadas para os espaços em branco (Anexo 39).
- ❖ Identificar palavras
 - Serão apresentadas várias palavras e o sujeito terá que identificar outra palavra da que já se encontra apresentada. Ex: serpente – pente. (Anexo 40)
- ❖ Formar palavras
 - Serão apresentadas várias sílabas e o sujeito terá que formar palavras (Anexo 41).

Rimas

- ❖ Sublinhar rimas
 - Será apresentado um poema e o sujeito terá que sublinhar as palavras que rimam (Anexo 42).
- ❖ Pintar
 - O sujeito terá que observar as várias imagens e pintar o desenho que tem o mesmo som (Anexo 43).
- ❖ Completar rimas
 - O sujeito terá que completar os espaços em branco rimando com as palavras apresentadas no quadro ao lado (Anexo 44).
- ❖ Completar um poema
 - Através da sua imaginação o sujeito terá que completar os espaços em branco, construindo um poema (Anexo 45).

Consciência Fonémica

- ❖ Trava línguas
 - Três tigres
- ✓ “Três tigres tristes para três pratos de trigo. Três pratos de trigo para três tigres tristes.”
 - O Rato
- ✓ “O rato roeu a roupa do rei de Roma. Rainha raivosa rasgou o resto.”
 - 🇧🇷 O aluno terá que pronunciar as trava línguas apresentadas da melhor forma que conseguir.

Para finalizar será realizada a avaliação final, para a comparação de dados.

A avaliação final foi realizada através de uma Bateria de Avaliação de Competências iniciais para a Leitura e Escrita (BACLE). (Anexo 46)

Em primeiro lugar, a BACLE apresenta um conjunto de exercícios relativos à Maturidade perceptiva subdividida em percepção auditiva; visual; dominância lateral e reconhecimento da dominância lateral. Depois aborda o Esquema corporal/orientação espaço temporal incluindo a identificação em si, a identificação no outro e a posição no espaço gráfico. Seguidamente, o desenvolvimento motor e motricidade fina e, por último, a linguagem oral subdividida em compreensão oral, consciência fonológica e expressão oral.

A primeira área da BACLE é a Maturidade Perceptiva, incluindo quatro subáreas: auditiva, visual, dominância lateral e reconhecimento da dominância lateral.

Auditiva

É proposto um conjunto de cinco tarefas estruturadas, tendo em vista a “identificação da habilidade perceptiva auditiva que pressupõe a capacidade do cérebro adquirir informação sensorial” (Rebelo, 1993).

Na primeira tarefa privilegia-se a retenção, emissão e reprodução auditiva. A criança terá que repetir quatro sequências de vocábulos pela ordem proposta.

De seguida, a investigadora lê cada uma das frases e a criança terá que as repetir, possibilitando assim, a aferição do índice de memória de estímulos sonoros.

A investigadora lê os pares de palavras e a criança refere se são iguais ou diferentes, analisando a capacidade de diferenciação entre pares de fonemas/palavras.

A investigadora reproduz sons e a criança terá que os nomear de costas voltadas.

Por fim, a investigadora solicita que a criança se coloque de costas e realiza a cadência rítmica batendo palmas, convidando a criança a repeti-las.

Visual

A percepção visual contém um conjunto de cinco tarefas organizadas, no sentido de avaliar os estímulos visuais da criança. “A percepção visual é um processo cognitivo relacionado com a competência de diferenciação e estruturação das informações visuais do meio envolvente” (Fonseca et. al., 1994).

Na primeira atividade é solicitada a identificação de objetos num suporte visual. De seguida, apresenta-se uma sequência de grandeza desordenada do menor para o maior.

Seguidamente, apela-se à identificação de semelhanças e diferenças com base num suporte visual de duas imagens.

Continuamente, solicita-se a observação de uma sequência de objetos que, depois de retirada, a criança deverá evocar pela ordem que lhe foi apresentada.

Por fim, a investigadora dará instruções à criança no sentido de pintar o desenho.

Dominância lateral

A dominância lateral possui um grupo de três grupos de atividades que diz respeito à “consciência integrada de ambos os lados do corpo, da orientação relativamente aos objetos, imagens e símbolos. É fundamental identificar e reconhecer a dominância lateral manual, pedal, ocular e auditiva em si mesmo, no outro e no espaço gráfico” (Serra, 2008a).

A atividade compõe exercícios de equilíbrio e movimento associados à noção do corpo e identificação e orientação postural de si próprio no espaço.

Seguidamente, pressupõe-se o seguimento de instruções, colocando a criança em situações de domínio lateral relativamente ao espaço físico, ao outro e a objetos.

Por fim, solicita-se a execução de quatro grupos de atividades de identificação da dominância lateral manual, pedal, ocular e auditiva da criança.

Reconhecimento da dominância lateral

No reconhecimento da dominância lateral é solicitada a execução de três conjuntos de atividades distintas de organização e de reconhecimento da dominância lateral em si mesmo, no outro e no espaço gráfico.

Analisa-se o reconhecimento da dominância lateral em si mesmo (direita/esquerda) e a relação visuo-espacial através da concretização de cinco tarefas.

Em seguida, destina-se à avaliação da dominância lateral no outro através de um grupo de quatro tarefas.

Por fim, identifica-se o reconhecimento da dominância lateral no espaço gráfico, seguindo três instruções.

A segunda área da BACLE é o Esquema Corporal/ Orientação Espaço-Temporal, que se caracteriza por quatro conjuntos de atividades referentes à identificação em si, identificação no outro e identificação no espaço-gráfico.

Identificação em si

Determina-se a consciência e identificação da criança sobre si mesma. Este item apresenta quatro tarefas nas quais a criança nomeia em si própria partes do seu corpo.

Identificação no outro

Tal como na identificação em si próprio, “o processo de identificação no outro depende da relação entre o desenvolvimento cognitivo e a percepção. Tem por base a capacidade de discriminar as partes do corpo com precisão e de suportar ativamente os gestos que o corpo executa sobre si e sobre o outro” (Serra, 2008a).

Apresenta exercícios nos quais a criança nomeia no outro, partes do corpo do avaliador.

Em seguida a criança desenha as partes do corpo em falta em cada uma das imagens apresentadas.

Por fim, é solicitada à criança que desene a sua própria imagem corporal.

Posição no espaço gráfico

É composto por quatro exercícios, onde se analisa a “orientação da criança no espaço e a forma como ela situa umas coisas em relação às outras” (Rangel, 2005).

A criança tem como tarefa encontrar o caminho correto num labirinto.

Em seguida, é pedido que complete uma simetria.

Depois, apresenta-se uma tarefa de completamento de uma sequência.

E, por fim, a criança terá que copiar um quadrado e um triângulo no espaço destacado.

A terceira área da BACLE é o Desenvolvimento Motor que contém um grupo de cinco produções respeitantes à Motricidade Fina.

Motricidade Fina

A motricidade obriga à precisão de movimentos em atividades complexas de controlo e destreza. “As tarefas psicomotoras viabilizam a tomada de consciência do esquema corporal, espaço temporal, da lateralidade, memória e atenção” (Rebelo, 1993).

Esta atividade consiste na realização de um percurso, de um extremo ao outro, sem tocar nas margens laterais do percurso nem levantar o lápis.

A criança terá que pintar e contornar um desenho seguindo as instruções do avaliador.

Seguidamente, a tarefa requer que a criança rasgue pedaços de papel e que os cole de forma a revestir a pera.

Depois, é solicitado que corte com a tesoura pelas linhas indicadas na imagem.

Por fim, é sugerida a execução de dois grafismos.

A quarta área da BACLE é a Linguagem que apresenta três grandes grupos de exercícios: Compreensão oral, Consciência fonológica e Expressão oral.

Compreensão Oral

A linguagem oral engloba um sistema de signos que acarreta estruturas complexas relativas aos órgãos dos sentidos: visão, audição e tato. “A compreensão oral assenta na compreensão auditiva, na compreensão do significado da palavra e na retenção da informação, sendo crucial para a compreensão, descodificação e manipulação dos sons da fala” (Sim-Sim, 1998).

Na primeira atividade é proposto à criança o seguimento de quatro instruções, para avaliar a capacidade auditiva, de compreensão, de retenção da informação e a capacidade de seguir instruções.

Em seguida, a investigadora lê um pequeno texto e a criança terá de responder a questões de compreensão oral.

Consciência fonológica

Segundo Pereira (2011), baseado em Lilian Nascimento, a consciência fonológica consiste na capacidade metalinguística da apreensão da consciência das particularidades e características formais da linguagem segundo dois níveis: por um lado, a criança toma consciência de que a língua oral se segmenta em diferentes unidades, podendo a frase segmentar-se em palavras, por sua vez as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas; ao mesmo tempo, a criança toma consciência de que essas unidades se repetem em diferentes palavras faladas.

Inicialmente, é pedido à criança para juntar os pares de palavras cujos nomes rimam.

De seguida, pretende-se analisar a capacidade de identificação de rimas através dos pares de palavras ouvidas.

Neste caso, é a própria criança que lê e identifica os pares de palavras.

Depois de ouvida a frase com duas hipóteses possíveis, pede-se que a criança selecione a palavra que completa a frase.

O avaliador solicita que a criança nomeie as imagens. Esta terá que selecionar as duas palavras que iniciem pela mesma sílaba.

O avaliador pede à criança que nomeie as imagens e que selecione duas, cujos nomes comecem pelo som “i”.

O avaliador pede à criança que nomeie as imagens e que selecione as duas, cujos nomes comecem pelo som “o”.

O avaliador pede à criança que atente na imagem, questionando-a sobre o que vê representado e após a sua resposta perguntar: “se eu retirar o “ma” como é que fica?”

Por fim, é apresentada uma imagem e solicita-se que a criança bata palmas por cada sílaba da palavra pronunciada e diga quantas palmas bateu.

Expressão Oral

Na primeira atividade o avaliador convida a criança a descrever o que fez no dia anterior e regista o relato.

De seguida, o avaliador apresenta à criança uma imagem e pergunta-lhe o que vê.

Depois o avaliador propõe a criança que elabore uma frase com as palavras “floresta” e “esquilo” e regista-a.

Seguidamente, o avaliador sugere o contrário de uma palavra, afirmando que vai dizer uma frase onde falta uma palavra. Informa que não quer que seja dita essa palavra mas sim o contrário dela.

Por fim, propõe-se a narração de uma história a partir da sequência das imagens e seu registo.

4.3 Procedimento

“Um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação”. (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.25)

O presente estudo caracteriza-se por ser uma investigação-ação, visto que, procura transformar uma realidade já existente, de forma a alterá-la positivamente (Silva, 2013).

O processo de investigação-ação apresentou, ao longo dos tempos, um sentido duplo, visto que, integra duas componentes: a investigação e a ação. A primeira caracteriza-se por ser um processo que implica um controlo rigoroso de todo o ambiente em que é necessário um certo distanciamento, para não influenciar a investigação. No caso da ação, esta já vai implicar uma intervenção sobre uma realidade, ou seja, uma participação ativa (Silva, 2013).

A investigação-ação foi realizada num estudo de caso único, em que a criança apresenta dislexia, onde se realizou uma intervenção e consequente avaliação.

Além dos processos descritos pode ainda acrescentar-se, a realização de uma pesquisa bibliográfica, que Ceribelli (2003), descreve como ponto de origem do estudo, de forma a compreender e fundamentar a realidade sobre a qual se vai intervir. Foi uma pesquisa descritiva, visto que, as técnicas utilizadas tiveram o objetivo de coletar dados, registá-los, analisá-los e interpretá-los (Ceribelli, 2003).

As técnicas adotadas no presente estudo consistiram em dois tipos: observação direta e indireta. A observação direta destina-se à avaliação inicial, à intervenção e à avaliação final. Na observação indireta, foi realizada a anamnese aos pais para recolha de dados.

A elaboração do presente projeto envolve 4 fases:

A primeira fase, subdividiu-se em 3 subfases: conceção e aplicação dos instrumentos de avaliação, sistematização dos resultados e criação dos objetivos do projeto de intervenção. Nesta fase, foi elaborado um questionário de anamnese (Anexo 2), para os pais preencherem. Além disso, foi concebido a avaliação inicial, com o intuito de avaliar a leitura, a escrita, a memória e a compreensão. A avaliação apresentava várias provas, referidas no capítulo anterior, e a sua realização foi concretizada em dois dias diferentes. A leitura técnica, a leitura e compreensão e a prova de leitura rápida foram realizadas no mesmo dia, durante aproximadamente 20 minutos. As restantes provas, referentes à avaliação inicial, foram realizadas noutro dia e teve a duração de aproximadamente 60 minutos. A avaliação inicial teve que ser dividida em duas partes devido aos trabalhos que o aluno trazia da escola para realizar,

pois esses trabalhos teriam que ser efetuados em primeiro lugar no centro de estudos e só depois poderia aplicar os trabalhos relacionados com a dissertação.

No final de recolhida toda a informação, foram sintetizados os resultados e de acordo com os mesmos foram definidos os objetivos para trabalhar com o sujeito.

A segunda fase deu início ao processo de intervenção, onde foi planeado as várias atividades, tendo em conta a sua idade, nível de aprendizagem, dificuldades e utilizando, sobretudo, os seus interesses, de forma a motivar a participação. A aplicação da intervenção decorreu entre o mês de Maio e Junho de 2017. Como já foi referido anteriormente, a aplicação das atividades eram realizadas depois de o aluno terminar os seus trabalhos da escola (trabalhos de casa).

A terceira fase, consistiu na avaliação final, aplicando uma bateria (BACLE) com um conjunto de exercícios relativos à maturidade percetiva subdividida em perceção auditiva, visual, dominância lateral e reconhecimento da dominância lateral. De seguida, é abordado o esquema corporal/orientação espaço-temporal incluindo a identificação em si, a identificação no outro e a posição no espaço gráfico. Seguidamente, o desenvolvimento motor e motricidade fina e, por último, a linguagem oral subdividida em compreensão oral, consciência fonológica e expressão oral. A avaliação final teve a duração de 100 minutos. É importante referir que todas as atividades foram realizadas de forma individual.

Por fim, a quarta fase ou fase final, diz respeito à conclusão do projeto, onde se procede à análise e tratamento dos resultados obtidos, elaborando as conclusões de todo o processo.

5. Resultados

5.1 Resultados da Avaliação Inicial

Quadro I – Dados Obtidos nos Instrumentos de Diagnóstico

Instrumentos de Diagnóstico	Respostas Corretas (%)	Respostas Não Assinaladas (%)	Respostas Incorretas (%)
Leitura Técnica	90	-	10
Leitura e Compreensão	70	-	30
Leitura Rápida	37.5	40.6	21.8
Escrita	59.6	-	40.3
Memória de Dígitos	58.3	-	41.6
Fluência Verbal	20	-	-
Discriminação Auditiva			
Modelo I	37.5	-	62.5
Modelo II	62.5	-	37.5
Percepção da Ordem Temporal Audiovisual e Verbal	33.3	-	66.6
Oclusão Auditiva	24.1	13.7	62
Ligação de Sons	60.6	3.2	36

Pela leitura do quadro I, observamos que o sujeito, no teste de *leitura técnica*, obteve 90 % de respostas corretas e 10% de respostas incorretas.

No teste de *leitura e compreensão*, verifica-se que o sujeito obteve 70% de êxitos e 30% de respostas incorretas.

Através do quadro, respectiva à prova de leitura rápida, observa-se que o sujeito leu 37.5% das palavras em um minuto, apresentando 40.6% de palavras não assinaladas e 21.8% de palavras lidas de forma incorreta.

Relativamente à *prova escrita*, constatamos que a percentagem de respostas corretas (59.6%) e respostas incorretas (40.3%) foi equivalente. Diante a apresentação auditiva de estímulos, *no teste de memorização de dígitos*, verifica-se através do quadro I, que o sujeito obteve 58.3% de respostas corretas e 41.6% de respostas incorretas.

No teste de *fluência verbal*, o sujeito pronunciou 20 palavras em um minuto, relacionando-as com aquilo que via à sua volta na sala do centro de estudos. No teste de *discriminação auditiva*, respectivo ao Modelo I, o sujeito discriminou 37.5% das palavras, no Modelo II discriminou 62.5%.

Através do teste de *percepção da ordem temporal audiovisual e verbal* o sujeito atingiu um valor de 33.3% de respostas corretas e 66.6% de inêxitos.

Em relação ao teste de *oclusão auditiva*, o sujeito obteve 24.1% de respostas assinaladas de forma correta, 13.7% de respostas não assinaladas e 62% de respostas incorretas.

Por fim, no teste de *ligação de sons*, o sujeito obteve um valor de 60.6% de respostas corretas, 3.2% de respostas não assinaladas e 36% de respostas incorretas.

5.2 Resultados da Intervenção

Quadro II – Dados Obtidos nos Instrumentos de Intervenção

Linguagem Oral – Compreensiva
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreende vocabulário do seu nível de escolaridade. ✓ Melhorou na compreensão de histórias ouvidas identificando a ideia principal. ✓ Distingue a personagem principal de um texto. ✓ Responde a perguntas orais sobre textos narrados. ✓ Identifica áreas vocabulares. ✓ Identifica famílias de palavras. ✓ Dá sinónimos de palavras simples. ✓ Distingue sinónimos de antónimos. ✓ Deteta erros em frases ouvidas.
Linguagem Oral – Expressiva
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Melhoria na articulação. ✓ Demonstra uma melhoria na organização do seu pensamento. ✓ Melhoria na construção de frases. ✓ Melhoria no ritmo da leitura. ✓ Melhoria na construção de frases simples.
Psicomotricidade – Orientação Temporal
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distingue passado, presente e futuro. ✓ Tem noção de fim-de-semana. ✓ Nomeia os dias da semana. ✓ Nomeia as estações do ano. ✓ Nomeia os meses do ano. ✓ Ordena pequenas histórias.
Perceptiva – Perceção Auditiva
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ouve e reconta histórias simples (vocabulário um pouco pobre). ✓ Ordena sequencialmente figuras relativas a uma história ouvida.
Escrita
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Copia frases corretamente. ✓ Copia textos corretamente. ✓ Melhoria nos erros ortográficos. ✓ Ordena frases corretamente. ✓ Completa frases através de imagens.

Fonseca é da opinião que o professor primário deve, ele próprio, construir os seus instrumentos de diagnóstico psicopedagógico, a fim de poder atuar de acordo com a criança concreta e de possibilitar uma intervenção num tempo considerado socialmente útil. (Fonseca, 2008: 473).

Através da avaliação, foi realizado um plano de intervenção. Através desse plano deparamo-nos com várias melhorias no aluno.

Contudo, na área da *linguagem oral - compreensão* houve uma melhoria e efetuou uma aprendizagem sob áreas que lhe eram totalmente desconhecidas.

A área da escrita é a mais deficiente do que as anteriores. O aluno ainda constrói frases mal estruturadas ou inacabadas quando são realizadas espontaneamente. Os tempos verbais são mal utilizados; tem um vocabulário restrito, uma linguagem empobrecida; erros de pontuação; ausência de acentos gráficos; estilo telegráfico com abreviação de ideias.

Para finalizar as áreas acadêmicas respectivas à leitura e escrita são as que apresentam maiores problemas. Para tal, estes itens deveriam ser onde o professor se deveria de focar para o aluno melhorar as suas dificuldades para um maior sucesso escolar.

5.3 Resultados da Avaliação Final

Quadro III – Bateria de Avaliação de Competências da Leitura e Escrita

Instrumentos	Resultados (%)	Total (%)
1. Maturidade Percetiva <ul style="list-style-type: none"> ○ Auditiva ○ Visual ○ Dominância Lateral ○ Reconhecimento da Dominância Lateral 	83.3 100 73.3 91.7	84.2
2. Esquema Corporal/Orientação Espaço-Temporal <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificação em si ○ Identificação no Outro ○ Posição no Espaço Gráfico 	0 87.5 100	91.2
3. Desenvolvimento Motor <ul style="list-style-type: none"> ○ Motricidade Fina 	92.9	92.9
4. Linguagem <ul style="list-style-type: none"> ○ Compreensão Oral ○ Consciência Fonológica ○ Expressão Oral 	85 84.6 72.2	81.3

O quadro II mostra-nos a pontuação do aluno em questão, em cada área e respetivas subáreas de desenvolvimento de pré-competências de leitura e escrita: Maturidade Percetiva – a) Auditiva, b) Visual; c) Dominância lateral e d) Reconhecimento da dominância lateral; Esquema Corporal/ Orientação espaço temporal – a) Identificação em si; b) Identificação no outro e c) Posição no espaço gráfico; Desenvolvimento motor – a) Motricidade fina e Linguagem – a) Compreensão Oral, b) Consciência fonológica e c) Expressão oral.

A **maturidade percetiva** obteve 84.21%, sendo a alínea b) visual a subárea que apresentou melhores resultados com 100% e a alínea d) reconhecimento da dominância lateral os resultados mais baixos com 73.33%. Em relação ao **esquema corporal/orientação espaço-temporal** obteve 91.17%, sendo a alínea c) posição no espaço gráfico a que apresentou melhores resultados com 100% e a alínea a) identificação em si e a alínea d) identificação no outro com a mesma percentagem de 87.5%. O **desenvolvimento motor**, alínea a) motricidade fina, obteve o resultado mais elevado com um total de 92.85%. Por sua vez, na área da **linguagem** obteve uma média de 81.25% sendo a alínea a) compreensão oral com a percentagem mais alta com

85% e a alínea c) expressão oral a mais baixa com 72.22%. Numa perspetiva global, constata-se que o resultado total obtido nas áreas de desenvolvimento são satisfatórias.

Segundo a tabela de totais da BACLE, verifica-se que a média obtida na área da **Maturidade Percetiva** (84.2%) enquadra a criança no total 75.5 – 85.4, o que revela que a criança fez aquisições ao nível da maturidade percetiva auditiva. Com alguma facilidade, percebe os estímulos e sons do meio exterior através do sentido auditivo. Percebe pequenas diferenças entre fonemas e palavras, sequencia sílabas e frases, memoriza estímulos e sons e organiza cadências rítmicas. Encontra-se num estágio de desenvolvimento satisfatório.

Quanto ao **Esquema corporal/orientação espaço-temporal** (91.2%), caracterizado pelo total 85.5 – 95.4, a criança demonstra ter feito a aquisição da maioria das competências ao nível do esquema corporal/orientação espaço-temporal, de discriminação e organização das partes do corpo e de sustentar os gestos sobre si e sobre os objetos na execução de uma tarefa, bem como das dimensões corporais no espaço do corpo e no espaço circundante, na consciência do tempo que se estrutura sobre as mudanças percebidas, da ordem, distribuição cronológica e duração dos acontecimentos. Desenvolveu a habilidade de avaliar com precisão a relação entre o corpo e ambiente sobre si mesmo, o outro e espaço gráfico. Encontra-se num estágio de desenvolvimento crível e consolidado.

O **Desenvolvimento Motor** (92.9%) enquadra-se no total 85.5 – 95.4, a criança demonstra ter feito a aquisição da maioria das competências ao nível da motricidade fina, de capacidade de coordenação motora para executar movimentos finos de controlo e destreza no uso das mãos. Revela precisão nos seus movimentos na concretização de tarefas. Encontra-se num estágio de desenvolvimento crível e consolidado.

Por fim, a **Linguagem** (81.3%), caracteriza-se pelo total 75.5 – 85.4, a criança demonstra ter feito a aquisição de competências ao nível de aquisição do processo de linguagem oral e no domínio das estruturas da língua. Possui uma compreensão auditiva, visual e tátil da linguagem; dos sons, do significado da palavra e do uso das regras gramaticais. Encontra-se num estágio satisfatório de desenvolvimento satisfatório de compreensão oral auditiva, de significado da palavra e de retenção da informação, bem como no processo de descodificação e manipulação dos sons da fala. Por sua vez, a alínea b) consciência fonológica (84.61%) verificou-se que a criança demonstra ter adquirido competências ao nível do conhecimento da estrutura sonora metalinguística, de consciência das particularidades e características formais da linguagem. Encontra-se num nível médio de consciência da palavra, silábica e fonémica. Por fim, a alínea c) expressão oral (72.22%) a criança adquiriu competências de nível médio ao nível da adequação da expressão oral à situação e ao contexto. Comunica ações, sentimentos e objetos

e revela capacidade de saber escutar e falar. Encontra-se num estágio de desenvolvimento em que é crucial desenvolver estratégias interventivas para colmatar as lacunas identificadas.

6. Discussão dos Resultados

A procura de uma explicação neurocientífica cognitiva para a leitura tem sido objeto de uma imensa quantidade de estudos. Para aprender a ler é necessário ter uma boa consciência fonológica, isto é, o conhecimento consciente de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e que os caracteres do alfabeto representam esses fonemas (Shaywitz, 2008).

A consciência fonológica é uma competência difícil de adquirir, porque na linguagem oral não é perceptível a audição separada dos diferentes fonemas (por exemplo, quando ouvimos a palavra “pai ouvimos os três sons conjuntamente e não os três sons individualizados). Para ler é necessário conhecer o princípio alfabético, saber que as letras do alfabeto têm um nome e representam um som da linguagem, saber encontrar as correspondências grafema-fonemas, saber analisar e segmentar as palavras em sílabas e fonemas, saber realizar as fusões fonémicas e silábicas e encontrar a pronúncia correta para aceder ao significado das palavras. Para realizar uma leitura fluente e compreensiva é ainda necessário realizar automaticamente estas operações, isto é, sem atenção consciente e sem esforço. A capacidade de compreensão leitora está fortemente relacionada com a compreensão da linguagem oral, com o possuir um vocabulário oral rico e com a fluência e correção leitora (Cruz, 2007; Shaywitz, 2008).

No campo das dificuldades de aprendizagem (DA), há uma heterogeneidade de conceitos que incluem diferentes variáveis que podem afetar o desempenho académico do aluno (Fonseca, 1995). Face às inúmeras definições de DA apresentadas, destaca-se a importância atribuída às habilidades académicas por diferentes autores, assim Fonseca (1995) e Correia (2008) referem que as dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Contudo, o aluno não manifesta problemas em todas as áreas, podendo ser bom numas e apresentar dificuldades noutras, daí a génese do termo DA específicas.

Além dos aspetos conceituais das DAE, há também aqueles relacionados com o desempenho apresentado pela criança e na perceção desse desempenho por parte dos pais, professores e da própria criança, o qual, geralmente, é associado a baixas expectativas de sucesso. Assim, para essas crianças, é reservada pouca margem de sucesso na aprendizagem ou mesmo talento criativo a ser desenvolvido.

Tal como refere Vítor da Fonseca (1999), a dislexia é uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e escrita e aquisição do seu mecanismo, em crianças inteligentes, escolarizadas, sem quaisquer perturbação sensorial e/ou psíquica já existente.

Da avaliação do rendimento na leitura/escrita do sujeito podemos verificar que este se situa muito abaixo do nível esperado para a sua idade.

Apresenta algumas dificuldades em realizar atividades envolvidas na compreensão e interpretação de textos escritos. O sujeito tem de ler, por várias vezes, para compreender o que lê. Consegue retirar a informação geral, principalmente se o texto lhe for lido, no entanto, apresenta dificuldades em aplicar a análise fonética e estrutural na leitura, possuindo um conhecimento insuficiente dos elementos visuais, fonéticos e estruturas das palavras e em compreender o significado da linguagem escrita na leitura, possuindo uma deficiente compreensão do significado das palavras, principalmente sem ajuda.

Elabora textos muito básicos, utilizando um vocabulário simples e repetido, sem criatividade (3/4 linhas), não aplicando as regras de pontuação e de acentuação e revelando alguma confusão na ordem das letras.

Vários estudos evidenciam que fracassar continuamente influencia de forma negativa a motivação, e a criança começa a acreditar que o esforço não ajuda de maneira produtiva.

Após a descrição dos resultados das avaliações, considerou-se fulcral comparar ambas as avaliações, para assim, ser possível identificar a presença ou inexistência de evoluções.

No âmbito dos resultados já apresentados pode constatar-se que o sujeito evoluiu a sua aprendizagem em alguns conteúdos, que possivelmente foram colmatados ao longo da intervenção.

Mediante a avaliação da leitura, verificou-se uma evolução ao nível da leitura apresentando um ritmo mais acelerado.

Evidencia-se uma evolução na leitura e escrita, como no desenvolvimento psicomotor e motivação.

Carvalhais (2010) refere que um dos fatores dos quais depende a consciência fonológica é a exposição à leitura. Esta foi realizada em várias sessões, podendo a boa evolução ao nível da consciência fonológica, ter resultado da insistência, no processo de leitura.

Foi evidente uma evolução ao nível da leitura, pois este passou a ter uma leitura um pouco mais fluente, com menos hesitações, o que no início era um processo mais moroso.

Na escrita também se evidenciou a diminuição de erros, para os quais terá sido uma mais-valia a insistência de cópias e ditados.

Desta forma, o trabalho desenvolvido permitiu uma melhoria nos casos de leitura e escrita.

No âmbito da motricidade global, também se evidenciou melhorias e como sugere Ribeiro (2008), a existência de irregularidades na organização motora base, isto é, tonicidade, postura, equilíbrio, locomoção, bem como e uma desorganização psicomotora global, servem de base a todas as aprendizagens. Estas irregularidades vão condicionar todas as aprendizagens, inclusive a escrita. Como tal, a evolução ao nível da motricidade global, poderá estar associada às melhorias verificadas no processo de escrita.

No âmbito dos resultados apresentados pode constatar-se que o sujeito poderá ter evoluído na aprendizagem de alguns conteúdos, devido a estar mais motivado, pois como refere Bianchi (2011), são os fatores externos que vão produzir a motivação, podendo estes ser de diferentes tipos, material ou ambiental.

A utilização de alguns jogos poderá ter permitido a evolução na escrita, leitura e desenvolvimento psicomotor, pois foram construídos com base em objetivos a trabalhar nestas áreas e permitiram a aquisição destes com sucesso.

Por outro lado, a evolução ao nível da motricidade global, da postura e colocação da mão de apoio, foram corrigidas semanalmente, de forma a promover uma postura correta, bem como o colocar a mão a segurar a folha. A persistência e o trabalho constante permitiu o seu sucesso.

7. Considerações Finais

A pedagogia sempre se direcionou na busca de uma maior qualidade de ensino. No entanto, são tantas as questões que envolvem a educação que parece existir uma mistura da própria pedagogia com outras ciências. As ligações entre o rendimento escolar e a afetividade são muito estreitas e a psicologia evidencia ser uma ciência que pode auxiliar em determinados problemas do sistema escolar, mais especificamente ao “como ensinar”.

Normalmente, a responsabilidade do problema do fracasso na aprendizagem se limita somente à criança, ou pelo baixo Q.I., ou pela subnutrição e imaturidade, ou até mesmo por problemas emocionais. A escola com os seus valores, concepções, preconceitos e métodos não é sequer investigada quanto à sua responsabilidade pelo mesmo problema.

Os processos que envolvem um bom desenvolvimento da leitura têm a ver com áreas específicas, as quais, sendo trabalhadas, proporcionam bons leitores sendo elas a consciência fonêmica, ou seja, a habilidade para ouvir, identificar e manipular os sons individuais – fonemas – das palavras faladas, que tem a ver com aquisição do princípio alfabético, conhecimentos dos fonogramas (nome das letras), a sua descodificação, que ao serem bem assimilados irão desencadear no aluno a fluência, melhor dizendo, a capacidade para ler um texto rápido e corretamente, para que a compreensão (habilidade para perceber e retirar significado do que é lido) seja possível. O conjunto das palavras que a criança deve conhecer para comunicar de modo efetivo, o seu vocabulário, será mais ou menos rico consoante a quantidade que já aprendeu (Cruz, 2005; Shaywitz, 2008).

Tal como refere Cruz (2005) e Shaywitz (2008), a investigação no âmbito da leitura deve ter presentes três preocupações: a identificação precoce, a prevenção e a reeducação, pois é absolutamente necessário ter em consideração que as crianças em risco de manifestarem problemas na aprendizagem da leitura e as crianças com dificuldades na leitura podem aprender a ler desde que sejam identificadas cedo e lhes sejam providenciadas instruções adequadas, sistemáticas, explícitas e intensivas.

Este trabalho de investigação foi uma reflexão, um repensar sobre a importância da aplicação de metodologias e estratégias de ensino baseadas na investigação. O ato de ler e de escrever é um processo complexo que implica um conjunto de conhecimentos que a pessoa adquire ao longo da sua vida antes e durante o seu ingresso no contexto escolar. É uma atividade cognitiva e não uma capacidade sensorial e auditiva que se pensava ser necessária para aprender a ler e a escrever. É uma descodificação e compreensão de representações gráficas e auditivas. Assim, segundo algumas teorias, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita

funcionam como as fundações para todas as aprendizagens escolares, pois sem a habilidade para ler e para escrever as oportunidades para o sucesso académico e ocupacional são limitadas. Mais ainda, as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita bloqueiam o prazer e o entusiasmo pela aprendizagem, manifestadas pela maioria das crianças que entram na escola.

O tema deste projeto é, sem dúvida, extremamente interessante e atual. Foi bastante aliciante, como investigadora, pois com a sua realização alarguei o conhecimento sobre o que é a dislexia, como diagnosticar e intervir junto de crianças disléxicas.

Há que ter em conta que se deve adequar o ensino à criança com dificuldades, e a utilização de métodos e materiais lhe permita obter sucesso, quer no ensino em geral quer na leitura em particular.

O projeto partiu de uma reflexão sobre uma problemática para, em seguida, passar à investigação teórica, à recolha e tratamento dos dados e à intervenção.

Depois de recolhidos os dados referentes ao aluno, recorrendo a várias técnicas, outro dos momentos a ter em consideração, foi o da planificação e realização das atividades de intervenção, no sentido de uma mudança.

Quanto mais cedo forem identificados os problemas de aprendizagem, melhor se podem modificar o envolvimento familiar, social e educacional, facilitando à criança a apropriação precoce de aquisições básicas de aprendizagem. De igual forma, quanto mais precoce for a intervenção, maior será a mobilização do potencial do desenvolvimento.

Face aos objetivos propostos obtiveram-se um conjunto de respostas positivas. De acordo com os resultados obtidos, o sujeito teve uma boa evolução, evidenciando um grande número de competências adquiridas, após o processo de intervenção.

Foi notória a evolução do sujeito, como podemos verificar nos resultados da avaliação final. Estas conclusões, relativas a esta investigação, servem para confirmar as propostas pragmáticas dos autores presentes na minha consulta bibliográfica e assim verificar que as práticas são mais eficazes quando aplicadas em tempo oportuno e fundamentadas na investigação. Mesmo sendo a intervenção com tempo reduzido, é sempre mais produtiva uma vez que se aplica um ensino de qualidade que já comprovou os efeitos que produz nos alunos.

O desenvolvimento deste projeto de intervenção envolveu no início algumas dificuldades nomeadamente relacionadas com a escolha do participante. Outra das dificuldades decorreu do escasso de tempo de intervenção, devido não só ao trabalho da técnica, como da gestão familiar da criança. O facto, de não ter sido possível desenvolver uma intervenção em cooperação com a professora, constituiu assim, uma limitação no estudo, uma vez que tal situação permitiria uma maior troca de informação e intervenção conjunta.

A análise dos resultados deste estudo demonstrou que a implementação de estratégias e práticas eficazes comprovadas pela investigação provocam ganhos significativos nos alunos. Contudo, há necessidade destas estratégias serem desenvolvidas com rigor para que se atinja o sucesso.

Para um primeiro estudo, o projeto proporcionou-me uma maior sensibilidade e abertura para esta dificuldade com que as crianças podem ser confrontadas. É o dever, dos professores, psicopedagogos e outros profissionais, ajudar a criança a aumentar a sua autoestima e a sua autoconfiança. Devemos ser agentes dinamizadores e fomentadores da motivação destas crianças, com a finalidade de manter constante o seu interesse e empenhamento nas tarefas. Esta criança continuará a sentir dificuldades, por isso, considero que se deverá dar continuidade ao apoio pedagógico, na perspetiva de ir atenuando as dificuldades.

Todavia, ao falarmos de necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem, verificamos que a legislação portuguesa não contempla as dificuldades de aprendizagem com os serviços de educação especial. Como refere Correia (2008), se pretendermos criar ambientes de sucesso para os alunos com DA, torna-se crucial que se considere as DAE como uma das problemáticas das NEE, com direito a apoios e serviços de educação especial. Dessa forma, está a promover a destruição da sua auto-estima, levando-os à desistência e acabando com as expectativas de um dia se tornarem elementos úteis na comunidade.

Mediante este estudo, há necessidade de se efetuarem mais estudos positivistas com a implementação de estratégias e práticas eficazes comprovadas pela investigação.

Segundo Heward (2003), a educação especial “ainda tem um longo caminho a percorrer...” (p.144), portanto, seria de refletir, ou quem saber investigar, se estamos a percorrer o caminho certo ou se continuamos a olhar para trás?

8. Referências Bibliográficas

- Almeida, L. & Roazzi, A. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 14-35.
- Asorey, M. & Fernández, M. (2013). *Dificuldades de aprendizaje y trastornos desarrollo*. – Manual didático. Madrid: Pirámide.
- Ayres, J. (1978). *Sensory Integration and Learning Disorders*. Ed. Western Psychological Services, Los Angeles.
- Barros, A. M. & Almeida, L. S. (1991). *Dimensões sócio-cognitivas do desempenho escolar*. In L. S. Almeida (Ed), *cognição e aprendizagem escolar*. Porto: APPORT.
- Benavente, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto português*. *Análise social*, XXV, 108-109.
- Berry, M.F. (1969). *Language Disorders of Children*. Ed prentice Hall, N. Jersey.
- Bianchi, S. R. (2011). *A importância da motivação na aprendizagem no ensino fundamental*. São Carlos
- Bloom, L & Lahley, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. Ed. J. Willey & Sons, N. York.
- Citoler, S.D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Capovilla, F. C, (2002). *Org. Neuropsicologia e Aprendizagem Uma abordagem multidisciplinar*. São Paulo: Editora Tecci.
- Carvalho, L., S., A. (2010). *A consciência Fonológica no Estudo da Dislexia – Construção de Instrumentos de Avaliação da Dislexia*. (Tese de Doutoramento), Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação.
- Ceribelli, M. C (2003). *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado através da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Sete Letras.
- Citoler & Sanz (1997). *A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição*. (pp.110 – 134) Lisboa, Dimalivro.
- Coelho, T., D. (2013). *Dificuldades de aprendizagem específicas – dislexias, disgrafia, disortografia e discalculia*. Porto: Areal Editores.
- Correia, L. (1999). *Coleção educação especial: alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2005). *A escola contemporânea, os recursos e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Universidade do Minho.

- Correia, L. (2008). *A escola contemporânea, os recursos e a inclusão de alunos com NEE – considerações para uma escola de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas – contributos para uma definição portuguesa*. Porto: porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem – fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lisboa: LIDEL – Edições.
- Fonseca, V. (2005). Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (3) 13-38.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- García, J. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem – linguagem, leitura, escrita e matemática*. Brasil: Artmed.
- Hennigh, K. (2003). *Compreender a dislexia – Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Heward, W.L. (2003). *Exceptional children: Na introduction to special education (7th ed.)*. Upper saddleriver, NJ: Merril/Prentice Hall.
- Kirk, S. A. *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin, 1962.
- Correia, Luís de M; Martins, Ana P. *Dificuldade de Aprendizagem: que são? Como entendê-las?* In: Biblioteca Digital. Coleção Educação. Portugal: Porto Editora, 2005.
- Kishimoto, (2005). *Jogo e Educação Infantil*. Editora: Pioneira.
- Lopes, M^a. (2001). Dificuldades específicas na leitura e escrita: a dislexia. *Sonhar*, 2 (2), 121-135.
- Mialaret, G. (1997). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa. 3^a Edição.
- Michail, K. (2010). *Dyslexia: the experiences of university students with dyslexia*. Faculty of Education of the University of Birmingham.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler, psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morgado, J., C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso/Portugal: De facto editores.
- Nielsen, L.B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Onofre, P. S. (1999). Intervenção motora educacional. *Revista de educação especial e reabilitação*, 6 (1), 71-80.

- Pereira, S., & Freitas, A., L., S. (2010). *Avaliação participativa: uma utopia possível?* XI Salão de Iniciação Científica PUCRS, Faculdade de Educação.
- Pinheiro, S. M. dos S.L.R. (2009). *Dificuldades Específicas de Aprendizagem: Dislexia*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.
- Pinto, C. M., R., G., F. (2012). *O dia-a-dia da dislexia na sala de aula – os conhecimentos dos professores do 1º ciclo sobre alunos disléxicos*. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Querido, L. & Fernandes, S. (2011). Dislexia: uma avaliação analítica para uma intervenção direcionada – avaliar para intervir. *Revista de Educação Especial e Reabilitação (REER) IV Série*. 18, 19, 2011 – 2012.
- Rebello, J. (1988). Disléxicos e aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXII, 39 – 63.
- Rebello, J. A. S. (1993). *Dificuldades específicas de leitura e de escrita: dislexia e conceitos afins*. Editora ASA.
- Ribeiro, A & Baptista, A. (2006). *Dislexia: compreensão, avaliação, estratégias*. Coimbra: Quarteto.
- Ribeiro, F., L. (2008). *A criança disléxica e a escola*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti Pós-Graduação em Educação Especial. Porto.
- Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para compreender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Dissertação de mestrado não publicada em psicologia na área de especialização em psicologia escolar. Instituto de educação e psicologia: Universidade do Minho, Braga.
- Rosário, P., Almeida, L., Guimarães. C. & Pacheco, M. (2001). *Como estudam os alunos de elevado rendimento académico? Uma análise centrada nas estratégias de autorregulação*. *Sobredotação*, 2 (1), 103-116.
- Serra, H. (2008). *Diagnóstico dislexia*. Gailivro, Porto.
- Shaywitz, M.D.S. (2008). *Vencer a Dislexia – como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia – como dar resposta às perturbações da leitura, em qualquer fase da vida*. Porto Editora, Porto.
- Silva, M., I., L. (2013). *Investigar a prática – perspetivas da investigação-ação. Na entre a teoria, os dados e o conhecimento – Estudo de caso investigação-ação*. Escola Superior de Educação.

- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (2005). *Investigación com estúdio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral* – Dezembro de 2004.
- Tomlinson, Carol Ann & Allan, Susan Demirsky. *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto, Edições ASA, 2002.
- Torres, R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora: Mcgrawhil.
- Torres, R. Fernández, P. (2002). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill.

ANEXOS