



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

# **O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA EM CRIANÇAS COM DISLEXIA**

**Autor: Alcina Maria Pires Freixinho Oliveira**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Estudos Didáticos Culturais Linguísticos e Literários**  
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Professora Doutora Reina Marisol Troca Pereira

Covilhã, Outubro de 2011



**DEDICATÓRIA**

*Ao meu pai, pelos sacrifícios postos na  
formação dos filhos, dos quais não conseguiu ver os  
seus frutos...*



## **AGRADECIMENTOS**

À Doutora Reina, orientadora desta dissertação, pelo espírito crítico, pela imensa disponibilidade e colaboração prestada.

Ao meu marido, pela ajuda e apoio incondicional em todos os momentos da minha vida e por ter comungado comigo todas as etapas deste trabalho.

À minha filha, pelas birras e pedidos de atenção que me fizeram parar e descansar, e pelo seu sorriso que me deu forças para continuar.

À minha família, especialmente à minha mãe, aos meus irmãos e à minha sogra pela ajuda prestada no cuidado da minha filha.

Ao meu cunhado Ivo pela disponibilidade demonstrada na tradução do Resumo.

À colega de Educação Especial, pelas informações prestadas sobre o aluno em estudo.

A todos aqueles que, de forma directa ou indirecta, me ajudaram com as suas opiniões e com a sua força.

**A todos o meu sincero Muito Obrigada!**



**RESUMO**

A leitura e a escrita são duas competências adquiridas que estão na base da aprendizagem e servem de ferramenta às restantes áreas e ao desenvolvimento da criança em todas as vertentes. O seu ensino poderá ser distinto, utilizando diferentes métodos, baseados em modelos dissemelhantes, consoante aquele que parecer mais adequado aos alunos em questão.

No entanto, existem factores extrínsecos e intrínsecos que influenciam a aprendizagem destas competências. Quando o sujeito manifesta dificuldades nestas duas áreas poderá sentir embaraços que irão reflectir-se, não só na vida escolar, quando criança, mas também na vida social, pessoal e profissional, quando adulto.

Contudo, as dificuldades na leitura e na escrita, quando dizem respeito à dislexia, apesar de não terem solução, podem ser atenuadas, minorando os seus efeitos ao longo da vida. A realização de um diagnóstico atempado, seguido da avaliação torna possível uma intervenção que possibilitará que as restrições e limitações sentidas se debilitem levando a criança a obter sucesso.

A dislexia tem sido, ao longo dos tempos, um tema bastante debatido que não reúne consenso entre os estudiosos quer no que respeita à patologia em si, quer no que se refere às suas causas, aos seus tipos, às suas manifestações e às formas de intervir. No entanto, a hipótese de a dislexia estar associada a um défice fonológico originado por um desfasamento do funcionamento do cérebro parece ser a ideia mais apoiada. Assim sendo, a utilização de estratégias diversificadas que estimulem a consciência fonológica poderão ser uma mais-valia no processo de ensino/aprendizagem da leitura.

Existem inúmeros autores que apresentam diferentes estratégias, métodos e técnicas de intervenção reeducativa. A utilização de uns ou de outros irá diferir consoante o tipo de dislexia apresentada pela criança.

**PALAVRAS-CHAVE**

Dificuldades, leitura, dislexia, escrita, consciência fonológica, diagnóstico, avaliação, intervenção, reeducação, estratégias.



**ABSTRACT**

Reading and writing are two acquired skills that are on the basis of learning and serve as a tool to other areas and the development of the child in all aspects. The teaching of these skills may be different, using different methods, based on dissimilar models, depending on which is more appropriate to the students concerned.

However, there are intrinsic and extrinsic factors that influence learning these skills. When the subject experiments difficulties in these two areas, it may feel embarrassment that will be seen not only in school life as a child, but also in social, personal and professional, as an adult.

Nevertheless, difficulties in reading and writing, as they relate to dyslexia, although they can't be solved, they can be reduced, lessening their effects throughout life. The realization of a prompt diagnosis, followed by an accurate assessment makes possible an intervention allowing that the restrictions and limitations experienced are reduced leading the child to success.

Dyslexia has been, over time, a much-debated topic that doesn't meet consensus among scholars both in respect to the pathology itself, its causes, its types, its manifestations and forms of intervention. However, the hypothesis that dyslexia is associated with a phonological deficit caused by a mismatch of brain functioning seems to be most supported idea. Therefore, the use of diverse strategies that stimulate phonological awareness can be an asset in the teaching / learning to read process.

There are many authors who display different strategies, methods and re-educating intervention techniques. The use of one or other will differ depending on the type of dyslexia presented by the child.

**KEYWORDS**

Difficulties, reading, dyslexia, spelling, phonological awareness, diagnosis, assessment, intervention, re-education, strategies.



## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	V
RESUMO .....	VII
ABSTRACT .....	IX
ÍNDICE .....	XI
LISTA DE ACRÓNIMOS .....	XIV
INTRODUÇÃO .....	16
1. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS .....	19
1.1. BREVE RESENHA HISTÓRICA DAS NEE .....	19
1.2. O RELATÓRIO WARNOCK .....	20
1.3. PUBLIC LAW 94-142 .....	20
1.4. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA .....	21
1.5. DECRETO-LEI Nº319/91, DE 23 DE AGOSTO .....	22
1.6. DECRETO-LEI 3/2008, DE 7 DE JANEIRO .....	23
2. DIDÁCTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA .....	25
2.1. LEITURA .....	25
2.1.1. ABORDAGEM NEUROPSICOLÓGICA DA LEITURA: .....	26
2.1.2. ABORDAGEM SÓCIO-CULTURAL DA LEITURA: .....	27
2.1.3. PROCESSOS COGNITIVOS DA LEITURA: .....	27
2.1.4. MODELOS DE LEITURA .....	30
MODELOS ASCENDENTES .....	30
MODELOS DESCENDENTES .....	30
MODELOS INTERACTIVOS .....	31
2.1.5. MODELOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA .....	32
2.1.6. MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA .....	35
MÉTODOS FÓNICOS OU SINTÉTICOS .....	36
MÉTODOS GLOBAIS OU ANALÍTICOS .....	38
MÉTODOS MISTOS .....	39
2.1.7. PONTOS ORIENTADORES PARA A PEDAGOGIA DA LEITURA .....	40
2.2. A ESCRITA .....	42
2.2.1. EVOLUÇÃO E FASES DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA .....	44
2.2.2. FACTORES SOCIOCULTURAIS DA ESCRITA: .....	48
VALORES CULTURAIS .....	48
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	49
2.2.3. FUNÇÕES DA ESCRITA .....	50
2.2.4. DIFICULDADES DE ESCRITA E DISGRAFIAS .....	53

3. DISLEXIA .....	57
3.1. CAUSAS DA DISLEXIA .....	60
3.1.1. VISUO-PERCEPTIVO-MOTOR .....	60
3.1.2. NEUROBIOLÓGICA: .....	61
3.1.3. PSICOLINGUÍSTICA .....	62
3.2. TIPOS DE DISLEXIA .....	63
3.2.1. DISLEXIAS ADQUIRIDAS OU TRAUMÁTICAS .....	64
3.2.2. DISLEXIAS DE DESENVOLVIMENTO OU EVOLUTIVA.....	65
3.3. MANIFESTAÇÕES E CARACTERÍSTICAS DA DISLEXIA .....	67
3.3.1. AO NÍVEL DA DESCODIFICAÇÃO .....	67
3.3.2. AO NÍVEL DA COMPREENSÃO .....	68
4. DIAGNÓSTICO, AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO .....	70
4.1. DIAGNÓSTICO .....	70
4.2. AVALIAÇÃO .....	71
4.2.1. AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA.....	71
4.2.2. AVALIAÇÃO PSICOLINGUÍSTICA: .....	74
4.3. MÉTODOS, ESTRATÉGIAS E TÉCNICAS DE INTERVENÇÃO REEDUCATIVA.....	76
5. ESTUDO DE UMA DISLEXIA .....	84
5.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ESCOLAR.....	84
5.2. CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO .....	84
5.2.1. HISTÓRIA ESCOLAR .....	84
5.2.2. HISTÓRIA FAMILIAR .....	85
5.3. PROBLEMAS DETECTADOS.....	85
5.4. MEDIDAS EDUCATIVAS IMPLEMENTADAS .....	86
5.5. ESTRATÉGIAS USADAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	86
5.6. RESULTADOS OBTIDOS.....	88
CONCLUSÕES.....	89
BIBLIOGRAFIA .....	92
WEBGRAFIA .....	94
LEGISLAÇÃO.....	95
SÍTIOS DA INTERNET .....	95
ANEXOS .....	97



**LISTA DE ACRÓNIMOS**

<b>a.C.</b>	Antes de Cristo
<b>DSM IV</b>	Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais
<b>ENE</b>	Exame Neurológico Evolutivo
<b>ENT</b>	Exame Neurológico Tradicional
<b>IDEA</b>	Individuals With Disabilities Education Act
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>PEI</b>	Programa Educativo Individual
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## INTRODUÇÃO

“Aprender a reflectir, a raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas para adaptarmos as novas gerações para aprenderem mais, melhor e de forma diferente e flexível, é uma necessidade fundamental da educação e, provavelmente, a tarefa mais relevante da escola”.

(Fonseca, 2001:7)

A aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe a existência de alguns requisitos que vão sendo desenvolvidos desde a nascença até à entrada no ensino formal. Antes de raiar a leitura e a escrita, é necessário serem desenvolvidas várias capacidades, como a compreensão auditiva e a expressão oral, uma vez que são elementos de uma capacidade mais alargada e hierarquizada que é a linguagem, no seu todo.

Assim sendo, a aprendizagem da leitura e a aprendizagem da escrita são os desafios iniciais e principais do início da escolaridade.

A actividade escolar inicial, de um modo geral, assenta em três áreas essenciais: a leitura, a escrita e a aritmética. Portanto, é natural que as dificuldades que possam surgir digam respeito a uma destas áreas ou a todas elas.

Ao analisarmos as dificuldades de aprendizagem, podemos encontrar diferentes géneros. Umas revelam-se como dificuldades gerais ou atraso na aprendizagem da leitura outras caracterizam-se por limitações específicas centradas no aprendizado da mesma, ou seja, o que vulgarmente é designado por dislexia.

O tema do nosso trabalho confere especial relevo ao problema das dificuldades de aprendizagem específicas da leitura e escrita em crianças com NEE, nomeadamente, com dislexia.

O termo dislexia, apesar de ter gerado e continuar a desencadear imensas pesquisas, na área de Educação Especial, reflecte um assunto controverso e pouco consensual. No entanto, iremos aqui seguir a definição de dislexia como “Uma desordem, que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar de a instrução ser a convencional, a inteligência normal, e das oportunidades socioculturais” (Fundação Mundial de Neurologia, 1968 cit. por Cruz, 1999:156).

A citação apresentada é mais uma entre as muitas que têm surgido na tentativa de desmistificar esta problemática.

Assim sendo, ao longo dos tempos, têm sido expostas diferentes reflexões que passam por perspectivas lesionais cerebrais<sup>1</sup>, visuo-perceptivo-motoras<sup>2</sup>, psicolinguísticas<sup>3</sup>,

---

<sup>1</sup> As perspectivas lesionais cerebrais afirmam que a dislexia é fruto de lesões cerebrais.

<sup>2</sup> Estas perspectivas sugerem que as dificuldades de leitura são originadas por um défice de conexão entre vários sentidos.

<sup>3</sup> Perspectivas que apontam que a dislexia se deve a deficiências nas capacidades relacionadas com a linguagem, mais exactamente, nas capacidades fonológicas.

cognitivistas<sup>4</sup> e neurobiológicas<sup>5</sup>. No entanto, não se tem chegado a nenhuma conclusão definitiva.

Definir um sujeito com dislexia tem sido um processo extremamente complexo, devido à multiplicidade de características que o indivíduo disléxico pode apresentar. Daí, o facto de muitos autores não falarem de dislexia, mas sim de dislexias ou de disléxicos.

Contudo, apesar da discrepância de opiniões, parece consensual a ideia de que uma intervenção precoce, atempada e adequada poderá conduzir o disléxico a um caminho de reversibilidade. Até ao momento, não é possível curar um disléxico, contudo, é possível minorar os efeitos da dislexia.

O diagnóstico e intervenção precoces tornam-se essenciais para um desenvolvimento harmonioso da aprendizagem das crianças, só assim será evitado que, futuramente, as dificuldades de leitura e escrita prejudiquem a vida do indivíduo, no seu conjunto. Como expõem Schimer, Fontoura e Nunes (2004:95),

“As dificuldades de linguagem referem-se a alterações no processo de desenvolvimento da expressão e recepção verbal e/ou escrita. Por isso, a necessidade de identificação precoce dessas alterações no curso normal do desenvolvimento evita posteriores consequências educacionais e sociais desfavoráveis”.

Baseados, assim, no tema em análise, iremos, ao longo do nosso trabalho, apresentar um conjunto de informações relacionadas com a leitura, escrita e dislexia. Transpondo as diversas áreas, este estudo citará a intensa pesquisa de vários estudiosos e cientistas que têm dissecado estas problemáticas e publicado investigações de grande pertinência sobre as limitações na aprendizagem da leitura e da escrita. Apresentaremos ainda alguns métodos e estratégias que nos parecerem mais eficazes na reeducação de alunos com este tipo de dificuldades.

Assim, fundamentados na revisão bibliográfica, iremos passar a uma breve descrição das diferentes partes que constituem o nosso estudo.

Em primeiro lugar, salienta-se o facto de a nossa investigação ter uma natureza predominantemente teórica. O primeiro capítulo faz referência às NEE, de um modo geral, à sua evolução histórica e aos vários documentos e decretos que se demonstraram como um marco para a mudança na forma de “incluir” e educar as crianças com NEE.

No segundo capítulo, procederemos ao enquadramento teórico relativo à leitura e à escrita. Quanto à leitura, apresentaremos as diferentes abordagens, os processos envolvidos e os modelos e métodos de ensino desta competência. No que concerne à escrita, analisaremos os seus sistemas, as fases de aprendizagem, os factores envolvidos na aprendizagem da escrita, bem como as suas funções e as suas dificuldades específicas.

---

<sup>4</sup> Segundo as ópticas cognitivistas, as dificuldades na leitura e na escrita derivam de défices cognitivos (Cruz, 2007:198).

<sup>5</sup> Do ponto de vista neurobiológico, a dislexia tem origem, essencialmente, em problemas genéticos e neuroanatómicos (Cruz, 2007:226).

No terceiro capítulo, iremos então passar para o estudo das dificuldades específicas na aprendizagem da leitura, isto é, a dislexia. Procuraremos defini-la, identificar as possíveis causas, os diferentes tipos e a forma como se manifesta.

Segue-se o quarto capítulo, no qual apresentaremos uma vertente mais prática do estudo da dislexia. Assim sendo, verificaremos como deve ser feito o diagnóstico e a avaliação e sugeriremos algumas práticas e métodos de intervenção.

Por último, no quinto capítulo, exibiremos a história de uma dislexia, ou seja, faremos um pequeno estudo de caso onde exporemos um aluno, nas diferentes vertentes: escolar, familiar, social, etc., identificaremos os seus problemas, as medidas educativas que lhe foram aplicadas, algumas actividades desenvolvidas e a evolução demonstrada pelo aprendiz.

Em síntese, o nosso trabalho tentará ser um contributo para a compreensão dos processos implicados tanto no ensino e aprendizagem da leitura, como da escrita. Não esquecendo a vertente especial da educação, algumas técnicas e métodos que poderão apoiar os alunos com dificuldades e os professores que com eles trabalham.

Sabe-se que a utilização de práticas adequadas, por parte do professor, implica que este aplique os saberes existentes para exercitar uma prática pedagógica com qualidade. Para tal, deverá usar metodologias e estratégias que se ajustem às necessidades de cada aluno. No entanto, quando se dá demasiada atenção às dificuldades demonstradas pelo aprendiz, este, como forma de defesa, poderá adquirir comportamentos de indisciplina ou, contrariamente, de timidez e insegurança.

Verificamos então que sejam quais forem as causas, as manifestações ou a origem das dificuldades, todo o processo educativo ou reeducativo implica uma reunião de esforços que deverá convergir com o tipo de aluno com que o docente se depara. Assim sendo, os métodos e estratégias de ensino deverão estar ao serviço do aluno, para assim tornarem especial a educação a que cada criança com dificuldades tem direito.

# 1. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

## 1.1. Breve Resenha Histórica Das NEE

Para um melhor enquadramento deste nosso trabalho parece-nos importante compreender como surgiu o conceito de necessidades educativas especiais (NEE) e de inclusão, bem como os benefícios que trouxeram ao ensino, em especial às crianças com NEE.

Ao longo da história, o indivíduo com deficiência foi sendo encarado de diferentes formas, de acordo com a época em que se vivia. Bairrão *et al.* (1998:15) afirmam que:

“Não será necessário remontar à Antiguidade para vermos como as pessoas diferentes foram encaradas ao longo do tempo. Bastará recordar que foram sempre objecto de um tratamento especial, desde serem consideradas possuídas pelo demónio (Idade Média) ou produtos de transgressões morais (séc. XVIII) até serem tratadas como criminosas ou loucas e internadas em hospícios (sécs. XVIII e XIX)”.

No séc. XIX, a comunidade considerava que a melhor forma de educar estas crianças seria conjuntamente com outras crianças deficientes, protegendo-as assim das crianças ditas normais, pois havia o estigma social que estas crianças poderiam ser prejudicadas pelos deficientes. Elas seriam então educadas de forma controlada, com os devidos cuidados médicos, psicológicos e sociais. Eram crianças consideradas com NEE, e, como tal, necessitavam de tratamentos especiais.

Zêzere (2002:401) afirma que é com o Cristianismo que o indivíduo se eleva a uma categoria absoluta, sendo nesta época que se dá início às tentativas de compreender a diferença e lhe dar significado.

Como nos relatam Bairrão *et al.* (1998:17), em Portugal, as crianças com NEE, só no séc. XIX começaram a usufruir de uma forma mais organizada de ensino e, apenas nos finais do séc. XX, passaram a beneficiar de uma educação com os seus iguais, nas escolas de ensino regular.

Mais tarde, o conceito de deficiência evolui de um concepção de segregação para integração, passando por diferentes fases, tais como, a fase de protecção, em que os indivíduos com deficiência continuavam a ter poucos direitos, pois não podiam casar, rezar, entre outros aspectos. Desta forma, podemos entender a integração como sendo o parente próximo, mas pobre, da escola inclusiva, para o cidadão com deficiência. Assim, estas pessoas consideradas “diferentes” passam a ser educadas num “ensino paralelo”, em tudo semelhante ao outro ensino, mas em lugares considerados “diferentes”. Assim sendo, para Bairrão *et al.* (1998:18), “Para que as coisas mudem em educação será, pois, necessário que existam mudanças nas representações, e que a própria sociedade encare de outro modo a pessoa “diferente”, no ensino, no emprego e na sociedade” No entanto, importa referir que a

criação deste tipo de instituições visava essencialmente proteger as pessoas consideradas normais, daquelas que não o seriam. Por outro lado, considerava-se igualmente benéfico para o deficiente, que estaria assim protegido da sociedade, o que remete para conceitos como a segregação, discriminação e alienação.

Nos anos sessenta/setenta falava-se em integração, referindo-se que as crianças com dificuldades de aprendizagem, em especial as dificuldades ligeiras, deveriam ser inseridas nas escolas do ensino regular (Correia, 2008:14).

Neste sentido, podemos afirmar que cidadãos com deficiência têm travado ao longo dos tempos inúmeras batalhas, ao serem rotulados e tratados de modo diferente numa sociedade que se faz parecer pouco inclusiva. Contudo, devido à mudança de mentalidades, hoje procura-se que estes possam ter melhores condições de vida, o que passa pela inclusão em todas as vertentes. Esta é uma realidade que não pode ser esquecida e, por isso, importa implementar, com determinação, mudanças na sociedade e na escola actual, que contribuam para aumentar o sucesso e a inclusão escolar e social destes indivíduos.

Nesta perspectiva, torna-se imperioso conhecer o nosso passado, para assim podermos compreender o presente e claro está, perspectivar o futuro com uma postura mais optimista, tendo sempre presente uma perspectiva de inclusão.

## 1.2. O Relatório Warnock

Em 1978, no Relatório de Warnock, surge, pela primeira vez, a expressão “necessidades educativas especiais”, apresentada ao parlamento do Reino Unido, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência, surgindo esta de um estudo realizado por Mary Warnock<sup>6</sup>, que demonstrava que vinte por cento das crianças apresentavam NEE em algum dos vários níveis de ensino. Assim, o relatório propôs o conceito de NEE, concluindo que, independentemente de uma criança possuir ou não uma deficiência, as dificuldades de aprendizagem podem estar presentes. Neste sentido, compete à escola integrar e responder às necessidades individuais de cada criança.

Um importante ponto de viragem, no que diz respeito às políticas de inclusão e de não segregação das crianças com deficiência, surge com a divulgação à escala mundial deste relatório.

## 1.3. Public Law 94-142

No ano de 1975, o Congresso Americano aprova a lei Public Law 94-142 (Education of All Handicapped Children Act), que garantia educação pública apropriada para cada criança com deficiência, em todo o país. Esta lei veio obrigar todas as escolas públicas a aceitar fundos

---

<sup>6</sup> Mary Warnock fez parte, como presidente, da Comissão de Inquérito sobre Educação Especial, escrevendo um relatório que ficou conhecido por “Relatório de Warnock”.

federais para fornecer o acesso igual à educação para crianças com deficiências físicas e mentais.

As escolas públicas eram assim obrigadas a avaliar os alunos com deficiência e a criar um plano de educação com a participação dos pais, que seria o mais próximo possível da experiência educacional dos alunos não deficientes. Esta lei é hoje conhecida como IDEA (Individuals with Disabilities Education Act).

## 1.4. Declaração de Salamanca

Em 1994, de uma conferência de imprensa organizada pelo Governo Espanhol em colaboração com a UNESCO, surge a Declaração de Salamanca. Esta afirma-se como sendo um dos documentos mais importantes, no que se refere ao conceito de escola inclusiva, indo também ao encontro da reformulação das políticas necessárias, para a sua implementação.

Na Declaração de Salamanca são especificados os indivíduos que deverão ser considerados como possuidores de NEE. Assim, na referida Declaração, “a expressão ‘necessidades educativas especiais’, refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm NEE, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves” (Unesco, Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das NEE, 1994).

Concebe-se então, nesta declaração, a ideia de um ensino adaptado às dificuldades de cada criança, uma vez que, tal como referem Costa *et al.* (2006:11), cada criança é um ser único com características, interesses e aptidões próprias e, assim sendo, se pretendermos dar sentido ao direito à “educação para todos”, é necessário que os sistemas sejam organizados e os programas educativos planeados de forma a abranger todos os alunos.

Até ao momento apenas se falava de integração, passando-se, com a Declaração de Salamanca, ao conceito de inclusão. Assim, faz-se apelo ao ideal de uma escola para todos, em que as instituições educativas regulares fossem capazes de implementar pedagogias diferenciadas e eficazes, perspectivando uma resposta educativa centrada e adequada a todas as crianças, tanto as que manifestassem dificuldades, como as que revelassem aptidões acima da média.

Neste sentido, as escolas devem abrigar todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, mentais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras (Costa *et al.*, 2006:13).

Em Portugal, a Resolução de Conselho de Ministros n.º 55/2007 considerou que os meios tecnológicos poderão ser uma mais-valia ao serviço da sociedade, ajudando na inclusão de sujeitos com NEE:

“as tecnologias da sociedade da informação representam para todas as pessoas com necessidades especiais (pessoas com deficiência e idosos) um meio propiciador

de inclusão e participação social por excelência. Assim, estas tecnologias podem e devem ser simultaneamente um factor de coesão social e de combate à exclusão” (Diário da República, 2007).

No entanto, temos plena consciência de que nem sempre a realidade prática corresponde às orientações consagradas na lei. Muitas vezes estas constituem um verdadeiro contra-senso, na medida em que, em muitas situações, é o Estado que não faculta os recursos necessários à implementação dos ideais que preconiza.

### **1.5. Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto.**

Em Portugal, até 1972/1976, quando se criaram as equipas de ensino especial integrado, os alunos com dificuldades de aprendizagem eram praticamente excluídos do sistema de ensino e, mesmo após a criação dessas equipas, as crianças com NEE não beneficiavam dos apoios especializados que responderiam às suas necessidades. Na maioria das vezes essas crianças iam para escolas especiais ou instituições. Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, assiste-se a profundas alterações, com vista a assegurar aos alunos com NEE condições adequadas ao desenvolvimento das suas capacidades, o que proporcionou a criação de equipas de educação especial. Inicia-se assim um percurso legislativo que dá origem ao Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto.

Nesta altura, a escolaridade obrigatória foi alargada a todas as crianças, independentemente das suas condições. Zêzere (2002:402) afirma que com o Decreto-Lei 319/91 “A escolaridade obrigatória passou a abranger todos os que tivessem idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos de idade, independentemente das suas competências ou limitações (...), onde se proclama a ESCOLA PARA TODOS”.

O referido Decreto-Lei menciona o direito a uma educação gratuita, com igualdade e qualidade para as crianças com NEE. Proporciona às escolas um suporte legal que lhes permite organizar o seu funcionamento em relação aos alunos com NEE. Esta lei privilegia a integração destes alunos na escola do ensino regular; reforça o papel dos pais na educação dos seus filhos, conferindo-lhe direitos e deveres, e incute à escola a responsabilidade por encontrar respostas educativas eficazes. Correia (2008:14) concorda com o apresentado no decreto, salientando o facto de que as crianças só devem ser afastadas da escola de ensino regular, quando a gravidade da situação assim o exija.

Com a possibilidade de implementação dos Planos Educativos Individuais e dos Programas Educativos, proporciona-se uma intervenção educativa ajustada às capacidades/necessidades específicas dos alunos com NEE. Assim, com este Decreto-lei e posteriormente com o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, estes alunos “especiais” podem estar integrados nas turmas, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum, apoiados por especialistas com conhecimentos adequados às suas necessidades.

## 1.6. Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro

O decreto de lei 3/2008 veio revogar o anterior decreto 319/91, de 23 de Agosto. Este decreto tem como finalidade fomentar a igualdade de oportunidades, de forma a que a educação seja valorizada e a qualidade de ensino melhorada. Para tal é necessário promover-se um ensino democrático e inclusivo que vise o sucesso educativo de todos.

Neste contexto, o sistema educativo deve ser reestruturado e tornado flexível, de modo a responder às necessidades de todos e de cada aluno.

A inclusão educativa pressupõe a equidade educativa, ou seja, a igualdade de oportunidades que se reflectem no acesso e sucesso educativo, autonomia, estabilidade emocional e preparação para a vida profissional. Deste modo, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, da qual devem resultar diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.

Grande parte dos alunos apresenta necessidades educativas de uma ou de outra índole. No entanto, existem casos que assumem contornos muito específicos, os quais vão exigir um apoio especializado.

Deste modo, o presente decreto define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, no ensino básico e secundário, dos sectores público, particular e social e a população a que se destinam. Assim sendo, beneficiam da Educação Especial os alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num dos vários domínios da vida, provenientes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente. Tais alterações poderão manifestar-se ao nível da comunicação, do aprendizado, da motricidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Estes apoios podem integrar medidas que envolvam a adaptação de estratégias, a utilização de recursos e instrumentos diversificados, a alteração de conteúdos, de processos e de procedimentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio, sempre com o intuito de dar resposta às NEE das crianças. As tecnologias de apoio são consideradas como os “dispositivos que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, permitindo assim o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional” (Decreto-Lei nº 3/2008).

No entanto, para que se desenvolva um trabalho especializado e adequado às NEE do aluno é necessária a sua referenciação e avaliação<sup>7</sup>. Este processo é dirigido aos órgãos de administração ou gestão das escolas por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos docentes ou de outros técnicos que intervêm com a criança ou jovem, devendo estar concluído no mais curto período de tempo.

Todo o serviço docente e não docente em Educação Especial, assim como os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal, estão definidos

---

<sup>7</sup> Processo de avaliação de crianças com NEE, consultar pág.62.

no presente decreto. É da responsabilidade da escola, quando os pais se demitem da função de educadores, garantir respostas educativas ajustadas às necessidades dos alunos.

Se os pais ou encarregados de educação não exercerem o seu direito de participação na educação a prestar ao filho, cabe à escola proporcionar as respostas educativas adequadas às necessidades especiais diagnosticadas.

Para apoiar a adequação do processo de ensino aprendizagem a crianças com multideficiências, as escolas poderão incrementar respostas específicas diferenciadas, desenvolvendo unidades de ensino estruturado e de apoio especializado para a educação destes alunos.

As medidas educativas de Educação Especial estabelecidas pelo decreto, como o apoio personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequação no processo de avaliação, o currículo específico individual e as tecnologias de apoio, têm como objectivo impulsionar a aprendizagem e a participação dos discentes com necessidades educativas individuais de carácter permanente.

## 2. DIDÁCTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Qualquer profissional de educação que deseja ensinar língua portuguesa deverá utilizar uma didáctica de qualidade adequada aos alunos com quem trabalha e às suas dificuldades de aprendizagem.

Muitos são os alunos que, ao longo da escolaridade, manifestam dificuldades de aprendizagem tanto na leitura como na escrita. Existem pesquisas relativas ao domínio da aprendizagem da leitura e da escrita, no entanto, pouca influência têm exercido no mundo da pedagogia.

Segundo Rebelo, Marques e Costa (2000:121), mesmo quando é veiculada a informação sobre a problemática da aprendizagem da leitura, “ela parece servir apenas de base a uma teorização que nada tem a ver com a prática docente.” Na realidade, as investigações nesta área deveriam, para além de estabelecer teorias, constituir tópicos de orientação na prática corrente do ensino.

Num sentido vasto, a aprendizagem da leitura e escrita decorre durante vários anos e cabe ao professor o árduo exercício de iniciar na criança estas actividades linguísticas, não podendo descorar a individualidade de cada aluno. Para tal, é imprescindível que exista uma base didáctica, que sirva de suporte, para que o professor desenvolva com mestria a actividade docente.

### 2.1. Leitura

A leitura é um processo através do qual, o leitor adquire informação partindo de símbolos escritos. Para tal, é obrigatório que este esteja familiarizado com o código escrito, para poder compreendê-lo. Assim sendo, o sujeito tem de ter capacidades cognitivas que lhe permitam entender adequadamente a mensagem escrita.

Contudo, para Sim-Sim (2006:7) a leitura é mais do que um acto individual, é também um acto social, explicando que, “na sua essência, a leitura é simultaneamente um acto individual, no que isso encerra de processo pessoal de construção de significado, e um acto social, no que envolve de partilha e de desenvolvimento colectivo”.

Entendemos que a leitura pressupõe uma actividade complexa, influenciada por vários factores, sejam eles sociais, culturais, de carácter individual ou mesmo emocional. O mau domínio desta competência poderá influenciar, de forma directa, as restantes aprendizagens académicas, a vida pessoal, social e emotiva do indivíduo.

Também, na opinião de Cruz (2007:3), o acto de ler é muito complicado, pois envolve aspectos diferentes relacionados com os níveis intrapsíquico e intergrupo, passando pelos níveis interindividual e intragrupo. Isto é, na leitura estão envolvidas tanto as características individuais do leitor, como as diferenças sociais e culturais em que este está inserido.

No ponto de vista de Rebelo, Marques e Costa (2000:120), ler é um acto linguístico que pressupõe actividade estruturada de codificação/ descodificação, actividade sensorial-motora e actividade espaço-temporal.

Podemos então constatar que, na perspectiva destas autoras, ler é um processo que implica que o leitor conheça o código e que seja capaz de descodificá-lo, usando os sentidos (visão ou tacto<sup>8</sup>) para percebê-lo e utilizando movimentos motores de órgãos como a faringe, as cordas vocais, a língua, os lábios, etc., para traduzi-lo oralmente.

Lentin (1990) afirma que “Aprender a falar já é aprender a ler e aprender a ler é procurar colocar a linguagem em funcionamento”. Não nos parece, no entanto, que esta perspectiva esteja de todo correcta, uma vez que falar é uma actividade de certa forma instintiva, que se vai adquirindo naturalmente no contacto com outros falantes. Contudo, o acto de ler pressupõe uma actividade intencional por parte do sujeito, em que este terá de fazer corresponder um acto sonoro ao seu símbolo gráfico.

Na perspectiva de Sim-Sim (2006:36), existe uma relação profunda entre a fala e compreensão oral (usos primários) e a leitura e escrita (usos secundários). Esta relação vai condicionar a compreensão da leitura, isto é, a compreensão do que se lê depende do saber que se tem, da vertente oral da língua.

### 2.1.1. Abordagem Neuropsicológica da Leitura:

O fenómeno da leitura tem sido estudado por inúmeros investigadores ao longo dos tempos. Assim sendo, podemos encontrar diferentes perspectivas e explicações acerca do acto de ler.

Numa abordagem neuropsicológica, podemos referir que existe uma relação bidireccional entre os substractos neurológicos e as funções executadas por estes (Luria, 1980; Posner e Raichle, 2001, cit. por Cruz, 2007:3).

Na abordagem anteriormente referida, o hemisfério esquerdo é tido como aquele que executa e controla as funções essenciais para a aprendizagem inicial da leitura e, graças a ele, realiza-se o acesso ao léxico pela via fonológica ou “sub-léxica”. No que respeita ao hemisfério direito, este está associado à via visual ou léxica, sendo as suas funções importantes, quando os mecanismos básicos da leitura já foram adquiridos. É então da sua responsabilidade a compreensão do que se lê ( Posner e Raichle, 2001, cit. por Cruz, 2007:3).

Curtis (2004) cit. por Cruz (2007:4), num sentido mais lato, afirma que o cerebelo<sup>9</sup> é tido como o responsável pelo equilíbrio, coordenação e pela automatização da leitura e da escrita.

Por outro lado, Shaywitz (2003) cit. por Cruz (2007:5) especifica mais a sua ideia relativamente ao uso do cérebro no processamento da leitura. Assim sendo, distingue três regiões que são usadas na análise das palavras escritas, no reconhecimento dos seus sons e na

<sup>8</sup> No caso dos invisuais, o código é descodificado através do uso do tacto.

<sup>9</sup> Estrutura situada na parte de trás do cérebro, que contém perto de metade do total dos neurónios existentes no cérebro.

automatização do processo de leitura. Sugere-nos, então, que, ao ler, as pessoas usam três sistemas cerebrais, situados no hemisfério esquerdo.

Desta forma, no processamento da leitura, a área de Broca, situada na parte frontal do cérebro, é responsável pela articulação e análise da linguagem falada, ajuda na vocalização das palavras e realiza a análise de fonemas. A região parieto-temporal esquerda analisa e descodifica os sons das partes das palavras (sílabas e letras). Por sua vez, na região occipito-temporal a informação relacionada com as palavras e com os sons é combinada, para que o leitor reconheça e leia fluentemente os vocábulos.

Em síntese, estas áreas cerebrais são responsáveis pelo reconhecimento dos fones, pela análise de palavras, dividindo-as em sílabas e nos sons que as constituem e pelo armazenamento a longo prazo que faz que, uma vez uma palavra aprendida, esta seja reconhecida automaticamente e decifrada fonologicamente.

A abordagem neuropsicológica revela-se incompleta, na medida em que foca essencialmente aspectos intrapsíquicos, deixando de lado aspectos importantes, do foro social e sócio-cultural do indivíduo.

### 2.1.2. Abordagem Sócio-cultural da Leitura:

Esta abordagem relaciona-se com os aspectos sócio-culturais referentes à leitura, uma vez que, para ser leitor não é suficiente dominar o código escrito. É primordial apoderar-se da linguagem no seu todo, como produto cultural e histórico-social (Cruz, 2007:6).

Assim sendo, ler não é apenas uma técnica, mas sim um acto que resulta da interiorização de ferramentas e instrumentos culturais.

De acordo com esta perspectiva, Vygotsky (1989 e 1993) cit. por Cruz (2007:6) afirma que a pessoa não se faz de dentro para fora, não é um reflexo do meio, é sim o resultado da relação entre o “eu” e o meio. Verifica-se assim que as capacidades cognitivas das crianças são reflexo da interacção com as oportunidades e com o meio, pressupondo uma natureza social e interpessoal. De acordo com a ideia apresentada, Cruz (2007:7) é de opinião que o desenvolvimento intelectual pode ser visto como um processo de interacção social onde o sujeito interioriza, de modo gradual, as operações mentais produzidas num primeiro momento a nível interpessoal.

### 2.1.3. Processos Cognitivos da Leitura:

A leitura consiste na interpretação de símbolos escritos. Para tal, é necessário que a criança conheça o código escrito para conseguir perceber o seu sentido. A leitura pressupõe uma capacidade de descodificação para se poder processar a compreensão.

Trabalhos de investigação vieram mostrar que a leitura é fundamentalmente um acto cognitivo onde a percepção intervém com o mesmo peso que tem noutros processos de aprendizagem (Neves e Martins, 1994: 19).

Também Dias e Cristin (1980) cit. por Viana (2002:25) concordam com a ideia de que ler é um acto que requer algumas operações cognitivas que, por sua vez, divergem consoante as várias etapas de progressão da aprendizagem da leitura (ver Tabela I, em Anexo).

Fonseca (1999:463) explica, de forma sucinta, que ler é associar símbolos gráficos (identificados através da visão) a símbolos auditivos, atribuindo-lhe um significado. Por conseguinte, na leitura estabelece-se uma ligação entre um sinal auditivo e um sinal visual.

Assim sendo, ler surge como um processo cognitivo que envolve um duplo reconhecimento. Quando se procede ao acto de ler, a leitura é reconhecida através da audição, atribuindo-se um significado ao que se lê.

Chauveau, Rogovas e Martins (1997), cit. por Cruz (2007:45), afirmam que:

“o acto de ler envolve a participação coordenada de oito operações cognitivas: identificar o suporte e o tipo de escrita; interrogar o conteúdo do texto; explorar uma quantidade de escrito portadora de sentido; identificar formas gráficas; reconhecer globalmente palavras; antecipar elementos sintácticos e semânticos; organizar logicamente os elementos identificados; e reconstruir o enunciado e memorizar o conjunto de informações semânticas.”

Por sua vez, Sim-Sim (2006:42) aponta, sinteticamente, que a compreensão da leitura é um produto que varia com o conhecimento linguístico da língua que o leitor está a ler. Esta perspectiva, apesar de muito simplificada, salienta um aspecto que a maioria dos autores não faz referência - o conhecimento que o leitor possui da língua.

Cruz (2007:52) também faz referência à compreensão da leitura, afirmando que, na aprendizagem da leitura, estão implicados vários processos cognitivos que podem ser agrupados de diferentes modos. Podemos encontrar, por um lado, uma organização em dois grupos de processos: a componente de descodificação e a componente de compreensão. Por seu lado, existe uma organização em quatro módulos de processo cognitivos que subdividem a descodificação nos módulos perceptivo<sup>10</sup> e léxico<sup>11</sup>, e a compreensão nos módulos sintáctico<sup>12</sup> e semântico<sup>13</sup>.

Na opinião de Rebelo (1993:44), a leitura elementar corresponde ao conhecimento e à distinção rudimentar das letras com o som que representam; à junção de grafemas para formar palavras e à identificação e pronúncia de palavras. Quando a leitura é feita de forma automática, então atinge-se o nível mais elevado da leitura elementar.

A descodificação, ou seja, o reconhecimento de palavras é um vasto processo através do qual se retira informação das palavras, para que a informação semântica se torne consciente, ou seja, para que a informação seja compreendida.

<sup>10</sup> Este módulo diz respeito à percepção de símbolos gráficos, através de estímulos visuais.

<sup>11</sup> O módulo léxico corresponde à transformação dos estímulos visuais em sons.

<sup>12</sup> Este módulo refere-se ao conhecimento relativo à estrutura gramatical básica da língua.

<sup>13</sup> O módulo semântico visa a compreensão do significado das palavras, frases e textos.

Para se compreender uma mensagem lida é necessário descodificá-la e, para que esta descodificação seja possível, é necessário identificar automaticamente as palavras escritas. Pois, se o leitor não for capaz de descodificar a escrita de forma automática e estiver preocupado em alcançar o significado lexical das palavras, utilizará a maior parte da sua capacidade cognitiva e de atenção no processo de descodificação, o que prejudicará o processo de interpretação e compreensão da mensagem.

Desta forma, podemos verificar que, como já foi mencionado anteriormente, a compreensão e a descodificação estão intimamente ligadas e que um leitor só exercerá uma leitura fluente quando essas duas capacidades estiverem bem automatizadas. Nesta perspectiva, Sim-Sim (2006:41) afirma que ler com fluência pressupõe que o leitor possua uma capacidade de descodificação veloz e um domínio das estruturas semântico-sintácticas que permitam compreender o texto escrito.

Assim sendo, ler não se limita à descodificação de símbolos, significa muito mais. Ler é sobretudo compreender a mensagem escrita. Este sim é o objectivo da leitura.

Snow (2002) cit. por Cruz (2007:70) diz que a compreensão na leitura diz respeito ao processo de extrair e construir, simultaneamente, significados através de interações e envolvimento com a linguagem escrita.

Mas ler vai para além de traduzir sílabas (signos) em sons (a descodificação), uma boa leitura deve passar por várias etapas: descodificar, compreender, interpretar e reter.

Assim, para aprender a ler é necessário ter uma boa consciência fonológica, ou seja, 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. O desenvolvimento desta consciência fonológica é difícil para muitas crianças, tal deve-se, muitas vezes, aos fonemas serem unidades abstractas que não são possíveis de analisar individualmente.

Segundo diversos autores, como Gombert, 1990, Goswami e Bryant (1990) cit. por Valente e Martins (2004:195), existem pelo menos três níveis distintos de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência fonémica e a consciência intra-silábica. Vários estudos demonstraram que, tanto a consciência silábica como a consciência fonémica são bons preditores do sucesso na aprendizagem da leitura. Relativamente à consciência intra-silábica, no caso da Língua Portuguesa, esta desempenha um papel relativamente menor, uma vez que, ter a capacidade de identificar a rima das sílabas, não é preponderante para se adquirir a competência da leitura e da escrita. (Valente e Martins, 2004:195).

Também Sim-Sim (2006:74) realça a importância da consciência fonológica. A autora efectuou um estudo em que comprova que existe necessidade de um bom domínio da consciência fonológica antes e durante o período de decifração, para que os alunos tenham um melhor desempenho na leitura.

### 2.1.4. Modelos de Leitura

Após uma abordagem dos processos implicados na leitura, torna-se necessário analisar o funcionamento e a relação que existe entre os vários processos.

Nas perspectivas tradicionais, a leitura é vista como um acto que envolve essencialmente a percepção e que exige uma certa maturação das aptidões psicológicas (Martins e Niza, 1998:114).

Vários foram os trabalhos de investigação realizados ao longo dos tempos, no entanto, só nos finais do século XX é que a investigação em psicologia da leitura atingiu altos níveis de sofisticação, que levaram à elaboração de inúmeros modelos, a partir dessa época.

Não é nosso objectivo fazer uma revisão da evolução dos modelos apresentados ao longo dos tempos. Assim sendo, iremos distinguir três tipos de modelos teóricos de leitura.

Adam e Starr (1982) cit. por Magalhães (2006:76) apresentam uma classificação desses modelos, dividindo-os em modelos ascendentes, descendentes e interactivos.

#### **Modelos Ascendentes**

Os modelos ascendentes consideram que o aprendiz procede a uma análise sequencial e serial dos dados, hierarquizados dos planos inferiores para os superiores. Ou seja, o leitor parte dos grafemas para os lexemas, destes para a frase e da junção de frases para o texto.

Este tipo de modelos presume que a aprendizagem da leitura se inicie pelas competências de nível inferior (grafemas e fonemas), distinguindo os processos de decifração.

Partindo do princípio que a linguagem escrita é a codificação da linguagem oral, e de que a leitura é a capacidade de traduzir a mensagem escrita em oral, segundo Martins (1996) cit. por Viana (2002:89), os modelos ascendentes consideram que o leitor começaria por identificar as letras, que iriam ser combinadas em sílabas, que reunidas formariam as palavras, que, juntando-se, dariam frases. Os defensores deste modelo afirmam que a especificidade de cada indivíduo irá revelar-se apenas no processo de descodificação.

Assim sendo, de acordo com este modelo, ao iniciar-se a leitura através da correspondência grafema-fonema, os métodos de ensino que lhe correspondem são os fónicos ou sintéticos (que iremos abordar posteriormente), em que as diferenças individuais na leitura correspondem a um maior ou menor domínio da descodificação.

#### **Modelos Descendentes**

Os modelos descendentes defendem o oposto dos ascendentes. Referem que o leitor, pondo em prática os seus saberes e expectativas, projecta um sentido no texto, o qual será confirmado ou invalidado através da leitura. De acordo com esta perspectiva, Mendes e Martins (1986) cit. por Magalhães (2006:77) afirmam que “ler seria um processo de

identificação directa de signos globais, de antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintácticas e de verificação das hipóteses produzidas”.

Estes modelos valorizam a predição, sendo a aprendizagem orientada, em primeiro lugar, para a compreensão.

Quando reportamos estes modelos para a aprendizagem, concluímos facilmente que a criança, aprendiz da leitura, já possui, normalmente, competências referentes aos modelos descendentes (conhecimento do meio que o rodeia, de vocabulário, de estruturas sintácticas, textuais, etc.). No entanto, é nesta altura, que aprende ou aperfeiçoa e automatiza competências do tipo ascendentes (associa a linguagem falada à linguagem escrita, conhece e distingue grafemas).

Goodman (1967), Smith (1971) cit. por Viana (2002:83) são defensores deste modelo e indicam que a proveniência essencial das diferenças individuais na leitura reside no uso de informações sintáctico-semânticas.

Segundo Viana (2002:83), estes modelos foram considerados insuficientes para explicar muitas situações com que o leitor se depara, tal facto, induziu ao aparecimento de um modelo dinâmico.

### **Modelos Interactivos**

Estes modelos têm sido encarados como uma explicação intermédia entre os modelos descendentes e ascendentes, excedendo uma visão dicotómica dos processos implicados na leitura. Apoiam a ideia de que, no acto da leitura, estão incluídos tanto os modelos ascendentes como os modelos descendentes, de forma interactiva.

Na opinião de Viana (2002:83), segundo estes modelos, o leitor, ao ler uma palavra graficamente familiar, activaria uma via directa de acesso visual ao sentido. Se, por sua vez, a palavra fosse desconhecida o aprendiz activaria uma via indirecta (fonológica).

Segundo a mesma linha de pensamento, Mendes e Martins, (1986) cit. por Magalhães, (2006:78) afirmam que a aprendizagem da leitura deveria basear-se na decifração das letras e sílabas. Esta, depois de treinada, tornar-se-ia automática, para que, posteriormente, o leitor se debruçasse na compreensão do lido.

“consistiria essencialmente na aprendizagem e automatização de competências de nível inferior (respostas automáticas às letras, sílabas e palavras) para que o sujeito se possa concentrar posteriormente nos processos mais complexos da compreensão ”

Segundo os vários autores referidos, os modelos interactivos parecem remeter o método de aprendizagem da leitura, para um método em que o aprendiz adquire as competências de nível inferior (graças ao condicionamento e associação) que vai

automatizando e só posteriormente adquire a capacidade de pensar e compreender a língua escrita.

Como podemos constatar, os modelos explicativos do processo de leitura são diferentes, sendo este um assunto que está longe de ser consensual entre os investigadores, existindo duas questões que separam os autores e que justificam a concepção dos vários modelos.

A primeira questão prende-se com a forma como os processos cognitivos implicados na leitura se relacionam entre si, existindo, para tal, dois tipos de resposta: a que defende que a informação se processa dos níveis inferiores para os superiores e a que defende que a informação decorre dos níveis superiores para os inferiores.

A segunda questão refere-se à disposição temporal dos processos cognitivos implicados na leitura que também suscita dois tipos de resposta: a que defende que os processos cognitivos se ordenam em série, seguindo uma sequência pré determinada, e a que sugere um processamento paralelo, no qual vários processos se sobrepõem temporalmente.

### 2.1.5. Modelos de aprendizagem da leitura

Para compreendermos melhor o processo de leitura, é importante examinarmos a forma como se desenvolve a sua aprendizagem e as estratégias inerentes aos modelos de leitura apresentados. Assim, tentaremos caracterizar as várias etapas por que a criança passa ao longo da aprendizagem.

Existem autores que apresentam investigações que tentam explicar o desenvolvimento da leitura: Perfetti *et al.* (1987) e Morais (1997) cit. por Cruz (2007:103) defendem que o mecanismo de reconhecimento de palavras escritas é um processo de natureza contínua.

Por sua vez, outros autores, como Marsh, Frith e Ehri caracterizam o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, como sendo de natureza descontínua (Cruz, 2007:108).

Iremos ainda abordar o modelo de leitura proposto por Chall. Este enumera várias fases, pelas quais passa todo o processo de leitura, desde a etapa inicial até à sua automatização (Cruz, 2007:108).

O **modelo de Perfetti**<sup>14</sup> sustenta a ideia de que a aprendizagem e o aperfeiçoamento da leitura não podem ser entendidos como uma sequência de etapas. Assim sendo, aprender a ler é antes um procedimento contínuo em que o sujeito aumenta o número e a qualidade das representações das palavras. Para o autor, existe uma relação directa entre o processamento fonológico e a eficácia da leitura, isto é, a compreensão da leitura é tanto maior quanto mais automatizados estiverem os processos fonológicos (Cruz, 2007:109).

O **modelo de leitura** proposto por **Marsh** e colaboradores<sup>15</sup> defende que “qualquer realização cognitiva é o resultado da interacção entre um organismo complexo e um

<sup>14</sup>Modelo proposto em 1985 (Cruz, 2007:109).

<sup>15</sup>O modelo de leitura de Marsh, Friedman, Welch e Desberg foi proposto em 1981 (Cruz, 2007:111).

envolvimento complexo”. Afirmam ainda que a aquisição da leitura é um processo cognitivo e que, como todos os outros, desenvolve-se, passando por diversos estádios. Assim sendo, enumeram quatro estádios na aquisição da leitura (Cruz, 2007:112).

No primeiro estádio, “adivinhas linguísticas”, a criança consegue identificar palavras familiares, não por ser capaz de ler, mas sim por reconhecer determinadas pistas visuais e o contexto em que estão inseridas.

No segundo estádio, “rede de discriminação”, a criança estabelece comparações entre as palavras familiares e as palavras desconhecidas. Nesta fase, usam de modo intencional os indícios visuais (semelhanças entre as palavras). Desta forma, os alunos tornam-se capazes de reconhecer visualmente uma maior quantidade de vocábulos.

No terceiro estádio, “descodificação sequencial”, as crianças, para além de se apoiarem no contexto, começam a estabelecer correspondência entre os grafemas e os fonemas, na leitura de palavras simples.

No último estádio, “descodificação hierárquica”, os aprendizes tornam-se capazes de ler de forma fluente, usando regras de reciprocidade entre letras e sons, cada vez mais complicadas.

O modelo apresentado por Frith<sup>16</sup> distingue três etapas de aprendizagem da leitura: logográfica, alfabética e ortográfica. No entanto, antes de se introduzir a aprendizagem da leitura propriamente dita existe uma etapa designada de mágica ou simbólica (as crianças associam qualquer rabisco a palavras).

Na “etapa logográfica”, os aprendizes identificam um pequeno número de palavras que reconhecem através de vários indicadores visuais gráficos. A criança, ao ser constantemente confrontada com as mesmas palavras, escritas da mesma maneira, irá assimilando as suas características, o que fará com que a representação visual dessa palavra seja cada vez mais exacta.

A “etapa alfabética” diz respeito ao uso de uma estratégia alfabética, em que a criança é capaz de traduzir segmentos ortográficos em fonológicos. Desta forma, o aluno lê, tanto as palavras familiares, como as palavras menos comuns, através da correspondência grafo-fonológica.

Por fim, a “etapa ortográfica” corresponde a uma fase em que a leitura se torna eficiente e fluente devido à capacidade de associar os grafemas aos fonemas, de forma mais automática.

O modelo de Ehri<sup>17</sup> sugere que a aprendizagem da leitura é distribuída por quatro fases: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética total e alfabética consolidada.

A “fase pré-alfabética” caracteriza-se por os leitores conseguirem reconhecer palavras através de estímulos visuais e não pela associação da letra ao som.

---

<sup>16</sup> O modelo de Frith, apresentado em 1985, é um dos modelos mais divulgados no mundo da investigação (Cruz, 2007:114).

<sup>17</sup> O modelo de Ehri, proposto em 1995, é um dos modelos mais difundidos na investigação (Cruz, 2007:120).

Na “fase alfabética parcial”, as crianças lêem certas palavras, estabelecendo correspondência entre algumas letras e os seus respectivos sons.

Na “fase alfabética total”, os aprendizes conseguem associar todos os grafemas aos fonemas que lhe correspondem.

Por fim, a “fase alfabética consolidada” é a fase que corresponde à eficiência da leitura.

O **modelo de Chall**<sup>18</sup> apresenta a leitura como um processo que se desenvolve durante seis fases que vão desde a Fase 0 à Fase 5.

Na “Fase 0”<sup>19</sup>, denominada de “pré-leitura”, a criança adquire a linguagem oral e desenvolve competências e habilidades através da sua interacção com o mundo que a rodeia. Essas são imprescindíveis para a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

A “Fase 1”<sup>20</sup>, também designada de “leitura inicial”, tem como finalidade que a criança adquira o código alfabético, usando as letras como transcrição de sons.

A “Fase 2”<sup>21</sup>, à qual é dado o nome de “consolidação e fluidez da decodificação”, é caracterizada como a fase em que a criança torna automático o processo de leitura.

Na “Fase 3”<sup>22</sup>, a criança/adolescente utiliza a leitura como ferramenta para aprender coisas novas, nesta fase o aprendiz “lê para aprender”.

Na “Fase 4”<sup>23</sup>, o jovem desenvolve uma leitura altamente eficaz, é capaz de ler e compreender diferentes tipos de textos, sobre variados assuntos.

Na última fase, “Fase 5”<sup>24</sup>, a leitura é usada consoante as necessidades do sujeito, nesta etapa a leitura apresenta-se “ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional do leitor.”

Depois de analisarmos os diferentes modelos apresentados pelos respectivos autores, podemos concluir que o desenvolvimento da leitura é um processo que se desdobra em várias fases, nas quais a criança utiliza diferentes estratégias para adquirir gradualmente esta competência. Desta forma, o aprendiz, antes do ensino formal, deverá possuir um conjunto de conhecimentos e competências básicas que são indispensáveis à aprendizagem. Ao longo do seu caminhar pela formação institucional, a criança/jovem irá adquirindo, de forma sequencial, a competência da leitura, iniciando-se pela simples aquisição do código alfabético e desenvolvendo-se até ser considerado um leitor fluente e competente que usará a leitura para seu benefício próprio.

---

<sup>18</sup> Modelo apresentado em 1987.

<sup>19</sup> Fase que compreende crianças dos 0 aos 6 anos.

<sup>20</sup> Fase que inclui crianças com 6-7 anos.

<sup>21</sup> Fase que engloba crianças entre os 7 e 8 anos.

<sup>22</sup> Fase que reúne crianças entre os 9 e os 13 anos.

<sup>23</sup> Fase que abrange jovens entre os 14 e 18 anos.

<sup>24</sup> Fase que abarca indivíduos maiores de 18 anos.

### 2.1.6. Métodos de ensino da leitura

Após uma análise dos modelos de leitura, visamos agora averiguar como pode o ensino, tendo em consideração o que a criança já sabe quando entra na escola, promover o uso de estratégias ascendentes, descendentes e interactivas, de modo a melhorar o processo de ensino-aprendizagem da leitura.

As crianças, desde muito cedo, vão adquirindo várias formas de comunicação, a fim de interagirem com o mundo que as rodeia. Inicialmente, esta comunicação é feita de forma não verbal, sendo o modo de comunicar, algum tempo mais tarde, a linguagem verbal.

A linguagem oral é adquirida através da interacção com os indivíduos que nos rodeiam, no entanto, a linguagem escrita é formal e sistematicamente ensinada, pois, como referem alguns autores, “nós estamos biologicamente destinados a falar, mas não a ler ou a escrever” (Moats, 2002, Shaywitz, 2003 cit. por Cruz, 2007:137). Desta forma, aprender a falar é uma habilidade natural, no entanto, aprender a ler e a escrever é uma habilidade adquirida. Contudo, contrariamente ao que foi apresentado pelos autores anteriormente referidos, nem todos nascemos destinados a falar, pois, em determinados casos, surgem deficiências que impedem os indivíduos de usarem a linguagem oral.

Seguindo a mesma ordem de ideias, Citoler e Sanz (1997), Shaywitz (2003) cit. por Cruz (2007:137), afirmam que dominar um sistema de escrita alfabético como o nosso exige uma consciência clara dos fonemas. Esta, por sua vez, não é fundamental para aprender a falar e para perceber a linguagem oral.

Uma vez que a leitura não é um processo inato, cabe ao professor, perante o desafio de levar as crianças a descodificarem o sistema escrito, a preocupação de encontrar o melhor método que se adequa às crianças com quem trabalha, pois esse deverá facilitar a aquisição das competências da leitura.

Acreditou-se, ao longo de vários anos, que a leitura era uma habilidade mecânica que envolvia a descodificação de signos escritos, que implicavam que a criança possuísse uma determinada maturidade ao nível de determinadas aptidões psicológicas (Mialaret, 1974, cit. por Valente e Martins, 2004:193).

Esta perspectiva conduziu a que, na prática pedagógica, se reservasse o pré-escolar e o início do 1.º ciclo à preparação da criança para a leitura. Durante este tempo deveriam realizar-se actividades com o objectivo de desenvolver capacidades relacionadas com o domínio espaço-temporal, com a noção corporal, com a lateralidade, entre outras. Assim, mais tarde, aquando do ensino formal, a criança estaria apta a desenvolver a técnica de descodificação. Este ponto de vista levou ainda a que, durante o ensino pré-escolar, se realizassem práticas de diagnóstico, de avaliação e de reeducação com o intuito de alargar aptidões entendidas como pré-requisitos para a aquisição da competência da leitura (Martins e Niza, 1998, cit. por Valente e Martins, 2004:193).

Contudo, entendemos que o acto de ler não é, somente, o resultado do ensino/aprendizagem, nem depende apenas da existência ou não de pré-requisitos. É

essencial que a criança sinta vontade e motivação para aprender a ler. Santos (1993) cit. por Cruz (2007:138) assegura que a aprendizagem da leitura é um processo activo, motivado e participado por parte do aluno, sendo o resultado da aprendizagem o equivalente ao esforço do leitor e à forma como este se envolveu no processo de aprendizagem.

Não obstante o anteriormente descrito, na perspectiva de Das *et al.* (2001) cit. por Cruz (2007:138), o ensino da leitura pode ser explicado em dois níveis distintos: a instrução e a reeducação ou remediação. No que concerne à instrução, esta diz respeito à transmissão de conhecimentos do docente para o aprendiz, usando sistemas de ensino da leitura que favoreçam o desenvolvimento evolutivo desta competência.

Por sua vez, a reeducação ou remediação reporta-se aos procedimentos usados com os alunos cujas competências de leitura não foram adquiridas depois de uma instrução adequada. Assim sendo, a reeducação só é posta em prática quando a instrução falha, tendo esta como objectivo ajudar a criança a colmatar as suas dificuldades na leitura.

Apesar de, como já foi mencionado, existirem dois níveis de ensino da leitura<sup>25</sup>, iremos abordar apenas métodos relacionados com a instrução, pois a maioria dos alunos desenvolve a competência da leitura através destes métodos de ensino. Contudo, mais adiante, iremos apresentar algumas técnicas e estratégias de reeducação e remediação.

Assim sendo, apesar de existir uma vasta variedade de métodos relacionados com a instrução da leitura, Cruz (2007:139) é de opinião de que só existem duas posturas históricas acerca do ensino inicial da leitura, englobando, estas, todos os outros métodos. São eles os métodos fónicos ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos. De forma sumária, estes métodos diferem no ponto de vista em que, enquanto os métodos fónicos partem dos signos e sons elementares. Os métodos globais partem das palavras ou frases completas. Assim, podemos verificar que, depois do já apresentado, os métodos sintéticos se enquadram nos modelos de leitura ascendentes e os métodos analíticos se inserem nos modelos de leitura descendentes.

### **Métodos Fónicos ou Sintéticos**

Como já foi mencionado, estes métodos inserem-se nos modelos ascendentes e baseiam-se no princípio de que as letras são as unidades mais simples da leitura e que, depois de apreendidas, podem ser associadas para formarem unidades maiores e mais complexas (sílabas e palavras). De uma forma simples, estes métodos resumem-se ao ensino da correspondência entre grafema e fonema. Assim sendo, a leitura constrói-se partindo da percepção dos grafemas e culminando em operações semânticas.

Jiménez e Artiles (1991) cit. por Viana (2002:81) descrevem sinteticamente os passos seguidos neste método. Inicialmente, estudam-se as vogais e consoantes, como forma de facilitar a memorização. É frequente associar-se a uma imagem que se inicie pela letra que está a ensinar-se, adquirindo muita importância a identificação e discriminação auditiva e

---

<sup>25</sup> Instrução e reeducação/remediação.

visual das letras. Segue-se a combinação de letras entre si, formando sílabas. Estas unem-se formando palavras, que serão identificadas, dando-se especial ênfase à significação das mesmas. Por fim, efectua-se a leitura de frases simples que surgiram a partir da relação e da significação das palavras entre si.

Hallahan, Kaufman e Loyd (1999) cit. por Cruz (2007:140) têm outra perspectiva: Afirmam que o aprendiz, para se tornar um leitor competente, tem de dominar os principais blocos de construção da linguagem escrita. No ponto de vista dos autores, a linguagem escrita representa a linguagem falada; na nossa linguagem as palavras podem ser segmentadas em sons, e os sons podem ser organizados em palavras e as letras representam sons. No entanto, parece-nos que esta perspectiva não estará de todo correcta, uma vez que, apesar de a linguagem escrita ser uma codificação da linguagem oral, esta não representa de forma exacta a linguagem falada, pois não se escreve como se fala. A escrita, para além de pretender transcrever a fala, tem de obedecer a regras ortográficas que não se encontram explícitas na linguagem oral. No que respeita às letras, representarem sons, tal nem sempre se verifica, pois existem letras que por si só não representam qualquer som (e.g. <h>) e outras que poderão corresponder a vários sons, consoante o contexto (e.g. <s>, <r>, <x>).

Apesar de continuar a haver controvérsia sobre as práticas de ensino da leitura, os dois últimos pontos referem-se à forma como a linguagem falada corresponde à linguagem escrita, isto torna claro as recomendações gerais de um ensino da leitura efectivo.

Segundo Cruz (2007:140), num leitor incipiente, o procedimento de instrução deve abarcar as componentes primordiais que se relacionam com tarefas de descodificação de palavras simples. Isto torna-se fundamental na leitura, uma vez que, as crianças que aprendem a usar estratégias de descodificação de um modo fluente, manifestam menores problemas na compreensão do que lêem, pondo em evidência a relação entre descodificação e compreensão. Além do referido, um aprendiz, ao dominar o código de descodificação das palavras, será capaz de ler a maioria delas, mesmo aquelas que não lhe são familiares. Esta competência de descodificação revela-se fundamental para a aprendizagem em geral e para a leitura em particular.

De acordo com o *National Reading Panel* (2000) cit. por Cruz (2007:141), os modelos fónicos consistem em ensinar explicitamente aos alunos a forma de transformar letras em sons, e posteriormente a combinação dos fonemas para formar palavras reconhecíveis. Desta forma, este tipo de instrução ensina aos aprendizes a ligação entre as letras da linguagem escrita e os sons da linguagem falada.

Cumpre-nos então afirmar que os métodos fónicos têm como objectivo que a criança compreenda a relação que se estabelece entre as letras e os sons (princípio alfabético) e se torne capaz de descodificar oralmente essas relações, de forma cada vez mais automática.

Deste modo, estes métodos pressupõem que haja uma evolução que vai do mais simples para o mais complexo, de acordo com quatro fases: a leitura de letras; a construção de sílabas; a leitura de palavras; e a leitura de frases.

Por sua vez, André (1996) cit. por Cruz (2007:142) classifica este processo passando por nove etapas. Começam por aprender-se as vogais, associando uma imagem familiar cujo nome se inicia pela vogal em estudo, apresenta-se o fonema que lhe corresponde e o grafema que lhe diz respeito. Depois da aprendizagem de todas as vogais, passa-se à sua junção, formando os ditongos e pequenas palavras. Segue-se a apresentação das consoantes, uma de cada vez, começando-se pelas mais fáceis de desenhar. De seguida associam-se as consoantes às vogais formando sílabas simples, juntam-se as sílabas e formam-se palavras, que só adquirem sentido depois de serem vocalizadas. O alfabeto surge depois da apresentação de todas as vogais e consoantes, tendo de ser memorizado e copiado muitas vezes. Por fim procede-se ao treino de descodificação através da realização de leituras frequentes e repetidas.

### **Métodos Globais ou Analíticos**

O método global é, na perspectiva dos modelos descendentes, o método mais indicado para o ensino da leitura, uma vez que esta é vista como um processo cuja identificação das palavras é feita de modo global, partindo-se de seguida para o mais simples, a decomposição da palavra em sílabas e, finalmente, destas em letras.

De acordo com esta metodologia, Viana (2002:91) afirma que a criança é colocada perante um texto com significado, começando pelo estudo de estruturas complexas para que, no final do processo, seja capaz de distinguir os elementos mais simples: as sílabas e as letras.

Todavia, este método é explicado, de forma mais detalhada, por Jiménez e Artiles (1991) cit. por Viana (2002:91). Segundo estes autores, inicialmente a criança começa por ter uma percepção global da palavra e da sua representação gráfica. Segue-se a leitura da palavra que, por sua vez, irá ser decomposta em sílabas. Decompõe-se a palavra geradora, reconstrói-se, combinam-se as sílabas já conhecidas para formar novas palavras e, por fim, agrupam-se as palavras para formar frases e orações.

Não obstante o acima mencionado, os defensores dos métodos globais são de opinião de que a aprendizagem da leitura é um acto natural do normal desenvolvimento da linguagem, devendo os aprendizes descobrir a leitura da mesma forma que aprendem a compreender e a falar. Assim sendo, deveria ser inculcado nas crianças, desde muito cedo, o gosto pela leitura, através do contacto com os livros e com as histórias. (Hallahan, Kaufman e Lloyd, 1999; Lerner, 2003 cit. por Cruz, 2007:145).

Seguindo a perspectiva dos métodos globais, André (1996) cit. por Cruz (2007:147) propõe várias etapas na aprendizagem da leitura, designadamente as seguintes: apresentação de uma imagem atraente; diálogo sobre a gravura, articulando sobre diferentes aspectos (acções, representações, intervenientes); apresentação da palavra no quadro e numa tira de papel (legendando a imagem apresentada); divisão da palavra em sílabas, primeiro oralmente e seguidamente por escrito; decomposição das sílabas nos seus fonemas e grafemas;

associação dos fonemas e dos grafemas aprendidos para formar diferentes sílabas e associação de sílabas para formar novas palavras.

Embora estes métodos sejam considerados globais, é importante salientar que todos eles conduzem à distinção de letras. Isto é, partem de frases ou palavras que vão decompondo até chegarem ao reconhecimento das letras que seguidamente serão organizadas formando o alfabeto.

### **Métodos Mistos**

São apresentados, ainda, por alguns autores, os métodos mistos. Estes são suportados por uma concepção da leitura segundo modelos interactivos, em que o reconhecimento das palavras escritas integra processos ascendentes e descendentes (Viana, 2002:91).

De acordo com os métodos mistos, Mattingly (1994) cit. por Viana (2002:91) menciona dois tipos de leitura: leitura analítica e leitura impressionista.

Na “leitura analítica”, a criança reconhece as palavras e vai, ao mesmo tempo, analisando-as gramaticalmente, de forma a compreender o texto.

Já na “leitura impressionista”, a criança adivinha o significado sem uma identificação lexical completa e sem análise gramatical, podendo, mesmo assim, obter um sentido geral.

Smith (1983) e Crowder (1985) cit. por Viana (2002:91), por seu turno, admitem que, aquando da aprendizagem da leitura, a criança deve conseguir utilizar de forma adequada duas fontes de informação: a visual e a não visual. A informação visual é a que deriva de processos sensoriais e do emprego de regras de conversão de grafema/fonema. No entanto a leitura não se baseia apenas num processo de descodificação é necessário fazer uso da fonte não visual que ajudará na compreensão do que é lido.

Torna-se agora emergente colocar a questão de qual o melhor método e qual a sua eficácia.

Vários autores afirmam que o método de ensino utilizado influencia a forma como as pessoas lêem, sugerindo que os erros que os indivíduos cometem no acto de ler são diferentes, em função do modo como foram ensinados (Hallahan, Kaufman e Loyd, 1999 cit. por Cruz, 2007:152). Neste sentido, as crianças que aprenderam a ler através do método fónico, geralmente, cometem erros que envolvem as letras e o som das mesmas. Por outro lado, os erros cometidos pelas crianças ensinadas através do método global envolvem, vulgarmente, aspectos do contexto.

Muitos investigadores sugerem, ainda, que existem benefícios, tanto no método fónico, através do ensino das habilidades de descodificação, como no método global, motivando os alunos para a leitura e ajudando-os a compreenderem a relação entre a leitura e a escrita (Cruz, 2007:149).

Por sua vez, Rebelo, Marques e Costa (2000:125) acrescentam que o método global encara como processos normais e naturais da linguagem a semântica, a sintaxe e a

pragmática. No entanto, consideram que a decomposição das palavras nos seus constituintes fonológicos, ao nível oral, se tem confessado um meio eficaz na iniciação da aprendizagem da leitura. O mencionado não implica que, para se conhecerem as palavras, se deva iniciar a aprendizagem letra a letra, consoante a ordem alfabética, sem olhar à frequência com que cada letra aparece ou à dificuldade em identificá-la.

Nesta perspectiva, o método misto (engloba a análise e posteriormente a síntese) será, talvez, o mais eficaz pois é composto pelo global e pelo silábico e tem grande expansão nas escolas.

Cabe-nos, finalmente, constatar que, quanto à questão “Qual será o melhor método de ensino?” não existe uma resposta unânime. As investigações nesta área comprovam que todos os métodos de ensino da leitura podem funcionar com êxito, com algumas crianças. No entanto, nenhum dos métodos pode ser generalizado, uma vez que cada criança é um ser único e individual.

A função que é incumbida aos educadores é a de conhecerem os seus alunos e, consoante as suas necessidades, adaptarem um ou outro método, ou quiçá, os dois em simultâneo. Desta forma, o trabalho será desenvolvido em função do aprendiz. Caber-lhe-á, nesse momento, esforçar-se e envolver-se na educação, só assim a aprendizagem da leitura terá êxito.

### 2.1.7. Pontos orientadores para a pedagogia da leitura

O trabalho do professor no ensino da leitura é ajudar o aluno e orientá-lo de forma a facilitar-lhe a aprendizagem, no entanto, esta resulta, essencialmente, do esforço que o aprendiz depende e da forma como se envolve no processo de ensino/aprendizagem.

Vários são os autores que propõem alguns cuidados a ter no ensino da leitura.

Segundo Ivey e Baker (2004) cit. por Cruz (2007:153), o processo de ensino individual e individualizado tem mais e melhores efeitos na aprendizagem. Durante o trabalho individual, o professor pode observar as dificuldades do aluno, intervindo de imediato. No entanto, sabemos que este ensino individualizado, apesar de evidenciar maior produtividade, não é fácil de ser exercido, pois não há um professor para cada aluno. Há um docente para uma turma constituída por um número relativamente elevado de alunos.

Também Rebelo, Marques e Costa (2000:125) expõem alguns pontos orientadores para uma melhor eficácia no ensino da leitura: compreender que a ortografia alfabética corresponde à estrutura fonológica das palavras; descobrir semelhanças entre as palavras orais e a sua escrita; verificar que os mesmos fonemas podem coligar-se compondo palavras diferentes; conhecer as peculiaridades que regem a ortografia da língua; facultar variedade de textos que possam aliciar os educandos e correspondam aos seus gostos e criar clubes de leitura, onde os leitores possam conversar sobre o que lêem.

Por sua vez, outros autores apresentam algumas recomendações que consideram importantes no percurso da instrução da leitura. Assim sendo, Wong (1991) cit. por Cruz

(2007:153) refere que, para os alunos serem bem sucedidos na leitura, deve treinar-se a consciência fonémica, desenvolverem-se habilidades fónicas, exercitar-se o reconhecimento visual das palavras e a fluência da leitura. Já Lerner, Lowenthal e Egan (1998) cit. por Cruz (2007:154) apresentam um conjunto de precursores da aprendizagem da leitura que devem ser tidos em conta no processo de instrução. São eles: criar o gosto pela leitura - é importante que as crianças, mesmo antes de iniciarem a leitura, sintam gosto em fazê-lo; desenvolver a consciência sobre o funcionamento da linguagem escrita - as crianças deverão ter uma noção básica de como se processa a leitura. Deve ainda ensinar-se o alfabeto - os aprendizes deverão assimilar os nomes das letras, bem como aprender as formas das mesmas. É necessário ajudar as crianças a desenvolver a consciência fonológica. Os alunos devem perceber que as palavras são constituídas por uma sequência de letras que são lidas da esquerda para a direita e que, quando a ordem destas letras é alterada, as palavras também se alteram. No desenvolvimento da consciência fonológica, o aprendiz deverá ser capaz de pensar nas palavras como sendo uma sequência de sons (fones). Assim conseguirá dividir as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas. Nesta fase é primordial ensinar a relação entre os sons e as letras; levar as crianças a ler as palavras (as crianças deverão ser desafiadas a usar este conhecimento para ler novas palavras). Por fim, o docente terá a tarefa de ajudar o aluno a praticar uma leitura fluente e reflexiva.

É ainda de salientar que, de um modo geral, como pudemos observar, surgiram, ao longo dos anos, vários estudos e teorias sobre a forma e os métodos que melhor induziriam a uma leitura correcta e fluente. Temos, por um lado, os modelos globais que concebem a linguagem de forma global, sendo esta uma abordagem descendente em que os aprendizes partem das palavras para os grafemas. Por outro lado, surgem os modelos fónicos que se apoiam numa abordagem ascendente, em que o processo de aprendizagem da leitura se inicia pelos elementos mais pequenos, as letras e seus sons.

No entanto, os métodos não podem ser generalizados para todas as crianças. Os métodos eficazes levam os aprendizes a desenvolverem estratégias eficientes de reconhecimento de palavras, que permitirão que a atenção e a memória fiquem mais disponíveis para se processar a compreensão (Cruz, 2007:152).

## 2.2. A escrita

A escrita<sup>26</sup> corresponde à utilização de sinais gráficos para exprimir ideias. Esta deve ser entendida como uma forma de codificar o oral. Porém, apesar do oral e do escrito estabelecerem correspondências entre si, possuem princípios de funcionamento diferentes. Enquanto que, na língua oral, a comunicação é estabelecida com o recurso ao aparelho fonador, a escrita envolve suportes físicos de natureza visual, como letras e grafismos (Duarte, 2000:391).

A principal vantagem da escrita sobre a oralidade é o registo de informação que, deste modo, poderá perdurar no tempo e passar de geração em geração.

Segundo Rebelo, Marques e Costa (2000:133), a escrita implica um código que traduz uma mensagem verbal organizada interiormente e uma determinada actividade motora. Assim, no acto da escrita intervêm três níveis em simultâneo: o nível das representações, o nível da codificação e o nível do ajustamento grafomotor, que materializa a representação simbólica dos fonemas.

Verificamos, facilmente, que os três níveis mencionados correspondem ao processo de escrita, isto é, as representações mentais são transformadas num código que, por fim, é transposto graficamente. Aquando do ensino formal da escrita, as crianças têm de desenvolver a actividade motora manual; conhecer o código de escrita, as convenções e transcrições fonéticas; bem como adquirir as regras ortográficas, para, assim, lhes ser possível produzirem, mais tarde, textos. Podemos então aferir que os sistemas de escrita utilizam sinais gráficos para representar os sons.

Na evolução histórica distinguem-se três tipos de escrita:

A escrita sintética, que reflecte a realidade do mundo através de símbolos.

A escrita analítica, que faz corresponder elementos gráficos estáveis a palavras ou expressões estereotipadas da língua. Estas escritas, impõem atitudes e comportamentos tipo, são exemplo desta escrita, os sinais de trânsito.

Na escrita fonográfica<sup>27</sup> há a combinação de signos, que representam sons, os quais, combinados, reconstituem a oralidade.

Por sua vez, Leite *et al.* (2006:132) afirmam que podem distinguir-se três “sistemas de escrita modernos”: morfossilábicos, silábicos e alfabéticos.

Nos “sistemas morfossilábicos”<sup>28</sup> os caracteres representam morfemas que normalmente dizem respeito a sílabas. Um morfema é a unidade mais pequena, que possui significado.

Martinet (1996:16) explica que um monema<sup>29</sup> é uma unidade mínima com significado. Contudo, apesar de muitas vezes corresponder a palavras, não equivale exactamente às

<sup>26</sup> Do latim *scriptum*, *i* (Nom. Pl.: *scripta*): sinais de escrita. Cf. *Scriptus, us*: arte de escrever.

<sup>27</sup> A nossa escrita actual é predominantemente fonográfica, isto é, baseia-se nas representações gráficas dos sons. [Rebelo, D., Marques M. e Costa, M. (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Universidade Aberta, Lisboa].

<sup>28</sup> Morfológicos e silábicos.

mesmas. Ou seja, por exemplo, no verbo “trabalhamos” existem dois tipos de morfemas:<sup>30</sup> «trabalhar», com informação lexical e «1ª pessoa do plural», que transmite informação gramatical.

Este sistema de escrita exige a aprendizagem de um elevadíssimo número de caracteres, o que torna a discriminação de formas visuais complexas e a capacidade de memória indispensáveis.

Os “sistemas silábicos” utilizam caracteres que representam estruturas equivalentes à sílaba. Esta é uma unidade da estrutura fonológica constituída geralmente por um núcleo vocálico, muitas vezes precedido ou sucedido de uma ou várias consoantes.

Sinteticamente, neste sistema, cada símbolo é uma combinação de sons vocálicos, semi-vocálicos e consonânticos, que figuram uma sílaba.

Este tipo de sistema assemelha-se ao morfossilábico, na medida em que também exige a aprendizagem de inúmeros caracteres, sendo, portanto, indispensável a discriminação de formas visuais complexas e a capacidade de memória.

Os “sistemas de escrita alfabéticos” representam os fonemas. Neste sistema, os sinais gráficos estabelecem correspondência com um número reduzido de elementos (fonemas). Esta ligação entre grafema e fonema corresponde ao princípio alfabético. É exigida uma compreensão por parte do aprendiz, de forma a este obter sucesso na leitura.

O princípio alfabético torna possível que um número restrito de letras se possa organizar e formar um número infindável de palavras, que, por sua vez, unidas de diferentes modos poderão traduzir um número interminável de ideias.

Martinet (1996:14) é da mesma opinião afirmando que alguns milhares de palavras, combinadas de forma diferente tornam possível a comunicação de inúmeras “coisas”.

Segundo Castro e Gomes (2000:107), no sistema de escrita (alfabética) que utilizamos, os sinais gráficos escritos (grafemas), correspondem aos sons da fala (fonemas). No entanto, o aluno, no início da sua aprendizagem, não tem consciência deste processo, daí que a escrita reclama um processo de aprendizagem intencional.

Na nossa opinião, o processo de aprendizagem da escrita requer realmente uma intencionalidade por parte do aprendiz. No entanto, não nos parece que este processo se reduza exclusivamente a uma correspondência única e unilateral entre o sistema gráfico e o sistema fonológico. Para além de se dever ter em conta as regras de ortografia, é necessário ter presente que a um fonema poderão ser associados vários grafemas<sup>31</sup> e vice versa<sup>32</sup>.

Apesar de a escrita pressupor um processo de aprendizagem, tem vindo a demonstrar-se que esta se inicia bastante tempo antes da entrada na escola e da sua aprendizagem

<sup>29</sup> Correspondente ao morfema. [Martinet, A. (1996:16). *Éléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin].

<sup>30</sup> Elementos constitutivos da palavra, com significado. Corresponde ao que se acrescenta à raiz (sufixos, desinências, entre outros), bem como as expressões das relações da linguagem (tais como: número, género, pessoa). (Figueiredo, 1996:1738).

<sup>31</sup> Ao fonema /s/ podem ser associados os grafemas <c>, <ç>, <ss>, <s>.

<sup>32</sup> Ao grafema <x> poderão corresponder-lhe os sons [s] [Z] [ʃ].

formal, começando a desenvolver-se através do contacto com o mundo que rodeia a criança, especialmente na proximidade com os materiais escritos.

De acordo com a mesma perspectiva, Vigotsky (1977) cit. por Goulão (2006:93) refere que a instrução escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem efectuada na escola tem uma pré-história.

Ferreiro e Teberosky (s/data) cit. por Goulão (2006:94) têm vindo a demonstrar através de estudos que as crianças, antes da entrada na escola, já têm construções mentais sobre a leitura e escrita e, portanto, não se limitam a receber os conhecimentos de forma passiva.

Verificamos então que tanto Vigotsky como Ferreiro e Teberosky são da mesma opinião, pois, no seu ponto de vista, as crianças, quando chegam à escola, já têm algumas noções que se tornam o ponto de partida para a sua aprendizagem.

Estas ideias parecem-nos bastante pertinentes, uma vez que todas as crianças, antes da sua entrada para ensino formal, vão tendo acesso e contacto com várias formas de escrita, o que, de forma natural, irá levar o indivíduo a não ser uma “tábua rasa” no momento da sua entrada na escola.

Ainda na opinião de Vygotsky (1989) cit. por Cruz (2007:7), as alterações que acontecem no desenvolvimento cultural das crianças são fruto do domínio da linguagem escrita e da competência de leitura, pois é graças a isso que se chega ao conhecimento da palavra escrita.

Podemos então constatar que a escrita tem um papel deveras importante para a história, pois, além de possibilitar o armazenamento de informação, é através dela que, de geração em geração, esta se vai propagando. Daí advém o papel tão relevante atribuído à aprendizagem da escrita em meio escolar. Quinsat, *et al.* (2000:125) afirmam que o que originou o aparecimento da escrita foi a preocupação em estabelecerem-se contactos entre os sujeitos.

A escrita encontra a sua razão de ser na representação da língua. Segundo Saussure cit. por Rebelo, Marques e Costa (2000:158), o acto de escrever tem de ser regrado por um código e deve ter em conta as regras de ortografia da própria língua.

Em nosso entender, cada língua tem realmente o seu próprio código. Contudo é não só através da escrita, mas também da fala que esse código é representado.

### 2.2.1. Evolução e fases de aprendizagem da escrita

O processo de aprendizagem da escrita tem como objectivo que o sujeito se torne capaz de esboçar os sinais gráficos, de evitar os erros ortográficos e de aplicar as regras de gramática de forma correcta. Este surge, ainda, como um processo complexo que envolve várias aprendizagens e competências. Para ser possível escrever é necessário desenvolver a motricidade, a memória visual, entre outros pré-requisitos, o que faz da escrita a última competência linguística a ser adquirida.

Neste sentido, Lerner, (1998), cit. por Cunha (1998:26) afirma que a escrita é:

“o tipo mais elevado e complexo de comunicação. Na hierarquia das competências linguísticas, é a última a ser aprendida. Por ela integramos aprendizagens e experiências anteriores de escuta, de elocução e de leitura. [...] A competência para planificar a forma gráfica correcta para cada letra e palavra; e a memória visual e motricidade suficientes para integrar relações complexas de olho-mão”.

Lerner aduz nesta afirmação a complexidade atribuída à competência da escrita. Estamos em comum acordo, uma vez que, antes do início da aprendizagem, é necessário estarem adquiridas várias competências por parte do aprendiz. É necessário que a mensagem, que se visa transmitir, seja representada e processada no pensamento, codificada através de símbolos, e que, por fim, seja escrita fazendo uso de exercícios motores globais e finos.

Para melhor compreendermos este tipo de comunicação e a sua complexidade, iremos analisar a perspectiva de vários autores que explicam o aprendizado da escrita dividido em várias fases.

Klerk (1987) cit. por Cunha (1998:27) divide a aprendizagem da escrita em três fases. A primeira fase diz respeito ao ordenamento e junção de letras para formar palavras. Segue-se a relevância dada à acentuação e pontuação. Por fim, salienta a importância da aplicação das regras ortográficas. Estas três fases, apresentadas por Klerk, traduzem de forma simples o processo de aprendizagem da escrita.

Porém, Rebelo, Marques e Costa (2000:136) opõem-se, de certa forma, às ideias de Klerk, visto que afirmam que não podem apresentar-se de forma rígida e hierarquizada as fases de aquisição da escrita, pois as crianças divergem umas das outras, bem como as suas dificuldades e os contextos educativos.

As autoras, não dividindo as aprendizagens em fases, acrescentam, ainda, que a criança na escola deverá desenvolver a actividade motora manual, para formação e orientação dos signos da escrita; aprender o código e produzir textos.

Vários autores consideram que a aprendizagem da escrita requer capacidades motoras, especialmente de motricidade fina e, portanto, esta desenvolve-se gradualmente e é susceptível de ser dividida em fases.

Um dos autores que segue estas ideologias é Lerner (1989) cit. por Santo (2007), o qual distingue cinco estádios na aprendizagem da escrita.

O primeiro estádio corresponderia ao desenvolvimento da escrita pré - fonética, até aos sete anos de idade. Nesta fase, as crianças riscam, pintam, tentam desenhar objectos, fingem escrever, não se preocupam em fazer a correspondência entre grafema e fonema.

No segundo estádio, as crianças, entre os cinco e os nove anos de idade, usam os nomes das letras e começam a utilizar estratégias fonéticas, isto é, tentam representar fonemas através de letras e símbolos gráficos.

Entre os seis e os doze anos, dá-se a utilização de palavras escritas. Nesta fase, a criança usa as letras para formar palavras legíveis e pronunciáveis. Estas aproximam-se cada vez mais da escrita convencional.

O uso de junções silábicas e de palavras polissilábicas dá-se entre os oito e os dezoito anos. Nesta altura, o aluno comete ainda alguns erros em palavras mais complicadas, no entanto, já é capaz de aplicar as regras de ortografia.

O último estágio apresentado por Lerner vai dos dez anos até à idade adulta e corresponde ao desenvolvimento de uma perspectiva de escrita madura. Nesta fase adquire-se a competência da escrita, de acordo com os objectivos, o público e os modelos adquiridos. Há uma maior correcção ortográfica e, em caso de dúvida, recorre-se a vários tipos de suportes<sup>33</sup>.

Estes estádios apresentados por Lerner mostram, de forma bastante coerente, a evolução da aprendizagem da escrita. No entanto, o autor delinea de forma rígida as várias etapas, por faixas etárias, o que, na nossa perspectiva, não se adequa exactamente à realidade actual, uma vez que os indivíduos são seres únicos com capacidades e ritmos distintos e, portanto, não adquirem determinadas competências da mesma forma, nem na mesma altura.

Também o meio e o ambiente em que se vive influenciam a aprendizagem da escrita. Rebelo e Diniz (1998:122) afirmam que a criança, vivendo em sociedade, é confrontada com inúmeras representações gráficas. Ao analisar essas representações, a criança formula hipóteses que procura confirmar. Isto mostra que a criança de três, quatro anos adquire diversos conhecimentos e desenvolve algumas ideias sobre a linguagem escrita, mesmo antes de a aprender formalmente. Tanto o contacto visual com os sinais gráficos do mundo, um apoio propício por parte da família, bem como um ambiente favorável farão com que a criança vá elaborando a sua conceptualização da escrita alfabética. Nesta idade, a criança executa rabiscos que, na sua imaginação associa a “palavras escritas”. No entanto, por volta dos quatro, cinco anos de idade, quando solicitada para escrever, responde “não sei escrever”.

Escrever é um acto imprescindível que se adquire, geralmente, quando criança e vai-se aperfeiçoando ao longo da vida. De acordo com o referido, Ceia (2004), cit. por Santo (2007) diz que “Escrever é um desporto único de alta competição: pratica-se ao longo da vida, exige um treino intensivo diário, e tem a grande vantagem de ser arbitrado pelo público.”

Também Ferreiro e Teberosky (1991) cit. por Velasquez (2007:40) realizaram estudos com crianças entre os quatro e os seis anos de idade. Analisando a evolução da escrita nestas crianças, distribuíram-na em cinco níveis.

No primeiro nível, a criança tenta reproduzir alguns traços da escrita. No entanto, faz uma interpretação subjectiva da mesma. A leitura é feita de forma global e reproduz propriedades da palavra escrita. Por exemplo, a criança, depois de escrever o seu nome, fazia uma escrita mais comprida para escrever o nome do pai, isto porque “o pai é maior”.

---

<sup>33</sup> São exemplos de suportes de escrita, os dicionários, prontuários, enciclopédias, entre outros.

Assim sendo, nesta fase, a criança compreende a escrita como um conjunto de desenhos que, no seu entender, representam os objectos” (Moreira, s/data)

No segundo nível, os grafismos elaborados pela criança tornam-se mais semelhantes às letras. Nesta altura, utiliza uma escrita diferente para objectos diferentes e a correspondência entre o nome e a escrita é ainda global.

Nos estudos realizados, as autoras verificaram que, neste nível, algumas crianças utilizam a pequena quantidade de letras que conhecem para escrever todas as palavras, variando apenas a posição das mesmas.

No nível seguinte, a criança tenta atribuir um som a cada uma das letras que é usada na escrita. Nesta fase, começa a compreender que a escrita representa partes sonoras da fala.

Muitas crianças deste nível conseguem escrever correctamente algumas palavras aprendidas por estimulação externa. No entanto, as palavras novas são escritas utilizando hipóteses silábicas.

Durante o quarto nível, os sujeitos deixam de escrever utilizando a hipótese silábica passando à escrita alfabética. Nesta altura, o conhecimento de formas gráficas estáveis é essencialmente originado pela estimulação do meio e pelo meio social a que a criança pertence.

No último nível, a criança torna-se capaz de associar os vários caracteres escritos ao respectivo valor sonoro. No entanto, nesta altura, é provável que existam algumas dificuldades ortográficas.

Analisando os níveis de aprendizagem da escrita apresentados por Ferreiro e Teberosky, verificamos que estes são muito restritivos, uma vez que se focam apenas na aprendizagem inicial da escrita e não no seu aperfeiçoamento. Investigam a aquisição desta competência somente entre os quatro e os seis anos. No entanto, como já referimos anteriormente, a aprendizagem da escrita inicia-se muito cedo, assim que a criança começa a ter contacto com a mensagem escrita e aperfeiçoa-se durante grande parte da vida, através do contacto com vários tipos de textos.

Por sua vez, Sim-Sim (2006:188) realizou um estudo com crianças, tendo como base a teoria de Ferreiro e Teberosky sobre “*A Consciência Fonológica e a Emergência da Escrita Antes do Ensino Formal*”. Neste estudo, a autora concluiu que as crianças vivem rodeadas de escrita e, desta forma, começam a desenvolver precocemente comportamentos de leitura e de escrita. De entre esses comportamentos salientam-se as formas como a criança entende a escrita até dominar o princípio alfabético<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Correspondente ao último grau evolutivo de escrita, apresentado por Ferreiro e Teberosky (1991) cit. por Velasquez (2007:40). *Percursos Desenvolvimentais de Leitura e Escrita: Estudo Longitudinal com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

## 2.2.2. Factores Socioculturais da escrita:

Escrever é uma actividade cultural complexa, adquirida de modo formal. Assim sendo, a aprendizagem da escrita envolve vários factores de ordem sociocultural.

Rebello, Marques e Costa (2000:151) apresentam dois tipos de valores socioculturais que intervêm na aprendizagem e desenvolvimento da expressão escrita, são eles:

### Valores Culturais

A escrita tem as suas raízes na história dos povos, no entanto, foi sofrendo alterações, ao longo dos tempos, de forma e conteúdo, até chegar à escrita alfabética dos nossos dias.

A escrita, é uma das grandes conquistas da humanidade, contudo, a invenção de um sistema de sinais que a figurassem demorou muito tempo. Segundo Citoler (1996) cit. por Cruz (1999:171) “a escrita demorou milhões de anos a encontrar um sistema de sinais que permitam representar eficazmente a linguagem oral, não tendo mais de 5000 anos como sistema completo”

Segundo o mesmo autor, a evolução da escrita não foi uma conquista fácil, tendo consistido na codificação dos sons. As primeiras formas de escrita a surgir foram as escritas logográficas<sup>35</sup>, depois as escritas silábicas e, por fim, a representação alfabética.

Desde as primeiras tentativas expressivas da criança, até ao automatismo da escrita moderna, há um longo percurso que passa pelos sistemas ideográficos<sup>36</sup>.

A linguagem escrita, com todas as evoluções que teve ao longo dos tempos, revelou-se um importante meio de transformação das civilizações. A sua invenção permitiu prolongar, através dos tempos, a cultura e as realizações sociais dos povos.

Ao longo desta evolução, muitas foram as formas de escrita e de comunicação que se apresentam como marcos significativos da humanidade. Desde as escritas cuneiformes registadas em placas de argila, feitas na Mesopotâmia, por volta do 4º milénio a.C. até ao aparecimento de sistemas de registo mais flexíveis e simbólicos, como a escrita hieroglífica no Antigo Egipto, os caracteres chineses, a invenção do alfabeto pelos fenícios, cerca do ano 1200 a.C. e a transformação dos alfabetos grego, árabe, aramaico e hebraico. Também a criação da imprensa nos meados do séc. XV, por Gutenberg, o aparecimento do registo electrónico, a impressão em argila, papiro, pergaminho, papel, tinta e teclados são provas da evolução da humanidade (Sim-Sim, 2006:7, Cagliari<sup>37</sup>, s/data:2, Gomes<sup>38</sup>, s/data:4 e Quinsat, *et al.*, 2000:130).

<sup>35</sup> Cada carácter corresponde a uma unidade de significação.

<sup>36</sup> Do grego *Idea* (visão, representação) + *gráphein* (escrever). Representações das ideias através de imagens dos objectos ou pelos seus símbolos.

<sup>37</sup> Luiz Carlos Caligari é Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e doutor em Fonética pela Universidade de Edimburgo, Escócia.

<sup>38</sup> Eduardo de Castro Gomes é Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas.

De acordo com esta perspectiva, são os valores culturais que determinam a socialização linguística da criança. Tanto a família como o meio e o ambiente em que se inserem as crianças exercem influência tanto na oralidade como na escrita.

As diferenças culturais respeitam essencialmente as interacções linguísticas entre as crianças e os adultos. Também as diferenças culturais concernem igualmente as interacções que as famílias estabelecem com a sociedade e as práticas sociais.

É, assim, importante compreender as particularidades de cada criança, de forma a descobrir estratégias diferenciadas que conduzam os alunos à compreensão e produção escrita, que tenderá a ser aprofundada e aperfeiçoada ao longo da escolaridade.

### **Representações sociais**

A escrita continua a ser um dos factores culturais indispensáveis nas nossas sociedades. É presença constante na nossa vida diária, quer em livros, quer na televisão, quer nos jornais, entre outros.

Ao escrevermos, cada um de nós é influenciado pelo meio onde está inserido, pelos seus valores, ideias, crenças, pelo seu ‘todo’ social. Daí, a ideia transmitida por Reuter de que:

“A escrita é uma prática social, historicamente construída implicando a activação geralmente conflituosa de saberes, de representações, de valores, de investimentos e de operações, através da qual um ou mais sujeitos tentam reproduzir sentido linguisticamente escrito, num determinado espaço sócio-institucional” (Reuter, 1996, cit. por Aleixo e Pereira, s/data:2096).

Saber escrever é mais do que dominar o código da escrita, conhecer as combinações e transcrições fonéticas, aprender a ortografia. Saber escrever é ser capaz de produzir um texto com frases interligadas entre si que reflectam um pensamento estruturado, numa construção sintáctica adequada à intencionalidade da escrita.

É através da prática que se aperfeiçoa a escrita. O estilo pessoal ajusta-se àquilo que o escrevente quer transmitir. Desta forma, surgem vários tipos de textos<sup>39</sup>.

O desenvolvimento da linguagem e da escrita reflecte a complexidade das relações entre a história, os meios e as formas de interacção social.

É à escola que cabe criar um clima facilitador de aprendizagem, permitindo que os alunos construam progressivamente conhecimentos sobre a escrita e as circunstâncias.

A escrita leva a que o indivíduo se torne capaz de intervir e interagir na sociedade. Assim sendo, Schnewly(1985) cit por Rebelo, Marques e Costa (2000:153) afirma que “A finalidade da escrita é atingir uma competência que orienta o sujeito no mundo social e material, determinando espaços de representação pertinentes e materializando estas representações em textos eficientes em situações de comunicação”.

---

<sup>39</sup> São alguns exemplos de tipos de textos os narrativos, argumentativos, descritivos, expositivos, entre outros.

Entendemos que, para além da finalidade de orientação, a escrita tem como função essencial a comunicação. Escreve-se para se transmitir uma ideia, um pensamento, para informar, para persuadir o leitor, para emocioná-lo. Como tal, iremos em seguida expor as funções da linguagem escrita.

### 2.2.3. Funções da escrita

Ao longo do trabalho desenvolvido, temos analisado a importância da escrita e da sua relação com a leitura, uma vez que a escrita por si só não tem qualquer valor se não houver um leitor e se não tiver uma função. Escrever é uma arte encarregada de uma missão, explicar, persuadir, informar, emocionar.

Ao falarmos nas diferentes funções predominantes da escrita, não poderemos deixar de falar em Roman Jakobson<sup>40</sup>, pois foi ele o seu criador, tendo apresentado seis funções da linguagem, entre elas a função poética.

Jakobson (1991:123) apresenta a comunicação verbal como resultante da interação de seis factores: o remetente, a mensagem, o destinatário, o contexto, o código e o contacto. Cada um destes factores corresponde a uma função da linguagem diferente: ao contexto é associada a função referencial; a função emotiva centra-se no remetente; a função conativa é atribuída ao destinatário; o contacto liga-se à função fática; ao código associa-se a função metalinguística e, por fim, a mensagem, à qual se liga a função poética.

Iremos então agora aprofundar cada uma das funções da linguagem apresentadas por Jakobson. Salienta-se o facto de, numa mensagem, ser difícil surgir apenas uma das funções, no entanto, há uma que predomina sobre as outras, consoante o teor dessa mesma mensagem.

A **função referencial**<sup>41</sup> é orientada para o contexto. O emissor evita demonstrar a sua opinião, procurando informar de forma objectiva e directa.

A **função emotiva**<sup>42</sup> centra-se no remetente, tendo como finalidade a transmissão de emoções. Tais emoções revelam-se pela presença de interjeições. Assim, esta função visa “uma expressão directa da atitude de quem fala em relação àquilo que se está falando.”

A **função conativa**<sup>43</sup> é orientada para o destinatário. Esta função visa persuadir o destinatário e despertar a sua atenção, para tal, gramaticalmente é usado o vocativo e o imperativo.

A **função fática** é evidenciada nos diálogos. Serve essencialmente para prender a atenção do interlocutor, para alongar ou deter a comunicação e para aferir se o canal funciona.

---

<sup>40</sup> Pensador russo, um dos maiores linguistas do século XX, pioneiro da análise estrutural da linguagem, poesia e arte.

<sup>41</sup> Também chamada de denotativa ou cognitiva.

<sup>42</sup> Também designada de expressiva.

<sup>43</sup> Correspondente à função apelativa.

É desempenhada a **função metalinguística** sempre que “o remetente e/ou o destinatário têm necessidade de verificar se estão usando o mesmo código...”(Jakobson, 1991:127). Esta função é um instrumento importante no processo de aprendizagem da linguagem.

Por fim, a **função poética** que se centra sobre a própria mensagem é o centro de interesse. Esta função diz respeito à estética da mensagem, à forma de dizer e não propriamente ao conteúdo em si.

Esta teoria das funções da linguagem apresentadas por Jakobson, segundo Aguiar e Silva (1997:64), suscitou muitas críticas. No entanto, nos últimos anos, tem sido exposta como “uma verdade científica não susceptível de ser contrariada.” Porém, Aguiar e Silva entende que a teoria de Jakobson não prima pelo rigor, nem pela clareza conceitual, expondo, na sua obra, os factores que o levam a concebê-la como uma teoria “fragilmente fundamentada, com uma formulação equívoca e carecente de rigor conceptual, destituída de capacidade descritiva e explicativa em relação ao seu *explanandum*”.

De acordo com o exposto por Jakobson, também Rebelo, Marques e Costa (2000:154) definem as várias funções que surgem na escrita e aparecem nos diferentes textos. Salientam, ainda, que a função referencial está presente, quase sempre, nos diversos textos escritos, uma vez que a escrita veicula a mensagem no espaço e no tempo, e para ser compreendida pelo destinatário é necessário remeter para referentes situacionais ou textuais.

Outras funções da escrita são apresentadas por Miras (2000) cit. por Campanudo (2009:20). Este autor refere que, tanto a linguagem escrita, como a linguagem oral apresentam uma dupla função: comunicativa e representativa ou ideacional. No entanto, a linguagem escrita desempenha uma função específica que é denominada de função epistémica.

Relativamente à função comunicativa da escrita, esta permite-nos comunicar de forma indirecta com outros indivíduos, através de um texto.

A função representativa ou ideacional diz respeito à possibilidade de transmitirmos ideias, opiniões, sentimentos, etc. através da escrita.

A última função da escrita, expressa pelo autor, é a função epistémica. Esta diz respeito à importância que a escrita desempenha na construção de conhecimentos e na organização de saberes. A escrita torna-se assim um instrumento de aprendizagem.

Luria (1987) cit. por Campanudo (2009:20) é da mesma opinião, ao afirmar que:

“a linguagem escrita é um instrumento essencial para os processos de pensamento, incluindo, por um lado, operações conscientes (...) por outro lado, retornar ao já escrito, garante o controlo consciente sobre as operações que se realizam. Tudo isto faz da linguagem escrita um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento”.

Podemos então constatar que as ideias que surgem no pensamento são efémeras. Para que elas possam perdurar, serem verificadas e analisadas, é preponderante que se apresentem sob a forma escrita. Deste modo, a escrita adquire um papel importante a que tem direito.

Também Bereiter (1980) cit. por Barbeiro (s/data:185) segue a mesma linha de pensamento dos autores anteriores, ao salientar que a escrita é uma ferramenta através da qual se pode aceder ao conhecimento. Assim sendo, o autor refere que “a escrita é um instrumento de descoberta, ou seja, um instrumento ao serviço da função epistémica.”

Este trabalho por nós desenvolvido é um exemplo da função epistémica da escrita, uma vez que, ao escrever, não nos limitamos a transcrever as ideias de outros autores, mas visamos também fazer uma reflexão sobre as ideias analisadas e expressar a nossa própria visão sobre os assuntos em estudo. Assim, transformaremos o nosso próprio conhecimento.

Uma vez que a escrita tem uma componente criativa, ao ser desenvolvido um texto são activados, segundo Campanudo (2009:13), no mínimo, quatro grandes módulos: o de composição, o sintáctico, o léxico e o motor.

O **módulo de composição** da escrita depende da memória de longo prazo, uma vez que esta diz respeito aos saberes interiorizados pelo sujeito; do contexto em que é produzido o texto, ou seja, o fim para que se produz e o processamento, que corresponde à organização da mensagem, às ideias apresentadas e sua disposição.

Relativamente ao **módulo sintáctico**, Garcia (1995) refere que a escrita de um texto corresponde à junção de palavras que, por sua vez, formam frases que são ajustadas para formarem um texto. Este deverá obedecer a regras gramaticais da própria língua em que é escrito, que dependem também do estilo em que se escreve e do objectivo visado.

Falar no **módulo léxico** é falar na escrita adequada das palavras, usando duas vias: a léxica, ortográfica, visual ou directa e a subléxica, fonológica ou indirecta.

Por fim, o último módulo apresentado pelo autor é o **módulo motor**. Segundo Cruz (2009) cit. por Vilar (2010:17), No módulo motor, os grafemas são convertidos em movimentos motores gráficos. Este módulo refere-se à elaboração, através da motricidade fina, de uma caligrafia, de símbolos gráficos. Cruz acrescenta ainda que escrever pressupõe pôr em acção um conjunto de factores. Assim sendo, segundo o autor, “a escrita implica factores grafomotores, linguísticos (níveis sintáctico, léxico e semântico) e textuais e contextuais”. Neste módulo são tidos em conta aspectos relativos a uma apresentação final adequada, tais como o respeito pelas margens e uma boa apresentação gráfica.

#### 2.2.4. Dificuldades de escrita e disgrafias<sup>44</sup>

Nas escolas, o ensino da Língua Portuguesa tem sido, predominantemente, voltado para a expressão escrita, visando que as crianças/jovens dominem, para além de uma escrita correcta, os conceitos gramaticais. No início da escolaridade, o principal objectivo dos docentes é levar as crianças a escreverem correctamente. No entanto, nem sempre é fácil para os aprendizes compreenderem as formas gráficas e ortográficas da nossa língua, uma vez que esta não possui apenas uma representação gráfica para cada som.

Assim sendo, a arte da escrita não é autónoma nem imediata. Quando a escrita fica longe do que é esperado para a idade e escolaridade da criança, devido às dificuldades intrínsecas ao aluno, diz-se que este revela um atraso ou perturbação específica da escrita. O atraso refere-se às dificuldades de escrita de origem não linguística, tais como, por exemplo, um meio sócio-cultural desfavorecido. Quando as dificuldades na expressão escrita não se devem a problemas neurológicos, motores, sensoriais ou sociais, refere-se que a criança tem uma perturbação específica de escrita ou disgrafia de desenvolvimento (Castro e Gomes, 2000:158).

Diz-se que as crianças são disgráficas quando revelam dificuldades no acto motor da escrita, levando a grafia a ser praticamente indecifrável. Logo, Cinel<sup>45</sup> (2003:19) afirma que a disgrafia é uma desordem da escrita relacionada com o traçado das letras e com a organização dos conjuntos gráficos no espaço usado.

Segundo Castro e Gomes (2000:158), tanto a dislexia como a disgrafia podem ser do tipo fonológico ou do tipo superficial<sup>46</sup>. As características gerais de ambas são semelhantes, observando-se um padrão de erros equivalente na leitura e na escrita.

Os erros ortográficos que se incluem nos fonológicos, ao serem lidos em voz alta, percebem-se as palavras que lá deveriam estar escritas. Quando uma criança usa a via fonológica, a produção escrita respeita os sons, todavia a ortografia pode não estar correcta. A característica principal da disgrafia superficial corresponde à via fonológica estar preservada. De acordo com o mencionado, Castro e Gomes (2000:159) afirmam que o aprendiz utiliza normas de conversão fonema-grafema ajustadas para a escrita de palavras regulares, mas inexactas na escrita de palavras irregulares e homófonas. Assim sendo, verifica-se que a via lexical não está a funcionar adequadamente, uma vez que a criança utiliza, na escrita, apenas a via fonológica, o que leva a que os seus erros não sejam perceptíveis, do ponto de vista auditivo, no entanto, ortograficamente se demonstrem incorrectos.

A disgrafia fonológica caracteriza-se por a via da leitura fonológica estar comprometida. Os erros apresentados neste tipo de disgrafia tornam-se de difícil percepção. Estes reflectem um

<sup>44</sup> Disgrafia é uma perturbação da escrita, de proveniência funcional, que surge em crianças com um desenvolvimento emocional e afectivo adequado. Adaptação de <http://www.artigonal.com/psicoterapia-artigos/disgrafia-e-uma-dificuldade-ou-ausencia-na-aquisicao-da-escrita-1561615.html>

<sup>45</sup> Especialista em Linguística e em Supervisão de Sistemas Educacionais.

<sup>46</sup> Os casos de disgrafia documentados na literatura enquadram-se dentro de um destes dois tipos de disgrafia: superficial ou fonológica [ Stackhouse e Snowling (1992), Temple, (1997) cit. por Castro e Gomes, (2000:158). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta].

domínio muito rudimentar da escrita e das suas regras, demonstrando uma confusão acentuada quanto ao código ortográfico. Assim sendo, a disgrafia fonológica caracteriza-se por uma escrita que não preserva as características fonológicas básicas da palavra.

Conhecer as dificuldades de leitura e de escrita reveladas pela criança disléxica/disgráfica ou não, é indispensável para definir estratégias e tarefas que ajudem as crianças a ultrapassar essas dificuldades.

Cinel (2003:19) aponta cinco causas prováveis para os problemas da disgrafia: distúrbios na motricidade ampla, distúrbios de coordenação “visomotora”, deficiência da organização “temporoespacial”, problemas de lateralidade e direccionalidade e o erro pedagógico.

As perturbações na motricidade ampla e fina dizem respeito à falta de sintonia entre o pretendido e o realizado, o que provoca desequilíbrio, essencialmente, o afectivo com repercussões de ordem social, nas áreas motora<sup>47</sup> e perceptiva<sup>48</sup>.

Para evitar este tipo de distúrbios, a criança deverá conhecer os seus membros e a forma como estes se mobilizam de forma independente.

Os distúrbios na coordenação “visomotora” correspondem às falhas na movimentação do corpo de forma a responder a um estímulo visual. Uma criança com lacunas de coordenação “visomotora”, apresenta dificuldades em manter simultaneamente a focalização no visual e a continuidade do traçado, isto é, a criança com este problema não é capaz, por exemplo, de seguir linhas com trajectórias predeterminadas (Cinel, 2003:20).

A deficiência na organização espaço-temporal<sup>49</sup> diz respeito às dificuldades de orientação temporal, espacial e rítmica. As crianças com este tipo de patologia sentem limitações na distinção entre os conceitos: direita/esquerda, trás/frente, em cima/em baixo, ontem/hoje/amanhã, bem como em realizar movimentos ou batimentos que acompanhem um determinado ritmo. Revelam ainda dificuldades na escrita, trocando letras e combinações silábicas. Não conseguem escrever obedecendo ao sentido correcto da execução das letras, nem orientar-se no plano da folha (Torres e Fernández, 2001:147 e Cinel, 2003:20).

Os problemas de lateralidade e direccionalidade podem apresentar-se a vários níveis, tais como: lateralidade “mal-estabelecida”, em que a criança não tem uma mão dominante, vivendo em constante incerteza quanto ao uso das mãos e, por isso, o seu desempenho torna-se pouco eficiente; “sinistrismo” ou “canhotismo”, que corresponde à dominância da mão esquerda, esta é menos eficiente em crianças canhotas do que a mão direita, em crianças destros; lateralidade cruzada, que se caracteriza pela dominância da mão direita em conexão com o olho esquerdo ou vice-versa; e “sinistrismo” ou “canhotismo” contrariado. Este tipo de problema surge quando há dominância da mão esquerda mas foi forçado o uso da mão direita. Este facto pode comprometer a eficiência motora da criança (Torres e Fernández, 2001:144 e Cinel, 2003:21).

---

<sup>47</sup> Perturbações de hiper ou hipoactividade, do ritmo, de incoordenação excessiva. [Cinel, N. (2003, Abril/Junho:19), Disgrafia - Prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correcção da escrita. *Revista do Professor*, 74, 19-25.]

<sup>48</sup> Desordem perceptivo-visual, de orientação e estruturação espacial, do esquema corporal e da lateralidade. [Cinel, N. (2003, Abril/Junho:19), Disgrafia - Prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correcção da escrita. *Revista do Professor*, 74, 19-25].

<sup>49</sup> Também designada de temporoespacial.

A última causa para o problema de disgrafia que Cinel apresenta é o erro pedagógico. Este diz respeito às dificuldades que os alunos revelam na expressão escrita que são fruto de um processo de ensino inadequado. Também Torres e Fernández (2001:130) consideram, algumas causas pedagógicas que poderão levar à disgrafia. As mais proeminentes são: uma orientação imperfeita no processo de aprendizagem da destreza motora, uma instrução rígida sem ter em conta a especificidade do aluno e uma orientação deficiente no processo de transformação da letra de imprensa para a letra manuscrita.

De acordo com o referido, o professor deverá, então, atender, desde o início da escolaridade, a que o aluno utilize uma grafia correcta, precisa, uniforme, com espaçamentos e ligamentos<sup>50</sup> para que a escrita se torne legível.

Todavia, para além de uma escrita legível, para se escrever correctamente é imprescindível que haja uma transcrição rigorosa das palavras ou seja, o reconhecimento dos grafemas que correspondem aos sons do oral. Quando isto não acontece, surgem os erros. Estes não são todos da mesma natureza, os mais frequentes surgem no início da escolaridade, podendo ordenarem-se em várias categorias. Segundo Rebelo, Marques e Costa (2000:167) as categorias são as seguintes: erros de identificação de fonemas, fenómenos fonéticos e confusão entre as diferentes formas gráficas de um mesmo fonema.

Existem fonemas que diferem de outros por um único traço, além de terem formas aproximadas, o que torna a troca de uns pelos outros bastante fácil. Este tipo de erros é designado por **erros de identificação de fonemas**.

Os **fenómenos fonéticos** dizem respeito aos erros originados pela influência da oralidade na escrita, da nasalização de palavras e da supressão da nasalidade.

A **confusão entre as diferentes formas gráficas de um mesmo fonema** é outro tipo de erros. Estes dizem respeito à omissão do segundo elemento, quando num conjunto de símbolos gráficos, o segundo elemento não se pronuncia. Os mesmos símbolos gráficos que noutra contexto já se pronunciam geram confusões gráficas. Outra fonte de erros é a transcrição do fonema /s/ que apresenta quatro variantes gráficas (<s>, <ss>, <c>, <ç> e <z>).

Deparamo-nos, frequentemente, nas escolas, com os vários erros apresentados anteriormente. A confusão, a troca e os comprometimentos da linguagem oral, interferem directamente no bom desempenho da linguagem escrita.

Schirmer, Fontoura e Nunes (2004:99) são de opinião de que, de entre os transtornos de linguagem oral presentes na infância, são as dificuldades fonológicas, e não as articulatórias, que podem provocar problemas na aprendizagem da leitura e da escrita, aquando da entrada na escola.

A ideia apresentada pelas autoras referenciadas anteriormente é, no nosso ponto de vista, bastante coesa, uma vez que, numa grande parte das vezes, a criança tem noção das suas dificuldades articulatórias e apesar de não ser capaz de exteriorizar correctamente determinados sons, tem, mentalmente, a percepção dos mesmo e ao transcrevê-los, fá-lo de

---

<sup>50</sup> As letras que formam uma palavra devem ser ligadas entre si.

forma correcta. No entanto, quando as dificuldades são de ordem fonológica, o mesmo já não acontece.

Como verificámos ao longo deste tema, o ensino e aprendizagem da escrita levanta numerosos problemas e está sujeito a inúmeras reflexões por parte de vários estudiosos. Pudemos constatar que, para aprender a escrever, é preponderante a existência de pré-requisitos por parte das crianças, sendo o acto da escrita resultado da convergência de vários factores de ordem cognitiva, psicológica, cultural e social.

No entanto, cabe às escolas desenvolver métodos e estratégias que facilitem a apropriação da linguagem escrita e assim, todos consigam produzir textos adequados à situação. Iremos, mais à frente, reflectir sobre alguns métodos e estratégias de intervenção a ter em linha de conta quando os alunos revelam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

### 3. DISLEXIA

Etimologicamente o termo dislexia deriva do grego *dys-* (mal) e *lexis* (fala), designa, então, dificuldade da fala ou da dicção. No entanto, a maioria dos autores associa o termo às dificuldades de leitura (Torres e Fernández, 2001:4; Fonseca, 1984:348, 1999:460 e Cruz, 2007:206).

Contudo, ao longo dos tempos, a noção de dislexia não tem sido unânime, tendo ganhado especificidade nas definições apresentadas.

Inicialmente, o termo começou por ser ligado a perturbações de ordem neurológica provocadas por uma lesão cerebral adquirida. Porém, à medida que esta patologia foi sendo estudada, acabou por se concluir que as dificuldades de aprendizagem da leitura não estariam ligadas a problemas neurológicos evidentes, uma vez que os indivíduos com este tipo de dificuldade não revelavam défices de inteligência, lesões cerebrais ou qualquer outro tipo de problemas emocionais e socioculturais (Torres e Fernández, 2001:4).

Nesta linha de pensamento, Critchley (1970) cit. por Torres e Fernández (2001:5) descreve a dislexia como um problema que se exterioriza pela dificuldade de assimilar a leitura, mesmo quando a instrução é convencional, a inteligência normal, e as oportunidades socioculturais regulares. Também Baroja, Paret e Riesgo (1993) cit. por Cruz (2007:207) partilham da mesma opinião chegando à conclusão de que a dislexia não tem uma explicação evidente.

Por sua vez, Bannatayne (1971) cit. por Rebelo (1993:101) diz que a palavra dislexia é utilizada como “um termo genético para abranger toda a categoria dos distúrbios de leitura e de escrita”.

Chegam mesmo a existir noções contraditórias que explicam a dislexia. Enquanto Davis (1997) cit. por Cruz (2007:208) afirma que a dislexia é um dom, Shaywitz (2003) cit. por Cruz (2007:208) sustenta a ideia de que esta patologia é uma fragilidade.

Podemos então constatar que o termo dislexia tem sido utilizado para exprimir uma dificuldade de leitura, soletração ou escrita que não é causada por uma baixa inteligência. Segundo Carreteiro (2009:4), actualmente a maioria dos autores parece concordar que as perturbações na leitura têm como base o processamento fonológico, não fazendo sentido associar as dificuldades de leitura a um baixo QI.

Apesar da existência de inúmeros estudos que tentam esclarecer o conceito e as causas da dislexia, surgem, ainda, ideias preconcebidas que ligam a dislexia a qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem. Cruz (2007:195) afirma que muitas pessoas associam todas as dificuldades de aprendizagem na leitura ao termo dislexia, independentemente da causa que origina essa dificuldade. Contudo, a palavra dislexia deve ser aplicada apenas aos casos em que os défices na leitura se manifestam devido a uma suposta disfunção neurológica. Segundo Morais (1997), Caldas (2002) e Das *et al.* (2001) cit. por Cruz (2007:196) existem dois tipos de

dificuldades no aprendizado da leitura: as dificuldades gerais ou atrasos na leitura (que derivam tanto de causas exteriores ao sujeito, como de factores próprios), e as dificuldades específicas na aprendizagem da leitura ou dislexia (que assentam em problemas ao nível do cognitivo e do neurológico, não existindo uma justificação clara).

As ideias anteriores acerca das dificuldades na leitura, sugeridas pelos autores mencionados parecem-nos muito coerentes, uma vez que nem todas as crianças/jovens que revelam dificuldades na aquisição da competência da leitura são, obrigatoriamente, disléxicos. A aprendizagem, quer da leitura, quer da escrita, depende de vários factores, tanto de ordem social, cultural, familiar, escolar, como de ordem cognitiva. São, portanto, produto da dislexia, apenas as dificuldades originadas por uma deficiência de carácter neurológico e cognitivo.

Iremos debruçar-nos, ao longo deste trabalho, mais profundamente, sobre as dificuldades específicas, ou seja sobre as dificuldades inerentes à dislexia.

Assim sendo, uma das abordagens, em termos neurológicos, é a de Shaywitz (2003) cit. por Carreteiro (2009:5), que explica o exercício da leitura, em crianças disléxicas, como um problema relativo à forma como a leitura é processada no cérebro. Deste modo, o leitor disléxico poderá seguir dois caminhos neuronais: um primeiro diz respeito à região inferior-frontal<sup>51</sup>, onde os fonemas são analisados, processando-se assim a vocalização das palavras. Um segundo caminho corresponde à região parietal-temporal<sup>52</sup>, neste as letras são analisadas e identificadas através da via visual, estabelecendo-se correspondência entre a grafia e os respectivos fonemas.

Muitos têm sido os estudos feitos e os autores empenhados em definir dislexia e a sua origem, no entanto, existem explicações distintas. Alguns autores, segundo Cruz (2007:206), são consensuais, ao sugerirem que há quatro aspectos que explicam a dislexia: que a dislexia tem uma base biológica e é originada por uma situação neurológica própria do indivíduo; que os distúrbios ligados a essa patologia se mantêm por toda a vida; que a dislexia se estende a problemas de ordem perceptiva, cognitiva e linguística e que promove embaraços em diferentes aspectos da vida da pessoa adulta.

É, na nossa perspectiva, importante realçar estes aspectos que explicam a dislexia. Esta patologia é uma condição neurológica que não depende da “vontade” do sujeito. Não tem consequências apenas ao nível da leitura e da escrita. Revela-se frequentemente na oralidade, na dominância lateral, na orientação espacial, na coordenação motora, etc. Sublinhamos ainda a ideia de que a dislexia é uma dificuldade que não tem solução médica e que persiste por toda a vida. É frequente pensar-se que este é um problema apenas da infância e da juventude<sup>53</sup> e nunca da idade adulta, no entanto, sabe-se, actualmente, que apesar desta dificuldade se atenuar ao longo da idade, não desaparece com a mesma. É,

---

<sup>51</sup> Área onde se processa a linguagem oral.

<sup>52</sup> Área onde é feita a análise das palavras.

<sup>53</sup> A dislexia é associada à infância e à juventude, por esta ser a idade escolar.

muitas vezes, na idade adulta, que a dislexia cria mais dificuldades ao indivíduo disléxico, quer na sua vida pessoal, quer profissional.

Como já referimos anteriormente, a dislexia não se reflecte apenas nas dificuldades ao nível da leitura. Também diz respeito à escrita, uma vez que esta e a leitura se encontram intrinsecamente ligadas.

Schirmer, Fontoura e Nunes (2004:99) são de opinião de que no processamento da leitura e da escrita estão envolvidas inúmeras habilidades. Assim sendo, para as autoras “a leitura e a escrita envolvem habilidades cognitivas complexas, além de capacidade de reflexão sobre a linguagem no que se refere aos aspectos fonológicos, sintácticos, semânticos e pragmáticos”. Contudo, no momento do ensino formal, as crianças já dominam a linguagem oral, o que as torna susceptíveis à aprendizagem da expressão escrita. Porém, para se dominar a linguagem escrita é necessário interiorizar as regras que lhe estão inerentes.

Parece-nos que, na realidade, o domínio da linguagem oral é um factor deveras importante para o desenvolvimento da expressão escrita. No entanto, muitas vezes, induz a criança em erro, uma vez que a escrita nem sempre é um reflexo exacto da oralidade. É necessário, portanto, que o aprendiz conheça e saiba utilizar as regras específicas da expressão escrita.

Contudo, a dislexia não se reduz às dificuldades em adquirir algumas regras específicas da escrita, para Schirmer, Fontoura e Nunes (2004:100) “a dislexia caracteriza-se por dificuldades específicas na realização da leitura e da escrita, havendo, de modo geral, dois tipos de dislexia: a dislexia de desenvolvimento e a dislexia adquirida”.

Carreteiro (2009:3) é da mesma opinião acrescentando que a dislexia adquirida surge devido a uma lesão ou traumatismo cerebral e que, a dislexia de desenvolvimento diz respeito à dificuldade em adquirir a competência da leitura. Iremos mais à frente distinguir cada uma delas.

Independentemente do momento em que surge a dislexia, a Associação Portuguesa de Dislexia (2004) cit. por Paiva (2009:8) afirma que a dislexia pode ser referenciada como uma dificuldade de tipo permanente da aquisição da leitura e do seu automatismo em crianças sem qualquer tipo de perturbações.

Desta forma, uma vez que a dislexia é considerada uma dificuldade que perdura, as crianças disléxicas deverão ser abrangidas pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro<sup>54</sup>, sendo consideradas crianças com NEE. Este Decreto prevê a possibilidade de implementação dos Planos Educativos Individuais e dos Programas Educativos, proporcionando aos alunos uma intervenção educativa que vá ao encontro das suas capacidades e necessidades. Iremos, noutro capítulo deste trabalho, abordar o tema da intervenção reeducativa em crianças com dislexia. No entanto, para tal, antes aprofundaremos o nosso conhecimento sobre esta mesma patologia, nomeadamente as suas causas e tipos.

---

<sup>54</sup>Decreto que veio revogar o anterior decreto 319/91, de 23 de Agosto.

### 3.1. Causas da Dislexia

Várias têm sido as pesquisas sobre as causas que originam a dislexia, no entanto, também aqui não existe um consenso por parte dos cientistas. Como poderemos verificar em seguida, alguns explicam a dislexia como oriunda de uma única causa, outros referem a existência de causas múltiplas. Consoante os estudos e os estudiosos, os problemas da dislexia podem surgir como decorrentes de causas físicas, genéticas, neurológicas, cognitivas, sensoriais, psicolinguísticas, entre outras. Bem como podem ser ainda exteriores ou do próprio indivíduo.

Segundo Fonseca (1984:348), as causas principais são a imaturidade sensorial, a imaturidade psicomotora, a privação cultural, uma vida familiar conturbada, a inoportunidade pedagógica, as perturbações no desenvolvimento psicobiológico e a discrepância nos comportamentos habituais.

O mesmo autor defende ainda a existência de causas exteriores à criança (exógenas)<sup>55</sup> e causas próprias da criança (endógenas)<sup>56</sup>. Esta ideia parece-nos ser bastante oportuna, uma vez que o resultado da aprendizagem ou das dificuldades apresentadas pela criança é uma consequência tanto das características da própria criança como do meio sociocultural onde ela está inserida.

Segundo Cruz (2007:225), existem estudos apoiados em critérios etiológicos que se organizam segundo duas abordagens. Uma sugere três grupos de perspectivas - visuo-perceptivo-motor<sup>57</sup>, neurobiológica e psicolinguístico. A outra abordagem aponta dois grupos de perspectivas - existência de uma causa única e a existência de causas múltiplas.

#### 3.1.1. Visuo-perceptivo-motor

A dislexia, nas perspectivas tradicionais, foi explicada, muitas vezes e por alguns autores, como originada por um défice visual ou de conexão entre vários sentidos, especialmente entre a visão e a audição (Citoler, 1996 e Morais, 1997 cit. por Cruz, 2007:226). De acordo com esta teoria, Fonseca (1984:358, 1999:471) subdivide a dislexia em disfonética (se for causada por dificuldades auditivas) e discidética (se tiver na sua origem causas visuais).

Todavia, esta perspectiva de a dislexia ter origem em problemas visuo-perceptivo-motores não se mostra fiável, na medida em que os disléxicos só revelam este tipo de dificuldades em exercícios de leitura.

Outro motivo que leva esta teoria a ser refutada é o facto de, em estudos realizados, os indivíduos disléxicos apresentaram as mesmas capacidades visuais que os sujeitos ditos normais. Também as investigações baseadas nos movimentos oculares não demonstraram

<sup>55</sup> São exemplo de causas exógenas a má frequência escolar; uma orientação pedagógica deficiente, entre outras.

<sup>56</sup> Como exemplo de causas endógenas, podemos salientar as dificuldades no processamento da informação, o desenvolvimento deficiente da linguagem, etc.

<sup>57</sup> Perspectiva que sugere que a dislexia é causada por problemas do foro visual, auditivo e motor.

disparidades entre o grupo experimental e o grupo de controlo, o que certifica que a dislexia não é fruto de problemas visuais (Vellutino *et al.*, 2004, cit. por Carreteiro, 2009:3).

Também Teles (2004) afirma que as Associações Americanas de Pediatria e de Oftalmologia são de opinião que a dislexia não tem por base dificuldades associadas à visão:

“As Associações Americanas de Pediatria e de Oftalmologia reafirmam que a dislexia não é causada por um problema de visão. A existência de erros, como os de inversão,<sup>58</sup> tem origem fonológica (confundem-se porque são duas consoantes com o mesmo ponto de articulação, uma surda e outra sonora) e não de origem visual”.

Ainda segundo a mesma autora a dislexia é uma dificuldade particular de aprendizagem. No entanto parece-nos de difícil avaliação este tipo de inversões, porque, para além das consoantes [p] e [b] terem o mesmo ponto de articulação, são visivelmente semelhantes (<p>, <b>) o que poderá provocar alguma confusão ao sujeito disléxico.

Em nosso entender, as ideias apresentadas pelos autores anteriores demonstram-se bastante pertinentes, uma vez que, ao longo do nosso trabalho, temos verificado que a dislexia é vista como um problema de ordem neurológica, portanto, a sua causa não estará relacionada com problemas visuais, mas sim com dificuldades de percepção e descodificação.

### 3.1.2. Neurobiológica:

Nas últimas décadas, tem-se vindo a assistir a grandes progressos no conhecimento relativo às bases neurológicas, quer da leitura em sujeitos ditos normais, quer da leitura nos indivíduos com dislexia.

Um dos estudiosos responsáveis por esses avanços foi Citoler (1996) cit. por Cruz (2007:226) que declara que, a nível neurobiológico, as duas áreas de maior interesse são os estudos genéticos e os estudos neuroanatômicos.

Assim sendo, as investigações genéticas procuram identificar uma origem legítima da dislexia desenvolvimental. Existem vários estudos, baseados na análise familiar que demonstram que a dislexia ocorre com maior frequência em certas famílias e que existe grande probabilidade de pais disléxicos terem filhos com dislexia. Outras investigações, baseadas no estudo do ADN, identificam a causa da dislexia nos cromossomas 6, 15 e mais recentemente no cromossoma 2 (Cruz, 2007:227).

O facto de a dislexia aparecer mais frequentemente em rapazes que em raparigas, suporta a ideia de existir uma marcada componente genética na dislexia (Torres e Fernández, 2001:8).

No entanto, tal como outros autores, Shaywitz (2003) cit. por Cruz (2007:227) também nós não compartilhamos da mesma ideia. Parece-nos, baseados na realidade escolar, que não existe

<sup>58</sup> Os erros de inversão dizem respeito à Inversão de letras, como por ex. p/b. Tal fenómeno poderá dever-se à inexistência da oposição fonológica /p/ - /b/ em algumas variedades.

uma diferença significativa, no que respeita à existência de um maior número de rapazes com esta patologia. Muitas vezes, são associados à dislexia distúrbios comportamentais que se evidenciam mais nos rapazes que nas raparigas. Este facto deixará os professores mais alerta para um possível diagnóstico.

Os estudos neurobiológicos realçaram a existência de alterações neuroanatômicas na explicação das causas da dislexia. Nestas investigações, verificou-se que as dificuldades de leitura surgem associadas a problemas, tais como: “lesões na porção esquerda da circunvolução angular”; “assimetrias entre os hemisférios cerebrais”; “lateralidade”; “anomalias da arquitectura celular da área de Wernicke” e “défices no funcionamento do cerebelo” (Cruz 2007:227).

Shaywitz (2003) cit. por Cruz (2007:229), de acordo com os estudos que realizou, identificou três regiões envolvidas na leitura, todas do lado esquerdo<sup>59</sup>. Assim a área de Broca está envolvida na articulação e análise das palavras, a região parieto-temporal é responsável pela análise das palavras e a região occipito-temporal<sup>60</sup> promove a fluência na leitura. Desta forma, a dislexia está associada à baixa activação dos dois sistemas situados na parte de trás do cérebro, levando a que a área de Broca compense essa dificuldade.

### 3.1.3. Psicolinguística

Esta perspectiva é de maior interesse do ponto de vista educativo, uma vez que procura uma série de indicações tendo em vista a intervenção em indivíduos com dificuldades.

Segundo esta teoria, os problemas de aprendizagem da leitura devem-se, essencialmente, a deficiências nas capacidades relacionadas com a linguagem, mais exactamente nas capacidades fonológicas.

Segundo Citoler (1996) cit. por Cruz (2007:230), podem existir relações entre as três causas da dislexia<sup>61</sup> referenciadas anteriormente. Assim sendo, o transtorno neurológico pode ser a causa de uma alteração perceptiva ou um transtorno genético pode originar dificuldades fonológicas.

De um modo geral, em termos didácticos, como já referimos previamente, existem causas exteriores à criança (exógenas), das quais podemos salientar vários tipos de défices a nível escolar, tais como falta de motivação e interesse pela escola, uma má orientação pedagógica, a não frequência do ensino pré-escolar e uma frequência escolar deficiente, entre outras. Por outro lado, subsistem as causas intrínsecas à criança (endógenas), entre as quais podemos mencionar: as carências instrumentais; o défice no processamento visual e auditivo; a imaturidade psicomotora com problemas da imagem do corpo, da lateralidade e da orientação

<sup>59</sup> O lado esquerdo do cérebro é o lado que está associado à linguagem.

<sup>60</sup> Tanto a região parieto-temporal como a região occipito-temporal estão situadas na parte posterior do cérebro.

<sup>61</sup> Podem existir relações entre as causas visuo-perceptivo-motora, neurobiológica e psicolinguística.

temporal e espacial; o desenvolvimento imperfeito da linguagem; problemas de saúde e genéticos; entre outros (Fonseca, 1984:349).

Apesar de termos observado que existem vários autores que indicam uma multiplicidade de causas, outros aludem a existência de uma causa única para o problema da dislexia, no entanto, não existe uma uniformidade de ideias quanto a essa causa.

Podemos assim referir que Frostig sugere como causa singular da dificuldade de leitura as perturbações na percepção visual. Orton expõe a falta de dominância cerebral e, por sua vez, Bender afirma que a dislexia é resultado da falta de maturação de certos centros cerebrais (Cruz, 2007:231).

No entanto, baseados nos dados que temos vindo a apresentar, parece-nos que, na origem da dislexia, não existe apenas uma, mas várias causas, que poderão variar de indivíduo para indivíduo. Assim, à luz destas ideias, o interesse por distinguir vários subtipos de dislexia (baseados nas causas que estão na sua origem), tem sido cada vez maior.

No âmbito desta perspectiva, iremos então agora apresentar as teorias de alguns estudiosos, no que se refere aos vários tipos e subtipos de dislexia.

### 3.2. Tipos de dislexia

Ao estudarmos a dislexia, deparamo-nos com inúmeros conceitos e diversos estudiosos que tentam desvendar as causas e os vários tipos de dislexia existentes. Assim sendo, muitos dos autores analisados diferem nas suas ideologias.

Torres e Fernández (2001:16) afirmam que a multiplicidade de estudos<sup>62</sup> sobre as dificuldades de leitura e escrita tem possibilitado encarar, de modo uniforme, a existência de distintos subtipos de dislexia. O subtipo mais comum caracteriza-se por uma perturbação auditivo-fonológica; outro revela-se através de problemas visuoespaciais e no último subtipo de dislexia estão presentes tanto os problemas auditivo-fonológicos como os visuoespaciais.

Segundo estas autoras, ao serem analisados os níveis de desempenho dos disléxicos na leitura e ortografia, distinguiram-se três padrões diferentes de disléxicos: os disfonéticos, que se caracterizam por apresentarem dificuldades na associação letra-som; os diseidéticos, que revelam uma deficiência na percepção das palavras e os aléxicos, que exibem dificuldades tanto na análise fonética das palavras, como na percepção de letras e palavras.

Para Fonseca (1999:471), as dificuldades de aprendizagem da leitura têm origem em problemas de ordem auditiva e visual, que se encontram na base de dois tipos de dislexia: a dislexia visual<sup>63</sup> e a dislexia auditiva<sup>64</sup>. Uma criança pode apresentar dificuldades de origem visual, auditiva ou de ambas.

Assim sendo, o autor enumera algumas características do comportamento de sujeitos com dislexia auditiva disfonética e com dislexia visual discidética.

---

<sup>62</sup> Neuropsicológicos, genéticos, sociológicos, educacionais, etc.

<sup>63</sup> Também designada de discidética.

<sup>64</sup> Também denominada de disfonética.

Os indivíduos com dislexia auditiva disfonética, geralmente, apresentam problemas em distinguir sons semelhantes; não ligam o som aos símbolos gráficos que lhe correspondem; não associam o fonema ao monema; confundem as sílabas iniciais, intermédias e finais; sentem dificuldades na captação e reprodução de sons e na articulação de palavras; sentem embaraço ao ter de seguir orientações; revelam problemas de atenção, de memorização e de comunicação verbal.

No segundo tipo, dislexia visual discidética, o disléxico sente dificuldades na interpretação e distinção de palavras; problemas na memorização; confunde a configuração das palavras; comete omissões, inversões e substituições; sente dificuldades na comunicação não verbal; revela problemas no desenho das letras e na visuomotricidade; demonstra algum embaraço na percepção social e em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita.

Outros autores dividem a dislexia em dois tipos (adquirida ou traumática e evolutiva ou de desenvolvimento), dependendo do momento em que esta surge.

Assim sendo, segundo Cruz (1999:157), a dislexia adquirida ou traumática diz respeito às pessoas que, depois de já terem adquirido a competência da leitura, a perdem em consequência de uma lesão cerebral. Por outro lado, a dislexia de desenvolvimento ou evolutiva corresponde às situações em que a aquisição da leitura ocorre mais lentamente ou de forma incompleta, ou seja, engloba as pessoas que revelam dificuldades na aquisição inicial da leitura. Castro e Gomes (2000:143) fazem a mesma divisão, acrescentam apenas que a dislexia de desenvolvimento não pode ser explicada através de um acontecimento externo e que esta perturbação afecta o próprio processo de aprendizagem.

Vamos então debruçar-nos, em primeiro lugar, sobre as dislexias adquiridas ou traumáticas e seus subtipos.

### 3.2.1. Dislexias adquiridas ou traumáticas

Estas perturbações específicas da leitura têm como característica comum o facto de, em todas elas existirem traumatismos cerebrais adquiridos que poderão variar relativamente à sua localização. No entanto, estas lesões raramente destroem todas as capacidades linguísticas, normalmente alteram apenas certas habilidades.

Vários são os autores que dividem a dislexia nos dois tipos mencionados (adquirida e de desenvolvimento). No entanto, muitos deles divergem quando se fala nos subtipos de cada uma.

Cruz (1999:158)<sup>65</sup> divide a dislexia adquirida em vários subtipos, salientando três deles: a dislexia adquirida fonológica<sup>66</sup>, a superficial<sup>67</sup> e a profunda<sup>68</sup>.

<sup>65</sup> Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem - Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

<sup>66</sup> “Dificuldade no uso do procedimentosublético” (Cruz, 1999:158).

<sup>67</sup> “Dificuldade no uso do procedimento léxico” (Cruz, 1999:158).

<sup>68</sup> “Dificuldade no uso de ambos os procedimentos” (Cruz, 1999:158).

Contudo, Cruz (2007: 212)<sup>69</sup> e Schirmer *et al.* (2004:100)<sup>70</sup> fazem uma divisão mais detalhada das dislexias adquiridas, subdividindo-as em dislexias adquiridas periféricas e centrais.

Segundo os autores, as **dislexias adquiridas periféricas** dizem respeito aos problemas em que o sistema lesado é o de análise visual. Isto leva a que a percepção das letras e das palavras seja prejudicada.

Dentro das dislexias adquiridas periféricas distinguem-se três categorias: atenção, negligência e letra-a-letra (ver Tabela II, em Anexo).

A dislexia da **atenção** aparece devido ao processo de atenção ser deficitário, originado por uma lesão cerebral.

A dislexia por **negligência** corresponde à dificuldade que o indivíduo sente em ler o lado esquerdo. Esta forma de dislexia surge devido a um défice na orientação da atenção para o lado esquerdo.

A dislexia **letra-a-letra** pode ser resultado de um défice na identificação visual das letras, ou na transmissão da informação da fase de identificação das letras para a de reconhecimento das palavras. O sujeito com este tipo de dislexia identifica as letras uma a uma, de forma sequencial.

As **dislexias adquiridas centrais** referem-se aos problemas ou dificuldades de leitura que surgem quando são os níveis ou processos posteriores ao sistema de análise visual que estão afectados, originando dificuldades que afectam a compreensão da leitura (Cruz, 2007:212).

Dentro das dislexias adquiridas centrais, o autor distingue três categorias: superficial, fonológica e profunda (ver Tabela II, em Anexo).

A **dislexia central superficial** diz respeito à dificuldade que este tipo de disléxicos apresenta no uso do procedimento léxico que origina um défice no conjunto de processos que vão desde o léxico de input visual até ao de produção da fala.

As pessoas com **dislexia central fonológica** apresentam-se com dificuldades no uso do procedimento sublético, sendo capazes de ler palavras simples ou mais complexas, desde que lhe sejam familiares. No entanto, não conseguem ler quase nenhuma palavra que não seja usada no seu quotidiano.

A **dislexia central profunda** é caracterizada por dificuldades no uso dos procedimentos léxico e sublético. Verifica-se, neste tipo de dislexia, um mau funcionamento da via visual.

### 3.2.2. Dislexias de desenvolvimento ou evolutiva

A dislexia de desenvolvimento ou evolutiva manifesta-se nas pessoas sem que se conheça qualquer lesão cerebral.

<sup>69</sup> Cruz, V. (2007:212). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa - Porto: Lidel.

<sup>70</sup> Schirmer, C., Fontoura, D., e Nunes, M. (2004:100). Distúrbios da Aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, 7557, 95-103.

Para Torres e Fernández (2001:6), a concepção da dislexia como sendo um atraso específico da aprendizagem da leitura, permite que esta seja vista como uma perturbação evolutiva e não patológica, já que as perturbações cognitivas e as perturbações na aprendizagem de certas competências se devem a alterações no desenvolvimento e não a lesões ou traumas.

As pessoas com dislexia do desenvolvimento não constituem um grupo homogéneo o que, mais uma vez, sugere a existência de subtipos.

Segundo Morais (1995) cit. por Castro e Gomes (2000:146), a expressão dislexia de desenvolvimento é usada de forma corrente para relatar perturbações específicas de leitura que não são adquiridas, tanto na literatura cognitiva como na neuropsicológica.

Citoler (1996) cit. por Cruz (1999:160) afirma que as dislexias evolutivas ou desenvolvimentais se caracterizam por uma deficiência grave na aquisição da competência da leitura, o que torna a aprendizagem da leitura, muito difícil. Estas dificuldades surgem apesar de não haver qualquer lesão cerebral, da inteligência dos sujeitos ser normal e de não existir qualquer outro tipo de problemas de origem sociocultural e emocional.

Embora vários autores diverjam quanto ao número e à denominação dos subtipos de dislexia do desenvolvimento, houve uma convergência ao assinalarem, principalmente, dois tipos claros de dislexia do desenvolvimento: a dislexia fonológica e a dislexia superficial. Contudo, Cruz (2007:222) acrescenta aos dois subtipos mencionados a dislexia de desenvolvimento mista (ver Tabela III, em Anexo).

A **dislexia de desenvolvimento fonológica** caracteriza-se por distúrbios no desenvolvimento da via fonológica da leitura (a conversão grafema-fonema não é feita de forma eficaz), o que leva a que a leitura seja feita através da via léxica. Os sujeitos com este tipo de desordem distinguem-se por ser capazes de ler palavras familiares, sejam elas simples ou complexas, mas são incapazes de ler palavras desconhecidas.

Na **dislexia de desenvolvimento superficial** o sujeito pode efectuar a leitura através do procedimento fonológico, no entanto, não consegue fazê-lo por intermédio da via léxica, ou seja, este tipo de dislexia é caracterizado por uma incapacidade ao nível do tratamento ortográfico.

Os disléxicos superficiais são capazes de ler as palavras que lhe são familiares, no entanto sentem dificuldades na leitura das palavras menos vulgares.

A **dislexia de desenvolvimento mista** refere-se à incapacidade que certos indivíduos têm na aquisição dos dois procedimentos (descodificação fonológica e tratamento ortográfico).

Em forma de síntese, podemos então constatar que os indivíduos com dislexia de desenvolvimento não constituem uma população homogénea. O seu problema reside no impedimento de desenvolver uma ou as duas vias que compõem o sistema de leitura.

### 3.3. Manifestações e características da dislexia

No exercício das funções docentes, todo o professor se depara com dificuldades de aprendizagem e erros de leitura e de escrita que acontecem, de um modo geral, a todos os que iniciam a arte de ler e escrever.

É devido a esses factores que não é fácil distinguir um disléxico de um aluno dito normal, pois manifestações do tipo disléxico, nem sempre levam a um diagnóstico de dislexia.

Há estudiosos como Rocha *et al.* (1991) cit. por Cunha (1998:55), que afirmam não ser possível diagnosticar dislexia antes da entrada no ensino formal, isto é, antes da aprendizagem da leitura.

Na realidade, antes da entrada na escola existem sintomas que nos podem deixar alerta para um possível diagnóstico, no entanto, também nos parece algo precipitado diagnosticar dislexia antes de se verificar a reacção da criança perante a aprendizagem da leitura e da escrita.

Cruz (2007:237) apresenta várias características das dificuldades de leitura associadas e divididas em dois níveis: no nível da descodificação e no nível da compreensão.

#### 3.3.1. Ao nível da descodificação

Casas (1988) cit. por Cruz (2007:237) diz que os erros mais frequentes que surgem ao nível da descodificação se dividem em quatro grupos: erros na leitura de letras, erros na leitura de sílabas e palavras, leitura lenta e vacilações e repetições.

Os **erros na leitura de letras** dizem respeito a substituições; troca de letras, devido a confusões ou dificuldades em distinguir fonemas com sons idênticos; inversões que correspondem à alteração da forma das letras; podem, ainda, surgir rotações de letras como <p>/<b> ou <b>/<q>; omissões, que dizem respeito à possibilidade do sujeito ocultar letras no meio ou no fim das palavras; adições, que se caracterizam pela adição de letras às palavras.

Este tipo de erros, apesar de estar associado a manifestações de dislexia, surge com frequência nas crianças que estão a iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os **erros mais frequentes na leitura de sílabas ou palavras** são: as substituições, podendo surgir a substituição de sílabas ou de palavras; as inversões silábicas, que se encontram relacionadas com as dificuldades na memória sequencial ou com problemas em seguir o sentido esquerda direita; as omissões, que se relacionam com a omissão do significado dos sinais de pontuação, fazendo com que a frase perca o sentido, e com a omissão de sílabas e de palavras.

### 3.3.2. Ao nível da compreensão

A compreensão da leitura não é um acto rígido, independente do leitor, é antes uma acção condicionada por quem lê. Sim-Sim (2006:35) afirma que tanto o leitor, como o texto em si condicionam a compreensão da leitura.

Contudo, para Casas (1988) cit. por Cruz (2007:239), a compreensão da leitura pressupõe um bom nível de abstracção, assim, as dificuldades que podem surgir na compreensão da leitura verificam-se a nível literal, interpretativo e crítico.

Relativamente às dificuldades na **compreensão literal**, o autor sugere diferentes tipos, nomeadamente: dificuldades ao nível da compreensão de palavras e frases, embaraço em recordar ideias essenciais e em sintetizar o conteúdo de um text.

*As dificuldades na compreensão de palavras e frases são originadas por deficiências semânticas e sintácticas.*

Muitas vezes, os indivíduos não conseguem relembrar a informação relativa ao que lêem, apresentando *dificuldades em recordar factos, detalhes e detectar a ideia principal*. Ao não serem capazes de relembrar a informação lida sentem *dificuldades em sintetizar o conteúdo do texto*.

No que respeita à **compreensão interpretativa**, o autor indica que quanto menor for a capacidade de retirar ideias essenciais de um texto, menor será a capacidade de as comparar e de deduzir as relações de causa e efeito, logo sentem *dificuldades na compreensão de relações*.

Outro tipo de embaraço na compreensão da leitura é a *dificuldade em realizar inferências*, isto é, a incapacidade para pensar de forma semelhante perante várias situações de leitura.

As pessoas com dificuldades na compreensão da leitura têm limitações na capacidade de distinguir entre o real e o imaginário, ou seja, sentem *dificuldade em diferenciar a realidade da ficção*.

Uma última dificuldade na compreensão interpretativa prende-se com o facto de algumas pessoas sentirem uma certa limitação em chegar a conclusões partindo de análise de dados conflituosos, isto é, revelam *dificuldades em tirar conclusões*.

Por fim, a **leitura crítica** corresponde ao nível mais alto de conceptualização, as dificuldades nesta área prendem-se com uma incapacidade em distinguir entre factos e opiniões, em analisar, em tirar conclusões, generalizações, etc.

Existem algumas áreas onde podem surgir dificuldades na leitura, tanto ao nível da descodificação como ao nível da compreensão. Casas (1988) cit. por Cruz (2007:241) apresenta uma breve síntese dessas principais áreas. Assim sendo, segundo o autor podem surgir limitações na capacidade de: associar o significado ao símbolo gráfico; compreender o significado das palavras; compreender palavras no contexto e escolher o significado mais adequado; ler de acordo com unidades de pensamento; compreender e seleccionar as ideias

principais; reter a informação; seguir ordens; fazer inferências; compreender a organização de um texto escrito; avaliar o que fez e integrar o lido nas próprias experiências.

Distintas são as teorias apresentadas por outros autores sobre as manifestações e características da dislexia. Fonseca (1984:357) divide, como já referimos anteriormente, a dislexia em dislexia visual e dislexia auditiva e confere a cada um desses tipos as respectivas manifestações.

No que respeita à **dislexia auditiva**, esta manifesta-se por dificuldade na compreensão das palavras; dificuldades na discriminação ou identificação de sons familiares; dificuldade em responder à linguagem falada; não relacionar a comunicação com a experiência concreta; dificuldades na articulação de sons; dificuldades em usar plurais, tempo de verbos, etc.; expressar uma linguagem falada pobre, incorrecta e muitas vezes incompleta e não reter sequências de três palavras, nem as reproduzir oralmente pela mesma ordem.

No que concerne à **dislexia visual**, o mesmo autor afirma que esta se revela por dificuldades em perceber imagens; dificuldades na fixação do olhar; dificuldades nas relações espaciais; dificuldades em discriminar formas, tamanhos, cores, etc.; dificuldades de análise e síntese visual; problemas de visão periférica e de focagem visual; dificuldades em manter conscientes as propriedades invariáveis de um objecto ou de uma imagem; dificuldades em identificar sequências visuais; dificuldades de integração “visuomotora” e dificuldades em discriminar a figura do fundo.

Como temos vindo a testemunhar, a dislexia não reúne um consenso entre os autores, quer no seu conceito, na sua origem, nas suas causas, nos seus tipos, nem nas suas manifestações. Muitas foram as teorias com que nos deparamos, as ideias com que nos debatemos. No entanto, no sentido de tornar este trabalho mais simples e objectivo, uma vez que não é nosso interesse aprofundar todos os conceitos apresentados pelos inúmeros autores, seleccionámos apenas alguns estudiosos mais contemporâneos, visto que a dislexia, apesar de ser um assunto imensamente debatido, continua a não reunir consenso e a ser objecto de pesquisas constantes.

## 4. DIAGNÓSTICO, AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO

Iremos então agora estudar, de forma prática, em meio escolar a dislexia, desde a sua suspeita até à intervenção em campo. Assim sendo, iniciaremos este capítulo do nosso trabalho, pelo diagnóstico, seguido da avaliação e culminando com vários exemplos de intervenção em alunos com dislexia.

### 4.1. Diagnóstico

Muitos são os sintomas que podem apontar a dislexia. No entanto, esta só poderá ser confirmada depois de feito um diagnóstico multidisciplinar. Quando o diagnóstico não é confirmado, os sintomas apresentados poderão indicar outros problemas (deficiências, distúrbios emocionais, etc.). Quando, em sala de aula ou em casa, o professor ou o familiar, respectivamente, identificarem quaisquer sintomas que se revelem preocupantes, deverão procurar uma ajuda especializada. Essa ajuda especializada, designada de equipa multidisciplinar, poderá ser formada por vários especialistas de diversas áreas, consoante as dificuldades encontradas (psicólogos, terapeutas da fala, psicopedagogos, oftalmologistas, etc), que serão responsáveis por fazer uma investigação profunda e cuidada.

A equipa de profissionais, antes de atestar ou denegar o diagnóstico de dislexia, deverá analisar todas as possibilidades. Esta avaliação visa verificar e excluir as restantes hipóteses de problemas, tais como défice intelectual, défice auditivo e visual, lesões cerebrais e/ou problemas afectivos (que tenham surgido antes do insucesso escolar). Tal avaliação permite conhecer a origem das dificuldades o que possibilitará um encaminhamento apropriado a cada situação. Assim, como refere Fonseca (2001:11), o objectivo da avaliação é conhecer o indivíduo no seu todo, desvendando todas as suas dificuldades, problemas e potencialidades. Deste modo, para o autor, “A finalidade última da observação psicopedagógica está em aproximar-se da arquitectura cognitiva do indivíduo observado”.

Se confirmado o diagnóstico de dislexia, o encaminhamento dirige o acompanhamento consoante as peculiaridades de cada caso, o que permite que este seja mais certo e mais vantajoso, visto que o profissional que assumir o caso não necessitará de tempo, para identificar o problema, tendo, ainda, acesso a informações imprescindíveis. Depois de tomar conhecimento das causas, das dificuldades, do potencial e das particularidades do disléxico, o profissional deverá agir da forma que lhe parecer mais conveniente.

Como a dislexia tem vários subtipos e modelos explicativos, é aconselhado um sistema de dupla avaliação. Uma avaliação que incida nas principais áreas e problemas **neuropsicológicos** como: lateralidade, percepção visual e auditiva e psicomotricidade. A

outra avaliação deve incorporar as competências **psicolinguísticas**, ou seja, os procedimentos implicados na leitura e na escrita (fonologia, sintaxe e semântica).

A eleição destas duas orientações deve-se ao facto de a sua utilização em conjunto permitir tanto uma avaliação dos comportamentos e défices (défices na leitura e na escrita), como outros problemas associados. Possibilita também a avaliação das competências gerais, utilizando provas normativas ou psicométricas e uma avaliação de competências específicas através de provas de referência a critério ou de análise de tarefas de leitura e escrita.

A análise das dificuldades do aluno que sofre desta patologia terá por base os critérios de diagnóstico do Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais (D.S.M-IV). Este inclui a dislexia nas perturbações de aprendizagem, aplicando-lhe a terminologia “Perturbação da leitura e da escrita”.

## 4.2. Avaliação

O processo de avaliação da dislexia é um exercício difícil de fazer, pois, devido à complexidade deste distúrbio e à multiplicidade de características, existem inúmeros aspectos que é necessário ter presentes para certificar rigor e exactidão ao processo. Assim sendo, segundo Correia (2003:81), este tipo de avaliação<sup>71</sup> deverá ser realizado por uma equipa multidisciplinar<sup>72</sup>, que terá como função trabalhar conjuntamente para formular um diagnóstico fidedigno, que conduzirá à elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI).

O mesmo autor afirma que neste processo de avaliação deverão realizar-se inúmeros testes e exames. Revela-se de extrema importância rever o estado geral de saúde da criança, a sua acuidade visual e auditiva. Devem ainda fazer-se testes de inteligência e das capacidades verbais e não verbais do aluno para serem comparados com os resultados académicos e de interacção social.

Dando seguimento a esta forma de avaliação, Torres e Fernández (2001:30) propõem um sistema de avaliação dupla, que abranja, por um lado, a avaliação das principais áreas ou problemas neuropsicológicos<sup>73</sup> e, por outro, a análise das competências psicolinguísticas, ou seja, dos processos implicados na leitura e na escrita<sup>74</sup> (ver Tabela IV, em Anexo).

### 4.2.1. Avaliação Neuropsicológica

A avaliação neuropsicológica é precedida da recolha de um conjunto de informações relativas ao desenvolvimento educativo, médico e social do aluno em avaliação. Segundo Thomson (1992) cit. por Torres e Fernández (2001:31) os elementos mais relevantes são os seguintes:

---

<sup>71</sup> Avaliação compreensiva.

<sup>72</sup> Equipa constituída por vários especialistas (professores de Educação Especial, psicólogos, terapeutas, etc.).

<sup>73</sup> São exemplos de problemas neuropsicológicos, as perturbações na lateralidade, na percepção visual e auditiva, na psicomotricidade, etc.

<sup>74</sup> Fonologia, sintaxe e semântica.

No que respeita à **história de desenvolvimento**, é relevante tomar conhecimento dos aspectos mais marcantes do crescimento e desenvolvimento da criança, nomeadamente a idade em que a criança deu os primeiros passos, balbuciou as primeiras palavras... estas informações irão possibilitar estabelecer elos de ligação entre os problemas anteriores e o problema actual. Além do mencionado, também a história pré e perinatal, as ligações familiares e perturbações emocionais são determinantes para o processo de avaliação.

Relativamente à **história educativa**, é importante ter em linha de conta o percurso escolar do aluno, no que respeita à quantidade de estabelecimentos de ensino frequentados, à frequência ou não do ensino pré-escolar e à eficiência do processo de ensino da leitura e da escrita. Torna-se ainda imprescindível saber se as dificuldades de aprendizagem se verificam apenas na leitura e na escrita ou se afectam as restantes áreas.

É importante conhecer a **história médica** do aluno para se perceber se sofre de alguma doença, quer a nível físico, visual, auditivo, ou qualquer outro tipo de problema de saúde.

A **história social** visa, essencialmente, conhecer o meio familiar, no que respeita à existência de outros casos na família com dificuldades de aprendizagem ou com dislexia. Também a profissão dos pais se revela importante, uma vez que existe uma incidência particularmente elevada de dislexia em crianças cujos pais desempenham “profissões visuo-espaciais” (desenhadores, cirurgiões, técnicos, etc.).

Depois de recolhida esta informação preliminar, passa-se à **avaliação neuropsicológica**, dando especial atenção às seguintes áreas: percepção, motricidade, funcionamento cognitivo, psicomotricidade, funcionamento psicolinguístico, linguagem e desenvolvimento emocional.

A **Percepção** permite a apreensão da realidade através dos sentidos, ou seja a percepção visual e auditiva. A exploração visuoauditiva permite saber se a criança revela algum défice neuropsicológico associado às aptidões visuais e auditivas, centrando-se a intervenção na análise fonética, se o défice for visual, ou na discriminação, se o défice for auditivo. Assim sendo, a intervenção incidirá sobre as capacidades disponíveis e não sobre as lesadas ou alteradas. Geralmente usa-se o teste gestáltico visuomotor de Bender (1982)<sup>75</sup> para a identificação dos problemas visuoperceptivos, sendo a interpretação de natureza qualitativa. Para a percepção auditiva, Hynd e Cohn (1987) são de opinião que o teste mais popular é o teste de ritmo de Seashore<sup>76</sup>.

A **Motricidade** permite que o sujeito seja capaz de utilizar movimentos intencionais em resposta a estímulos exteriores. É de referir que na avaliação do sistema motor testa-se o funcionamento cerebral e a motricidade ampla e fina.

Relativamente à motricidade ampla e fina, se existirem deficiências significativas em alguns dos aspectos (dificuldade em apoiar-se num só pé; problemas de equilíbrio ao caminhar; desarmonia e descoordenação nos movimentos voluntários de grande amplitude;

---

<sup>75</sup> O teste consiste em copiar e reproduzir uma série de figuras geométricas que são apresentadas numa sucessão de cartões.

<sup>76</sup> Este teste impõe a manutenção da atenção a estímulos auditivos, pedindo ao ‘testado’ que compare as sequências rítmicas.

movimento passivo nos braços e nas pernas e debilidade muscular ou hipotonia), o sujeito deve ser observado por um neurologista.

O teste de detecção de afasia<sup>77</sup> usa-se no despiste de disfunções neurológicas, uma vez que permite recolher informações relativas ao grau de deterioração da expressão verbal. Contempla-se também a dominância lateral, passível de avaliação através de exercícios de desempenho de ordens, registando-se qual a parte do corpo que a criança utiliza na realização de cada tarefa.

O **Funcionamento Cognitivo** é considerado muito importante na avaliação. Os estudiosos encaram a avaliação global (QI) e específica (memória, atenção, abstracção, raciocínio numérico, verbal, etc.) da capacidade intelectual deveras importante para o diagnóstico da dislexia. A realização de testes de inteligência permite que a partir do QI se exclua a lentidão e a baixa inteligência como causas das dificuldades de linguagem. Permite perceber as relações entre a idade cronológica e o nível intelectual, de modo a demonstrar alguma eventual disparidade. Possibilita ainda verificar as áreas em défice, facilitando a elaboração de uma intervenção específica.

A **Psicomotricidade** remete para o esquema corporal (identificação em si mesmo e no outro); a lateralidade (dominância lateral); a orientação espacial (no espaço real e no espaço gráfico) e a orientação temporal (organização e sequenciação do tempo). Os défices nesta área dificultam a conseqüente aprendizagem. A leitura e a escrita devem assentar numa oportuna estrutura do esquema corporal, que se relaciona intimamente, com a orientação espaço-temporal. Para realizar uma auto-avaliação da percepção, tem de ter-se em conta as idades: até aos 5 anos, pressupõe-se que a criança consiga nomear e localizar as partes mais elementares do seu corpo; aos 5-6 anos, deve conhecer e distribuir bilateralmente os elementos do corpo; entre os 6-7 anos, supõe-se que o aluno tenha a capacidade de cruzar o eixo de simetria, conseguindo apontar uma parte de um lado do corpo com a parte do lado oposto. Deverá consegui-lo de olhos abertos e fechados, pois só assim é possível verificar a interiorização do domínio corporal; por fim, numa fase mais avançada, a percepção do indivíduo especifica-se no que respeita à posição dos objectos relativamente ao seu corpo e à orientação perante o outro sujeito.

O **Funcionamento psicolinguístico** implica relacionar as capacidades da fala e linguagem com o comportamento apropriado para a idade. Esta avaliação abarca mais do que a capacidade de fala e da linguagem, já que as relaciona com processos psicológicos.

De acordo com Torres e Fernández (2001:41), os testes que melhor avaliam o funcionamento psicolinguístico, em crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e

---

<sup>77</sup> Denominado Teste De Boston, desenvolvido por Goodglass e Kaplan (1986).

da escrita, são o “Teste Illinois de Aptidões Psicolinguísticas (ITPA)<sup>78</sup> de Kirk, McCarthy e Kirk” e o “Teste de vocabulário e imagens de Peabody (TVIP)<sup>79</sup>”.

A **Linguagem** pode ser avaliada relativamente à forma compreensiva, através de ordens simples e complexas, e também expressiva, pelo conto e reconto de histórias e situações vivenciadas pela criança. Uma vez que, a dislexia se apresenta como uma perturbação que se destaca em contexto escolar, é imprescindível que se avalie os possíveis erros, tanto na leitura como na escrita. Assim, e para realizar este tipo de avaliação, existem provas estandardizadas que permitem uma maior e melhor acuidade neste processo: prova de exploração de dificuldades individuais de leitura (EDIL)<sup>80</sup> (procuram avaliar a precisão, a compreensão e a velocidade de leitura); provas de leitura de De la Cruz (possibilitam avaliar a capacidade para a leitura nos domínios e conhecimentos elementares da leitura); teste de ortografia de Seisdedos (consiste em apresentar cinquenta frases com erros ortográficos de dificuldade crescente) e teste de análise da leitura e da escrita (TALE) (determina, individualmente, os níveis e particularidades específicas, quer da escrita quer da leitura).

O **Desenvolvimento emocional** nas crianças disléxicas está estritamente ligado aos problemas da leitura e da escrita. No entanto, é importante saber se estes problemas surgiram após as dificuldades de aprendizagem ou se são anteriores a estas.

A avaliação desta área faz-se, essencialmente, através de testes sobre o auto conceito. O teste mais conhecido é o de *Musitu*, que consiste em avaliar a percepção do sujeito acerca de si próprio, dentro dos contextos familiar, escolar, de relações emocionais e sociais.

Podemos então verificar que a avaliação neuropsicológica inclui uma grande diversidade de aspectos que facilitarão o diagnóstico das diferentes dificuldades de leitura e escrita. Cabe-nos agora analisar a avaliação psicolinguística que se baseia na elaboração de uma série de tarefas.

#### 4.2.2. Avaliação Psicolinguística:

Este tipo de avaliação dá a possibilidade de descrever o mecanismo ou mecanismos que são responsáveis pelo problema, baseando-se para isso numa série de tarefas que Seymour e MacGregor (1984) cit. por Torres e Fernández (2001:46) nomeiam: de vocalização, de decisão lexical, de decisão semântica e de processamento visual, que passaremos a descrever.

As **tarefas de vocalização** consistem numa sequência de palavras escritas que deverão ser lidas em voz alta pelo indivíduo. Essas palavras podem ser palavras curtas, palavras longas, palavras de uso frequente, palavras pouco habituais, ou pseudopalavras. Devem também usar-se palavras de alta frequência e de baixa frequência.

---

<sup>78</sup> Teste de diagnóstico aplicável a crianças entre os 2 e os 10 anos. Tem como finalidade encontrar possíveis deficiências no processo de comunicação. Analisa a percepção, associação e expressão, a nível visual e auditivo.

<sup>79</sup> Teste aplicável dos 2 anos e meio até à idade adulta. Permite avaliar a recepção das palavras simples. Avaliar a aptidão escolar e estabelece uma medida sistemática do nível de compreensão vocabular.

<sup>80</sup> Prova de González Portal (1984).

As **tarefas de decisão lexical** cingem-se à apresentação, à criança, de um número idêntico de palavras de alta e baixa frequência e de pseudopalavras. Estas serão apresentadas visual e auditivamente ao indivíduo, sendo-lhe incumbida a tarefa de decidir se os estímulos apresentados figuram ou não palavras.

No que diz respeito às **tarefas de decisão semântica**, os estímulos que compõem estas tarefas subdividem-se analogamente em palavras de alta e baixa frequência, mas cada grupo integra diversas categorias nominais (nomes próprios, nomes de famílias, nomes de objectos, nomes de animais...). As palavras são apresentadas de forma visual e auditiva, devendo o indivíduo decidir a qual das categorias semânticas pertence cada uma das palavras apresentadas.

Por último, as **tarefas de processamento visual** consistem em escolher palavras de alta e baixa frequência, que são exibidas ao indivíduo nas formas habitual (horizontal), vertical e em ziguezague. O indivíduo terá de ler os termos apresentados nas três posições espaciais.

A avaliação do sujeito com suspeita de dislexia é imprescindível. Só assim se conhecerá melhor o avaliado, as suas dificuldades e potencialidades, o que ajudará a que se adequem as estratégias e métodos usados na intervenção reeducativa.

Seguindo esta linha de pensamento Pestun *et al.* (2002:329) referem que é necessário que um grupo de profissionais investigue e analise os défices funcionais, delinieie o perfil de desempenho do aluno, elabore hipóteses explicativas e indique os objectivos terapêuticos.

Assim, o psicólogo conduzirá a avaliação emocional, intelectual e perceptual. O pedagogo realizará a avaliação escolar. A fonoaudióloga será responsável pela avaliação audiométrica cujo objectivo é afastar a hipótese de um possível défice auditivo. O médico oftalmologista realizará o exame de acuidade visual, sendo o objectivo descartar qualquer défice visual. O neurologista irá realizar o exame neurológico tradicional (ENT) e o evolutivo (ENE), excluindo uma perturbação neurológica. O neurorradiologista poderá efectuar a avaliação por imagem (com ressonância magnética, tomografia computadorizada por emissão de fotão único, tomografia por emissão de positrões). Os dados fornecidos por estes profissionais ajudarão a obter inúmeras informações referentes à criança e a excluir outro tipo de lesões. As conclusões da avaliação dos vários profissionais deverão ser analisadas e discutidas pelos vários intervenientes no processo, de forma a proporem um diagnóstico diferencial, distinguindo as dificuldades e as capacidades observadas na criança.

Teles (2004) cit. por Paiva (2009:15) aconselha que a avaliação seja feita quando existe desconfiança da presença de défices fonológicos e/ou de dificuldades de leitura e escrita. A avaliação é imprescindível para que se possam diagnosticar as dificuldades específicas, intervindo o mais cedo possível.

Para se proceder à avaliação são usados testes que são seleccionados de acordo com a idade dos sujeitos, contudo, podem ser feitos em qualquer altura da vida. Aplicam-se testes distintos para avaliar as “competências fonológicas, a linguagem compreensiva e expressiva (a

nível oral e escrito), o funcionamento intelectual, o processamento cognitivo e as aquisições escolares” (Teles, 2004, cit. por Paiva, 2009:15).

Temos falado, ao longo deste ponto do nosso trabalho, de diagnóstico e de avaliação. Explicámos como deve processar-se o diagnóstico e a avaliação de alunos com suspeita de dislexia. Muitas são as estratégias, as técnicas, os testes susceptíveis de ajudar no processo avaliativo, no entanto, quem se encontra no exercício da função docente, sabe que a nossa realidade escolar fica aquém daquilo que deveria ser e que, os processos de avaliação dos alunos com NEE, de um modo geral, não envolvem tantos recursos materiais e humanos. As escolas da nossa sociedade não estão dotadas dos vários meios apresentados, sendo necessário pedir apoios externos que, muitas vezes, não chegam a lograr e, nas poucas vezes que isso acontece, o processo torna-se demasiado moroso, para as crianças com dificuldades e para os docentes que com elas trabalham.

Desta forma, cabe aos professores, desenvolver estratégias e intervir, da melhor forma possível, na tentativa de que estas crianças sejam providas dos meios e intervenções a que deveriam ter direito. Iremos, seguidamente expor algumas formas de intervenção reeducativa que poderão ajudar a diminuir o impacto das manifestações da dislexia.

### **4.3. Métodos, estratégias e técnicas de intervenção reeducativa**

Ao longo dos tempos, tem-se mantido a ideia de que o cérebro é um órgão que evolui durante a juventude e que, à medida que a idade avança, estará condenado a regredir. No entanto, o cérebro modifica-se em função das experiências vividas pois é um órgão com uma certa plasticidade.

Existe a ideia de que a dislexia, uma vez que é considerada por muitos estudiosos um distúrbio de ordem neurológico e que tem por base dificuldades cognitivas, é um problema cujas sequelas se mantém pela vida e que não existe forma de se tornarem menos evidentes. Contudo, Torres e Fernández (2001:15) afirmam que caso se detecte precocemente o problema e se houver uma intervenção adequada, posteriormente, poderão ser criadas condições para obter um bom desempenho profissional. Porém, existem dificuldades como a “automatização de noções espaço-temporais” e a ausência de uma expressão oral fluente, que são de difícil superação.

Antes de mais, para que possa intervir-se, é necessário possuímos conhecimentos que nos levem a detectar sintomas que poderão levar a um diagnóstico. Só assim poderemos, após uma avaliação minuciosa, conhecer a criança e intervir de acordo com as suas necessidades específicas. Para além da escola, também a família desempenha um papel fundamental na intervenção, sempre que estas duas entidades trabalham a par os resultados tornam-se muito mais significativos. A criança disléxica necessita de um ambiente calmo, compreensivo, colaborante, sem tensões, pois caso contrário, só provocará nela ansiedade que poderá conduzi-la por um caminho de retrocesso. Em ambiente escolar, os colegas deverão conhecer

o seu problema para que o aluno não seja motivo de troça devido às suas dificuldades e consequentes falhas na escrita e na leitura.

O jovem disléxico, para além de todas as suas dificuldades, muitas vezes, se não for bem conduzido, poderá desenvolver problemas emocionais de insegurança e auto-estima que só dificultarão, ainda mais, a aprendizagem. Stahl e Gramond (1996) cit. por Ferreira (2009:81) são da opinião de que os estudantes podem adquirir confiança na leitura se forem encorajados, pelos professores, para lerem textos com velocidade, mas mantendo o rigor. Os docentes devem ainda fomentar o uso do ritmo adequado, do frasear e das expressões naturais da fala.

Muitos são os autores e estudiosos que apresentam as suas ideologias quanto à forma mais adequada para intervir em alunos com dislexia. Schirmer, Fontoura e Nunes (2004:101) apresentam alguns princípios, que consideram fundamentais, do trabalho com crianças no desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura: incentivar a descoberta e o uso da “lógica” do seu pensamento na elaboração de palavras e textos e na representação de fonemas; dar oportunidades para escreverem e lerem voluntariamente; explorar com frequência as diferentes funções da escrita, através de textos diferenciados<sup>81</sup>; explicar as desigualdades entre língua falada e língua escrita. É primordial que a criança tenha consciência de que a fala e a escrita são formas distintas de manifestação da linguagem.

Como já foi apresentado anteriormente, as dificuldades de leitura e escrita poderão ter origens diferenciadas, consoante os problemas apresentados pelas crianças, assim sendo, o processo de intervenção reeducativa terá de incidir sobre esses pontos deficitários.

Schirmer, Fontoura e Nunes (2004:102) referem que, em crianças com dislexia de superfície, vulgarmente se emprega uma estratégia lexical; e, em disléxicos fonológicos, a intervenção mais adequada é a estimulação da conversão grafema-fonema. Destacam, ainda, a importância da estimulação da consciência fonológica em pré-leitores, uma vez que existem vários estudos que comprovam a sua eficácia na aprendizagem da leitura.

Ainda segundo as mesmas autoras, na actualidade, a principal indicação para o tratamento de crianças com dificuldades na linguagem escrita é intervir directamente nas habilidades de leitura, associadas a actividades relacionadas com o processamento fonológico da linguagem. Existiam práticas que procuravam desenvolver habilidades consideradas pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, tais como, a percepção visuo-espacial, habilidades psicomotoras, entre outras.

As actividades de incentivo à escrita devem ser praticadas de forma lúdica, recorrendo a jogos e brincadeiras, para que a criança sinta satisfação em ler e escrever. Em casa, as crianças devem ser estimuladas através da leitura de contos infantis, jogos de rimas (desenvolvem a consciência fonológica), jogos com letras e desenhos para que a criança se vá familiarizando com a leitura e escrita. “Nunca se deve obrigar uma criança a ler um livro, e sim fazê-la ter vontade de ler e conhecer a sua história” (Schirmer, Fontoura e Nunes, 2004:102).

---

<sup>81</sup> Como exemplos de textos, podemos evidenciar as cartas, os bilhetes, as notícias, entre outros.

Entendemos que estas actividades de incentivo à leitura e à escrita, quando introduzidas de forma gradual à criança, sem imposições, facilitam o gosto pela linguagem escrita e pela leitura. Desta forma, a criança, mesmo que sinta dificuldades em ler e escrever, irá reunir esforços para minimizar as suas limitações e conseguir desenvolver essas aptidões, que tanto prazer lhe dão.

Contudo, estas actividades podem ser desenvolvidas antes da entrada na escola, servindo, antes de mais, como uma forma de prevenção das dificuldades de aprendizagem e um método de incentivo à leitura e escrita, pois, como já mencionámos anteriormente, a dislexia só é possível de ser diagnosticada, com certeza, após o início do ensino formal. Fernandes (s/data:47) está de acordo com esta opinião afirmando que, a intervenção pedagógica diferenciada com alunos que apresentem dificuldades específicas de aprendizagem<sup>82</sup> deve ser principiada no início da escolaridade, pois, aquilo que é feito no período anterior diz respeito à prevenção.

Muitas são as actividades preventivas, inúmeras poderão ser as interventivas, no entanto, nem sempre se torna fácil intervir atempadamente e com qualidade, pois a organização escolar, os recursos escassos e a falta de formação dos professores apresentam-se, muitas vezes, como um entrave a uma intervenção diferenciada e individualizada. Fernandes (s/data:47) afirma que devido à actual organização escolar e à falta de formação dos docentes, neste domínio, nem sempre é possível intervir de forma diferenciada e em tempo oportuno, chegando alguns alunos ao 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário com dificuldades psicomotoras, linguísticas, perceptivas e perceptivo-motoras, que se traduzem em fracos desempenhos na leitura e na escrita, originando dificuldades nas restantes áreas que utilizam estas competências.

Apesar de todos os obstáculos que surgem no processo de intervenção, cabe, na maioria das vezes, aos professores do ensino regular serem autodidactas e contribuírem para a formação pessoal e escolar dos seus alunos. Iremos seguidamente apresentar algumas estratégias e recursos que poderão utilizar-se na reeducação dos alunos com dislexia, nomeadamente estratégias que visam desenvolver as competências da leitura e da escrita.

Frequentemente, nas escolas, as tarefas com que os alunos se deparam exigem determinado nível de competência na leitura, o que, poderá levar as crianças disléxicas, a situações problemáticas. Assim sendo, os professores deverão adaptar as tarefas, de modo a que, os estudantes possam resolvê-las e obtenham sucesso.

Mercer (1993) e Polloway, Patton e Serna (2001) cit. por Correia (2008:127) apresentam algumas sugestões, tais como: considerar, por ordem de importância, as fichas fornecidas; sublinhar as palavras-chave, as frases e os conceitos mais importantes; estimular os discentes a dar feedback, verificando se estão a perceber os conteúdos abordados; analisar previamente com os alunos os materiais de leitura, estabelecendo objectivos e activando conhecimentos posteriores; elucidar o aluno sobre o vocabulário, assegurando-se que ele conseguirá utilizá-lo quando necessário; ajudar na resolução de fichas, facultando ao aluno os

---

<sup>82</sup> Dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia.

números das páginas onde poderá encontrar a informação em análise. Para além do mencionado, o professor deverá, ainda, conversar com o aluno para se certificar da compreensão dos conteúdos; organizar materiais curriculares mais simples; gravar textos ou lê-los em voz alta; reescrever os materiais de forma a simplificar a sua leitura; servir-se de organizadores e ajudas visuais (gráficos, tabelas, imagens) na orientação, ou como suplemento das tarefas de leitura; interligar os conteúdos demonstrando-o aos alunos; estimular a participação oral como forma de facilitar a compreensão dos conteúdos; orientar os alunos para efectuarem pausas de forma a perceberem melhor o que leram e empregar o ensino recíproco<sup>83</sup>.

Os docentes podem, também, usar várias técnicas citadas por Ferreira (2009:81) com a finalidade de desenvolver a fluência da leitura: “Coral de leitura”; ler diversas vezes o mesmo texto; ler com entoação e a combinação entre leitura silenciosa, leitura oral repetida e leitura livre.

Leite, *et al.* (2006:144) dão-nos exemplos de algumas actividades pedagógicas a usar no ensino da leitura, consoante as competências a desenvolver: consciência fonológica, descodificação e conhecimento ortográfico, compreensão oral e leitura guiada pelo professor (ver Tabela V, em Anexo).

Os mesmos autores apresentam-nos outras actividades implicadas no aperfeiçoamento da expressão escrita, consoante várias aptidões que deverão ser desenvolvidas: caligrafia, correspondência grafema-fonema, soletração, leitura e escrita, morfologia, pontuação e escrita espontânea (ver Tabela VI, em Anexo).

Relativamente à linguagem escrita, é aqui que residem muitos dos problemas dos alunos com dislexia. Como forma de minorar as suas dificuldades, poderão ser utilizados um conjunto de adaptações sugeridas por Deschenes, Ebeling e Sprague (1994) cit. por Correia (2008:128). Segundo os autores, deve evitar-se que as fichas imponham muitas respostas escritas; permitir, sempre que possível, aos alunos, seleccionar um método de escrita (manuscrito ou impresso); alterar, sempre que oportuno, a forma de resposta de escrita para oral. O professor poderá permitir que os estudantes sublinhem ou circundem as respostas escritas, que escrevam à máquina ou no computador e que gravem as respostas, em vez de as escreverem na ficha de trabalho. Cabe ao educador facilitar a aprendizagem do aluno, fornecendo-lhe, antes da aula, notas ou resumos dos trabalhos a efectuar; reduzindo-lhe ao mínimo a quantidade de cópias a executar; informando-o sobre os conteúdos; permitindo-lhe usar mais tempo para responder às questões e dando-lhe a oportunidade de formular respostas escritas, realizadas em grupo.

Uma vez que ao longo do nosso trabalho fizemos referência a inúmeros autores que nomeavam diferentes tipos de dislexia, cabe-nos agora expor as estratégias educacionais que alguns deles apresentam, dependendo do tipo de dislexia.

---

<sup>83</sup> Elaboração de debates em que os alunos levantem questões, resumam as informações mais importantes, clarifiquem conceitos, prevejam o que poderá ocorrer a seguir, etc.

Assim sendo, citamos Fonseca (1999:472) que recomenda, para a **dislexia auditiva disfonética**, que se desenvolva a correspondência entre a visão e a audição; que se utilizem métodos visuais e globais, com recurso a imagens e fichas coloridas e desenhadas; que se usem frases simples e refinem as aquisições auditivas<sup>84</sup>. A imitação e reprodução de sons e palavras, códigos rítmicos, agrupamento de sons, análise e síntese dos mesmos com reforço visual, reauditorização, utilização de métodos tactiloquinestésicos (letras móveis), realização de leitura silenciosa, discussões orais e utilização de figuras e bandas desenhadas são estratégias que poderão ser desenvolvidas em crianças com dislexia auditiva.

Para a **dislexia visual discidética** o mesmo autor apresenta várias estratégias: métodos analíticos e métodos fonéticos; relacionar letras com sons singulares; utilizar palavras com a mesma configuração; identificação de sons não verbais e verbais; associar sons (sintetizar sílabas); utilização de famílias de palavras; pequenas frases e pequenas histórias; aperfeiçoar as dificuldades visuais com situações de visuomotricidade; discriminação e organização de pontos, formas e configurações; detectar pormenores em figuras incompletas; orientação diferenciada de palavras; sequência de estruturas de palavras e valorizar a velocidade de discriminação visual.

O **Método Fonomímico de Paula Teles**<sup>85</sup>, criado em 2008, é um tipo de intervenção muito actual com resultados auspiciosos que se destina tanto a crianças com dificuldades de linguagem e disléxicas, como a alunos que estejam a iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Este método compreende a utilização de vários recursos materiais: cartões fonomímicos, CD com cantilenas, livro de abecedário e silabário, livros de leitura e caligrafia (níveis 1,2 e 3), caderno de caligrafia e caderno de exercícios “Parque dos Fonemas”.

Tal método é, segundo a autora, um método de ensino multissensorial que facilita a aprendizagem da leitura e da escrita, estabelecendo correspondência entre as letras e os respectivos sons do alfabeto. O referido método consiste em apresentar ao aluno um cartão fonomímico que corresponderá a um determinado som. Esse cartão apresenta a letra em estudo, uma imagem que lhe corresponderá e um gesto que o aluno terá de fazer. Deste modo, a criança vê a imagem, faz o gesto, ouve e reproduz a cantilena (presente num CD). Através do exercício referido, a criança irá activar várias vias de acesso ao cérebro, potencializando a memorização, isto é, com a utilização deste método a criança fará interagir a audição, a visão e a actividade motora, que juntas excitarão diferentes circuitos neurológicos que conseqüentemente potenciarão a memorização de vários conceitos.

Apresentámos, quando falámos em avaliação, o processo de avaliação exposto por Torres e Fernández (2001), estas autoras afirmam que depois de feita a avaliação é fundamental partir-se para a intervenção, como tal, defendem que se deve intervir no sujeito através de um conjunto de procedimentos psicológicos que visam reeducar as funções

---

<sup>84</sup> Treino auditivo, discriminação e sequências auditivas.

<sup>85</sup> Professora e Psicóloga Educacional.

alteradas, partindo das aptidões disponíveis, de forma a que as competências da leitura e da escrita alcancem níveis aceitáveis (Torres e Fernández, 2001:51).

O modelo proposto pelas autoras percorre diversas áreas de intervenção implicadas nas dificuldades da leitura e da escrita, nomeadamente, a educação multissensorial, a educação psicomotora, o treino perceptivo-motor, o desenvolvimento psicolinguístico e o treino da leitura e da escrita.

A **educação multissensorial** consiste essencialmente na aprendizagem de unidades básicas de sons (letras ou combinações de letras), trabalhando a relação entre a fala e os símbolos visuais e estimulando a relação entre as modalidades visuais (observam o grafema escrito), auditivas (ouvem a sua pronuncia e reproduzem-na) e cinestésicas (desenham palavras no ar).

As estratégias multissensoriais permitem trabalhar as áreas da memória visual, auditiva, articulatória, táctil, grafomotora e rítmica, que ajudam na formação de imagens visuais auditivas, cinestésicas, tácteis e articulatórias, contribuindo para um maior sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

A **educação psicomotora** é usada em alunos disléxicos, que revelem problemas motores ou psicomotores, como forma de prevenção ou de remediação, uma vez que este tipo de dificuldade pode influenciar a aprendizagem da leitura e da escrita.

As actividades psicomotoras permitem que o aluno tome consciência do seu esquema corporal e conseqüentemente do espaço, das noções de lateralidade, da dissociação/coordenação dos movimentos, fazendo uso da memória e da atenção. Estas são actividades que irão preparar o aluno para o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita.

O **treino perceptivo-motor** tem por base o desenvolvimento e reeducação das capacidades visuomotoras que são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e conseqüente sucesso escolar.

A realização de movimentos livres leva à interiorização, representação e percepção das relações espaciais externas ao próprio corpo, originando o desenvolvimento psicomotor. Neste sentido, podemos afirmar que o treino perceptivo-motor facilita a superação das dificuldades ligadas ao controlo visuomotor, que muitas vezes se verificam no diagnóstico de crianças disléxicas.

As actividades a desenvolver passam pela educação gestual e manual (exercícios simultâneos<sup>86</sup>, alternativos<sup>87</sup> e dissociados<sup>88</sup>, usando os membros superiores) e pela coordenação visuomotora (actividades de preensão precisa<sup>89</sup>, de dissociação precisa e regulação da força muscular<sup>90</sup> e de coordenação visuomotora<sup>91</sup>).

---

<sup>86</sup> Utilização das duas mãos na mesma actividade.

<sup>87</sup> Realização do mesmo exercício, primeiro com uma mão, depois com a outra.

<sup>88</sup> Movimentação diferenciada com cada uma das mãos.

<sup>89</sup> É exemplo de actividades de preensão precisa o picotado.

<sup>90</sup> Os recortes correspondem a um exercício de regulação da força muscular.

<sup>91</sup> O desenho é um meio de verificar a coordenação visuomotora do sujeito.

Para uma intervenção no **desenvolvimento psicolinguístico**, propõe-se a realização de testes que permitirão avaliar a recepção auditiva, a recepção visual, a associação auditiva, a associação visual, a expressão verbal e o encerramento gramatical. Consoante os resultados obtidos, deverá proceder-se à intervenção em cada uma dessas áreas.

A **recepção auditiva** diz respeito à capacidade para entender o que lhe é transmitido. Logo, quando existe um défice nesta área, devem usar-se frases curtas acompanhadas de pistas visuais. As actividades sugeridas para desenvolver esta aptidão são a compreensão de contos lidos em voz alta, a prossecução de instruções verbais, a identificação de frases sem sentido, as descrições verbais e a identificação de sons familiares.

A **recepção visual** prende-se com a capacidade para interpretar símbolos visuais, como por exemplo palavras escritas. No desenvolvimento desta capacidade, são aconselhadas várias actividades interventivas que irão incidir sobre a audição, tais como: identificar objectos (através da associação letra/som), cores, letras, números e formas geométricas, reconhecer semelhanças e diferenças, distinguir ruídos e sons, elaborar sequências e exercícios de leitura compreensiva.

A **associação auditiva** corresponde à capacidade em relacionar as palavras faladas. Para potenciar a associação auditiva, sugere-se a distinção de sons do meio ambiente, a classificações lógicas, a identificação de semelhanças e diferenças subtis, as predições sobre o final das narrações e construção de frases (ordenação, encerramento e completamento).

A **associação visual** é a capacidade que permite relacionar símbolos visuais. Para desenvolver esta capacidade deve auxiliar-se a criança fornecendo-lhe ajudas auditivas. Para alargar esta aptidão deve recorrer-se a actividades de classificação visual de objectos por cores, tamanhos, formas, etc.; à identificação de desenhos incongruentes e à ordenação sequencial, à medida que se descreve verbalmente a série.

A **expressão verbal** é a aptidão que facilita à criança comunicar os seus pensamentos. Assim sendo, os exercícios que ajudam a desenvolver o domínio verbal são os seguintes: leitura em pequenos grupos, descrições baseadas na experiência e conhecimentos da criança, leitura compreensiva, classificação de objectos por campos semânticos (brinquedos, comida, etc.), narração de histórias, filmes, etc., invenção de adivinhas, promover a expressão de opiniões sobre determinados temas.

O **encerramento gramatical**<sup>92</sup> consiste na capacidade de prever acontecimentos linguísticos baseando-se em práticas anteriores. Esta capacidade permite que a criança consiga completar uma frase, partindo de outra que lhe foi apresentada anteriormente. Os exercícios propostos poderão passar por memorizar frases e pequenos poemas, completar e organizar frases, reconhecer as formas correctas das palavras (género, número, tempo, etc.).

Para desenvolver o desempenho na leitura e na escrita é imprescindível recorrer ao **treino da leitura e da escrita**. A aprendizagem destas competências visa um processo contínuo que se inicia com as primeiras associações entre grafema e fonema, e culmina com a automatização da leitura. Existem diferentes métodos no ensino da leitura e da escrita e

---

<sup>92</sup> Também designado de automatismo vocal ou visuovocal.

consoante os problemas revelados pela criança, será escolhido um método específico. Se o problema apresentado for visual deve enfatizar-se o uso da modalidade auditiva, utilizando o método sintético<sup>93</sup> da aprendizagem da leitura, se, contrariamente, as dificuldades residirem no campo auditivo, a aprendizagem deverá ser feita através do campo visual, usando o método analítico<sup>94</sup>.

O leque de actividades para desenvolver a capacidade de leitura e de escrita é bastante abrangente. Desta forma, há que considerar a evolução que o treino deve seguir, tendo em consideração as dificuldades de leitura e escrita que a criança apresenta no momento. Assim, seguem de seguida algumas propostas de actividades que podem ser desenvolvidas com os alunos nestes campos: reconhecimento e leitura de cada signo; reconhecimento, por leitura e escrita, de sílabas directas e inversas, por ordem de dificuldade crescente; leitura de palavras em que faltam letras; leitura compreensiva de palavras; formação de palavras a partir de letras isoladas; leitura compreensiva silenciosa; cumprimento de ordens escritas; formação de frases e resumos orais e escritos.

Ao longo deste capítulo tentámos desmistificar esta problemática que é a dislexia, ou melhor, no dizer de vários autores, as dislexias. Verificámos o que poderá estar na origem desta patologia, as suas causas e manifestações. Percebemos quando e como se pode diagnosticar, para que em seguida seja possível fazer uma avaliação do sujeito disléxico. Por fim, analisámos várias hipóteses, de possíveis formas de intervenção reeducativa, que poderão dar à criança, jovem ou adulto disléxico, uma melhor qualidade de vida.

---

<sup>93</sup> Método sintético: rever página 28.

<sup>94</sup> Método analítico: consultar página 30.

## 5. ESTUDO DE UMA DISLEXIA

Neste capítulo do nosso trabalho iremos apresentar um pequeno estudo de caso. Exporemos a história de dislexia de um aluno, que será identificado como *aluno P*. Assim sendo, descreveremos o meio escolar onde o discente se insere, caracterizaremos o aluno nas suas vertentes pessoal, familiar e escolar, apresentando as suas dificuldades, algumas estratégias utilizadas no exercício das nossas funções e os resultados obtidos.

### 5.1. Caracterização do meio escolar

O aluno P está inserido numa turma de 5º ano de escolaridade com dezanove alunos, dos quais onze são meninas e oito são rapazes. As idades dos alunos estão compreendidas entre os dez e os quinze anos.

De entre os dezanove alunos da turma, existem alguns com problemas comportamentais.

A escola que o aluno frequenta está situada numa zona urbana, é um estabelecimento de ensino, sede de Agrupamento, que recebe alunos do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico.

### 5.2. Caracterização do aluno

O aluno nomeado de aluno P é do sexo masculino e nasceu a 18/05/1998. Com 13 anos de idade frequentou, no ano lectivo 2010/2011, o 5º ano de escolaridade.

A criança em estudo tem nacionalidade portuguesa e vive, actualmente, numa aldeia nos subúrbios da cidade onde frequenta a escola.

#### 5.2.1. História escolar

Desde a nascença até aos 3 anos de idade, o P foi sujeito a um acompanhamento domiciliário, uma vez que a mãe era solteira e menor de idade.

Dos 3 aos 6 anos, o aluno frequentou o Jardim de Infância da sua residência, beneficiando de apoio educativo. Para além do referido, a partir do ano lectivo 2003/2004 o aluno participou em sessões de terapia da fala mas não de forma sistemática devido a condicionamentos familiares. No ano de 2004/2005, com 6 anos de idade, iniciou o seu percurso estudantil no primeiro ciclo do ensino básico, na localidade onde reside, estando ao abrigo do regime de educação especial (Decreto-Lei nº 319/91) com as seguintes medidas: c) adaptações curriculares; f) condições especiais de avaliação; i) ensino especial. O aluno revelava NEE, sendo-lhe diagnosticadas dificuldades de aprendizagem severas, problemas ao nível da fala, linguagem e comunicação, bem como problemas comportamentais.

No ano 2005/2006, o discente encontrava-se a frequentar o segundo ano de escolaridade e a desenvolver competências de 1º ano, por não as ter adquirido no ano transacto.

No ano lectivo 2006/2007, a criança emigra juntamente com a mãe para França e frequenta, segundo a encarregada de educação, o sistema educativo francês.

No ano lectivo 2007/2008, o P regressa à escola que frequentou em Portugal para continuar os seus estudos, sendo inserido no 2º ano de escolaridade, por forma a adquirir as competências relativas a este ano escolar. Salienta-se que, nesse mesmo ano, deu-se a transição para o decreto-lei 3/2008. Assim sendo, foram-lhe aplicadas as medidas educativas seguintes: apoio pedagógico personalizado, artigo 17, alíneas a), b) e d); adequações curriculares individuais, artigo 18, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio; adequações no processo de avaliação, artigo 20.

Em 2008/2009 é feita uma reavaliação psicológica e educativa para apurar as condições em que se encontra, sendo-lhe diagnosticada uma dislexia/disortografia.

No ano escolar 2009/2010, o aluno encontrava-se a frequentar o 4º ano de escolaridade, tendo transitado para o 2º ciclo do ensino básico, onde iria acompanhar o plano delineado anteriormente.

### 5.2.2. História familiar

Os pais do P encontram-se divorciados, contudo o aluno está integrado numa família alargada (mãe, padrasto, avó e tios).

O nível socioeconómico e cultural é algo desfavorecido, sendo o ambiente pouco estimulante. Reflexo disso é o seu vocabulário e as suas limitadas vivências.

A encarregada de educação tem demonstrado preocupação com o desenvolvimento do seu educando, mostrando disponibilidade para um acompanhamento mais assíduo e orientado.

## 5.3. Problemas detectados

De acordo com testes efectuados, o aluno apresenta: um QI médio; dificuldades ligeiras na capacidade de manutenção da atenção e concentração; fraco desempenho no que envolve o cálculo mental, a compreensão de enunciados verbais e a capacidade de raciocínio; revela um desempenho ligeiramente fraco, para a sua idade, no que respeita ao conhecimento de significado de palavras, fluência verbal e conhecimento linguístico; demonstra um desempenho adequado ao nível da retenção e aplicação de conhecimentos gerais, memória auditiva imediata, no tratamento de sequências auditivas, bem como na capacidade de estabelecer relações lógicas; apresenta fraco desempenho ao nível da capacidade de

discriminação entre detalhes essenciais e não essenciais; revela dificuldades na leitura e na interpretação de textos escritos, fazendo uma leitura hesitante, com trocas e inversões; manifesta um baixo nível de competência ortográfica; na escrita omite e inverte letras e confunde grafemas.

De um modo geral o P ostenta uma perturbação de aprendizagem que se insere num quadro de dislexia/disortografia, interferindo significativamente com o seu desempenho escolar.

#### **5.4. Medidas educativas implementadas**

Foram aplicadas ao aluno as medidas educativas contempladas no Decreto-lei 3/2008, nomeadamente, as alíneas a) e d).

a) Apoio pedagógico personalizado:

Pelos professores do ensino regular, reforçando estratégias utilizadas e conteúdos leccionados.

Apoio educativo especializado, com o intuito de melhorar as suas competências de leitura e de escrita através de um programa específico para reabilitação da sua dislexia e disortografia.

Terapia da fala com a finalidade de minorar os seus problemas de linguagem.

d) Adequações no processo de avaliação:

Mais tempo para a realização de provas escritas; maior valorização da participação oral; leitura individual dos enunciados; privilegiar a avaliação oral contínua, a atenção, a motivação e o interesse nas aulas; valorização do conteúdo das respostas em detrimento da correcção ortográfica; explicações do significado de determinadas palavras que não tenham sido compreendidas pelo aluno.

#### **5.5. Estratégias usadas na aula de Língua Portuguesa**

No que concerne especificamente à disciplina de Língua Portuguesa, a intervenção que realizámos junto ao aluno foi de curta duração (cerca de um mês e meio). No entanto, uma vez que tomámos conhecimento, desde o início, das dificuldades do discente, procurámos intervir imediatamente.

Regularmente, o aluno desenvolvia as mesmas actividades que os restantes colegas de turma, no entanto, grande parte das vezes, de forma um pouco diferente. Procurámos, de modo geral, diminuir a quantidade de exercícios com recurso à expressão escrita e leitura, privilegiando a intervenção oral.

Tentámos, ao longo das várias aulas, acompanhar de perto, de forma discreta, as acções e aprendizagens do aluno, corrigindo os erros, incentivando-o a realizar uma caligrafia mais cuidada, questionando-o sobre as matérias, de forma a percebermos as suas dificuldades e a apreensão ou não dos conteúdos leccionados.

A leitura e análise de textos em voz alta, em sala de aula, eram precedidas de uma leitura silenciosa, de uma leitura modelo ou de uma leitura realizada em casa. Dávamos, muitas vezes, directrizes ao aluno sobre o texto que iríamos abordar numa próxima aula, para que, assim, ele pudesse prepará-lo antecipadamente.

Ainda relativamente à leitura em voz alta, por parte do aluno, tínhamos o cuidado de lhe solicitar que lesse um parágrafo não muito extenso e sem palavras pouco usuais.

Ao trabalharmos um texto procurávamos explorá-lo, conjuntamente, em voz alta e só depois seria analisado individualmente.

Estimulámos o aluno a frequentar a sala de estudo, onde poderia esclarecer possíveis dúvidas e exercitar a leitura e a escrita.

As fichas de avaliação formativas e sumativas eram adaptadas às dificuldades do aluno. Assim sendo, algumas questões de desenvolvimento eram abolidas dando lugar a questões directas, de resposta mais curta.

A posição do aluno na sala foi também uma estratégia da qual fizemos uso. Desta forma, o P ficava sentado na fila da frente, onde está mais vezes posicionado o professor, de modo a que existisse maior interacção professor/aluno e vice-versa. Procurámos com esta estratégia evitar distrações, fazendo com que o aluno se mantivesse mais atento aos conteúdos abordados.

Promovemos, ao longo das aulas, o ensino directo, apelando à participação do aluno, utilizando uma linguagem acessível a todos.

No início de cada aula, de forma a reavivar a memória do aluno, era feita a síntese da aula anterior, fazendo referência aos conteúdos mais relevantes.

Os conteúdos abordados eram expostos no quadro, de forma simples e esquemática e registados, pelos alunos no respectivo caderno diário.

Relativamente à expressão escrita, especificamente no que respeita à produção textual, dávamos ao aluno, como ponto de partida, sequências de imagens, listas de palavras ou tópicos que apelassem à sua criatividade e o orientassem na produção do texto.

Realça-se ainda o facto de, em todas as actividades, o aluno poder despende de mais tempo para a sua realização e verificação. Contudo, poucas foram as vezes que o aluno fez uso dessa benesse.

Temos consciência de que não é fácil para nós, professores de ensino regular, desenvolvermos um vasto número de actividades diferenciadas, com os alunos com problemas de aprendizagem na leitura e na escrita. Tal torna-se complicado por ser uma criança no meio de muitas outras. Para podermos desenvolver um trabalho mais profundo teríamos de dar lugar a um ensino mais individualizado, o que se mostra difícil quando estamos perante dezanove alunos e todos eles requerem a nossa atenção.

## 5.6. Resultados obtidos

Os resultados que passaremos a evidenciar não se reportarão apenas ao mês e meio que estivemos em contacto com o aluno, uma vez que cento e oitenta minutos semanais de aula, durante cerca de sete semanas, é muito pouco para quem tem tanto para desenvolver. Assim sendo, a apreciação corresponderá aos progressos realizados pelo aluno, ao longo do ano escolar.

Durante o ano lectivo, o P seguiu o seu Programa Educativo Individual (PEI), tendo desenvolvido competências ao nível da Língua Portuguesa, nomeadamente, através de um programa de intervenção especializada no âmbito da dislexia, tendo o apoio pedagógico personalizado (com a professora de Educação Especial) incidido sobre a programação elaborada no início do ano.

Desta forma, com a ajuda dos vários intervenientes educativos, notou-se uma evolução na consciência fonológica, bem como uma maior interiorização de algumas regras ortográficas. O aluno demonstrou-se mais atento nos casos de leitura, tendo feito bastantes progressos ao nível da ortografia. No entanto, torna-se imperioso, para que isto aconteça, que o aluno se mantenha concentrado e focado no trabalho que se encontra a realizar, o que nem sempre acontece, pois distrai-se com facilidade.

Relativamente à produção escrita, reconheceram-se alguns progressos na construção frásica e estruturação de ideias. Contudo, continua a evidenciar erros de ortografia próprios da sua problemática (supressão de sílabas, confusão e inversão de letras, etc.), bem como dificuldades no encadeamento de ideias.

O aluno é capaz de responder a questionários escritos, embora sem total correcção frásica e ortográfica, no entanto, denota-se alguma perspicácia na procura de determinados vocábulos no texto ou na própria questão.

O seu vocabulário, apesar de melhorado, continua a ser bastante rudimentar, solicitando, frequentemente, ajuda no esclarecimento de determinadas palavras menos comuns.

Na leitura, apresenta limitações moderadas, consegue ler a maioria das palavras, no entanto lê com algumas hesitações e sem expressividade.

Ao nível da oralidade, obteve alguma melhoria na dicção de determinadas palavras, no entanto, continua a evidenciar algumas limitações na organização frásica e na articulação de certos vocábulos, de maior dimensão.

Em síntese, o P fez progressos nas várias áreas académicas e de acordo com os objectivos delineados no PEI. As suas melhorias na expressão e compreensão oral, bem como na leitura e expressão escrita influenciaram, de modo geral, as restantes áreas, conseguindo alcançar desempenhos satisfatórios.

# CONCLUSÕES

Educar, nos dias de hoje, é uma missão que nos reporta para a urgência de incluir crianças com necessidades dos mais diversos tipos nas salas de aula de ensino regular. No entanto, incluir não é tarefa fácil, pois conviver com limitações humanas, pode conduzir-nos aos mais diferentes “mundos”, uma vez que cada criança é um ser único, dotado de potencialidades ou de dificuldades, que podem transparecer de forma evidente ou menos clara. Actuar como educadores é descortinar um horizonte de diversidades educativas e humanas.

Depararmo-nos com alunos com NEE nas escolas de ensino regular, especificamente com crianças com limitações na aprendizagem da leitura e da escrita. Tem sido uma prática comum, nomeadamente quando estes alunos iniciam a aprendizagem destas áreas. No entanto, muitas vezes, quer a instituição, quer nós educadores, mostramo-nos inabilitados para responder às necessidades educacionais destes jovens, pois as expectativas e a formação dos professores nem sempre correspondem às verdadeiras necessidades dos educandos.

Ao principiarmos o nosso trabalho, nomeadamente aquando da revisão bibliográfica, constatámos que descortinar as dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita tem tanto de aliciante como de complexo, pois este é um tema bastante investigado que não reúne consensos, o que leva a uma grande heterogeneidade de conceitos e de explicações.

A leitura e a escrita são processos difíceis, influenciados por vários factores pessoais, sociais, cognitivos, linguísticos, etc. Para se desenvolver de forma harmoniosa a aprendizagem destas competências é necessário que a criança, na altura do ensino formal, já tenha desenvolvido alguns pré-requisitos nos domínios linguístico, psicomotor, perceptivo, visual, etc., que permitirão melhorar o seu desempenho, não só na leitura e escrita, mas, conseqüentemente, nas restantes áreas.

Deste modo, como fomos verificando ao longo do nosso estudo, a leitura e escrita dependem de actividades cognitivas que dizem respeito à descodificação e compreensão dos diferentes símbolos visuais e sonoros. Assim sendo, a apreensão destas competências irá funcionar como fundação para as restantes áreas curriculares.

As dificuldades específicas na aprendizagem da leitura e da escrita, frequentemente designadas de dislexia, são associadas, na maioria das vezes, a défices no processamento fonológico que se reflectem num processamento fonológico deficiente e em desacordo com o que é suposto para a idade. A dislexia, no entanto, não se revela apenas ao nível da leitura e da escrita. A ela encontram-se associados problemas vastos como dificuldades na motricidade fina, no ritmo de trabalho e problemas emocionais e sociais, entre outros. Estes últimos, quando não tratados na infância, poderão ter efeitos devastadores na vida pessoal, profissional e emocional do adulto.

Portanto, identificar as dificuldades na leitura e na escrita precocemente será uma mais-valia para as crianças conseguirem adquirir estas competências de forma satisfatória. Fazer um diagnóstico e avaliação em tempo útil permite que seja possível prevenir e reeducar as aptidões que se encontram em défice. Caso contrário, os sintomas persistirão e irão colocar entraves, não só na vida escolar, mas também na vida social, profissional e pessoal do sujeito disléxico.

No entanto, para conseguirmos alcançar os objectivos de ensinar ou reeducar uma criança, no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita, é primordial que conheçamos os processos inerentes a estas aprendizagens, bem como os modelos e métodos existentes. Assim sendo, na nossa pesquisa fizemos referência a três métodos que poderão ser utilizados na aprendizagem da leitura. São eles os métodos fónicos ou sintéticos, os métodos globais ou analíticos e os métodos mistos.

A leitura, por sua vez, implica a activação de vários processos. O primeiro corresponde à percepção dos símbolos escritos, usando a visão. Estes símbolos gráficos devem ser reconhecidos e decifrados para poderem ser compreendidos.

Contudo, este conjunto de actividades implica a activação de vários processos psicológicos complexos, uma vez que tanto os símbolos gráficos como os símbolos auditivos têm de ser identificados adequadamente e associados entre si. Este processo torna-se difícil, na medida em que existem vários símbolos com grafias semelhantes, assim como a articulação de determinados sons pode soar de forma muito idêntica.

No entanto, como vimos, na pesquisa efectuada, os indivíduos com dislexia não processam a informação todos da mesma forma, existem, segundo vários autores, como Posner e Raichle, duas abordagens, uma que afirma que a leitura é feita através de uma via directa, visual, ortográfica ou léxica. A outra refere que a leitura é processada através de uma via indirecta, fonológica ou subléxica. Assim sendo, a primeira abordagem pressupõe que se parte da palavra escrita, sendo postos em funcionamento os processos perceptivos de análise visual, através dos quais se pode alcançar o léxico visual e, através deste, o sistema semântico para posteriormente se recuperar o léxico fonológico, o que permitirá transpor a linguagem escrita para linguagem falada. Quando a leitura é processada através da via indirecta, fonológica ou subléxica é suposto que o disléxico se socorre da análise visual, para alcançar os mecanismos de transformação grafema-fonema, que permitirão chegar à pronúncia e, só de seguida, depois de as palavras serem reconhecidas, é que será alcançado o processamento léxico (Cruz, 2007: 249).

Pudemos também verificar, ao longo do nosso trabalho, que não existe consenso quanto aos diferentes tipos de dislexia e à sua origem. Contudo, consoante o apresentado pelos diversos autores referenciados, procurámos enunciar várias estratégias e métodos de ensino que fossem ao encontro da diversidade de disléxicos.

Porém, o mesmo tipo de intervenção poderá não dar iguais frutos em todas as crianças, logo, cabe-nos a nós professores consolidarmos uma escola inclusiva envolvendo-nos de forma activa nesse processo, instruindo-nos, conhecendo os alunos e as suas problemáticas

específicas, de forma a usarmos as estratégias mais adequadas e diversificadas em favor do desenvolvimento integral do aluno.

No que respeita ao estudo de caso apresentado, este mostra como é possível uma criança, com vários problemas de aprendizagem relacionados com a dislexia e disortografia, desenvolver, (com a ajuda dos vários profissionais implicados no processo), apesar das suas limitações, competências básicas que servirão de suporte a um futuro algo auspicioso.

A realização deste estudo revelou-se uma experiência gratificante e enriquecedora em termos pessoais e profissionais, na medida em que nos deu oportunidade de adquirir aprendizagens, que contribuíram para a nossa formação docente, dotando-nos de maiores saberes, no que respeita à utilização de práticas melhores e mais adequadas ao ensino ou à reeducação da leitura e da escrita.

Esperamos, assim, que este trabalho possa vir a ser útil a tantas outras pessoas que, tal como nós, se deparam diariamente com os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita.

Terminamos esta investigação, conscientes de que as reflexões apresentadas são discutíveis e revogáveis, contudo, a aprendizagem que dela resultou é um passo a caminho de uma educação que no seu conjunto será, com certeza, mais especial.

# BIBLIOGRAFIA

- Aguiar e Silva, V. (1997). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bairrão, J. et al. (1998). *Os Alunos com NEE: Subsídios para o Sistema de Educação*. Ministério da Educação: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Campanudo, M. (2009). *Representações dos Professores sobre Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Leitura, escrita e cálculo*. (Tese de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Castro, S. e Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cinel, N. (2003, Abril/Junho), Disgrafia - Prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correcção da escrita. *Revista do Professor*, 74, 19-25.
- Correia, A. et al. (1992). *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Lisboa/Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia, lda.
- Correia, L. (2003). *O Sistema Educativo Português e as NEE*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e NEE: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. e Melo, A. (s/data). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem - Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa - Porto: Lidel.
- Cunha, I. (1998). *Estudo Psicopedagógico das Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico da Guarda, Guarda.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa - Instrumentos de Análise*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Fernandes, H. (s/ data). *Linha de Investigação: Estudo da Criança com NEE*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Ferreira, R. (2009). *Avaliação da Fluência na Leitura em Crianças com e sem NEE: Validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2º Ano do 1º C. E. B.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Figueiredo, C. (1996). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar - Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2001). *Cognição e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Goulão, F. (2006). Entrar na linguagem escrita brincando. In F. Azevedo (coord.s). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel.
- Jakobson, R. (1991). *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Leite, I., Fernandes, T., Araújo, L., Fernandes, S., Querido, L., Castro, S., Ventura, P. e Morais, J. (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In F. Azevedo (coord.s). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel.
- Leite, I., Fernandes, T., Araújo, L., Fernandes, S., Querido, L., Castro, S., Ventura, P. e Morais, J. (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In F. Azevedo (coord.s). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel.
- Lentin, L. (1990). *A criança e a linguagem oral*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Magalhães, M. (2006). A aprendizagem da leitura. In F. Azevedo (coord.s). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel.
- Martinet, A. (1996). *Éléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin.
- Martins, M. e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Neves, M. e Martins, M. (1994). *Descobrendo a Linguagem escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Paiva, R. (2009). *Intervenção Terapêutica Pedagógica em Dislexia e Disortografia. Potencialidades do Instant Messaging*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Quinsat, G. et al. (2000). *Atalas das Literaturas*. Página Editora.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Rebelo, D. e Diniz, M. (1998). *Falar Contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Rebelo, D., Marques M. e Costa, M. (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Schirmer, C., Fontoura, D., e Nunes, M. (2004). Distúrbios da Aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, 7557, 95-103.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Asa Editores.
- Torres, R. e Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das NEE*. Salamanca.

Unesco. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das NEE. Trad. port. distribuída no N.º 1 do Vol. 7, 1994, da *Revista Inovação*. Salamanca: Instituto de Inovação Educacional.

Valente, F. e Martins, M. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1, XXII, 193-212.

Velasquez, M. (2007). *Percursos Desenvolvimentais de Leitura e Escrita: Estudo Longitudinal com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

Viana, F. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Ministério da Ciência e do Ensino Superior: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vilar, C. (2010). *Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade - Estudo comparativo e correlativo das competências de aprendizagem académicas e de factores psicomotores de alunos do 2º e 4º ano do ensino básico, com e sem dificuldades na aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

Zêzere, P. (2002). A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica*, XX: 401-406.

## WEBGRAFIA

Aleixo, C. e Pereira, L. (S/data). *Da Intencionalidade na Escrita à Emergência de Géneros Discursivos*. Acedido em: Julho de 2011, em: [WWW.Unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/38i.pdf](http://WWW.Unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/38i.pdf)

Barbeiro, L. (s/data). *A Escrita no Trabalho de Projecto: Construção de Conhecimento e Eventos de Literacia*. Acedido em: Junho de 2011, em: [http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/21/Barbeiro,\\_L..pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/21/Barbeiro,_L..pdf)

Cagliari, L. (s/data). *A Origem do Alfabeto*. Acedido em Setembro de 2011, em: <http://www.dalete.com.br/saber/origem.pdf>.

Carreiro, R. (2009). *Dislexia: uma perspectiva psicodinâmica*. Acedido em Agosto de 2011, em: <http://www.psicologia.com.pt>

Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J. (2006). *Promoção Da Educação Inclusiva Em Portugal*. Acedido em Março de 2011, em: <http://redeinclusao.web.ua.pt>.

Gomes, E. (s/data). *A Escrita na História da humanidade*. Acedido em Setembro de 2011, em: [http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo\\_Aspectos\\_da\\_escrita\\_na\\_Historia\\_da\\_humandade//.pdf](http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo_Aspectos_da_escrita_na_Historia_da_humandade//.pdf).

Moreira, C. (s/data), *Uma revisão dos níveis de aquisição da escrita à luz da Linguística Aplicada*. Acedido em: Junho de 2011, em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes-antteriores/anais16/sem10pdf>

Pestun, M., Ciasca, S. e Gonçalves, V. (2002). *A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento*. Acedido em Agosto de 2011, em: <http://www.scielo.br/pdf/anp/v60n2A/a29v60n2.pdf>

Santo, E. (2007). *Ler e escrever em português ...na cultura digital*. Acedido em Maio de 2011, em: [www.proformar.org/revista/edicao\\_16/ler\\_escrever\\_escola.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_16/ler_escrever_escola.pdf)

Teles, P. (2004). Dislexia: Como Identificar? Como Intervir? Revista Portuguesa de Clínica Geral Vol 20, nº 5. Acedido em Agosto de 2011, em: [www.plazadedeportes.com/imgnoticias/14698.pdf](http://www.plazadedeportes.com/imgnoticias/14698.pdf)

## LEGISLAÇÃO

Diário da República. (2 de Outubro de 2007). *Diário da República 1ª série-A Nº 193* .

Diário da República. (23 de Agosto de 1991). *Diário da República 1ª série Nº 190* .

Diário da República. (7 de Janeiro de 2008). *Diário da República 1ª série Nº 4* .

## SÍTIOS DA INTERNET

<http://www.clinicadedislexia.com/>

<http://college.cengage.com>.

<http://redeinclusao.web.ua.pt> .

<http://www.slideshare.net/paulopes/mary-warnock>

<http://educamais.com>

[http://pt.wikipedia.org/Wiki/sistema\\_de\\_escrita](http://pt.wikipedia.org/Wiki/sistema_de_escrita)

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Dislexia>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Escrita>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Leitura>

<http://criarmundos.do.sapo.pt/Linguistica/pesquisalinguagem011.html>

<http://www.recantodasletras.com.br/gramatica/370335>

[http://s3.amazonaws.com/ppt\\_download/a\\_evluo\\_da\\_escrita4989.pdf](http://s3.amazonaws.com/ppt_download/a_evluo_da_escrita4989.pdf)

# ANEXOS

Tabela I - Operações Cognitivas subjacentes aos métodos globais de Aprendizagem da Leitura (Dias e Cristin, 1980:361 cit. por Viana, 2002:25).

Etapas	Operações requeridas
1ª Etapa: preparação das aquisições globais	Simbolização
2ª Etapa: aquisições globais propriamente ditas	Operações da 1ª Etapa + Sincretismo ou função globalizadora
3ª Etapa: Primeiras explorações das aquisições globais	Operações da 2ª Etapa + Associação Decomposição Classificação Serição Reversibilidade
4ª Etapa: análise e decifração	Operações da 3ª Etapa + Aproximação e Comparação Generalização Descriminação
5ª Etapa: Produtos de Análise	Operações da 4ª Etapa + Síntese

Tabela II - Tipos de Dislexia Adquirida (Cruz, 2007:212)

Dislexia Periférica	<u>Atenção</u>	<p>Dificuldades na identificação dos elementos constituintes das palavras ou frases. Os indivíduos com dislexia podem reconhecer tanto as letras isoladas como as palavras globais, porém são incapazes de identificar as letras quando estas fazem parte de uma palavra, ou as palavras quando estão inseridas numa frase.</p> <p>A dislexia da atenção surge porque o processo de atenção é deficitário devido a uma lesão cerebral.</p>
	<u>Negligência</u>	<p>Dificuldade em ler o lado esquerdo, ou seja, as letras iniciais das palavras.</p> <p>Esta forma de dislexia surge devido a uma falha na orientação da atenção para o lado esquerdo das palavras, mesmo quando existe alguma consciência da existência de letras naquele local.</p> <p>As pessoas com este problema na leitura também podem substituir as primeiras letras de uma palavra.</p> <p>Os vários erros da leitura associados à dislexia por negligência devem ser localizados no sistema de análise visual.</p>
	<u>Letra-a-letra</u>	<p>Aqui, há a necessidade de identificar uma letra de cada vez, antes de dizer a palavra.</p> <p>A principal característica deste tipo de dislexia é que para ler uma palavra as pessoas têm que nomear cada uma das letras que a compõem.</p> <p>Os leitores letra-a-letra utilizam um processo sequencial de identificação das letras uma por uma.</p> <p>Este tipo de dislexia pode ser atribuído a um défice na identificação visual das letras, ou na transmissão das informação da fase de identificação das letras para a de reconhecimento das palavras.</p>
Dislexia Central	<u>Superficial</u>	<p>A dislexia superficial corresponde à dificuldade no uso do procedimento léxico por lesão cerebral que cria um défice algures no conjunto de processos que vão desde o léxico de <i>input</i> visual até ao léxico de produção da fala.</p> <p>As pessoas com dislexia superficial têm uma desordem adquirida ao nível da leitura, que se caracteriza pela falta de habilidade ou por graves dificuldades para ler palavras irregulares ou excepcionais.</p>
	<u>Fonológica</u>	<p>A dislexia fonológica caracteriza-se pela dificuldade no uso do procedimento subléxico por lesão cerebral. As pessoas com este tipo de alterações distinguem-se por serem capazes de lerem as palavras regulares ou irregulares desde que estas lhe sejam familiares, sendo no entanto incapazes lerem palavras desconhecidas. Conseguem ler praticamente todas as palavras familiares e quase nenhuma das palavras pouco frequentes.</p>

Profunda

Esta é apresentada como uma dificuldade no uso de ambos os procedimentos (léxico e subléxico) por lesão cerebral.

Na dislexia profunda estão presentes tanto dificuldades para ler pseudo-palavras como dificuldades para aceder aos significados e para ler certos tipos de palavras. Isto indica um mau funcionamento da via visual.

Tabela III - Tipos de Dislexia de Desenvolvimento (Cruz, 2007:222)

Dislexia periférica	<u>Fonológica</u>	<p>Caracteriza-se pelas dificuldades na aquisição do procedimento sub-léxico, por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.</p> <p>Neste tipo de dislexia podemos encontrar um desenvolvimento relativamente normal das vias semântica e directa, mas em que se constata a presença de distúrbios na aquisição da via fonológica da leitura.</p> <p>A principal característica da dislexia de desenvolvimento fonológica é a existência de um distúrbio selectivo do processo fonológico de leitura, ou seja, o sistema de conversão grafema - fonema não é capaz de fornecer uma resposta adequada quando perante estímulos que , em princípio não podem ser reconhecidos através da via léxica, visual ou directa.</p>
	<u>Superficial</u>	<p>Corresponde à dificuldade na aquisição do procedimento léxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.</p> <p>Caracteriza-se por um défice no reconhecimento das palavras (via léxica).</p>
	<u>Mista</u>	<p>Esta refere-se a uma dificuldade na aquisição de ambos os procedimentos por problemas fonológicos, perceptivo - visuais e neurobiológicos.</p> <p>A dislexia de desenvolvimento mista corresponde a uma dificuldade de aquisição das duas vias da leitura, a fonológica ou sub-léxica e a visual ou léxica.</p>

Tabela IV - Áreas de Avaliação na Dislexia (Torres e Fernández, 2001:30)

<b>ÁREAS DE AVALIAÇÃO NA DISLEXIA</b>	
<b>Avaliação Neuropsicológica</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Percepção visual e auditiva</li><li>• Motricidade</li><li>• Funcionamento cognitivo</li><li>• Psicomotricidade</li><li>• Funcionamento psicolinguístico</li><li>• Linguagem</li><li>• Desenvolvimento emocional</li></ul>
<b>Avaliação Psicolinguística</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tarefas de vocalização</li><li>• Tarefas de decisão lexical</li><li>• Tarefas de decisão semântica</li><li>• Tarefas de processamento visual</li></ul>

Tabela V - Actividades Pedagógicas para o Ensino da Leitura (Leite *et al.*, 2006:144)

COMPETÊNCIA	TIPO DE ACTIVIDADES
Consciência Fonológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades que incidam sobre a análise de sílaba, rima e fonema.</li> </ul>
Descodificação e conhecimento ortográfico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenhar letras, copiar palavras e textos;</li> <li>• Agrupar palavras com o mesmo padrão ortográfico;</li> <li>• Ler textos com vocabulário controlado;</li> <li>• Ler palavras e textos onde o mesmo grafema apareça em posições diferentes;</li> <li>• Distinguir palavras onde o grafema tenha sons diferentes;</li> <li>• Consolidar capacidade de descodificação;</li> </ul>
Compreensão Oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir leituras feitas pelo professor. Que depois formula questões, resume a história e prevê acontecimentos.</li> </ul>
Leitura Guiada pelo Professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona-se um pequeno texto, poema ou lengalenga apropriado para o aluno;</li> <li>• Introduce-se a história fazendo uma síntese da mesma, levantando hipóteses sobre o conteúdo com base no título e nas ilustrações;</li> <li>• As crianças lêem a história em sussurro apontando para as palavras enquanto lêem.</li> </ul>

Tabela VI - Actividades Pedagógicas para o Ensino da Escrita (Leite *et al.*, 2006:151)

COMPETÊNCIAS	TIPO DE ACTIVIDADES
Caligrafia Correspondência grafema-fonema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades que incidam sobre a análise de unidades ortográficas.</li> </ul>
Soletração	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer correspondência entre fonemas e grafemas; demonstrar como se soletram as palavras;</li> <li>• Actividades que incidam na aprendizagem e consolidação de unidades, representações ortográficas.</li> </ul>
Leitura e Escrita	
Morfologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos morfológicos das palavras;</li> <li>• Escrita de famílias de palavras, palavras compostas.</li> </ul>
Pontuação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetição com entoação diferente a frase dita pelo professor de acordo com a pontuação desenhada no quadro.</li> </ul>
Escrita Espontânea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeamento de redacção de texto;</li> <li>• Introdução de diferentes géneros literários.</li> </ul>