

DISLEXIA NO 1.º CICLO: DA ACTUALIDADE CIENTÍFICA ÀS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Trabalho de Licenciatura (2005)

César F. Lima
Manuela L. Cameirão
Laura P. Meireles

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Antonella Lucci
Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Firenze, Italia

Envio de correspondência para:

César F. Lima
Alameda Jardins D'Arrábida, N.º 436, 9.º C.
4400-478 Vila Nova de Gaia
Portugal

E-mail: cesar_lima@sapo.pt

Telefone: 939 544 210

RESUMO

O presente trabalho pretende explorar as concepções dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico sobre a dislexia e compará-las com o que a investigação tem dado a conhecer. Participaram neste estudo 20 professores. Construiu-se um questionário de auto-resposta com questões abertas e fechadas. Os resultados mostram que 45% dos professores já lidaram com casos de dislexia formalmente diagnosticada e que apenas 15% reporta ter formação específica na área. O principal motivo indicado para a não realização da formação é a falta de oferta (13 ocorrências). A dislexia é definida como uma disfunção da leitura e/ou escrita (7 ocorrências), e/ou como uma disfunção de base biológica (8 ocorrências), cujo principal sinal indiciador são as dificuldades na linguagem (23 ocorrências). Todos os docentes consideram não haver relação entre a dislexia e a inteligência. Contudo, 80% dos professores refere que a dislexia condiciona o progresso escolar da criança. Quanto às dificuldades dos disléxicos, salientam-se as da leitura e as da escrita com 20 e 19 ocorrências, respectivamente. O psicólogo surge como o profissional mais referido para encaminhar um aluno com eventual dislexia (13 ocorrências). Em termos de acções pedagógicas, as adaptações aos alunos são as mais apontadas (14 ocorrências). Verificaram-se pontos de convergência e algumas lacunas nas concepções dos professores em relação ao conhecimento científico actual.

Palavras-chave:

Dislexia; 1.º ciclo; professores; concepções; actualidade científica

INTRODUÇÃO

A linguagem escrita, apesar de ser uma aquisição relativamente recente do ponto de vista evolutivo, tornou-se fulcral no processo de transmissão sócio-cultural, sendo que ler e escrever são das competências cognitivas mais valorizadas e importantes que o sujeito pode adquirir. Apesar da complexidade deste processo, a maioria das crianças que recebe uma instrução adequada desenvolvem-no com relativa facilidade. Não obstante, há uma minoria que apresenta dificuldades específicas no domínio da literacia, mesmo possuindo uma inteligência normal e apresentando mestria noutras tarefas (Snowling, 2000).

A dislexia pode enquadrar-se no âmbito destas dificuldades, sendo habitualmente detectada em crianças que, ao iniciarem a escolaridade, manifestam uma dificuldade inesperada na aprendizagem da leitura/escrita (Alves & Castro, 2002). Os professores, enquanto responsáveis pelo ensino/instrução destas competências, desempenham um papel fundamental. Que concepções apresentam acerca da dislexia? De que forma é que os seus discursos se ajustam ou contrastam com o conhecimento científico neste domínio? Neste trabalho pretende-se responder a estas questões, analisando-se as concepções de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a dislexia e comparando-as com o que a investigação tem dado a conhecer.

O que é a dislexia?

Uma marca comportamental clássica da dislexia é a existência de dificuldades na leitura. Antes de definir mais extensivamente o conceito, é útil distinguir dislexia adquirida de dislexia de desenvolvimento. Está-se perante uma dislexia adquirida quando a perturbação surge em consequência de uma lesão cerebral que afecta mecanismos de leitura que antes funcionavam normalmente. Quando a perturbação não pode ser explicada por meio de um acontecimento externo (e.g., lesão cerebral), afectando o próprio processo de aprendizagem, trata-se de uma dislexia de desenvolvimento (cf. Castro & Gomes, 2000). Dado o objectivo a atingir, este trabalho centra-se na dislexia de desenvolvimento, sendo que o termo dislexia é sempre usado nesta acepção.

Como acontece com muitos dos conceitos que se revestem de grande complexidade, não existe uma concepção única e universal desta perturbação. Optamos pela definição de Lyon, Shaywitz, & Shaywitz (2003), que se refere à dislexia como uma perturbação específica da aprendizagem com origem neurobiológica. Caracteriza-se por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras escritas, por dificuldades ortográficas e por dificuldades na descodificação. Estas dificuldades resultam, frequentemente, de um défice no componente fonológico da linguagem. São frequentemente inesperadas, dado o nível de outras capacidades cognitivas e a existência de uma instrução adequada. Nas consequências secundárias é possível incluir problemas na compreensão da leitura e reduzida experiência de leitura, o que pode dificultar o crescimento do vocabulário e do conhecimento geral.

Estima-se que a dislexia tenha uma prevalência de 5% a 17% (Katuzic et al., 2001, *cit. in* Eden et al., 2004) e está cada vez mais solidamente estabelecida a ideia da base genética desta perturbação (cf. Ramus et al., 2003). Abordemos mais de perto alguns dos aspectos contidos nesta definição.

É importante notar que indivíduos com dislexia podem apresentar também défices noutras áreas cognitivas ou académicas, como na atenção e na matemática. Contudo, a dislexia é uma perturbação específica, na medida em que é possível diferenciar as características cognitivas associadas a défices nas competências básicas de leitura das características cognitivas de outros défices (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003).

Como foi dito, sabe-se hoje que a dislexia tem origem neurobiológica. As últimas três décadas conduziram a grandes avanços no conhecimento acerca das bases neurobiológicas, quer da leitura normal, quer da leitura no indivíduo com dislexia. Genericamente, o sistema neural de leitura compreende regiões no hemisfério esquerdo, com localizações no lobo frontal (área de Broca), na junção temporo-parietal (área de Wernicke) e na junção occipito-temporal (Paulesu et al., 2000). Estas regiões funcionam inapropriadamente em crianças e em adultos com dislexia (e.g., Shaywitz et al., 2002; Temple et al., 2001). Estudos de imagiologia funcional com leitores disléxicos adultos mostram que os sistemas do hemisfério esquerdo posterior não funcionam de modo adequado durante a leitura (e.g., Brunswick, McCrory, Price, Frith, & Frith, 1999; Helenius, Tarkiainen, Cornelissen, Hansen, & Salmelin, 1999, *cit. in* Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003). A disfunção no funcionamento destes circuitos está já presente em crianças com perturbação da leitura e não pode ser atribuída simplesmente a uma história de vida de *poor reading* (e.g., Seki, et al., 2001; Simos, et al., 2000, *cit. in* Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003).

Do ponto de vista comportamental, a dislexia caracteriza-se por dificuldades no reconhecimento preciso de palavras (identificação de palavra reais) e na capacidade de descodificação (pronunciar pseudopalavras). Assume-se também que nesta perturbação há uma baixa capacidade ao nível da ortografia. Outro aspecto importante inerente a indivíduos com dislexia, principalmente adolescentes e adultos, são as dificuldades em ler fluentemente. A fluência é a capacidade para ler com rapidez, precisão e com uma boa compreensão, sendo que esta é uma marca do leitor competente (Report of the National Reading Panel, 2000; Wolf, Bowers, & Biddle, 2001, *cit. in* Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003). Acrescente-se que os leitores com dislexia podem melhorar com o tempo a capacidade de ler palavras correctamente, embora continuem a denunciar défices ao nível da fluência, apresentando uma leitura lenta (Lefty & Pennington, 1991; S. Shaywitz, 2003, *cit. in* Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003).

A nível cognitivo, apesar do debate teórico persistir, parece começar a haver algum consenso na afirmação de que as dificuldades presentes na dislexia são consequência de um défice no componente fonológico da linguagem. Nesta óptica, a dificuldade central nesta perturbação reflecte um défice no interior do sistema de linguagem. Esta perspectiva é conhecida como *hipótese do défice fonológico* (cf. Ramus et al., 2003; Alves & Castro, 2002). Para enquadrar de modo mais claro esta ideia, importa referir que, nas linguagens alfabéticas, a leitura implica que os indivíduos tenham a capacidade de

estabelecer uma ligação arbitrária entre os caracteres (grafemas) e os segmentos fonológicos (fonemas) que eles representam. O estabelecimento desta ligação requer a consciência de que todas as palavras podem ser divididas nos seus segmentos fonológicos. Esta consciência vai permitir ao leitor relacionar a as unidades de discurso (fonemas) com a ortografia que as representa e, deste modo, decifrar o código de leitura. Assim, para adquirir a capacidade de ler, a criança tem de desenvolver a consciência de que as palavras faladas podem ser divididas em fonemas e de que as letras e as palavras escritas representam esses sons (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003). Esta competência, que genericamente tem por base a capacidade de lidar com os sons e manejá-los, falha em crianças e adultos com dislexia (e.g., Bruck, 1992; Fletcher, et al., 1994, *cit. in* Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003). Esta falha não pode ser atribuída à falta de inteligência (e.g., Siegel, 1989), mas a uma baixa qualidade nas representações fonológicas devida a um défice no componente fonológico da linguagem, como referimos acima. Note-se que este défice ao nível da consciência fonológica é persistente, mantendo-se ao longo do tempo (Bruck, 1992).

As dificuldades verificadas na dislexia são muitas vezes inesperadas, nomeadamente quando se considera o nível de outras capacidades cognitivas e a existência de uma instrução adequada. A história de instrução do indivíduo é um aspecto crítico para a compreensão da natureza das dificuldades de leitura observadas. Muitas crianças correm o risco de falharem na leitura devido a desvantagens ao nível da educação na primeira infância e das experiências na pré-escola. Deste modo, entram frequentemente na escola sem terem adquirido muitas capacidades linguísticas e de “pré-leitura” essenciais (e.g., sensibilidade fonológica, vocabulário), fundamentais para um desenvolvimento normal da leitura (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003). Se a instrução não for ajustada ao ensino das competências que a criança não domina, a falha na leitura ocorre frequentemente. Contudo, na dislexia, as dificuldades persistem mesmo se a instrução é apropriada.

Refira-se ainda que as dificuldades fonológicas inerentes à dislexia podem conduzir a problemas na qualidade e na fluência da leitura, possibilitando, como consequências secundárias, problemas no vocabulário (dificultando o seu crescimento) e no conhecimento geral. Estes podem ter impacto na leitura e na compreensão dos textos (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003).

Por fim, é importante relevar outras dificuldades que estão associadas à dislexia, além das verificadas na linguagem escrita, mais estudadas e conhecidas. Neste sentido, a esta perturbação e às dificuldades ao nível fonológico que lhe são inerentes, associam-se frequentemente problemas de memória. Os indivíduos com dislexia tendem a ser mais lentos e imprecisos a nomear figuras de objectos familiares e os estudos têm também revelado uma menor capacidade na retenção de informação verbal na memória a curto prazo. Ora, sabe-se que a codificação fonológica desempenha um papel importante na memória a longo e a curto prazo, o que demonstra que a ideia do défice fonológico é coerente com as dificuldades dos disléxicos no armazenamento e recuperação de informação verbal da memória. À dislexia associam-se também dificuldades com a linguagem falada. Muitas vezes, os indivíduos com esta perturbação têm dificuldade em pronunciar palavras novas e despendem de mais esforço para as aprender. Esta característica vai também de encontro à ideia de que, devido a uma menor especificação das suas representações fonológicas, os indivíduos com

dislexia apresentam maior dificuldade em decifrar a cadeia de sons da fala de modo a recuperarem a informação necessária à repetição (Alves & Castro, 2002).

Aspectos de Avaliação e Intervenção em Dislexia

Proceder a uma avaliação é o primeiro passo para se poder delinear uma estratégia de intervenção junto da criança, adolescente ou adulto com dislexia.

Devido à controvérsia e aos poucos consensos ainda existentes no âmbito da investigação no domínio da perturbação em debate, é difícil definir, do ponto de vista formal, um protocolo de avaliação estandardizado, único e/ou completo.

Não obstante este cenário, e de acordo com Snowling (2000), há uma teoria empiricamente bem documentada acerca das bases cognitivas da dislexia, e o consenso acerca das suas bases biológicas é cada vez mais forte. Segundo a autora, a heterogeneidade encontrada nos dados comportamentais não desafia a ideia fundamental de que a dislexia reflecte um défice fonológico, sendo que essas variações podem ser atribuídas a diferenças na severidade deste mesmo défice. A reforçar a ideia do défice fonológico como característica nuclear da dislexia existem também estudos, como o de Edwards et al. (2003) ou de Ramus et al. (2003). Neste último, 16 indivíduos disléxicos foram sujeitos a uma bateria de testes psicométricos, fonológicos, auditivos, visuais e cerebelares. Os resultados mostraram que todos os sujeitos apresentavam défices no módulo fonológico da linguagem, sendo apenas subconjuntos aqueles que tinham também outros défices sensório-motores. Deste modo, a avaliação da dislexia tem de incluir provas de processamento fonológico, havendo argumentos, como se verificou, que permitem mesmo sustentar um modo de avaliação desta perturbação baseado exclusivamente em tarefas fonológicas (Alves & Castro, 2004). Neste contexto, existem vários estudos empíricos que demonstraram uma *performance* deficiente de disléxicos num conjunto de tarefas ou provas envolvendo o componente fonológico da linguagem, permitindo discriminar os indivíduos com dislexia de modo consistente. Estas tarefas vão geralmente de encontro às dificuldades sentidas pelos disléxicos que referimos anteriormente, testando aspectos da leitura, da memória, da fonologia ou da escrita.

Das provas que permitem discriminar indivíduos com dislexia, controlando a idade de leitura e a idade cronológica, podem destacar-se as de amplitude da memória de curto prazo (e.g., McCrory et al., 2000; Paulesu et al., 2001), leitura de palavras (e.g., McCrory et al., 2000), leitura de pseudo-palavras (e.g., Edwards et al., 2003), leitura de textos (e.g., Lehtola & Lehto, 2000), ortografia (e.g., Ramus et al., 2003), velocidade de escrita (e.g., Hatcher et al., 2002), nomeação rápida em série (e.g., Ramus et al., 2003), fluência fonémica (e.g., Hatcher et al., 2002), consciência articulatória (e.g., Griffiths & Frith, 2002), indicação da sílaba tónica (e.g., Paulesu et al., 2001) e spoonerismos (e.g., Ramus et al., 2003). Todas estas tarefas, envolvendo o componente fonológico da linguagem, podem ser usadas em contexto de avaliação da dislexia, já que, como dissemos acima, os estudos onde foram usadas verificaram um fraco desempenho dos indivíduos com dislexia em cada uma delas.

Como vimos, a dislexia é consequência de diferenças de base neurológica nos mecanismos cognitivos que suportam a leitura. Há evidências que apontam para a sua base hereditária e para o seu carácter persistente. Contudo, mesmo assumindo a sua base genética, isso não significa que não seja susceptível da intervenção do ambiente (e.g., Snowling, 2000; Frith, 2001). Segundo Morton e Frith (1995, *cit. in* Snowling, 2000), a manifestação de uma perturbação cognitiva de base biológica está dependente de uma interacção complexa entre os processos deficitários e o ambiente em que a criança se desenvolve. Deste modo, havendo lugar para influências ambientais, pode falar-se num espaço para a intervenção na dislexia.

Mantendo a ideia do défice fonológico como característica central nesta perturbação, é importante que qualquer intervenção tenha em consideração as competências fonológicas. Troia (1999, *cit. in* Snowling, 2000) avaliou 39 intervenções que tinham como objectivo o treino da consciência fonológica, concluindo que o treino metafonológico permitia melhorar as competências de consciência fonológica analítica e sintética e a aquisição da literacia. Um estudo de Temple et al. (2003), tendo como objectivo explorar os efeitos cerebrais de uma intervenção comportamental remediativa em indivíduos com dislexia, utilizou um programa de intervenção computadorizado composto por sete exercícios que enfatizavam diferentes aspectos da linguagem oral, incluindo atenção auditiva, discriminação e memória, bem como processamento fonológico e compreensão auditiva. Verificou-se que o treino comportamental melhorou a linguagem oral e a leitura. Do ponto de vista neurológico, as crianças com dislexia apresentaram um aumento da actividade em múltiplas áreas cerebrais. Os resultados sugerem que uma remediação comportamental parcial de défices no processamento da linguagem, resultando numa melhoria da leitura, diminui o défice nas regiões cerebrais associadas ao processamento fonológico e produz uma activação compensatória adicional de outras regiões cerebrais. Um outro estudo com fins semelhantes, de Eden et al. (2004), feito com adultos, demonstrou também que o treino fonológico resulta numa melhoria da *performance* em indivíduos com dislexia em tarefas de manipulação fonológica. Estas mudanças comportamentais estavam associadas a um aumento da actividade nas regiões do hemisfério esquerdo utilizadas por leitores normais e à actividade compensatória de regiões do hemisfério direito. Outros estudos realizados com crianças disléxicas que foram sujeitas a uma intervenção baseada nas competências fonológicas demonstraram que, à melhoria observada na leitura, se associava uma “normalização” de áreas anteriormente activadas de modo deficiente no hemisfério esquerdo (e.g., Aylward et al., 2003; Richards et al., 2000, *cit. in* Eden et al., 2004). Verifica-se, desta forma, que a intervenção de base fonológica na dislexia, além de conduzir a melhorias nos mecanismos perturbados, faz-se acompanhar de correlatos cerebrais. Acrescente-se ainda que estudos formais em contextos clínicos e de sala de aula têm demonstrado que o ensino dos princípios da consciência fonológica a todas as crianças conduz a aumentos em múltiplas medidas da capacidade de leitura e é a perspectiva mais eficaz para tratar indivíduos com dislexia (e.g., Rayner et al., 2001; Swanson, 1999; Torgesen et al., 2001, *cit. in* Eden et al., 2004).

Apesar de até aqui termos centrado a nossa atenção numa óptica remediativa, falando de intervenção em indivíduos com diagnóstico de dislexia, é necessário salientar a importância cada vez maior que se dá a uma lógica preventiva e de intervenção precoce.

Neste âmbito, um estudo de Bradley e Bryant (1983, *cit. in* Alves & Castro, 2002) verificou que o desempenho de crianças em idade pré-escolar em provas de consciência fonológica é o melhor preditor do futuro desempenho na leitura e na escrita. Assim, as crianças que se vieram a tornar boas leitoras apresentaram uma maior sensibilidade à estrutura dos sons da cadeia da fala, ao passo que os que vieram a sentir dificuldades tiveram baixo desempenho nas provas de consciência fonológica. No âmbito deste mesmo estudo foi feito um treino que envolvia a categorização dos sons do alfabeto apoiada no uso de letras de plástico para cada um dos sons. Viu-se que o treino de crianças em idade pré-escolar na tomada de consciência do alfabeto resultava num efeito positivo na aprendizagem da leitura e da escrita.

O conhecimento da relação entre a consciência fonológica e a leitura/escrita trouxe implicações para a dislexia e conduziu a um grande interesse nos programas de intervenção destinados à prevenção de problemas de leitura. Os estudos sobre a intervenção precoce neste âmbito têm demonstrado que os resultados mais positivos verificam-se quando, a par da promoção da consciência fonológica, se enfatizam também as correspondências letra-som, aspecto fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, como vimos (e.g., Foorman, Francis, Novy & Liberman, 1991, *cit. in* Snowling, 2000). Aplicando a intervenção precoce à prevenção dos problemas associados à dislexia, um estudo de Borstrom e Elbro (1997, *cit. in* Snowling, 2000) envolveu crianças com risco genético de dislexia. No grupo experimental foi feita uma promoção da consciência fonológica ao nível dos fonemas durante o jardim-de-infância. Criaram-se dois grupos de controlo que não foram alvo de intervenção. Verificou-se que, no final do primeiro ano de escolaridade, o grupo experimental obteve melhores resultados na nomeação de letras, leitura de palavras e eliminação de fonemas do que as crianças que não foram sujeitas a intervenção. No final do segundo ano, os resultados do grupo experimental foram similares aos do grupo de controlo em todas as medidas de leitura.

Neste contexto, actualmente já não é necessário esperar pelo início da aprendizagem da leitura e da escrita para identificar crianças em risco de dislexia. Há a possibilidade de, logo nos anos pré-escolares, detectar crianças com défices fonológicos, delinear uma intervenção atempada e maximizar a sua eficácia (cf. Alves & Castro, 2002).

Pelo que foi exposto, é permissível verificar da possibilidade de intervenção efectiva no âmbito da dislexia, quer numa vertente remediativa, quer numa vertente de prevenção ou de intervenção precoce. Apesar de se tratar de uma perturbação com bases biológicas de carácter persistente, como referimos anteriormente, é possível a influência do meio no sentido de evitar o seu desenvolvimento. Quando tal já não for possível, devido a uma identificação mais tardia, existe um espaço para procurar remediar os elementos perturbados na dislexia.

A dislexia no 1.º Ciclo – a escola, o professor e o aluno

Depois de uma breve visita guiada a aspectos comportamentais, cognitivos e neurocognitivos da dislexia e a alguns tópicos de avaliação e intervenção nesta perturbação, interessa-nos agora um outro nível de análise. Centrar-nos-emos no papel da escola, no professor e no aluno com dislexia.

A escola, sendo o contexto institucional onde se desenrola a acção educativa, é também um vértice fundamental no âmbito das dificuldades de aprendizagem, interessando-nos aqui o que concerne à dislexia. Prosseguindo políticas de integração e de igualdade de oportunidades, tem ao mesmo tempo de preparar os alunos para atingir objectivos standardizados, o que a confronta com um dilema. Se por um lado deve atender às diferenças de aptidões entre os alunos, deve por outro conduzi-los a determinados objectivos, surgindo as situações problemáticas quando consideramos alunos com dificuldades de aprendizagem, como é o caso da dislexia. Ora, a responsabilidade na prevenção do “insucesso escolar” recai inteiramente sobre a escola. Como pode esta instituição fazer face ao duplo desafio de lutar contra o insucesso e ao mesmo tempo desenvolver o potencial dos seus alunos com dislexia? Segundo a D.I.T.T. (2002), deve melhorar o fluxo da informação entre a escola e a comunidade, de modo a que alunos e pais possam conhecer tanto aquilo que a escola pode oferecer como as limitações com que se debate; prever tempo, horários específicos de consulta, e encontros, entre a escola, o pessoal especializado, o aluno com dislexia e a sua família, para que todos possam adoptar uma abordagem de colaboração e cooperação que torne mais fácil a busca de soluções; e disponibilizar e promover uma formação frequente para todos os interessados (e.g., professores). Esta instituição deve, enfim, reunir todo um conjunto de condições com o objectivo comum de minorar os défices associados à perturbação em debate e de contribuir para uma promoção do sucesso das crianças disléxicas.

O professor do 1.º ciclo, enquanto profissional responsável pelo ensino da leitura e da escrita, é geralmente a primeira pessoa a confrontar-se com as dificuldades observadas em crianças com dislexia. Assim sendo, o seu papel é primordial na detecção destas dificuldades, no encaminhamento para os serviços competentes e na posterior intervenção pedagógica a realizar junto do aluno disléxico.

Segundo Cogan (2002), os professores devem saber que os alunos com dislexia podem ser bem sucedidos na escola, precisando é de formas diferentes de ensino; devem ser positivos e construtivos; devem reconhecer que uma criança com dificuldades específicas de aprendizagem pode demorar mais tempo a aprender e cansar-se rapidamente; deve ser cuidadoso, não aplicando o rótulo à pessoa mas ao comportamento; deve assegurar um ambiente educativo estruturado, previsível e ordenado, na medida em que as crianças com dificuldades de aprendizagem reagem de uma forma mais positiva quando estão reunidas estas condições; deve saber que chantagens ou ameaças não motivam a criança com dislexia, precisando esta de instruções claras e de um ritmo mais lento ou repetido; e deve valorizar as capacidades da criança e procurar ensiná-la, apoiando-se nos seus pontos fortes. Referindo-se especificamente ao ensino básico e à eventualidade do professor ter uma ou mais crianças com dislexia na sala de aula, o mesmo autor (Cogan, 2002) refere que o profissional deve manter-se informado acerca dos problemas encontrados pela criança disléxica nas diferentes áreas do ensino básico; reconhecer que um ensino por objectivos voltado para as competências e utilizando uma metodologia multisensorial pode ser de grande utilidade; reconhecer a frustração sentida pelo aluno com dislexia; reconhecer que o desempenho de um disléxico pode estar muito aquém do seu potencial; reconhecer possíveis problemas de comportamento ou auto-estima; demonstrar simpatia, atenção e compreensão; construir uma boa relação professor-aluno; construir uma boa relação professor-encarregados de

educação; lembrar-se que esta criança aprende de uma forma diferente, mas que é capaz de aprender; acompanhar de perto o aluno que lê bem, e que participa oralmente mas que revela grandes lacunas no que diz respeito à parte escrita; fazer com que as outras crianças compreendam a natureza da dislexia, para não troçarem nem assediarem a sua colega com dislexia; e encorajar activamente a criança, realçando capacidades e talentos.

Além destes aspectos, que reflectem um agregado de atitudes pedagogicamente eficazes, é importante que o professor detenha um conjunto de conhecimentos acerca do ensino/aprendizagem da leitura/escrita e da dislexia que lhe permita utilizar as estratégias mais adequadas junto destes alunos (para uma revisão, cf. Snowling, 2000).

A formação dos professores neste domínio assume assim uma grande relevância. Para Cogan (2002), esta formação deveria abordar aspectos como a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, correspondência entre fonemas e grafemas, estrutura fonémica da língua, regras de ortografia, sintaxe, semântica, diferentes modelos de funcionamento do processo de leitura (modelo de tratamento descendente; modelo de tratamento ascendente; e modelos combinados e interactivos de aprendizagem da leitura), implicações destes modelos sobre as dificuldades da leitura e formas de lidar com essas implicações, e estilos da linguagem escrita (tendo em conta: a história e evolução da linguagem escrita; a sua estrutura, organização em sequências temporais e a semântica; o desenvolvimento de competências de reconhecimento de palavras; o desenvolvimento da fluência e exactidão na leitura, e da compreensão literal e inferencial de um texto; o desenvolvimento das competências ortográficas; a aprendizagem das regras da ortografia; a aquisição da escrita cursiva; as técnicas de planeamento da escrita e de composição de um texto; as formas de alcançar maior rapidez na escrita e de melhorar esse desempenho; a identificação, o emparelhamento e a adaptação do estilo de ensino ao estilo de aprendizagem).

Finalmente, importa chamar à colação a peça chave de tudo o que foi dito – o aluno com dislexia. Do ponto de vista educativo, não se pode considerar esta perturbação sem ter em linha de conta um enquadramento holístico da criança/aluno. Efectivamente, a investigação tem demonstrado que a dislexia se pode fazer acompanhar de problemáticas sociais e emocionais. Esta perturbação, como as dificuldades de aprendizagem em geral, pode conduzir a insegurança emocional e a isolamento social (cf. Bakker, 2002). Neste âmbito, quanto mais precocemente forem detectadas as dificuldades, mais fácil poderá ser, quer lidar com a dislexia, quer trabalhar com alunos disléxicos. Isto porque quanto mais cedo começar a intervenção nestas crianças menor será o historial de frustração e de sentimentos de fracasso que podem afectar negativamente a motivação e receptividade do aluno. A implementação de reforços pode ser mais fácil com crianças pequenas e pode ter efeitos mais acentuados na iniciação e manutenção da cooperação e da motivação da criança com dislexia. De facto, problemas de leitura persistentes que não sejam alvo de intervenção podem conduzir a consequências comportamentais negativas, podendo também causar importantes deficiências educacionais e um prejuízo incalculável para a confiança e auto-estima da criança (Snowling, Stackhouse et al., 2004). Dados recentes têm demonstrado, por exemplo, uma ligação significativa e substancial entre dificuldades precoces de leitura e problemas de ajustamento social e comportamento

delinquentes posteriores, pelo menos durante a adolescência e, por vezes, até mais tarde (cf. Maughan, 1994, *cit. in* Snowling, Stackhouse et al., 2004). É assim fundamental que o professor e a escola em geral estejam preparados para uma detecção efectiva destas dificuldades e para uma actuação eficaz, até porque é também a partir do domínio das competências de leitura e escrita que se desenvolve a maioria das aprendizagens posteriores. De resto, citando Castro e Gomes (2000), “o sucesso ou insucesso académico é em larga medida dependente da proficiência da linguagem. Por sua vez, o sucesso académico da criança pode ter consequências que se prolongam na sua vida futura”.

Verificamos, pelo que foi dito, como os professores, sendo profissionais privilegiados que lidam quotidianamente com os alunos, e a escola, enquanto instituição que enquadra a acção educativa, desempenham papéis basilares no âmbito da abordagem da dislexia no 1.º Ciclo.

Destacando a relevância do professor no apoio ao aluno com dislexia, ressalta que as atitudes, as concepções e o conhecimento que este profissional possui relativamente a esta perturbação assumem especial importância. Isto principalmente se consideramos as consequências nefastas que podem advir de lacunas de conhecimento, distorções de informação ou de abordagens incorrectas perante o aluno com dislexia.

Neste contexto, o presente trabalho tem como objectivo explorar de modo quantitativo e principalmente qualitativo as concepções dos professores do 1.º Ciclo acerca da dislexia. Pretende-se ainda verificar de que forma os seus discursos e concepções se ajustam ao conhecimento científico ou se, por outro lado, existem deficiências ou distorções a este nível.

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo 20 professores do 1.º ciclo do Ensino Básico que leccionavam em escolas do Agrupamento Vertical da Trofa, dos quais 18 eram mulheres (90%) e 2 eram homens (10%). A média de idades era de 42.5 anos ($DP = 8.8$; amplitude = 24 – 61). A média do tempo de serviço era de 19,1 anos ($DP = 10.03$; amplitude = 0 – 38). Quanto às habilitações literárias, 7 são bacharéis (35%) e 13 completaram a licenciatura (65%). Note-se que 16 docentes (80%) já leccionaram todos os anos de escolaridade dentro do 1º ciclo, 2 (10%) leccionaram apenas o 2.º ano e 2 (10%) leccionaram os 2.º e 4.º anos.

Artigo I. Material

Foi construído um questionário de auto-resposta, dividido em duas partes (cf. Anexo A). A primeira parte é composta por 10 questões que focam vários aspectos da dislexia. Destas, 4 são

fechadas, apresentando todas elas as opções de resposta. Uma destas questões (questão 3) possui 2 alíneas, em que uma é fechada (3.1.) e outra é aberta (3.2.). As restantes 6 questões são abertas. A segunda parte corresponde aos dados sócio-demográficos.

Artigo II. Procedimento

A administração do inquérito foi feita em grupo, na biblioteca de uma das escolas do agrupamento. O espaço era isolado, sem ruídos, e com condições de iluminação artificial adequadas.

Antes de se iniciar a administração propriamente dita, procurou-se facilitar a interação, fornecendo-se alguma informação sobre o trabalho a realizar. O preenchimento foi efectuado em mesas redondas, com 5 professores por mesa. No momento, não se encontravam alunos na biblioteca. O tempo médio de preenchimento foi de 20 minutos. A investigadora encontrava-se presente, embora um pouco afastada, de modo a esclarecer as dúvidas existentes no decorrer do preenchimento do inquérito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos através dos questionários foram tratados, quer de modo estatístico usando o SPSS (*Statistical Package for Social Sciences 11.5 for Windows*), quer de modo qualitativo pelo recurso à metodologia de análise de conteúdo, conforme a natureza da pergunta.

Experiência com alunos com dislexia formalmente diagnosticada

Verifica-se que, dos 20 professores que constituíam a amostra, 9 (45%) afirmaram já ter lidado com alunos com dislexia formalmente diagnosticada. Em contraste, os restantes 11 professores (55%) responderam negativamente.

Formação académica e/ou extra-curricular na área da dislexia

Embora quase metade da amostra tenha contactado com casos de dislexia na sala de aula, apenas 3 docentes (15%) afirmam ter formação específica na área. Destes, 1 refere tê-la recebido durante a sua formação académica e no âmbito de formação extra-curricular, salientando o interesse pessoal como motivação para a sua realização. Os outros 2 docentes reportam apenas formação extra-curricular, apontando o mesmo motivo para a realização dessa formação.

Note-se que, apesar de 9 dos docentes (45%) já terem lidado com dislexia formalmente diagnosticada, apenas 1 deles faz parte do grupo dos que receberam formação extra-curricular nesta área.

Quanto aos restantes 17 professores (85%) que afirmam não ter formação extra-curricular no domínio da dislexia, os motivos apontados foram diversos (cf. Quadro 1).

Quadro 1 – Motivos apontados para a não realização de formação extra-curricular no âmbito da dislexia

Motivo	Número de ocorrências
Pouca oferta de formação	13
Falta de contacto pessoal	4
Dificuldades de acesso (tempo, recursos)	2
Desconhecimento da necessidade da formação	1

Grande parte da amostra (13 ocorrências) refere haver pouca oferta de formação nesta área, sendo este motivo quantitativamente mais saliente do que os outros três apontados. O segundo motivo mais referido foi a falta de contacto pessoal (4 ocorrências), seguido das dificuldades de acesso a nível de tempo e recursos (2 ocorrências). Apenas um sujeito referiu desconhecer a necessidade de tal formação.

Definição de dislexia

Relativamente à definição de dislexia dada pelos professores, foi efectuada uma análise quanto à forma e quanto ao conteúdo/abrangência.

No que respeita à forma, foram encontradas 6 categorias, posteriormente agrupadas em 2 temas, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Forma da definição de dislexia

Disfunção da leitura e/ou da escrita (7) ^a	Disfunção de base biológica (8)
Disfunção da leitura e da escrita (4)	Disfunção cerebral (4)
Disfunção da escrita (2)	Défice neurológico (3)
Disfunção da leitura (1)	Desvio da percepção sensorial (1)

^a () = número de ocorrências

Há 15 ocorrências claras quanto à forma. Destas, 7 referem a dislexia como uma disfunção da leitura e/ou da escrita. Entre estas 7 ocorrências, 4 referem simultaneamente a disfunção de ambas as competências cognitivas (leitura e escrita), 2 indicam apenas disfunção da escrita e 1 restringe-se à disfunção da leitura.

Outra forma encontrada de definir dislexia é como uma disfunção de base biológica (8 ocorrências). Neste grupo, 4 ocorrências referem conceptualizações de ordem cerebral, enquanto outras 3 se situam ao nível neurológico. Houve ainda 1 ocorrência que indicou a dislexia como uma alteração da percepção sensorial.

Quanto ao conteúdo/abrangência, encontraram-se 17 categorias agrupadas em 4 temas (cf. Quadro 3).

Quadro 3 – Conteúdo/abrangência da definição de dislexia

Dificuldades de aprendizagem (2) ^a	Dificuldades de base biológica (3)	Dificuldades na linguagem (11)	Trocas (14)
Dificuldades de aprendizagem inespecíficas (2)	Lateralidade cruzada (2)	Dificuldades na escrita (2)	Troca de letras (7)
	Visualização de símbolos (1)	Dificuldades na leitura e na escrita (2)	Troca de grafemas (3)
		Escrita de palavras incompletas (1)	Troca de fonemas (2)
		Omissão de letras (1)	Troca de palavras (1)
		Dificuldades fonéticas (1)	Troca de frases (1)
		Dar erros (1)	
		Dificuldades orais (1)	
		Dificuldades de leitura (1)	
		Leitura em espelho (1)	

^a () = número de ocorrências

Relativamente às dificuldades de aprendizagem, registaram-se 2 ocorrências que se referem a dificuldades de aprendizagem inespecíficas. Quanto às dificuldades de base biológica, registaram-se 3 ocorrências, das quais 2 correspondem à lateralidade cruzada e 1 à visualização de símbolos. No tema relativo às dificuldades na linguagem (11 ocorrências) observam-se as categorias dificuldades na escrita (2 ocorrências), dificuldades na leitura e na escrita (2 ocorrências) e, com 1 ocorrência, escrita de palavras incompletas, omissão de letras, dificuldades fonéticas, dar erros, dificuldades orais, dificuldades de leitura e leitura em espelho. Existem 14 ocorrências agrupadas no tema trocas, sendo que 7 referem que a dislexia se manifesta através da troca de letras, 3 apontam para a troca de grafemas, 2 indicam a troca de fonemas, 1 a troca de palavras e, finalmente, 1 ocorrência aponta para a troca de frases.

Quanto à forma, a concepção dos professores sobre a dislexia pode-se analisar a vários níveis. Por um lado, existem 8 ocorrências que apontam para uma vertente biológica, apelando essencialmente a diferenças no funcionamento cerebral dos indivíduos com dislexia, o que é corroborado por vários estudos empíricos (e.g., Shaywitz et al., 2002; Temple et al., 2001). Por outro lado, os docentes apontam para uma disfunção da leitura e/ou da escrita (7 ocorrências), não sendo possível afirmar sem dúvidas se se situam num nível de análise comportamental ou cognitivo. Contudo, do ponto de vista cognitivo, apesar de ser cada vez mais consensual a *hipótese do défice fonológico* (cf. Ramus et al., 2003; Alves & Castro, 2002), nenhum professor a refere, nem salienta explicitamente as dificuldades fonológicas que estão na base das dificuldades comportamentais encontradas na dislexia.

No que respeita ao conteúdo/abrangência da definição de dislexia referida pelos docentes, encontrou-se um predomínio claro da vertente comportamental (e.g., dificuldades na linguagem;

trocas). Verifica-se que no tema dominante, trocas (e.g., de letras), os erros não são atribuídos a um défice cognitivo mais geral, havendo, pelo contrário, uma centração nítida em aspectos visíveis e específicos desta perturbação. Estas questões têm eco na literatura, dado que as perturbações de desenvolvimento são correntemente definidas a um nível comportamental. Contudo, para obter um quadro explicativo coerente, é importante uma definição as três níveis: biológico, cognitivo e comportamental (Frith, 2001).

Sinais indicadores da presença de dislexia

Quanto aos sinais que os docentes referem como indicadores da presença da dislexia na criança, foram encontradas 15 categorias, reunidas em 5 temas (cf. Quadro 4).

Quadro 4 – Sinais indicadores da dislexia na criança

Dificuldades de base biológica (2) ^a	Dificuldades de aprendizagem (2)	Dificuldades idiossincráticas (2)	Trocas (14)	Dificuldades na linguagem (23)
Lateralidade cruzada (2)	Dificuldades de aprendizagem inespecíficas (2)	Desmotivação (1) Desconcentração (1)	Troca de letras (9) Troca de grafemas (3) Troca de fonemas (1) Troca de sílabas (1)	Dificuldades na escrita (9) Dificuldades na leitura (7) Dificuldades na compreensão da mensagem (2) Leitura em espelho (2) Escrita de palavras incompletas (1) Dar erros (1) Dificuldades na produção de palavras (1)

^a () = número de ocorrências

As dificuldades de base biológica registaram 2 ocorrências pertencentes à categoria lateralidade cruzada. As dificuldades de aprendizagem registaram o mesmo número de ocorrências, englobando a categoria dificuldades de aprendizagem inespecíficas. Outro tema respeitante aos sinais indicadores da presença de dislexia são as dificuldades idiossincráticas (2 ocorrências), compreendendo a desmotivação (1 ocorrência) e a desconcentração (1 ocorrência). Segue-se o tema trocas (14 ocorrências), que abrange a troca de letras (9 ocorrências), de grafemas (3 ocorrências), de fonemas (1 ocorrência) e de sílabas (1 ocorrência).

Por último, sobressaem as dificuldades na linguagem, com 23 ocorrências, nas quais se evidenciam as dificuldades na escrita e as dificuldades na leitura, com 9 e 7 ocorrências, respectivamente. Este tema compreende ainda as categorias dificuldades na compreensão da mensagem (2 ocorrências), leitura em espelho (2 ocorrências), escrita de palavras incompletas (1 ocorrência), dar erros (1 ocorrência) e dificuldades na produção de palavras (1 ocorrência). Estas dificuldades na linguagem vão de encontro às que têm sido explicitadas pelos discursos científicos,

nomeadamente as relacionadas com a leitura e a escrita em geral (para uma revisão, cf. Snowling, 2000) ou com as dificuldades na compreensão de mensagens, que podem ser uma consequência secundária das dificuldades de leitura. (e.g., Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003).

Relação entre dislexia e inteligência

Quando inquiridos sobre a existência de relação entre a dislexia e a inteligência, todos os professores a negaram.

Pode dizer-se que a posição dos docentes quanto a esta questão é coerente com os dados da investigação que se têm acumulado em favor da ideia de que os défices observados em crianças com dislexia não podem ser atribuídos à falta de inteligência (e.g., Siegel, 1989; Snowling, 2000), sendo até muitas vezes inesperados, dado o nível de outras capacidades cognitivas.

Apesar de todos os professores negarem a relação entre dislexia e inteligência, 2 deles (10%) acrescentaram que podem ocorrer dificuldades no desenvolvimento da inteligência, bem como haver a necessidade de atendimento específico destas crianças de forma a acompanharem o ritmo dos seus pares.

Dislexia como factor condicionante do progresso escolar

Relativamente à questão sobre se o progresso escolar da criança com dislexia está condicionado, os sujeitos repartem-se de acordo com os dados apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Dislexia como factor condicionante do progresso escolar

Sim (9) ^a	Não (3)
Sim com condicionantes (7)	Não com condicionantes (1)

^a () = número de professores

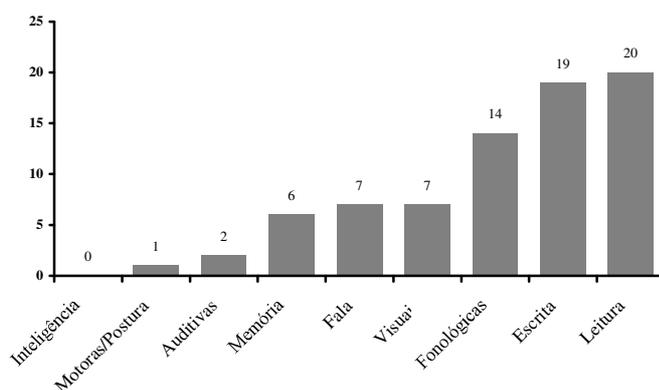
Verifica-se que 16 professores (80%) acreditam que o progresso escolar da criança está condicionado. De entre estes, 8 afirmam-no taxativamente, enquanto 7 dão uma resposta positiva, mas referem condições que poderão acentuar negativamente o impacto da dislexia no progresso escolar do aluno. Estas condições (13 ocorrências) podem dividir-se em 5 categorias, que compreendem as dificuldades logísticas no tratamento da dislexia (1 ocorrência), a falta de formação dos docentes (2 ocorrências), a falta de diagnóstico precoce (2 ocorrências), a falta de ajuda especializada (3 ocorrências) e o desadequado acompanhamento escolar (5 ocorrências). Efectivamente, verificámos como o diagnóstico precoce é fundamental para a maximização da eficácia da intervenção na dislexia (e.g., Snowling, Stackhouse et al., 2004), sendo que este carece de profissionais especializados. A investigação tem salientado também a importância de um acompanhamento escolar adequado, aspecto que implica a formação dos docentes (e.g., Cogan, 2002).

No que toca aos 4 docentes (20%) que consideram que o progresso escolar da criança disléxica não está condicionado, 3 fazem uma negação pura, existindo apenas 1 sujeito que coloca uma condição para que o desenvolvimento escolar da criança com dislexia se dê (necessidade de acompanhamento especializado).

Dificuldades existentes na dislexia

Quanto às dificuldades que os professores reportam existir na dislexia (cf. Figura 1), é de salientar que nenhum considera que haja algum tipo de problema ao nível da inteligência, o que é coerente com os dados encontrados na questão inerente à relação entre a dislexia e a inteligência. Em contraste, as dificuldades da leitura são apontadas por todos os sujeitos, secundadas pelas dificuldades na escrita, com 19 ocorrências.

Figura 1 – Dificuldades existentes na dislexia



Nesta questão é novamente visível uma ênfase na vertente comportamental da perturbação em debate. Os problemas na leitura, marca comportamental clássica da dislexia, são os mais referidos (20 ocorrências). Seguem-se os da escrita, com 19 ocorrências. As dificuldades fonológicas, apelando a um nível de análise mais cognitivo, aparecem apenas em 3.º lugar, com 14 ocorrências. Não obstante, do ponto de vista científico, têm-se acumulado dados que mostram que são estas dificuldades que explicam os problemas na leitura e na escrita (para uma revisão, cf. Snowling, 2000). O défice fonológico assume-se cada vez mais como característica nuclear da dislexia, o que é demonstrado em estudos como o de Edwards et al. (2003) ou de Ramus et al. (2003).

Menos referidas são também as dificuldades na memória (6 ocorrências) e na fala (7 ocorrências). Contudo, a investigação tem explicitado que frequentemente ocorrem problemas de memória em indivíduos com dislexia, assim como existem dificuldades na linguagem falada (cf. Alves & Castro, 2002).

Encaminhamento do aluno com eventual dislexia

No que respeita às respostas dos professores acerca dos serviços/profissionais para os quais encaminhariam um aluno com eventual dislexia, registaram-se 9 categorias, agrupadas em dois temas (cf. Quadro 6).

Quadro 6 – Serviços/profissionais para os quais os docentes encaminhariam um aluno com eventual dislexia

Apoio intra-escola (3) ^a	Apoio extra-escola (22)
Ensino Especial (3)	Psicólogo (13)
	Especialista com formação na área (2)
	Psicopedagogo (2)
	Terapeuta da fala (1)
	Pedopsicólogo (1)
	Centro de desenvolvimento infantil (1)
	Serviço de apoio neurológico (1)
	Ajuda extra-escolar inespecífica (1)

^a () = número de ocorrências

A nível de apoio intra-escolar, verificam-se apenas 3 ocorrências, que focam o ensino especial como possível alternativa para a intervenção na dislexia. As ocorrências referentes ao apoio extra-escola são mais numerosas (22 ocorrências), destacando-se o psicólogo que, com 13 ocorrências, surge como o profissional preferencialmente escolhido. Relativamente à saliência do psicólogo em detrimento de outros profissionais, é importante notar que tais resultados podem dever-se ao facto da investigadora que administrou os questionários ser estudante de Psicologia e isso ser do conhecimento dos docentes. Note-se ainda que o próprio questionário fazia referência à instituição de afiliação, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, o que pode de alguma forma ter influenciado as respostas.

Outros serviços/profissionais referenciados no âmbito extra-escolar são o especialista com formação na área (2 ocorrências), o psicopedagogo (2 ocorrências) e, com 1 ocorrência cada, o terapeuta da fala, o pedopsicólogo, um centro de desenvolvimento infantil, um serviço de apoio neurológico e ajuda extra-escolar inespecífica.

Acções pedagógicas perante suspeita de dislexia

Em relação às acções pedagógicas que os professores levariam a cabo quando confrontados com um hipotético aluno com dislexia, encontraram-se 13 categorias divididas por 3 temas (cf. Quadro 7).

Quadro 7 – Acções pedagógicas a adoptar pelos professores em caso de suspeita da existência de dislexia num aluno/a

Necessidades de Formação (7) ^a	Exercícios (10)	Adaptações ao aluno (14)
Procura de informação (5)	Exercícios sugeridos (3)	Apoio individualizado (8)
Pedido de ajuda (2)	Exercícios de lateralidade (2)	Adaptações curriculares (3)
	Exercícios de leitura global (1)	Adaptações materiais (2)
	Exercícios de incidência nas sílabas (1)	Testes de escolha múltipla (1)
	Exercícios de compreensão da mensagem (1)	
	Exercícios fonológicos (1)	
	Treino da motivação (1)	

^a () = número de ocorrências

No que concerne às necessidades de formação (7 ocorrências), destacam-se 5 ocorrências, que referem a procura pessoal de informação, e 2 que referem a necessidade de pedir ajuda. No tema exercícios (10 ocorrências), assiste-se a uma ampla gama de acções (7 categorias), sendo todas referidas de modo relativamente equitativo. Por último, nas adaptações ao aluno (14 ocorrências), é de salientar a categoria de apoio individualizado, com 8 ocorrências, seguida das categorias adaptações curriculares (3 ocorrências), adaptações materiais (2 ocorrências) e testes de escolha múltipla (1 ocorrência).

Encontra-se nesta questão a saliência dos exercícios (10 ocorrências) e das adaptações aos alunos (14 ocorrências). A importância que os professores dão aos exercícios pode indicar uma crença na influência do meio sobre a dislexia, o que está de acordo com os discursos científicos (Frith, 2001). Em relação à adaptação aos alunos, o número elevado de ocorrências (14) demonstra que os professores têm consciência das necessidades especiais destas crianças, o que é salientado e desenvolvido por autores como Cogan (2002).

Note-se ainda que, em termos de exercícios, existe apenas 1 ocorrência que se refere explicitamente ao âmbito fonológico. Se contrapusermos este dado com as 14 ocorrências verificadas na questão relacionada com as dificuldades na dislexia, parece haver uma incongruência. Este aspecto pode dever-se ao facto da questão sobre as dificuldades na dislexia conter as opções de resposta, direccionando a atenção dos docentes e facilitando a evocação, ao contrário da questão em análise, que era aberta.

Parece não haver um conhecimento claro por parte dos professores acerca da importância do módulo fonológico do sistema de linguagem na dislexia e da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita. Em termos de intervenção, por exemplo, o ensino dos princípios da consciência fonológica é a perspectiva mais eficaz para tratar indivíduos com dislexia (e.g., Rayner et al., 2001; Swanson, 1999; Torgesen et al., 2001, *cit. In* Eden et al., 2004), pelo que os exercícios neste âmbito assumem extrema importância. De resto, é sustentável até que a avaliação da dislexia se baseie exclusivamente em tarefas fonológicas (Alves & Castro, 2004).

CONCLUSÕES

O estudo das concepções dos professores sobre a dislexia tem uma importância fulcral, dado serem muitas vezes estes profissionais que primeiro se confrontam com esta perturbação. Como do domínio da leitura e da escrita depende o sucesso escolar, profissional e muitas vezes social da criança, o papel do professor é capital.

O presente trabalho, embora careça de uma amostra maior e mais representativa dos docentes portugueses, permite, na opinião dos autores, retirar algumas conclusões acerca das concepções dos professores do 1.º ciclo sobre a temática da dislexia.

Verifica-se que, embora 45% da amostra já tenha lidado com casos de dislexia diagnosticada, apenas 15% dos professores refere ter formação na área da dislexia. Destes, apenas 1 menciona que a recebeu durante o percurso académico. Acresce o facto de que a principal justificação apontada para a não realização de formação é a pouca oferta (13 ocorrências). Estes dados colocam duas questões que nos parecem pertinentes para futuros estudos aprofundarem. Por um lado, a análise de como é que a formação universitária dos professores contempla as dificuldades de aprendizagem, e em particular a dislexia. Por outro lado, a exploração da quantidade/qualidade da oferta de formação no domínio da perturbação em debate em termos de formação contínua de professores e a sua adequação às necessidades dos docentes.

A diversidade de respostas encontradas no âmbito da definição de dislexia e dos sinais indicadores da presença desta perturbação permitem concluir que a concepção dos professores é bastante heterogénea e não muito clara, revelando-se algum desconhecimento acerca dos mecanismos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita e, por consequência, dos mecanismos perturbados na dislexia. Há uma centração em aspectos comportamentais e específicos, ao invés de uma concepção mais geral e sistematizada. Não obstante, é nítido o conhecimento acerca da associação entre a dislexia e dificuldades na leitura e na escrita.

Os dados demonstram de modo claro (100%) que os professores sabem que a dislexia não se deve a problemas de inteligência. Contudo, estes profissionais reconhecem (80%) que a perturbação condiciona o progresso escolar da criança, referindo ainda (13 ocorrências) que este condicionamento pode ser agravado devido a falhas no apoio aos alunos disléxicos a vários níveis. Parece-nos relevante que em futuras investigações se avalie a eficácia do que é feito para apoiar os alunos disléxicos e se verifique de que modo a instituição Escola pode agir para minorar os danos que esta perturbação acarreta e promover o desenvolvimento destas crianças, não só numa vertente remediativa mas também de desenvolvimento geral, tendo em conta os problemas comportamentais, sociais e emocionais que muitas vezes se associam à dislexia.

Em termos das dificuldades inerentes à dislexia, predominam as da leitura (20 ocorrências) e da escrita (19 ocorrências). Mais uma vez há uma centração num nível de análise comportamental, relegando-se as dificuldades fonológicas para o 3.º lugar, quando se tem demonstrado que são elas a

causa dos problemas de leitura e escrita. Verifica-se também algum desconhecimento quanto aos problemas de memória (6 ocorrências) e de fala (7 ocorrências) existentes na dislexia.

No que respeita ao encaminhamento das crianças em caso de suspeita de dislexia, há dois aspectos que ressaltam. Primeiro, a escassa referência a apoio intra-escola (3 ocorrências), o que demonstra que os professores não reconhecem a capacidade da escola para responder, *per se*, a esta problemática. Segundo, a saliência do psicólogo como profissional mais referido (13 ocorrências), embora estes resultados se devam encarar com reserva, uma vez que podem ter sido influenciados, quer pela investigadora, quer pelo questionário, como já se referiu.

Por último, quanto às acções que os professores levariam a cabo no caso de suspeitarem do facto de um aluno ser disléxico, ressaltam os exercícios (10 ocorrências) e as adaptações aos alunos (14 ocorrências). Estes resultados podem ser interpretados, do nosso ponto de vista, como uma crença efectiva que de os alunos com dislexia podem ser ajudados, embora precisem de apoio especial.

Como conclusão geral, parece-nos que apesar da existência de algumas lacunas e distorções nas concepções dos professores sobre a dislexia, existem vários pontos de convergência com os discursos científicos e, sobretudo, uma sensibilidade em relação à problemática.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Alves, R. A., & Castro, S. L. (2002). Linguagem e dislexia. In *Choque linguístico: A dislexia nas várias culturas* (pp. 27-32). Bruxelas: DITT.
- Alves, R. A., & Castro, S. L. (2004, Maio). *Dyslexia assessment in adolescents and adults*. Paper presented at the IX Conference of the European Association for Research on Adolescence, Porto.
- Bakker, D. (2002). O Cérebro e a Dislexia. In *Choque linguístico: A dislexia nas várias culturas* (pp. 19-26). Bruxelas: DITT.
- Bruck, M. (1992). Persistence of Dyslexic's Phonological Awareness Deficits. *Developmental Psychology*, 28(5), 874-886.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cogan, P. (2002). O que os Professores podem fazer. In *Choque linguístico: A dislexia nas várias culturas* (pp. 66-79). Bruxelas: DITT.
- Dyslexia International – Tools and Technologies (2002). *Choque linguístico: A dislexia nas várias culturas*. Bruxelas: DITT.
- Eden, G. F, Jones, K. M., Cappell, K., Gareau, L., Wood, F. B., Zeffiro, T. A., Dietz, N. A. E., Agnew, J. A., & Flowers, D. L. (2004). Neural Changes following Remediation in Adult Development Dyslexia. *Neuron*, 44, 411-422.
- Edwards, J. D., Walley, A. C., Ball, K. K. (2003). Phonological, visual and temporal processing in adults with and without reading disability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 737-758.
- Frith, U. (2001). What framework should we use for understanding developmental disorders? *Developmental Neuropsychology*, 20(2), 555-563.
- Griffiths, S., & Frith, U. (2002). Evidence for an articulatory awareness deficit in adult dyslexics. *Dyslexia*, 8, 14-21.
- Hatcher, T., Snowling, M., & Griffiths, I. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 119-133.

Klein, R., McMullen, P. (1999). *Converging Methods for Understanding Reading and Dyslexia*. USA: MIT Press.

Lehtola, R., & Lehto, J. (2000). Assessing dyslexia in a Finnish high-school students: a pilot study. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 255-263.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

McCrory, E., Frith, U., Brunswick, N., & Price, C. (2000). Abnormal functional activation during a simple word repetition task: A PET study of adult dyslexics. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12(5), 753-762.

Paulesu, E., Demonet, J. F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., et al. (2001). Dyslexia: Cultural diversity and biological unity. *Science*, 291(5511), 2165-2167.

Paulesu, E., McCrory, E., Fazio, F., Menoncello, L., Brunswick, N., Cappa, S. F., et al. (2000). A cultural effect on brain function. *Nature Neuroscience*, 3(1), 91-96.

Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., et al. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126, 841-865.

Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Mencl, W. E., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., et al. (2002). Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological Psychiatry*, 52(2), 101-110.

Siegel, L. S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning-disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(8), 469-486.

Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. USA: Blackwell Publishers.

Snowling, M., Stackhouse, J., et al. (2004). *Dislexia, Fala e Linguagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Temple, E., Poldrack, R. A., Salidis, J., Deutsch, G. K., Tallal, P., Merzenich, M. M., et al. (2001). Disrupted neural responses to phonological and orthographic processing in dyslexic children: an fMRI study. *Neuroreport*, 12(2), 299-307.

Temple, E., Deutsch, G. k., Poldrack, R. A., Miller, S. L., Tallal, P., Merzenich, M. M., & Gabrieli, J. D. (2003). Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: Evidence from functional MRI. *PNAS*, 100(5), 2860-2865.

Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer ao Laboratório de Fala da FPCE da Universidade do Porto pelo encorajamento para a realização deste trabalho e pela disponibilização de bibliografia.

Agradecemos especialmente ao Dr. Rui Alves, cuja disponibilidade e conhecimento foram fundamentais, principalmente no âmbito da revisão teórica.

Anexo A

**U.PORTO**

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Este questionário enquadra-se num trabalho que está a ser desenvolvido por um grupo de estudantes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Pretendemos conhecer a sua concepção e atitudes sobre a dislexia. Estes dados serão tratados estatisticamente e são, por isso, estritamente anónimos e confidenciais. Responda a todas as questões atentamente. Não se preocupe com a correcção das suas respostas, o fundamental é que seja o mais espontâneo possível. É importante que não deixe nenhuma questão em branco.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

1) Ao longo da sua carreira como professor/a do 1.º ciclo do Ensino Básico, já lidou com algum aluno/a com dislexia formalmente diagnosticada?

Sim Não

2) Durante a sua formação académica, teve alguma formação específica na área da dislexia?

Sim Não

3) Teve formação extra-curricular na área da dislexia?

Sim Não

3.1) Caso tenha respondido afirmativamente à pergunta anterior, indique o motivo que o/a levou a efectuar essa mesma formação:

- Interesse pessoal
- Caso na família
- Caso na escola
- Ascensão na carreira
- Outros (*indique quais*) _____

3.2) Caso tenha respondido negativamente à pergunta anterior (pergunta 3) , por que motivos não sentiu necessidade dessa formação?

4) O que é, para si a dislexia?

5) No seu entender, que sinais indicam que estamos perante uma criança com dislexia?

6) Considera que existe alguma relação entre dislexia e inteligência?

7) Até que ponto pensa que o progresso escolar da criança com dislexia está condicionado?

8) Considera que na dislexia existem dificuldades:

	Sim	Não
Motoras/ Postura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auditivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inteligência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Memória	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fonológicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9) Suponha que suspeita que tem um aluno/a com dislexia. Para que serviços/profissionais o/a encaminharia?

10) Assuma que suspeita que tem aluno/a com dislexia. Que acções levaria a cabo, a nível pedagógico, para o/a apoiar?

Dados sócio-demográficos:

Idade:

Sexo:

Formação profissional e instituição/instituições em que a obteve (no caso de ter frequentado mais de uma instituição, indique quais e o grau obtido em cada uma delas):

Bacharelato: _____

Licenciatura: _____

Mestrado: _____

Doutoramento: _____

Outra: _____

Tempo de serviço (em anos):

Anos de escolaridade que já leccionou:

O inquérito termina aqui. Muito obrigada pela sua colaboração!